

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. Драгоманова**

На правах рукопису

Мудролюбова Ірина Олександрівна

УДК 373.37.016:784.9(043.3)

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СОЛЬФЕДЖІО МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У
СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання»

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор
Федоришин Василь Ілліч

КИЇВ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ СОЛЬФЕДЖІО ШКОЛЯРІВ В ІСТОРИЧНІЙ ДИНАМІЦІ	13
1.1. Історіографія становлення сольфеджіо як музично-теоретичної дисципліни	13
1.2. Вплив на розвиток сольфеджіо провідних методичних систем музичної освіти дітей у ХХ-ХХІ сторіччі	44
1.3. Зміст, сутність та специфіка навчання сольфеджіо молодших школярів на сучасному етапі	76
Висновки до першого розділу	92
РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ СОЛЬФЕДЖІО МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	96
2.1. Основні методичні засади навчання сольфеджіо молодших школярів	96
2.2. Fan-опитування як новий метод роботи на уроках сольфеджіо	103
2.3. Інтерактивні методи та форми навчання: проєктивний метод, концерти, дидактичні та рольові ігри. Розвиток ритму та інших компонентів музичного слуху. Лінгвізація	109
2.4. Компонентна структура, критерії та показники навченості сольфеджіо молодших школярів	147
Висновки до другого розділу	154
РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧЕНОСТІ СОЛЬФЕДЖІО У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	157
3.1. Діагностичний етап встановлення рівнів навченості сольфеджіо молодших школярів у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах	157
3.2. Експериментальна перевірка ефективності поетапного впровадження методики навчання сольфеджіо молодших школярів у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах на формувальному етапі дослідження	173
Висновки до третього розділу	202
ВИСНОВКИ	206
ДОДАТКИ	213
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	252

ВСТУП

Актуальність дослідження. Високі темпи розвитку науки, тяжіння національної освіти до демократично-гуманістичних цінностей, вибір магістрального спрямування на модернізацію та інтеграцію вітчизняної системи освіти, зокрема музичної, у міжнародний освітній та науковий простір зробили актуальним питання введення інноваційних методів і форм роботи. XXI сторіччя ознаменувалося великим проривом у реформуванні вітчизняної освіти: широким введенням мультимедійних технологій, укоріненням болонських реформ вищої школи, зміною акцентів у системі базової освіти, спрямованістю освіти на практичне застосування здобутих ЗУН та розуміння подальшого їх використання, підготовкою до впровадження системи School NAV, оптимізацією навчальних програм. Однією з найактуальніших проблем сучасної педагогіки на даний момент є введення нових педагогічних технологій в освітній процес. Це стосується у повній мірі й музичного виховання. Сучасна музична освіта потребує нових ідей, нових підходів в організації навчального процесу. Актуальність означених цілей підтверджуються наступними директивними документами: Закон України «Про освіту», Закон України «Про позашкільну освіту», «Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020»», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», «Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України», «Положення про початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад (школу естетичного виховання)» «Типові навчальні плани початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів (шкіл естетичного виховання)», Указ Президента України №641/2015 «Про оголошення 2016 року роком англійської мови в Україні» та ін.

Розбудовою предмету сольфеджіо займалися Боецій, Гвідо д'Ареццо, П.Гален, С.Гловер, Ф.Ж.Госсек, М.Дилецький, К.Ейтц, Л.Керубіні, Дж.Кьорвін, Е.Н.Мегюль, М.Монтеклер, Р.Мюнніх, Е.Парі, Ж.Ж.Руссо, Е.Шеве.

Над створенням методичних посібників та підручників працювали А.Агажанов, Б.Алексєєв, Б.Асаф'єв, Н.Баєва, А.Барабошкіна, Д.Блюм, О.Давидова, С.Запорожець, Т.Зебряк, М.Карасьова, М.Ладухін, Л.Логінова, Л.Масленкова, Ж.Металліді, Т.Мюллер, Є.Назайкінський, Б.Незванов, А.Островський, А.Перцовська, М.Римський-Корсаков, П.Сладков, І.Способін, М.Тіфтікіді, В.Хвостенко, Ю.Холопов, О.Хромушин, П.Чайковський, Б.Яворський.

Питання музичної освіти та окремі питання методики сольфеджіо у ХІХ-ХХ сторіччях висвітлювали Ф.Аєрова, О.Афоніна, А.Вахнянин, М.Вербицький, Г.Виноградов, Й.Вітошинський, С.Воробкевич, І.Казак, М.Калашник, В.Калініна, Ф.Колесса, І.Лаврівський, М.Леонтович, М.Лисенко, С.Людкевич, О.Нижанківський, В.Павкович, Т.Павленко, Л.Павлюк, С.Павлюченко, А.Писаревський, В.Подвала, Г.Смаглій, К.Стеценко, Я.Степовий, Є.Столова, Г.Терлецький, І.Ткаченко, В.Фліс, Г.Чиж, Я.Якуб'як.

Авторські методики навчання сольфеджіо розробили зарубіжні та вітчизняні музиканти-педагоги: Н.Бергер, С.Білецький, Т.Боровик, В.Брайнін, М.Варро, В.Верховинець, Л.Виноградов, Р.Дверій, Е.Жак-Далькроз, Д.Кабалевський, З.Кодай, В.Кірюшин, В.Коен, В.Куфлюк, С.Людкевич, С.Майкапар, К.Орф, Т.Рокитянська, В.Середа, Г.Струве, Г.Терлецький, Б.Трічков, Т.Тютюнникова, В.Фліс, П. ван Хауве, Г.Шатковський, Я.Якуб'як.

Музична освіта у сучасному вимірі не може існувати поза процесами постійної модернізації. Реалії сьогодення обумовлюють невідкладність розбудови першої її ланки – початкових мистецьких навчальних закладів. Важливою частиною музичної освіти є музично-теоретичні дисципліни, зокрема предмет сольфеджіо, який закладає основи музично-теоретичних знань та націлений на всебічний розвиток музичних і загальних здібностей дітей, але який наразі залишився найменш зачепленим інноваціями. За останні роки в Україні немає досліджень з цього питання, не запропоновано жодної альтернативної методики навчання сольфеджіо для спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, а зарубіжні авторські методики та методичні

напрацювання вітчизняних педагогів через принципові розбіжності з традиційною методикою не отримали широкого поширення у дитячих музичних школах та музичних відділеннях шкіл мистецтв.

У 2012 році морально застарілу програму сольфеджіо радянських часів (прийняту у 1984 році, перекладену українською 1992 року) було замінено новою програмою, але традиційні форми навчання сольфеджіо, залишені без змін, увійшли на практиці у протиріччя із задекларованими інноваціями нової програми. Нова програма сольфеджіо, на відміну від зарубіжної музично-педагогічної практики, повністю підпорядкована програмі навчання зі спеціальності і розрахована на вісім років навчання. Розтягнутість, сповільненість та залежність навчання сольфеджіо гальмує розвиток учнів спеціалізованих мистецьких навчальних закладів як виконавців, поглиблює протиріччя між інтенсифікацією світового соціокультурного розвитку та темпами індивідуальної фахової підготовки майбутніх музикантів. Окрім того, нова програма не вирішує проблему попередніх програм несвоєчасності, фрагментарності та неефективності формування ритмічного слуху.

На основі аналізу процесу навчання сольфеджіо у початкових мистецьких навчальних закладах можна стверджувати, що традиційна форма викладання цього предмету в дитячих музичних школах, однакова для учнів різних вікових періодів без урахування вікових особливостей розвитку, викликає певні труднощі у засвоєнні знань, умінь та навичок, особливо в учнів молодших класів дитячих музичних шкіл. Специфіка предмету сольфеджіо призводить до рутинності навчального процесу і, як результат, зниженню у молодших школярів інтересу до предмету. Педагогічна практика показує, що у музичній школі спеціальність традиційно вважається основним предметом, а сольфеджіо – предметом допоміжним, що формує і відповідне ставлення учнів до цього предмету як до другорядного. Ці фактори є причиною того, що відвідуваність уроків з сольфеджіо нижча за відвідуваність з інших дисциплін у музичній школі, чим порушується системність та ґрунтовність навчання.

Необхідність інтеграції у міжнародний музичний простір робить актуальним питання впровадження лінгвізації при навчанні теорії сольфеджіо вже на початковому етапі музичної освіти, але в нашій країні наразі немає реальних кроків подолання мовного бар'єру для зближення музичної вітчизняної та зарубіжної педагогічної школи.

Дослідження усталеної практики проведення загальношкільних заходів у початкових мистецьких навчальних закладах показало відсутність у більшості учнів досвіду публічних концертних виступів, необхідного для повноцінної навчальної діяльності у дитячій музичній школі, та відстороненість від вирішення цієї проблеми навчання сольфеджіо.

Невідповідність традиційного навчання вимогам сучасності, відсутність досліджень даного питання для вікової групи молодших школярів, нагальність розв'язання окресленої проблеми актуалізує теоретичне обґрунтування якісно нових форм та методів роботи на уроці, оцінювання та опитування, підняття рівня інтересу та рівня знань, умінь та навичок, створення нової методичної бази вивчення сольфеджіо молодшими школярами, що й визначило вибір теми дисертаційного дослідження *«Методика навчання сольфеджіо молодших школярів у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова і складає частину комплексного дослідження «Музична освіта, виховання та творчий розвиток учнів загальноосвітніх навчальних закладів: теорія, виховання, методика» (протокол № 6 від 30.01.2014 року). Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 10 від 23.06.2014 року) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН

України (рішення бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук України № 6 від 29.09.2015 року).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику навчання сольфеджіо молодших школярів у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

Об'єкт дослідження – процес музично-теоретичного навчання учнів молодших класів спеціалізованих мистецьких навчальних закладів.

Предмет дослідження – методи, прийоми та засоби навчання сольфеджіо молодших школярів у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

Відповідно до поставленої мети дослідження визначені такі **завдання**:

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній, навчально-методичній, музично-теоретичній літературі та практиці на даному етапі розвитку науки;

2. Дослідити та визначити сутність, зміст, специфіку навчання сольфеджіо молодших школярів у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах;

3. Розробити і теоретично обґрунтувати компонентну структуру, критерії, показники та визначити педагогічні умови навчання сольфеджіо учнів молодшого шкільного віку;

4. Розробити і теоретично обґрунтувати новий дидактичний метод опитування, опрацювання та повторення матеріалу на уроках сольфеджіо;

5. Розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику навчання сольфеджіо молодших школярів у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах з розширенням та поглибленням знань, умінь та навичок ритмічного, гармонічного, тембрального, абсолютного слуху;

6. Розробити методичні рекомендації з теорії та методики лінгвізації навчального процесу сольфеджіо для вирішення питання інтеграції початкової вітчизняної музичної школи в світовий музичний освітній простір.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять праці таких науковців: з філософії сучасної освіти: В.Андрущенко, І.Зязюн, В.Луговий, В.Лутай та ін.; з питання розвитку інтеграції освіти України до

європейського й світового освітнього простору та модернізації мистецької освіти в контексті європейських вимог: О.Антонюк, В.Кремень, Л.Масол, С.Ніколаєнко, В.Рожок, О.Уваркіна; з вікової та педагогічної психології щодо проблем онтогенезу свідомості та вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку: дослідження Б.Ананьєва, В.Бехтерева, Л.Божович, Л.Виготського, П.Гальперіна, Ю.Гільбуха, В.Давидова, З.Фрейда, Д.Ельконіна, Л.Занкова, Л.Кольберга, Г.Костюка, Л.Леонтьєва, Н.Менчинської, Ж.Піаже, А.Петровського, Б.Теплова та ін., які прийняті за основу під час розробки методики; з теорії та методики музичної освіти: Е.Абдуллін, О.Апраксіна, Л.Бернстайн, А.Болгарський, Г.Вазін, Н.Данько, І.Зязюн, А.Козир, Л.Масленкова, В.Орлов, О.Олексюк, О.Отіч, Г.Падалка, Т.Танько, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Федоришин, В.Шульгіна, О.Щолокова; з розробок метро-ритмічної сторони матеріалу, який вивчається на уроках сольфеджіо: Е.Жак-Далькроз, А.Бентлі, М.Леонтович, К.Стеценко та ін.; з методичних систем навчання сольфеджіо: К.Орф, З.Кодай, Г.Шатковський, Г.Смаглій, Т.Калужська, Н.Коленцева, І.Богачек та ін.; з питань проектних методів навчання: Дж.Дьюї, В.Кільпатрік, О.Рогачева, П.Фрейре, Б.Шарвадзе.

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань було використано такі **методи дослідження**:

–*теоретичні*: аналіз психолого-педагогічної, навчально-методичної, музично-теоретичної літератури, їх систематизація та узагальнення; аналіз нормативно-правових документів, дисертаційних робіт для визначення концептуальних положень досліджуваної проблеми; аналіз навчальних планів, програм, посібників, методичної літератури з метою виявлення чинників й особливостей навчання сольфеджіо молодших школярів у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах; класифікація отриманих теоретичних та експериментальних даних, їх зіставлення й порівняння;

–*емпіричні*: діагностичні (індивідуальні та групові бесіди, опитування, анкетування, інтерв'ювання, тестування); обсерваційні (цілеспрямоване

педагогічне спостереження), педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний), метод експертної оцінки;

– *математично-статистичні*: кількісна та якісна обробка та аналіз отриманих експериментальних результатів дослідження, відображення їх у графічному вигляді (табличні форми, діаграми та рисунки) для фіксації результатів вимірювань й перевірки ефективності розробленої методики, метод статистичної обробки.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

– *вперше* розроблено, теоретично обґрунтовано та практично апробовано авторську методику навчання сольфеджіо молодших школярів з розширенням та поглибленням знань, умінь та навичок ритмічного, гармонічного, тембрального та абсолютного слуху; розроблено, теоретично обґрунтовано та практично апробовано новий дидактичний метод опитування, опрацьовування та повторення матеріалу на уроках сольфеджіо – fan-опитування, який враховує специфіку предмету сольфеджіо і може використовуватися за основними темами навчання; розроблено та впроваджено у педагогічну практику новий вид концерту – концерт з предмету сольфеджіо; розроблено та впроваджено у навчальний процес концертні ритмічні номери та вправи на основі матеріалу, вивченого на уроках сольфеджіо; комплекс дидактичних ігрових вправ та рольових ігор для вивчення предмету сольфеджіо; запропоновано та теоретично обґрунтовано необхідність вивчення у процесі навчання сольфеджіо молодших школярів окрім музичних термінів італійською мовою музичного тезаурусу англійською мовою та впроваджено у педагогічну практику його вивчення; для вікової групи молодших школярів розроблено систему музично-дидактичних методів, прийомів та засобів навчання сольфеджіо, які підпорядковані панівній концепції урахування психолого-педагогічних особливостей даної вікової групи; окреслено сутність, зміст та компонентну структуру, визначено критерії та показники навченості сольфеджіо молодших школярів; застосовано у навчанні предмету сольфеджіо проєктивні методи;

визначено етапи еволюції предмету сольфеджіо, починаючи з античного світу до сучасності, та методичне забезпечення на кожному етапі розвитку дисципліни сольфеджіо;

– *удосконалено*: теорію еволюційного розвитку сольфеджіо як навчальної дисципліни;

– *подальшого розвитку набули*: засоби діагностики означеного феномена та ігрові методи навчання сольфеджіо молодших школярів.

Практичне значення роботи полягає у високій ефективності одержаних результатів апробації авторської методики навчання сольфеджіо молодших школярів і можливості подальшого використання цієї методики у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах. Впровадження нового методу роботи на уроках – *fan*-опитування дозволяє нівелювати психолого-педагогічні проблеми і значно підвищити успішність навчання. Система спеціально розроблених ритмічних вправ з сольфеджіо усуває складності ефективного формування метро-ритмічного слуху і гарантує високий і ранній рівень сформованості цього важливого елементу слуху.

Запропонований новий вид концерту успішно вирішує проблему початкових мистецьких закладів недостатнього залучення учнів до публічних виступів з метою формування сценічного досвіду, виховання артистизму, емоційної витримки, відповідальності, впевненості в собі.

Практичне значення лінгвізації навчального процесу сольфеджіо молодших школярів полягає у можливості вільного користування ними досягненнями світової музичної школи вже на початковому етапі навчання.

Положення та результати практичних досліджень дисертації можуть бути використані під час підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та музично-теоретичних дисциплін, у розробці посібників з сольфеджіо та методичних рекомендацій для викладачів музично-теоретичних дисциплін. *Fan*-опитування можна використовувати в якості нового методу опитування, опрацювання та повторення матеріалу не тільки на уроках сольфеджіо, а й

при вивченні інших дисциплін мистецького чи загальноосвітнього циклу, наприклад, іноземних мов, історії, фізики, хімії тощо.

Апробація результатів дисертації: Основні положення й результати дослідження доповідались і обговорювалися на *міжнародних* науково-практичних та науково-методичних конференціях «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014 р.); «Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень» (Київ, 2015); «Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології» (Львів, 2015); «Driven to Discover» (Женева, 2015); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2015) на *всукраїнських* науково-практичних конференціях «Теорія та практика професійної підготовки магістрів музичного мистецтва» (Херсон, 2014 р.); на XV конференції «Молода наука України. Перспективи та пріоритети розвитку» (Запоріжжя, 2014 р.); на обласному науково-методичному семінарі «Сучасні інтерактивні технології при викладанні дисциплін музичного циклу в школах естетичного виховання» (Херсон, 2013 р.), на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування НПУ імені М.П.Драгоманова (Київ, 2015 р.).

Результати дисертаційного дослідження було *впроваджено*: у навчальний процес Дитячої музичної школи №1 м. Херсона з 2010 року по 2015 рік (довідка №39 від 10.06.2015 р.); в Інституті мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка №2952 від 18.11.2015 р.); у Кам'янець-Подільському національному університеті імені І.Огієнка (довідка №43 від 28.05.2015 р.), у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка (акт №524 від 16.06.2015 р.), у навчально-виховний процес Київської спеціалізованої школи № 102 (з поглибленим вивченням англійської мови) (довідка № 26 від 12.06.2015 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення і висновки дисертації викладено в 14 одноосібних публікаціях автора, з яких 5 опубліковано в провідних фахових виданнях України з педагогіки, 2 опубліковано у міжнародних зарубіжних наукових виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційне дослідження складається: зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (364 найменування, з них 22 – іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації становить: 289 сторінок, з них 199 – основного тексту. Робота містить 12 таблиць, 13 рисунків, що разом з додатками становить 52 сторінки.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ СОЛЬФЕДЖІО ШКОЛЯРІВ В ІСТОРИЧНІЙ ДИНАМІЦІ

1.1. Історіографія становлення сольфеджіо як музично-теоретичної дисципліни

Становлення сольфеджіо як музичної дисципліни тісно пов'язано з певними історичними етапами розвитку суспільства. Напрямки процесу еволюції сольфеджіо на кожному історичному етапі формування диктувалися рівнем розвитку та нагальними потребами як музичного мистецтва так і усього суспільства в цілому. Кожна історична епоха ставила свої завдання, впливала на сутність, цілі, призначення предмета: сольфеджіо із предмету, спрямованого на розвиток навичок вокалістів, через численні зміни на шляху свого становлення еволюціонувало в дисципліну, спрямовану на розвиток музичного мислення.

Сольфеджіо – багатопрофільна дисципліна, що охоплює кілька цілком самостійних, але взаємопов'язаних напрямків роботи: виховання слуху, вироблення навичок співу, освоєння теорії музики та основних музично-мовних засобів, розвиток музичного мислення. Кожне з них в різні періоди історичної еволюції формувало предмет сольфеджіо [108, с. 260].

У Музичній енциклопедії за редакцією Ю.Келдиша ми знаходимо наступне визначення терміну сольфеджіо: (від італ. *solfeggio*, від назв музичних звуків соль і фа) – навчальний предмет, що входить у цикл музично-теоретичних дисциплін, метою якого є виховання слуху, усвідомлення елементів музичної мови та їх ролі в музичних творах. Сольфеджіо покликане розвивати мелодичну та гармонічну пам'ять, уявлення про ритмічні співвідношення музичних звуків, про тембри, про деякі елементи музичної форми тощо. Музичним матеріалом, на якому проводиться виховання слуху, служать спеціально створені вправи або уривки, підібрані з музичної літератури. Сольфеджіо включає три основні

форми: сольфеджування (спів мелодій з проголошенням назв звуків, а також виконання одноголосних і багатоголосних співочих вправ – гам, інтервалів, акордів тощо), музичний диктант та слуховий аналіз. Ці форми представляють єдиний комплекс логічно послідовних вправ і використовуються у взаємодії, сприяючи гармонічному розвитку слуху музиканта [198, с. 191; 201].

У словнику автора Ю.Юцевича подано наступне визначення сольфеджіо (іт. *solfeggio* – від назв нот соль і фа): 1. навчальна вокально-хорова дисципліна, спрямована на розвиток музичного слуху. Курс сольфеджіо складається з вокально-слухових вправ за нотами з вимовлянням складових назв звуків (сольфеджування), слухового аналізу музики та її запису за слухом (музичний диктант). 2. Те ж саме, що й абсолютна сольмізація. 3. Збірки вправ для одно-, дво-, багатоголосного сольфеджування та аналізу. 4. Спеціальні вокальні вправи для розвитку голосу з використанням назв звуків (вокаліз) [338].

Основні положення методичного забезпечення сольфеджіо зорієнтовані на реалізацію його функцій, а саме: мотиваційно-мобілізуючої, яка сприяє мобілізації та стимуляції креативного потенціалу учнів, посилює інтерес і мотивацію до навчання; гедоністичної, що забезпечує особливий характер естетичного задоволення в процесі спілкування з мистецтвом і є генератором мотиваційної функції; пізнавально-евристичної як засобу отримання комплексу фахових знань і реалізацію творчого потенціалу особистості.

Еволюція усвідомлення музичної мови та розвитку музичного слуху тісно пов'язана з розвитком способів запису музичної тканини, або музичною нотацією. Важливість запису музичної тканини важко переоцінити.

Ми не можемо достовірно стверджувати розуміння суті навчання співу та усвідомлення елементів музичної мови (ритму, ладу тощо) за тих часів, у які були відсутні способи запису музики. Музична грамота є ваговою складовою предмету сольфеджіо.

Нотне письмо має свою тривалу історію. Протягом багатовікового розвитку музичної культури у різних народів існували різні способи і системи запису музики, приклади яких наводяться у роботі Ф.Феррари [357]: буквенна,

ієрогліфічна, цифрова, екфонетична (крапки, риски та інші помітки у тексті для його наспівного читання).

Найперші системи музичної нотації з'явилися в глибокій старовині. Чотири тисячі років тому у Месопотамії музику вміли записувати за допомогою малюнків, а в Стародавньому Вавилоні існував складовий запис музичних звуків за допомогою клинопису. Перші ноти як спосіб запису мелодії можна приблизно датувати 3500 роком до н.е. Донедавна вважалося, що перша система нотного письма, що включала сім нот, була розроблена Піфагором у VI столітті до н.е. Проте сирійським археологам вдалося знайти записані музичні символи, що відносяться до середини II тисячоліття до н.е., які слід вважати першим записом музичного твору в історії людства, хоча це були більш примітивні значки, а не звичні для нас ноти, за допомогою яких можна було якось відтворити мелодію. Італійські історики з'ясували, що аналогічна система існувала в Давньому Єгипті вже в середині IV тисячоліття до н.е. Для запису нот використовувалися ієрогліфи, які позначали небесні світила. Серед них – Сонце, Місяць, Сиріус і Венера, яка в міфології древніх єгиптян служила уособленням божества часу [45].

Відома нам древньогрецька буквена нотація почала використовуватися не раніше III ст. до н. е. Нотні знаки запозичувалися з грецького і фінікійського алфавітів. Ця нотація була дуже обмежена в своїх можливостях, фіксуючи лише інтервальну послідовність звуковисотної лінії. Запис ритмічного малюнку був вкрай недосконалим навіть у більш пізній античній нотації, тому його сьогодні неможливо точно відтворити по тих кількох уривках, які чудом збереглися.

Метрична будова грецьких наспівів визначалась розміром вірша. Музичний ритм мав самостійне значення і узгоджувався з поетичним розміром. Греки визначали ритм як чоловіче начало на противагу мелодиці як жіночому началу. Тому в грецькому нотопису розміри і тривалості майже не мали особливих позначень. Окремі звуки двооктавної системи мали назви, пов'язані з аплікатурою, що використовувалась при грі на кіфарі: їм присвоювались назви струн і відповідних пальців.

Записи музики здійснювалися дуже повільно, спеціальними переписувачами, і розповсюджувалися вони вкрай мало, тому не могли виявити помітного впливу на поширення музики [70, с. 126]. Складність і недосконалість нотації не сприяли її масовому засвоєнню і широкому практичному використанню.

Набуті в хорових і кіфаристських школах елементарні навички співу і гри на інструменті діставали подальший розвиток при вивченні зразків епічної поезії; рухові й ритмічні навички удосконалювалися в процесі виконання фізичних вправ під акомпанемент авлоса (флейти). На вищій стадії освіти, присвяченій вивченню філософії в Греції і риторики в Римі, спеціальні заняття музикою не передбачалися, однак вони входили до процесу оволодіння античною риторикою [240, с. 136; 259, с. 33].

Художньо-педагогічні уявлення древніх греків значною мірою відбиті у вченні Піфагора, його учнів і послідовників, що відноситься до VI ст. до н. е. Піфагорійці зводили пізнання світу до пізнання чисел, які нібито ним керують. Гармонію чисел вони вважали об'єктивною закономірністю, яка діє в усіх явищах життя і мистецтва, у «музиці» також [109, с. 124].

Новий етап розвитку і переосмислення значення предмету сольфеджіо і методів його навчання відбувається в часи середньовіччя.

Оскільки у Середньовіччі церква панувала в усіх сферах духовного життя, основу професійного музичного мистецтва складала діяльність музикантів у храмах і монастирях. Монастирські, а пізніше й кафедральні співацькі школи були основними вогнищами професійної музичної освіти, і зі стін цих шкіл вийшла більшість відомих діячів того часу. Методи навчання хоровому співу спиралися на засвоєння піснеспівів по слуху. Учитель використовував при цьому способи хейрономії: рух голосу вгору і вниз показувався умовними рухами руки і пальців [259, с. 50].

Протягом раннього Середньовіччя професійне мистецтво використовувало «невменну» нотацію. Відомо, що ще з IV століття керівники церковних хорів особливими рухами рук нагадували співакам напрям руху мелодії. Знаки,

якими фіксувалися ці вказівки над текстом піснеспівів, походили від олександрійської системи еллінської акцентуації, від позначок гострих, тупих, полегшених наголосів у грецькій мові. Звідси розвинулись невми, які увійшли до практики церковного співу й отримали свої різновиди в різних країнах. Зокрема, в Київській Русі знаки невменної системи називалися знаменами, крюками. Слово невма перекладається як «знак», але цим словом спочатку позначали кант – спів фрази пісні або музичну фразу без тексту [360].

Невми – це своєрідна музична стенографія. Невми застосовувалися при записі старовинних католицьких богослужбових співів – григоріанських хоралів. Така загальна назва була вироблена від імені Папи Римського Григорія I Великого (бл. 540-604). Саме він склав у кінці VI століття основне зібрання цих одноголосних співів [45].

Перевага невм перед буквами і цифрами полягала в їх наочності. Невми давали зорове уявлення про рух мелодії і допомагали співакам пригадати мелодичні звороти. Недосконалість невм у тому, що, на відміну від букв і цифр, вони не фіксували окремі ступені звукоряду і точні інтервали, а давали лише приблизні обриси наспівів. Система знаків, яка супроводжувала словесний текст піснеспівів, слугувала лише помічником пам'яті – не більше [122].

Тому один і той же наспів за допомогою невм співаки могли виконати по-різному. За допомогою знаків у вигляді штрихів, крапок, гачків графічно зображувався напрям руху мелодії і певні мелодичні звороти, в основі цієї нотації знаходився не принцип точного відтворення мелодії, а принцип її нагадування [244].

Для оволодіння теоретичними знаннями існували спеціальні навчальні рукописні посібники, записані, як правило, у формі діалогів між учителем і учнем, які зачували напам'ять. Для наочності використовували відповідні рисунки і таблиці [259, с. 51].

Музичною теорією у середньовічній Європі займалися монахи і богослови. У богословських трактатах протягом багатьох століть теорія музики розглядалася як схоластична абстрактна наука, яка протиставлялася музичній

практиці. Зокрема, один із найвідоміших учених раннього Середньовіччя Боецій (480-525 р.р.) доводив, що музична теорія вище практики: «Розуміння музики в пізнанні її основ настільки вище, ніж проста виучка, наскільки пізнаючий розум вище механічно діючого тіла... тільки той музикант, хто осягає сутність музики не через вправляння рук, а розумом» [334, с. 97].

Ця думка Боеція дістала поширення серед теоретиків музики, у працях яких визнання зверхності музичної теорії поєднувалося з протиставленням її практиці. Істинний музикант той, хто оволодів музичною теорією, а не той, хто володіє мистецтвом співу чи гри на музичних інструментах. Той, хто не знає музичної теорії, не може називатися музикантом. У теоретичних трактатах Боеція вперше зустрічаються позначення звуків першими літерами латинського алфавіту: A B C D E F G [259, с. 52].

Пізніше – приблизно з IX століття – у надрах невменного письма поступово зароджувалася лінійна нотація, що об'єднувала наочність невм і відносну точність висоти звуків буквеного запису. Однак невми все одно були недосконалі, тому якщо виконавець не знав мелодії спочатку, зрозуміти її з цих «нот» він не мав змоги [85, с. 51].

Уже приблизно з X століття монастирські школи зосереджують увагу головним чином на практиці ритуального піснеспіву і втрачають інтерес до музично-наукової освіти [259, с. 51].

На рубежі X-XI століття в музичній теорії відбувся різкий поворот від математичних спекуляцій до практики музичного виховання й освіти [259, с. 52]. Найбільшою мірою це виявилось в діяльності італійського музиканта-теоретика і педагога Гвідо із Ареццо (Гвідо Аретинський). У теоретичних працях Гвідо д'Ареццо підкреслював, що виробляв у своїх учнів уміння співати з аркуша незнайомі мелодії, і досягнув у цій царині – за його власними словами і за свідченнями сучасників – значних успіхів [84, с. 7; 92, с. 82].

У дидактичних цілях (для швидкого розучування незнайомих піснеспівів) Гвідо д'Ареццо придумав систему сольмізації, в якій запровадив у використання чотирьохлінійний нотний стан з буквеним позначенням висоти

звуку на кожній лінії; з цих букв згодом утворилися ключі. Для полегшення виконавцям точного інтонування нотного запису Гвідо д'Ареццо ввів шестиступеневий діатонічний звукоряд, так званий гвідоновий гексахорд, з певним співвідношенням інтервалів (тон, тон, півтон, тон, тон) і встановив збережені до наших днів складові назви ступенів звукоряду (ut, re, mi, fa, sol, la) на основі акровірша молитви до Іоанна Хрестителя. Існували три види гексахордів: натуральний (від звуку до), твердий (від звуку соль) та м'який (від фа) [18].

Введення такої музичної нотації мало своє пояснення: «Якщо ти хочеш зберегти в пам'яті звук або невму таким чином, щоб бути в змозі впевнено відтворити його де завгодно, у будь-якій пісні, знайомій чи незнайомій, ти повинен запам'ятати цей звук або цю невму на початку якоїсь добре знайомої мелодії, і для запам'ятання кожного звуку в тебе має бути готова відповідна мелодія, яка починається з цього самого звуку,» – зазначав у своїх трактатах Гвідо д'Ареццо [50, с. 78].

Для співаків теоретик створив на зазначений текст мелодію, де кожна фраза розпочиналася на тон вище, чи на півтона вище (для четвертого звуку фа), де цей півтон слугував орієнтиром при розучуванні мелодії. Співаки співставляли ходи мелодії з інтервалами гексахорду. Якщо мелодія мала більший діапазон, співаки користувалися декількома гексахордами. Винахід Гвідо, який виріс у досить складну систему сольмізації, використовувався на практиці протягом багатьох століть. Велике теоретичне значення його полягало в усвідомленні інтервалів, ладів, модуляцій [259, с. 53-54].

Сучасна нотація ґрунтується на нотонасці Гвідо Аретинського з додаванням п'ятої лінії, яку впровадили у XIV столітті. До сьомого ступеня в XVI столітті ввели склад si (Sanctus Iohannes – святий Іоанн), а у XVII столітті заміняють склад ut на склад do через незручність співу відкритого звуку на першому місці в складі. У Енциклопедичному словнику музики під редакцією Ю.Келдиша ми знаходимо, що введення складу si при додаванні до звукоряду сьомого ступеню належить Х.Вальранту, що датується близько 1570 року [201],

а вперше для зручності співу склад ut слогом do замінив італійський теоретик Дж.Доні, що датується близько 1540 року, який назвав його чи то на честь себе, чи то на честь Господа (Dominus) [198; 270, с.103]. За іншою версією вперше це зробив італійський теоретик Дж.М.Бонончині у трактаті «Musicoprattico» у 1673 році [198; 201].

З реформою Гвідо (близько 1000 р. н.е) музична наука і практика отримала одну з систем сольмізації – відносну, в якій, зберігаючи букви для позначення абсолютної висоти звуків, було введено сольмізаційні склади в цілях запам'ятовування їх положення в звукоряді. Складові назви дуже зручні в вимові і добре вокалізуються. В системі Гвідо складова назва не пов'язувалася з одною визначеною висотою [172]. Відносними були найдавніші системи сольмізації – китайська (пентатонічна), індійська (семиступенева), грецька (тетрахордна), а також гвідонова (гексахордна) [50; 201].

На відносному методі ґрунтувалось і навчання співу в Київській Русі, де співаки спирались найперше на лад (глас) і шаблі ладу. «Хоровий спів із нот на Русі входив до числа навчальних предметів у школах, училищах. Центрами освіти були княжі двори, монастирі, церковні собори» [84, с. 7].

На рубежі XI – XII ст. набув поширення дидактичний метод демонстрації звукової системи під назвою «гвідонова рука» (гармонічна рука). Винахід цього методу також приписується Гвідо д'Ареццо. Сутність цього методу полягала в тому, що всі звуки вживаного в той час звукоряду від g до c2 умовно розміщувалися в певному порядку на суглобах і кінчиках пальців лівої руки; найвищий звук учні уявляли собі над кінчиком середнього пальця. Торкаючись до суглобів і кінчиків пальців лівої руки вказівним пальцем правої, учні буквально «по пальцях» вираховували інтервали, гексахорди, мутації (переходи) з одного гексахорда до іншого. Музична теорія у Гвідо орієнтується на музичну практику і трансформується в музичну педагогіку. Музична реформа Гвідо мала величезний практичний успіх, оскільки відповідала нагальним потребам музичного мистецтва [259].

У XVII-XVIII століттях сольфеджіо являє собою систему вокальних вправ, що застосовувалися в придворних і церковних співочих капелах для розвитку голосу півчих. З плином часу основою сольфеджіо стає сольмізація, вводиться інтонування звукорядів, інтервалів, мелодико-ритмічних фігур, що висуває на перший план завдання виховання слуху. Ця тенденція характерна для всіх європейських країн [108, с. 260-261].

У цей час з'являються нові методичні посібники навчання музичній грамоті та співу по нотах, які використовували як відносну так і абсолютну сольмізацію та дали поштовх до нового витку розвитку сольфеджіо.

До XVIII століття існували дві системи: відносна (у практиці викладання співу в церковних хорах) і абсолютна (утвердилася до кінця XVIII століття завдяки розвитку інструментальної музики). Зростання ролі інструментальної музики призвело у Франції до використання складів *ut, re, mi, fa, sol, la, si* для позначення звуків *c, d, e, f, g, a, h* – поєднання буквених позначень зі складовими назвами – і тим самим до появи нового, абсолютного способу сольфеджування, який отримав назву натурального сольфеджування («*solfier au naturel*»), оскільки в ньому знаки альтерації не бралися до уваги. У натуральному сольфеджуванні поєднання складів *mi-fa* могло означати не тільки малу секунду, але також велику або збільшену (*ef, e-fis, es-f, es-fis*), тому метод М.Монтеклера вимагав вивчення тонової величини інтервалів, не виключаючи, у разі утруднення, застосування «транспонуючого» сольфеджування [201]. П.Вейс при дослідженні історії виникнення і існування абсолютної і відносної систем сольмізації в Європі і Росії згадує посібник М.Монтеклера «Новий метод навчання музиці» (1709) як перший підручник на основі абсолютної сольмізації [103; 198].

Посібник М.Монтеклера, в якому відомості подані в певній послідовності, з прикладами на кожне теоретичне положення, можна вважати свого роду підручником, за допомогою якого учні опановували основи музичної грамоти. В особливих випадках, на думку автора посібника, навчання по «Новому методу» могло відбуватися без допомоги вчителя. Даний підручник

призначався як для майбутніх співаків, так і для інструменталістів, оскільки музичні приклади, представлені в ньому, можна було як співати, так і грати на будь-якому інструменті, про що пише сам автор [354]. Крім того, будучи двоголосними, ці приклади повинні були розвивати в учнів гармонічний слух. М.Монтеклер пропонує опанувати основи музичного мистецтва за допомогою співу, приділяючи з самого початку велику увагу виробленню вірної співочої інтонації у майбутніх музикантів [103]. Посібник М.Монтеклера, на думку Т.Самсонової, слід розглядати, насамперед, з погляду загально-педагогічних принципів: «Наочність у навчанні, поєднання теорії з практикою, поєднання в навчанні зорового і слухового сприйняття» [265, с.118].

Наряду з працею М.Монтеклера існував відомий у XVIII столітті методичний посібник французькою мовою «Методичний досвід, яким чином можна вивчити дітей читати музику настільки ж легко, як звичайне письмо» невідомого французького автора (1773 р.) [103, с.14]. Але, на думку Н.Фіндейзен, «Методичний досвід» міг стати у пригоді лише викладачам, полегшуючи їм роз'яснювання самих початків теорії і користування перекладом музичної термінології, в той час ще не усталеною [313, с. 348].

Автор «Методичного досвіду» також дотримується позиції початкового навчання за допомогою співу. Однак відмінною рисою його методу є попереднє читання нот з тактуванням, після чого учень міг переходити до співу. Такий спосіб навчання є досить актуальним і для сучасної музичної педагогіки [103, с. 15].

До середини XVIII століття абсолютна сольмізація майже повністю витіснила відносно в багатьох країнах Західної Європи, насамперед Франції та Нідерландах. Нова абсолютна сольмізація стала засобом практично-співацького засвоєння музичного твору будь-якої складності, що було недоступно при використанні гвідової мутуючої сольмізації. Але спосіб засвоєння мелодії міг бути тепер тільки слуховим. Це визначило й розвиток відповідної методики співацького виховання [50, с. 84].

Натуральна сольмізація отримала широке поширення після появи капітальної праці «Сольфеджії для навчання в Консерваторії музики в Парижі», складеного Л.Керубіні, Ф.Ж.Госсеком, Е.Н.Мегюлем та ін. у 1802 році. Тут застосовувалася тільки абсолютна сольмізація з обов'язковим інструментальним акомпанементом, йотованим у вигляді цифрованого баса. Освоєнню навичок співу по нотах слугували численні тренувальні вправи двох видів: ритмічні варіанти гам та секвенцій з інтервалів, спочатку в C-dur, потім в інших тональностях. Правильність інтонування досягалася завдяки співу з акомпанементом. «Сольфеджії» допомагали орієнтуватися в системі тональностей; вони відповідали сформованому на той час мажоро-мінорному функціональному складу ладового мислення. Вже Ж.Ж.Руссо критикував систему натуральної сольмізації за те, що вона знехтувала назвами ладових ступенів, не сприяла усвідомленню тонової величини інтервалів, розвитку слуху. «Сольфеджії» не усували ці недоліки. До того ж вони призначалися для майбутніх професіоналів і передбачали вельми трудомісткі тренувальні заняття. Для шкільних уроків співу та підготовки співаків-аматорів, які брали участь в хорових гуртках, був необхідний простий метод [198; 201].

Дещо іншим шляхом розвивалась сольмізація в Німеччині. Тут найбільше поширився Klavisieren або Abecedieren – спів з буквеними назвами звуків, з суфіксами is та es (is для дієзів та es для бемолів), які використовуються й сьогодні. Якщо «натуральна сольмізація» за своєю природою була діатонічною, то німецьке Klavisieren можна назвати хроматичною сольмізацією. Вона давала можливість у повній відповідності з нотним текстом виконати будь-яку альтерацію [259, с. 71].

Із затвердженням абсолютної системи відносна не припинила існування. Її новий етап розвитку пов'язаний з ім'ям Ж.-Ж. Руссо (середина XVIII століття), який запропонував «цифрову методу» у своїй «Дисертації про сучасну музику», замінивши складові назви ступенів цифрами [172].

Щоб зробити музичну грамоту доступнішою для дітей, Ж.-Ж Руссо розвинув ідею цифрової нотації і розробив цифровий метод навчання нотній

грамоті. Його суть полягає в умовному позначенні нот, знаків альтерації, тривалостей і регістрів за допомогою цифр, крапок і рисок. Так, ступені будь-якої мажорної тональності записувалися цифрами 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 і співалися на склади *ut, re, mi, fa, sol, la, si*, взяті у відносному значенні. Ступені натурального мінору записувалися цифрами 6, 7, 1, 2, 3, 4, 5 і співалися на склади *la, si, ut, re, mi, fa, sol*. Абсолютна висота тональності твору позначалась на початку запису складовою назвою, що фіксувала висоту мажорної тоніки [259, с. 72-73].

Підвищення ступеня на півтон позначалось перекреслюванням цифри (зліва направо) знизу вгору; пониження – перекреслюванням (зліва направо) зверху вниз.

Тактова риска використовувалася для позначення сильної метричної долі та ставилась, як у звичайних нотах. Всередині такту метричні долі розділялися комами. На початку запису відповідно метру ставилась цифра 2 або цифра 3. Використовувалися лише два різних метри: дводольний і тридольний. Подовження звука позначалось крапкою біля цифри; пауза – за допомогою цифри 0; подрібнення долі – за допомогою горизонтальних рисок, як це робиться у звичайних нотах [50, с. 87; 259].

У 1742 Ж.Ж. Руссо запропонував реформу нотного запису, яка полягала у скасуванні транспонування та ключів. Нова числова система нотної нотації, за задумом автора, була зручна для типографії, записувала ноти в один рядок, вказуючи цифри, що відповідали музичним інтервалам, між ними, знаки пунктуації вказували на ритм. Академія відкинула його пропозицію, розцінивши систему як непрактичну [80, с. 9; 263].

У музичній системі Ж.Ж. Руссо виділяються такі головні складові елементи: мелодія, гармонія, ритм, інструментування і голоси (тембри) [140].

Розроблена Ж.Ж. Руссо цифрова нотація була спрямована на полегшення вивчення однотональних мелодій, оскільки відбивала не тільки ладові зв'язки, а й абсолютну висоту тональності, але через відсутність лінійно-просторової наочності була непридатна до позначення складних тональних зв'язків.

Будучи музикантом-самоучкою, він гостро критикував тогочасну систему музичного виховання, особливо методику навчання нотного письма і натуральної сольмізації. Ж.Ж. Руссо створив свою систему, яка згодом використовувалась кількома поколіннями музикантів-педагогів [259, с. 72].

Запропоноване Ж.Ж. Руссо поєднання відносної сольмізації з цифровою нотацією розкривало шлях до удосконалення музичного виховання на ладовій основі. Система цифрової нотації, розроблена Ж.Ж. Руссо, в ХІХ сторіччі поширилась на всю західну Європу, насамперед, Францію, зазнаючи значних змін у практичному застосуванні. Найбільший внесок у подальшу розробку і поширення цієї системи внесли французькі педагоги П'єр Гален, Еме Парі та Еміль Шеве [50, с. 89].

Послідовники Ж.Ж. Руссо П. Гален, Е. Парі, Е. Шеве, користуючись методом в хорових гуртках та загальноосвітніх школах, домоглися великих успіхів в масовому розповсюдженні нотної грамоти [68, с. 25-27].

П. Гален, працюючи за методом цифрової нотації, вніс у нього суттєві доповнення: використовував прийом співу за нотоносцем без ключів з додаванням чотирьох лінійок (двох додаткових лінійок зверху и двох – знизу). Місце тоніки обговорювалося учителем з учнями заздалегідь і мелодія виконувалася за цим нотоносцем за вказівкою вчителя. Важливим нововведенням було вираження альтерованих ступенів у співі зміною закінчення сольмізаційних складів: при підвищенні – на *e*, при пониженні – на *ei*. Перехід мелодії з одної октави в іншу П. Гален позначав: середня октава (середня стосовно діапазону певного голосу) – цифрами без додаткових знаків, сусідня вища октава – крапками над цифрами, сусідня нижча октава – крапками під цифрами [259, с. 76-77].

Е. Парі додав «ритмічні склади» у систему навчання музиці, створивши «мову тривалостей», повсюдно поширені і в наш час [259, с. 77; 348; 87, с. 18].

Е. Шеве належить величезна роль у становленні методу. Він склав підручники для початкових шкіл і дорослих для сприяння поширенню методу

співу за цифровою нотацією, керував гуртками хорového співу, де безкоштовно навчав сотні людей [259 с.77; 348].

Метод Гален – Парі – Шеве значно спростив систему сольмізації, що дозволяло використовувати його на шкільних уроках музики та для навчання співаків-аматорів. До 1905 року метод Гален – Парі – Шеве був офіційно рекомендований для французьких початкових і середніх шкіл [259, с. 77].

У першій половині XIX сторіччя англійські педагоги Сара Гловер та Джон Кьорвен майже одночасно створили власну систему навчання нотній грамоті, яка пізніше дістала назву «буквеної». Прихильників нової системи називали «сольфаїстами», бо вони використовували так званий Тонік Соль-фа метод навчання музики, від якого ведуть початок кращі музично-педагогічні системи сучасності [343; 358; 362]. Метод включав відносну сольмізацію (змінену та доповнену аретинськими складами) і абсолютну (літерні позначення). Підвищення ступеню виражалося за допомогою голосної і (ді, рі, фі і тощо), пониження – за допомогою голосної о (ло, мо, ро). У сольмізації буквені позначення не використовувалися. Система вводить оригінальні прийоми роботи і посібники [50, с. 90-91]. До оригінальних та найцінніших навчально-наочних засобів тонік-сольфаїстів належать ручні знаки ладових шаблів, які винайшов і ввів у практику у XIX ст. англійський педагог Дж.Кьорвен і які майже без змін дійшли до нас [92, с. 82]. Дж. Кьорвен, вперше використавши ручні знаки (mental effects – розумові ефекти), звернув увагу, що завдяки їм зростає точність вокального інтонування [50, с. 90-91].

Ручні знаки – символи шаблів ладу, «розумові ефекти» (mental effects) є найпопулярнішими складовими відносного методу, що виражають функції шаблів ладу: I – стійкий; II – тяжіє як догори, так і донизу; III – «ніби підвищений»; IV – зображає напрямок «тяжіння»; V – яскравий; VI – «висить»; VII – також зображає напрямок «тяжіння». Ручні знаки виконують на різній висоті відповідно до звучання шаблів ладу. Так само наочно зображується за допомогою ручних знаків і звуковисотний рух мелодії [92, с. 82].

Суть системи «сольфаїстів» і «цифіристів» та сама – ладо-ступеневий спів. Різниця лише в тому, що «цифіристи» записували ступені мажорного ладу цифрами: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, а «сольфаїсти» – буквами: до – Д, ре – Р, мі – М, фа – Ф, соль – С, ля – Л. Цифра 1 і буква Д завжди позначали перший ступінь будь-якої мажорної тональності, а цифра 6 і буква Л – перший ступінь будь-якої мінорної тональності. Для позначення тональності на початку запису звичайно ставилася назва абсолютної висоти тоніки [130, с. 23].

Постійно за допомогою різного виду написання нот і пауз удосконалювалася і система передачі точної ритмічної структури мелодії. Мелодія стала ділитися на такти – групи нот і пауз, відповідних однаковому числу метричних одиниць. Увійшло в практику ставити риску перед кожним сильним, тобто першим, ударом в такій групі. Вона стала називатися тактовою рискою. Були встановлені точні часові співвідношення між усіма тривалостями. Спочатку кожна з них передбачала поділ на три рівні частки. Наприклад, максима (найдовша) включала в себе три ноти тривалості лонга (довга). Починаючи з XVI століття поділ став двократним [275].

Звичний для нас п'ятилінійний нотний стан остаточно склався лише на кінець XVII століття. Але навіть на п'ятилінійному стані використовуються додаткові лінійки, що розширюють нотний стан вгору або вниз. Додаткові лінійки малюються тільки на таку довжину, яка потрібна для написання нот, що на них знаходяться [45].

В інструментальній музиці шлях затвердження сучасного п'ятилінійного нотного стану був більш тривалим і важким.

До кінця XVII століття для запису інструментальних творів застосовувалися особливі системи письма – табулатури. Табулатура (від лат. *Tabula* – дошка, таблиця; італ. *Intavolatura*, франц. *Tablature*, нім. *Tabulatur*) – буквена або цифрова система запису сольної інструментальної музики, що використовується замість нот або разом з ними. Табулатура набула найбільшого поширення в європейській музиці XV-XVII століть [147].

Це були наочні схеми, складені з буквених або цифрових позначень висоти звуку і додаткових умовних знаків, які уточнюють ритм і динамічні відтінки. У цих схемах відбивалися особливості нотного письма, прийнятого в тій чи іншій країні, специфіка того музичного інструмента, для якого вони призначалися. Табулатури відрізнялися також за умовними позначеннями: буквами, цифрами, ритмічними знаками та їх комбінаціями. Табулатури були як безлінійні, так і лінійні. У лінійних кількість ліній відповідала кількості струн музичного інструменту або поліфонічних голосів у мелодії. До початку XVIII століття табулатури були все-таки замінені більш простим і зручним способом запису за допомогою нот. Зараз табулатури теж існують, наприклад, для передачі акордів на гітарі (або інших струнних інструментів), коли замість довгого п'ятилінійного нотного стану ми бачимо короткі шестилінійні фрагменти з точками, що відповідають тим ладам, на яких потрібно притиснути струни. Використанням табулатури може швидко опанувати будь-яка людина, навіть не володіюча нотною грамотою [255].

Для дослідження методу відносної сольмізації цікавим є досвід і діяльність Миколи Дилецького. Найціннішим доробком українського композитора, педагога та музичного теоретика є пам'ятка слов'янської музичної культури кінця XVII сторіччя «Грамматика мусікійська», датована 1679 роком [62, с. 16].

У цій фундаментальній праці, що була основним посібником для навчання кількох поколінь музикантів на східнослов'янських землях, М. Дилецький опрацював досвід майже сторічного розвитку українського партесного співу і дав методичне узагальнення музичної теорії і практики Середньої та Східної Європи XVII століття [92, с. 83].

Ця робота М.Дилецького представляє собою практичний посібник з рекомендаціями для опанування сольмізації та основ композиції партесної музики. Це цілий комплекс прийомів і засобів, який включає: ладове об'єднання, гармонію, систему імітацій, тріумвірат форми (початок, або *insertum*, – середину – кінець), теорію кадансів, принцип концертності (чергування *tutti* та *trio*) [249].

Перш ніж приступити до навчання дітей за нотним записом, М.Дилецький пропонує спочатку вчити співати за рукою, «...понеже рука имать пять пальцов, якоже и музикия пять линий, сиречь струн, и паки показует, много ли есть музиковских слов. И тако да научать, где стоит на руке а, где в, где с, где е, где f, где g» [62, с. 71]. У сучасній музичній педагогіці цей спосіб називають «живим нотним станом». Після того, як учні засвоювали спів за рукою, М.Дилецький переходив до вивчення п'ятилінійного нотного стану. М.Дилецький уперше в педагогічній практиці застосував пальці руки як наочність, щоб полегшити засвоєння музичної грамоти. Тобто, цей прийом не є запозиченим з інших систем, а є традиційним для нас, і використовувався він ще з другої половини XVII століття [92, с. 83].

Ідентично сучасним ладам М.Дилецький розрізняє три ладових нахили: веселий (мажор), сумний (мінор) і змішаний (змінний лад). У теорії XVII століття найменування ладів ще не утвердилися, тому М.Дилецький дає детальне пояснення ладам [249].

Якщо мажор і мінор скоро позначаються в теорії музики, то змішаний (змінний) лад – явище, яке буде усвідомлено лише через два століття в теорії Б.Яворського, причому в тому самому вигляді, який мав на увазі і М.Дилецький: початок в мажорі, закінчення в мінорі (зазвичай паралельному). Найістотнішим у ладовій теорії М.Дилецького є прагнення до централізації, до визначення загальної ладотональної структури твору. Засобом об'єднання звуків в багатоголоссі служить акорд з його терцовою будовою, починаючи з нижнього тону. Порушення такої координації вкрай рідкісні, але допускаються секстакорди, які не визначаються ще як обернення [249].

У розділі «Ідеї», М.Дилецький розповідає про те, як «превести на ноти» «яку-небудь композицію, вокальну або інструментальну» [125, с. 419]. Його текст є багато в чому прообразом сучасної методики написання диктанту. Можливо, така форма роботи на уроках сольфеджіо, як музичний диктант, виникла з практичної необхідності запису партії чи голосів концерту нотами з голосу. Запис твору міг в ті часи відбуватися у випадку, якщо один співак знав

на пам'ять свою партію або партії всіх голосів з якого-небудь концерту, а інший співак не знав цього твору і записував його нотами з голосу. Можливо, така форма роботи на уроках сольфеджіо, як музичний диктант, виникла з подібного роду вправ, що мали спочатку практичну необхідність [105, с. 21-22; 104].

У Росії предмет сольфеджіо зароджується в придворних і церковних співочих капелах в XVIII столітті. У той час він представляв собою лише систему вокальних вправ, цілком підлеглих завданню розвитку голосу [67].

У російських збірках сольфеджіо XIX століття розробляється тенденція розвитку слуху К.Альбрехтом, М.Брянським, М.Ладухіним, Г.Ломакіним, О.Рожновим, О.Пузиревським та ін., які створюють систему інтонаційних вправ, що випереджають спів по нотах, і націлені на засвоєння окремих елементів ладу, інтервалів і акордів в узагальненому вигляді [108, с. 261].

Посібники з сольфеджіо до 60-х років XIX століття у Росії являли собою лише виклад теоретичного матеріалу, необхідного для розуміння нотного тексту. У 60-ті Г.Ломакін, О.Рожнов та інші методисти висунули ідею, що між співом по слуху і співом по нотах повинна бути сполучна ланка – спеціальні інтонаційні вправи, які дозволили б відпрацювати конкретний елемент. Це спричинило за собою створення спеціальних вправ (О.Рожнов, К.Альбрехт) і мелодій з метою вивчення конкретних ладових елементів (Г.Ломакін, М.Брянський) [172]. З'являються рекомендації з розвитку навичок слухового аналізу, доповнюючи вже існуючі вправи для інтонування, перше в Росії керівництво з написання диктанту М.Ладухіна, видане в 1891 році, яке і дотепер широко застосовується в педагогічній практиці [201]. Також в наш час успішно використовуються при навчанні теоретичних дисциплін написані М.Ладухіним збірки сольфеджіо для одного-чотирьох голосів. Йому належать також праці «Досвід практичного вивчення інтервалів, гам і ритму» (1894 р.), «Коротка енциклопедія теорії музики» (1897 р.), «Керівництво до практичного вивчення гармонії» (1898 р.) [150, с. 286-287].

У Росії в кінці XIX сторіччя стала поширена система Галена-Парі-Шеве, яка спочатку практикувалася в Безкоштовній музичній школі М.Балакірева і безкоштовному класі простого хорового співу Московського відділення Російського музичного товариства, а в наступні десятиліття були складені і видані підручники і збірки пісень з цифрової нотації по всій Росії [172].

Важливу роль в становленні сольфеджіо у Росії та Україні відіграли видатні митці XIX сторіччя П.Чайковський та М.Римський-Корсаков. Видатні композитори конкретно не займалися розробкою теорії і практики предмета, але своїми прогресивними поглядами на його викладання визначили загальну тенденцію в розумінні основ сольфеджіо. З'явилися «Керівництво до практичного вивчення гармонії» П.Чайковського у 1872 році та «Практичний підручник гармонії» М.Римського-Корсакова у 1884 році, які зробили помітний вплив на подальший розвиток сольфеджіо в цілому і навчального словника, зокрема [272].

М.Римський-Корсаков, котрий присвятив багато сил створенню системи професійної музичної освіти в Росії, вважав сольфеджіо «могутнім засобом до розвитку музичності». За його класифікацією предмет має наступну градацію: нижчих і вищих слухових здібностей. Розвиток «нижчих слухових здібностей», а саме, досягнення «бездоганно вірної інтонації, можливості підтримувати рівність ансамблю при спільній грі або спільному співі без диригента і вірного в ладовому і ритмічному відношенні співу з аркуша всякої мелодії або будь-якого ряду розбитих акордів». Розвиток «вищих слухових здібностей» – «тобто розвиток внутрішнього слуху, абсолютного слуху, архітектонічного слуху і почуття музичної логіки, що неможливо без вивчення основ гармонії, поліфонії, музичної форми» [67; 107; 256, с. 177].

На рубежі XIX і XX століть в курс сольфеджіо вводяться ритмічні вправи, слуховий аналіз і музичний диктант, читання мелодій в ключах «до», продовжується розвиток методик інтервального інтонування, тісно пов'язаних на практиці з відчуттям ступенів ладу. У збірках сольфеджіо використовуються,

в основному, інструктивні музичні приклади, а матеріал з художньої літератури застосовується обмежено [108, с. 261].

У кінці XIX – на початку XX ст. у Німеччині виступають на перший план дві системи. У 1891 р. Карл Ейтц створив «Tonwortmethode» (звуко-словесний метод), що відображає хроматику, діатоніку та енгармонізм європейської звукової системи. Хроматичні щаблі від С до С' позначаються дванадцятьма приголосними, дзвінками й глухими поперемінно. Творцем іншої системи стала Агнеса Хундеггер, яка 1897 р. пристосувала англійський Тонік Соль-фа метод до особливостей німецької мови і німецької народної пісні. Застосувавши позитивні моменти обох названих систем, Ріхард Мюнніх у 1930 р. опублікував нову систему відносної сольмізації – «YALE». Кожному щаблеві мажорного ладу присвоювалася певна приголосна, а голосні змінювалися залежно від того, яким був заданий щабель – натуральним чи альтерованим [92, с. 82].

На землях Західної України розвиток музичної освіти в другій половині XIX сторіччя пов'язаний з діяльністю багатьох хорів під керуванням відомих диригентів Михайла Вербицького, Івана Лаврівського, Йосипа Вітошинського, Анатолія Вахнянина, Остапа Нижанківського, Філарета Колесси. Їхня активна творчо-педагогічна діяльність включала в себе боротьбу за музичну освіту на національно-пісенному ґрунті з урахуванням усього найціннішого з педагогічного досвіду сусідніх народів [292, с. 43].

Денис Січинський створив збірки народних пісень, які широко використовували вчителі у шкільній практиці. Філарет Колесса також уклав «Шкільний співаник», посібник «Співаймо», «Збірку народних пісень».

Педагогічну діяльність на наддніпрянській Україні провадили композитори Микола Лисенко, Микола Леонтович, Кирило Стеценко, Яків Степовий. І дотепер збірники та посібники, авторами яких вони були, можуть бути цікавими й потрібними вчителю співів у викладанні предмету. Відомими є популярні ще за життя композиторів збірники: «Молодощі» М.Лисенка, «Нотна грамота» М.Леонтовича, науково-методичні праці «Методика шкільного співу», «Шкільний співаник», «Початковий курс навчання дітей нотного співу», збірка

пісень «Луна» К.Стеценка, «Проліски» Я.Степового [92, с.82]. Окрім хорів та пісень для дітей різних вікових груп композитор Я.Степовий написав дитячі музичні ігри, які доцільно використовувати й зараз. Для координації зорових уявлень зі слуховими та вокально-руховою моторикою К.Стеценко радив використовувати «драбинку», «яка має більшу рацію в справі навчання нотної грамоти» [312, с. 54].

У навчальному підручнику «Нотна грамота» М.Леонтович досить влучно пропонує тренувальні вправи для співу з листа, пояснює основні поняття з музичної грамоти, знайомить з видами мажору та мінору, інтервалами тощо [153, с. 4; 328, с. 42-43].

На початку ХХ століття методичні основи сольфеджіо розширюються введенням ритмічних і тембрових вправ і диктантів. Характерною особливістю цього етапу в історії сольфеджіо є використання інструктивних прикладів і обмежене звернення до музичної літератури [67].

Б.Асаф'єв на основі інтонаційної теорії розробив у 1925 році свою методику викладання сольфеджіо, яку представив у книзі «Мовна інтонація» (опублікована 1965 р.), яка являє собою модель підручника сольфеджіо для підлітків-«абсолютників», містить 330 прикладів з російського і українського музичного фольклору. Автор застерігав від використання в системі масового музичного виховання методів професійної музичної освіти, стверджуючи, що у школярів потрібно розвивати здібності до сприйняття музики як явища життя, але не як навчальної дисципліни. Головним засобом залучення школярів до музики вважав не «навчання», а «спостереження» (у процесі слухання і самостійного музикування) [14]. Проблемі формування і розвитку слуху як інструменту художнього пізнання музики присвячено вступ до першої частини книги «Музична форма як процес» [13].

Участь у різноманітних формах виконавства (особливо хоровий спів), на думку Б.Асаф'єва, розвиває слухову культуру людини, її сприйнятливість до музики. Свої погляди з питань організації музично-просвітницької роботи, організації та методики музичного виховання школярів, музично-професійного

навчання виклав у статтях, опублікованих у збірках «Музика в школі» (1925), «Питання музики в школі» (1926). Більшість ідей Б.Асаф'єва лягли в основу сучасної системи музично-естетичного виховання [219].

На початку ХХ століття Б.Яворський створив теорію «ладового ритму». Вивчення Б.Яворським нескінченного розмаїття способів «розгортання ладу в часі» в його історичному розвитку стало основою теорії ладового ритму, яку він називав теорією музичного мислення. Назва теорії ладового ритму пояснюється так: висотні відносини в музиці засновані на ладі, а часові – на ритмі [339]. Під «ладовим ритмом» Б.Яворський розумів розгортання музичного ладу в часі, що відповідає сучасному динамічному розумінню ладу.

У нерозривному зв'язку з ладовою стороною Б.Яворський розглядав проблеми ритму (тобто ладо-часових співвідношень в музиці) і інтонаційності. Автор обґрунтував множинність ладів і вказав на можливість існування ладів, що відрізняються від мажору і мінору. Ладова концепція Б.Яворського була тим більш актуальна, що в перше десятиліття ХХ століття виступили атоналісти, що заперечували ладове мислення взагалі [174; 198].

Науково-теоретичні ідеї Б.Яворського активно провадив у життя його учень В.Протопопов, автор книги «Елементи будови музичної мови». Вихідною позицією цієї праці послужила переконаність В.Протопопова в універсальності теорії ладового ритму, її здатності «спрацьовувати» відносно пісенного фольклору, тональної музики будь-яких епох, напрямів і стилів [169].

У другій половині ХХ століття починається новий етап у становленні сольфеджіо. Посібники 30-50-х років ХХ століття є перехідним етапом. У цих збірках утверджується принцип виховання слуху на ладовій основі. У 50-60-ті роки видаються різні збірники інтонаційних і ритмічних вправ як на інструктивному, так і на художньому музичному матеріалі, в яких помітно характерне для того часу посилення ролі народно-ладової пісенної мелодики різної національної приналежності. Основна увага приділяється гармонічному сольфеджіо та ладовому вихованню музичного слуху. Інтерес до психологічних проблем тимчасово йде на другий план [108, с. 261-262]. Автори більш чітко

визначають основні позиції, методичні принципи. Зміст вправ збагачується, активно розробляються вправи для розвитку мелодичного і гармонічного слуху [172; 271, с. 13-14].

У педагогічній практиці кінця 50-х років і в 60-ті роки гостро відчувався розрив між реальною музикою і тою, що вивчалася в навчальних курсах сольфеджіо, покликанням якого є виховання слуху [287, с. 217].

У 60-ті роки традиційне сольфеджіо розвивається по лінії накопичення матеріалу та посилення дидактичної бази. Створюються нові підручники, хрестоматії з слухового гармонічного аналізу, збірки диктантів. Методика викладання розробляється А.Агажановим, Б.Алексєєвим, Д.Блюмом, О.Давидовою, Т.Мюллером, А.Островським, Б.Незвановим, І.Способіним, В.Хвостенком і є потужною, розвиненою системою детально розроблених прийомів освоєння мови класичної музики, скоординовану з паралельним вивченням гармонії, поліфонії та аналізу музичних творів [172; 271].

Багаторічний педагогічний досвід А.Агажанова, узагальнений в 3-х випусках «Курсу сольфеджіо» (1965, 1974 та 1985), збірнику 2-х голосних диктантів (1947), збірнику 4-хголосних диктантів (1961), «Правильно чути – правильно оцінювати» (1968), «Сольфеджіо в ключах До» (1969) і спільно з Д.Блюмом у підручнику «Багатоголосне сольфеджіо з поліфонічної літератури» (1978) та інших навчальних посібниках [2, с. 8].

Підручник «Етюди з сольфеджіо» Б.Алексєєва [6] завершує тріаду робіт автора – «Гармонічне сольфеджіо», «Систематичний курс музичного диктанту» (у співавторстві з Д.Блюмом), присвячених проблемам розвитку музичного слуху і співочих навичок. Вокальні вправи з сольфеджіо підвищеної складності призначені для учнів старших курсів музичних училищ (коледжів) та студентів консерваторій.

«Гармонічне сольфеджіо» Б.Алексєєва [5] є посібником по слуховому гармонічному аналізу і чотириголосним гомофонно-гармонічним диктантам, який призначається в основному для використання на заняттях з курсу сольфеджіо з майбутніми педагогами-музикантами. Дана робота виникла у

зв'язку з тим, що не дивлячись на величезне багатство спадщини російської та західноєвропейської класичної та радянської музики, важко знайти в музичній літературі відносно невеликі за протяжністю приклади, які містили б у собі при «чистій» акордової фактурі різні тональні зрушення і різноманітні акордові засоби в концентрованому вигляді, що так необхідно в навчальній роботі по вихованню гармонічного слуху.

Д.Блюм – автор навчального посібника «Гармонічне сольфеджіо», який орієнтований на послідовний розвиток навичок слухового аналізу, запис чотириголосних послідовностей (диктантів), гармонічного сольфеджування та багатьох навчальних посібників з сольфеджіо у співавторстві [29].

І.Способін є автором і співавтором великої кількості підручників, серед яких варто відзначити збірники сольфеджіо для двох і трьох голосів, які й досі широко використовуються в навчанні на всьому пострадянському просторі [278, с.520-521; 279].

Варто відзначити навчальний посібник «Інтонування в курсі сольфеджіо» Б.Незванова та підручник сольфеджіо у співавторстві з О.Островським, де основними формами класних занять в курсі сольфеджіо є спів по нотах (сольфеджування), музичний диктант і слуховий аналіз. Навколо цих основних форм організуються допоміжні, підсобні форми класних занять (інтоновані та інші вправи) [211].

У середині ХХ століття, спочатку за кордоном, а потім й у СРСР, виникає сучасне сольфеджіо як методика слухового освоєння хроматичної мелодики, нетерцової акордики, незвичайних ладових і функціональних співвідношень, складної ритміки, характерних для музики ХХ століття [108, с. 262; 222]. У роки відлиги стали активно розвиватися школи сольфеджіо в союзних республіках, а в Ленінграді розгорнулася діяльність О.Островського – одного з найбільш яскравих борців за впровадження в сольфеджіо музики ХХ століття [119, с. 23-41; 222]. Методична діяльність О.Островського, який висунув і активно розвивав концепцію подолання ладової інерції при сприйнятті і інтонуванні музики ХХ століття, зіграла важливу роль у становленні сучасного

сольфеджію. У циклі з чотирьох підручників сольфеджію він втілює ідею стильового виховання музичного слуху [108, с. 262; 222].

Більшість праць Т.Мюллера, широко поширених у СРСР і неодноразово перевиданих, мають навчально-методичну спрямованість. Серед них: «Збірник триголосних диктантів з музичної літератури» (1953), «Збірник двоголосних диктантів» (1959), «Збірник триголосних диктантів» (1959). Його остання робота – «Триголосні обробки російських, українських та німецьких народних пісень» (не видані) – замислювалася як навчально-методичний матеріал для курсу сольфеджію [202].

О.Давидова величезну увагу приділяла питанням розвитку музичного слуху. Широко відомий і дуже затребуваний як у середньому, так і у вищому навчальному щаблі навчальний посібник О.Давидової з дисципліни «Методика викладання сольфеджію» [77]. Книга адресована всім, хто має відношення до викладання музичного мистецтва. У своїй роботі «Методика викладання музичного диктанту» О.Давидова виклала основні завдання роботи над диктантом. У співавторстві з С.Запорожець О.Давидова пише ряд підручників сольфеджію для школярів з 3 по 7 класи.

Визначною постаттю є педагог М.Тіфтікіді. Важливими віхами у створенні сучасної методичної літератури з курсу сольфеджію стали його збірки диктантів на матеріалі музики С.Прокоф'єва (1966) і Д.Шостаковича (1968) [298; 299]. «Прокоф'євська» збірка містить 400 прикладів, «Шостаковичевська» – понад 700, в останньому одну третину складають багатоголосні приклади. Тут же є зразки складних ладових систем, модуляцій атональності складного інтервального співвідношення [287, с. 217].

В основі діяльності музикознавця-теоретика М.Тіфтікіді лежать індивідуальні методичні принципи і в якості найголовніших, які він виділяв сам: підтвердження теоретичних положень «живою» музикою, насичення нею занять, прагнення до оновлення навчальних курсів з метою привести їх у відповідність до змін у музичній мові, з сучасним рівнем музично-теоретичних

знань. Саме так вчили П.Чайковський, М.Римський-Корсаков, С.Танєєв: вони орієнтувалися на реальну творчу практику, сучасну в кожен епоху [297].

У 70-ті роки посилюється інтерес до стильової різноманітності музики. Створюються підручники та хрестоматії сольфеджіо А.Юсфіна; О.Островського, С.Соловйова та В.Щокіна; В.Кирилової та В.Попова; Т.Зебряк та Н.Баєвої; А.Барабошкіної, які класифікують приклади з сучасної музики на основі спільності типів ладотональної організації, значно розширюють коло досліджуваних в сольфеджіо творів та музичних стилів. Проте саме в цей час стає очевидним, що традиційна методика викладання сольфеджіо, забезпечуючи засвоєння гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів, в той же час стримувала розвиток сольфеджіо як самостійної дисципліни [108, с. 262].

На початок 80-х років стала незвичайно гостро відчуватися необхідність докорінної перебудови методики сольфеджіо з метою скорочення розриву між рівнем підготовки музикантів і вимогами сучасної музичної практики [67]. Нарівні з працями найстаріших методистів (О.Островський, О.Давидова та ін.) з'являються роботи нового покоління педагогів (Л.Масленкова, Ю.Холопов, Є.Назайкинський, Б.Незванов та ін.) більш теоретичної спрямованості [172].

У 1985 році під грифом Московської консерваторії виходить черговий випуск збірника «Виховання музичного слуху» [64]. Він виявляється свого роду проривом у новий час: в ньому містяться відразу дві концептуальні роботи, з яких згодом сформується два основних напрямки сучасної сольфеджістики: статті Ю.Холопова «Як співати нову музику ХХ століття» [320; 321] і Є.Назайкинського «Налагодження та настрої у музиці» [204]. Стаття Ю.Холопова в значній мірі послужила науково-теоретичним імпульсом до початку становлення сучасного сольфеджіо (як сольфеджіо, заснованого на освоєнні музики ХХ століття).

Народжуються несподівані оригінальні ідеї, що дозволяють змінити саме ставлення до предмета. У проекті Є.Назайкинського сольфеджіо трактується як психотехніка музиканта, яка керує виконавським процесом. З'являється розуміння, що сольфеджіо покликане «обслуговувати» спеціальність. У зв'язку

з цим визначаються чотири форми виконавського слуху: слух-пам'ять, слух-увага, слух-контролер, слух-інтерпретатор [204, с. 7].

Викладання сольфеджіо на стильовій основі стає одним з найважливіших напрямків у музичній педагогіці. Вважається за необхідне, щоб слух якби пройшов через усі історично важливі етапи розвитку музики. Тому вибір тематичного матеріалу ґрунтується на послідовному зверненні до творчої спадщини композиторів різних епох. У рамках цього напрямку О.Хромушин став автором першого в Росії «Джазового сольфеджіо», яке написано для учнів 3-7 класів ДМШ. Автор пропонує сольфеджування у джазовій манері «скет» (виспівування без тексту, на придумані склади, близьке грі на інструменті) – це не тільки велика користь у розвитку слуху і ритму, але й велика радість [322].

Джазова грамота і теорія мають свої особливості. У роботі над «Підручником джазової імпровізації для ДМШ» О.Хромушин зосередив свою увагу на стильовому напрямку, званому традиційним, танцювальним або комерційним джазом. Створюючи «Підручник», автор спирався на власний досвід і звертався до робіт Дж.Міган «Джазова імпровізація», Дж.Л.Коллієра «Становлення джазу», А.М.Дауєра «Джаз», М.Шольца «Фортепіано в джазі» і до антології В.Симоненка «Мелодії джазу». Педагог-новатор зробив великий внесок у справу розширення педагогічного репертуару дитячих музичних шкіл за рахунок класичного і сучасного джазу [323].

Розбудовою сольфеджіо в Україні у ХХ сторіччі займалися композитори та педагоги Ф.Аєрова, Г.Виноградов, С.Людкевич, В.Павкович, С.Павлюченко, А.Писаревський, В.Подвала, Є.Столова, Г.Терлецький, В.Флис, Я.Якуб'як.

Ф.Аєровій належать методичні праці – «Практичні поради з методики викладання сольфеджіо» (1959), «Форми домашньої роботи з курсу сольфеджіо і гармонії» (1968) та ін. [251, с. 135-136].

Широко відомі публікації Г.Виноградова: дві частини посібника «Елементарна теорія музики і сольфеджіо» (1969; 1972), «Інтонаційні труднощі» (1977), «Гармонія і сольфеджіо» (2003), головними методичними

настановами яких є тісне поєднання курсів теорії музики, гармонії і поліфонії з курсом сольфеджіо [251, с. 139].

В.Павкович написав підручник (рукопис) «Методика викладання сольфеджіо в ДМШ», який став вірним орієнтиром-посібником в роботі викладачів ДМШ, особливо, для починаючих педагогів. Крім цього він створив збірку двоголосних диктантів з сольфеджіо для теоретичних відділів музичних училищ (1985 р.) [224].

Інший видатний український музикознавець С.Павлюченко присвятив себе вивченню поліфонії та поліфонічної музики та створив «Курс сольфеджіо і музичної грамоти для музичних шкіл» [229].

А.Писаревський створив підручник сольфеджіо, який складається з двох частин: перша – одноголосся, друга – багатоголосся, для музичних шкіл – як для семирічок так і для десятирічок [238].

Є.Столовій належать кілька методичних праць з гармонії та сольфеджіо для вищої ланки музичної освіти: «Музичний диктант», «Мелодична модуляція», методичні розробки, хрестоматія з слухового гармонічного аналізу та інші [319, с. 470].

Науково-педагогічний доробок Яреми Якуб'яка охоплює підручники та методичні праці, які міцно увійшли в навчально-педагогічну практику більшості музичних шкіл України [102, с. 37].

У співавторстві з Володимиром Флисом ним написані підручники з сольфеджіо для семи класів дитячих музичних шкіл [191, с. 93; 251]. Для молодших школярів підручник для 1-4 класів дитячих музичних шкіл-семирічок включає в себе ритмічні та інтонаційні вправи, які забезпечують важливі форми роботи на уроках сольфеджіо.

Наприкінці ХХ століття з'являються три теоретичні праці з курсу сольфеджіо – монографії П.Сладкова, Л.Логінової, М.Карасьової. У них зосереджені головним чином проблеми, пов'язані зі змістом сольфеджіо та реалізацією його в навчальному процесі. Коло дослідницьких інтересів

пов'язане з проблемами музичної освіти, психологією сприйняття, інтонування і теорією ладу.

Серед робіт П.Сладкова центральне місце займають: монографії «Основи сольфеджіо» (1997), «Тезаурус класичного сольфеджіо» (2002), двотомник підручника «Розвиток інтонаційного слуху в курсі сольфеджіо» (1994), посібник «Навчальний словник класичного сольфеджіо» (у пресі), програма «Планування курсу сольфеджіо» (1989) і авторська програма «Курс історії, теорії та методики сольфеджіо» [273].

М.Карасьова у праці «Сольфеджіо – психотехніка розвитку сучасного професійного слуху», розвиток музичного слуху розділяє на «три щаблі художнього проникнення в світ звуків». Перший щабель становлення музичного слуху припускає розвиток уміння добре читати нотний текст. На цьому етапі відбувається встановлення і закріплення у свідомості учнів зв'язків між звуком і символом його вираження – нотним знаком. Наступний щабель передбачає сприйняття музичного матеріалу на більш високому рівні і полягає в удосконаленні здатності слуху розпізнавати взаємозв'язки між звуками, розвиваючи слух ладовий, гармонічний, мелодичний, поліфонічний, внутрішній і т.п. І третій щабель – «це сфера асоціативного, синтетичного слухання музики» [121, с. 75], де проводяться паралелі між звуковими та фізичними відчуттями (колір, якість, тактильні відчуття речовини, його форма тощо. На різних етапах навчання можливе домінування одного із щаблів. У музичній школі другий етап найбільш тривалий [254].

Продовжує в ХХ-ХХІ століттях розвиватися і ладове сольфеджіо, яке допомагає підготувати слух до освоєння стилів і напрямків сучасної музики. Слідом за «Ладовим сольфеджіо» В.Блока з'являються «Дитяча музична творчість на російській народній основі» Б.Шеломова, «Японське сольфеджіо» М.Карасьової та інші посібники. «Японське сольфеджіо» М.Карасьової [121] засноване на мелодичній інтонації і складається з 444 вправ з інтонування японських фраз. У збірці «Ладове сольфеджіо» В.Блока знаходять відображення ладове багатство різноликого фольклору народів низки

європейських країн [28]. У методичному посібнику Б.Шеломова «Дитяча музична творчість на російській народній основі» викладається методика роботи над розвитком у дітей музичних творчих навичок на основі народних мелодій – російських, українських і білоруських. Даний посібник виконує ще й функцію хрестоматії, що містить необхідний пісенний матеріал [333].

Петербурзькі композитори і педагоги О.Булаєва і О.Геталова випустили ряд цікавих посібників з композиції та імпровізації, які допомагають творчому розвитку дітей з самих азів досягнення музичної грамоти. Даний посібник може бути використано на уроках сольфеджіо (в підборі та розкритті тем «інтервали», «ритм») та композиції [44].

Композитор-педагог Ж.Металліді створила фундаментальну композиторську і теоретичну школу для початкового етапу навчання музиці. Спільно з А.Перцовською створила школу навчання сольфеджіо від дошкільного до випускного класу – «Ми граємо, складаємо і співаємо» з 1989 року. Нова серія «Вчитися музиці легко» – друга велика спільна робота Ж.Металліді та А.Перцовської з 2011 року [177].

Праця Б.Теплова, присвячена дослідженню психології музичних здібностей, поклала початок серйозному вивченню психологічних проблем сольфеджіо, інтерес до яких стане особливо помітним до кінця ХХ століття. У книзі «Психологія музичних здібностей» Б.Теплов запропонував нову структуру музичних здібностей, що включає в якості обов'язкових такі компоненти, як ритмічне і ладове відчуття, здатність до довільного оперування музичними слуховими уявленнями [295].

У наукових роботах В.Медушевського, Ю.Холопова, Л.Масленкової, Ю.Рагса, Є.Назайкинського, А.Мілкі, Д.Кірнарської, М.Карасьової стала приділятися пильна увага саме психологічним закономірностям музичного сприйняття, пам'яті і розвитку слуху.

Таким чином, на початку ХХІ століття з допоміжної дисципліни, спрямованої на слухове освоєння теорії музики, сольфеджіо перетворюється на практичну частину психології музичного сприйняття. Суть сольфеджіо тепер

становить багаторівнева обробка слухової інформації, що з'єднує емоційне враження з раціональним аналізом і усвідомленим відтворенням почутого в співі, гри на інструменті, нотного запису або уявному поданні [67].

У кінці ХХ – на початку ХХІ сторіччя в Україні питанням сольфеджіо займаються Г.Смаглій, О.Афоніна, Т.Павленко, Л.Павлюк, В.Калініна, М.Калашник, І.Ткаченко, Г.Чиж, І.Казак, Н.Амосова. Навчальні посібники Г.Смаглій [274] та О.Афоніної [15] представляють собою збірки для учнів ДМШ та ДШМ для кожного класу окремо, поєднуючи вправи у різних формах на уроках сольфеджіо.

Тамара Павленко [225; 277, с. 2] створила ряд методичних збірок для дітей: сольфеджіо на основі українських народних пісень, робочі зошити з сольфеджіо для 1-2 та 3-4 класів, розраховані на учнів та викладачів початкових спеціалізованих мистецьких закладів культури, музичних студій, гімназій.

Навчальний посібник «Сольфеджіо для 1 класу» (2015) Лідії Павлюк [227] містить, поряд з матеріалом для слухового аналізу, інтонаційними та ритмічними вправами, творчими та письмовими завданнями, також теоретичні пояснення до кожної теми, що дає можливість дітям засвоювати матеріал вдома – самим або за допомогою батьків. Слід зазначити також опору автора посібника на національний музичний матеріал: народні українські пісні та дитячі п'єси вітчизняних композиторів. Посібник є продовженням збірки Л.Павлюк «Сольфеджіо для 0 класу ДМШ» [228], виданий у 2009 році.

У 2012 році в Україні була створена та затверджена нова програма сольфеджіо для ДМШ та ДШМ [277]. Авторами-укладачами програми виступили викладачі та науковці Г.Смаглій, О.Єпімахова, І.Жосан, В.Кулик, О.Печенко, І.Подлесна, Т.Сіротіна, Н.Смольська, Г.Чиж. Рецензентом нової програми сольфеджіо 2012 року виступила Т.Павленко.

У країнах Західної Європи та Америки сольфеджіо залишається переважно співом нот з листа. До цього зазвичай, в різній пропорції, додаються вправи з написання музичного диктанту та слухового аналізу. Курсу сольфеджіо відводиться в середньому два-три навчальні роки, і у більшості студентів (як,

наприклад, у США) знайомство з цим предметом відбувається, як правило, тільки в вузі. Зрозуміло, що за такий короткий термін можна освоїти лише ази сольфеджіо, добираючи інше шляхом відвідування спеціальних практичних семінарів, тренінгів та майстер-класів [120, с. 29].

1.2. Вплив на розвиток сольфеджіо провідних методичних систем музичної освіти дітей у XX-XXI сторіччі

У XX столітті, на відміну від попередніх століть, розвиток сольфеджіо проходив найбільш інтенсивно як за кордоном, так і на теренах спочатку Радянського Союзу, а потім пострадянського простору. Серед вітчизняних педагогів пропонують власні методики Н.Бергер, С.Білецький, Т.Боровик, В.Брайнін, В.Верховинець, Л.Виноградов, Р.Дверій, В.Кирюшин, В.Куфлюк, С.Майкапар, Я.Михайлюк, Г.Струве, О.Цалай-Якименко, Г.Шатковський. У зарубіжній науці більш відомими є методики сольфеджіо Е.Жак-Далькроза, К.Орфа, З.Кодая, Б.Трічкова, П. ван Хауве. Вагомим внеском у розбудову сольфеджіо стали методичні ідеї та погляди М.Варро, Г.Терлецького, В.Коен, Д.Кабалевського, С.Людкевича, В.Середі, Т.Тютюнникової, Т.Рокитянської.

С.Майкапар. Великий внесок у розвиток теоретичної бази вітчизняного сольфеджіо початку XX століття зробив Самуїл Майкапар. Літературна спадщина композитора С.Майкапара, що представляє дуже цінний внесок у музично-художню та наукову літературу, складається з великої кількості музичних творів (близько трьохсот) і ряду наукових праць як виданих, так і у рукопису [162].

Глибоко вивчаючи питання інтонації, ритму, різноманітності звукових фарб – все, «з чого складається матеріально-звукова сторона музики» [164, с. 2], С.Майкапар створив оригінальну авторську методику, яка є першою спробою втілення ідеї тембрового підходу до проблеми розвитку слуху [108, с. 261].

Праця С.Майкапара «Музичний слух» (1900) стала першою роботою в вітчизняному музикознавстві, в якому автор намагається теоретично

обґрунтувати багато ідей, висловлених М.Римским-Корсаковим, що стосуються різних сторін музичного слуху і процесу його функціонування. С.Майкапар вкладає у зміст музичного слуху великий спектр компонентів: почуття ладу, ритму, нюансування, фразування, форми, звукової барвистості тощо [164, с. 2]. Для обґрунтування своїх теоретичних положень він використовує досягнення в області фізіології слуху і акустики. Автор справедливо враховує у розвитку слуху не тільки спеціальні заняття, але й інші види музичної діяльності. У трактаті С.Майкапара разом з іншими розбирається питання про вплив в музиці цілого і елементів, говориться про значення і необхідність виділення з цілого елементів і вивчення їх за допомогою спеціальних вправ [164, с. 71; 273]. С.Майкапар стверджує, що освоєння окремих елементів (елементів навчального словника) має дати учням ясне уявлення про музичний твір (про стилістичний словник), прищепити їм практичні навички, що дозволяють осмислено розібратися в тому, яку роль в утворенні цілого грають окремі його елементи, навчити розглядати всі елементи в їх взаємодії [272].

У збірнику «Музичний слух» з малюнками і нотними прикладами в тексті С.Майкапар визначає значення, природу, особливості та метод правильного розвитку музичного слуху [163].

Д.Кабалевський. Видатний радянський педагог-музикант Дмитро Кабалевський вважав, що в основі музичного виховання лежить активне сприймання музики. «Лише тоді музика може виконати свою естетичну, пізнавальну і виховну роль, коли діти навчаться по-справжньому чути її й міркувати про неї, – підкреслював педагог. – Поза сприйманням музика як мистецтво взагалі не існує» [116, с. 28].

Суть педагогічного керування процесом сприймання музики він вбачав у створенні атмосфери творчої активності й емоційної захопленості дітей. Д.Кабалевський підкреслював важливість хорового співу для формування музичної культури школярів. «Кожен клас – хор! Ось ідеал, до якого має спрямовуватися це прагнення» [116, с. 29]. При цьому для дітей не повинно

існувати жодних правил і вправ, відокремлених від живої музики, що вимагають заучування і багаторазових повторень [116, с. 27]. Важливою складовою педагогічної концепції Д.Кабалевського є принципи музичного навчання і виховання учнів, покладені в основу створеної під його керівництвом шкільної програми з музики: опори на три основні типи музики, активізації музичного мислення, зв'язку музики з життям, тематизму. В основу уроку покладені не різні види діяльності, а різні грані музики як єдиного цілого. О.Ростовський відмічає, що висунута Д.Кабалевським ідея першооснови трьох сфер музики (пісні, танцю, маршу) значно раніше була представлена у поглядах С.Людкевича, який виділяв пісню, танець, марш як фундамент складних форм вокальної та інструментальної музики. Однак саме Д.Кабалевському належить заслуга у педагогічному осмисленні й методичному втіленні цієї ідеї, що покладена в основу його концепції [259, с. 131]. Кожен рік Д.Кабалевський закінчував концертом. Ідеї Д.Кабалевського найбільше знайшли своє відображення у спеціалізованій мистецькій освіті при викладанні предметів музичної літератури та хорового навчання.

Г.Струве. Методика відомого музиканта, педагога Георгія Струве «Хорове сольфеджіо» складається з ігрових наочних вправ, що мають просту, доступну форму для дитини з дотриманням основного педагогічного принципу: від конкретного до абстрактного. У вправах хорового сольфеджіо об'єднано три важливих компоненти: зоровий, слуховий і руховий. Використовуються ручні знаки. Релятивні назви шаблів ладу замінюються цифрами, відповідними їх порядковим номерам. Стиснутий кулачок – співається «раз», кисть вгору – «два», рука долонею вниз – «три». Для дитини це своєрідні музичні шаблі, якими видно, що «два» вище ніж «раз», «три» вище ніж «два». Спочатку діти тільки співають і рахують, пізніше вони дізнаються, що це шабель мажорного ладу. Систематичні вправи з ручними знаками, а далі спів по руці (рука як «нотний стан»), інтенсивно розвивають координацію між голосом і слухом, при цьому закладаються основи ладового слуху. Від простих поспівок ігри-вправи ведуть до пісні. При розучуванні пісень на першому етапі Г.Струве переслідують

дві мети: вивчити саму пісню й розвинути навик співу за ручними знаками. Тим самим розвивається загальна музична грамотність дітей. Вони поступово готуються до майбутнього співу по нотах для дошкільнят і молодших школярів. Необхідно значний час приділяти співу без супроводу, що активізує музичний слух і покращує інтонацію. Звикаючи слухом контролювати свій голос в поєднанні з іншими, діти починають краще співати в унісон [286, с. 3-4].

В.Брайнін. Валерій Брайнін виступає автором концепції еволюції музичної звуковисотної системи і походження мікрохроматики (див. додаток А рис. А.1) та використовує метод графічних уявлень, що вилилося у музично-педагогічну систему «Розвиток музичного інтелекту у дітей» [40; 41]. В.Брайнін визначав три важливі речі при вивченні сольфеджіо та розвитку музичного слуху [42, с. 5-10]. Перша – це вміння розрізняти на слух елементи музичної мови (динамічні, темброві, ритмічні, мелодичні, гармонічні, поліфонічні, структурні). Друга – володіння музичною культурою (як зазначає автор, мається на увазі знання імен композиторів, імен музикантів-виконавців, музичних жанрів, знання на слух самої музики). Третя річ і являє собою основну особливість розробленої В.Брайніним системи – виховання активного сприйняття.

На думку В. Медушевського, переваги методики В.Брайніна пов'язані з ідеєю органічної цілісності музичного мислення, з бажанням зруйнувати штучно споруджувані сучасними методиками перегородки між сторонами єдиної музичної діяльності – між читанням з листа, внутрішнім слуханням, розумінням, творчістю, наявністю багатьох оригінальних знахідок. Прикладом може слугувати запропоноване В.Брайніним створення мелодій на основі імпровізації кадансів [175; 336, с. 161].

Досвід В.Брайніна показав можливість розвитку у дітей абсолютного слуху, який автор називає реєструючим і який з'являється в якості «побічного ефекту» при розвитку ладо-гармонічного, тембро-гармонічного, інструментально-тембрового, вокально-позиційного слуху і має метою вільну «орієнтацію» в звуковому просторі [1, с. 37].

У розробленій методиці з розвитку музичного мислення В.Брайнін на уроках сольфеджіо велику увагу приділяє здатності передчути кінець музичної фрази з обов'язковим розумовим охопленням всього музичного висловлювання, який прозвучав. В.Б.Брайнін вважає групування по фразах основоположною дією для музичного мислення [241, с. 22]. Основною метою системи В.Брайніна є розвиток прогнозованого випереджального музичного сприйняття в учнів, потенційних слухачів серйозної музики чи професійних музикантів.

Г.Шатковський. Відомий педагог-новатор Григорій Шатковський у своїй авторській методиці «Розвиток музичного слуху» [332] спирається на дев'ять принципів:

1. Принцип синестезії:

Повноцінним музикантом може стати лише той, хто буде займатися музикою комплексно (за принципом синтезу): одночасно і теорією, і виконавством, і композицією. Вчити треба синтетично-комплексно. Для виховання справжнього музиканта абсолютно необхідний синтез: по-перше, синтез різних видів мистецтва і наук; по-друге, синтез різних видів музичної діяльності: композиторської, виконавської, теоретичної; по-третє, синтез трьох компонентів всередині кожного виду музичної діяльності: музична теорія, музичний слух, музична практика завжди і у всьому пов'язані між собою: так утворюється органічний сплав, без якого виховання-музиканта не може бути повноцінним.

2. Принцип триєдності. Кожен, хто займається музикою, повинен знати теорію музики, повинен чути все те, що знає, повинен вміти застосовувати на практиці все те, що знає і чує. Цей принцип свідчить, що повноцінним музикантом може бути тільки той, хто буде займатися музикою комплексно: теорією, виконавством і композицією.

3. Принцип співвідношення мети і засобів. Г.Шатковський вважає, що в педагогіці у кожного вчителя має бути абсолютна ясність: де засоби, а де мета. Порушення принципу співвідношення мети і засобів, на думку Г.Шатковського, нерідко веде до фанатизму, що є наслідком фетишизації окремо взятого

предмета. Значення того чи іншого предмета перебільшується, непомірно роздувається, і тоді засіб стає метою. Головну мету і головну задачу всіх педагогів Г.Шатковський бачить у вихованні Людини з яскраво вираженою індивідуальністю, великим розумом, великою душею, великою силою духу.

4. Принцип співробітництва. Педагог і учні – одnodумці, співробітники: корисніше не повчати, а направляти учнів, дати можливість самим шукати відповіді за допомогою педагога, помилятися і сумніватися, але врешті-решт самим знаходити шлях до істини.

5. Принцип контакту. Г.Шатковський на основі багаторічного досвіду педагогічної роботи вважає принцип контакту одним з найважливіших принципів у роботі з дітьми і пропонує використовувати техніку «очі в очі».

6. Принцип повторення. У методиці Г.Шатковського повторення – один з найважливіших методичних принципів. Успішність процесу навчання в будь-якій області неможлива без повторення. Повторюється буквально все: те, що було на цьому уроці, на минулому, на позаминулому тощо; те, що було в цьому році, в минулому, позаторік тощо.

Всі пройдені теми при повторенні з уроку в урок, з року в рік повинні варіюватися, збагачуватися різними інформативними і змістовними доповненнями, поправками.

7. Принцип кількості. Накопичення великої кількості неможливо без вивчення нового, але воно неможливе і без повторення старого. Г.Шатковський виділяє дві групи учнів, які не мають хороших результатів у вивченні сольфеджіо. Причиною є порушення принципу кількості, яке зустрічається зазвичай в таких формах:

а) перша група – учні грають і мало, і погано;

б) друга група – учні грають мало, але добре. А насправді місяцями грають одне і те ж, і «в результаті замість живої виходить акуратненько «прилизана і зачесана» (а по суті – мертва!) музика» [332].

Г.Шатковський наголошує, що мова йде не лише про гру на інструменті. Замість слова «грати» можна вставити: співати, складати, читати з листа, писати диктанти, визначати на слух, аналізувати тощо.

8. Принцип диференційованого підходу. Щоб діяльність педагога була успішною і плідною, необхідно при викладі матеріалу враховувати відмінність дітей за багатьма ознаками: за віком, рівнем розвитку, темпераменту, характеру тощо, – для того, «щоб знайти до кожного свій підхід, свій ключ» [332].

9. Принцип доступності. Простота і доступність – ще один методичний принцип Г.Шатковського: педагог повинен пояснювати так, щоб його розуміли навіть найслабші учні.

Г.Шатковський вважає, що перші два роки навчання теоретичний матеріал потрібно давати тільки в усній формі, щоб учень засвоїв основну ідею, сенс і зміст викладеного матеріалу і міг сам викладати вивчений матеріал доступною мовою, а не довгими і наукоподібно-мудрованими фразами, механічно завченими під диктовку викладача.

Г.Шатковський вважає, що писати треба тільки музику, ноти – диктанти, різні обробки, завдання, мелодії і власно створені п'єси.

Робота в усній формі: по-перше, багаторазово прискорює процес освоєння досліджуваного матеріалу; по-друге, дає можливість щораз варіювати форму викладу матеріалу, що сприяє більш інтенсивному розвитку мови і мислення дітей.

Педагог зобов'язаний постійно пам'ятати: на уроках сольфеджіо все повинно бути направлено на те, щоб сформувати у дитини здатність прекрасно чути, щоб за допомогою такого слуху навчити її вільно мислити, відчувати, творити, щоб за допомогою музично-художньої творчості виховати і виростити з неї талановитого музиканта [332].

С.Білецький. Однією з інноваційних педагогічних систем ХХІ сторіччя є «Хроморяд Білецького». Це 12-ти складова система найменування музичних звуків, запропонована Сергієм Білецьким. Ця система має високу ефективність і відрізняється простотою застосування в допотопний період навчання, формує

навик письма і читання музики в системі слогозапису «Хроморяду Білецького», транспонування мелодій у 12 ладо-тональностей, виконання двома руками від будь-якої клавіші фортепіано найпростішого пісенного акомпанементу, свободу орієнтації в звукорядах, інтервалах, акордах, орієнтацію в поняттях, письмі та на клавіатурі фортепіано тощо.

На думку автора, незмінність назв семи нот, запроваджених Гвідо Аретинським, створили кількісну невідповідність імен-складів і звуків, що становить об'єктивні складнощі на шляху швидкого і міцного запам'ятовування зв'язку назви-імені та звуку певної висоти, перешкоджають формуванню пам'яті на висоту звуку та придбання навичку мислити і сприймати музику іменами звуків так, як це можливо при сприйнятті розмовної мови.

С.Білецький пропонує власну систему, в основу якої покладено принцип кількісної відповідності імен та звуків, яких тотожно дванадцять. Система отримала назву – «Хроморяд Білецького». Хроморяд складається з дванадцяти звуків в межах октави: має сім традиційних звуків (до, ре, мі, фа, соль, ля, сі) та автор додає п'ять нових складів пентатоніки для заміни класичних сольмізаційних назв, які реалізуються за допомогою знаків альтерації, чорних клавіш фортепіано – ту, мо, зу, ло, цу. Поєднання усіх воедино складають хроморяд, де між усіма дванадцятьма звуками відстань дорівнює півтону. У результаті зникає «багатоіменність» звуку і за кожною назвою виявляється закріплена тільки одна висота. Один із послідовників системи С.Білецького – викладач з Омська В.Кузнецов зазначає, що завдяки цьому виникає реальна основа для виховання абсолютного слуху. Знімається поняття енгармонізм і всі з ним пов'язані складнощі. Зменшується кількість тональностей, існує тільки одна хроматична гамма [21, с. 5-9].

С.Білецький зазначає, що для сольфеджування хроморяд зручніший, оскільки односкладові назви звуків не ускладнюють та не суперечать ритмічній організації мелодії.

Є у системи й неоднозначні моменти з точки зору виховання професійних музикантів – скрипалів, вокалістів та виконавців на інструментах з

нефіксованою висотою тону. Хроморяд нівелює не тільки знаки альтерації, а й загостреного ладового тяжіння, при якому знаки підвищення передують вирішенню (розв'язанню) вгору, а знаки пониження – вниз. Саме стосовно цього питання опонентом С.Білецького виступає В.Брайнін, який у своїх міркуваннях і системі розвитку музичного мислення, фактично приходиться до 22-тонового звукоряду (за аналогією з індійськими ладами).

Для учнів, які навчаються грі на фортепіано та інших клавірних інструментах з темперованим строем, а також для масового музичного виховання в загальноосвітній школі хроморяд С.Білецького несе додаткові переваги спрощення класичної системи тяжінь-альтерацій, а саме автономність кожного звуку, при якій розв'язання завжди можливе як в один, так і в інший бік. Усі закономірності, що вивчаються в традиційній системі з сольфеджіо та теорії музики спираються, в основному, на музичну мову XVIII-XIX століть, на відміну від хроморяду, який використовує мелодику XX-XXI століття, що є аргументом на його користь.

Використання хроморяду С.Білецького на уроках сольфеджіо допомагає досягати високих показників розвитку музичного слуху. Так, за 1 рік занять доного періоду по цій системі будь-яка дитина освоює (знає і грає) всі ступені ладу, інтервали, тризвуки, септакорди, а також їх обернення в обсязі програми ДМШ. Придбаваючи навик вільного оперування іменами звуків (1 звук – 1 ім'я) учні за лічені хвилини розучують напам'ять будь-які мелодії. У дітей, які від самого початку володіють чистою інтонацією, формується абсолютний слух. Фонетичний шлях пізнання музичної мови веде до швидкого накопичення «словникового запасу» і розвитку музичної пам'яті.

Для нотного запису нових назв С.Білецький запропонував використовувати перекреслену ноту (див. додаток А рис. А.2). Але можливе використання і звичної нотації. Проблема їх сумісності вирішена завдяки відокремленню найменувань звуків (клавіш) від найменувань нот. При сольфеджуванні нотного тексту вимовляють складове ім'я звуку, а не ноти. Для

запису музики навпаки, імена звуків відповідно до правил теорії музики «переводять» в імена нот.

Для запам'ятовування звуків хроморяду автор системи С.Білецький склав пісеньки-поспівки, які назвав «жанрово-мелодичними формулами формування абсолютного слуху». Усього таких поспівок 12 – по числу звуків хроморяду. Додатковим дидактичним елементом поспівок є їх жанрова основа з характерними ритмами. Для закріплення і усвідомлення виразних можливостей різних інтервалів, С.Білецький також придумав ряд поспівок, які можуть використовуватися як за його системою, так і в рамках традиційного підходу.

Закономірності освоєння основних елементів музичної мови за допомогою хроморяду С.Білецький втілює у цілому ряді методичних посібників, навчальних програм, опорних таблиць і схем, з якими можна ознайомитися на його авторському сайті та ознайомитися з відео майстер-класами [19; 20].

Н.Бергер. Ніна Бергер пропонує методику вивчення сольфеджіо «клавішне сольфеджіо» [23]. У методиці роль фортепіанної клавіатури у формуванні музичного мислення розглядається автором в аспекті власне інструментальних можливостей, який принципово відрізняється від традиційного сольмізаційного підходу [22, с. 160].

На думку автора, клавіатура фортепіано у візуальному сприйнятті – найбільш наочний геометрично багатий інструмент, в якому кожному звуковому елементу строго відповідає відмежований в просторі матеріальний носій – клавіша. Клавіатура дозволяє всі висотні елементи музичної мови перевести безпосередньо на предметно-мануальний рівень, створюючи основу для єдності теоретичного поняття і його слухового образу, збільшуючи тим самим пропускну спроможність оперативного мислення [24, с. 167].

Клавішне сольфеджіо виходить із освоєння у вправах окремих елементів, з яких може скластися композиція на готовому звуковому носії – клавіатурі. Оволодіння цими елементами має вивести на уявлення про конструктивні складові музики (звукоряди, акорди тощо), на техніку гри, на читання нот і на здійснення за допомогою інструменту власного висловлювання. Автор вводить

поняття клавішних блоків. Принцип поелементного освоєння доданків музичної мови (в даному випадку – клавішних блоків) запозичується з занять танцями та спортом, де він незмінно виявляє свою ефективність. Освоєні елементи з логічного і чисто слухового переводяться на слухо-руховий рівень мислення з опорою на зоровий фактор будови клавіатури [24, с. 170].

Способом методу Н.Бергер є цілеспрямоване освоєння клавіатури з орієнтацією на систему ладу. Мірою ладу повинна стати одиниця, яка, з одного боку, візуально і тактильно легко виділяється з клавіатури, а з іншого боку – одержала широке поширення в художній практиці як конструктивна. Так як для більшості звукорядів – «ступеневих сходинок» – загальним і переважаючим кроком ступеневої дискретності є тон, то саме ця величина визнається оптимальною одиницею об'єднання клавіш в блоки, яка покликана бути домінуючою в уявленнях музиканта. Аналогічно іншим структурам цілотнові клавішні блоки стають конструктивним чинником висотної будови музичної тканини [24, с. 169]

«Клавіатурне сольфеджіо», як стверджує автор самого терміну, «тісно пов'язане ... з розвитком музичного слуху» і є найбільш ефективним при використанні методу масових занять» [171, с. 404-405]. Дітей «потрібно вчити сольмізації звуковисот пісні з орієнтацією на клавіші фортепіано», вважає С.Мальцев [24, с. 166; 170, с. 70].

Пропонована система клавішних уявлень сприяє засвоєнню учнями різних принципів у структуруванні об'єктів. Лінійне мислення, при якому ціле збирається з окремих звуків – нот – клавіш, поступається місцем об'ємному мисленню, що зв'язує в ціле готові освоєні блоки. Ця об'ємність в мисленні переноситься і на роботу з твором, починаючи з самих ранніх етапів навчання: не грати поспіль «зліва направо», але вміти виділити окремі об'єкти і освоювати їх по черзі, відразу доводячи дії в позиції до передбачуваної швидкості виконання [24, с. 170]. Розпочинати вивчення «клавішного сольфеджіо» Н.Бергер пропонує з пентатоніки, яка природним чином складається з п'яти чорних клавіш фортепіано та є основою музичного фольклору багатьох народів.

Т.Тютюнникова. Тетяна Тютюнникова [302; 303; 304; 305] є послідовником ідей творчого музикування К.Орфа, які вона розширює та адаптує їх до психолого-педагогічних особливостей дітей дошкільного віку та розвитку музичного слуху на початковому етапі навчання сольфеджіо. Основу методики автора складають ігрові методи. Авторська методика початкової музичної освіти Т.Тютюнникової викладена в її книжках «Доноткино», «Нескучные уроки», «Сундучок с бирюльками. Музыкальные игры», «Под солнечным парусом, или Полет в другое измерение», «Учусь творить. Элементарное музицирование: музыка, речь, движение», в яких вона дає дуже детально і доступно викладені методичні роз'яснення для викладачів.

Т.Боровик. Тетяна Боровик – музикознавець-дослідник, музикотерапевт, автор унікальної методики викладання сольфеджіо. На уроці сольфеджіо вона використовує спів з рухом, гумор і метафору, казку і театр [67]. У Т.Боровик є авторський сайт, де можна познайомитися з авторською методикою [37].

Методика заснована на наступних видах діяльності: малювання голосом, спів по лініях, формування почуття ритму (на основі читання слів, віршів, роботи з образно-дидактичними малюнками), спів по графічному запису, інтонування тексту за допомогою мімічних зображень, розучування текстів зі звучними жестами, спів з образно-пластичними жестами, роботу з шумовими інструментами, творчі завдання. Моделі даються з поступовим ускладненням. Розучування відбувається з показу педагога. Після розучування можливо і бажано повернення до тієї чи іншої мелодії, до віршованого тексту в міру необхідності включення їх в нову тему [38, с. 67].

Розвитку метро-ритму автор приділяє не мале значення. Вона пропонує різні варіанти роботи. Перший варіант – це ритм в образних картинках. Основні ритмічні групи (чверті і восьмі) вивчаються дітьми в зіставленні великих і малих образів [35; 36]. На думку Т.Боровик, вигляд ритмічної групи і зрозумілий, і багатоваріантний, коли чверті і восьмі «переодягнені» у вигляд звіриних мам і тат, їхніх дітей [37, с. 98-99; 38, с. 68].

Іншою формою на уроці сольфеджіо при роботі з ритмом у Т.Боровик є читання слів у ритмі. Т.Боровик також пропонує для розучування і закріплення тривалостей цікаві віршовані тексти, які слід читати, орієнтуючись на величину запису букв – склади, записані великими літерами, слід читати четвертними тривалостями, записані маленькими літерами склади – в ритмі восьмих..

Третя форма роботи з ритмом у Т.Боровик – використання ритмічних складів. На думку автора, при читанні ритмічного малюнка замість рахування ритмічних складів – «раз-і-два-і», треба використовувати склади на чверть – та, на восьмі – ті.

Б.Теплов називає рахунок: «раз-і-два-і-три-і-раз-і...» – арифметичним рахунком і вважає його безумовно, шкідливим, тому що він привчає учня будувати музичний рух не на основі почуття ритму, а на основі арифметичного розрахунку. Для учнів зі слабким почуттям ритму застосування цього прийому (особливо в перший період музичного навчання) може мати згубні наслідки для всього подальшого ритмічного розвитку» [296, с. 224]. Ритмічні склади пройшли перевірку часом, і в основних складів «та» і «ті-ті» є варіанти – «дон – ді-лі», «так – ті-кі» [94, с. 18].

Окрім роботи над ритмом методика Т.Боровик включає й розвиток інтонаційної виразності. Автор зазначає, що основою інтонування є мова звукозображення, звуконаслідування. Інтонаційне копіювання (як мовне, так і співоче) будь-кого з тварин, птахів тощо у певному сенсі можна віднести до основ «мовного» театру. Як зазначає Т.Боровик, звуконаслідування незамінне при співі в тих моментах, коли потрібно багаторазове повторення одного і того ж інтонаційного модусу. В цьому випадку автор методики використовує всілякі прийоми, стимулюючі бажання дитини інтонувати [38, с. 71]. Для розвитку інтонаційної виразності Т.Боровик використовує й виразне мовне інтонування. Наступною формою роботи на уроках сольфеджіо за методикою Т.Боровик є вокальне інтонування та малювання голосом. Під цією формою автор закладає вид діяльності, що являє собою вільне ковзання голосом по намальованих лініях.

Останньою формою роботи над інтонуванням є пісеньки-графіки, які допомагають дітям зрозуміти рух мелодії, надають наочно-образний приклад для полегшення цього розуміння. Для цього Т.Боровик пропонує пісні, записані образно-графічно.

Нетрадиційними формами, які пропонує Т.Боровик, є рухова активність на уроці учнів. До них відносить автор: жести, які звучать; виконання з образними жестами; «танці» сидячи. Моделі, які можна віднести до жанру танців сидячи – це вірші «Стриб-скок по долоньці», «Ніжки воображувлі» і намальований танець «Дам-доді» (американський фольклор) [38, с. 30, с. 54-55, с. 78, с. 83].

Особливу увагу Т.Боровик приділяє розвитку творчих здібностей.

Т.Рокитянська. Тетяна Рокитянська – автор оригінальної програми безперервного музичного розвитку «Кожна дитина – музикант» для дітей від чотирьох-п'яти до чотирнадцяти-п'ятнадцяти років. Програма Т.Рокитянської спирається на принципи музичної педагогіки К.Орфа і використовує досвід вальдорфських педагогів у навчанні дітей музиці. На думку Т.Рокитянської, для розвитку слуху дітей та їх музичного почуття набагато більше користі ніж фортепіано приносять такі інструменти, як флейта, різні дзвіночки, барабанчики, маленькі тарілочки. Основою занять є рух, спрямований на те, щоб «зловити» ритм, пов'язаний з характером звуку, з імпровізацією. Одним з важливих принципів програми є твердження, що в світ музичної культури дитина повинна увійти з власним музичним інструментом. Таким інструментом в методиці Т.Рокитянської, погоджуючись з поглядами К.Орфа та П.Хауве, стає блок-флейта. Для навчання дітей грі на блок-флейті Т.Рокитянська розробила багато цікавих вправ. Згодом, в другому-третьому класі початкової школи, кожна дитина вибирає собі другий інструмент, на якому і продовжує навчання. Усі ідеї даної програми вилилися у авторську збірку «Воспитание звуком. Музыкальные занятия с детьми от 3 до 9 лет», в якій йдеться про ігри та вправи, про спів, гру на музичних інструментах і розроблену автором образно-рухову музичну грамоту [258].

В.Середа. Музикознавець-теоретик, педагог Володимир Середа [267; 268] свої ідеї та результати багаторічного досвіду роботи в дитячій експериментальній музичній школі «Лад» викладає в авторській книзі «Канони. Молодші класи» і пропонує методикку викладання сольфеджіо в початкових класах на уроках.

Починати навчання сольфеджіо, на думку В.Середа, слід з роботи над формою канону. Автор пропонує канони, які об'єднують мелодичні та ритмічні елементи, що дозволяє використовувати таку форму роботи в класах на початкових стадіях навчання, ще до того, як діти засвоїли ази нотної грамоти. Канони допомагають учням навчитися координувати свої дії з партнерами, розвивають ансамблевість. Насамперед, це стосується ритмічного ансамблю, без якого неможливо виховати повноцінний гармонічний слух.

У навчальному посібнику В.Середа виділяє форму канону, відзначає, що він завжди виграшний в роботі з дітьми, оскільки передбачає ігровий момент. Значна частина канонів стає у В.Середа основою ігрових форм роботи на уроці. З усіх видів багатоголосся канони – найпростіші і привабливі вправи для співу на уроках сольфеджіо. Наприклад, усвідомлення різниці мелодичного і ритмічного малюнка сусідніх фраз автор підкріплює зміною різних рухів рук, ніг і тіла, відповідними плавному руху і скачкам мелодії і зміні ритму [268].

Спів, аналіз, творче освоєння жанру канону сприяють формуванню основ професійного музичного слуху, якому під силу одночасно оцінювати і звучання вертикалі, і виразність ліній, і логіку взаємовідношення інтонаційного змісту голосів [268].

В.Кирюшин. Система розвитку загальних здібностей на основі музично-творчого виховання покладена в основу програми Володимира Кирюшина «Одночасний розвиток багатовимірної інтелекту дитини через засвоєння унікальної мови музики». Вона побудована на музичних міфах-казках, в яких дітям самого різного віку (від ясельного до шкільного) даються основні поняття музичної грамоти, теорії музики, гармонії та сольфеджіо, а також вся музична термінологія в дохідливій та зрозумілій для дитини формі. На основі програми

В.Кирюшина всього за два-три роки освоюється база музичної освіти, на яку за традиційними методиками затрачується іноді до 10 років. При цьому кожен учень придбаває розвинений абсолютний музичний слух [126].

Вправи, які пропонує В.Кирюшин, призначені для розвитку абсолютного звуковисотного музичного слуху, мислення і пам'яті. Вони складені зі спеціальних мелодій, заснованих на формулах – блоках музично-технологічної мови і призначені як для освоєння практично на професійному рівні, так і для формування повноцінного інтелекту, що базується на утворенні нейронних зв'язків між правою і лівою півкулями головного мозку. Дані формули-блоки протягом двох десятиліть років були виокремлені (як найбільш повторювані елементи) з тисяч музичних творів різних епох, різних стилів і жанрів, різних композиторів. Пропоновані записи, насамперед, призначені для того, щоб кожен міг накопичити основну базу інтонацій і тим самим створити основу для сприйняття музики самих різних стилів [127, с. 2].

Також особливої уваги слід приділити казкам із збірки «Музичні міфи», які пропонує автор для пояснення багатьох теоретичних тем [126].

Автор бачить перспективи формування основ музичного мислення у дітей в опорі на смисловий аналіз мелодики і створення інтонаційного сценарію твору. Технологічні вправи з сольфеджіо він називає «мертвою», марною і навіть шкідливою музикою на уроках сольфеджіо.

Л.Виноградов. Музичний педагог Лев Виноградов – автор унікальної системи музичного виховання дітей (від 0 до 18 років), в якій елементарне музикування поєднується з рухом, – для своєї системи створив музичні інструменти в традиції К.Орфа.

Серед трьох основних видів музичної діяльності (виконавська музична діяльність на основі мистецтва інтерпретації, музична діяльність на основі мистецтва імпровізації та музикування як діяльність) Л.Виноградов виділяє останню як музичну діяльність, яка може стати музичною навчальною діяльністю молодших школярів, якщо надати їй психологічного статусу, статусу діяльності спілкування. Тому музична навчальна система і отримала

назву – «Музикування як діяльність спілкування». Автор наголошує, що на кожному віковому етапі розвитку людини прояв музикування залежить від основного виду діяльності, і зазначає, що до 9 місяців це форма звикання до звуків, з 9 місяців і до 3 років – форма організації рівноправних спільних дій дитини з батьками, з 3 до 6-7-років – форма гри з іншими дітьми і дорослими, в період молодшого шкільного віку – форма навчальної діяльності, де вчитель музикує зі школярами, у підлітковий період – форма колективного музикування, де школярі музичать з учителем. Основною дією в музикуванні виступає мистецтво імпровізації, яке має ті ж характеристики [58].

В. Верховинець. Особливу увагу слід приділити педагогічній спадщині основоположника українського музично-ігрового репертуару для дітей Василя Верховинця. У посібнику «Весняночка» автор висвітлює методичні поради щодо навчання і виховання дітей, висвітлює питання класифікації ігор для дітей різного віку, наголошує на необхідності врахування вікових, психофізіологічних, індивідуальних творчих здібностей учнів, рекомендує використовувати у роботі з дітьми кращі зразки українського пісенного фольклору.

Педагог застосовував народні ігри, пісні, вірші, утішки, пестушки, казки, які доповнював відсутніми компонентами: музичним, драматичним, літературним, хореографічним. Засобами рухливої музичної гри він прагнув виховувати «фізично здорового, етично стійкого, інтелектуально розвинутого майбутнього члена суспільства» [53, с. 14].

С.Людкевич. Цілеспрямовано працював над питаннями методики викладання сольфеджіо український композитор та музикознавець Станіслав Людкевич. Наслідком його праці стали дві частини посібника «Матеріали для науки сольфеджіо і хорового співу», а також два реферати: «Критичні замітки в справі науки сольфеджіо і музичного диктанту в музичних школах» та «Спроба критичного підходу до питання сольмізації та її реформи» [284].

С.Людкевич вважав корисним вплив сольфеджіо на музичне виховання учнів. Але його передусім цікавила сольмізація як окремий розділ сольфеджіо.

На підставі історичного огляду генези і розвитку сольмізації С.Людкевич стверджує, що «...стан і практика абсолютної сольмізації, яка закріпилася у нас, є шкідливою для цілої науки сольфеджіо та для вироблення слуху (як абсолютного, так і релятивного) і для підняття музичної орієнтації» [133, с.306].

Композитор доходить висновку, що «... основою цілої нашої музичної освіти був і буде слух релятивний: не «попадання» поодиноких тонів чи відірваних інтервалів, але можливо повний розвій релятивного слуху в напрямі органічного розуміння й відчуття цілої системи гармонічних зв'язків мусить бути головною й поодинокую ціллю раціонального сольфеджіо...» [133, с. 270]. Виходячи з цього, С. Людкевич радить використовувати метод релятивної сольмізації та при співі не користуватись жодним музичним інструментом, зокрема фортепіано.

Г.Терлецький. Не можна оминати й згаданого у працях С.Людкевича львівського педагога, сольфеджиста Г.Терлецького, який пропонував власний варіант відносної сольмізації. Реформування полягало у зміні введених слогів «до, ре, мі, фа, соль, ля, сі, до» Гвідо Арентийського на «то, ре, ме, фа, до, ля, се, то» та у використанні для хроматичного підвищення й пониження тонів голосних «і» – при підвищенні та «у» – при пониженні.

«Вважаю, що це був феноменальний викладач музики, мав свою власну цікаву методику викладання сольфеджіо, яка, на жаль, з часом була втрачена. Навчитися пальцями техніки гри – це одне, а відчутти та навчитися розуміти, щоб творити музику, – це можливо лише, добре знаючи сольфеджіо та маючи музичний слух. Григорій Терлецький вмів розвивати слух у своїх учнів, і робив це феноменально. Саме Григорій Терлецький уже навіть у першому-другому класі навчав нас писати музику», – згадує композитор Мирослав Скорик [101].

Р.Дверій. Звертаючись до розвитку сольфеджіо у сучасній науці, продовжуючи та розбудовуючи ідеї С. Людкевича, з'явилася цікава методична розробка львів'янина Романа Дверія «Українські сольфеджійні забави» (див. додаток А.2), в якій виступає новий спосіб розвитку висотно-інтонаційного слуху дітей. В основі запропонованого методу лежить придатність

фонематичного складу скорочених назв нот для сольмізації-розспівування будь-яких текстів [79].

В.Куфлюк. На жаль, широко не відома музична методика Василя Куфлюка, яка згадується в українських сольфеджійних забавлянках. Вчитель загальноосвітньої школи невеличкого села Видинів на Івано-Франківщині вважав, що відсутність здатності до впізнавання та відтворювання абсолютної висоти звуків гальмує можливості творчого поступу учнів. Свою систему В. Куфлюк створив у процесі практичної музично-педагогічної діяльності, взявши за основу природний спосіб музикування – спів. Під час вивчення пісень (більше 70 народних та спеціально написаних дитячих пісеньок), відбувалося формування ладового відчуття та ладових музичних уявлень учня в моноладотональності до мажор. А завдяки своєрідним підказкам – спеціальним пісенькам-еталонам для кожного ступеня до мажору, перші склади тексту яких відповідали назві звука, з якого починалася пісня (До – «Дорогою йду», Мі – «Місто близенько»), у пам'яті формувалися сенсорні еталони абсолютної висоти кожного ступеня. В подальших заняттях через октавне перенесення звуків формувалися сенсорні еталони білих клавіш високих і низьких октав, далі «між ними» упізнавалися чорні клавіші. Одночасно відбувався інтенсивний розвиток музичної пам'яті завдяки вивченню напам'ять великої кількості пісень та написанню музичних диктантів. В. Куфлюкові вдавалося поставити абсолютний слух на службу активному аналізу музичного матеріалу, зробити його дієвим інструментом музиканта [74, с. 25-26].

О.Цалай-Якименко, Я.Михайлюк. Цікавою є система «Модус», розроблена Олександром Цалай-Якименко та Ярославом Михайлюком. Девізом цієї методики є: музична грамота в моделях. Комплекс вдало поєднує колективні форми роботи з індивідуальними, передбачає непомітний перехід від гри до навчання і навпаки, вивільнює час для слухання музики, для ансамблевого та сольного музикування, базується на «евристичному» методі подання матеріалу за допомогою наочно-звукових моделей [285].

Використовується спів тетраходів, названих малими ладами – мажорного, мінорного, фригійського, гармонічного, який привчає учнів одночасно «бачити» й «чути» в нотному запису як абсолютне, так і відносне. Для чистого інтонування гармонічної вертикалі (в ансамблі, в хорі, в оркестрі) вводиться навик вслухування в комбінований тон. У збірці авторів [324] підібрано пісні-еталони щаблів ладу та інтервалів (див. додаток А.3).

М.Варро. Маргіт Варро (Margit Varro) запропонувала якісно новий підхід до розвитку головних здібностей музиканта – внутрішнього слуху і пам'яті. У 1921 р. була опублікована методична праця «Навчання фортепіано та музична освіта» (з угор. *Zongoratanítás és zenei nevelés*) [361], а потім перероблена версія «Живе навчання фортепіано» (нім. *Der lebendige Klavierunterricht*) [172].

«Слуховий метод» навчання М. Варро представляє собою п'ятиступеневу систему слухового навчання. Спочатку нарізно виконуються вправи на слухомоторні (спів по слуху, гра по слуху) і на зорово-слухові (спів з листа, гра по нотах) низки уявлень, потім вони сплавляються один з одним і включається більш складний ланцюг уявлень (запам'ятовування внутрішнім слухом без інструменту) [73, с.57; 172]. При всій недосконалості системи, тут поставлено важливе завдання: пройшовши щаблі розвитку музичного слуху, забезпечити кінцевий результат – сформувати у дитини здатність мислити музичними категоріями [172; 175].

Спадщина М.Варро складається з чотирьох циклів. У першому і четвертому циклі М.Варро містяться збірники музичних дитячих композицій і малюнків і збірник угорських музичних творів для дітей [351].

Е.Жак-Далькроз. Пошуки раціональних методів навчання сольфеджіо привели швейцарського педагога Еміля Жак-Далькроза до створення унікальної авторської ритмічної системи музичних рухів. «Ритміка, – підкреслював автор – це сольфеджіо для всього тіла» [67].

На тлі різних ритмопластичних шкіл початку ХХ ст. саме система Е.Жак-Далькроза виділялася своєю детальною та чіткою структурою,

систематизованою методикою, в основу якої було закладено поняття ритму як універсального виховного засобу [4, с. 14].

Е.Жак-Далькроз доводив, що, впроваджуючи ритм у шкільну освіту, ми готуємо дитину до пізнання мистецтва в цілому, тому що ритм є базою для будь-якого мистецтва – музики, скульптури, архітектури, поезії. Він уважав за потрібне раннє музичне виховання дітей, їхнє загальне естетичне виховання, особливо акцентував увагу на значенні ритміки для дитини, оскільки рух є біологічною потребою її організму [89, с. 114]. «Моя мета, – підкреслював Е.Жак-Далькроз, – на основі слухового сприймання пробудити в ньому (учневі) засобами спеціальної гімнастики почуття його власного ритму, що виявляється в його фізичній природі» [149, с. 201].

Система Е.Жака-Далькроза – підпорядкування всієї музичної діяльності феномену ритму [90]. Розуміючи, що ритм пов'язаний із моторикою, він почав упроваджувати на уроках сольфеджіо різні ритмічні вправи. Так поступово ним була створена система ритмічної гімнастики, яка згодом стала називатися ритмікою. На відміну від звичайної гімнастики, підпорядкованої тільки метру, в ритмічній гімнастиці Е.Жак-Далькроза всі рухи виконувалися під музику. З ускладненням ритмічних завдань виявлялася і виховна роль уроку ритміки: вони розвивали увагу, зосередженість, зміцнювали волю, прагнення досягти поставленої мети, виробляли злагодженість дій усього колективу [89, с. 38].

Е.Жак-Далькроз вперше використовує комплекс ритмічних вправ у розвитку музичних здібностей, музичного слуху, пам'яті, уваги, виразності рухів, творчої уяви. У пошуках нових методів та засобів розвитку музичності учнів, наближення музики до її слухачів з'явилися його «les pas Jaques» – «кроки Жака», які виконувалися згідно з пульсацією музики. Саме з цих кроків і розвинулася цілісна педагогічна система, яка спочатку називалася «ритмічна гімнастика», а пізніше – скорочено – «евритміка», «ритміка». Її сутністю стала рухова реалізація музики – не тільки метра й ритму, а також динаміки і фразування. Однак, на першому місці залишався ритм та його відтворення. [89, с. 20]. Сам Е.Жак-Далькроз дав популярне визначення відмінності метра і

ритму: «Такт є якась однаковість, в яку може бути укладена багата різноманітність, а ритм і є те розмаїття, яке укладено в однаковість» [303, с. 72].

Основна часовимірювальна одиниця в системі музично-ритмічного виховання Е.Жак-Далькроза – четвертна нота, їй відповідає один звичайний крок. Більш короткі тривалості відображаються більш дрібними кроками, в довгих початок звуку відзначається кроком, а його протяжність – рухами рук і тіла [3].

Таким чином, передбачається не механічне відбивання метра, а відображення мелодичного ритму (новий рух викликається тільки новим звуком). Захищаючи ритмічну систему від закидів у надуманості і бездушної механістичності рухів, С.Волконський підкреслював філософічність далькрозівського жесту: так, у пластичній картині цілої ноти або такту 4/4 (чотири чверті) рух рук вниз означає землю, до себе – Я, від себе – всесвіт, всі, крім Я, вгору – небо [3; 90, с. 16].

«Музичне виховання повинно повністю ґрунтуватися на слуханні або у будь-якому разі на сприйманні музичних явищ», – підкреслював Е.Жак-Далькроз [149, с. 198]

На відміну від інших видів вправ під музику, що задіюють тільки її метричну пульсацію, в системі Е.Жак-Далькроза тіло вчиться реагувати на всі аспекти метро-ритмічної організації, акцентуацію, паузи, звуковисотність, модуляційні процеси, агогіку і динаміку, темп, особливості інтонування та фразування [3].

«Далькрозівська» концепція музично-ритмічного виховання велику роль відводить пластичній та музичній імпровізації [27, с. 27]. У системі Е.Жак-Далькроза важливо, щоб рухи дітей не копіювались з викладацького, а будувалися виходячи зі своїх власних м'язових відчуттів, у свою чергу обумовлених музичною формою.

У далькрозівському сольфеджіо для тіла багато уваги приділяється вправам на концентрацію уваги, розвиток внутрішнього слуху, пам'яті, координації рухів і незалежності окремих частин тіла один від одного. Так, учні

Е.Жак-Далькроза, вільно володіли навиком одночасного вираження дводольного метра головою, тріолей руками і квінтоль ногами» [90, с. 17].

Свою методику Е.Жак-Далькроз виклав у роботі «Ритм», у додатку опубліковані програма вправ по ритміці, ритмічні ігри, марші, етюди для фортепіано, наведено методику розвитку біглості пальців «по Далькрозу» [90].

К.Орф. Ідеї Е. Жак-Далькроза щодо творчого розвитку особистості своєрідно розвинув видатний німецький композитор і педагог Карл Орф. Методичними компонентами музично-педагогічної системи К.Орфа стали синтетичний підхід (єдність слова, музики, руху; театр), творчість як метод навчання, елементарне музикування на простих музичних інструментах, опора на пентатонічні лади.

У працях К.Орфа відчутний, передусім, вплив ідей Е.Жак-Далькроза, про що свідчить сам К.Орф: «Мій Шульверк і моя композиторська творчість – і те й інше виходять з одного спільного кореня, з ідеї поєднання слова, звука і жесту» [95, с. 181; 271, с. 54; 349];

Для К.Орфа, який шукав елементарну музику, «танці без музики» стали вихідним елементом його педагогічного задуму [152, с. 190; 259, с. 98]. Ідеї і принципи К.Орфа знайшли своє втілення в «Музиці для дітей» – «Шульверку».

Підтримуючи більшість ідей Е.Жак-Далькроза, особливо щодо поєднання в музичному вихованні слова, звука і жесту, К.Орф не визнавав рутинного фортепіанного супроводу, який використовувався у школах Е.Жак-Далькроза; вважаючи, що «музика минулого стилістичного періоду» не є надто корисною для дітей. Мета методики К. Орфа: виховувати «відкритий світу» слух і смак, а не замикати дитину тільки в колі європейської музичної класики XVIII-XIX століть [67].

Новаторство системи К.Орфа полягає у планомірному, продуманому використанні в роботі з дітьми «елементарної музики», в основі якої лежить мистецтво імпровізації, а не інтерпретації, принцип продукування замість репродукування [152, с. 193; 357]. Елементарна музика у найпростішій формі може передавати значущий зміст і ні в якому разі не є примітивним,

другорядним мистецтвом [303]. На думку К.Орфа, вона опирається на ті народні музичні й мовні джерела, які дали їй початок, «в неї слід самому включатися не як слухачу, а як її учаснику» [124, с. 57].

Провідна ідея «Шульверка» – закласти фундамент музичності в дитині на основі імпровізації, створюючи власну музику, направляючи її творчі пошуки на винахід, хай наївного і примітивного матеріалу, але власного [95, с. 181].

Елементарне музикування за системою К.Орфа – це унікальна можливість, що дозволяє розвивати індивідуальність дітей, їх здібність до імпровізації, творчості; використовувати гру як провідний метод розвитку музичних здібностей дітей; проявити увагу до емоційного світу дітей, їх здатності до співпереживання; виховувати навички спілкування і співпраці в групі; тренувати різні види уваги, точну і швидку реакцію, уміння слухати, активно сприймати інформацію [95, с. 180].

Першоджерелом музики К.Орф вважав ритм. Як говорив К.Орф, «спочатку був барабан» [124]. Ритм лежить в основі руху і в основі музики, з нього починається будь-яка традиційна культура, він організовує життєдіяльність і мислення [95, с. 180-181].

«Вивільнення ритму» починалось із плескання, притупів, використання брязкалець, тріскачок, паличок, бубонців тощо [259, с. 100].

Педагогічні пошуки К.Орфа були націлені на масове долучення усіх дітей до музичного світу, досяжного для кожного, незалежно від рівня здібностей та підготовки. «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», – така одна з головних ідей музично-педагогічної концепції К.Орфа [124, с. 28].

Заслуга К.Орфа – у розробці спеціального дитячого інструментарію (та впровадженні забутого інструменту – блок-флейти); у введенні безлічі творчих форм роботи на основі нотної грамоти [329]. До складу орфівського дитячого оркестру входять мелодичні ударні інструменти (металофони, ксилофони,

глокеншпілі), не мелодичні ударні інструменти (дитячі литаври, барабани, тарілочки тощо), прості духові інструменти, близькі до народної сопілки (блокфлейти різного діапазону), смичкові інструменти для гри на «пустих» струнах [124, с. 31]. Розроблені К.Орфом спільно з музикознавцем К.Заксом інструменти відрізнялися чистотою і приємністю звучання.

К.Орф об'єднав у один процес рухове виховання (ритміку), гру на елементарних інструментах, поетичну мову і спів, зробивши комплексність своїм генеральним принципом. Музично-педагогічна система К.Орфа заснована на триєдності музики, руху і мови в процесі виховання особистості, є цілісною та потребує використання у навчально-виховному процесі особливих форм організації діяльності учнів. До них відносяться гра, імпровізація, вивчення та відпрацювання, вистава-презентація. Гра – це мова, якою говорять діти, спосіб самоорганізації, властивий дитячому віку. Імпровізація – організована спонтанність. Імпровізація, експериментування, вільна розмова з власним тілом, голосом, інструментом – починають кожен новий навчальний блок. Вивчення та відпрацювання, як правило, йдуть за імпровізацією – тільки після того, як її можливості вичерпані [95, с. 182-183]. На певному етапі навчального процесу всі види діяльності (ритм, рух і т.д.) за допомогою сюжету об'єднуються в одне осмислене ціле [95, с. 180-181]. Курс початкового музичного навчання завершувався постановкою своєрідного спектаклю.

Навчання нотній грамоті К.Орф не пов'язував з певним методом. Використовувалася водночас релятивна й абсолютна системи сольмізації й нотації [124, с. 43].

Основні положення методичної системи К.Орфа, а саме поєднання відносної й абсолютної сольмізації, розвиток творчих здібностей, фантазії, імпровізації, виховання музично-ритмічного почуття, близькі ідеям, запропонованим на початку та в середині 20-х років ХХ сторіччя Б.Асаф'євим, Б.Яворським. Методична система К.Орфа та його посібник «Шульверк. Музика для дітей» на даний момент широко використовується і поширені більш ніж в 40 країнах світу.

З.Кодай. Ідеями гуманізму і всебічного розвитку людини пронизана музично-виховна концепція видатного угорського композитора, фольклориста, педагога і просвітителя Золтана Кодая (1882-1967). Він вважав, що кожну людину слід підвести до сфери високих цінностей, істинного, красивого і доброго. «Музика – могутнє джерело душевного збагачення. Наша справа – відкрити його усім людям», – підкреслював педагог [134, с. 246].

Під концепцією З. Кодая мають на увазі письмові та усні висловлювання музиканта-педагога, виховні ідеї, а також написані ним вправи і музично-педагогічні твори. Так званий «Кодаївський метод» складає навчальна практична система, розроблена угорським педагогом Адамом Йено на основі вказівок З.Кодая і глибинних угорських традицій музикування, а також досвіду застосування релятивної сольмізації педагогами інших країн [259, с. 106].

Вихідною позицією педагогічної концепції З.Кодая стала ідея, що основою музичної культури нації, а отже, й основою музичної освіти, є народна музика, [134, с. 50]. На думку З.Кодая, кожен повинен володіти найбільш легким інструментом – голосом. Спів без супроводу а-капела – основа будь-якого музикування. З.Кодай розглядає народну пісню як рідну музичну мову дитини, і він створює збірки «Пісні для маленьких людей».

З.Кодай надавав визначального й універсального значення хоровому співу, який став головним видом музичних занять у школі. Спів пісень поєднувався з рівномірною ходою, різноманітними рухами, плесканням, тактуванням метру, ритмічним супроводом, іграми тощо, що робило уроки музики яскравими і багатоплановими. З.Кодай виступав за використання в школі також народної й авторської музики інших народів [259, с. 107].

Він писав: «Ми не можемо ставити за мету однобоким введенням народного матеріалу раптово кинути школу в іншу крайність»; «слід пізнавати якомога більшу частину світу»; «перед великими іноземними майстрами, до якої б національності вони не належали, слід широко відкривати двері» [199, с. 53]. Хоровий спів мав забезпечити виховання музичного слуху, музичної сприйнятливості, музичних уявлень у процесі музичної діяльності; по-друге,

людський голос, цей найдоступніший і найкращий «інструмент», мав включити усіх учнів до активного музичного життя [179, с. 58].

З.Кодай вважав фундаментом музичальності ладовий слух і недоцільним використання на початковому етапі навчання інструментальної музики. Вона вводить ним лише з четвертого класу загальноосвітньої школи, тоді ж учні знайомляться з піснями інших народів [259, с. 107].

З.Кодай головними завданнями навчання школярів музичної грамоти поставив виховання вміння співати по нотах і по слуху записувати мелодію. Він вважав, що прилучення до музичної культури «неможливе доти, поки ми не почнемо читати ноти так, як доросла людина читає книги, беззвучно, але з повним уявленням звучання» [199, с. 38].

Щоб полегшити і прискорити процес розвитку слуху і техніки читання нот, педагог на всіх ступенях навчання рекомендував метод відносної (ладової) сольмізації. Не можна ототожнювати метод З.Кодая з релятивною сольмізацією. Педагог розглядав релятивну сольмізацію лише як ефективний засіб для розвитку тонального слуху, музичної думки, внутрішнього слуху і точного інтонування при масовому навчанні дітей.

Розвинутий внутрішній слух і фантазію, які керують усіма музичними виявами, З.Кодай розглядав як кінцеву мету професійного навчання музиці.

Музично-педагогічна система З.Кодая вміщує багато методичних вказівок щодо організації музичної діяльності дітей при творенні, відтворенні та сприйманні (розумінні) музики. Під творенням музики розуміється імпровізація як у звуковій, так і у письмовій формі. Музичні диктанти є таким самим важливим елементом, як і читання нот, і проводяться з першого класу протягом усіх років навчання, на кожному уроці.

Велика увага приділяється розвитку внутрішнього слуху. Перевіркою внутрішнього слуху є так званий спів про себе. Цьому може передувати проплескування ритму мелодії. Пізніше засоби перевірки ускладнюються. Наприклад, практикується беззвучне засвоєння мелодії за ручними знаками з наступним співом її по пам'яті; хвилинне ознайомлення з «німим» нотним

записом і спів по пам'яті; при двоголосному співі за знаком учителя співаки мінялися голосами тощо [281, с. 29].

У цілому складові компоненти музично-педагогічної системи З.Кодая не нові. Зокрема, в ній широко розвинутий такий елемент системи Е.Жак-Далькроза, як сольфеджіо; з Англії запозичені так звана релятивна (відносна) система («Тоніка Соль-Фа»), винайдена С.Глоувер і вдосконалена Дж.Кьорвенном, ручні знаки Дж.Кьорвена, які в рухах символізували положення певного звука в ладу; використана система ритмічного запису Е.Парі, прийоми стенографічного запису тривалостей, розроблені англійським педагогом А.Семервеллем [317, с. 63]. З.Кодай суттєво модифікував і вдосконалив використані підходи і методи, пристосувавши їх до особливостей угорської музики та власної музично-педагогічної концепції.

Система З.Кодаї багато в чому визначила ті положення, якими керується сучасна музична педагогіка й досі: звернення до співу (хорове навчання) як головного засобу формування слухових уявлень; метод релятивної сольмізації з відносним значенням складових назв; фольклорна основа навчання з раннього віку. Важливим є той факт, що З.Кодаї орієнтувався на загальне музичне виховання [199].

Крім ритмічних вправ З.Кодай використовує і так звану «гамму Далькроза», тобто спів звукорядів вгору і вниз від одного звуку. Угорські діти співають пентатонічні звукоряди з використанням ручних знаків. З.Кодай відмічає важливість для оволодіння музичною грамотою вивчення ступенів ладу в певному порядку: 5-3-6-1-2-4-7 [51; 67] (див. додаток А.4 рис А.3).

Система З. Кодая строго враховує вікові особливості дітей, і відповідно до цього будується методика розвитку музичного слуху та музичного навчання в цілому.

У середині ХХ століття Х.Кальюсте модифікує відносну систему, вводячи нові складові назви (е, ле, мі, на, зо, ра, ти). В системі задіяні ручні знаки, інструменти, кроки, хлопки. Придатна для загальноосвітніх шкіл у розвитку музикальності [77, с. 46].

Р.Гуїтра. Продовжувачем ідей Гвідо д'Ареццо та З.Кодая є італійський педагог Роберто Гуїтра [346; 347; 350; 357], який запропонував свою власну методику *Cantar Leggendo* (співати читаючи), яка широко використовується в Італії й зараз у провідних музичних осередках країни. Р.Гуїтра досконально переробляє відомі методи навчання сольфеджіо, щоб адаптувати їх до освітніх потреб, зокрема, спрощення транспозиції шляхом обмеження сольфеджування октавою. Метод складається з кріплення на певній висоті розташування позиції До, що дозволяє, на думку педагога, при аналізі мелодій та її співі більш швидко адаптуватися на відміну до інтервального підходу. Назви звуків вказуються незвичними назвами відповідно їх розташування у ладі, а не на основі їх абсолютної висоти. Тому зникає таке поняття як «відтінки назв» (знаки альтерації), залишивши тільки один «відтінок» назви – «універсальну» назву, яка залежить тільки від позиції по відношенню до висоти тоніки, яку Р.Гуїтра завжди позначає До. Така сольмізація представляється тільки в рамках октави, що також дозволяє легко зчитувати модуляції, так як включає в себе тільки зсув положення До.

П'єр ван Хауве. П'єр ван Хауве – педагог, диригент, якому вдалося з'єднати дві системи (систему К.Орфа з системою З.Кодая), але не сліпо їм наслідуючи, а взявши з цих систем найкраще та яскраве, і створити власну струнку музично-педагогічну систему «Ігри з музикою» (чи «Граючись з музикою», «*Spielen mit Musik*»), адаптовану для голландських дітей. П'єр ван Хауве пояснив принцип взаємодії двох систем сольмізації – відносної і абсолютної, і таким чином було вирішено питання диференційованого підходу до розвитку музичного слуху і освоєння музичної грамоти [355; 359].

П'єр ван Хауве вважав, що викладач музики не має морального права відстороняти від світу музики тих дітей, які, як здається на думку викладача, є немузичними. Викладач повинен дати шанс малюкові проявити себе, але для цього сам повинен багато чому навчитися, знайти ключ до дитячої психології, до серця дитини. Він шукав способи, які допомогли б викликати у школярів підвищений інтерес до музики

Музична система П'єра ван Хауве своєрідна. Уроки музики в загальноосвітніх школах ведуть викладачі з музичних шкіл. Співробітники постійно грають з усіма без винятку дітьми: плескають у долоні, скандують, акомпанують собі дзвіночками, бубнами, грають на орфівських інструментах, розігрують спектаклі. Якщо дитина в процесі ігор виділяється серед однолітків своїми музичними здібностями, його батькам рекомендують перевести його в музичну школу, в якій дитина починає вчитися грі на музичному інструменті. Залежно від успішності вона включається в один з багатьох ансамблів, поступово переходячи з одного ансамблю, оркестру в інший, що вимагає більшої музикальності. Одні діти продовжують просуватися вперед, інші надовго затримуються в одному з ансамблів. Деякі взагалі кидають заняття музикою. Музичні школи в Голландії перед собою не ставлять за мету професійно навчати дітей музиці, залишаючи це питання особистою справою учнів та їх батьків.

Через кілька років роботи на основі власного досвіду П'єр ван Хауве видав підручник під назвою «Ігри з музикою», книгу для дітей «Слухаємо музику» і серію платівок, що показують весь шлях розвитку музикальності дітей.

Викликає інтерес система, яку П'єр ван Хауве застосовує поряд з іншими формами слухання музики. Відповідно до календарного плану виступів симфонічних концертів для дітей вчителі шкіл міста розповідають, наприклад, про Е.Гріга і його сюїту «Пер Гюнт», потім розучують з дітьми на блокфлейті (на них в обов'язковому порядку грають всі діти) основні теми сюїти. На концерт діти приходять зі своїми флейтами і диригент оркестру перед початком концерту диригує дитячим оркестром, і тільки після цього у виконанні симфонічного оркестру звучить твір в цілому.

За допомогою системи П'єра ван Хауве було вирішено питання диференційованого підходу до розвитку музичного слуху і освоєння музичної грамоти. Він вчить дітей одночасно сприймати ноти у двох значеннях – при співі по нотах на основі складової (відносної – До Ре Мі Фа Зі Ля Ті До') системи і при читанні цих же нот під час гри на інструменті по буквах (C D E F

G A B C' в їх абсолютному значенні). Інша важлива сторона його системи – організація способу побудови музичного образу. П'єр ван Хауве пропонує особливі форми відносин між учителем і учнями, він відмовляється від фронтальної роботи і організовує колективні навчальні дії.

Метод «Ігри з музикою» отримав велике поширення в Голландії і зараз застосовується у всіх школах країни, як загальноосвітніх так і музичних.

В.Коен. На ідеях П'єра ван Хауве і Е.Жак-Далькроза ґрунтується методика пластичного інтонування Вероніки Коен. Сам термін «пластичне інтонування» був введений в ужиток Т.Вендровою у значенні пластичного еквівалента музичного образу. На відміну від руху під музику, танцю, де жест і музика можуть як доповнювати, так і конфліктувати один з одним, пластично інтонувати під музику означає виражати через моторику процес сприйняття музики у всіх її нюансах [52].

Пластичне інтонування – це емоційний аналіз музики в простих природних рухах рук, голови і корпусу. Найпоширенішим та найвідомішим засобом, який пропонує В.Коен, є метод «Дзеркало» – втілення в жесті музики, яка звучить [142].

Особливий інтерес для викладача сольфеджіо представляє методика розучування пісень. Автор відходить від звичного розучування «по фразах». В.Коен при знайомстві з піснею і для того, щоб спонукати учнів кілька разів прослухати її мелодію пропонує пропустити пісню через рухи. Педагог кілька разів виконує пісню так, щоб її мотив поступово запам'ятався дітям. На думку автора, діти самостійно повторюють пісню тільки після опрацювання пісні не менше 5-10 разів у ігровій діяльності. Вже на цьому етапі педагог включає дітей у роботу над інтонацією, дикцією, звукоутворенням. При цьому ще й стимулюються творчі здібності дітей та їх фантазія [52].

Таким чином, методику В.Коен можна вважати методикою формування засобами пластичного інтонування у дітей активного сприйняття музики.

Б.Трічков. Метод «Столбіца» розроблено і вперше опубліковано в 1923 році Борисом Трічковим. У 1940 році виходить друга редакція, і в якій

автор розширює методичний посібник з 165 до 556 сторінок, додає пісні, які рекомендує як методичний матеріал для роботи з дітьми [34; 288]. Застосування цього методу дає добрі результати в оволодінні музичною грамотою, учні швидко вчаться співати по нотах. Метод Б.Трічкова «Столбїца» – спів пісень за кресленням-сходінками (див. додаток А.4 рис. А.4), розставленими по тоновому обсягу. Окрім наочного матеріалу включається рухова активність – викладач показує рукою або указкою сходінки, при вивченні двоголосся – показ відбувається двома руками. На «Столбїце» великими рисками відзначаються стійкі ступені, меншими нестійкі; відстань між ступенями утворюють тон, в два рази ширше, ніж між півтонами [233].

Термін «Столбїца» позначав одразу декілька значень. Перше значення – це ототожнення з гамою, друге – наочний посібник, третій – метод. Б.Трічков назвав свій метод «Столбїца», виходячи ще з того, що кожний підхід, кожна наступна форма роботи є новою сходінкою методу [200, с. 28].

Основним та головним завданням запропонованої методики Б.Трічкова є розвиток координації слуху та голосу. В якості природного засобу для досягнення кореляції слуху та голосу рекомендується спів по слуху (слухонаслідувальний спів), для розвитку тонального почуття – спів мажорної класичної гами (До-мажору). Автор уділяє увагу й вихованню почуття ритму (відстукування такту ударом), й вихованню любові до музики і співу, активного бажання співати. Б.Трічков широко використовує ігри, які допомагають стимулювати інтерес та активність дітей.

Другою відмінною рисою та особливістю своєї методики автор відзначає початкові ритмічні вправи (з ходьбою, хлопками, стуком), з елементами звуконаслідування: дзвін, зозуля тощо.

Для першого класу Б.Трічков пропонує такі методичні вправи як спів з закритим ротом та спів на тихій динаміці. Також спів у першому класі може слугувати діагностикою голосів (виявлення невірно співаючих дітей, гудошників). Для розвитку діапазону Б.Трічков створив «Початкові пісні» –

146 народних болгарських пісень і пісень різних народів, згрупованих систематично по діапазону.

Перехід на «свідомий» спів по нотах відбувається у другому класі і має два етапи. Перший етап – це засвоєння гами в поступовому (поступенному) русі, та другий – засвоєння гами зі стрибками. У кожному разі на допомогу приходять наочна схема «столбїца». Використання креслення-сходів (наочний посібник) допомагає дітям освоїти спів, інтонування гами.

Особливої уваги Б.Трічков приділяв порядку вивчення ступенів ладу і встановив наступний порядок ступенів з процесі усвідомлення гами До мажор: 1, 8, 5, 7, 2, 6, 3, 4 [200, с. 38].

1.3. Зміст, сутність та специфіка навчання сольфеджіо молодших школярів на сучасному етапі

Система музичної освіти, сформована у нашій країні, є загальновідомою й визнаною в усьому світі. Йдеться, передусім, про безперервність музичного навчання, про своєрідну тріаду (спеціальна музична школа – музичне училище – ВНЗ) [257, с. 6], у якій музична школа є базою для формування виконавського й науково-дослідного професіоналізму майбутніх музикантів. Плідне реформування вищої школи зумовлює необхідність змін й перебудови у першій ланці спеціальної музичної освіти, потребує нових ідей, нових підходів у організації навчального процесу. Наразі стає актуальним постигати за досягненнями та розвитком науки й техніки у галузі виховання та навчання. Це стосується і музичної освіти.

Широке розповсюдження нових педагогічних технологій в системі освіти вимагає від сучасного педагога музичної школи вивчення інноваційних методів, засобів і форм роботи і їх використання у власній практиці.

Предмет сольфеджіо є обов'язковою дисципліною навчального плану дитячих музичних шкіл та музичних відділень шкіл мистецтв, яка закладає основи музично-теоретичних знань. Важливість предмету сольфеджіо в

музичному вихованні й навчанні важко переоцінити, але, як показує практика, саме даний предмет нерідко викликає в учнів негативне ставлення до занять у дитячій музичній школі, яке переноситься і на відношення до музичного мистецтва в цілому. Це пов'язано в першу чергу, з акцентованою увагою педагогів сольфеджіо на вирішенні вузькотехнологічних завдань предмета, які викликають певні труднощі у дітей, а також розривом між концептуальними новаціями у сфері загальної та музичної педагогіки та психології і практикою викладання сольфеджіо в дитячій музичній школі [46].

Більшість вчителів помічають ставлення учнів до сольфеджіо як до «нудного» та нецікавого уроку. Інтерес до предмета втрачається через велику кількість сухих, відірваних від «музичного життя» письмових завдань. Часто в ході уроку ретельне опрацювання завдань з формування навичок чистого інтонування, запам'ятовування і осмислення елементів музичної мови перетворюються в одноманітні вправи, увага учнів слабшає, зникає інтерес, важливі теоретичні поняття не залишаються в пам'яті [157; 158].

«Не витримавши боротьби з нотами і мук сольфеджіо, 70 із 100 прийнятих кидає музичну школу», – така невтішна статистика, яку заявляють педагоги, зокрема С. Білецький [19].

Окрім того, сольфеджіо залишається предметом, до якого ставляться як до другорядного, що негативно позначається на відвідуваності та ґрунтовності здобутих ЗУН.

Якщо у інших галузях освіти йде активний пошук та впровадження нетрадиційних, інноваційних форм роботи на уроці, які поліпшують та підвищують ефективність засвоєння ЗУН, то у викладанні предмета сольфеджіо залишаються в основному лекційно-практичний виклад матеріалу та класичні форми роботи на уроці без урахування вікових особливостей розвитку. У галузі музично-теоретичної освіти, зокрема сольфеджіо, для молодшого шкільного віку менш розроблені педагогічні технології та нововведення, ніж для інших вікових періодів.

Відомо, що все те нове, з чим знайомиться дитина на заняттях, розуміється нею більш міцно і якісно, якщо перебуває в тісному зв'язку з його віком та інтересами. Але не менш важливо для дитини, щоб нове було нею побачено. У цьому сенсі наповнення музичних методик образною дидактикою не тільки доцільно, але й необхідно [38, с. 71-72].

Психологами (З.Фрейдом, Ж.Піаже, Л.Кольбергом, Л.Виготським, О.Леонт'євим, Д.Ельконіним) було виділено та описано молодший шкільний вік. За культурно-історичною теорією Л.Виготського, особливості віку визначаються сукупністю багатьох умов: системою вимог до дитини на даному етапі її життя, сутністю взаємовідносин з оточуючими, типом діяльності, якою вона оволодіває, способами оволодіння [60]. Згідно діяльнісного підходу О.Леонт'єва кожна стадія психічного розвитку характеризується визначеним, провідним на цьому етапі відношенням дитини до дійсності, певним, провідним типом її діяльності [155, с. 285]. На основі теорії Л.Виготського та підходу О.Леонт'єва Д.Ельконіним було створено загальноприйняту в сучасній віковій психології періодизацію, згідно якої молодший шкільний вік охоплює від 6-7 років до 10-11(12) років. При визначенні меж враховуються особливості психічного і фізичного розвитку дітей, береться до уваги перехід їх від ігрової до учбової діяльності, яка стає у цьому віці провідною [60].

Л. Виготський вводить також поняття вікової кризи, яка виникає при зміні стабільних періодів, які розмежовують вікові періоди. Початок молодшого шкільного віку відзначається кризою 7 років, яка наразі проходить у дітей раніше, так як пов'язана з переходом від ігрової до провідної навчальної діяльності, а діти змінюють соціальну ситуацію розвитку у 6 років.

У викладанні предмету сольфеджіо у молодших класах не враховується складність переходу від однієї провідної діяльності до іншої, що поглиблює психологічну кризу 6-7 років. Не враховуються анатомо-фізіологічні особливості дитини цього періоду, які характеризуються швидкою втомлюваністю при малюванні та письмі [57; 60], а також те, що працездатність

молодших школярів різко падає через 25-30 хв. уроку [148]. Це викликає певні труднощі у засвоєнні ЗУН.

Важливо враховувати те, що у молодших школярів посилюється розвиток м'язової системи та рухового апарату [57; 60; 245; 264], що обумовлює надмірну рухливість дітей цього віку, а розвиток моторики зв'язаний не тільки з фізичним, а й з розумовим розвитком підростаючої особистості. Істотно зростає фізична витривалість дитини, але вона носить відносний характер.

У молодшому шкільному віці відбувається морфологічне дозрівання лобного відділу великих півкуль головного мозку, що створює можливості для цілеспрямованої вольової (довільної) поведінки, планування і виконання програм дій [148; 264].

У дітей молодшого шкільного віку розвивається сприйняття. Кількісні зміни полягають у зростанні швидкості перебігу процесу сприймання, у збільшенні числа сприйнятих об'єктів, розширенні обсягу їх запам'ятовування тощо. Якісні зміни являють собою певні перетворення структури сприймання, виникнення нових його особливостей, які знаменують собою піднесення його пізнавальної ефективності. У молодших школярів сприймання стає більш довільним, цілеспрямованим і категорійним процесом [60].

Підвищується у молодших школярів і здатність розрізняти висоту звуків, чому особливо сприяють заняття з музики і співів. Для початкового навчання музики молодший шкільний вік є найбільш сприятливим. За даними соціальних досліджень А. Когана та Н. Тимофєєва [60, 138 с. 41], у молодшому шкільному віці зростає гострота слуху і здатність розрізняти висоту тонів. Так, учні третіх класів розрізняють висоту тонів у 2,7 разів точніше, ніж першокласники.

Точність сприймання й відтворення коротких звукових сигналів підвищується в учнів третіх класів порівняно з першокласниками в 1,6 рази. З віком кількість помилок у відтворенні сигналів молодшими школярами зменшується. Є значні індивідуальні відмінності в точності сприймання й відтворення звукових сигналів. З віком діапазон їх збільшується. Дівчатка дещо точніше сприймають і відтворюють звукові сигнали [60].

Фонетичний слух у молодших школярів швидко розвивається під впливом систематичної роботи на уроках читання, письма і усного мовлення. Належна увага вчителів до розвитку в учнів слуху сприяє успішному оволодінню ними читанням і письмом, запобіганню помилкам у звуковому аналізі слів та їх писемному відтворенні.

У молодшому шкільному віці, як відзначав Л. Виготський, інтенсивно проходить інтелектуальний розвиток. Система пізнавальних процесів включається в інтелектуальний розвиток, при цьому інтелектуальна активність забезпечує взаємозв'язаний розвиток усіх пізнавальних процесів – сприймання, уявлення, уваги, запам'ятовування, мислення [155, с. 103].

Відповідно до думки С. Бархатової [60] відбуваються значні якісні зміни в розвитку пам'яті молодших школярів: зростає продуктивність та міцність запам'ятовування навчального матеріалу, підвищується здатність відтворювати його. З віком підвищується точність впізнавання об'єктів, які вони запам'ятали, розвиток пам'яті полягає в зміні співвідношення мимовільного й довільного запам'ятовування із зростанням ролі довільної, образної та словесно-логічної пам'яті. Особливо інтенсивно розвивається словесно-логічна пам'ять. Довільне запам'ятовування буває найбільш продуктивним тоді, коли матеріал, який запам'ятовується, стає змістом активної діяльності, хоч ця діяльність і не має спеціального мнемічного спрямування.

У першокласників увага мимовільна, характеризується невеликим об'ємом, малою стійкістю, вони можуть зосереджено займатися однією справою 10-20 хвилин, вони активно реагують на все нове, яскраве і незвичайне, їм важко довільно керувати своєю увагою [97; 159]. Як зазначає В. Волошина [60], з віком учнів початкових класів зростає обсяг і стійкість їх уваги. Нестійкість уваги є однією з причин невстигання в школі. Слід зважити і на загальну стійкість уваги залежить від зацікавленості у об'єкті, на якому концентрується увага, особливо починаючи з 2 класу, коли дітей не захоплює безпосередній інтерес. Якщо для дошкільника потрібні сильні емоційні фактори, щоб

зосередитися на певній діяльності, то для старших достатньо буває інколи тільки усвідомлення важливості завдання.

Розвиток довільної уваги молодших школярів, на думку вчених М. Добриніна, М. Горбача, М. Ліли, І. Страхова, здійснюється успішно, якщо створюються умови для їх цілеспрямованої роботи; йде від керування цілями, які ставлять дорослі, до реалізації цілей, які ставлять учні, від постійного контролю дій учня вчителем до контролю дитиною своїх однокласників, а потім і до самоконтролю. Найбільш піддається впливу об'єм уваги, він індивідуальний, одночасно властивості розподілу і стійкості можна і потрібно тренувати, щоб запобігти їхньому стихійному розвитку.

Не менш актуальним є оцінювання ЗУН і його вплив на якість та ефективність навчання. Це питання турбувало науковців та педагогів в усі часи. В історії вітчизняної освіти у сфері оцінювання знань спостерігалось кілька поворотних моментів. У XVIII сторіччі в Київській духовній академії (нині Києво-Могилянська академія) було введено розгалужену систему оцінки (див. додаток Б.1) навчальної діяльності та здібностей учнів (26 змістовних вербальних описових характеристик) [180, с. 212].

На зламі 19-20 століття у дипломах та атестатах оцінки позначалися словами «відмінно», «вельми добре», «добре», «досить добре», «посередньо», «слабо» [180, с. 212]. У травні 1918 року постановою Наркому Освіти для оцінки знань і поведінки учнів було введено словесні «задовільно» і «незадовільно». У вересні 1935 року повернулися до п'ятибальної словесної оцінки знань учнів: «відмінно», «добре», «посередньо», «погано», «дуже погано». На початку 1944-1945 навчального року словесну систему оцінки і поведінки замінили цифровою п'ятибальною системою, «одиниця» і «двійка» якої в умовах так званої командно-адміністративної системи стали носіями в основному каральної функції. У 1993 р. діапазон оцінювання успішності звузили до чотирибальної системи (виключили одиницю) [230]. З 2000 року згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України від 04.09.2000 № 428/48 «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів

у системі загальної середньої освіти» [206] в школах України діє 12-бальна система оцінювання навчальних досягнень учнів, яку було введено.

Оцінювання у системі початкової музичної освіти у всі часи базувалися на загальноприйнятих принципах та нормах, визначених для загальної середньої освіти. Навчальні досягнення учнів музичних шкіл оцінювалися за 12-бальною системою відповідно до наказу Міністерства культури і туризму України від 27.08.2001 р. №554 [209; 277], але чітких критеріїв оцінювання не було.

У листопаді 2012 року було затверджено нову програму з сольфеджіо, в якій на основі критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з музично-теоретичних предметів були розроблені та чітко виписані критерії оцінювання досягнень учнів з предмету спеціального циклу сольфеджіо, враховуючі специфіку даного предмету. У системі оцінювання розрізняють 4 (чотири) рівні навчальних досягнень учнів [230], кожний наступний рівень якого включає в себе вимоги до попереднього та додає нові (див. додаток Б.2). Критерії спираються на сформованість рівня слухового контролю, знань музичної термінології, на рівень сформованості умінь та навичок, рівень інтонування, визначення елементів музичної мови на слух, на рівень вміння запису знайомого та незнайомого музичного матеріалу, виконання творчих завдань, рівень самостійності при виконанні завдань та розвитку музичного мислення.

Наразі, практичних викладачів турбує тенденція, яка склалася у багатьох навчальних закладах, коли мова йде про оцінку 12 балів. У програмі зазначено, що оцінка 12 означає високий рівень ЗУН і обов'язкові творчі досягнення учня (див. додаток Б.2). Але існує негласна вказівка, щоб 12 балів з предмету сольфеджіо не ставити. Лише переможці олімпіад з сольфеджіо можуть отримати цей найвищий бал у якості четвертої, семестрової чи річної оцінки. Тому для учнів молодших класів, незважаючи на доступність і менший обсяг вивчаємого матеріалу у порівнянні зі старшими класами, оцінка 12 балів стає недоступною, так як до участі в олімпіаді допускають, починаючи з 7 класу (для 8-річного навчання), при цьому сольфеджіо виноситься на олімпіаду раз на

два роки. Така заборона на максимальний бал знижує інтерес до предмету і автоматично шкодить навчальному процесу.

Сьогодні йде інтенсивний пошук об'єктивних методів контролю, що дозволяють суттєво впливати на підвищення ефективності навчального процесу. Контроль, або перевірка результатів навчання, є обов'язковим компонентом процесу навчання. Суть такої перевірки полягає у порівнянні рівня засвоєння знань учнями з освітнім стандартом з даної програми і даного предмету. У сучасній вітчизняній педагогіці дидактичне поняття перевірки знань або контролю результатів навчання трактується як педагогічна діагностика.

В зарубіжній педагогіці діагностика трактується як процес, в якому здійснюється визначення рівня засвоєння знань, умінь і навичок, а також і деяких аспектів розвитку й вихованості, обробка й аналіз отриманих знань, узагальнення та висновки про хід процесу навчання та про просування учнів на наступні сходи навчання. Вважається, що може бути встановлений рівень сформованості знань. Термін «педагогічна діагностика» у вітчизняній науці має обмежене використання. У вітчизняній педагогіці вважається, що перевірки підлягають знання, уміння та навички учнів. Вони описуються як на загально-дидактичному, над-предметному рівні, так і на рівні предмета, у вигляді матеріалів до програми і предмету [98].

Усі методи контролю, які існують на даний час і використовуються у вітчизняній педагогіці, основною метою ставлять констатацію рівня знань на момент перевірки і впливають на навчальний процес дуже опосередковано. Нагальним питанням стає винайдення нових видів, форм, методів опитування, які б усували недоліки вже відомих форм, видів, методів опитування, не тільки констатували рівень ЗУН, а й активно впливали на учбовий процес, допомагали усунути прогалини у здобутих ЗУН з пройдених тем,.

Серед проблем видів, форм та методів опитування, існуючих на даний момент, у науково-педагогічній літературі та практиці виділяються такі, як: не врахування індивідуального темпу мислення учнів, нерівномірність зайнятості

та пасивність учнів при опитуванні, нерівнозначність питань за складністю, необ'єктивність, вплив міжособистісних взаємовідносин вчителя і учня, неможливість охопити опитуванням усіх учнів, проблема економії часу на опитування, невідповідність затраченого часу бажаним результатам опитування, неможливість виявлення здібності учнів. Усі види опитування не враховують специфіки предмету сольфеджіо, не формують музичне мислення, не вчать висловлювати думки мовленево, не в повній мірі стимулюють до самоаналізу та самооцінки.

Невід'ємною частиною музичної діяльності є публічні концертні виступи. Концерти в дитячих музичних школах становлять собою частину учбового процесу і мають на меті набуття повноцінного сценічного досвіду, виховання виконавської витримки, артистизму.

Серед концертів, які проводяться у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, найбільш поширені академічні концерти, які представляють собою обов'язкові контрольні заходи. Участь у таких концертах не вирішує поставлену проблему виховання майбутніх артистів, не гаранує у майбутньому відсутність психологічних проблем у публічних виступах. Безперечно перевагу при навчанні у музичній школі, на відміну від академічного концерту-іспиту чи заліку, мають тематичні та святкові концерти, але взяти участь у цих загальношкільних заходах має можливість обмежене коло школярів. Це, зазвичай, найбільш успішні зі спеціальності учні, але більшість учнів спеціалізованих мистецьких навчальних закладів сценічного досвіду не набуває за весь час навчання. Необхідність виявлення і виховання музичних і артистичних здібностей засобами концертної діяльності наразі ставить питання розробки нових видів концерту у дидактичних цілях.

Разом з тим відсутні наукові роботи, об'єктом спеціального дослідження яких була б концертна форма подачі результатів навчання з предмету сольфеджіо. Тому розробка концерту з предмету сольфеджіо і використання як навчального методу та засобу у дидактичних цілях при навчанні є актуальним на даний момент, особливо стосовно молодших школярів.

Філософська наука переконливо довела, що цілі людської діяльності завжди визначаються тими об'єктивними умовами, в яких живе і діє людина. Тому для правильного формулювання цілей навчання і виховання молодшого покоління потрібно виходити з тих умов, за яких воно буде жити в майбутньому [168, с. 95].

Сучасна музична школа відчуває проблему відірваності навчання від життя, акцентуацію на теоретичні знання, а не на практичні навички, засновані на цих знаннях. У багатьох галузях педагогічної науки у XXI столітті: математиці, фізиці, астрономії, іноземних мовах, історії, вже почали широко використовувати проєктивні методи навчання. До сильних сторін проєктного навчання слід віднести його зорієнтованість на розвиток в учнів умінь самостійно здобувати знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, формувати критичне мислення [17, с. 25].

Дуже повільно цей процес вводиться у практичне використання в музичній педагогіці, особливо у викладанні музично-теоретичних дисциплін. У сучасній друкованій літературі наводяться приклади використання методу проєктів у викладанні, в основному, предмету музична література, де цей метод можна застосовувати у рамках програмного матеріалу практично по будь-якій темі. При вивченні предмету сольфеджіо ці методи використовуються дуже обмежено. З предмету сольфеджіо відомі лише уроки-концерти у старших класах, на яких діти презентують свої творчі проєкти – композиторські доробки, причому проєктивні методи більш поширені у старших класах і майже не використовуються в молодших класах.

Одна з проблем, з якими доводиться стикатися учителям, – це труднощі в освоєнні учнями метро-ритмічної сторони музики. На даному етапі сольфеджіо як звукове втілення курсу гармонії майже витіснило такий важливий розділ розвитку музичного слуху, як ритмічне сольфеджіо, розділ, традиційно більш розвинений в інших європейських школах сольфеджіо [120, с. 29].

Важливість виховання в учнів почуття метро-ритму відзначали багато науковців, такі як О. Давидова, С. Запорожець, Ю. Фролова, Ж. Металлиди,

А. Перцовська, О. Берак, Л. Семченко, Е.Жак-Далькроз, К.Орф, З.Кодай, Д.Кабалевський, Г.Шатковский, Г.Нейгауз, А. Гольденвейзер.

Деякі педагоги висловлюють думку, що почуття ритму не піддається розвитку, інші ж зазначають невисокий рівень позитивних результатів в розвитку музичного почуття ритму [128].

Виховання почуття метро-ритму таке ж потрібне, як і розвиток ладово-інтонаційних навичок. Але усі програми вивчення предмету сольфеджіо як Т.Калужської (програма з предмету «Сольфеджіо» 1984 р.) [117], Н.Коленцевої, І.Богачек (програма з предмету «Сольфеджіо» 1992 р.), так і сучасна програма сольфеджіо 2012 року [277] віддає перевагу розвитку музичного слуху саме на ладовій основі, не приділяючи достатньої уваги розвитку метро-ритмічного слуху. У існуючій програмі 2012 року досить пізно та у недостатньому об'ємі вводяться ритмічні вправи, які лише ознайомлюють учнів з основними поняттями метро-ритму та стандартними ритмічними групами, але не дають практичних навичок їх використання при вивченні інших дисциплін музичного циклу. Проблема недостатнього розвитку ритмічного слуху виростає у проблему виконавської неритмічності.

Нерідко учень, який добре чує висотне положення звуків, утруднюється в точності ритмічного відтворення мелодії – будь то сольфеджування музичних прикладів, запис музичного диктанту або ж ритмічно правильне виконання музики на якому-небудь інструменті.

Сучасні напрацювання педагогів з цього приводу широко не використовуються у ДМШ, а традиційні та вже давно відомі методи та засоби розвитку почуття метро-ритму не відповідають сучасним тенденціям розвитку музичного мистецтва та не вирішують дидактичних завдань, які стосуються розвитку метро-ритму в учнів молодших класів.

На практиці, для вирішення даної проблеми на часі вкрай потрібні додаткові, нетрадиційні засоби для вирішення завдань розвитку почуття ритму учня.

У новій програмі задекларовано розвиток ладового слуху як основної дидактичної цілі, але не враховується необхідність повноцінного розвитку абсолютного, гармонічного, тембрального та ритмічного слуху.

На сучасному етапі реформування національної системи освіти, розробки і впровадження інноваційних підходів і технологій виховання, входження України до європейського освітнього простору з особливою гостротою постає проблема застосування у сучасному навчально-виховному процесі усіх найкращих пластів вітчизняної педагогіки, забороненої чи навмисно забутої спадщини її провідних творців [81, с. 136].

Саме українська музична педагогіка має багатовікові традиції та визначні педагогічні доробки з предмету сольфеджіо. Від ідей М.Дилецького, Г.Сковороди, В.Верховинця до ідей українських композиторів М.Лисенка, М.Леонтовича, Ф.Колесси, С.Людкевича та сучасних українських педагогів таких, як Р.Дверій, В.Куфлюк, О.Цалай-Якименко, Я.Михайлюк та багатьох інших, які не завжди відомі широкому загалу та не використовуються у педагогічній практиці у сучасній музичній школі, де віддається перевага зарубіжним системам початку ХХ сторіччя. Українська музична педагогіка має великі надбання в питанні розвитку абсолютного, гармонічного, ритмічного слуху, розвитку яких не приділяється належної уваги у новій програмі сольфеджіо.

Затягнута програма, яка вивчає переважно класичні зразки музичної літератури, не залишає часу на вивчення нової музики ХХ-ХХІ століття, як зарубіжної так і вітчизняної. Нашим випускникам складно вписатися у світовий музичний простір, де на даний момент превалює додекафонна, серійна, електронна та інші види та напрямки сучасної музики, які не охоплені музичною школою у нашій країні. В недостатньому об'ємі вивчається популярна у всьому світі джазова музика.

ХХІ століття ознаменувалося прагненням усіх країн об'єднатися для створення глобальної стратегії освіти людини, розуміння, що сучасна шкільна й

вища освіти повинні стати міжнародною з набуттям рис полікультурної освіти, яка б враховувала позиції та здобутки різних націй, країн.

Перший крок на шляху до єдиного світового освітнього простору Україна зробила 19 травня 2005 року у норвезькому місті Берген на Конференції міністрів країн Європи, коли приєдналася до Болонського процесу, зобов'язавшись внести відповідні зміни у національну систему освіти та приєднатися до роботи над визначенням пріоритетів у процесі створення єдиного європейського простору вищої освіти. Мета такого кроку – зблизити й гармонізувати освітні системи країн Європи, створити єдиний європейський простір вищої освіти, зокрема, усунути перепони на шляху до поширення мобільності студентів, викладачів, дослідників.

Вітчизняні вчені В. Андрущенко, О. Уваркіна, В. Рожок, О. Антонюк, С. Ніколаєнко, В. Черкасов, В. Кремень зробили значний внесок у розвиток питання інтеграції освіти України до європейського та світового освітнього простору, визначили роль освіти в розвитку партнерства України з іншими державами. Модернізацію мистецької освіти в контексті європейських вимог досліджують Т. Рейзенкінд, О. Ростовський, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Щолокова.

На даному етапі на науковому та законотворчому рівнях багато уваги приділяється питанню модернізації саме вищої освіти, оминаючи важливе питання початкової та середньої школи. Розвиток сучасної системи музичної освіти потребує оновлення змісту навчання не тільки у вищій школі, а і на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях.

В.Андрущенко, визначаючи об'єктивні передумови розвитку Болонського процесу, а також необхідність активної участі в ньому української системи вищої освіти, зазначає, що «цей рух обумовлений реальними змінами, які відбуваються на теренах Європи і світу: проблемами глобалізації, становлення інформаційного суспільства, посиленням міграційних процесів, мобільності ринку праці, обміну між культурами, а головне – об'єктивно сформованою потребою навчитися «жити разом», зберігаючи при цьому власні етнічні,

культурні, релігійні та інші розмаїтості, одночасно розуміючи і поважаючи один одного» [12, с. 12].

Як відзначає О.Уваркіна, освіта в сучасному світі в своєму системному вимірі не може існувати поза процесами постійної модернізації і трансформації, адже саме освітнє середовище є провісником ключових соціальних змін, які динамічно відбуваються в рамках інформаційної цивілізації, що постійно прагне до цивілізації знання і гуманізму [306, с. 12].

Однією з умов інтеграції до європейського освітнього простору, на думку В. Черкасова, є лінгвізація освітнього процесу, оволодіння необхідною кількістю для спілкування й навчання в зарубіжних мистецьких і культурно-освітніх навчальних закладах іноземних мов. Стажування й навчання за кордоном передбачає фундаментальну психолого-педагогічну та фахову підготовку студентів, широку ерудицію в науково-предметній галузі, нестандартне мислення, креативність, володіння інноваційною тактикою й стратегією, методами розв'язання творчих завдань [327, с. 5].

Відомо, що кожне музикознавче поняття (термін) є сконденсованою інформацією, у якій узагальнено досвід виконавської, педагогічної, методичної практики, а також здійснено її теоретичне обґрунтування. Саме тому опанування виконавського мистецтва паралельно із засвоєнням наукової понятійно-термінологічної системи дозволить активізувати розвиток професійного інтелекту виконавця і створити міцну методологічну основу навчального процесу в музичній освіті загалом. Засвоєння цієї термінології в курсі фахової методики з кожної спеціальності (інструментальної, ансамблевої, вокально-хорової, диригентської) сприятиме інтелектуалізації музично-виконавського інтерпретаторського мислення [75, с. 63].

Важливими є знання спеціальної термінології іноземною мовою для спілкування на фаховому рівні, обміну досвідом, співпраці, підвищення професійного рівня, зокрема на початкових етапах навчання музичному мистецтву, що дають змогу подолати мовний бар'єр у процесі інтегрування вітчизняних музикантів у світовий професійний, науковий та освітній простір.

Найважчий досвід вимагає додаткового аналізу процесів інтеграції української освіти у єдиний світовий освітній музичний простір і аналізу проблем, які виникають при цьому і суттєво впливають на творчо-виконавську підготовку майбутніх музикантів-виконавців, починаючи з першої ланки спеціалізованої музичної освіти.

Лінгвізація освітнього простору вимагає збалансованості навчальних планів, збільшення годин на вивчення іноземних мов. У зв'язку з цим потребує вдосконалення програма з «Іноземної мови», в якій врахована специфіка музичної діяльності й професійно-педагогічної спрямованості майбутніх фахівців. Музиканти мають володіти всіма видами мовної діяльності (говоріння, розуміння на слух, читання, писемна мова). Оволодіння новою системою комунікацій можливе в процесі використання сучасних педагогічних технологій, досконалої системи вправ, формування вмінь і навичок усної практики, індивідуалізації і диференціації навчання, збільшення обсягу матеріалу з лексики та граматики [327, с. 6].

Знання музичного тезаурусу англійською мовою дає можливість підвищення рівня професійних знань, умінь та навичок учням, починаючи з навчання у музичних школах, та у подальшому можливість створення міжнародного науково-творчого та культурно-освітнього партнерства як серед студентів і викладачів, так і на більш ранніх етапах навчання.

На даний час у навчальних закладах мистецького спрямування за існуючими програмами дисципліну «іноземна мова за професійним спрямуванням» введено тільки з 2 курсу музичного училища, але сенситивним періодом для вивчення іноземних мов вважається саме молодший шкільний вік. Як зазначають зарубіжні науковці, наприклад, Ф.Худ [352], діти молодшого шкільного віку здатні до відтворення звукової системи іноземної мови (акцент, інтонація), саме в цьому віці відсутній страх перед іноземною мовою та боязнь помилок, учні початкової школи мають більше можливостей для формування продуктивних зв'язків між рідною та іноземною мовами.

Реалії сьогодення зробили актуальним питання інтегрування у міжнародний освітній та науковий музичний простір та зближення вітчизняної та зарубіжної системи освіти. Відкриваються горизонти співпраці як у професійному трудовому плані так і в професійно-освітньому плані, причому як для педагогів, так і для учнів-музикантів. Тому дуже важливим є подолання мовного бар'єру.

Прагнення до мобільності в міжнародному обміні фахівцями з музики: музикантами, викладачами, науковцями пов'язується з прикладним підходом до завдань мистецької освіти. Адже у Європі та США критерієм залучення до посади переважно залишається рівень професійної майстерності фахівця, а не диплом. Учні середнього щабля після закінчення музичного училища є вже зрілими музикантами, яких запрошують працювати в оркестри і концертні організації не тільки України, а й Європи та США, або викладати у першій ланці музичної освіти – дитячих музичних школах. Володіння іноземними мовами надає додаткові переваги у працевлаштуванні за кордоном.

На даний час у Європі та світі найпопулярнішою і найпоширенішою міжнародною мовою є англійська. Ще з початку ХХ сторіччя вона залишає за собою такий статус. Сьогодні у світі існує приблизно 1,5 млрд. людей, що говорять англійською мовою. Вона є рідною мовою для 500 млн. людей в 12 країнах світу. У 90 країнах світу це або друга мова, або широко вивчається [11].

В Україні теж найпоширенішою іноземною мовою, яка вивчається в навчальних закладах освіти усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів, залишається англійська. Її вивчають з 1 класу у загальноосвітніх закладах. Іноземну мову за професійним спрямуванням введено до навчання лише на рівні професійно-технічної та вищої освіти. Такий підхід обґрунтовано тим, що профорієнтація відбувається тільки у старших класах, тому немає необхідності вивчати спеціальну термінологію іноземною мовою за професійним спрямуванням у загальноосвітній школі.

Але учні музичних шкіл не мають змоги оволодіти у загальноосвітній школі спеціальними музичними термінами та зворотами на іноземній мові, так

як там вивчають загальні теми іноземною мовою, до яких не потрапляє предмет сольфеджіо. Вивчення музичної термінології англійською мовою не торкається учбового процесу загальноосвітніх шкіл, бо початкова музична освіта входить до системи позашкільної освіти, здобувається лише окремими учнями загальноосвітніх закладів, і представляє інтерес лише для майбутніх музикантів, тому доцільне у спеціалізованих музичних школах саме на уроках сольфеджіо.

У наш час для вступу у магістратуру введено іспит з іноземної мови за професійним спрямуванням, чим підкреслено важливість здобуття знань з іноземної мови для повноцінного становлення фахівця, зокрема мистецького спрямування.

У останнє десятиріччя популярність музичної освіти значно зменшилась. Батьками віддається перевага вивченню їхніми дітьми іноземних мов (для легшого інтегрування у майбутньому за кордон) і заняттям спортом і танцями (для підтримки фізичної форми і здоров'я). Незважаючи на розуміння важливості музичної освіти для загального розвитку і формування естетичного та художнього смаку своєї дитини, часто батьки, які самі займалися в дитячих музичних школах і отримали негативні враження від занять музикою, не бажають віддавати своїх дітей до музичної школи. Важливим завданням музичної педагогіки є залишення інтересу та позитивного ставлення до музикування в учнів та випускників дитячих музичних шкіл.

Висновки до першого розділу

Аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної, музично-теоретичної літератури та практики дозволив дійти наступних висновків:

– сольфеджіо як музична дисципліна пройшло у своєму становленні починаючи з античного світу до сучасності, різні етапи формування, зазнаючи на своєму шляху численні зміни та перетворення;

– визначено істотною особливістю процесу еволюції дисципліни сольфеджіо природну і закономірну зміну спрямованості та призначення предмета, яка спричинила в ході розвитку повне переосмислення його сутності, цілей, завдань, форм тощо;

– визначено наступні етапи еволюції предмету сольфеджіо: період зародження музичної нотації, античний період, період середньовіччя, період зародження сольфеджіо як окремої науки, період методичного реформування сольфеджіо, період появи перших окремих методичних ідей навчання сольфеджіо, період оновлення методичного забезпечення та введення нових форм роботи сольфеджіо, період появи методик та методичних систем сольфеджіо та музичного виховання, період психологічного переосмислення предмету сольфеджіо як прикладної дисципліни;

– сольфеджіо, розпочавши свій шлях як вузько спрямований предмет для розвитку навичок вокалістів, еволюціонувало в дисципліну, яка спрямована на розвиток музичного мислення;

– на кожному етапі еволюції сольфеджіо методичне забезпечення та посібники відповідали спрямованості та розумінню сольфеджіо як дисципліни та створювалися провідними педагогами, митцями та науковцями свого часу;

– на кожному етапі розвитку та становлення сольфеджіо вітчизняні та зарубіжні педагоги особливої уваги приділяли методичному забезпеченню предмету;

– методика навчання сольфеджіо є важливою складовою успішного становлення музиканта як професіонала, та для формування навченості сольфеджіо було створено ряд методичних систем навчання сольфеджіо, але жодна з них в повній мірі не ліквідує проблематику, існуючу на сучасному етапі розвитку сольфеджіо;

– сольфеджіо на сучасному етапі є багатопрофільною дисципліною, що охоплює кілька цілком самостійних, але взаємопов'язаних напрямків роботи: виховання слуху, вироблення навичок співу, освоєння теорії музики та

основних музично-мовних засобів, розвиток музичного мислення, кожне з яких в різні періоди історичної еволюції формувало предмет сольфеджіо;

– простежується тенденція запозичення українських ідей та методів, запропонованих та придуманих уперше саме українськими педагогами-музикантами, але які свого часу не стали всесвітньо відомими, а світове визнання отримали західні аналоги, запропоновані значно пізніше зарубіжними педагогами;

– аналіз науково-методичних джерел з психології, загальної та мистецької, зокрема музичної, педагогіки та педагогічного досвіду підтвердив поширеність та актуальність ряду проблем на сучасному етапі розвитку науки при викладанні при викладанні предмету сольфеджіо;

– введення педагогічних інновацій не торкнулося предмету сольфеджіо, зокрема, сольфеджіо молодших школярів;

– розвитку тембрального, гармонічного, ритмічного елементів музичного слуху не приділяється належної уваги на всіх етапах навчання у дитячій музичній школі, а не лише у молодших школярів, з відданням переваги розвитку ладового слуху;

– розвиток одного з найважливіших елементів музичного слуху – розвиток метро-ритмічного відчуття відбувається у молодших школярів не системно, не систематично, несвоєчасно – з запізненням, в неналежному об'ємі. Це ж стосується і розвитку гармонічного слуху;

– зовсім неохоплений програмою та традиційною методикою такий елемент музичного слуху як тембральний, для розвитку якого не передбачено спеціальних вправ;

– традиційна методика навчання сольфеджіо молодших школярів не враховує психофізіологічні та психолого-педагогічні вікові особливості молодшого шкільного віку, що ускладнює процес навчання;

– предмет сольфеджіо викладається без надання учням розуміння подальшого використання здобутих учнями ЗУН та без зв'язку навчання

сольфеджіо з практичною діяльністю, що досить ускладнює розуміння та засвоєння учнями ЗУН, формує в учнів ставлення до предмету як до складного, незрозумілого, нецікавого, непотрібного, другорядного, мало відвідуваного учнями та негативно впливає на ґрунтовність, успішність здобутих учнями ЗУН;

–сучасна система контролю та оцінювання ЗУН учнів не відповідає сьогоденним вимогам та ніяк не впливає на підвищення ефективності навчального процесу, а тільки констатує рівень ЗУН учнів на момент перевірки;

–при вивченні предмету сольфеджіо йде вивчення переважно класичних зразків музичної літератури XVIII-XIX століття, без достатнього використання національного фольклору, найкращих пластів вітчизняної музичної культури XX-XXI сторіччя;

–доведено важливість питання лінгвізації навчального процесу на уроках сольфеджіо у молодших школярів на сучасному етапі реформування національної системи освіти, розробки і впровадження інноваційних підходів і технологій виховання, входження України до європейського освітнього простору;

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [183; 184; 185; 186; 187; 190; 191; 192].

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ СОЛЬФЕДЖІО МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

2.1. Основні методичні засади навчання сольфеджіо молодших школярів

Методика, як вчення про методи викладання, є важливою складовою педагогічної науки дидактики. Методика конкретизує на навчальному матеріалі основні категорії дидактики: мету, цілі, зміст, організаційні форми та методи навчання. Мету навчання прийнято розуміти як бажаний результат, доступний для досягнення лише у віддаленому часі, ціль його слід розуміти як складову мети, яка передбачає досягнення конкретних навчальних результатів на багатьох її етапах. Загальні мету і цілі навчання визначає суспільство. Вони відображаються в державних стандартах, державних документах уряду України, а потім конкретизуються в освітньо-професійних програмах з окремих навчальних предметів, дидактичних матеріалах для учнів [181; 230; 340].

У процесі навчання вирішуються три основні групи взаємопов'язаних завдань: навчальні – оволодіння знаннями, уміннями, навичками; розвивальні – розвиток інтелектуальної, емоційно-вольової, діяльнісно-поведінкової сфери особистості; виховні – формування наукового світогляду, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури тощо.

В.Сухомлинський розглядав навчання в єдності його освітньої, виховної і розвивальної функцій і домагався, щоб підростаюча людина навчаючись, пізнавала не тільки світ, а й саму себе в ньому, надихалася прагненням бути прекрасною, отримувала знання як інструментарій для майбутнього самовизначення та самореалізації в житті. «Там, де навчання виступає як

невід'ємна частина багатогранного духовного життя, – воно для дитини бажане й захоплююче», – вважав В.Сухомлинський [291, с. 407].

Запропонована методика викладання сольфеджіо молодшим школярам у початкових спеціалізованих навчальних мистецьких закладах визначає обсяг матеріалу, послідовність викладання тем для учнів 1-4 класів, відповідає за процес розвитку спеціальних музичних здібностей, формування теоретично-музичних знань, умінь та навичок, формування емоційно-ціннісного ставлення до предмету, формування мотиваційно-пізнавального компоненту навчання, формування розуміння професійно-прикладного та творчо-діяльнісного використання ЗУН і пропонує ефективні методи, прийоми і форми організації процесу навчання сольфеджіо, виховання національної самосвідомості та естетичного смаку молодших школярів.

Метою запропонованої методики є формування засобами музичного мистецтва всебічно розвиненої особистості, здатної до інтегративних процесів та влиття у світовий музичний простір на будь-якому етапі навчання при усвідомленні нею практичного використання здобутих ЗУН при більш глибокому та усесторонньому їх вивченні на сольфеджіо.

Дидактичні цілі запропонованої методики навчання сольфеджіо:

1. сформувати ставлення учня до предмету як до важливої ланки мистецтва, результати вивчення якого можна використати на сцені та в житті;
2. сформувати позитивне ставлення учня до предмету як до самостійного (не допоміжного та додаткового до спеціальності) та прибрати ставлення учнів як до предмету нецікавого, непотрібного, складного, неважливого, другорядного;
3. підвищити ефективність процесу навчання та ґрунтовність отриманих ЗУН з предмету сольфеджіо за допомогою введення та використання нової форми роботи fan-опитування;
4. досягти максимальної кількості учнів, рівень знань, умінь та навичок яких за існуючою системою оцінювання можна констатувати як високий, та зведення до нуля кількості учнів з низьким та недостатнім рівнем отриманих

знань, умінь та навичок; отримати більш високі результати рівня засвоєння матеріалу з предмету порівняно з середнім статистичним;

5. скоротити час на вивчення основних тем з предмету сольфеджіо за рахунок перерозподілу тем та використання нових форм роботи;

6. надати учням більший за обсягом та тематичним наповненням матеріал з предмету сольфеджіо, ввести основи інструментування, гармонії тощо;

7. формування усвідомленості практичного використання знань, умінь та навичок з сольфеджіо;

8. орієнтованість навчання на інтеграцію в міжнародний навчальний простір.

У Педагогічній енциклопедії відзначено, що дидактичні принципи визначають зміст, організаційні форми і методи навчальної роботи в школі у відповідності до загальних цілей виховання і закономірностей процесу навчання [232, с. 732]. Принципи навчання – це керівні ідеї, що регулюють процес навчання. Більшість принципів мають широке узагальнююче значення, тому в теорії та практиці педагогіки проходить процес постійних пошуків нових і уточнення існуючих принципів положень, які, за визначенням О.Рудницької, можуть «спрямовувати діяльність педагога у конкретних навчально-виховних ситуаціях» [261, с. 92].

Цінними теоретичними положеннями збагатила систему принципів навчання та їх трактування велика педагогічна спадщина К.Ушинського. За його переконаннями, в навчанні слід враховувати зміст і дозування навчального матеріалу, посильність його для учнів, послідовність вивчення, розвиток свідомості, діяльності й активності учнів, міцність засвоєння знань, виховуюче навчання тощо. Дидактичні принципи він розглядав у зв'язку з формами й методами навчання [314].

Запропонована методика спирається на всі основоположні дидактичні принципи, які визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії вчителя та учнів. Крім того, методика враховує специфіку предмету сольфеджіо і психолого-педагогічні особливості молодшого шкільного віку, орієнтована на

практичне використання отриманих знань у професійній сфері та у подальшому житті розрахована на інтеграцію у міжнародний навчальний і музичний простір (модель методики представлена на рис. 2.1.). У зв'язку з цим, головними принципами нової методики є:

1. Принцип урахування вікових психолого-педагогічних особливостей. Кожній віковій групі характерні певні анатомо-фізіологічні, психічні та соціальні властивості, які називаються віковими особливостями. Реалізація цього принципу здійснюється за рахунок диференційованого відбору методів і засобів навчання, форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів молодшого шкільного віку, таких як ігрові та проєктивні методи, у поєднанні з індивідуальним підходом до оцінки знань, умінь і навичок учнів за допомогою fan-опитування.

2. Принцип орієнтованості навчання на інтеграцію в міжнародний навчальний простір. Реалізація цього принципу передбачає подолання мовного бар'єру за рахунок вивчення іноземною мовою основних музичних понять, спеціальних виразів та зворотів у молодшому шкільному віці.

3. Принцип практичної орієнтованості навчання. Наголошуючи на важливості поєднання навчання з життям, Я.-А.Коменський вважав, що учень легше засвоюватиме навчальний матеріал, якщо знатиме, яку користь має те, що вивчається, в повсякденному житті [314; 139]. Нова методика сольфеджіо реалізує цей принцип за рахунок розкриття практичної значимості знань, отриманих у процесі навчання за допомогою створення музичних проєктів, які спираються на вивчений на сольфеджіо матеріал і результатом яких є реальні продукти. Нова методика сольфеджіо спирається на особистий досвід учнів, включення в навчальний процес «педагогічної» практики, яскравих прикладів, фактів, образів.

4. Принцип гуманізму. Гуманістична педагогіка орієнтована на особистість. Її відмінні ознаки: повага прав і свобод учня, відмова від авторитарності з її педагогічним тиском на особистість, можливість встановлення нормальних людських відносин між педагогом і учнем.

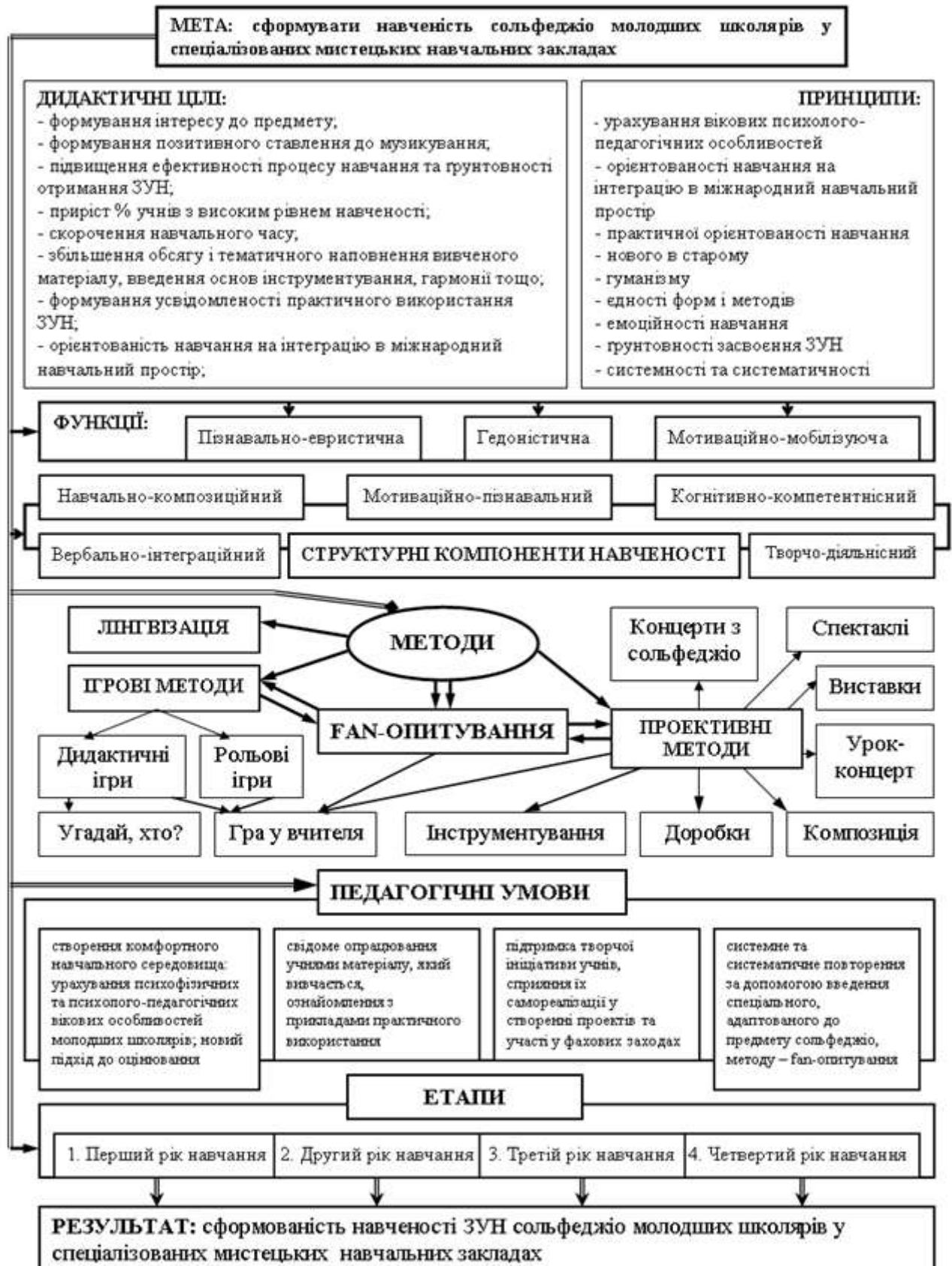


Рис. 2.1 Модель методики навчання сольфеджіо молодших школярів у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах

Гуманізувати навчально-виховний процес – означає створити такі умови, в яких учень не може не вчитися, не може вчитися нижче своїх можливостей, не може залишитися байдужим учасником виховних справ або стороннім спостерігачем бурхливого потоку життя [88].

За новою методикою застосування методу проектів, зокрема участь у підготовці та проведенні концертів, рольові ігри на уроках, новий підхід до оцінювання знань, застосування fan-опитування надають можливість учням відчувати себе рівноправними учасниками навчально-виховного процесу, створюють передумови для самореалізації особистості, розкриття всіх закладених у ній природних задатків, її здібностей до свободи та активної й усвідомленої творчості.

5. Принцип нового в старому. Повторення сприяє глибокому усвідомленню, міцності запам'ятовування, систематизації вивченого матеріалу. Принцип нового в старому полягає у регулярному розширенні та поглибленні способів, форм та методів, які використовуються для повторення з метою запобігання одноманітності. Це сприяє позитивному емоційному забарвленню процесу повторення, чим активізує роботу учнів на уроці і стимулює міцне довготривале запам'ятовування.

6. Принцип єдності форм і методів. Заявлена методика базується на комплексі взаємопов'язаних, адаптованих до предмету і вікових особливостей молодших школярів, спеціально розроблених вправ, ігор, проектів, концертів. Не можна надавати перевагу одним і нехтувати іншими формами і методами. На високі результати можна очікувати тільки при постійному поєднанні у навчальному процесі усіх заявлених методів та форм роботи на уроці.

7. Принцип емоційності навчання. У процесі пізнавальної діяльності в учнів виникає певний емоційний стан, почуття, які можуть стимулювати успішне засвоєння знань або заважати йому. Принцип емоційності навчання реалізується через жвавий, образний виклад матеріалу, мову учителя, його ставлення до учнів, зовнішній вигляд, використання цікавих прикладів,

застосування наочності і ТЗН, створення в учнів почуття виконаного обов'язку [62, с. 274].

Головне завдання педагога в реалізації цього принципу – керувати формуванням емоцій, що активізують навчально-пізнавальну діяльність, і запобігати появі тих, які негативно позначаються на ній. Учитель повинен виховувати в учнів уміння володіти своїм настроєм, емоціями, переживаннями [314, с. 116].

Принцип емоційності у заявленій методиці реалізується за рахунок психолого-педагогічних переваг fan-опитування, переключення уваги за допомогою введення ритмічних вправ, ігрових форм та проєктивних методів.

8. Принцип міцності (грунтовності) засвоєння знань, умінь і навичок. Принцип ґрунтовності вимагає, щоб знання міцно запам'ятовувалися учнями, стали б частиною їх свідомості, основою звичок поведінки. Ґрунтовні знання – це знання глибоко усвідомлені, систематичні, чіткі, тісно пов'язані з практикою, міцно закріплені в пам'яті. Істотними ознаками ґрунтовності знань є їх точність, аргументованість і відповідна для кожного ступеня освіти повнота [98].

Реалізація цього принципу передбачає: регулярне системне повторення пройденого та запам'ятовування нового навчального матеріалу; активізацію учнів під час повторення.

У запропонованій методиці для повторення, закріплення та відновлення пройденого матеріалу використовуються усі заявлені у методиці методи та форми роботи. Дуже ефективним для успішної реалізації цього принципу є, насамперед, fan-опитування, яке дає змогу не тільки діагностувати рівень знань учнів, а й постійно багаторазово повторювати пройдений матеріал, не займаючи при цьому великої кількості часу.

9. Принцип системності та систематичності. Усі методи і форми роботи представляють собою єдину взаємопов'язану систему, розроблені вправи об'єднані в єдиний комплекс, мають визначену послідовність. Особливістю методики є регулярне повторення усього пройденого матеріалу.

2.2. Fan-опитування як новий метод роботи на уроках сольфеджіо

За традиційною методикою навчання сольфеджіо молодших школярів опрацювання і регулярне повторення однотипних вправ призводить до рутинності навчання, зниженню темпу уроку, втрати уваги учнів і ефективності запам'ятовування матеріалу, а опитування стає для учнів своєрідним стресом. Дидактичний метод роботи на уроці fan-опитування (віяльне-опитування) розроблено спеціально для навчання сольфеджіо з урахуванням специфіки предмету. Fan-опитування може проводитися в усній, письмовій чи комбінованій (усно-письмовій) формі. У молодших школярів на початку навчання воно проводиться в ігровій формі (ігри «Акваріум», «Факір», «Ромашка» тощо), пізніше поєднується з проєктивними методами («Гра в учителя»).

Fan-опитування є частиною процесу навчання і має на меті досягнення максимально високого (бажано стовідсоткового) рівня знань, умінь та навичок учнів. Завдання розділяємо на частини (дві або три). Для кожної частини оформлюємо варіативний ряд запитань. Специфіка предмету сольфеджіо дозволяє це зробити. Кожен учень жеребкуванням витягає собі з кожної групи запитань одне і отримує комбінаторно з двох (трьох) запитань індивідуальне завдання. Усі завдання одночасно рівнозначні (однакові за темою, складністю, побудовані за одним і тим самим принципом) і різні за варіантами. Можливу кількість різних варіантів вираховуємо за допомогою теореми множення ймовірностей. Наприклад, завдання на опрацювання інтервалів: перша група запитань – назва простого інтервалу (від 8 до 12), друга – назва звуку, від якого необхідно будувати інтервал (від 7 до 24), третя – напрям руху (угору чи униз) – має від 112 до 576 варіантів. Велике позитивне значення при fan-опитуванні має випадковість при виборі самим учнем варіанту питання, що дає змогу зняти будь-які психологічні напруги у стосунках учень-учень, учень-вчитель. Окрім того, за теорією вірогідності систематичне опитування за такою схемою охоплює практично весь вивчений матеріал з теми, яка перевіряється і має

низьку вирогідність повторення однакової комбінації запитань для одного учня, враховуючи, що кількість уроків за рік за програмою дорівнює 36.

Повторення і опрацювання матеріалу при fan-опитуванні поєднуються з дидактичною діагностикою. У процесі навчання контроль передбачає спостереження вчителем за результатами діяльності учнів, що дає змогу своєчасно зреагувати на виявлені недоліки і труднощі процесу навчання за допомогою додаткових пояснень, конкретних вправ, урахування індивідуальних особливостей учнів.

Як відомо з теоретико-методичної літератури [167; 326], усі методи контролю, які існують на даний час і використовуються у вітчизняній педагогіці, основною метою ставлять констатацію рівня знань на момент перевірки і впливають на навчальний процес дуже опосередковано.

Fan-опитування як новий вид опитування вирішує багато дидактичних завдань, суттєво впливає на результати навчального процесу, на рівень оволодіння знаннями, вміннями та навичками. За місцем у навчальному процесі розрізняють такі види контролю: попередній, поточний, періодичний, тематичний, підсумковий. Fan-опитування не можна ототожнювати з попереднім видом контролю, який проводиться з метою отримати інформацію про початковий рівень знань учнів (вступні экзамени, перевірочні контрольні роботи перед вивченням нових тем) для прогнозування подальшого навчального процесу, так як fan-опитування не ставить на меті виявлення якості опорних знань, умінь і навичок, хоча на планування навчального процесу опосередковано і впливає.

Fan-опитування не можна ототожнювати з поточним контролем, який проводиться з метою отримання інформації про рівень засвоєння навчального матеріалу у процесі навчання за допомогою оцінювання. Він необхідний для зворотного зв'язку, коригування навчального процесу. Дидактична мета fan-опитування – не констатувати за допомогою оцінки рівень засвоєння навчального матеріалу, а виявити проблеми у засвоєнні учбового матеріалу кожним учнем і одразу усунути їх. Поточний контроль не передбачає, як fan-

опитування, у разі утруднення самостійного виконання завдання учнем невідкладне повторне його виконання самим же учнем з виправленням помилок біля дошки і, у разі необхідності, з підказками з боку вчителя або класу. Той факт, що завдання для кожного учня не повторюються і різняться одне від одного, підтримує інтерес класу до того, що відбувається у дошки. Для тих учнів класу, які справилися з завданням, виконання у дошки такого завдання стає повторенням, закріпленням матеріалу.

Gap-опитування повністю відрізняється від періодичного (контрольні за чверть, півріччя), тематичного (перевірка основних знань із теми) та підсумкового (міністерські, директорські контрольні роботи) контролю дидактичними завданнями, регулярністю, відсутністю оцінювання.

У педагогіці основними методами і формами перевірки результатів навчання є усний контроль, письмовий контроль, практичний контроль, дидактичні тести, спостереження. Додатково окремі вчені виділяють методи графічного контролю (Г.Щукіна), методи програмованого і лабораторного контролю (Ю.Бабанський), користування книгою, проблемні ситуації (В.Оконь).

Традиційна методика навчання сольфеджіо базується переважно на методах усного контролю – фронтальному та індивідуальному опитуванні. Недоліки обох методів усного опитування на уроці сольфеджіо численні і істотні: фронтальне опитування не враховує індивідуального темпу мислення, не дає достатнього уявлення про рівень засвоєння знань кожним окремим учнем, заохочує прості відповіді, індивідуальне не вирішує проблеми зайнятості на уроці інших учнів, які залишаються пасивними слухачами на час опитування одного з них. У багатьох підручниках з педагогіки [98; 167, 315] зазначено, що метод усної перевірки знань потребує надто багато навчального часу, збуджує нервову систему опитуваного учня, перевірка нерідко буває нерівнозначною через неоднакові за складністю запитання різним учням, через сміливість або невпевненість при висловлюванні своїх думок учнів, які однаково підготовлені до уроку, а об'єктивність важко встановити, бо відповідь

учня не фіксується.

При фронтальному опитуванні присутній момент особистої симпатії і антипатії педагога та учня. Відомі випадки, коли учні вважають свою оцінку заниженою через погане ставлення до них вчителя: саме їм дістаються складні та незрозумілі питання, або вважають, що їх запитують тоді, коли ніхто не бажає відповідати, або прискіпливо оцінюють їх відповідь. Це може бути як об'єктивною так і суб'єктивною думкою учня, але учень у разі невдалої відповіді повністю себе виправдовує. На жаль, педагог дійсно має можливість своїми питаннями регулювати оцінки учнів: кому з учнів, які питання і скільки разів під час фронтального опитування він задасть. Наприклад, слабкому учню задається легке питання, а сильному – складне, при правильній відповіді обох учнів оцінки ставляться різні через те, що питання нерівноцінні. При цьому часто виникає конфлікт учитель – учень, і конфлікт учень – учень.

Gap-опитування прибирає ґрунт для таких конфліктів, знімає психологічну проблему міжособистісних взаємовідносин як між учнями у групі (учень-учень), так і у системі учень-вчитель, активізує навчальну діяльність учнів, підвищує інтерес та позитивне ставлення до предмету. Крім того, віяльне опитування прибирає проблему «ярликів», які можуть даватися учневі як учителем, так і однокласниками. Якщо учень регулярно не може відповісти на питання або йому робиться постійна поблажка у вигляді нескладних питань, то учень автоматично отримує статус або не дуже здатного або ледаря, тобто гіршого за інших. При віяльному опитуванні учень сам для себе обирає варіант однакового для всіх завдання. Таким чином знімається конфлікт упередженого ставлення викладача, в учня виробляється почуття відповідальності за результат своєї роботи. Учень звикає до самостійності і самовідповідальності, коли його оцінка і його статус залежать тільки від нього самого – від його підготовки до уроку, він не перекладає відповідальність на третіх осіб (ані на педагога, ані на однокласників, ані на збіг обставин).

Все це призводить до зниження інтересу до навчання і відповідно негативно впливає на ставлення до предмету, а також призводить до вивченої

безпомічності. Вплив міжособистісних взаємовідносин вчителя і учня є істотним недоліком обох методів усного опитування. Серед суттєвих недоліків як індивідуального так і фронтального опитування також можна назвати нудьгування учнів під час опитування інших та спокусу для учня готуватися не систематично у розрахунку, що саме його саме сьогодні не запитають, якщо на попередніх уроках він вже відповідав, бо при усному опитуванні, зазвичай, запитують або тих, хто піднімає руку (готовий відповідати) або тих, у кого немає оцінок. Fan-опитування привчає до невідворотності перевірки знань, умінь та навичок: кожному учню доводиться відповідати на кожному уроці. Учень привчається готуватися до кожного уроку.

При віяльному опитуванні учень звикає сприймати ситуацію екзамену як стандартну. Багато вчителів знайомі з ситуацією, коли на випускних іспитах діти дуже нервують, відповідають нижче рівня своєї підготовленості. У педагогічній практиці відомий випадок, коли випускник на іспиті попросив екзаменаторів витягнути замість нього білет, мотивуючи тим, що він невезучий. При fan-опитуванні учні самі витягують для себе білет із запитаннями. У зв'язку з тим, що у молодших класах це стає звичним явищем і пов'язується з позитивними емоціями (fan-опитування проходить в ігровій формі, при цьому не несе на собі відповідальності контрольної роботи і не сприймається як рубіжний контроль), в учнів з часом формується ставлення до іспиту як до звичайного явища, формується планування дій, самовідповідальність. Fan-опитування розвиває рефлексію учнів. С.Кашлев, Д.Боуд, Р.Кеог і Д.Уокер [114; 123; 345] відносять рефлексію в педагогіці до перспективних сучасних технологій педагогічного процесу. Використання рефлексивної практики в освітньому процесі дозволяє вибудувати ефективні міжсуб'єктні відносини в системі «учень – учитель».

За традиційною методикою сольфеджіо для визначення рівня опанування деяких тем використовують дидактичні закриті (альтернативні чи вибіркові) тести. У дидактичній практиці та літературі [132; 145; 220] суттєвим здобутком тестової перевірки визначають скорочення часу на опитування, усунення

суб'єктивізму, дотримання єдиних вимог до знань і однакових вимог до всіх учнів; виключення необ'єктивності оцінки, стимулювання учнів до самооцінки знань, статистична обробка даних, а недоліками цього виду перевірки – заохочення механічного запам'ятовування, неможливість виявлення здібностей учнів, багаточасові витрати на складання програм перевірки. Fan-опитування має всі переваги тестової перевірки, але не тотожне з нею. На відміну від тестів fan-опитування не містить великої кількості питань чи завдань, може проводитися не лише в письмовій формі, містить творчі завдання, які не підлягають машинній або програмованій перевірці. На відміну від тестів, де завдання надається викладачем, підготоване заздалегідь і, зазвичай, стандартизоване, завдання при fan-опитуванні учень обирає собі сам методом комбінування частин питання, що суттєво відрізняє fan-опитування від тестів.

Fan-опитування враховує психолого-педагогічні особливості різних вікових періодів, зокрема молодших школярів. Ігрова форма та яскраві враження підвищують рівень засвоєння та довгостроковість запам'ятовування матеріалу. Якщо учень має певні проблеми у вирішенні завдання, він отримує одразу невідкладно допомогу вчителя (звертаємо увагу: допомогу, а не спостереження за тим, як робить це завдання вчитель або хтось з учнів). Враховуючи емоційний підйом, позитивне ставлення, відсутність оцінювання, систематичність опитування, засвоєння матеріалу завжди має високий результат, а учні у подальшому дуже добре пам'ятають такі моменти навчання і емоційно пов'язують їх з моментами гри (золоті рибки, факір, ялинка тощо).

Цілю та метою fan-опитування є опанування теоретичними знаннями та усвідомленням їх практичного застосування, а не отримання оцінки. Оцінка за fan-опитування ставиться тільки у разі максимального результату. Г.Шатковський [331] вважає, коли переслідуються хибні цілі (головне – добре підготуватися до іспитів), порушується принцип повторення, тому треба займатися підготовкою до життя, а не до іспитів. На думку Г.Шатковського, було б краще відмінити також і оцінки, так як останні привчають учнів

працювати за щось; діти повинні працювати тому, що це цікаво, що це задовольняє їхні потреби в знаннях.

Fan-опитування повністю відповідає специфіці предмету сольфеджіо, і можна розглядати питання адаптування fan-опитування до викладання таких предметів, як математика, хімія, біологія, іноземні мови.

2.3. Інтерактивні методи та форми навчання: проєктивний метод, концерти, дидактичні та рольові ігри. Розвиток ритму та інших компонентів музичного слуху. Лінгвізація

Одним із шляхів модернізації освітньої системи України постає упровадження в навчальний процес інноваційних педагогічних технологій і методів.

Інновації (від італ. *innovacione* – новизна, нововведення) – нові форми організації діяльності і управління, нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства [301].

Комісія ЮНЕСКО дає таке визначення педагогічної технології: «Це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти». Педагогічна технологія – це своєрідний алгоритм дій, правильне виконання яких та ще у заданій послідовності повинно привести до запланованого кінцевого результату. В ідеалі технологія навчання – це така послідовність дій учителя й учнів, при виконанні якої, врахувавши індивідуальні та вікові особливості учня та професійно-методичний рівень учителя, запланований результат обов'язково має настати [168].

Уперше термін «технологія» стосовно процесу виховання запропонував А. Макаренко: «Наше педагогічне виробництво ніколи не будувалось за технологічною логікою, а завжди за логікою моральної проповіді... Саме тому в нас просто відсутні всі важливі відділи виробництва: технологічний процес,

облік операцій, конструкторська робота, використання кондукторів і пристроїв, нормування, контроль, допуски, бракування» [165, с. 191].

У сучасній українській школі використовуються як традиційні, так і нові технології навчання. До традиційних умовно можна віднести пояснювально-ілюстративне, проблемне, програмоване і диференційоване навчання. Прагнення постійно оптимізувати навчальний процес з урахуванням особливостей постіндустріального (інформаційного) суспільства зумовлює потребу в нових технологіях навчання. Реалізація цього прагнення збагатила педагогічну теорію і практику навчання такими технологіями, як особистісно-орієнтована, групової навчальної діяльності школярів, розвивального навчання, формування творчої особистості, навчання як дослідження, модульно-рейтингового навчання та ін. [315].

У сучасних музичних школах превалює пояснювально-ілюстративна технологія навчання, при якій пізнавальна діяльність має репродуктивний характер. У такій діяльності учитель передає учням «готові» знання, використовуючи пояснення із застосуванням різноманітних ілюстрацій. Ця технологія зорієнтована на репродуктивне відтворення ЗУН та на їх практичне застосування за зразком чи готовою інструкцією.

Упорядковані способи діяльності вчителя й учнів, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань – це методи навчання (від гр. *methodos* – спосіб пізнання, шлях дослідження) [220].

Метод навчання є одним з найважливіших компонентів навчального процесу. Згідно класифікації, запропонованої відповідно до рівня включення в учбовий процес вчителя та учня, методи поділяються на пасивні, активні, інтерактивні. Пасивні методи – методи, де учні виступають у ролі «об'єкта» навчання, повинні засвоїти і відтворити матеріал, який передається їм учителем – джерелом знань. Основні методи – це лекція, читання, опитування. Активні – методи, де учні є «суб'єктом» навчання, виконують творчі завдання, вступають в діалог з учителем. Основні методи це творчі завдання, запитання від учня до вчителя, і від вчителя до учня. Інтерактивні (від англ. *inter* – «між»; *act* – «дія»)

– методи, які дозволяють вчитися взаємодіяти між собою; а інтерактивне навчання – навчання, побудоване на взаємодії всіх учнів, включаючи педагога. Ці методи найбільш відповідають особистісно-орієнтованому підходу, так як вони припускають сонавчання (колективне, навчання у співпраці), причому і учні і педагог є суб'єктами навчального процесу. Педагог частіше виступає лише в ролі організатора процесу навчання, лідера групи, фасилітатора, творця умов для ініціативи учнів [301].

Інтерактивне навчання – це складний процес взаємодії вчителя та учнів, заснований на діалозі, взаєморозумінні. Вся суть інтерактивних методів розкривається китайською приказкою: «Скажіть мені, і я забуду. Покажіть, і я запам'ятаю. Дайте можливість обговорити, і я зрозумію. Дайте можливість навчити іншого, і я дійду досконалості». Серед інтерактивних методів викладання у запропонованій методиці на уроках сольфеджіо використовуються: розроблений новий метод – fan-опитування, навчальні ігри (рольові, дидактичні), метод проектів.

Проекттивний метод. Проектну технологію вважають технологією XXI століття. Проектування в загальному його розумінні – це науково обґрунтована побудова системи параметрів майбутнього об'єкта чи якісно нового стану існуючого проекту прототипу передбачуваного або можливого об'єкта, стану чи процесу. Проектування – особливий тип інтелектуальної діяльності, відмінною особливістю якої є перспективна орієнтація, практично спрямоване дослідження [341, с. 171].

Методика життєтворчих проектів стає альтернативою старій системі освіти, оскільки ставить за мету формування в учнів життєвої компетентності [17, с. 65].

Визначення суті проектування як педагогічного явища є досить складним, бо надзвичайно складними і багатогранними є система проектування і сам педагогічний процес [96].

У педагогіці проектна діяльність – це особливий вид інтелектуальної діяльності, характерними рисами якої є самостійний пошук необхідної

інформації, її творче перетворення в матеріалізований продукт (виріб, плакат, реферат, стендову доповідь, мультимедійну презентацію тощо) [196, с. 2].

Метод проектів засвідчує повну узгодженість навчання з життям, з інтересами учнів, він ставить учня у становище дорослої людини [178, с. 6]. І тоді теоретичні знання стають засобом творчих пошуків. Зрештою, активно розвивається мислення з опорою на науку. До сильних сторін проектного навчання слід віднести його зорієнтованість на розвиток в учнів умінь самостійно здобувати знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, формувати критичне мислення [17, с. 25].

«Усе, що я пізнаю, я знаю, для чого мені це потрібно та де й як я можу ці знання застосувати» – ось, на думку російського науковця Є. Полат, основна теза сучасного розуміння методу проектів, яка і приваблює багато освітніх систем, прагнучі знайти розумний баланс між академічними знаннями і прагматичними вміннями [242, с. 317].

Не можна ототожнювати два різних види діяльності – проектування й дослідження. Дослідження виявляє те, що вже існує, а проектна діяльність створює новий продукт. Проектування передбачає планування, аналіз, пошук, реалізацію, результат (замислив → спроектував → здійснив) [129, с. 146].

Результати виконаних проектів повинні бути матеріальними, тобто оформленими у визначений спосіб (відеофільм, комп'ютерна газета, презентація, вебсторінка тощо) [111, с. 94].

Розробку методу проектів здійснювали Дж. Дьюї, Д. Каттерік, В. Кіпатрик, В. Монда, А. Папандреу, Д. Снезден. У сучасній педагогіці метод проектів досліджували російські вчені В. Гузєєв, Д. Левітес, Є. Полат, Г. Селевко та українські К. Баханов, А. Касперський, Т. Кручиніна, О. Пехота, О. Пометун, І. Єрмаков, Ю. Загуменнов, Л. Шелкович, Г. Шварц, Г. Столяренко, О. Дем'яненко, Г. Ісаєва, І. Зозюк, С. Клепко, І. Гусь, І. Калмикова та ін. Практичні аспекти використання методу проектів детально

розробляють автори системного курсу «Intel Teach to the future» (Навчання для майбутнього).

У світовій педагогіці метод проекту не є принципово новим. Цей метод відомий ще з 20-х років ХХ сторіччя. Він виник у США і тоді метод проектів називали також методом проблем, який пов'язували з ідеями гуманістичного напрямку у філософії й освіті [82, с.24]. Вперше термін «метод проектів» було вжито Д. Снезденом. Слово «проект» запозичене з латинської й походить від слова «proectus», яке в перекладі означає «кинутий уперед», «випнтий». У сучасному розумінні проект – це намір, який має бути здійснено в майбутньому [17, с. 6]. Метод проектів надає можливість розвивати творчі задатки учнів, приділяти увагу інтересам кожного учня, відповідати вимогам особистісно-орієнтованого навчання [86, с. 202].

Проектне навчання виникло у другій половині ХІХ століття у США, де воно застосовувалось у сільських школах, а з часом, на початку ХХ століття, проникло до загальноосвітніх шкіл [71, с. 205]. Вперше про метод проектів заговорив американський філософ і педагог-демократ Дж. Дьюї. Він пропонував будувати навчання на активній основі через діяльність учня відповідно до його особистого інтересу в цьому навчанні [250, с. 108].

Продовжив цю тему професор педагогіки вчительського коледжу при Колумбійському університеті, учень та послідовник Дж. Дьюї, Уільям Херд Кіллпатрик, який розробив «проектну систему навчання» або «метод проектів». У.Кіллпатрик визначив основним завданням школи – «виховання вільних громадян», яке має складатися з системи цільових проектів» [125; 353].

Суть її полягала в тому, що діти, виходячи зі своїх інтересів, разом з педагогом виконують власний проект, вирішуючи яку-небудь практичну, дослідницьку задачу. Включаючись таким чином в реальну діяльність, вони опановували нові знання. Також саме В. Кіллпатрик науково описав цей метод та спробував класифікувати його [137; 252].

За характером діяльності учнів В.Кіллпатрик виокремлював чотири види проектів: творчі (продуктивні), споживацькі, проекти розв'язання проблеми і

проекти-вправи. У ХХ сторіччі рядом науковців, а саме О. Пеньковскою, Б. Велясек, А. Веретенниковою, Н. Никокошевою І. Свадковским, І. Щербо, А. Флітнер, С. Сисоєвою, С. Кримським, М. Чановою була розроблена більш детальна класифікація методу проектів за різними показниками, покладеними за основу. На практиці частіше розрізняли проекти за їх кінцевим результатом, за основним методом (Коллінгс), за провідною галуззю (Мак Меррі), за навчальною метою (Уоткінс) [17, с. 7-8; 216, с. 115-116].

Дехто з дослідників пов'язує виникнення методу проектів з ім'ям американського педагога Е.Паркхерста. Він розроблявся з 1919 року у місті Дальтон, і тому був відомий під назвою «Дальтон-план». Його метою була індивідуалізація процесу навчання, яка б давала можливість кожній дитині навчатися у найбільш зручному для неї режимі. У першій половині дня діти працювали самостійно, без розкладу занять. У другій половині – заняття у групі за інтересами, причому групи створювалися за бажанням самих учнів. У цілому, кожний учень працював за індивідуальним планом (проектом), який складався разом із вчителем. Через деякий час учень звітувався, «захищав» свій проект [143, с. 4]. На думку Л.Левіна, метод проектів відрізнявся від Дальтон-плану тим, що: 1) був цілеспрямований на життєвий підряд (завдання), 2) був нерозривно зв'язаний з практикою, 3) виконувався колективно [294, с. 14].

Саме метод проектів дозволяє відійти від традиціоналізму в навчанні. Ще у 1972 році Паоло Фрейре у своїй книзі «Педагогіка пригнічених» назвав традиційну педагогіку односторонньою передачею знань: учитель навчає – учень навчається; учитель знає все – учень не знає нічого; учитель думає – учень відтворює знання, отримавши їх у готовому вигляді; учитель говорить – учень слухає; учитель керує – учень підпорядковується; учитель вибирає – учень приймає; учитель активний – учень пасивний; учитель визначає зміст навчання – учень до нього пристосовується; учитель авторитарний – учень не має вільного вибору; учитель є суб'єктом – учень об'єктом навчання. При використанні в навчанні методу проектів змінюються стосунки між учителем та учнем – з керуючого учитель стає партнером для учня: учень визначає мету

діяльності – учитель допомагає йому в цьому; учень відкриває нові знання – учитель рекомендує джерело для їх здобуття; учень експериментує – учитель розкриває можливі форми й методи експерименту, допомагає організувати навчально-трудову діяльність; учень вибирає – учитель сприяє прогнозуванню результатів вибору; учень активний – учитель створює умови для прояву активності; учень – суб'єкт навчання, учитель – партнер; учень несе відповідальність за результати своєї діяльності – учитель допомагає отримати результати й виявити способи вдосконалення діяльності [235, с. 14-16].

У Росії ідеї проектного навчання виникли практично паралельно з розробками американських педагогів під керівництвом російського педагога С.Т.Шацького в 1905 р. [82, с. 24]. Під його керівництвом була організована група співробітників-однодумців, які намагалися активно використовувати проектні методи в практиці викладання [252]. Ними був створений перший у СРСР клуб для дітей, де окрім вивчення наук діти займалися хоромим співом та розповідями казок [25, с. 38-39].

Метод привернув увагу й українських педагогів, які вважали, що критично перероблений цей метод навчання зможе забезпечити розвиток творчої ініціативи, самостійності учнів і сприяти здійсненню безпосереднього зв'язку між набуттям учнями знань і вмінь та застосуванням їх у розв'язанні практичних завдань [71, с. 205].

В «Українському педагогічному словнику» подано визначення, згідно з яким метод проектів є організацією навчання, «за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань-проектів» [71, с. 205].

Уперше у вітчизняній педагогіці актуальність цієї проблеми вивчав О. Макаренко, який в результаті своєї новаторської педагогічної діяльності дійшов висновку про дієвість проектування особистості як суб'єкта педагогічної праці. Таку думку не раз висловлював В. Сухомлинський, багатогранну педагогічну спадщину якого проймає ідея проектування людини [91, с. 82].

Певний час (20-ті роки) метод проектів був популярним у СРСР, але відсутність підготовлених педагогічних кадрів, здатних працювати з проектами, слабка розробленість методики проектної діяльності, гіпертрофія «методу проектів», його використання у радянській школі перетворилося на захоплення суто виробничими проблемами в 1920-ті роки, що зашкодило іншим методам навчання і призвело до різкого спаду якості освіти [142, с. 5].

У 1931 році Постановою ЦК ВКП метод проектів було засуджено, а його використання у школі – заборонено [151; 246].

На початку 30-х рр. освітні заклади, як зазначає О.Сухомлинська, відходять від експериментування і стають на шлях авторитарно-дисциплінарних начал управління і діяльності з чітко визначеним обсягом знань, умінь та навичок. Панівним стає партійно-класовий, ідеологічний дискурс [290, с. 55].

У цей час на зміну комплексам та методу проектів, в основі яких лежали ідеї вільного виховання та дидактичного прагматизму, прийшли підходи, що визначали зміст та структуру кожного навчального предмету. Іншими словами, відбувся перехід, без врахування позитивних надбань педагогічної теорії та практики попереднього десятиліття, від освіти як безперервного процесу реконструкції досвіду, до прагнення передати учням якомога більшу кількість знань основ наук. [237, с. 125, 128].

У радянські часи проектна діяльність учнів була витиснута за межі уроку, зустрічалася у позакласній гуртковій роботі і лише інколи – у вигляді учнівських рефератів при вивченні тем культури та видатних постатей під час урочного навчання [17, с. 6].

У еволюції методу проектів у вітчизняній педагогічній теорії і практиці визначають шість періодів:

- 1) період передумов зародження ідей методу проектів (кінець XIX – початок XX ст.);
- 2) період вирішення протиріч в практичному осмисленні методу проектів (1914-1921 рр.);

- 3) період інтенсивного впровадження методу проектів в практику шкіл (20 - 30 – ті рр. XX ст.);
- 4) період «відторгнення» від шкіл (1930-1960 рр.);
- 5) період розвитку методу проектів (з 1960 по 1990 р.);
- 6) період актуалізації ідей методу проектів в практиці вітчизняних освітніх установ (рубіж XX – XXI сторіч), які відбили розвиток методу проектів від педагогічних лабораторій до технології, орієнтованої не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і придбання нових (іноді і шляхом самоосвіти) для активного включення в освоєння нових способів людської діяльності [234, с. 61-62].

З середини 90-х років метод проектів знову починає привертати до себе увагу педагогів пострадянського простору [16; с. 77].

У зарубіжній школі він безперервно активно і достатньо успішно розвивався. У США, Великобританії, Бельгії, Ізраїлі, Фінляндії, Німеччині, Італії, Бразилії, Нідерландах і багатьох інших країнах ідеї гуманістичного підходу до освіти Дж.Дьюї та його метод проектів знайшли широкого поширення і набули великої популярності внаслідок раціонального поєднання теоретичних знань і їх практичного застосування для розв'язування конкретних проблем дійсності в спільній діяльності учнів [82, с. 24; 221, с. 148].

Останнім часом, у зв'язку зі становленням особистісно-зорієнтованої освіти, метод проектів переживає друге народження, ефективно доповнюючи інші педагогічні технології, які сприяють становленню особистості школяра як суб'єкта діяльності та соціальних відносин [135, с. 146].

У музичній освіті метод проектів останнім часом використовується все частіше. Головними цілями введення методу проектів в практику викладання музики є познайомити дітей з новим матеріалом та залучити їх до навчального процесу; реалізувати свій інтерес до предмета дослідження, примножити знання про нього; продемонструвати рівень знань в області музики; піднятися на більш високий ступінь вченості, розвитку, соціальної зрілості [260].

Метод проектів допомагає вирішити такі творчі завдання музичної освіти, як формування позитивного соціально-художнього досвіду, який забезпечується цілеспрямованим процесом його придбання, що в ідеалі призводить до широкої і соціально цінної спрямованості особистого музичного смаку [131].

На жаль, у сучасній науковій літературі наводяться приклади використання методу проектів у викладанні музично-теоретичних дисциплін, в основному, з предмету музична література, де цей метод можна застосовувати у рамках програмного матеріалу практично у будь-якій темі. Наприклад, школярі можуть доповідати про творчість композиторів, історії створення творів або музичних інструментів, втілювати власні ідеї, висловлювати власну думку, створювати власні сценарії, готувати газети музичної тематики, концерти, присвячені композиторам або подіям, пов'язаним з музикою, тощо.

З предмету сольфеджіо відомі лише уроки-концерти у старших класах, на яких діти презентують свої творчі проекти – композиторські доробки.

Нова методика при викладанні предмета сольфеджіо у молодших класах, наряду з класно-урочним методом викладання та ігровими формами роботи, пропонує введення в учбовий процес методу проектів для використання у таких формах роботи на уроці як сольфеджування, читання з листа, вивчення таких тем як інтервали, акорди, лади, тональності.

За програмою у першому класі діти після роботи на уроці отримують домашнє завдання намалювати свої асоціації до пройденого музичного матеріалу. Потім за свої малюнки діти отримують оцінку, після чого малюнки, частіше за все, учням повертають або, в кращому разі, виставляють у кабінеті з сольфеджіо.

Методика пропонує як адаптацію проективного методу до навчання сольфеджіо, зокрема у молодших школярів, трансформувати це завдання у такий проект – виставку «Малюємо музику», яку необхідно розмістити на загальний огляд у холі музичної школи. На одному стенді краще представити разом з кращими малюнками кожного учня за темами сольфеджіо фотовиставку

робочих моментів навчального процесу: заняття музикою в класах з педагогами зі спеціальності, участь у концертах, підготовку до конкурсів тощо. Так як малюнок у проєктивних методиках психології є одним з основних показників діагностування, то у процесі відбору малюнків дуже важлива і відповідальна роль вчителя: тактовно допомогти учневі правильно обрати або підправити малюнок для виставки. Важливим є врахування змісту, форми та кольорів малюнків, які будуть представлені широкому загалу. Тому краще добирати малюнки учнів більш менш рівноцінні, яскраві, різнокольорові, з максимальним заповненням листа.

Така виставка має переваги порівняно з просто малюванням, навіть, з виставкою у кабінеті сольфеджіо. Якщо малюнки використовуються тільки як результат виконання домашнього завдання, а після уроку залишаються у дитини, то максимальним результатом її праці є оцінка. А коли робота виставляється на широкий огляд – дитина відчуває серйозність, «дорослість», гордість за свою працю, відповідальність за свою роботу. Для першокласників такий досвід є одним з перших досвідів отримання матеріальних продуктів своєї праці. У зв'язку з тим, що діти маленькі, до проєкту бажано долучати батьків. Це теж має певний позитивний момент, бо у такому разі дитина відчуває підтримку своїх інтересів сім'єю.

Дітям можна запропонувати зробити аналогічний проєкт – фотовиставку «Перший концерт», де представити підготовку до концерту, репетиції, робочі моменти, працю з педагогами, моменти концерту, емоції глядачів. Діти можуть зробити цікаві підписи під кожним фото. Одним з проєктів може стати виставка малюнків «Живе (або веселе, або цікаве) сольфеджіо». Діти мають самі запропонувати назву. У такому проєкті виставляються малюнки за вивченими темами. Діти малюють свої асоціації до фонічного звучання співзвуч – інтервалів, акордів (тризвуків, септакордів та їх обернень) чи колористичних барв ладів (види мажору та мінору, ладів народної музики, цілотнової гами тощо). Наприклад, асоціації до інтервалу секунда – їжачок, ялинка, голка, навіть, новорічне свято; до варіаційного розвитку мелодії та варіаційної форми

– дівчина у різних сукнях, або різнокольорові метелики; до форми рондо – колесо, де спиці різних кольорів перемишуються з основним кольором, тощо.

Другий напрямок проектів на уроках сольфеджіо – це створення власноручних сувенірів з музичною символікою – подарунків вчителям зі спеціальності на День музики, мамам та бабусям на 8 Березня, на Новий рік. Для цього достатньо виділити хвилин 5 наприкінці уроку за умови, що всі учні приходять на урок з повністю виконаним домашнім завданням і активно та продуктивно працюють на уроці.

Своїми сувенірами, зробленими власноруч і подарованими дорогим людям, діти навчаються доставляти радість іншим своєю працею, пишатися своїм вибором заняття мистецтвом. Такий проект підходить не тільки для молодшого шкільного віку, а й для учнів старших класів. У якості сувеніра можна зробити також поздоровну листівку. Наприклад, на листі малюється нотний стан (5 паралельних ліній), на якому потім треба написати декілька тактів улюбленої мелодії, але не нотами, а, наприклад, маленькими пташечками, вирізаними за трафаретами з різнокольорового паперу і наклеєними замість нот. Можна зробити малюнок або аплікацію кораблика (кошика), на ньому намалювати нотний стан і наклеїти замість нот маленьких різнокольорових рибок (квіточок). Діти можуть самі запропонувати ще багато варіантів таких листівок. Задача вчителя – допомогти учневі правильно обрати мелодію, розмір, варіантність і вигляд аплікацій (рибок, пташок, метеликів тощо), а також допомогти правильно і красиво розташувати їх на нотному стані.

Крім листівок можна виготовити брошку з музичною символікою на зразок болгарських мартінічок або румунських мерцішорів, або магніти, якими мами потім прикрасять кухню, на зразок китайських дзвіночків «золотий» скрипковий ключ з нотами на мотузці, яскравого різнокольорового екзотичного птаха з нотою, яку він за штиль тримає у клюві, тощо (див. додаток В та Д).

Важливим позитивним моментом такого проекту є зацікавленість дітей у хорошій підготовці до уроку та усвідомлена продуктивна праця на уроці заради вивільнення часу для роботи над проектом.

Цікавим проектом може стати підготовлений учнями на їх вибір спектакль: Вертеп, різдвяна містерія «Водіння кози», святкування Маланки, Вечорниці, Масляна, зустріч весни, Івана Купала, жниварські обряди – на базі вивчених на сольфеджіо українських обрядових мелодій та народних пісень. Творчий підхід при знайомстві з українським фольклором закладає фундамент усвідомлення національної самобутності та формує національне музичне мислення, діти долучаються до нашої національної культури. Вивчення пісень інших народів на уроках сольфеджіо при опрацюванні мелодичних та ритмічних оборотів та засобів музичної виразності (ладів, інтервалів, акордів, ритмічних структур, засобів розвитку мелодії тощо) може стати наступним проектом – створенням спектаклю на основі обрядів інших країн. Здобуті у таких проектах знання, уміння та навички будуть корисні для подальшого використання у власних композиціях та творах самих учнів.

Концерти. У педагогіці музичної освіти, поряд із загальнопедагогічними методами, існують і спеціальні методи навчання. Методи навчання музиці детерміновані самим музичним мистецтвом, що вимагає, на думку Л.Виготського, «якогось іншого творчого акту, ніж усі інші шкільні предмети» [65, с. 298].

Однією з таких спеціальних форм роботи при викладанні музичних дисциплін є використання всіх видів концертів як на уроках так і у позакласному вихованні. Існує два види участі учнів у концертах – пасивний та активний. Пасивне прослуховування за допомогою медіатехнологій музики та відвідування концертів відомих виконавців, концертів класичної, джазової, інших напрямків музики підвищує слухацьку культуру, додає музичних вражень, формує музичний смак та більш відповідальне ставлення до музичення та музичного навчання в цілому. Та найбільш важливу роль не тільки в житті музиканта, який відбувся, але і в житті музиканта-початківця, який тільки робить свої перші кроки в музиці, відіграють такі концерти, у яких музикант бере участь як виконавець (активний вид участі у концерті).

Проблеми організації концертно-просвітницької діяльності, побудови сценарію концерту, питання продуктивності використання концертних формотворчих структур при досягненні навчально-виховних цілей побічно або безпосередньо викладені в роботах О.Апраксіної, М.Гольденштейна, Б.Діментмана, Д.Кабалевського, Г.Фріда, Л. Бернстайна, Г.Вазіна. Їхній досвід вартий вивчення та застосування в музично-педагогічній практиці на сучасному етапі. Разом з тим, відсутні наукові роботи, об'єктом спеціального дослідження яких була б концертна форма подачі результатів навчання з предмету сольфеджіо.

Найпоширенішою формою концертної діяльності у дитячих музичних школах є академічні концерти, які становлять собою частину учбового процесу і є обов'язковими контрольними заходами. Вони можуть бути, за рішенням відділів, як відкритими так і закритими. Перевідні академічні концерти показують підсумки роботи учнів за рік [197, с. 7-8]. Відкритий академічний концерт може мати різні форми проведення: тематичні концерти, шефські концерти, творчі вечори, концерти для батьків тощо [197, с. 9]. Це такі концерти, які проводять викладачі зі спеціальностей (фортепіано, скрипка, гітара тощо) у своєму класі. В них беруть участь учні одного педагога, зазвичай, різні за віком, класом і рівнем підготовки. Якщо у педагога невеликий клас, то такі концерти проводяться за участю учнів одразу декількох педагогів.

Дидактична цінність таких заходів, окрім оцінки знань, умінь та навичок, полягає ще й в тому, що діти здобувають виконавський досвід, бачать загальний рівень підготовки як молодших так і старших за класом інших учнів, можуть порівняти результати своєї роботи з їх результатами, мають змогу обрати для себе репертуар із виконаних на іспиті старшими учнями творів, які сподобалися. Але не завжди академічні концерти проходять на сцені. Окрім того, емоційне забарвлення такого концерту набуває психологічної напруги і сприймається дітьми як іспит, а не музичне свято.

Окрім академічних концертів у дитячих музичних школах за участю учнів проходять різні тематичні концерти – концерт-лекція, концерт-бесіда, концерт-маскарад тощо.

На теоретичних відділах у дитячих музичних школах практикується проведення концертів-лекцій, в основі яких лежить розповідь про композитора або художнє явище, і які обов'язково супроводжуються музичними ілюстраціями до нього, наприклад, до знаменних дат видатних композиторів – І.С. Баха, Й. Гайдна, В.А. Моцарта, Г.Ф. Генделя, Л. Бетховена, Ф. Шуберта, Ф. Шопена, Е. Гріга, К. Сен-Санса, М.І. Глінки, П.І. Чайковського. Наступною формою, що використовують у музичних школах, є концерт-бесіда, який відрізняється від попереднього прямим, безпосереднім зверненням до глядачів. Корисним для навчання є музично-літературний вечір – це такий концерт, що передбачає тісне поєднання музики та літератури (поезії) в порівнянні, доповненні або протиставленні цих двох видів мистецтва. Менш поширеним є концерт-маскарад – це костюмований концерт, іноді з елементами драматичної дії, наприклад: концерт-маскарад, присвячений музичним різдвяним традиціям Європи та України – Музика Різдва, концерт-маскарад, присвячений образам тварин у музиці – Музичний зоопарк.

Найбільш поширеною є така форма загальношкільного концерту як святковий концерт. Такі концерти проводяться на Новорічні свята, День музики, 8 Березня, День матері, День вчителя тощо. Окремо слід відзначити ювілейний концерт, який завжди присвячується якійсь знаменній даті і відрізняється особливою урочистістю. Наприклад, концерт з нагоди 70-річчя музичної школи, святкування річниці створення міста, концерт з нагоди святкування 40-річчя педагогічної та виконавської діяльності викладача музичної школи тощо.

До участі у загальношкільних заходах допускаються найкращі учні. Дидактична роль таких концертів полягає в тому, що спонукає учня до дії, до удосконалення своєї виконавської майстерності. Участь у концерті і почесна, і відповідальна. Якщо учень знає про те, що п'єса, яку він вивчає, буде

виконуватися перед слухачами, він працює більш наполегливо і уважно. На думку викладачів, можливість виступити в публічному концерті – потужна мотивація, задоволення потреби дитини у визнанні, відчуття практичної цінності і користі своєї творчості [173]. Але у зв'язку з тим, що концерт обмежений у часі, взяти участь у ньому може лише обмежена кількість учнів. Всі інші стають глядачами і не набувають виконавського досвіду. Потрапити до участі у таких концертах важко учням педагогів, у яких багато гарних учнів-виконавців, бо часто за рішенням відділу у концерті мають взяти участь учні кожного з педагогів відділу, тому не всі гарно підготовлені учні або учні з репертуаром, який не відповідає заданій темі концерту, потрапляють до участі у такому тематичному концерті. Як показує педагогічна практика, дуже багато учнів закінчує музичну школу, маючи виконавський досвід лише у академічних концертах-іспитах, які не завжди проходять на сцені. Таким чином, деякі учні потрапляють на сцену і з'являються перед широкою публікою перший раз на випускному концерті-іспиті, тому їм дуже важко впоратися зі сценічним хвилюванням, подолати свої страхи, сумніви, невпевненість і достойно показати у своєму виступі напрацьований рівень підготовки.

Великі музиканти та педагоги вважали найважливішим завданням виконавця – набуття власного естрадного досвіду, а одним з найважливіших критеріїв артистизму – вміння володіти своїм станом на сцені, вміти справлятися з собою і переводити всі переживання і хвилювання в потрібне русло [236].

На думку М.А. Римського-Корсакова, хвилювання обернено пропорційно ступеню підготовленості програми [213, с. 17]. З цим не можна не погодитися. Однак сценічний стан виконавця залежить не тільки від того, наскільки надійно і міцно вивчено музичний твір. Інколи саме відсутність досвіду публічного виступу є причиною невдалого результату.

Публічні виступи – це особлива форма музичної діяльності. Вона допомагає більш точно виявити музичні здібності, динаміку розвитку учня, в

той же час пробуджує виконавську сміливість і волю, виховує естрадну витримку, творчу уяву й емоційну чуйність, артистизм [173].

У використанні форми концерту для навчально-виховних цілей дуже цікавим є досвід Херсонської обласної філармонії. Значним внеском у музичну педагогіку є започатковані видатним українським диригентом народним артистом України Г.Вазіним концерти, де талановитим юним виконавцям надавалося право виступити як солістам у супроводі камерного оркестру. Концерти проходили у рамках музичного фестивалю «Амадеус» в художньому музеї, серед картин видатних живописців, у святковій атмосфері, залишаючи незабутні враження і у глядачів і у юних музикантів. Концерти стали популярними і зараз проводяться щорічно на весняних канікулах, долучаючи дітей до великої сцени [49].

Концертний виступ учня є одним з найскладніших видів діяльності та передбачає володіння певним комплексом знань і навичок. Під час виступу реалізується творчий потенціал виконавця. Учень відчуває на сцені сильне хвилювання, пов'язане, з одного боку, з необхідністю розкриття художньої сутності музичного твору, глибини задуму композитора, і з другого – відповідальністю за успішність та якість виконання.

Окрім того, естрадне хвилювання має свої вікові особливості. У учнів середніх та старших класів таке хвилювання пов'язане із зростанням почуття відповідальності, самоконтролю, рефлексії. З педагогічної практики відомо, що чим раніше дитина виходить на сцену, тим легше їй впоратися з естрадним хвилюванням, виступити на високому технічному та емоційному рівні, гідно показати підготовлену у класі роботу свою та педагога.

Ми погоджуємося з думкою педагогів, які вважають, що для маленького музиканта особливо значущою подією стає перший концерт. Дуже важливо, щоб перший публічний концерт відбувся якомога раніше та залишив в пам'яті дитини тільки позитивні емоції. Тому треба вітати кожен публічний виступ кожного учня, класу в цілому не лише на уроці в класі, а саме на сцені, перед аудиторією.

Окрім вищезначених концертів у музичних школах педагоги застосовують таку форму уроку як концерт. Такий урок-концерт проходить у класі (учні виступають перед своїми однолітками), але назвати його повноцінним концертом і вважати, що учні набувають сценічного досвіду, важко. По-перше, він проходить у класі, а не на сцені. По-друге, концерт проходить без присутності запрошених глядачів. По-третє, немає тієї атмосфери свята, урочистості, яка завжди панує при виступі на сцені. Ще треба взяти до уваги, що такий концерт є частиною звичайного уроку і не представляє тієї значущості в очах учнів у порівнянні з загальношкільним концертом.

У викладанні музично-теоретичних дисциплін урок-концерт використовується переважно на уроці музичної літератури як форма викладу матеріалу чи його закріплення. Дуже відомим з цього питання є досвід композитора, музиканта та педагога Д. Кабалевського [114; 115], який у 70-х роках ХХ століття створив принципово нову систему музичних занять у загальноосвітніх школах. Кожен навчальний рік він закінчував відкритими уроками-концертами, які не втратили своєї актуальності і зараз. Урок-концерт проходив як тематичний концерт і мав форму концерту-лекції. На такі концерти, які проходили у святковій атмосфері у великій залі, окрім викладача та учнів запрошували керівників школи, батьків учнів і колег-вчителів.

Визначаючи зміст і особливості проведення заключного уроку-концерту, учень Д. Кабалевського Е. Абдуллін наголошує, що його мета полягає у тому, щоб «наочно продемонструвати рівень музичної культури учнів, досягнутий протягом навчального року» [1, с. 95].

Уроки-концерти Д. Кабалевського були зафільмовані і з ними можна ознайомитися [114; 115]. Сучасні підручники з музичної освіти пропонують не тільки викладачам загальноосвітніх шкіл, а й викладачам спеціалізованих музичних закладів взяти на озброєння досвід багаторічних педагогічних надбань Д. Кабалевського. На заключному уроці-концерті пропонується підбивати підсумки щодо засвоєння учнями вимог навчальної програми. Такий урок вважається показником сформованості рівня музичної культури школярів.

Учні виконують твори шкільного репертуару, над якими працювали протягом року і які їм більш до душі, а також презентують ансамблеву гру на музичних інструментах, фрагменти театралізованих дійств, зразки різних видів імпровізацій тощо [328, с. 161-162].

Програма з предмету сольфеджіо 2012 року розширила простір викладачеві музичної школи для творчої та педагогічної ініціативи. Програма пропонує широкий спектр типів уроків як за методами розвивального навчання (серед яких названо й урок-концерт з предмету сольфеджіо), так і за формами музичної діяльності, навчальною метою, завданнями [277, с. 12]. Але в програмі зазначено, що організація уроку є творчо-методичною роботою викладача. Тобто програма носить більш декларативний характер: не уточнює ані класи, ані вік, ані теми, яким чином може виглядати такий урок-концерт. З аналізу науково-методичної літератури відомо, що на уроках сольфеджіо такий вид роботи прийнято застосовувати для презентації власних творів учнів, виконаних як творчі завдання з імпровізації чи композиції у старших класах, про молодших школярів у літературі не зазначено.

У літературі, у тому числі і у програмі сольфеджіо 2012 року, представлено опис лише уроків-концертів на основі матеріалу, вивченого на уроках сольфеджіо і не зустрічається жодного згадування про досвід проведення повноцінного та самостійного концерту з предмету сольфеджіо, де б приймали участь або учні з одного класу з сольфеджіо або учні з різних класів одного викладача цього предмету, не кажучи вже про загальношкільний такий захід – самостійний концерт на основі сольфеджіо. Навіть пісні, вивчені на уроках сольфеджіо, практично не використовують у якості окремих номерів на загальношкільних концертах.

Дослідження сучасного стану розробленості проблеми використання різних видів концертів як інструментарію для вирішення дидактичних задач музичної освіти та систематизація педагогічного досвіду дає змогу на основі огляду та аналізу найбільш розповсюджених видів та типів концертів

запропонувати новий варіант концерту на основі вивченого матеріалу з предмету сольфеджіо для молодших класів музичної школи.

Новою методикою пропонується концерт, підготовлений на основі матеріалу, який вивчався на уроках сольфеджіо. Такий концерт дозволяє вирішити багато завдань та проблем музичної освіти. Найважливішим позитивним моментом є зміна ставлення учнів до предмету сольфеджіо. Діти починають любити сольфеджіо, ставитися до нього як до цікавого та важливого предмету, а не як до другорядного, допоміжного, нецікавого, нудного предмету, зникає проблема пропусків занять. Такі концерти дозволяють побачити дітям результати своєї праці не через декілька років (діти цієї вікової категорії не можуть довго чекати, не втрачаючи інтересу), і не як інструмент для вивчення творів зі спеціальності чи хору, а бачити свою роботу з предмету сольфеджіо як самостійний та повноцінний творчий доробок, який можна показати загалу. З'являється мотивація діяльності, з'являється сенс вивчати, на перший погляд, складний та нецікавий предмет. Підготовка та участь у таких концертах учнів, починаючи з першого класу, надає безцінний досвід виступів на великій сцені, де глядачами є багато гостей, запрошених на концерт, а не тільки співучні і власний педагог зі спеціальності.

Дуже важливим є відбір матеріалу для концерту. На концерті учні виконують номери, які підготували на уроках сольфеджіо спеціально до виступу. Це можуть бути вивчені пісні, за допомогою яких діти опановували навчальний матеріал, здобували нові знання, вміння та навички з предмету сольфеджіо; спеціально розроблені концертні ритмічні вправи (різні ритмічні канони; трьох- та чотирьохголосні ритмічні вправи; ритмічні вправи з використанням поліритмії; ритмічні вправи з використанням різних засобів виконання – простукування, хлопків, гри на музичних шумових інструментах), у першому та другому класі – вправи з імпровізації, а в подальшому – і з композиції. Концертні номери мають бути ефектними, красивими, різноплановими, контрастними, а не виглядати учбовими вправами, мають логічно вплітатися в єдину канву концерту.

Концерти з сольфеджіо дозволяють здобувати сценічний публічний досвід не тільки найкращим учням музичних шкіл, а усім учням, навіть тим, які не мають великих успіхів у виконавській майстерності та займаються для себе, для підвищення свого загального рівня розвитку. Такі концерти мають завжди святкову, піднесену атмосферу і дозволяють пов'язати сценічний досвід з успіхом та надати йому позитивного підкріплення. Набутий сценічний досвід додає дітям впевненості у подальших виступах перед великими аудиторіями, може бути корисним у майбутньому у будь-якій професії. Спільна творчість при підготовці до концерту перетворює учнів класу в однодумців, згуртовує, розвиває комунікативні якості, дає змогу повноцінно соціалізуватися дитині, особливо у молодшому шкільному віці.

Педагогічна і виконавська практика і досвід свідчать, що участь учнів у концертах має велике значення для становлення музиканта як виконавця та для вирішення дидактичних задач музичної освіти: піднімається мотивація до навчання, підвищується інтерес до предмету та підвищується рівень знань, умінь та навичок учнів, зменшується кількість пропусків занять, формується позитивне ставлення до предмета, полегшуються міжособистісні взаємовідносини дітей у групі. Чим раніше діти отримують сценічний досвід, тим легше в подальшому їм виступати перед аудиторією і справлятися із сценічним хвилюванням.

Дидактичні та рольові ігри. Дидактика пропонує для засвоєння і закріплення пройденого матеріалу безліч форм роботи на уроці, які учні виконують з великим задоволенням [157; 158]. Створення живої творчої атмосфери на уроках сольфеджіо є однією з основних задач педагога. Великий педагогічний потенціал містять дидактичні ігри. Л. Виготський вважав, що гра є підготовчим ступенем художнього розвитку дитини. Він зазначав, що в шкільному віці гра і заняття, гра і праця утворюють два основних русла, по яких протікає діяльність школярів. Л. Виготський бачив у грі невичерпне джерело розвитку особистості, сферу, яка визначає «зону найближчого розвитку» [66, с. 62-68]. Незважаючи на те, що ігрова діяльність є провідною в

дошкільному віці, значимість її не знижується і у дітей наступного вікового періоду – молодшого шкільного віку.

Хоча гра представляє для дітей свого роду діяльність, вона стомлює їх набагато менше, ніж будь-яке інше заняття, оскільки є одночасно і роботою, і відпочинком [3]. В. Сухомлинський писав: «Придивімося уважно, яке місце займає гра в житті дитини... Для нього гра – це найсерйозніша справа. У грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі здібності особистості. Без них немає, і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається цілющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості та цікавості». Він так само зазначав, що «... духовне життя дитини повноцінне лише тоді, коли вона живе у світі гри, казки, музики, фантазії, творчості» [305].

Автори концепції розвиваючого навчання Д. Ельконін [337] і В. Давидов [76] теоретично обґрунтували і практично продемонстрували можливість розкриття загальних принципів побудови тих чи інших дій на різних етапах життя дитини.

Ш. Амонашвілі визначає виняткову роль гри для «... посилення пізнавального інтересу дітей, полегшення складного процесу навчання, прискорення розвитку» [10].

Е.Жак-Далькроз наполягав на віковому підході до навчання та вважав, що заняття з дітьми повинні проводитися в ігровій формі, насиченими дією, а не теоретичними поясненнями. Його гаслом було: «Навчати й навчатися радісно, із задоволенням». Тому, щоб надати дитині почуття радості та невимушеності, заняття рекомендується проводити у формі захоплюючої ритмічної гри. «Ми не знаємо більш могутнього й більш добродійного засобу впливу на життя й процвітання всього організму, ніж почуття радості», – писав Е.Жак-Далькроз. «Життерадісність, веселощі, гарне самопочуття, свідомість своїх сил – усе, що пов'язане з підйомом щиросердечного настрою, прекрасно впливає на мозкові

центри й викликає надзвичайно живе й приємне роздратування всієї нервової й м'язової системи» [26, с. 343; 90, с. 67].

З усіх почуттів найкраще впливає на розвиток здібностей дитини радість. Тому будь-які заняття повинні приносити дітям радість, інакше вони втрачають половину своєї ціни. Все, що дитина бачить і чує навколо себе, вона переробляє по-своєму, створюючи власний світ ідей, в якому дійсність і фантазія зливаються в одне нерозривне ціле. Але дитина не обмежується одними лише мріями – вона прагне до діяльності. Звідси і впливає ігровий метод [3].

Е.Жак-Далькроз вважав, що не можна відразу вселяти дітям поняття обов'язку, обов'язкової праці. Треба представити справу так, ніби все залежить від їх вільної волі, переконати, що заняття будуть надзвичайно приємними і цікавими, змусити працювати їх уяву. Кожне заняття має містити в собі щось нове, для того щоб увага учнів не стомлювалась та їх інтерес не висихав. Цілком недоречно було б починати викладання з руйнування дитячих ілюзій вченими поясненнями [3; 90].

У гри дуже багато переваг у порівнянні з іншими видами пізнавальної діяльності. Гра ідеально мобілізує емоції дитини, її увагу та інтелект. Ігрове спілкування на заняттях має великий творчий потенціал, багатство емоційних відтінків, несподівані повороти ситуацій, зміни ролей. Необхідною психологічною умовою слід визнати атмосферу повного прийняття один одного як рівноцінних і цікавих партнерів по музикуванню, а також безоціночність. Останнє є однією з особливостей педагогічного процесу, заснованого на грі [304, с. 1].

Важливою умовою позитивного результату від дидактичних ігор є позитивний настрій усіх, хто бере участь у грі. Діяльність учнів на заняттях обов'язково повинна викликати у них позитивні переживання, бути привабливою для них. З психолого-педагогічної точки зору у пам'яті закарбовується краще та подія і ті знання, які були пов'язані з якимось яскравим емоційним станом.

Психологи переконливо довели, що у порівнянні з чистою логікою стан емоційного підйому у багато разів збільшує ступінь запам'ятовування матеріалу. Раціональна й емоційна сфера дитини повинні знаходитися в рівновазі і діяти як єдине ціле [55].

Емоційна пам'ять – це пам'ять емоцій, почуттів. Вона надає можливість зберігати емоції і почуття, що раніше виникали, і відновлювати певний емоційний стан при повторній дії ситуації. Слідами в емоційній пам'яті є не самі по собі емоції і почуття, а події, що їх викликали. Особливості цієї пам'яті полягають в швидкості, виключній стійкості, тривалості зберігання слідів та в мимовільності відтворення. При виникненні в житті людини ситуацій, що схожі на емоційно забарвлені події минулого, в неї виникають схожі емоційні стани. При цьому людина не відноситься до згаданого почуття як до спогадів раніш пережитого, а відносить його саме до даної ситуації. Взагалі, яскраві, емоційно насичені події, можуть зберігатися в пам'яті дуже довго. І запам'ятовується, насамперед, та інформація, що емоційно забарвлена [59].

Практичне використання таких ігор підтверджує те, що матеріал який вивчається та закріплюється в процесі гри, краще запам'ятовується ніж матеріал, який закріплюється та повторюється у традиційних формах опитування (фронтальному, письмовому тощо).

Сильні, емоційно забарвлені враження людина зберігає найдовше. Досліджуючи стійкість емоційної пам'яті, В.Мясищев [203] відзначав, що коли школярам показували картини, то точність їх запам'ятовування залежала від емоційного ставлення до них – позитивного, негативного чи байдужого. При позитивному відношенні вони запам'ятали всі 50 картин, при негативному тільки 28, а при байдужому – всього 7 [182].

Почуття, які людина пережила і які зберігаються в її пам'яті, виступають своєрідними сигналами, що спонукають до дій (у випадку, якщо вони пов'язані з позитивними емоціями) або утримують від дій (якщо вони пов'язані з негативними переживаннями) [233].

Такий підхід повністю відповідає принципу емоційності навчання, який полягає у тому, що у процесі пізнавальної діяльності в учнів виникає певний емоційний стан, почуття, які можуть стимулювати успішне засвоєння знань або заважати йому.

Педагог повинен внести у заняття радість і легкість, допомогти перетворити будь-яку помилку учня у процесі засвоєння та перевірки знань в оригінальну думку. У учнів має виникати бажання після проведених на уроках ігор знову зіграти в такі ігри.

Автори методик сольфеджіо, які пропонують різні види використання ігор на заняттях, одностайно вважають таку форму роботи більш ефективною у порівнянні з традиційними лекційно-пояснювальними.

Автор навчально-ігрових посібників з музичної грамоти Л. Льохіна «Аккордовые сказки для больших и маленьких» та «Ладовые сказки, тональные подсказки» [157; 158], вважає, що найкраще програму з сольфеджіо учні молодших класів засвоюють за допомогою своєрідної форми гри – казки. Діти на уроках розповідають один одному казкові історії, які можуть бути довгими і короткими, цілком і частинами (з продовженням на наступному уроці), навіть, по кілька разів. Повторення вже пройденого дозволяє якісно засвоїти матеріал не тільки тим дітям, хто справляється з завданнями легко, але й тим, у кого виникають труднощі. Музичне озвучення казок – обов'язкова умова. Будь-яку ініціативу маленького автора треба вітати.

За допомогою казки діти без особливих зусиль і непомітно для себе освоюють нотну грамоту. Так вважає Т.Яценко – автор навчального посібника «Сольфеджіо для найменших в казках і картинках», в якому представлені музичні казки: «Страшна казка про те, що може трапитися, якщо на сольфеджіо махнути рукою», «Казка про сім нот», «Казка про нотний скелет», «Казка про музичний метр», «Казка про ритм», «Казка про такти і тактові розміри», «Казка про паузи», «Казка про чарівні знаки, які збільшують нотні тривалості», «Казка про затакт», «Казка про звукоряд і октави», «Казка про тон і півтон», «Казка про знаки альтерації», «Казка про інтервали», «Казка про мажор і мінор»,

«Казка про тональності», «Казка про тризвуки і їх обернення», «Казка про музичні відтінки, стаккато і легато», «Казка про музичні терміни», «Казка зі щасливим кінцем, що відбувається, якщо ти з сольфеджіо на «ти»». Разом з Лускунчиком і його подружками Феями діти здійснюють подорож по музичній країні. Використання казки на уроці налаштовує на творчий лад, а завдання і «шкідливі поради» по кожній темі сприяють закріпленню матеріалу [342].

Дуже поширеною є ціла серія казок для вивчення основних тем на уроках сольфеджіо В.Кирюшина «Музичні міфи» [126].

Автор книги «Музичні ігри на уроках сольфеджіо» Т. Огороднова-Духаніна вважає, що на заняття, наповнені рухом, музикою, грою, учні йдуть з великим задоволенням, як на концерт або своєрідне свято. Запропоновані нею ігри в основному пов'язані зі співом і рухами під музику. У більшості випадків спів не повинен супроводжуватися фортепіано. Вона вважає, що це благотворно впливає на чистоту інтонування, на вміння слухати себе і своїх товаришів, на здатність утримуватися в заданому тоні без підтримки інструменту. Вивчені в іграх пісні можуть використовуватися і в інших видах роботи: їх можна записувати по пам'яті в заданій тональності, простукувати і називати ритмічний малюнок, підбирати на фортепіано тощо [289].

Т.Боровик пропонує гру з ритмічними образними картками, де дітям, наприклад, пропонується вибрати і назвати картинки з тваринами тільки в ритмі двох чвертей, а картинки з рослинами – в ритмі чверті і двох восьмих тощо [38, с. 69].

Слід відмітити ряд найбільш популярних ігор, які можна використовувати при вивченні різних тем з предмету сольфеджіо: розкладання ритмів (диктанту, вправ) картками, кольорові кубики, ритмо-інтонаційне доміно, роззяваторопига, ритмічна та мелодична луна, ігри на випередження, де за основу взяті настільні ігри (які мають фішки та поле з кроками). Розглянемо їх більш детально.

Дуже поширені настільні ігри, де вчитель використовує поле з кроками та фішки. Кожному учню роздаються різні фішки. У разі правильної відповіді,

учень пересуває на один крок свою фішку. Це ігри на випередження – чим більше правильних відповідей, тим скоріше учень дійде до фінішу і отримає перемогу. Таких ігор безліч.

Ритмічна та мелодична луна знайома усім педагогам з сольфеджіо. Дітям пропонується повторити за вчителем, наче «луна», ритмічний малюнок. Ритмічна гра «Луна» розвиває точність слухового сприйняття, швидкість реакції, пам'ять і почуття форми. Гра полягає в наступному: вчитель простукує ритмічну послідовність, яку діти повинні потім правильно повторити, не порушуючи загального руху. У тому випадку, якщо не всі діти зуміли точно повторити ритм, учитель його повторює знову. Роль ведучого в певний момент може бути передана комусь із учнів. Цікавими можуть бути парні або групові варіанти гри, з додаванням елемента змагальності.

Ритм, який у грі «Луна» вчителем був просто простуканий, може стати приводом для творчого аранжування дітьми у вигляді різних звучних жестів. У класі це може стати захоплюючим змаганням, коли кілька дітей зможуть запропонувати кожен свій варіант інструментування «звучними жєстами» однієї і тієї ж ритмічної послідовності. При всій простоті подібних завдань вони розвивають сам імпульс до творчості, що є запорукою успішного імпровізаційного музикування у подальшому [46].

Гра «Ритмоінтонаційне доміно», запропоноване Г. Вєтошкіною, представляє собою настільну музичну гру за принципом доміно. Гра складається з 28-ми кісточок, дощечок або картонних прямокутників. Варіантів гри може бути декілька: ритмічне, інтонаційне та ритмоінтонаційне доміно як для молодших так і для старших класів. Види виконання можуть бути різними, тут можна запропонувати учням пофантазувати: в інтонаційному доміно може бути голосове звучання з ручними знаками або без них, а в ритмічному – виконання ударами з рахунком, ритмоскладами, різними рухами тощо. Гра в інтонаційне доміно передбачає задану тональність і лад (мажор і мінор трьох видів, з альтерацією або без неї, лади народної музики) [55].

У грі «Кольорові кубики» використовуються кубики різних кольорів для пояснення будови тризвуків та їх обернень. Синій – м.3, червоний – в.3. З ними відбувається гра – побудова пірамідок з двох кубиків: мажорний тризвук (нижній кубик червоний, верхній – синій); мінорний тризвук (нижній кубик синій, верхній – червоний); зменшений тризвук (два синіх кубика); збільшений тризвук (два червоних кубика); При знайомстві з оберненнями мажорного і мінорного тризвуків додається жовтий кубик – чиста кварта: мажорний секстакорд (нижній кубик синій, верхній – жовтий); мінорний секстакорд (нижній кубик червоний, верхній – жовтий); мажорний квартсекстакорд (нижній кубик жовтий, верхній – червоний); мінорний квартсекстакорд (нижній кубик жовтий, верхній – синій) [118].

Гра «Роззява-торопига» спрямована на розвиток навички швидкого рухового перемикання при раптовій зміні завдань, які чергуються. Діти стоять по колу. Під час виконання пісні по команді педагога: «Ритм», – діти хлопають ритмічний малюнок мелодії, по команді: «Метр!» – крокують на місці метричні долі. Той, хто зазівався чи поспішив, виходить з кола.

Відомою грою є гра «Вгадай по голосу». Ця гра використовується для вивчення нових пісень, урізноманітнення процесу вивчення пісні та динамізації ходу уроку. Усі учні стають у коло, а одному в центрі зав'язують очі. Діти йдуть по колу і співають заспів пісні. Перед приспівом всі зупиняються і, за знаком вчителя, один із учнів співає приспів. Той, хто стоїть у центрі кола, повинен відгадати, хто заспівав приспів. Якщо не відгадав – він продовжує водити. Якщо відгадав – водить той, кого вгадали. У процесі гри краще наперед домовитися, чи можна змінювати тембр голосу. Звичайно, зміна тембру голосу учнями дасть змогу особливо талановитим учням продемонструвати цікаві (в плані тембру і діапазону) можливості свого голосу. Гра при цьому стане веселіше, але складніше. Тому цей ефект краще використовувати не на початковому етапі використання цієї гри [54]. Дидактична користь від гри очевидна. Ігровий елемент дозволяє добитися багаторазового виспівування пісні без стомлення учнів. Соло в приспіві дає вчителю можливість поволі

контролювати індивідуальний вокальний розвиток окремих учнів. Роль того, хто водить, стимулює розвиток навички свідомо уважно слухати і чути.

Вивчивши досвід використання ігор у дидактичних цілях при навчанні сольфеджіо, ми дійшли висновку, що здебільшого ігри застосовують у дошкільному віці для початкового ознайомлення з предметом, а у молодших школярів використовують як виключення лише для вивчення деяких тем, крім того, ігри займають багато навчального часу.

Запропонована методика враховує психофізіологічні та психолого-педагогічні особливості молодшого шкільного віку, базується на принципі емоційності навчання, практикує поєднання особистісно-орієнтованого та системного і систематичного підходів у використанні ігор у дидактичних цілях, ігри не повторюються. У роботі з молодшими школярами доцільно використовувати ігри на розвиток тембрального, абсолютного, відносного, гармонічного слуху. При цьому можна відпрацьовувати інтонацію співу інтервалів, акордів та слуховий аналіз.

У запропонованій методиці майже кожна гра може бути проведена в спрощеному або ускладненому варіанті. Тому, організовуючи ігри з дітьми треба уважно придивитися до них, оцінити їх індивідуальні особливості. Якщо учні швидко і легко справляються з завданнями, можна пропонувати їм більш складні і, навпаки, в разі ускладнень, краще трохи довше затриматися на простих. Ні в якому разі не можна дорікати дитині в тому, що вона що-небудь не вміє, навіть якщо це з легкістю роблять її однолітки.

Різноманітні ігри, об'єднані однією навчальною тематикою, дозволяють створити умови для розробки принципу нового в старому і тим самим допомагають уникнути нудної повторюваності, що має місце в специфіці предмета сольфеджіо. Ігри в методиці підібрані таким чином, щоб вивчений матеріал ускладнювався (для поглиблення знань, умінь та навичок), та додавався новий матеріал (для розширення знань, умінь та навичок). Прикладом такої гри може служити гра «Угадай, хто?».

У грі «Угадай, хто?» по черзі ланцюжком водить кожен учень. Один з учнів одвертається від решти групи. Учитель показує, хто з групи і який звук співає. На першому етапі той, хто водить, повинен вгадати, хто саме з учнів заспівав певний звук. Поступово потрібно ускладнювати завдання: вгадують не тільки, хто співає, а й який звук. У подальшому збільшується кількість учнів (від двох до всієї групи), які одночасно співають один й той самий звук. З часом гра переходить у нову фазу, де потрібно вже вгадати учня чи декількох учнів, які не співали. Крім того, для інтонування можна використовувати не один звук. В залежності від завдання вчителя, учні інтонують інтервали чи акорди, а той, хто водить, має вгадати не тільки, хто співає та не тільки звуки, а й інтервал чи акорд, який співають. Гра проходить на високому емоційному рівні, поживає урок, займає невеликий проміжок часу при охопленні декількох тем та форм роботи на уроці.

Цікавою і ефективною з дидактичної точки зору є рольова гра «Гра у вчителя», яку в цій методиці рекомендується використовувати, починаючи з другого класу. Діти по черзі ланцюжком заміщують вчителя у різних формах уроку (проведення слухового аналізу, сольфеджування тощо). Учні самі проводять розспів, слуховий аналіз, сольфеджування та читання музичних номерів. Зручним є створення до цієї гри карток, на яких написані напрям руху та звуки, від яких дитина має побудувати інтервали, акорди тощо для слухового аналізу, або номери для сольфеджування. Учні можуть робити самостійно такі заготовки як домашнє завдання. У цій грі зручно вивчати та перевіряти наступні теми: теоретичне знання, побудова та інтонування інтервалів, акордів, ладів, сольфеджування та слуховий аналіз.

Застосування ігрового підходу на уроках сольфеджіо сприяє успішному вирішенню завдань курсу. Одне із завдань таких уроків – створити психологічну обстановку емоційного підйому і активності, при яких знання природно і легко виявляються. Учні, зберігаючи приємні враження, досягають і науку спілкування.

Як показує досвід, гра на заняттях з сольфеджіо значно активізує пізнавальну діяльність учнів, дозволяє створити атмосферу, в якій вони можуть проявити свої спеціальні знання, здібності, стимулює та динамізує хід навчального процесу, формує в учнів прагнення до самоосвіти, розвиває практичні вміння та навички.

Основними перевагами ігрового методу є розвиток бажання і здатності учнів діяти самостійно, отримувати досвід набуття знань через діяльність, комплексність формування знань, умінь, навичок. Важливим є те, що учні виправляють помилки, які завжди існують у процесі навчання без значних моральних витрат.

Розвиток ритму та інших компонентів музичного слуху. Роль ритму у мистецтві велика і різноманітна. Багатообразні прояви ритму в різних видах і стилях мистецтв (не тільки часових, а й просторових), а також за межами художньої сфери. У нашому житті усе підпорядковане ритму – ритм мови, ходьби, трудових процесів тощо. Але особливо велика роль ритму в музиці. Музика – мистецтво часове, і музичний час нам дається через пульсацію і ритмічно оформлене звучання. Ритм – це впорядкованість, чергування будь-яких елементів, які відбуваються з певною послідовністю, частотою. У музиці це поняття передає «плинність», співучість мелодії. Ритм є одним з основних елементів виразності мелодики.

Еволюція ритму від модальної, мензуральної і тактової ритміки приводить до форм «індивідуальних проєктів» в ХХ столітті. Музичний ритм ХХ століття істотно відрізняється від ритмічних явищ минулого. Його специфіка полягає в незалежності від танцювально-музичних або поетико-музичних ритмів, в опорі на принцип нерегулярності, асиметрії, аперіодичної повторності, у появі різних часових поліструктур («поліхронів») – поліритм, поліметр, політемп [166].

Г.Нейгауз писав про ритм в музиці як про найсуттєвіший її елемент [212].

О.Гольденвейзер вважав: «Ритм – це свого роду першооснова, яка відіграє величезну роль у музичному мистецтві. На жаль, в тому випадку, коли люди,

які мають хороший слух, не володіють відчуттям ритму, боротьба з цим недоліком виявляється особливо важкою» [325].

«Життя – є музика з її живим і життєвідтворюючим ритмом», – наголошував швейцарський педагог і композитор Е.Жак-Далькроз [90, с. 120]. Розвивати музичні здібності, стверджував педагог, потрібно засобами ритму. Він вважав, якщо вносити порядок у рухи дитини, виховувати в ній почуття ритму, дитину можливо підготувати до життєвої, зокрема музичної, діяльності. Виразні рухи мали розкрити емоційну сторону музичного твору [259, с. 93].

Почуття музичного ритму має не тільки моторну, але й емоційну природу. Емоційний вплив ритму на слухача є дуже сильним, і емоційний відгук на ритм є найпростішим, первинним проявом музикальності. Головною особливістю системи Е.Жак-Далькроза стала евритміка (зв'язок музики з рухом). Ритм розглядався педагогом як провідний виховуючий чинник [259, с. 94-96].

З ритму як «першоелемента» музичного сприйняття виходив при побудові своєї відомої системи музичного виховання дітей і К.Орф. Ритм допомагав йому швидко знаходити контакт з дітьми, малорозвиненими музично, і з'єднувати слово, музику, рух у спеціальних комплексних вправах [280, с. 154]. К.Орф прийняв постулат про те, що «на початку був барабан». Барабан – це метафора, псевдонім ритму. На початку був ритм [152, с. 194].

Згідно з музично-педагогічною концепцією К.Орфа музично-ритмічне відчуття разом з музичним слухом закладали той міцний фундамент музикальності, що дає змогу переживати і розуміти музику та вільно в ній орієнтуватися і творити [124, с. 28].

Д.Кабалевський вважав, що розвиток музично-ритмічного почуття на уроках сольфеджіо – активний процес, в якому бере участь вся особистість учня, в тому числі три аналізатора (три органи чуття): слух, зір і, що особливо важливо, нерви рухового апарату. Важливо, що розвиток музично-ритмічного почуття викликає рухову реакцію, яка буває особливо безпосередня і жива у дітей [113, с. 100].

Результати проведених психолого-педагогічних досліджень свідчать про виникнення у дитини досить рано музично-ритмічних реакцій, про домінування ритмічного початку на найперших стадіях розвитку музикальності [280, с. 154]. Тому починати розвивати почуття метро-ритму у дітей необхідно якомога раніше.

А. Бентлі в книзі «Музичні здібності дітей і їх вимір» [344] відмічає, що реакції дитини на ритмічний елемент музики виникають одночасно або незабаром після першої безпосередньої реакції малюка на звуки материнського співу, а також на звуки будь-якого музичного інструменту (скрипки, фортепіано) [280, с. 154].

Діти з 3-5 років відтворюють у співі переважно ритмічну канву музичного твору, і навіть в 6-7 років вони уловлюють в музиці в першу чергу її динамічну і ритмічну сторони, а власне звуковисотну – мелодію і гармонію – сприймають значно гірше [280, с. 154].

Дітьми 6-7 років вирішуються завдання відтворення в загальних рисах всіх трьох компонентів структури ритму – темпу, метра і ритмічного малюнка. Першим з'являється почуття темпу – здатність до сприйняття і відтворення відносної швидкості проходження звуків. Причому спочатку малюки опановують еталоном швидкого темпу, потім набувають уміння відтворювати - з більшою чи меншою точністю – середній темп. Що стосується повільного темпу, то здатність до його сприйняття і відтворення дає про себе знати найчастіше на рубежі 6-7 років. Слідом за почуттям темпу у дітей починає проявлятися почуття метра, тобто здатність до сприйняття і відтворення співвідношення акцентованих і ненаголошених звуків, що лежать в основі музичного метра. Процес засвоєння тактових розмірів рухається від дводольних до трьохдольних метрів. Здатність до сприйняття і відтворення співвідношення між звуками різної тривалості й паузами, що веде безпосередньо до уловлювання і осмислення логіки музично-ритмічного малюнка, з'являється останньої. Розвиток у дітей почуття ритмічного малюнка протікає повільніше і

важче, ніж розвиток двох попередніх компонентів музичного ритму (темпу і метра) [280, с. 156].

Виховання почуття метро-ритму таке ж потрібне, як і розвиток ладово-інтонаційних навичок. Педагог Г. Шатковський у роботі «Розвиток музичного слуху» [332] відмічає, що метро-ритмічна сторона грає в музиці навіть більшу роль, ніж висотні співвідношення.

Розвиток почуття метро-ритму є однією з найважливіших складових курсу «Сольфеджіо» разом з вихованням інтонаційно-ладового слуху, придбанням навичок сольфеджування, а також умінням усвідомлено і грамотно аналізувати музику на слух і по нотах. У цій системі розвитку музичних здібностей дітей метро-ритм має особливе значення, адже метро-ритм – це часова організація музики, тоді як сама музика – один з видів часових мистецтв.

На уроках «Сольфеджіо» працювати поза ритмом неможливо. Можливості для розвитку почуття метро-ритму є в кожному виді роботи. Інтонаційні вправи, читання з листа – висотні і часові зв'язки звуків невід'ємні. Але для більш успішного, ефективного результату необхідно іноді виділяти й окремо опрацьовувати, осмислювати метро-ритмічні співвідношення в творах, які вивчаються, а також застосовувати спеціальні ритмічні вправи [253].

На думку М.Леонтовича, розвитку музичного слуху сприяють, окрім вокально-інтонаційних вправ, ритмічні вправи без нот, запис ритмічного диктанту, спів ритмічних зразків по нотах [154, с. 18].

Для використання на уроці «Сольфеджіо» рекомендують цілий ряд ритмічних вправ: простукування ритмічного малюнка знайомої пісні, мелодії; повторне простукування (хлопками, олівцем, на ударних інструментах) ритмічного малюнка, виконаного педагогом; простукування ритмічного малюнка, записаного на дошці, спеціальних картках, за нотним записом; проговорення ритмічного малюнка складами з тактуванням або без нього; ритмічне остинато; ритмічний акомпанемент до пісень; читання і відтворення нескладних ритмічних партитур на ударних інструментах; ритмічні диктанти

(запис ритмічного малюнка мелодії або ритмічного малюнка, виконаного хлопками, олівцем, на ударному інструменті) тощо.

Але в роботі над ритмом звичайні способи – рахунок вголос, відпрацювання ритму за допомогою тактування або відстукування не завжди дають потрібний результат. Деякі педагоги висловлюють думку, що почуття ритму не піддається розвитку, інші ж зазначають невисокий рівень позитивних результатів в розвитку музичного почуття ритму [128]. Для вирішення проблеми в освоєнні учнями метро-ритмічної сторони музики на практиці часто потрібні додаткові, нетрадиційні засоби розвитку почуття ритму. Нерідко, учень, який добре чує висотне положення звуків, утруднюється в точності ритмічного відтворення мелодії – будь то сольфеджування музичних прикладів, запис музичного диктанту або ж ритмічно правильне виконання музики на якому-небудь інструменті.

Добре розвинене почуття музичного ритму передбачає вміння виконавця знайти художньо вірне, емоційно-образне виконання ритмічної сторони музичного твору при дотриманні схематичного запису ритму [30; 31].

Ритм відіграє велику роль у виконанні музичних творів. Чим раніше дитина досягає більш високого рівня розвитку почуття ритму, тим легше їй у виконавській діяльності і тим менше помилок вона допускає при грі на якомусь музичному інструменті. Це доводить важливість раннього розвитку почуття ритму як для сприйняття музики, так і для її виконання. Основи ритмічного почуття закладені природою в кожній людині. Необхідно їх активізувати і розвивати. Ф.Шаляпін писав: «Я ... покладався тільки на свідоме творче зусилля. Я взагалі не вірю в лише рятівну силу таланту, без наполегливої роботи. Вичерпається без неї найбільший талант, як затихне в пустелі джерело, не пробивши собі дороги через піски» [330, с. 285].

Виходячи з психологічних досліджень, які довели, що дитина 6-7 років готова до подальшого розвитку почуття ритму і ця готовність випереджає готовність сприйняття звуковисотної лінії, у заявленій методиці запропоновано в молодших класах, починаючи з першого класу, розширити і ускладнити

програму розвитку ритмічного слуху за рахунок введення самостійних ритмічних вправ.

Ритм – це невід'ємна частина виразності музики і саме усвідомлення його виразного значення часто має великий розвиваючий ефект.

М.Леонтович відзначав обов'язкове виховання музично-ритмічного почуття. Ритмічне виховання – основа музичної грамотності. Вивчення ритміки йде раніше співу по нотах [154, с. 12].

Справа навчання нотної грамоти завжди повинна починатися ґрунтовним ознайомленням слухачів з ритмовою стороною музики, а не звичайним співом інтервалів [154, с. 84]. Спів по нотах треба починати записом та вивченням ритміки пісні, а не її мелодії [154, с. 16]. Багато науковців та педагогів вважають, що такий підхід увільнить учнів від ритмічних помилок при співі [259, с. 138].

Нотний спів, на думку К.Стеценка, треба починати з розвитку відчуття метро-ритму, а не із звуковисотних співвідношень, що значно легше сприймається і відтворюється учнями [259, с. 144].

Заявлена методика відрізняється від інших стосовно вивчення ритму підбором різноманітних і спеціальних форм роботи на уроці (ігрові та проєктивні форми, концерт), спеціальною системною послідовністю викладення теоретичного матеріалу, вивчення компонентів музичного ритму, ритмічних вправ. Методика побудована так, що ритмічні вправи й ігри використовуються для переключення уваги, для емоційної розрядки.

Методика вводить «ритмічну арифметику»: як у математичних прикладах учні додають та віднімають замість цифр ритмічні тривалості (див. додаток Ж), що окрім надання розуміння поділу ритмічних тривалостей розвиває мислення учнів. Ритмічне групування та перегрупування проходить в ігровій формі – у дошки по черзі або за допомогою fan-опитування. Спочатку учні виконують легкі тренувальні вправи, в яких необхідно тільки проставити тактові риси. Після знайомства зі складними розмірами та залігованими нотами вводиться гра «Виправ помилки» (див. додаток Ж), в якій пропонується «неправильне»

групування ритмічних тривалостей «несумлінного учня», а учням необхідно виправити «помилки».

Усі ритмічні вправи мають однаковий алгоритм опрацювання: спочатку кожен партію чи ритмічний малюнок вправи учні проплескують, повторюючи за вчителем, потім самостійно простукують з поступовим ускладненням та розширенням ритмічних груп та розмірів, зміною рук, збільшенням кількості партій. Основні ритмічні групи (чверть – як метрична сітка, дві восьмі, чверть та дві восьмі, дві восьма та чверть, тріоль восьмих, чотири шістнадцяті, синкопи, пунктирний ритм тощо) у різних розмірах опрацьовуються у наступних іграх-вправах: ритмічний канон, ритмічне триголосся, «2 на 3» (поєднання тріолі восьмих та двох восьмих), «3 на 4» (поєднання тріолі восьмих та чотирьох шістнадцятих), «на поєднання ритм-блоків».

Окрім всебічного розвитку метро-ритмічного відчуття нова методика розвиває гармонічний слух на відміну від традиційної методики сольфеджіо, заснованої на формуванні в першу чергу ладового слуху. Розпочинати формування гармонічного слуху необхідно з вивчення усіх простих інтервалів. Гармонічний слух формується спеціальними вправами (багатоголосне виконання співзвуч, ланцюгів тощо), fan-опитуванням, іграми «Угадай, хто?» та «Гра у вчителя», які пропонуються учням вже з перших уроків. Методика вводить усі прості інтервали, зб.2 та зм.7, тритони, усі види тризвучних акордів, малий мажорний септакорд з оберненнями та розв'язаннями (як у ладу так і поза ним), що, на відміну від затвердженої програми, дає змогу сформувати гармонічний слух учнів в більшому об'ємі та вдвічі випередити навчальну програму. На відміну від традиційної методики нова методика вводить різноманітні вправи на розвиток тембрального слуху у молодших школярів, використовує гру «Угадай хто?», ускладнення якої поглиблюються та розширюються на кожному наступному етапі.

Лінгвізація. Для ранньої лінгвізації, відсутньої в існуючих програмах сольфеджіо, нова методика вводить наряду з італійськими термінами вивчення

спеціальної музичної термінології та зворотів англійською мовою на уроках сольфеджіо на кожному уроці.

Засвоєння музичної понятійно-термінологічної системи з курсу сольфеджіо англійською мовою дозволить подолати мовний бар'єр та активізувати спілкування на фаховому рівні, співпрацю на початкових етапах навчання музичному мистецтву, підвищувати професійний рівень у процесі інтегрування у світовий професійний, науковий та освітній простір, сприятиме інтелектуалізації музично-виконавського інтерпретаторського мислення.

Але іноземну мову за професійним спрямуванням у загальноосвітній школі не вивчають. Музиканти починають вивчати спеціальну термінологію іноземною мовою лише у музичному училищі. Нова методика вважає більш доцільним вивчення іноземної мови професійного напрямлення розпочинати якомога раніше. Це займає на уроці невеликий проміжок часу, не більше 2-3 хвилин уроку, не заважає основному викладенню матеріалу, а тільки сприяє його закріпленню. Діти звикають до професійних музичних зворотів іноземною мовою і добре сприймають їх на слух.

Окрім того, вивчення англійською мовою музичної термінології, починаючи з перших класів музичної школи, закладає основи знання іноземної мови за професійним спрямуванням та полегшує її вивчення у професійно-технічних та вищих закладах освіти, розвантажуючи учнів у обсязі та інтенсивності навчання в подальшому.

Поступовість та великий проміжок часу навчання підвищує якість знань іноземної мови за професійним спрямуванням та полегшує подальше практичне їх використання у середі музикантів, зокрема за кордоном.

Раннє вивчення англійською мовою музичної термінології надає багато переваг. По-перше, це дасть змогу ще на першому етапі музичної освіти брати уроки у іноземних вчителів, також брати участь у популярних за кордоном майстер-класах відомих виконавців, педагогів, де вони діляться власним сценічним досвідом, секретами виконавської техніки, прийомами, характерними для виконання творів певних композиторів чи епох, аналізують

найбільш складні в емоційному та технічному плані уривки творів чи композиції в цілому.

По-друге, у зв'язку з сучасними можливостями, які включають інтерактивні та медіа технології, молодь має змогу здобувати знання, вміння та навички, підіймати свій професійний рівень за допомогою інноваційних методів навчання, таких, як дистанційна освіта або курси відео-уроків у Інтернет мережі. Наприклад, дуже цікавими і корисними є відео-уроки від піаністки, викладача школи музики у Манхеттені Лізи Юї з практичними порадами, як виконувати сонати Л.Бетховена [364] або відео уроки з сольфеджіо [363].

По-третє, знання іноземної мови дає можливість вивчати здобутки сучасних наукових досліджень у галузі музичного виконавства, долучатися до наукової інформації, дисертаційних досліджень із музичного виконавства, залучати висновки і рекомендації до навчального процесу з підготовки виконавців [75, с. 63]. По-четверте, мовна фахова підготовка дасть змогу приєднання вітчизняної музично-педагогічної освіти до Європейської мережі дослідницьких програм, участі обдарованих студентів у спільних міжнародних проектах, фестивалях, конкурсах й олімпіадах [327, с. 4].

2.4. Компонентна структура, критерії та показники навченості сольфеджіо молодших школярів

У процесі навчання сольфеджіо за новою методикою має сформуватися навченість учнів, під якою ми розуміємо набуті учнем під впливом навчання знання, уміння та навички для їх подальшого використання у навчанні чи у житті. У навченості сольфеджіо за представленою методикою ми виділяємо наступні компоненти, критерії та показники (див. табл. 2.1).

Мотиваційно-пізнавальний компонент. Із вікової, педагогічної, мотиваційної психології [57; 60; 61; 148; 227; 245; 264; 266; 283] відомо, що в 6 років при переході від ігрового до навчального виду діяльності у дітей виникає

Таблиця 2.1

Компонентна структура навченості ЗУН сольфеджіо учнів молодших класів

Компоненти	Критерії	Показники
1. Мотиваційно-пізнавальний компонент	Міра мотиваційної цілеспрямованості та визначення ролі предмету сольфеджіо.	- вияв інтересу до предмету; - наявність особистісної зацікавленості у вивченні сольфеджіо; - потреба в самовдосконаленні ЗУН з предмету сольфеджіо - вияв усвідомленості учнями використання здобутих ЗУН;
2. Мовно-інтеграційний компонент	Ступінь фахової мовної підготовки	- вияв навченості музичного тезаурусу англійською мовою . - вияв здатності до використання мультимедійних технологій освіти.
3. Навчально-композиційний компонент	Міра вивченого матеріалу	- вияв швидкості просування в навчанні. - вияв обсягу додаткового вивченого матеріалу.
4. Когнітивно-компетентнісний компонент	Ступінь навченості ЗУН	- вияв навченості ритмічних, гармонічних, абсолютних, тембральних ЗУН - успішність навчання учнів
5. Творчо-діяльнісний компонент	Міра здатності учнів до фахової самореалізації у процесі навчання та поза навчанням	- вияв творчої ініціативи учнів, здатність до творчої трансформації ЗУН сольфеджіо, вміння творчо презентувати їх

інтерес до навчання, який має загальний характер. Цей інтерес необхідно підтримувати та стимулювати, так як інтерес на початку навчання проявляється не до пізнання предмету, а до атрибутів, пов'язаних з самим навчанням. Велику роль у мотиваційному підґрунті відіграють формування ставлення до предмету та методи організації навчального процесу.

Пізнавальні інтереси як інтереси до змісту навчальної інформації не є домінуючим чинником детермінації учіння в початковій школі. Для цього віку притаманнішою є цікавість як здатність дітей безпосередньо реагувати на яскраві й незвичайні об'єкти сприймання [61, с. 128].

Мотиваційний компонент є важливим психологічним чинником організації пізнавальної діяльності учнів і основною передумовою осмисленого засвоєння знань та розвитку вмінь. О.Леонт'єв переконаний, що «поняття діяльності треба пов'язувати з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває» [156].

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що мотиви та умови формування навчальної мотивації учнів мають особливості в залежності від віку. Ми виділяємо, погоджуючись з думкою Н.Бухлової [69, с. 12], наступні мотиви навчання молодших школярів, які проявляються частіше за інші: прагнення отримати нагороду, хороша оцінка, бажання отримати схвалення від батьків, прагнення завоювати авторитет серед однокласників та у вчителя, честолюбство, почуття відповідальності, бажання заслужити похвалу від значущої особистості чи особистостей, бажання уникнути покарання, звичка виконувати вимоги дорослих, пізнавальний інтерес.

На думку М.Алексєєвої, найбільш продуктивними є такі пізнавальні мотиви, «коли в центрі уваги учнів не засвоєння готового матеріалу, а самостійні активні пошуки відповіді на поставлену перед ними пізнавальну задачу чи на питання» [7, с. 69].

Правильно підібрані дидактичні методи, прийоми і засоби формують такі пізнавальні мотиви як допитливість, інтерес до предмету, усвідомленість учнями використання здобутих ЗУН та прагнення здобути нові знання, потреба

в самовдосконаленні ЗУН з предмету сольфеджіо, особистісна зацікавленість у вивченні сольфеджіо, які проявляються у ставленні до предмету та відвідуваності уроків та занять. Від характеру мотивів навчальної активності залежить усвідомленість змісту навчального матеріалу і глибина та міцність знань учнів.

Даний компонент ми визначаємо за критерієм – мірою мотиваційної цілеспрямованості та визначення ролі предмету сольфеджіо, який вимірюємо наступними показниками: виявом інтересу до предмету, наявністю особистісної зацікавленості у вивченні сольфеджіо та потребою в самовдосконаленні ЗУН з предмету сольфеджіо.

Мовно-інтеграційний компонент. Мовно-інтеграційний компонент є важливим для дослідження у зв'язку з «посиленням міграційних процесів, мобільності ринку праці, обміну між культурами, а головне – об'єктивно сформованою потребою навчитися «жити разом», зберігаючи при цьому власні етнічні, культурні, релігійні та інші розмаїтості, одночасно розуміючи і поважаючи один одного» [12, с. 12].

Проблема інтеграції на даний час є актуальною та нагальною. Перебудова вищої освіти ставить зовсім нові критерії підготовки вступників до вишів, де у музичній освіті велику роль у вихованні та навчанні майбутніх музикантів відіграє музична школа. Знання іноземної мови для фахового зростання та інтеграції у світовий мистецький, науковий та освітній простір є безперечним.

На сучасному етапі для інтегрування обов'язковою умовою є подолання мовного бар'єру, володіння спеціальною професійною термінологією не тільки рідною мовою, а й іноземною, якою володіє більшість музикантів світу і яка дає змогу плідної співпраці. Критерієм визначення даного компоненту на початковому рівні музичної освіти є ступінь фахової мовної підготовки молодших школярів в межах вивченого матеріалу на уроках сольфеджіо. Показниками навченості в цьому випадку виступають вияв знань іноземною (англійською) мовою музичного тезаурусу та вияв здатності молодших школярів до використання для поглиблення ЗУН при навчанні сольфеджіо

мультимедійних технологій освіти: відео-уроків, майстер-класів, лекцій англійською мовою; розуміння фахових музичних текстів англійською мовою.

Навчально-композиційний компонент. Засвоєння молодшими школярами ЗУН залежить не тільки від мотивації, форм, методів навчання та врахування психолого-педагогічних вікових та індивідуальних особливостей кожного учня, а й від доступності, послідовності, логічності, поступового ускладнення, системного та систематичного повторення та закріплення запропонованого до вивчення матеріалу. Від послідовності та логіки побудови подачі матеріалу залежить витрачений час та об'єм вивченого матеріалу учнями при навчанні сольфеджіо.

Одним з показників міри вивченого матеріалу є швидкість просування (T_p) в навчанні. Цей показник швидкості просування досить повно характеризує здатність до навчання, оскільки враховує тривалий період навчання, на якому вплив даної якості проявляється значно сильніше. При використанні даного показника приймається до уваги час повного засвоєння розділу, частини курсу, усього навчального предмета. Аналітичне вираження показника розраховується по формулі: $T_p = T_y / T_e * 100\%$, де T_y – час повного засвоєння розділу (частини курсу, усього навчального предмета) конкретним учнем чи групою, класом. T_e – еталонний час засвоєння того ж обсягу навчального матеріалу, встановлений експертним шляхом або ж за допомогою теоретичних розрахунків. Якщо T_p дорівнює 100%, то це можна вважати нормою. Чим меншою величиною виражається T_p , тим вище показник навченості [239].

Якщо визначити незмінним обсяг матеріалу, то показником буде час, за який цей матеріал було засвоєно. Чим менше час на засвоєння матеріалу, тим краще результат. Якщо незмінним є час (кількість уроків, місяців або років) вивчення, то показником буде обсяг матеріалу вивчений за цей час. Чим більший обсяг вивченого матеріалу за однаковий проміжок часу, тим ефективніше навчання.

Економія часу, прискорення швидкості, дострокове вивчення не тільки окремих тем, розділів, а й цілих курсів дає змогу розширити ЗУН учнів, що

відкриває для них більші можливості самореалізації у даній галузі освіти, чи перенесення у інші галузі здобутих ЗУН та їх використання.

Другим показником є вияв обсягу додаткового вивченого матеріалу. Окрім визначеного програмою обсягу знань для молодших школярів за чотири роки навчання необхідно визначити обсяг знань, які за програмою вивчаються, починаючи з п'ятого класу, або неохоплені програмою сольфеджіо дитячих музичних шкіл.

Когнітивно-компетентнісний компонент представлений сукупністю знань, умінь та навичок з сольфеджіо, а саме ритмічних, гармонічних та тембральних ЗУН, необхідних учням для ефективного вирішення завдань, що виникають у фаховій діяльності, вміння адекватно оцінити набутий досвід.

Когнітивна складова визначається пізнавальними процесами і характеризується обсягом, глибиною, системністю, стійкістю знань і теоретичним орієнтиром діяльності.

Компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Компетентність – інтегрована здатність особистості, набута у процесі навчання, що охоплює: знання, уміння, навички, досвід, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці. Компетенція розуміється як коло питань, щодо яких особистість має бути обізнана, або певна сфера діяльності, в якій людина повинна володіти компетентністю. Компетенція – об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини [69, с. 7].

Основною метою навчання предмету сольфеджіо є здобуття ґрунтовних, якісних, довготривалих ЗУН учнями. ЗУН відображаються у компетенціях учнів, тому ми виділяємо четвертий компетентнісний компонент, показниками якого є рівень навченості ритмічних, гармонічних, тембральних, абсолютних ЗУН та успішність учнів.

Під компетентністю у нашій роботі ми розуміємо вміння упізнавати метр, вивчені ритмічні групи у різних розмірах, інтервали, акорди, лади тощо на слух

та у нотному тексті, відтворювати їх вокально-інтонаційно та виконувати їх у спеціально розроблених концертних номерах.

Творчо-діяльнісний компонент.

Естетичне ставлення школярів до дійсності у творчій діяльності припускає засвоєння моделі твірного, художньо-творчого ставлення до світу, яке може бути вираженим у шкільному віці засобами мистецько-творчих видів діяльності [106].

Процес формування творчих здібностей особистості становить цілісну єдність творчої свідомості, яка включає сукупність знань у сфері естетики та творчої діяльності, що проявляється в розвитку вмінь та навичок дитини і характеризується двома взаємопов'язаними компонентами – здатністю до освоєння творчих цінностей і репродуктивною творчою діяльністю.

Під цим компонентом ми розуміємо здатність учнів креативно використовувати свої ЗУН, отримані на уроках сольфеджіо: створювати закінчені музичні номери для концертів з вивченого матеріалу з предмету сольфеджіо, створювати проекти відповідно до цілей навчання сольфеджіо та власних ціннісних орієнтирів, набуття сценічного досвіду та використання його для подальшого саморозвитку, прояву творчої ініціативи, отримання розуміння використання здобутих ЗУН у подальшому житті не тільки у музичній фаховій галузі, а й перенесення здобутих ЗУН у інші сфери життя.

Обґрунтування теоретичних основ дослідження дало можливість визначити *педагогічні умови*, які створюють комфортне навчальне середовище і підвищують ефективність поетапної методики формування навченості сольфеджіо у молодших школярів: урахування психофізичних та психолого-педагогічних вікових особливостей молодших школярів при навчанні сольфеджіо; новий підхід до оцінювання; свідоме опрацювання матеріалу, який вивчається, ознайомлення з прикладами практичного використання; введення fan-опитування, спеціально адаптованого до предмету сольфеджіо, системне та систематичне повторення; підтримка творчої ініціативи учнів, їх самореалізації у створенні проектів та участі у фахових заходах.

Висновки до другого розділу

У розділі представлено теоретично обґрунтовану авторську методику навчання сольфеджіо молодших школярів у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах з розширенням та поглибленням знань, умінь та навичок, подано модель методики.

– визначено мету, цілі, викладено основні положення, обсяг матеріалу, послідовність викладання тем запропонованої методики навчання сольфеджіо учнів молодшого шкільного віку; основними визначено принципи: урахування вікових психолого-педагогічних особливостей, гуманізму, міцності (грунтовності) засвоєння знань, умінь і навичок, нового в старому, єдності форм і методів, емоційності навчання, практичної орієнтованості навчання, орієнтованості навчання на інтеграцію в міжнародний навчальний простір, системності та систематичності;

– виділено педагогічні умови: урахування психофізичних та психолого-педагогічних вікових особливостей молодших школярів при навчанні сольфеджіо; новий підхід до оцінювання; свідоме опрацювання матеріалу, який вивчається, ознайомлення з прикладами практичного використання; введення fan-опитування, спеціально адаптованого до предмету сольфеджіо, системне та систематичне повторення; підтримка творчої ініціативи учнів, їх самореалізації у створенні проектів та участі у фахових заходах.

– на основі структурного аналізу навченості сольфеджіо молодших школярів розроблено та теоретично обґрунтовано компонентну структуру навченості учнів з предмету сольфеджіо, визначено наступні нерозривно пов'язані між собою компоненти: мотиваційно-пізнавальний, мовно-інтеграційний, навчально-композиційний, когнітивно-компетентнісний, творчодіяльнісний з їх критеріями і показниками. Критерієм мотиваційно-пізнавального компоненту визначена міра мотиваційної цілеспрямованості та визначення ролі предмету сольфеджіо (показники: інтерес до предмету; особистісна зацікавленість у вивченні сольфеджіо; потреба в

самовдосконаленні ЗУН з предмету сольфеджіо; усвідомленість учнями використання здобутих ЗУН). Критерієм мовно-інтеграційного компоненту визначено ступінь фахової мовної підготовки (показники: навченість музичного тезаурусу англійською мовою; здатність до використання мультимедійних технологій освіти (відео-уроки, консультації, лекції, фахові музичні тексти на англійській мові)). Критерієм навчально-композиційного компоненту визначена міра вивченого матеріалу молодшими школярами на уроках сольфеджіо (показники: швидкість просування в навчанні; обсяг додаткового вивченого матеріалу). Критерієм когнітивно-компетентнісного компоненту визначено ступінь навченості ЗУН з сольфеджіо молодшими школярами (показники: вияв навченості ритмічних, гармонічних, абсолютних, тембральних ЗУН; успішність учнів). Критерієм творчо-діяльнісного компоненту визначено міру здатності учнів до фахової самореалізації у процесі навчання та поза навчанням (показник: вияв творчої ініціативи учнів, здатність до творчої трансформації ЗУН сольфеджіо та вміння творчо презентувати їх).

– обґрунтовано доцільність застосування інтерактивних методів та форм навчання, котрі не використовуються у традиційній методиці навчання сольфеджіо молодших школярів у спеціалізованих навчальних закладах або використовуються рідко: розроблений новий дидактичний метод роботи на уроці, який поєднує в собі опитування, системне та систематичне повторення і опрацювання матеріалу – fan-опитування, проекти з сольфеджіо, комплекс дидактичних ігрових вправ та рольових ігор для вивчення тем з предмету, який ґрунтується на особистісно-орієнтованому підході, новий вид концерту – концерт з сольфеджіо, подано розроблені концертні ритмічні номери та вправи на основі матеріалу, вивченого на уроках сольфеджіо;

– визначено важливість раннього та всебічного розвитку метро-ритмічного чуття, розвитку ритмічного, гармонічного, тембрального, абсолютного слуху та надається комплекс вправ для їх формування.

– розроблено та запропоновано методичні рекомендації з вивчення англійською мовою музично-теоретичного тезаурусу.

– важливою складовою методики представлено новий дидактичний метод роботи на уроці сольфеджіо – fan-опитування, визначено його сутність, мету, цілі, форму. Теоретичний порівняльний аналіз fan-опитування з іншими методами, видами та формами опитування як методу опитування показав його відмінність од відомих основних методів і форм контролю результатів навчання, його переваги у психолого-педагогічному та дидактичному плані. Основною перевагою fan-опитування як методу опрацювання та повторення матеріалу на уроках сольфеджіо визначено суттєвий активний позитивний вплив на результати навчального процесу – рівень оволодіння знаннями, уміннями та навичками, створення атмосфери психологічного комфорту при навчанні сольфеджіо.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [183; 184; 185; 186; 188; 189; 193; 194].

РОЗДІЛ III

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧЕНОСТІ СОЛЬФЕДЖІО У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІСІ

3.1. Діагностичний етап встановлення рівнів навченості сольфеджіо молодших школярів у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах

У другому розділі були розроблені, викладені та теоретично обґрунтовані основні принципи, цілі, завдання, структурні компоненти нової методики навчання сольфеджіо молодших школярів у дитячих музичних школах. Автором було проаналізовано багатовіковий педагогічний досвід та практика викладання сольфеджіо.

Для визначення результативності та ефективності були визначені компоненти сформованості навченості ЗУН сольфеджіо учнів молодших класів та розроблені їх критерії та показники.

Для окреслення сучасного стану визначення навченості учнів з сольфеджіо на констатувальному етапі експерименту для підтвердження чи спростування поставлених питань та виявлення сучасного стану проблеми були використані наступні методи: діагностичні (бесіди, опитування, анкетування, тестування); спостережіння (педагогічне спостереження), аналіз документації та методичної літератури музичних шкіл (див. додаток К.1).

Дослідивши нормативно-правові документи, зазначили, що згідно з Наказом № 588 Міністерства культури України «Про затвердження типових навчальних планів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів (шкіл естетичного виховання)» від 11.08.2015 [210] предмет сольфеджіо є одним з основних навчальних предметів для інструментальних (фортепіано, струнно-смічкові, народні, духові та ударні інструменти), хорових класів, класу сольного співу (академічний, естрадний), інструментальних класів музичного мистецтва естради (клавішні – фортепіано, акордеон; електронні –

синтезатор; струнні – смичкові, щипкові; духові та ударні інструменти) зі строком навчання 8 років, з виділенням 1,5 години на тиждень з 1 по 6 класи та 2 години на тиждень у 7 та 8 класах. Положення передбачає випускний іспит з сольфеджіо у 8 класі. Типовий навчальний план визначає державний стандарт початкової спеціальної мистецької освіти (ст. 12 Закону України «Про освіту» (1060-12) [99], ст. 16 Закону України «Про позашкільну освіту» (1841-14) [100], ст. 16 Основ законодавства України про культуру (2117-12)) і встановлює вимоги до змісту та обсягу освітньої підготовки учнів.

1. Мотиваційно-пізнавальний компонент

Для з'ясування стану сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту навченості і міри мотиваційної цілеспрямованості та визначення ролі предмету сольфеджіо ми створили анкету-опитування для молодших школярів (див. додаток К1).

В рамках констатуючого експерименту ми опитали та провели бесіду з респондентами – учнями 1-4 класів музичних шкіл.

Ми з'ясували, що інтерес до предмету сольфеджіо, перший показник мотиваційно-пізнавального компоненту, є низьким (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Рівні сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту

Показники критерію	Рівні вираження критерію					
	Високий		Середній		Низький	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Інтерес до предмету	2	1	-	-	198	99
Особистісна зацікавленості у вивченні сольфеджіо	12	6	114	57	74	37
Самовдосконалення ЗУН з предмету сольфеджіо	10	5	20	10	170	85
Усвідомленість учнями використання здобутих ЗУН	35	17,5	39	19,5	126	63

Серед опитуваних респондентів предмет сольфеджіо як улюблений предмет обрали лише два респонденти, що складає лише 1 % від опитуваних. При бесіді було з'ясовано, що обидва респонденти займаються композицією, і в майбутньому планують вступити до кафедри композиції національної музичної академії України ім. П.І.Чайковського, бажають щоб це стало їх професією, мають абсолютний слух та не мають жодних проблем із вивченням предмету сольфеджіо.

Серед предметів, які вивчаються у музичній школі, серед молодших школярів найулюбленішим предметом було обрано спеціальність (55 %). При бесіді респонденти зазначили, що на спеціальності можна обрати улюблений інструмент, обрати вчителя, обрати твори для виконання, відмітили той факт, що вивчені твори можна презентувати на концертах, на конкурсах. Хор або ансамбль визначають як улюблений предмет 39 % опитуваних через колективні заняття, простоту і менший обсяг домашньої роботи, кращі оцінки, позитивне емоційне забарвлення занять, сучасний репертуар, виступи на сцені. Музичну літературу обрали 12 % респондентів, зазначивши, що вивчення найкращих та відомих творів є цікавим, можна брати участь у вікторинах. 9 % респондентів, зазначили, що не можуть назвати жоден з предметів, які вивчають у музичній школі, своїм улюбленим. Ці респонденти відзначили, що або займаються музикою через бажання батьків, або займаються не на тому інструменті, на якому б хотіли займатися, або окрім музики займаються іншими видами діяльності (художні, спортивні, танцювальні школи, гуртки, секції), де їм подобається більше і мають кращі успіхи, або не бажають займатися музикою у майбутньому (див. додаток К.2 табл. К.1).

Для визначення другого показнику – особистісної зацікавленості у вивченні сольфеджіо – ми виділили відвідуваність учнями занять та ставлення до предмету.

Важливість сольфеджіо відзначили більшість респондентів (58 %), що свідчить про розуміння необхідності навчання сольфеджіо, але все одно предмет залишається нецікавим та нудним: сольфеджіо вважають складним –

42 %, незрозумілим – 29 %, цікавим – 26 %, нудним – 23 %, простим – 6 % респондентів (див. додаток К.2 табл. К.2).

Відносно пропусків уроків сольфеджіо у музичній школі з'ясували, що тільки 2 % опитуваних жодного разу не пропустили сольфеджіо без поважної причини, а більшість респондентів (98 %) в різній мірі пропускали без поважної причини уроки сольфеджіо: часто – 35 %, рідко – 63 % респондентів (див. додаток К.2 табл. К.3). Отримані результати констатуючого етапу експерименту свідчать про низьку особистісну зацікавленість у вивченні сольфеджіо у молодших класах (див. табл. 3.1).

За результатами анкетування та бесіди з респондентами було виявлено низький рівень потреби в самовдосконаленні ЗУН (див. табл. 3.1). Тільки 14 % респондентів зазначили, що для підготовки домашнього завдання користувалися збірниками вокальних вправ чи диктантів з сольфеджіо. 6 % респондентів користувалися додатковими підручниками з сольфеджіо, з них 5 % – двома видами додаткового матеріалу. 85 % не користувалися жодною додатковою літературою для підготовки до уроків сольфеджіо. Зазначимо, що при опитуванні ми не брали до уваги підручники, призначені для роботи на уроках чи для домашніх завдань (підручники Г.Смаглій, О.Афоніної та ін.). Жоден респондент не звертався до пошуку інформації у глобальній мережі Інтернет та не дивився відео-уроки чи лекції з сольфеджіо. Усі респонденти зазначили, що домашні завдання передбачають виконання вправ із матеріалу, який був пройдений на уроці або містяться у підручниках і не передбачають пошукової роботи, не потрібно додатково готувати реферати, доповіді, проекти (див. додаток К.2 табл. К.4).

При визначенні усвідомленості учнями використання здобутих ЗУН з сольфеджіо з'ясували, що усі респонденти згодні з тим, що ЗУН з сольфеджіо необхідні для використання на заняттях з сольфеджіо (див. додаток К.2 табл. К.5). З них 37 % опитуваних зазначили, що ЗУН з сольфеджіо можна використовувати на спеціальності. Але 25 % респондентів зазначили, що використання відбудеться у майбутньому у старших класах і лише 12 %

респондентів використовують ЗУН зараз, частіше при вивченні деяких творів з вокалу. Жоден респондент не зазначив використання ЗУН з сольфеджіо як виступи на концертах, а 17,5 % опитаних зазначили свій варіант – підбір відомих мелодій, саундтреків, пісень чи акомпанементу до них.

За результатами констатувального експерименту робимо висновок про низький рівень сформованості мотиваційно-пізнавального компонента у більшості респондентів.

2. Мовно-інтеграційний компонент.

При аналізі типового навчального плану, програм з предмету сольфеджіо та інших нормативних документів було виявлено, що жодним документом не передбачено вивчення англійської мови за професійним спрямуванням у дитячих музичних школах.

При бесіді з викладачами з сольфеджіо та учнями музичних шкіл було з'ясовано, що у музичних школах відсутнє навчання англійської мови за професійним спрямуванням чи вивчення музичного тезаурусу англійською мовою, зокрема відсутнє викладання англійською мовою музичних термінів та музичних зворотів на уроках сольфеджіо, не використовуються в якості дидактичного матеріалу відео-уроки чи відео-лекції відомих викладачів зарубіжних навчальних закладів на англійській мові не тільки у молодших класах, а й у старших також. Фахова мовна підготовка починається лише у музичних училищах і продовжується у вищих навчальних закладах – академіях, університетах, інститутах.

Рівень фахової мовної підготовки під час констатувального експерименту ми визначали за допомогою діагностики – бесіди, анкетування та тестування з респондентами.

У ході констатувального експерименту не виявлено навченості музичного тезаурусу англійською мовою та здатності до використання мультимедійних технологій освіти (відео-уроки, консультації, лекції англійською мовою) молодшими школярами, учнями дитячих музичних шкіл.

3. Навчально-композиційний компонент

На констатувальному етапі з'ясовано, що обсяг, послідовність викладання матеріалу та тематична наповненість уроків сольфеджіо визначені програмою з предмету сольфеджіо та створеними на її основі календарно-тематичними планами (далі КТП), які відображають тему кожного уроку з першого по восьмий клас.

Програма визначає орієнтовний обсяг, який мають засвоїти учні за кожною формою роботи на уроці сольфеджіо. Отримані на уроках сольфеджіо знання та навички повинні допомогти учневі у його заняттях на інструменті, з музичної літератури, хору та допомагати розвивати музичність та обдарованість, виховувати ціннісні орієнтири учнів.

За старою програмою при вивченні предмету сольфеджіо був розподіл на молодші класи (1-4 класи) та старші класи (5-7 класи). При цьому навчання було розраховане на 7 років, діти могли розпочинати навчання з нульового (підготовчого класу) та продовжити навчання при потребі (вступі до мистецьких навчальних закладів) у восьмому класі. Нова програма 2012 року розрахована вже на 8 років навчання (той самий обсяг знань, що раніше вивчався за 7 років). Вже виділено три етапи перший (1-3 класи), другий (4-6 класи) та третій етап (7-8 класи). При цьому визначено ще підготовчий етап (нульовий клас), як і у старій програмі Т.Калужської.

У зв'язку зі стандартним наповненням навчального матеріалу та послідовністю тем, темп просування кожного учня є майже однаковим і коливається біля одиниці.

Час на регулярне повторення матеріалу та на вивчення додаткового позапрограмного матеріалу програмою не передбачений. Ті учні, які пропустили заняття з різних причин, на уроках не мають змоги повноцінно розібратися у пропущеному матеріалі, тому пропуск заняття веде до зниження ґрунтовності отриманих ЗУН, розшарування рівнів навченості учнів однієї групи з сольфеджіо.

Додаткові індивідуальні години музичні школи віддають переважно спеціалістам для читання нот з листа, поставці голосу, акомпанементу чи різним видам ансамблів, а на заняття з сольфеджіо, якщо і виділяються, то для занять з учнями старших класів, які готуються до вступу на теоретичні відділи музичних училищ чи для підготовки до музично-теоретичних олімпіад. Це зумовлено тим, що спеціалісти, хоровий чи оркестровий колектив, ансамбль виконавців приносять школі дипломи, грамоти, відзнаки. Групові додаткові уроки виділяють на музичний фольклор та ритміку, програми яких не визначені єдиним стандартом, і на практиці такі уроки частіше використовуються як додатковий час на написання диктанту чи вокально-інтонаційні вправи, на які не вистачило часу на основних групових заняттях з сольфеджіо.

4. Когнітивно-компетентнісний компонент визначається ступенем навченості ЗУН. За результатами бесід, анкетування та опитування було з'ясовано, що серед форм роботи на уроці показником навченості викладачі вважають у першу чергу музичний диктант. Музичний диктант введений як інтегрована форма роботи на уроці, яка поєднує використання учнями ритмічних, звуковисотних, ладових та інших ЗУН та допомагає виявити рівень цих ЗУН. У програмі сольфеджіо диктанту відведена головна роль і досягти високого рівня оцінювання успішності навчання можна тільки за умови, що учень пише диктант на відмінно. Таким чином, є пряма залежність між рівнем написання учнем музичного диктанту та річною оцінкою з предмету сольфеджіо, що і підтвердилося результатами опитування респондентів.

Більшість респондентів (64 %) відповіли, що зазвичай отримували за музичний диктант з сольфеджіо оцінку достатнього рівня (7-9 балів). Високого рівня оцінювання (10-12 балів) за написання музичного диктанту досягали 20 % респондентів, 16 % респондентів диктанти з сольфеджіо писали на задовільну оцінку. Оцінки незадовільно не виявлено (див. табл. 3.2). Для того, щоб визначити причини такого розподілу оцінок за музичні диктанти, респондентам було запропоновано самим оцінити проблеми, з якими вони стикаються при написанні диктанту (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.2

Результати оцінювання респондентів за формами роботи на уроці сольфеджіо

№	Форма роботи	Диктант		Слуховий аналіз	
		Абсолютні результати	%	Абсолютні результати	%
1	Відмінно (10-12 балів)	40	20	64	32
2	Добре (7-9 балів)	128	64	108	54
3	Задовільно (4-6 балів)	32	16	28	14
4	Незадовільно (1-3 бали)	0	0	0	0

Таблиця 3.3

Проблеми молодших школярів при написанні музичного диктанту

№		Абсолютні результати	%
1	Не було проблем	32	16
2	Проблеми з написанням звуковисотної лінії	44	22
3	Проблеми з написанням ритму	46	23
4	Проблеми з написанням як ритму так і звуковисотної лінії	78	39

При анкетуванні з'ясувалося, що немає проблем при написанні музичних диктантів у перших-четвертих класах дитячих музичних шкіл тільки у 16 % респондентів, а 84 % респондентів, тобто більшість, відчувають різні труднощі при написанні музичного диктанту: 22 % мають складнощі з написанням звуковисотної лінії, у 23 % респондентів є проблеми з написанням ритму, у 39 % респондентів є проблеми з написанням як ритму, так і звуковисотної лінії.

Іншою формою роботи на уроці сольфеджіо є музичний слуховий аналіз, який ділиться на цілісний слуховий аналіз (визначення на слух інтервалів, акордів, ритмічних груп, ладів у музичних фрагментах та уривках) та слуховий

аналіз елементів музичної мови (визначення на слух інтервалів, акордів, ритмічних груп, ладів окремо).

Як зазначили респонденти, за слуховий аналіз вони отримують оцінки кращі, ніж за музичний диктант (див. табл. 3.2). Оцінку 10-12 балів (високий рівень) мають 32 % респондентів, що майже в півтори рази більше, ніж відсоток відмінних оцінок за музичний диктант. 7-9 балів (достатній рівень) мають 54 % респондентів, 14 % мають задовільну оцінку, оцінка незадовільно не виявлена.

При цьому не мають складнощів з визначенням на слух жодного елементу музичної мови (як у цілісному слуховому аналізі, так і окремо) 18 % респондентів (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Проблеми у визначенні елементів музичної мови у слуховому аналізі

№	Елементи музичної мови	Абсолютні результати	%
1	інтервали, характерні інтервали та їх розв'язання	42	21
2	акорди, їх обернення, розв'язання	54	27
3	лади (мажор, мінор та їх види)	22	11
4	метр (дводольний, тридольний)	18	9
5	ритмічні групи	120	60
6	немає складнощів	36	18

Інші 82 % респондентів зазначили, що мають певні складнощі при визначенні елементів музичної мови: більшість має складнощі при визначенні ритмічних груп – 60 % респондентів, 27 % респондентів має проблеми при визначенні акордів чи їх обернень, 21 % мають проблеми при визначенні інтервалів та характерних інтервалів з розв'язанням, 11 % мають проблеми при визначенні ладів та 9 % при визначенні метру.

Аналіз отриманих у результаті дослідження даних показав, що найбільші складнощі як при написанні диктанту з сольфеджіо (майже дві третини

опитаних молодших школярів – 62 % респондентів), так і при слуховому аналізі (60 % респондентів) виникають при визначенні ритмічних груп.

У програмі сольфеджіо 2012 року чітко прописаний обсяг та орієнтовний розподіл матеріалу, який вивчається. Через розширений та насичений розвиток ладового слуху у програмі недостатньо уваги приділено розвитку ритмічного слуху, відсутні поліритмічні багатоголосні (більше 2-х голосів) та ансамблеві ритмічні вправи.

Програма сольфеджіо 2012 року гармонічний слух розвиває досить поступово, зтягнуто, не виходячи за рамки ладу. Майже половина респондентів (48 %) має проблеми при визначенні інтервалів та акордів у слуховому аналізі.

Зовсім відсутній за новою програмою розвиток тембрального слуху, який згідно з програмою Т.Калужської формується за допомогою тембральних диктантів. За замовчуванням його розвиток переданий таким предметам, як хор, ансамбль, оркестр та музична література. Жодного згадування немає про розвиток абсолютного слуху, але це й передбачено наданням переваги розвитку ладового слуху.

Кожна музична школа веде облік успішності учнів в оцінках, який відбиває рівень навченості ЗУН учнів з кожного предмету, вивченого у музичній школі за кожний рік. У всіх музичних школах однакові стандарти оцінювання ЗУН учнів. Усі критерії оцінювання учнів (див. додаток Б.2), перелік усіх ЗУН для 1-4 класу, обсяг та розподіл навчального матеріалу зазначені у програмі.

Для отримання статистичних даних з предмету сольфеджіо за останні 5 років ми взяли дані з дитячої музичної школи №1 та №3 м. Херсона та музичної школи з Херсонської області.

У результаті дослідження отримали наступні статистичні дані першого року навчання (див. рис. 3.1): високий рівень (10-12 балів) – більше половини учнів (56,5 %), перевага здобуття учнями 10 балів у два рази більша порівняно з оцінкою 11 балів. Серед отриманих результатів ми бачимо відсутність 12 балів. Середній рівень (4-6 балів) отримали менше 1 відсотка. Педагогічний досвід

засвідчує, що у першому класі середній рівень оцінок отримали ті учні, які або займаються музикою за волею батьків, або мають посередні задатки для занять музикою, або не відвідували сольфеджіо, вважаючи його неважливим предметом. За перший рік навчання оцінки достатнього рівня (7-9 балів) отримали менше половини учнів (42,75 %).

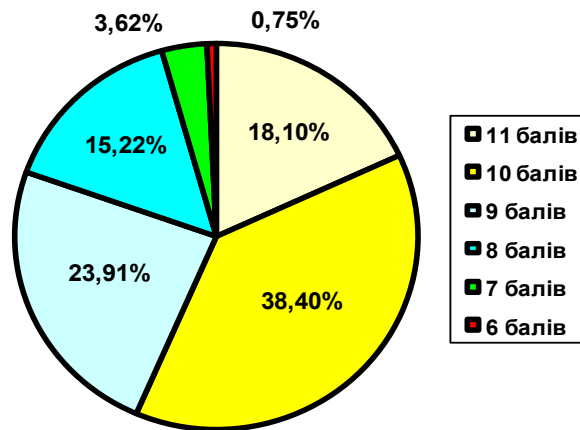


Рис. 3.1 Рівень успішності за перший рік (клас) навчання сольфеджіо на констатувальному етапі дослідження

Починаючи з другого року навчання ми бачимо зниження рівня оцінок, рівня здобутих учнями ЗУН (див. рис. 3.2). З другого класу поступово йде зменшення відсотку учнів з показником високого рівня та збільшення частки учнів з достатнім та середнім рівнем. Високий рівень (10-12 балів) показали менше половини учнів – 40,87 %, що у порівнянні з попереднім роком менше майже на 16 %. Так само, як і на першому році навчання, майже в два рази відсоток респондентів з оцінкою 10 балів превалює над відсотком з 11 балами. Середній рівень (4-6 балів) збільшився в 4,5 рази відносно першого року навчання і складає 3,48 % учнів. На другому році навчання вже більше половини учнів мають достатній рівень оцінок (7-9 балів) – 55,65%, що показує приріст на 13 % відносно першого року навчання. Показник оцінки 7 балів, нижчий показник достатнього рівня, зріс удвічі порівняно з першим роком навчання. Можна зробити висновок, що усі показники погіршилися, знизився рівень здобутих ЗУН учнями з сольфеджіо.

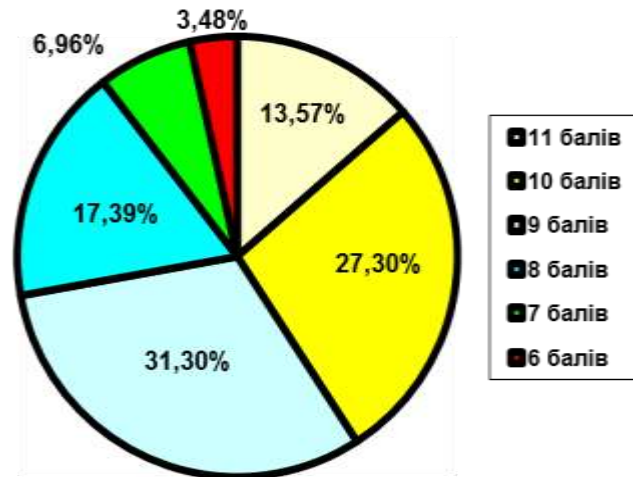


Рис. 3.2 Рівень успішності за другий рік (клас) навчання сольфеджіо на констатувальному етапі дослідження

У третьому класі продовжується тенденція спаду рівня ЗУН і, відповідно, рівня оцінок учнів (див. рис. 3.3).

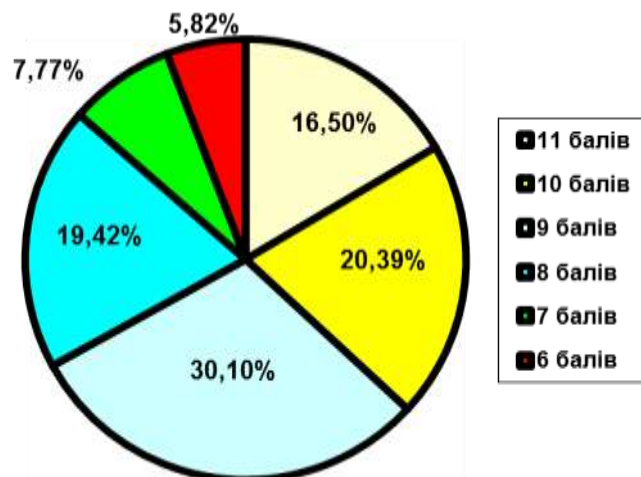


Рис. 3.3 Рівень успішності за третій рік (клас) навчання сольфеджіо на констатувальному етапі дослідження

Високий рівень (10-12 балів) знизився відносно першого року на третину і склав 36,89 %. Серед показників високого рівня, як і у попередні роки, переважає оцінка 10 балів. Середній рівень (4-6 балів) мають вже 5,82 % учнів, з'являються оцінки у п'ять балів, що свідчить про появу учнів, які мають середній рівень музично-теоретичних знань, невпевнено інтонують, припускаються змістовних помилок у визначенні елементів музичної мови на

слух та за нотним текстом, записують музичний матеріал фрагментарно. Відносно першого року відсоток середнього рівня зріс у 7,8 разів, а в порівнянні з попереднім роком – майже вдвічі. Достатній рівень (7-9 балів) поступово зростає і має у третьому класі показники у 57,29 %. Від попереднього року показник зріс на 1,64 %, а від першого класу на 14,5 %.

У четвертому класі ми вже бачимо значне зниження оцінок учнів відносно першого року навчання (див. рис. 3.4).

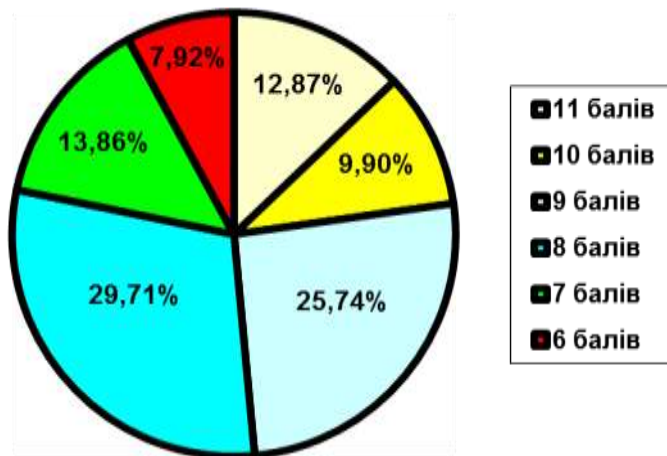


Рис. 3.4 Рівень успішності за четвертий рік (клас) навчання сольфеджіо на констатувальному етапі дослідження

Оцінки високого рівня (10-12 балів) вже присутні тільки у 22,77 % учнів, що у 2,5 рази менше порівняно з першим роком, майже у 2 рази менше відносно другого класу, та в 1,2 рази менше ніж у третьому класі. Середній рівень (4-6 балів) зріс до 7,92 % учнів, що є збільшенням відсотку учнів з низькими ЗУН майже у 10,5 разів, і у процентному співвідношенні майже наздоганяє показник учнів з 10 балами (9,9 %). Отримані результати свідчать про те, що зріс відсоток учнів, які мають посередній та середній рівень музично-теоретичних знань, мають слабкий слуховий контроль, можуть сприймати та відтворювати значну частину музично-теоретичного матеріалу, проте їх відповіді потребують уточнень і додаткових запитань. Такі учні невпевнено інтонують, припускаються змістовних помилок у визначенні елементів музичної мови на слух та за нотним текстом, записують музичний

матеріал фрагментарно, вибірково, або зі значною кількістю помилок, або із суттєвими помилками. Педагогічна практика свідчить, що це ті учні, які часто пропускають заняття з сольфеджіо. Оцінки достатнього рівня (7-9 балів) мають 69,31% учнів. Зростає рівень учнів, які отримали 7 балів – 13,86 %, що у 4 рази більше відносно першого року навчання. Тобто зріс відсоток учнів, які хоча й мають повний обсяг музично-теоретичних знань, але непослідовно та невпевнено викладають свої думки, мають сформовані уміння та навички – інтонують, визначають на слух та за нотним текстом елементи музичної мови, записують музичний матеріал, проте припускаються при цьому кількох змістовних помилок, не можуть без допомоги викладача самостійно виконувати творчі завдання.

Динаміка рівня успішності за чотири роки (класу) навчання сольфеджіо на констатувальному етапі дослідження представлена діаграмою (див. рис. 3.5).

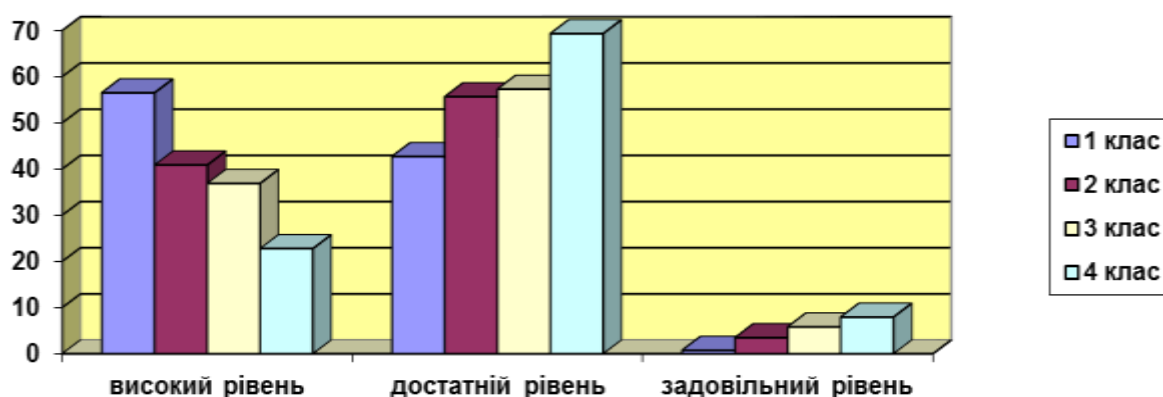


Рис. 3.5 Динаміка рівня успішності за чотири роки (класи) навчання сольфеджіо на констатувальному етапі дослідження

Отримані статистичні дані показали, що за чотири роки відсоток учнів з високим рівнем ЗУН падає у 2,5 рази, а відсоток учнів з задовільним рівнем зростає аж у 10,5 разів. У четвертому класі найбільший відсоток складають учні з достатнім рівнем знань – майже дві третини. К четвертому класу відсоток учнів, які мають низький рівень сформованості навченості ЗУН сольфеджіо (оцінки 6 і 7 балів), припускаються змістовних помилок у основних формах

роботи (упізнанні та відтворенні матеріалу), мають нерозвинені творчі здібності, досягає вже 21,78 %.

У випускному класі тенденція спаду показників ще збільшується (див. рис. 3.6).

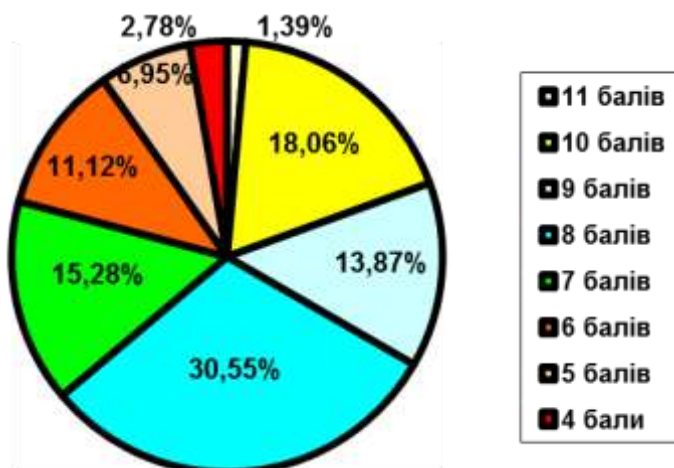


Рис. 3.6 Рівень успішності за останній рік навчання сольфеджіо на констатувальному етапі дослідження (випускний клас)

Відсоток учнів, які закінчують навчання з 10-12 балів (високий рівень), складає всього 19,45 %. Серед отриманих результатів ми не бачимо результату 12 балів, що свідчить або про відсутність в учнів необхідних для отримання цієї оцінки системних ЗУН у межах програми або про відсутність креативного мислення та творчих досягнень. Тільки 1,39 % учнів показали системні знання на 11 балів: вільно володіють музично-теоретичним матеріалом, уміють аналізувати та систематизувати його, впевнено та виразно інтонують, самостійно без помилок записують знайомий та незнайомий музичний матеріал, вільно використовують набуті уміння та навички у творчих завданнях та музиченні. Середній рівень (4-6 балів), який у четвертому класі розширився представленням оцінки 5 балів, а з п'ятого класу оцінкою у 4 бали, досягає 21 % і переважає над відсотком учнів, які мають високий рівень (10-12 балів). Майже 60 % учнів, які випускаються з музичної школи, отримують ЗУН, що відповідають оцінкам достатнього рівня (7-9 балів). Низький рівень знань (від 4 до 7 балів) мають вже більше третини учнів – 36,13 %, які не мають

сформовані ЗУН або допускають значні помилки у відтворенні чи впізнанні матеріалу.

Динаміка рівня успішності навчання сольфеджіо на констатувальному етапі дослідження представлена графіком (див. рис. 3.7).



Рис. 3.7 Динаміка успішності навчання сольфеджіо молодших школярів на констатувальному етапі дослідження

Творчо-діяльнісний компонент

Для визначення міри здатності учнів до фахової самореалізації у процесі навчання та поза навчанням ми вимірювали показники.

Для вияву творчої ініціативи учнів було проведено бесіди, анкетування, тестування і визначено, що учні як молодших класів так і старших класів не створюють проекти на основі вивчення матеріалу з предмету сольфеджіо, не поглиблюють ЗУН додатковою інформацією, яку треба самостійно знаходити. Про здатність до творчої трансформації ЗУН сольфеджіо та вміння творчо презентувати їх має свідчити в учнів наявність досвіду ведення уроків чи окремих форм роботи на уроці, сценічного досвіду, досвіду роботи над проектами.

Більшість респондентів (64 %) відповіли, що у музичній школі за весь період навчання (7-8 років) не брали участь у концертах або виступали не більше одного разу (не беремо до уваги іспити, академічні концерти та технічні заліки), часто приймали участь (більше 5 разів за період навчання) – 10 %, рідко (менше 5 разів за період навчання) – 26 %, один раз – 32 %, жодного – 32 %

(див. додаток К.2 табл. К.6). Це свідчить про відсутність чи низький рівень сценічного досвіду у більшості учнів музичних шкіл, відсутність досвіду ведення уроків чи ведення окремих форм роботи на уроках, де учні виступають в якості вчителя, мають змогу пояснити матеріал, відчуті самотійність та відповідальність. Учні молодших класів музичних шкіл самотійно не проводили уроки чи окремі форми роботи для інших учнів, не створювали проекти з предмету сольфеджіо.

Жоден з респондентів не брав участь у концертах, в яких використовували матеріал, вивчений на сольфеджіо. Учні засвідчили, що уроків-концертів під час занять сольфеджіо не проводилось, тому вони участі у таких заходах не брали.

Таким чином констатувальний етап дослідження визначив сформованість низького рівня чи відсутність усіх компонентів навченості сольфеджіо молодших школярів.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності поетапного впровадження методики навчання сольфеджіо молодших школярів у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах на формувальному етапі дослідження

Формувальний експеримент складався з чотирьох етапів (див. додаток Л). У ході експерименту в рамках методики як основний метод роботи на уроці було використано fan-опитування у поєднанні з ігровими та проєктивними методами, фронтальне опитування було замінено на fan-опитування. Респондентами стали учні експериментальної та двох контрольних груп молодшого шкільного віку з першого по четвертий клас. Експериментальну групу було відкрито за згодою батьків та з дозволу адміністрації школи. Заняття проходили на кожному етапі згідно зі створеним для реалізації методики календарно-тематичним планом (див. додаток М). Кожне заняття складалося з основних форм роботи на уроці: побудови (теоретичне

опрацювання), упізнання (слуховий аналіз, диктант, аналіз творів) та відтворення (вокально-інтонаційні вправи, музикування) програмного та додаткового матеріалу з сольфеджіо.

Для формування інтересу до предмету і створення позитивної емоційної атмосфери навчального процесу методика пропонує використання fan-опитування, як основного методу роботи на уроці, у поєднанні з ігровими та проєктивними методами.

Важливість мотивації у пізнавальному процесі важко переоцінити. Погоджуючись з науковою думкою провідних фахівців у галузі педагогіки і психології [146; 266; 283], ми вважаємо мотив навчання тією рушійною внутрішньою силою, яка стимулює розумову активність і забезпечує залучення особистості до пізнавальної діяльності. Успішність і ефективність навчальної діяльності багато в чому залежить від рівня сформованості мотивів. Спонукальною складовою навчальної діяльності ми вважаємо наступні пізнавальні потреби, мотиви і сенси навчання, які ми визначили як показники мотиваційно-пізнавального компоненту: 1) інтерес до предмету як емоційне переживання пізнавальної потреби; 2) особистісна зацікавленість у вивченні сольфеджіо як пізнавальна потреба; 3) потреба в самовдосконаленні ЗУН з предмету сольфеджіо; 4) усвідомленість учнями використання здобутих ЗУН як сенс навчання.

Важливою умовою формування таких пізнавальних потреб, як особистісна зацікавленість у вивченні сольфеджіо і потреба в самовдосконаленні ЗУН з предмету сольфеджіо, є гуманістичний принцип оцінювання ЗУН учнів. Згідно з гуманістичною парадигмою навчання, яка є однією з основ даної методики, особистісно-орієнтований підхід до оцінювання полягає в наступному: кожному учневі, у разі необхідності, надається вчасна допомога вчителя і час на доопрацювання матеріалу, на усунення недоліків, що дозволяє кожному учню довести рівень своїх знань до максимального і отримати найвищий бал за здобуті ЗУН. Оцінювання обов'язково має бути чесним і об'єктивним.

Методика пропонує використання різних проектів, пов'язаних з сольфеджіо, для усвідомлення учнями важливості навчання сольфеджіо і можливого використання отриманих знань у будь-якій сфері у майбутньому. Участь у таких проектах підвищує інтерес учнів до предмету, їх самооцінку, бажання до самовдосконалення, спонукає до отримання конкретних достойних результатів своєї діяльності. Виходячи з досвіду експериментального класу – всі діти приходять підготовленими до уроку і дуже старанні на уроці – можна зробити висновок, що дітям такі проекти подобаються.

На розвиток мотиваційно-пізнавального компоненту впливає вивчення музичних термінів і понять англійською мовою. Учні отримують розуміння перспективи професійної кар'єри у майбутньому й інтеграції у міжнародний освітній простір.

Новою методикою запропоновано разом з вивченням музичних термінів італійською навчання музичного тезаурусу та зворотів англійською мовою.

У ході формувального експерименту на уроках сольфеджіо учні експериментальної групи вивчали музичну термінологію та звороти відповідно до тем, які вивчаються за основним курсом сольфеджіо, тобто паралельно з вивченням певної теми на рідній мові додавалися аналоги тезаурусу англійською мовою. При вивченні нового матеріалу подання музичних термінів та зворотів англійською мовою забирає не більше 2-3 хвилин, при цьому активізує увагу і зацікавленість учнів до матеріалу і до предмету.

На кожному уроці повторюються усі вивчені терміни англійською мовою та подаються нові паралельно з вивченням певної теми, наприклад, при вивченні теми «Інтервал» учні засвоюють на англійській мові назви усіх простих інтервалів та їх обернень, зворотів, пов'язаних з інтервалами. Таким чином, навчання англійської термінології йде паралельно з навчанням основного матеріалу, є додатковим його повторенням і супроводжує основне тематичне наповнення предмету сольфеджіо.

Домашнє завдання за цим напрямком роботи учням не надається. Все опрацьовується у класі, опрацювання проводиться в ігровій формі, що враховує

мимовільність психічних процесів молодших школярів, учні відповідають індивідуально, групами (об'єднати учнів у групи можна за різними принципами – статтю, партами, кольором одягу тощо) або усі разом. Такі ігри з англійською термінологією слугують емоційною розрядкою після важливих та значних за обсягом тем, переключають увагу учнів, що відповідає психофізіологічним особливостям даного віку.

Для впровадження авторської методики було розроблено для кожного етапу (року) дослідження з першого по четвертий клас навчання календарно-тематичні плани (див. додаток М), у яких враховувано концептуальні засади методики, визначено тематичну наповненість та додатковий матеріал до необхідного обсягу ЗУН молодших школярів згідно діючої програми сольфеджіо для мистецьких навчальних закладів, послідовність вивчення тематичного матеріалу. Ціллю методики було поставлено розширення ЗУН молодших школярів за рахунок введення лінгвізації, ігрових та проєктивних методів, врахування вікових особливостей молодших школярів більш раннього розвитку ритмічного, гармонічного, абсолютного та тембрального слуху, який передує розвитку ладового. На кожному етапі вимірюємо швидкість просування в навчанні та обсяг додаткового вивченого матеріалу. Учні контрольних груп вивчили за чотири роки навчання обсяг матеріалу, запропонований програмою. При виявленні темпу просування учнів обох контрольних груп було виявлено, що на кожному етапі швидкість просування (T_p) є стандартною і коливається біля одиниці. Учні експериментальної групи той самий матеріал вивчили за період від одного до двох років. На перших двох етапах швидкість просування (T_p) експериментальної групи коливається від 0,27 до 0,5 залежно від кожної окремої теми. А наступні два-три роки учні вивчали матеріал поза програмою. Тобто засвоєння матеріалу учнями експериментальної групи удвічі ефективніше за часом та обсягом, ніж в учнів обох контрольних груп.

Формування когнітивно-компетентнісного компоненту проходило у різних напрямках розвитку навченості ЗУН учнів молодших класів: розвиток

ритмічного, гармонічного, тембрального, абсолютного слуху. Спираючись на думку відомих науковців, психологів, педагогів-музикантів, таких як Г.Нейгауз, О.Гольденвейзер, Е.Жак-Далькроз, К.Орф, Д.Кабалевський, Г.Шатковський, А.Бентлі про те, що ритм є не лише першоосновою музики, а й передуює сприйняттю інших елементів музичної мови, методика розпочинає музичне навчання саме з розвитку метро-ритмічного відчуття. Враховуючи психофізіологічні особливості молодшого шкільного віку та зниженням рамок цього вікового періоду окрім дидактичних ігор методикою запропоновано кожні 10-20 хвилин в залежності від конкретної навчальної ситуації (складності теми, завдання, від індивідуальних особливостей кожного учня та усієї конкретної групи тощо) на уроці використання ритмічних вправ для переключення уваги. Серед ритмічних вправ, які використовуються для переключення уваги, є відстукування та пропрелескання різноманітних ритмічних груп та їх комбінацій. Такі вправи підіймають емоційний рівень, динамізують темп уроку, покращують рівень сприйняття та засвоєння подальшого матеріалу, який подається вчителем після ритмічних вправ.

Ступінь навченості, окрім визначення обсягу основного та додаткового матеріалу за основними темами, характеризуємо рівнем успішності учнів на кожному етапі (див. табл. 3.5, табл. 3.6, табл. 3.7).

Формування творчо-діяльнісного компоненту відбувається на кожному етапі паралельно з формуванням мотиваційно-пізнавального компоненту. У цьому реалізуються принцип єдності форм та методів і принцип системності та систематичності методики.

У жодній програмі з предмету сольфеджіо на початок експерименту (2010 рік) не виокремлювався та не визначався як самостійний вид уроку – урок-концерт. Відомості про досвід використання концерту, заснованого на матеріалі, який вивчається на уроках сольфеджіо, до сих пір не зустрічаються у науково-методичній літературі та у процесі навчання сольфеджіо у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, зокрема у дитячих музичних школах.

Таблиця 3.5

Показники успішності учнів експериментальної групи на кожному етапі

		оцінки					
		Високий рівень		Середній рівень			Низький рівень
Група		11	10	9	8	7	6
	етап						
ЕГ	1 етап	8	-	2	-	-	-
	2 етап	4	1	1	2	-	-
	3 етап	4	-	2	2	-	-
	4 етап	4	-	1	1	-	-

Таблиця 3.6

Показники успішності учнів першої контрольної групи на кожному етапі

		оцінки					
		Високий рівень		Середній рівень			Низький рівень
Група		11	10	9	8	7	6
	етап						
КГ1	1 етап	-	3	3	3	-	-
	2 етап	-	-	5	3	1	-
	3 етап	-	-	3	3	2	1
	4 етап	-	-	-	3	3	1

Таблиця 3.7

Показники успішності учнів другої контрольної групи на кожному етапі

		оцінки					
		Високий рівень		Середній рівень			Низький рівень
Група	оцінки	11	10	9	8	7	6
	етап						
КГ2	1 етап	1	2	4	1	-	1
	2 етап	1	1	3	2	1	1
	3 етап	-	1	2	2	2	1
	4 етап	-	1	1	2	1	1

На презентації нової програми сольфеджіо (2012 р.) та на семінарі у Херсоні (2013 р.) заступником голови робочої групи з укладання цієї програми О.Єпімаховою було зазначено, що для вікової групи молодших школярів відсутній практичний досвід використання задекларованого у програмі сольфеджіо 2012 року проведення уроків-концертів з сольфеджіо, тим більше, самостійного концерту з сольфеджіо, який у педагогічній практиці не існував. У зв'язку з вище викладеним дуже важливим є досвід проведення концертів та уроків-концертів з предмету сольфеджіо у молодших школярів, запропонованих даною методикою і апробованих у експериментальному класі.

Проведення уроків-концертів та концертів на основі вивченого матеріалу з предмету сольфеджіо запропоновано у представленій методиці та реалізовано у експериментальній групі на всіх чотирьох етапах експерименту, починаючи з першого року навчання – 2010-2011 навчальний рік.

Домашні завдання учнів експериментальної групи окрім виконання вправ із матеріалу, який був пройдений на уроці (вивчити написаний на уроці диктант, його транспорт, побудувати та співати лади, інтервали тощо) чи завдань, які містяться у підручниках, передбачають пошукову роботу учнів над проблемними питаннями, що в свою чергу стає поштовхом для звернення учнів до додаткової літератури, Інтернет ресурсу, та стимулює творчий підхід до вирішення учбових завдань: інтерес, творчу уяву, активність учнів.

На першому етапі для формування мотиваційно-пізнавального та творчодіяльнісного компонентів у кінці кожної чверті в експериментальному класі на основі вивченого матеріалу з предмету сольфеджіо було проведено уроки-концерти, у кінці семестрів (новорічні свята та закінчення 1 класу) проводилися великі самостійні концерти на сцені з запрошенням вчителів зі спеціальності та хору, батьків, друзів та знайомих.

На концерті учні виконували спеціально розроблені концертні ритмічні вправи (див. додаток Ж), вокальні номери, вивчені на уроках сольфеджіо, кожен учень виконував одну п'єсу на інструменті, вивчену разом з викладачами зі спеціальності (за попередньою, на початку року, домовленістю з викладачами

зі спеціальності учні на такі концерти готують п'єси). Учнями експериментальної групи було підготовлено виставку «Малюємо музику», створено власноручні сувеніри-подарунки з музичною символікою (див. додаток В, Д) вчителям зі спеціальності, мамам та бабусям на 8 Березня.

Для визначення рівня сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту використовуємо методи діагностування: опитування, бесіди, анкетування та тестування (див. додаток К.1).

У експериментальній групі на першому етапі інтерес до предмету сформувався в усіх учнів високого рівня, у обох контрольних групах інтерес до предмету з високим показником сформувався у трьох учнів, що склало 33,3 та 27,3 відсотки відповідно. Середній рівень відсутній для даного показнику у обох контрольних групах. Низький рівень інтересу до предмету у контрольних групах склав шість (66,7 %) та вісім (72,7 %) учнів відповідно (див табл. 3.8).

Другий показник – особистісна зацікавленість у навчанні сольфеджіо – виражається у відвідуваності занять учнями та ставленні до предмету. Предмет сольфеджіо для вираження ставлення до предмету мав три варіанти ідентифікації (простий-складний, зрозумілий-незрозумілий, нудний-цікавий). У бесіді учні більш широко давали характеристику предмету сольфеджіо. Отримані результати показали (див. табл. 3.8), що на першому етапі у більшості учнів як у експериментальній групі, так і у контрольних групах (більше 65 %) сформувався високий рівень позитивного ставлення до предмету – предмет є цікавим, простим та зрозумілим, але показник експериментальної групи превалює над показниками двох контрольних груп (90 % на противагу 66,7 % та 72,7 %). Середній рівень склав у експериментальній групі 10 %, низький рівень відсутній. У контрольних групах середній рівень переважає над низьким.

На питання відносно пропусків у музичній школі уроків сольфеджіо (відвідуваності занять сольфеджіо у музичній школі) респонденти відповіли: у першому класі у експериментальній групі жоден учень не пропустив заняття без поважної причини (100 %), у першій контрольній групі третина учнів (33,3 %), постійно відвідують заняття та не пропускають їх без поважної причини.

Таблиця 3.8

Порівняльна таблиця результатів сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту навченості сольфеджіо молодших школярів експериментальної та контрольних груп на першому етапі дослідження

Перший етап											
№	показник	Групи	ЕГ			КГ1			КГ2		
		Рівні	вр	ср	нр	вр	ср	нр	вр	ср	нр
		Кількість людей/ відсоток	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %
		підпоказник									
1.	інтерес до предмету	улюблений предмет	10/ 100	-	0	3/ 33,3	-	6/ 66,7	3/ 27,3	-	8/ 72,7
2	особистісна зацікавленість у вивченні сольфеджіо	відвідуваність занять	10/ 100	0	0	3/ 33,3	3/ 33,3	3/ 33,3	5/ 45,4	3/ 27,3	3/ 27,3
		ставлення до предмету	9/ 90	1/ 10	0	6/ 66,7	3/ 33,3	0	8/ 72,7	2/ 18,2	1/ 9,1
3	потреба в самовдосконаленні ЗУН з предмету сольфеджіо	використання додаткових матеріалів	0	10/ 100	0	0	1/ 11,1	8/ 88,9	0	0	11/ 100
4	усвідомленість учнями використання здобутих ЗУН	призначення використання ЗУН	7/ 70	3/ 30	0	2/ 22,2	2/ 22,2	5/ 55,6	1/ 9,1	8/ 72,7	2/ 18,2

У другій контрольній групі систематично ходять на заняття менше половини учнів (45,4 %).

Використання учнями додаткового матеріалу (джерел) для навчання сольфеджіо було визначено як третій показник мотиваційно-пізнавального компоненту (потреба в самовдосконаленні ЗУН з предмету сольфеджіо). Високим рівнем вважається використання не менше трьох додаткових видів джерел, середній рівень – 1-2 види джерел, низький рівень – жодним додатковим джерелом не користуються.

За результатами анкетування та бесіди з респондентами, в якій було запропоновано як мінімум чотири варіанти додаткових джерел підготовки (додаткові підручники з сольфеджіо, збірки вокальних вправ чи диктантів з сольфеджіо, відео-уроки та лекції з сольфеджіо, сайти з сольфеджіо, власний варіант учнів) було виявлено, що у експериментальній групі немає учнів, які б не користувалися додатковим матеріалом, але на першому етапі усі учні експериментальної групи користуються двома видами додаткових матеріалів, що говорить про середній рівень сформованості потреби в самовдосконаленні ЗУН з предмету сольфеджіо (див. додаток II табл. II.1). У першій контрольній групі додатковою літературою для поглиблення ЗУН на першому етапі користується тільки 1 учень (11,1 %), а у другій жодного учня, що свідчить про низьку сформованість цього показнику у контрольних групах.

Останній показник цього компоненту – усвідомленість учнями використання здобутих ЗУН – визначався як розуміння учнями призначення використання ЗУН.

На першому етапі високим рівнем усвідомленості вважається рівень, коли дитина усвідомлює не менше 3 варіантів використання ЗУН, отриманих на уроках сольфеджіо, середній рівень – 2 варіанти використання, низький рівень – 1 варіант або жодного.

При визначенні усвідомленості учнями використання здобутих ЗУН з сольфеджіо з'ясували, що усі респонденти розуміють, що ЗУН з сольфеджіо необхідні для використання власне на заняттях з сольфеджіо. Здобуті ЗУН, на

думку учнів, можна використовувати ще на уроках зі спеціальності для аналізу творів, які вивчаються. Усі учні експериментальної групи відзначили, що здобуті ЗУН можна використовувати як номери для виступів на концертах.

У експериментальній групі на першому етапі у 70 % учнів був сформований високий рівень даного показника та у 30 % – середній рівень, низький рівень відсутній. Для порівняння: у контрольних групах даний компонент високого рівня був сформований тільки у 22,2 % та у 9,1 % відповідно. У першій контрольній групі переважає низький рівень (55,6 %), а у другій контрольній групі – середній рівень (72,7 %) (див. табл. 3.8).

Для формування мовно-інтеграційного компоненту на *першому етапі* експерименту у експериментальній групі з першого уроку окрім італійської спеціальної музичної термінології вводиться музична спеціальна термінологія англійською мовою. Учням на кожному уроці подаються в усній формі терміни загальної музичної термінології, такі як метр, ритм, тривалості нот та пауз (ціла, половинна, четвертна, восьма тощо), інтервал та його види, акорди та його види й обернення тощо (див. додаток Н). Протягом усього першого етапу діти вивчали основні музичні терміни англійською мовою (нота, пауза, нотний стан, ключ, усі тривалості), та повністю їх засвоїли.

Учні вже до кінця першої чверті мають ЗУН музичного тезаурусу англійською мовою, що дає змогу у другій чверті використовувати у навчальному процесі мультимедійні технології – надавати учням відео-уроки педагогів провідних закордонних музичних закладів за темами, які вивчаються за програмою. Відео-урок може включати пояснення нового матеріалу, опрацювання ритмічних груп, дидактичні ігри, аналіз музичного матеріалу тощо, що значно впливає на рівень когнітивно-компетентнісного компоненту (підвищує рівень здобутих ЗУН учнями з основної програми навчання сольфеджіо молодшими школярами) та підвищує рівень мотиваційно-пізнавального компоненту.

У контрольних групах подібні знання не надавалися та не формувалися подібні навички.

У всіх учнів експериментальної групи на першому етапі сформувалися показники мовно-інтеграційного компоненту високого рівня, у обох контрольних групах цей компонент не сформувався взагалі.

На *першому етапі* учні експериментальної групи повністю виконали програму предмету «сольфеджіо» за 1 клас і порівняно з традиційною програмою вивчили наступний додатковий матеріал: інтонаційний та ритмічний канон, ритмічне триголосся, ритмічна арифметика, усі прості інтервали з оберненнями, засвоєння мажору та мінору (3-х видів), транспонування у тональності до 2-х знаків при ключі, вивчення абсолютної висоти звуків соль та до, розвиток тембрального слуху.

На першому етапі успішність учнів експериментальної групи показала тільки високий рівень оцінювання з превалюванням 11 балів (80 %). У контрольних групах значно нижче показник високого рівня. У другій контрольній групі присутній показник низького рівня – 6 балів, що складає 9, % (див. рис. 3.8).

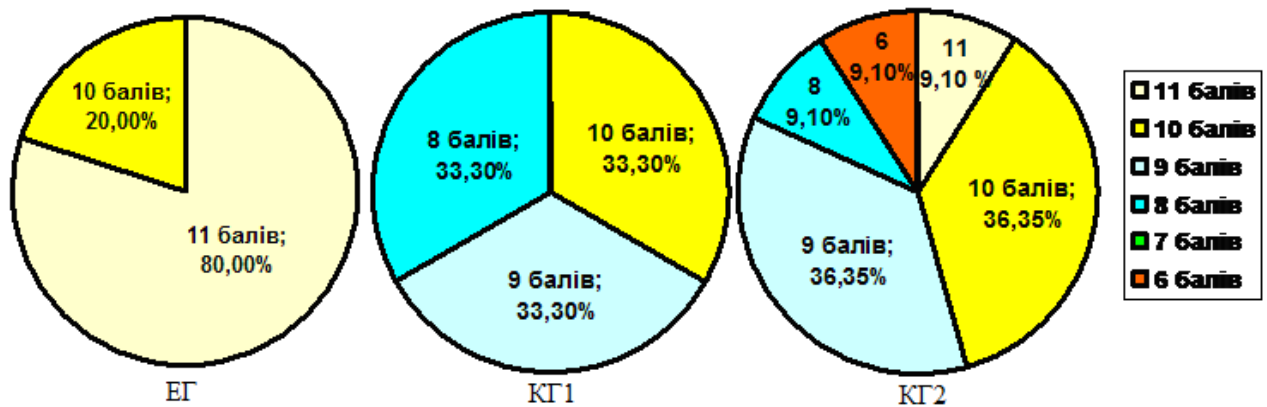


Рис. 3.8 Успішність учнів експериментальної та контрольних груп за перший етап навчання

Для визначення рівня сформованості *творчо-діяльнісного* компоненту ми використали методи діагностування: опитування, бесіду, анкетування та тестування (див. додаток К.1) і результати занесли до таблиці (див. додаток П табл. П.1).

Результати діагностування формувального експерименту показали у всіх учнів експериментальної групи вияв творчої ініціативи, здатність до творчої трансформації ЗУН сольфеджіо та вміння творчо презентувати їх.

Усі учні приймали активну участь у підготовці та проведенні концерту, проявляли ініціативу (наприклад, скрипачка самостійно підготувала концертний номер на фортепіано, приходили порадитися у перервах, проводили репетиції самостійно).

У контрольних групах не проводилися ані уроки-концерти ані самостійні концерти з сольфеджіо. При опитуванні учнів контрольних груп стосовно цього питання, їх відповіді не відрізнялися від відповідей респондентів констатувального експерименту. Такі результати дають змогу констатувати підтвердження формування високого рівня здатності до творчої трансформації ЗУН сольфеджіо та вміння творчо презентувати їх, формування сценічного та публічного досвіду, стимулювання мотивації та творчої ініціативи учнів за допомогою нової методики навчання сольфеджіо у молодших школярів.

Для формування мотиваційно-пізнавального та творчо-діяльнісного компонентів на другому етапі в експериментальному класі використовуємо ті самі методи роботи на уроці (fan-опитування, дидактичні ігри), як і на першому етапі, до них додаємо «Гру в учителя» (рольова гра). У кінці кожної чверті проводимо уроки-концерти та концерт у кінці навчального року на великій сцені (проективний метод), а у кінці першого семестру на новорічні свята – спектакль Водіння кози (проективний метод), на День музики власноруч створюємо сувеніри-подарунки з музичною символікою (див. додатки В, Д) вчителям зі спеціальності (проективний метод).

Для визначення рівня сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту використовуємо ті ж самі методи діагностування як і на першому етапі (див. табл. 3.9).

Визначили, що на другому етапі інтерес до предмету у експериментальній групі залишився на високому рівні у всіх учнів (100 %), а у контрольних групах інтерес значно знизився (більш ніж на 50 %) відносно першого року навчання

Таблиця 3.9

Порівняльна таблиця результатів сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту навченості сольфеджіо молодших школярів експериментальної та контрольних груп на другому етапі дослідження

Другий етап											
№	показник	Групи	ЕГ			КГ1			КГ2		
		Рівні	вр	ср	нр	вр	ср	нр	вр	ср	нр
		Кількість людей/ відсоток	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %
		підпоказник									
1.	інтерес до предмету	улюблений предмет	8/ 100	-	0	1/ 11,1 1	-	8/ 88,8 9	1/ 11,1 1	-	8/ 88,8 9
2	особистісна зацікавленість у вивченні сольфеджіо	відвідуваність занять	8/ 100	0	0	2/ 22,2	4/ 44,5	3/ 33,3	2/ 22,2	2/ 22,2	5/ 55,6
		ставлення до предмету	7/ 87,5	1/ 12,5	0	2/ 22,2	3/ 33,3	4/ 44,5	1/ 11,1	4/ 44,4 5	4/ 44,4 5
3	потреба в самовдосконаленні ЗУН з предмету сольфеджіо	використання додаткових матеріалів	7/ 87,5	1/ 12,5	0	0	2/ 22,2	7/ 77,8	0	1/ 11,1	8/ 88,9
4	усвідомленість учнями використання здобутих ЗУН	призначення використання ЗУН	7/ 87,5	1/ 12,5	0	1/ 11,1	2/ 22,2	6/ 66,7	1/ 11,1	2/ 22,2	6/ 66,7

до 11,1 % (1 учень) високого рівня у обох контрольних групах. Наразі у контрольних групах переважає низький рівень інтересу до предмету – 88,89 % у обох контрольних групах.

Другий етап у формуванні другого показнику – особистісної зацікавленості у вивченні сольфеджіо – відзначається різким зменшенням рівня позитивного ставлення до предмету (див. табл. 3.9) у контрольних групах, в яких майже у половини учнів (44,45 %) ставлення до предмету характеризується низьким рівнем. Високий рівень представлений тільки у 22,2 % та у 11,1 % респондентів відповідно. У експериментальній групі стабільним залишається високий рівень сформованості даного показнику, хоча і є незначне зниження: один учень має ставлення до предмету середнього рівня; низький рівень відсутній.

Аналіз відповідей респондентів відносно пропусків уроків сольфеджіо у музичній школі без поважної причини показав, що у другому класі у експериментальній групі зміни не відбулися – усі учні не пропускають заняття з предмету сольфеджіо без поважної причини. У контрольних групах процент учнів, які пропускають заняття, збільшився: у першій контрольній групі тільки 22,2 % не пропускають заняття взагалі, пропускають заняття з предмету сольфеджіо без поважної причини 77,8 % учнів. У другій контрольній групі більше половини учнів пропускають заняття часто – 55,6 % (низький рівень), рідко (середній рівень) – 22,2 %, тобто ті ж 77,8 %, як і в першій контрольній групі, дозволяють собі пропускати заняття (див. табл. 3.9).

Третій показник мотиваційно-пізнавального компоненту (потреба в самовдосконаленні ЗУН з предмету сольфеджіо) у контрольних групах характеризується низьким рівнем сформованості – 77,8 % та 88,9 % відповідно. Високий рівень у обох контрольних групах відсутній. У експериментальній групі навпаки відсутній низький рівень, а високий превалює з показником у 87,5 % (див. табл. 3.9).

На другому етапі високим рівнем усвідомленості вважається рівень, коли дитина усвідомлює варіанти (не менше 4) використання ЗУН, отриманих на

уроках сольфеджіо, середній рівень – 3 варіанти використання, низький рівень – 2 варіанти і менше.

На цьому етапі при визначенні усвідомленості учнями використання здобутих ЗУН з сольфеджіо, як і на першому етапі, усі респонденти розуміють, що ЗУН з сольфеджіо необхідні для використання на заняттях з сольфеджіо. Окрім цього здобуті ЗУН, на думку учнів, можна використовувати ще при створенні власних композицій; для підбору мелодій та акомпанементу до них; на уроках зі спеціальності для аналізу творів, які вивчаються, як номери для виступів на концертах. Усі учні експериментальної групи відзначили, що здобуті ЗУН можна використовувати, та показник високого рівня сформований у 87,5 % у експериментальній групі. У обох контрольних групах на другому етапі однакові результати: переважає низький рівень – 66,7 %, високий рівень – тільки 11,1 % респондентів (див. табл. 3.9).

На другому етапі для формування мовно-інтеграційного компоненту ми не змінюємо методи опрацювання музичного тезаурусу англійською мовою, продовжуємо повторювати вивчені слова і розширюємо словниковий запас. Окрім розмовно-лексичної ми вводимо і навичку читання вивчених термінів. Учні роздаються картки з написами вивчених слів.

З другої чверті вводимо тексти з основних тем навчання сольфеджіо англійською мовою. Тексти (див. додаток Н) мають бути невеликого обсягу, змістовні, використовувати окрім вивчених на уроках сольфеджіо музичних термінів слова, які учні вивчають на уроках англійської мови у загальноосвітніх школах і тому є зрозумілими для них.

Учні експериментальної групи на другому етапі формувального експерименту вже розуміють уривки з текстів музичної тематики, взяті зі спеціальної книги [356]. Знання англійської мови з сольфеджіо не оцінюються, домашнє завдання не задається. На уроках вивченню музичного тезаурусу англійською мовою відводиться не більше трьох-чотирьох хвилин.

У контрольних групах подібні знання не надавалися та не формувалися подібні навички. У всіх учнів експериментальної групи на першому етапі

сформувалися показники мовно-інтеграційного компоненту високого рівня, у обох контрольних групах цей компонент не сформувався взагалі.

На *другому етапі* у зв'язку з тим, що на кінець першої чверті другого етапу повністю пройдений, опрацьований та засвоєний матеріал за новою програмою 2012 року орієнтовного визначення оптимального рівня підготовки учнів за темами інтервал та метро-ритм, на кінець другої чверті другого етапу – за темою лад та тональність, на кінець третього підетапу за темою акорд, увесь наступний матеріал у експериментальній групі за цими темами був додатковим у порівнянні з традиційною програмою, а саме: групування та перегрупування тривалостей, поєднання бінарного поділу з тріоллю (дві восьмі та тріоль восьмих), багатоголосні ритмічні вправи, зб.2 та зм.7, тритону, трьох видів тризвуків з оберненнями, домінантового септакорду, мажору гармонічного, вивчені тональності до 2-х знаків, абсолютне звучання звуку мі.

На другому етапі у експериментальній групі відсутній показник низького рівня, а показник високого значно превалює над середнім рівнем. У першій контрольній групі відмічаємо значні погіршення показників: відсутній високий рівень.

У другій контрольній групі зростає показник низького рівня, який вже досягає 11,1 %, знижується показник високого рівня (тільки 22,2 %). Показники контрольних груп мають значне погіршення, на відміну від експериментальної групи (див. рис. 3.9).

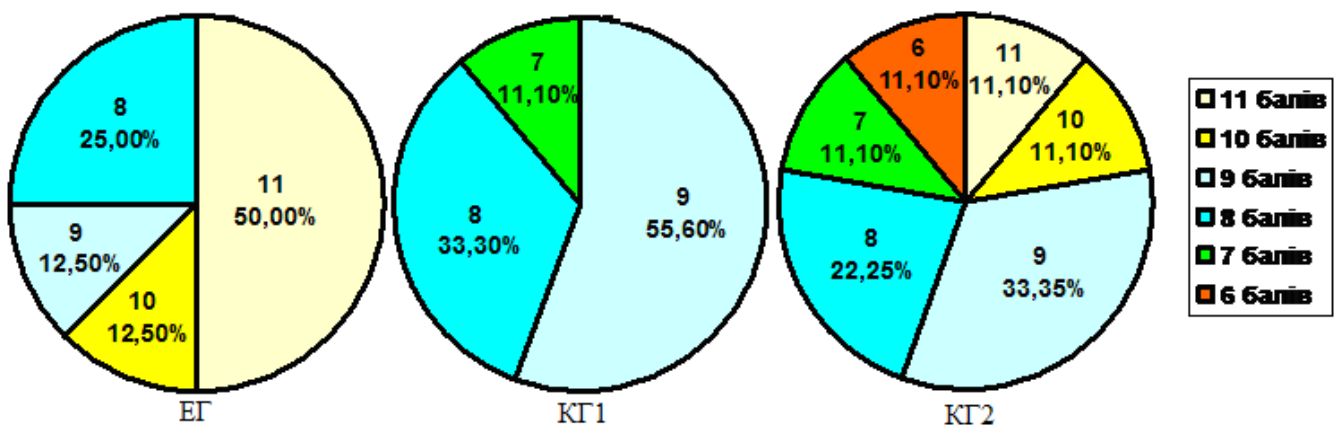


Рис. 3.9 Успішність учнів експериментальної та контрольних груп за другий етап навчання

Для формування мотиваційно-пізнавального та творчо-діяльнісного компонентів на третьому етапі в експериментальному класі застосовуємо ті самі методи роботи на уроці, як і на першому та другому етапах: fan-опитування, дидактичні та рольові ігри. У кінці кожної чверті проводимо уроки-концерти та концерт у кінці навчального року на великій сцені (проективний метод), а у кінці першого семестру на новорічні свята – спектакль Вертеп (проективний метод), створено власноручні сувеніри-подарунки з музичною символікою (див. додаток Р) вчителям зі спеціальності, мамам та бабусям на 8 Березня.

У ході формувального експерименту на третьому етапі у першій та другій контрольних групах виявлено інтерес до предмету сольфеджіо низького рівня (100 % та 87,5 % відповідно). У другій контрольній групі тільки один учень (12,5 %) має високий рівень інтересу (див табл. 3.10). У експериментальній групі інтерес до предмету високого рівня сформований у 100 % респондентів.

На цьому ж етапі рівень такої складової мотиваційно-пізнавального компоненту, як позитивне ставлення до предмету, у порівнянні з попередніми етапами не зазнав значних змін. У експериментальній групі 75 % респондентів показали високий рівень, низький рівень відсутній.

У контрольних групах превалує низький рівень – більше двох третин респондентів (66,7 % та 62,5 % відповідно) (див табл. 3.10). У першій контрольній групі високий рівень відсутній, а у другій представлений тільки у одного учня – 12,5 %.

На третьому етапі один учень експериментальної групи пропускає заняття з сольфеджіо без поважної причини, але пропускає рідко (середній рівень відвідуваності), що складає не більше 12,5 % від учнів, низький рівень відвідуваності відсутній.

У першій та другій контрольній групі переважає низький рівень відвідуваності (55,6 % та 62,5 % відповідно). Високий рівень представлений тільки у одного учня і в першій і в другій контрольних групах, що склало не більше 12,5 %.

Таблиця 3.10

Порівняльна таблиця результатів сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту навченості сольфеджіо молодших школярів експериментальної та контрольних груп на третьому етапі дослідження

Третій етап											
№	показник	Групи	ЕГ			КГ1			КГ2		
		Рівні	вр	ср	нр	вр	ср	нр	вр	ср	нр
		Кількість людей/ відсоток	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %
		підпоказник									
1.	інтерес до предмету	улюблений предмет	8/ 100	-	0	0	-	9/ 100	1/ 12,5	-	7/ 87,5
2	особистісна зацікавленість у вивченні сольфеджіо	відвідуваність занять	7/ 87,5	1/ 12,5	0	1/ 11,1	3/ 33,3	5/ 55,6	1/ 12,5	2/ 25	5/ 62,5
		ставлення до предмету	6/ 75	2/ 25	0	0	3/ 33,3	6/ 66,7	1/ 12,5	2/ 25	5/ 62,5
3	потреба в самовдосконаленні ЗУН з предмету сольфеджіо	використання додаткових матеріалів	8/ 100	0	0	1/ 11,1	1/ 11,1	7/ 77,8	1/ 12,5	1/ 12,5	6/ 75
4	усвідомленість учнями використання здобутих ЗУН	призначення використання ЗУН	8/ 100	0	0	0	1/ 11,1	8/ 88,9	1/ 12,5	0	7/ 87,5

Третій показник мотиваційно-пізнавального компоненту (потреба в самовдосконаленні ЗУН з предмету сольфеджіо) у контрольних групах характеризується низьким рівнем сформованості – 77,8 % та 75 % відповідно. Високий рівень у обох контрольних групах представлений одним учнем, що складає не більше 12,5 %. У експериментальній групі, навпаки, відсутній низький рівень, а високий рівень піднявся до абсолютного показнику 100 %.

На третьому етапі високим рівнем усвідомленості учнями використання здобутих ЗУН вважається рівень, коли дитина усвідомлює не менше 5 варіантів використання ЗУН, отриманих на уроках сольфеджіо, середній – 3-4 варіанти використання, низький – 2 варіанти і менше.

Під час експерименту на цьому етапі при визначенні усвідомленості учнями використання здобутих ЗУН з сольфеджіо, з'ясовано, що, як і на попередніх етапах, усі респонденти розуміють можливість використання ЗУН з сольфеджіо на заняттях з самого предмету. Окрім такого використання здобутих на уроках з сольфеджіо ЗУН, на думку учнів, вони потрібні при створенні власних композицій; для підбору мелодій та створення до них акомпанементу; на уроках зі спеціальності для аналізу творів, які вивчаються; як мнемічний прийом для запам'ятовування музичної тканини творів, які вивчаються. Усі учні експериментальної групи відзначили, що здобуті ЗУН можна використовувати також як номери для виступів на концертах. Учні експериментальної групи показали високий рівень сформованості (100 %) усвідомленості учнями використання здобутих ЗУН з сольфеджіо. У першій контрольній групі відсутній високий рівень, у другій контрольній групі тільки один учень має високий рівень (12,5 %); низький рівень складає 88,9 % та 87,5 % відповідно (див. табл. 3.10).

На третьому етапі формування мовно-інтеграційного компоненту ми продовжуємо надавати дітям музичний тезаурус англійською мовою (див. додаток Н). На цих етапах вчитель є тьютором, який навчає учнів користуватися мультимедійними засобами самостійно. Англійський тезаурус у цьому випадку виступає засобом вирішення задач пошукового характеру,

поставлених самим учнем – самостійний пошук та перегляд лекцій англійською мовою та відео-уроків з розбором творів, які виконують учні зі спеціальності, а також цікавих для самих учнів тем з будь-якої галузі музичного мистецтва тощо.

Нова методика пропонує перегляд відео-уроків англійською мовою, в яких пояснюються теоретичні теми з сольфеджіо, проводити на уроках.

У зв'язку з тим, що учні перевантажені у загальноосвітній школі, новою методикою на цьому етапі теж не заплановані додаткові домашні завдання, пов'язані з вивченням музичної термінології англійською мовою.

У всіх учнів експериментальної групи на першому етапі сформувалися показники мовно-інтеграційного компоненту високого рівня, у обох контрольних групах цей компонент не формувався взагалі, тому повністю відсутній.

На третьому та четвертому етапі експерименту учні експериментальної групи почали вивчати матеріал за програмою Т.Калужської 4 класу, а за новою програмою запропонований вже для нового другого етапу (4-6 класів).

На третьому етапі додатково: вивчили розмір 3/8 та 6/8 з тривалостями та ритмічним групуванням, нові ритмічні групи: восьма та дві шістнадцяті, дві шістнадцяті та восьма, пунктир (чверть з крапкою та восьма, восьма з крапкою та шістнадцята), синкопа у вивчених розмірах, ввели ритмічні вправи на усі вивчені ритмічні групи з різними видами багатоголосного поєднання (чотири і більше голосів), поліритмію (чотири шістнадцятих та тріоль восьмих); вивчили тональності з чотирма ключовими знаками з усіма елементами, паралельно-змінний лад; тритон (зм.5 та зб.4), обернення мажорного, мінорного та зменшеного тризвуків (побудова, упізнання та відтворення); ввели ланцюги акордів, обернення головних тризвуків ладу, прохідних, допоміжних та хроматичних звуків, імітацію, модуляцію, відхилення, тричастинну форму та тричастинну форму Da capo, стилізацію мелодій під різні жанри, абсолютне звучання звуків ре та ля.

На третьому етапі успішність учнів експериментальної групи зазнала незначних змін, зрівнялися показники високого та середнього рівня (50 %), низький рівень відсутній. У контрольних групах превалює показник середнього рівня (88,9 % та 75 %), значно знизилися показники високого рівня за рахунок збільшення показників середнього та низького рівнів (див. рис. 3.10).

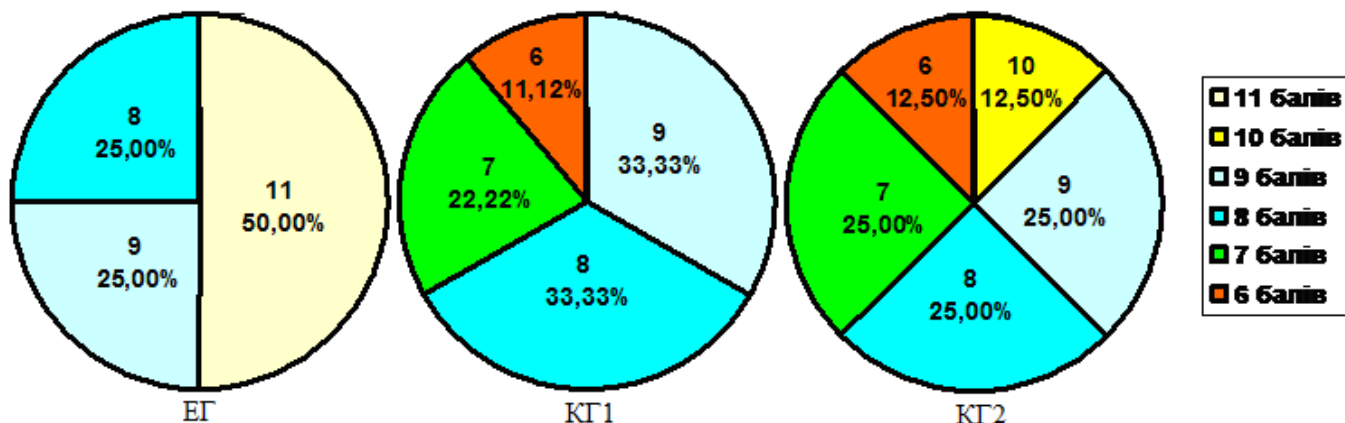


Рис. 3.10 Успішність учнів експериментальної та контрольних груп за третій етап навчання

На четвертому етапі в експериментальному класі застосовуємо ті самі методи роботи на уроці, як і на попередніх етапах: фан-опитування, дидактичні та рольові ігри.

Для формування мотиваційно-пізнавального та творчо-діяльнісного компонентів на четвертому етапі у кінці кожної чверті проводимо уроки-концерти, у кінці першого семестру та у кінці навчального року – концерти на великій сцені (проективний метод), на День вчителя власноруч створюємо сувеніри-подарунки вчителям зі спеціальності (проективний метод).

На четвертому етапі інтерес до предмету сольфеджіо у першій та другій контрольних групах, на відміну від попередніх двох етапів, низького рівня: у першій контрольній групі зовсім відсутній, у другій – тільки один учень має високий рівень (16,5 % респондентів) (див табл. 3.11).

У експериментальній групі, як і на усіх попередніх етапах, інтерес до предмету залишається з показником сформованості високого рівня у 100 % респондентів. На цьому ж етапі позитивне ставлення до предмету у експериментальній групі високий рівень сформовано у 66,7 % респондентів, низький рівень відсутній, як і на попередніх етапах.

Таблиця 3.11

Порівняльна таблиця результатів сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту навченості сольфеджіо молодших школярів експериментальної та контрольних груп на четвертому етапі дослідження

Четвертий етап											
№	показник	Групи	ЕГ			КГ1			КГ2		
		Рівні	вр	ср	нр	вр	ср	нр	вр	ср	нр
		Кількість людей/ відсоток	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %	Абс/ %
		підпоказник									
1.	інтерес до предмету	улюблений предмет	6/ 100	-	0	0	-	7/ 100	1/ 16,7	-	5/ 83,3
2	особистісна зацікавленість у вивченні сольфеджіо	відвідуваність занять	5/ 83,3	1/ 16,7	0	1/ 14,3	2/ 28,6	4/ 57,1	1/ 16,6 5	1/ 16,6 5	4/ 66,7
		ставлення до предмету	4/ 66,7	2/ 33,3	0	0	1/ 14,3	6/ 85,7	1/ 16,6 5	1/ 16,6 5	4/ 66,7
3	потреба в самовдосконаленні ЗУН з предмету сольфеджіо	використання додаткових матеріалів	6/ 100	0	0	0	1/ 14,3	6/ 85,7	1/ 16,6 5	1/ 16,6 5	4/ 66,7
4	усвідомленість учнями використання здобутих ЗУН	призначення використання ЗУН	6/ 100	0	0	0	1/ 14,3	6/ 85,7	1/ 16,6 5	0	5/ 83,3 5

У обох контрольних групах низький рівень позитивне ставлення до предмету превалює і складає більше трьох чвертей респондентів (85,7 % та 66,7 % респондентів відповідно) (див табл. 3.11). У першій контрольній групі високий рівень відсутній, а у другій представлений тільки у одного учня – 16,65 % респондентів.

На четвертому етапі тільки один учень експериментальної групи пропускає заняття з сольфеджіо без поважної причини, але пропускає рідко, що складає не більше 16,7 % респондентів. У контрольних групах відвідуваність більш ніж 55 % респондентів низького рівня (57,1 % та 66,7 % респондентів). Високий рівень відвідуваності тільки у одного учня як у першій, так і в другій контрольних групах (14,3 % та 16,65 % респондентів).

Потреба в самовдосконаленні ЗУН з предмету сольфеджіо на четвертому етапі має наступні показники: у контрольних групах зріс низький рівень – до 85,7 % та 66,7 % респондентів. Високий рівень показав у другій контрольній групі один учень (16,65 % респондентів). У експериментальній групі відсутні низький та середній рівні, а високий рівень сформований у 100 % респондентів.

На четвертому етапі високим рівнем усвідомленості вважається рівень, коли дитина усвідомлює не менше 6 варіантів використання ЗУН, отриманих на уроках сольфеджіо, середній рівень – 3-5 варіантів використання, низький рівень – 2 варіанти і менше.

На цьому етапі при визначенні усвідомленості учнями використання здобутих ЗУН з сольфеджіо, як і на попередніх етапах, усі респонденти розуміють, що ЗУН з сольфеджіо необхідні для використання на заняттях з сольфеджіо.

Окрім цього здобуті ЗУН, на думку учнів, можна використовувати при створенні власних композицій; для підбору мелодій та створення до них акомпанементу; на уроках зі спеціальності для аналізу творів, які вивчаються; як мнемічний прийом для запам'ятовування музичної тканини творів, які вивчаються.

Усі учні експериментальної групи відзначили, що здобуті ЗУН можна використовувати як номери для виступів на концертах, показник високого рівня сформований на попередньому етапі у 100 % залишився тим самим. У першій контрольній групі при відсутності високого рівня низький рівень складає 85,7 %, у другій контрольній групі низький рівень також превалює (83,35 %), але один учень має високий рівень (16,65 %).

У експериментальній групі у багато разів переважає кількість учнів, які використовують свої ЗУН з сольфеджіо для написання своїх творів (композиції); при вивченні нових творів на заняттях зі спеціальності; для підбору відомих пісень та мелодій і підбору до них акомпанементу. У контрольних групах тільки один учень, який бачить себе музичним теоретиком використовує свої знання для композиції серед учнів обох контрольних груп.

Можна зробити висновок, що нова методика більше пов'язує здобуті ЗУН з сольфеджіо із життям та формує в учнів високий рівень усвідомленості використання здобутих на уроках сольфеджіо ЗУН.

Слід зазначити, що у другій контрольній групі з першого і по четвертий клас (з першого по четвертий етапи) рівень мотиваційно-пізнавального компоненту сформувався високого рівня та не змінився лише у одного учня, який у майбутньому планує стати композитором та навчатися у Національній музичній академії ім.П.І.Чайковського.

Четвертий етап є продовженням попередніх трьох етапів у формуванні мовно-інтеграційного компоненту. На цьому етапі ми використовуємо усі форми та методи, які застосовували на трьох попередніх етапах дослідження.

У всіх учнів експериментальної групи на четвертому етапі сформувалися показники мовно-інтеграційного компоненту високого рівня, у обох контрольних групах цей компонент не сформувався взагалі, так як подібні знання не надавалися та не формувалися подібні навички.

На четвертому етапі, окрім повторення та закріплення пройденого матеріалу, учні закінчили тему метро-ритм за другий етап (4-6 класи) програми 2012 року та додатково вивчили буквенні позначення звуків, гармонічне

з'єднання акордів, каденцію та її види, хроматизм, тональності з 5 знаками при ключі (матеріал вже третього етапу нової програми – 7-8 клас), лади народної музики, абсолютне звучання звуків фа та сі.

Таким чином, на кінець четвертого етапу учні експериментальної групи засвоїли значний обсяг додаткового матеріалу за усіма темами. За темою інтервали визначаються на слух, окрім зазначених у програмі, ще м.6, в.6, м.7, в.7, зб.2, зм.7 та тритони у натуральному мажорі та мінорі гармонічному.

За темою акорди, окрім зазначених у програмі, на слух визначають не тільки мажорний та мінорний тризвуки, а й їх обернення, визначення на слух зменшеного та збільшеного тризвуку, визначення на слух малого мажорного септакорду як домінантового септакорду. Окрім визначення на слух мажорний, мінорний тризвуки тризвуки та їх обернення, зменшений та збільшений тризвуки будують та відтворюють (вокально-інтонаційно та на інструменті), а обернення зменшеного та збільшеного тризвуків будують. У ладу усвідомлюють, будують, та відтворюють не тільки тризвуки головних ступенів, а й їх обернення, вводиться тризвук шостої ступені (у обірваному звороті після домінантового септакорду). Вводяться вправи на багатоголосся – де учні інтонують триголосно та чотирьоголосно вивчені акорди. На слух учні упізнають, будують та відтворюють ланцюжки інтервалів та акордів (в ладу та поза ним).

Метро-ритмічні ЗУН учні експериментальної групи отримали всебічні, різносторонні на більш ранньому етапі, при цьому закінчили програму розвитку метро-ритму за новою програмою, розрахованою на 3 роки, на першому підетапі другого етапу (тобто за рік та одну чверть), що майже вдвічі швидше. Поза програмою діти вивчили: розміри $3/8$ та $6/8$, групування та всі можливі групи у цих розмірах, синкопу (восьма-чверт-восьма), тріоль, усі види пунктирного ритму, поняття поліритмії – вправа 2 на 3 (поєднання двох восьмих з тріоллю восьмих), та 3 на 4 (поєднання тріолі з чотирма шістнадцятими), ритмічне багатоголосся (3-4 голоси), ритмічну арифметику, вправи на перегрупування та групування тривалостей з розподілом тривалостей

на такти, ритмічні групи із залігованими нотами (7-8 клас нової програми). Вивчення метро-ритму за 4 роки за новою методикою дало змогу пройти курс метро-ритму за програмою 6 класів.

За темою лади та тональності, окрім натурального, вивчено гармонічний мажор (в побудові, упізнання та відтворенні), нова методика дала змогу вивчити тональності до 4-х знаків включно, учні будуть та упізнають лади народної музики, вивчили буквенні позначення звуків та тональностей. Розуміють квінтове коло тональностей (матеріал 7-8 класу).

У 1 класі учні експериментальної групи успішно впоралися з рішенням такої складної, на перший погляд, задачі, як ритмічне триголосья, причому, кожна партія в триголосі охоплювала вісім тактів. У другому і третьому класах учні вже вільно об'єднували у вправах різні ритмічні групи – поєднання тріольного ритму з бінарним (у 2 класі – тріоль восьмих з восьмими, а в 3 класі – поєднання тріолі восьмих з шістнадцятими), одночасне з'єднання трьох різних ритмічних груп. У четвертому класі учні вже вільно поєднують одночасно чотири різні ритмічні групи.

Запорукою такого успіху є систематичність занять ритмічними вправами, опрацювання ритму як окремих вправ кілька разів за урок, використання ігрових форм. А найголовніше, розпочинати зайняття ритмічними вправами з найпершого уроку. У експериментальній групі були використані ритмічні хвилинки на уроках «Сольфеджіо» як спосіб переключення уваги, так як обсяг уваги у молодшому шкільному віці складає 15-20 хвилин. Окрім того, ритмічні вправи завжди доставляють велику радість дітям, додають позитивних емоцій та гарного настрою, підвищують продуктивність роботи на уроці.

Вивільнений час був розподілений на творчі форми роботи та творчі проекти, вивчення простих форм, видів фактури, навчання гармонічному аналізу музичних творів, введено основи інструментування та оркестрування власних творів у різних формах для різних інструментів чи груп оркестру.

На четвертому етапі в учнів експериментальної групи не має значних змін відносно попередніх етапів (див. рис. 3.11), знизився показник середнього рівня

за рахунок збільшення показнику високого рівня (66,66 %). Натомість, у контрольних групах показник високого рівня знизився більше ніж у 2 рази за рахунок збільшення показників середнього та низького рівня (до 42,86 %).

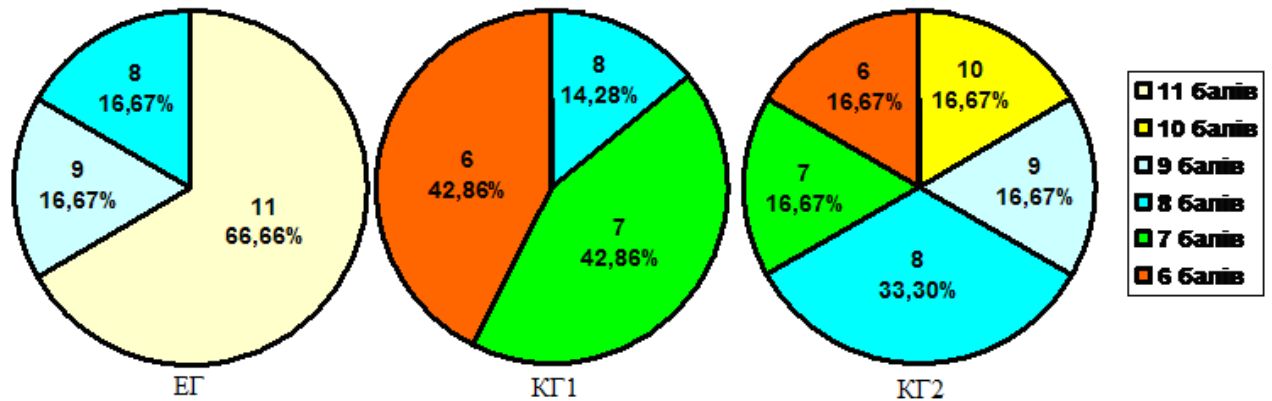


Рис. 3.11 Успішність учнів експериментальної та контрольних груп за четвертий етап навчання

Як і на попередніх етапах для формування мотиваційно-пізнавального та творчо-діяльнісного компонентів були проведені уроки-концерти та самостійні концерти з сольфеджіо. На думку учнів, введення таких концертів дало їм змогу самореалізації своїх ЗУН, стати більш впевненими при виступах та відповідях, навіть, не тільки при навчанні у музичній школі, а й у загальноосвітній школі. У результаті це дало підвищення мотивації, інтересу та позитивного ставлення до предмету. На думку учнів експериментальної групи, головним результатом таких виступів можна вважати отримання розуміння поваги до власної праці, розуміння можливостей використання своїх ЗУН не тільки на уроках та іспитах, за зачиненими дверима, подалі від сторонніх очей, а досвід з раннього віку публічних та сценічних виступів, дало змогу сформувати високий рівень здатності до творчої трансформації ЗУН сольфеджіо та вміння творчо презентувати їх. Такий досвід стає у нагоді при участі у різноманітних не музичних конкурсах, фестивалях, виступах перед аудиторією.

Результати сформованості творчо-діяльнісного компоненту дають змогу констатувати підтвердження формування високого рівня в учнів

експериментальної групи здатності до творчої трансформації ЗУН сольфеджіо та вміння творчо презентувати їх, формування сценічного та публічного досвіду, стимулювання мотивації та творчої ініціативи учнів за допомогою нової методики навчання сольфеджіо у молодших школярів. Вагомим внеском у формування усіх компонентів навченості стало використання гри «Гра у вчителя». Як позитивний оцінили учні експериментальної групи досвід ведення ними окремих форм роботи та уроків з сольфеджіо, де у «Грі у вчителя» кожен учень пояснює тему та перевіряє, як її вивчили інші учні. Кожен з учнів експериментальної групи зазначив, що на місці вчителя у ході такої діяльності краще засвоюється матеріал, формується відповідальність та дисциплінованість. Учні почали поважати працю як вчителя, так і кожного співучня, почали прагнути до поглиблення власних ЗУН для себе і для того, щоб поділитися ними з однокласниками на уроках сольфеджіо, тобто стали більше проявляти власну ініціативу при вивченні предмету сольфеджіо. Така рольова гра урізноманітнює уроки сольфеджіо та робить їх цікавими, відмінними від інших уроків як у музичній, так і у загальноосвітній школі.

За результатами формувального експерименту приходимо до висновку, що успішність учнів експериментальної групи має на кожному етапі превалювання показнику високого рівня та відсутність низького рівня. У контрольних групах зменшується показник високого рівня за рахунок збільшення низького та середнього рівня (див. рис. 3.12).

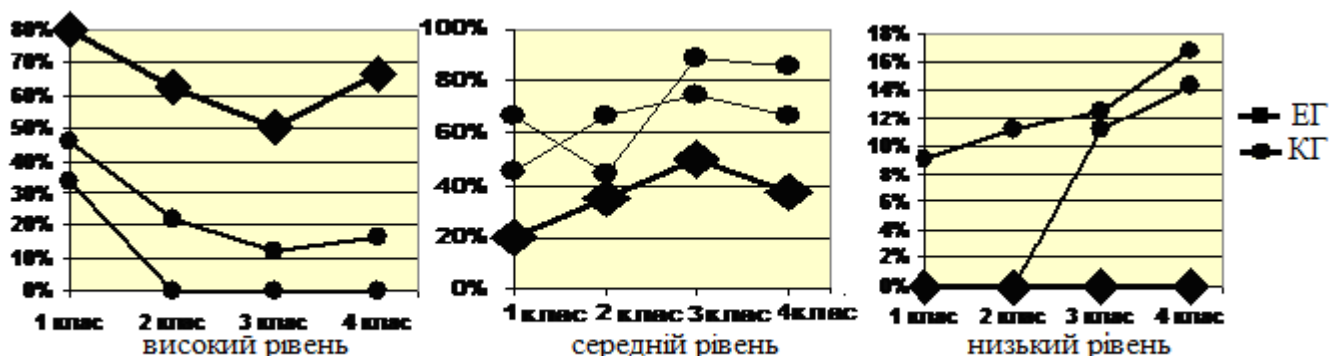


Рис. 3.12 Динаміка успішності учнів експериментальної EG та контрольних KG груп

На формувальному етапі визначено сформованість високого рівня мовно-інтеграційного, творчо-діяльнісного компонентів в усіх учнів експериментальної групи, зафіксована майже повна відсутність сформованості цих компонентів в учнів контрольних груп. Відносно мотиваційно-пізнавального, навчально-композиційного та когнітивно-компетентнісного компоненту визначено відповідність результатів контрольних груп середньостатистичним результатам констатувального етапу дослідження з переважанням та поступовим зростанням середнього та низького рівня сформованості означеного феномена та тенденцією до зниження результатів високого рівня. У експериментальній групі спостерігається протилежна тенденція формування від початку навчання високого рівня навченості за усіма компонентами, стає його утримання чи мінімальний спад на наступних етапах за рахунок появи незначного відсотку учнів з середнім рівнем навченості, темп просування у навчанні переважає у два рази, розрахований програмою на чотири роки матеріал вивчається за два роки, а наступні два роки використовуються для поглиблення ЗУН, на опрацювання значного обсягу додаткових тем з предмету сольфеджіо, на створення різноманітних проєктів.

Висновки до третього розділу

Проведені констатувальний, формувальний, контрольний етапи експерименту з формування навченості сольфеджіо молодшим школярам у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах за авторською методикою дозволили отримати наступні результати та дійти наступних *висновків*:

– на констатувальному етапі експерименту були визначені середньостатистичні рівні усіх компонентів, критеріїв та показників навченості сольфеджіо молодшими школярами у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

– констатувальний експеримент показав відсутність формування у молодших школярів мовно-інтеграційного та творчо-діяльнісного компонентів,

низький рівень сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту у 84 % учнів. Обсяг, послідовність та тематична наповненість матеріалу, що вивчається, визначаються програмою з предмету сольфеджіо, часу на вивчення додаткового позапрограмного матеріалу не виділено, темп просування у кожного учня є майже однаковим та коливається біля одиниці.

– дослідження успішності учнів як показника когнітивно-компетентнісного компоненту виявило стійку тенденцію поступового спаду з першого до четвертого класу (у 2,5 рази) високого рівня сформованості ЗУН і зростання середнього та низького рівнів. Відсутність оцінки 12 балів серед усіх результатів свідчить або про відсутність в учнів необхідних для отримання цієї оцінки системних ЗУН у межах програми або про відсутність креативного мислення та творчих досягнень. Визначили відсутність сформованості тембрального, абсолютного слуху та низький рівень сформованості ритмічного і гармонічного слуху (62 % та 48 % відповідно). Аналіз отриманих у результаті дослідження даних показав, що найбільші складнощі при написанні диктанту з сольфеджіо і при слуховому аналізі виникають при визначенні ритмічних груп.

– на формувальному етапі експериментальної роботи в експериментальному класі відбувалося системне та систематичне формування усіх компонентів навченості учнів, з поступовим накопиченням, розширенням та удосконаленням їх знань, умінь та навичок. Для підвищення інтенсивності просування в навчанні порівняно з традиційною методикою та програмами сольфеджіо 1984, 1992, 2012 років застосовано перерозподіл тематичної наповненості та послідовності вивчення тем, паралельне додавання позапрограмного матеріалу, врахування мимовільності пізнавальних процесів, використання дидактичних ігор та ритмічних вправ для переключення уваги, створення психологічно комфортного навчального середовища.

– формувальний експеримент складався з чотирьох етапів. Заняття проходили на кожному етапі згідно зі створеним для реалізації методики календарно-тематичним планом. Кожне заняття складалося з основних форм роботи на уроці: побудови (теоретичне опрацювання), упізнання (слуховий

аналіз, диктант, аналіз творів) та відтворення (вокально-інтонаційні вправи, музикування) програмного та додаткового матеріалу з сольфеджіо.

– на кожному етапі експериментальної роботи для формування мотиваційної цілеспрямованості та здатності учнів до фахової самореалізації готуються і у кінці кожної чверті проводяться уроки-концерти, а у кінці семестрів (новорічні свята та закінчення року) великі концерти з сольфеджіо на сцені; створюються і презентуються творчі проекти, пов'язані з музикою.

– на кожному уроці усіх чотирьох етапів подання англійської термінології йде паралельно з навчанням основного матеріалу, є додатковим його повторенням і супроводжує основне тематичне наповнення предмету сольфеджіо. З другого етапу вводимо навичку читання вивчених термінів. На третьому етапі вчитель стає тьютором (навчає учнів користуватися мультимедійними засобами самостійно), на четвертому – допомагає у самостійному пошуку відео-уроків з сольфеджіо англійською.

– усі показники розроблених компонентів та критеріїв навченості сольфеджіо у молодших школярів на кожному етапі були сформовані в учнів експериментальної групи на високому рівні, що значно переважає показники учнів контрольних груп та середньостатистичні показники;

– результати обох контрольних груп за усіма показниками статистично не відрізняються від показників визначених на констатувальному етапі експерименту;

– усі показники мотиваційно-пізнавального компоненту у експериментальній групі високого рівня сформованості (близькі до 100 %), в обох контрольних групах превалює показники середнього рівня (від 50 % і вище) з незначним відсотком високого рівня (менше 18 %); мовно-інтеграційний компонент сформований на високому рівні у всіх учнів експериментальної групи, в обох контрольних групах дані навички не формувалися; навчально-композиційний компонент у експериментальній групі у порівнянні з контрольними групами має удвічі кращі показники як за швидкістю просування, так і за вивченням обсягу пройдено матеріалу;

когнітивно-компетентнісний компонент: показник навченості ритмічних, гармонічних, тембральних ЗУН експериментальної групи значно вищий, ніж показник в обох контрольних групах; у контрольних групах успішність не відрізняється від середньостатистичних показників, виявлених на констатувальному етапі експерименту: учні розпочинають із значним показником високого рівня, який різко падає на другому році навчання і зменшується з кожним наступним роком; показники успішності експериментальної групи стабільні з превалюванням високого рівня (більше 50 %) і відсутністю низького рівня; показники творчо-діяльнісного компоненту сформовані в учнів експериментальної групи на високому рівні, а в обох контрольних групах відсутні дані навички.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [184; 185; 186; 188; 190; 193; 194].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні для вирішення наукової проблеми підвищення ефективності навчання сольфеджіо на початковому щаблі мистецької освіти розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено новий дидактичний метод – fan-опитування і методику навчання сольфеджіо молодших школярів у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах. Вперше за останній час у нашій країні піднято питання впровадження інноваційних технологій у теорію і практику навчання сольфеджіо, наголошено на ранньому розвитку метро-ритму як основи музикування в цілому, у музично-педагогічній освіті досліджена вікова група молодших школярів з даного питання. Результати проведеного дослідження та розв'язання всіх поставлених завдань дають підстави зробити наступні висновки:

1. Ретроспективний аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної, музично-теоретичної літератури та досвіду відомих педагогів-музикантів, які розглядали проблематику навчання та викладання сольфеджіо, показав, що на різних історичних етапах розвитку сольфеджіо цілі і завдання, як і сутність та значення самої музичної дисципліни, змінювалися та переосмислювалися. У результаті дослідження було визначено наступні етапи еволюції предмету сольфеджіо: період зародження музичної нотації, античний період, період середньовіччя, період зародження сольфеджіо як окремої науки, період методичного реформування сольфеджіо, період появи перших окремих методичних ідей навчання сольфеджіо, період оновлення методичного забезпечення та введення нових форм роботи сольфеджіо, період появи методик та методичних систем сольфеджіо та музичного виховання, період психологічного переосмислення предмету сольфеджіо як прикладної дисципліни.

Сольфеджіо, як музична дисципліна, основи якої були закладені в античній культурі, пройшло у своєму становленні шлях від вузькоспрямованого предмету для розвитку навичок вокалістів у середньовіччі до дисципліни,

спрямованої на розвиток музичного мислення, з навчанням на стильовій та ладовій основі і використанням методів психології та синестезії у XXI столітті. Методичні посібники та підручники з навчання сольфеджіо як окремої дисципліни з'являються у XVII сторіччі. Запропоновані у різні часи методи та методики навчання сольфеджіо вирішували дидактичні завдання відповідно до історичних умов та потреб розвитку тогочасного світогляду суспільства.

Дослідження науково-методичних і музично-теоретичних джерел виявило значний внесок у становлення та розвиток методики навчання предмету сольфеджіо української музичної педагогіки; показало тенденцію запозичення українських ідей та методів, запропонованих та придуманих уперше саме українськими педагогами-музикантами, але які свого часу з різних причин не дістали всесвітньої відомості, а світове визнання отримали західні аналоги, запропоновані значно пізніше зарубіжними авторами.

2. У ході аналізу науково-методичних джерел із загальної та мистецької, зокрема музичної, педагогіки і психології та педагогічного досвіду визначено сутність, зміст, специфіку навчання сольфеджіо молодших школярів у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах; підтверджено поширеність та актуальність на сучасному етапі розвитку науки наступних проблем навчання сольфеджіо молодших школярів у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах: відсутність використання новітніх педагогічних технологій та інноваційних методів, засобів, форм тощо; відсутність врахування психофізіологічних та психолого-педагогічних особливостей вікової категорії молодших школярів у традиційній методиці навчання сольфеджіо; низький рівень ґрунтовності та успішності здобутих учнями ЗУН та низький рівень відвідуваності занять з сольфеджіо; не системний та не систематичний, несвоєчасний, з запізненням, та в неналежному об'ємі розвиток метро-ритмічного відчуття, гармонічного та абсолютного слуху при навчанні сольфеджіо на усіх етапах навчання у дитячій музичній школі; відсутність розвитку тембрального слуху на уроках сольфеджіо на усіх етапах навчання у дитячій музичній школі; звуження «зони найближчого розвитку» учнів

музичних шкіл при навчанні сольфеджіо; відсутність зв'язку навчання сольфеджіо з практичною діяльністю та розуміння подальшого використання здобутих учнями ЗУН; ставлення учнів до предмету як до складного, незрозумілого, нецікавого, непотрібного, другорядного; наявність недоліків у сучасній системі контролю ЗУН учнів; відсутність лінгвізації навчального процесу на уроках сольфеджіо як у молодших школярів, так і взагалі у музичній школі; недостатнє використання національного фольклору та найкращих пластів вітчизняної та зарубіжної музичної культури ХХ-ХХІ сторіччя через пріоритетне використання класичних зразків музичної літератури XVIII-XIX століття. Усі ці проблеми диктують актуальність розробки нових методик навчання сольфеджіо з використанням новітніх педагогічних технологій, адаптування до викладання предмету сольфеджіо молодшим школярам у дитячих музичних школах вже відомих дидактичних методів, які не використовуються на даний момент.

3. У рамках дисертаційного дослідження розроблені та теоретично обґрунтовані структурні компоненти, їх критерії та показники навченості ЗУН учнів дитячих музичних шкіл: мотиваційно-пізнавальний компонент – для визначення міри мотиваційної цілеспрямованості та усвідомлення учнями практичного використання здобутих із сольфеджіо ЗУН; *мовно-інтеграційний* компонент – для визначення ступеня фахової мовної підготовки; *навчально-композиційний* компонент – для визначення міри вивченого матеріалу; *когнітивно-компетентнісний* компонент – для визначення ступеня навченості ЗУН з сольфеджіо молодших школярів; *творчо-діяльнісний* компонент – для визначення міри здатності учнів до фахової самореалізації у процесі навчання та поза ним.

До мотиваційно-пізнавального компоненту був розроблений критерій, що визначає міру мотиваційної цілеспрямованості та визначення ролі предмету сольфеджіо. Він визначався за такими показниками: 1) інтерес до предмету; 2) особистісна зацікавленість у вивченні сольфеджіо; 3) потреба в

самовдосконаленні ЗУН з предмету сольфеджіо; 4) усвідомленість учнями використання здобутих ЗУН.

До мовно-інтеграційного компоненту був розроблений критерій, що визначав ступінь фахової мовної підготовки. Він визначався за такими показниками: 1) навченість музичного тезаурусу англійською мовою; 2) здатність до використання мультимедійних технологій освіти (відео-уроки, консультації, лекції на англійській мові, розуміння фахових музичних текстів на англійській мові).

До навчально-композиційного компоненту було розроблено критерій, що визначав міру вивченого матеріалу молодшими школярами на уроках сольфеджіо. Він визначався за такими показниками: 1) швидкість просування в навчанні; 2) обсяг додаткового вивченого матеріалу.

До когнітивно-компетентнісного компоненту був розроблений критерій, що давав змогу визначити ступінь навченості ЗУН з сольфеджіо молодшими школярами. Він визначався за такими показниками: 1) вияв навченості ритмічних ЗУН; 2) вияв навченості гармонічних ЗУН; 3) вияв навченості тембральних ЗУН; 4) успішність учнів.

Критерієм творчо-діяльнісного компонента виступає міра здатності учнів до фахової самореалізації у процесі навчання та поза навчанням. Його показником визначено вияв творчої ініціативи учнів, здатність до творчої трансформації ЗУН сольфеджіо та вміння творчо презентувати їх.

Окреслено психолого-педагогічні умови формування навчання сольфеджіо молодших школярів, які підвищують ефективність поетапної методики формування навченості: створення комфортного навчального середовища: урахування психофізичних та психолого-педагогічних вікових особливостей молодших школярів; новий підхід до оцінювання; свідоме опрацювання учнями матеріалу, який вивчається, ознайомлення з прикладами практичного використання; системне та систематичне повторення за допомогою введення спеціального, адаптованого до предмету сольфеджіо,

методу – fan-опитування; підтримка творчої ініціативи учнів, сприяння їх самореалізації у створенні проектів та участі у фахових заходах.

4. У ході дисертаційного дослідження було розроблено і теоретично обґрунтовано новий дидактичний метод опитування, опрацювання та повторення матеріалу на уроках сольфеджіо – fan-опитування, який є однією з основних відмінностей авторської методики навчання сольфеджіо молодших школярів. Системне та систематичне опрацювання та повторення матеріалу з предмету, позитивне емоційне налаштування на уроках, урахування вікових особливостей, оптимізація витраченого учбового часу, особистісно-орієнтований підхід, гармонійне поєднання з ігровими формами та проєктивними методами дозволяє не тільки підвищити ефективність засвоєння ЗУН, а й довести рівень навченості кожного учня до максимально можливого саме для цього учня, в ідеальному варіанті – до вищого рівня ЗУН, уникнути одноманітності та нецікавості навчання. Fan-опитування як нова форма роботи на уроці дозволяє повністю відмовитися від фронтального опитування. Fan-опитування враховує специфіку предмету сольфеджіо і може використовуватися за основними темами викладання. Можна розглядати питання використання даного методу при викладанні інших дисциплін мистецького та загальноосвітнього спрямування.

5. У ході дисертаційного дослідження було розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено авторську методику навчання сольфеджіо молодших школярів у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах з розширенням та поглибленням знань, умінь та навичок ритмічного, гармонічного, тембрального, абсолютного слуху, яка представляє собою систему взаємопов'язаних нових підходів до навчання сольфеджіо молодших школярів (зокрема враховано психофізіологічні та психолого-педагогічні особливості даної вікової групи), нових спеціально розроблених і вперше використаних методів та форм роботи на уроках сольфеджіо (розроблено новий дидактичний метод fan-опитування, адаптовано до викладання предмету сольфеджіо у молодших класах музичної школи проєктивні методи, розроблено

комплекс дидактичних ігрових вправ та рольових ігор для вивчення тем з предмету сольфеджіо на розвиток усіх елементів музичного слуху), розроблено спеціальні концертні ритмічні номери та вправи на основі матеріалу, вивченого на уроках сольфеджіо; запропоновано нову послідовність, обсяг викладання та наповнення тем; у рамках нової методики розроблено та запропоновано новий вид концерту – концерт з предмету сольфеджіо.

Методику було перевірено у ході формувального експерименту, який проходив у чотири етапи. На кожному етапі формувалися усі визначені структурні компоненти навченості, визначалися рівні сформованості показників у експериментальній та двох контрольних групах. У перебігу констатувального експерименту було визначено рівні навченості ЗУН учнями молодших класів, підтверджено наявність визначених проблем при навчанні сольфеджіо у молодших школярів, отримано результат превалювання низького та середнього рівня мотиваційно-пізнавального, навчально-композиційного та когнітивно-компетентнісного компонентів, та майже повна відсутність сформованості навченості мовно-інтеграційного та творчо-діяльнісного у респондентів. Аналіз статистичних даних, отриманих у ході констатувального, контрольного та формувального експериментів, підтвердив ефективність авторської методики навчання сольфеджіо молодших школярів у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

6. Для входження у світовий науковий та музичний простір у новій методиці запропоновано ранню лінгвізацію навчального процесу сольфеджіо і теоретично обґрунтовано необхідність вивчення, окрім італійською мовою музичних термінів, англійською мовою музичного тезаурусу у процесі навчання предмету. Було розроблено методичні рекомендації з теорії та методики лінгвізації навчального процесу сольфеджіо, починаючи з першого класу, відповідно до вивчених тем з предмету. На формувальному етапі експерименту дані рекомендації були введені до навчального процесу сольфеджіо молодших школярів. У учнів експериментальної групи було сформовано мовно-інтеграційний компонент, визначено ступінь фахової мовної

підготовки, отримано показники високого рівня навченості музичного тезаурусу англійською мовою та високий рівень здатності до використання мультимедійних технологій освіти (відео-уроки, консультації, лекції на англійській мові) для подальшого професійного розвитку на противагу відсутності сформованості в учнів даного компоненту на констатувальному етапі та у обох контрольних групах на формувальному етапі експерименту.

ДОДАТКИ

Додаток А

Дидактичне забезпечення методичних систем

Додаток А.1

абсолютна сольмізація	колір	ступені ладу
фа діз	вогняний	4#
сі	червоний	7
мі	помаранчевий	3
ля	жовтий	6
ре	лимонний	2
соль	салатовий	5
до	зелений	1
фа	Аквамарін	4
сі бемоль	блакитний	7b
мі бемоль	синій	3b
ля бемоль	синьо-фіолетовий	6b
ре бемоль	фіолетовий	2b

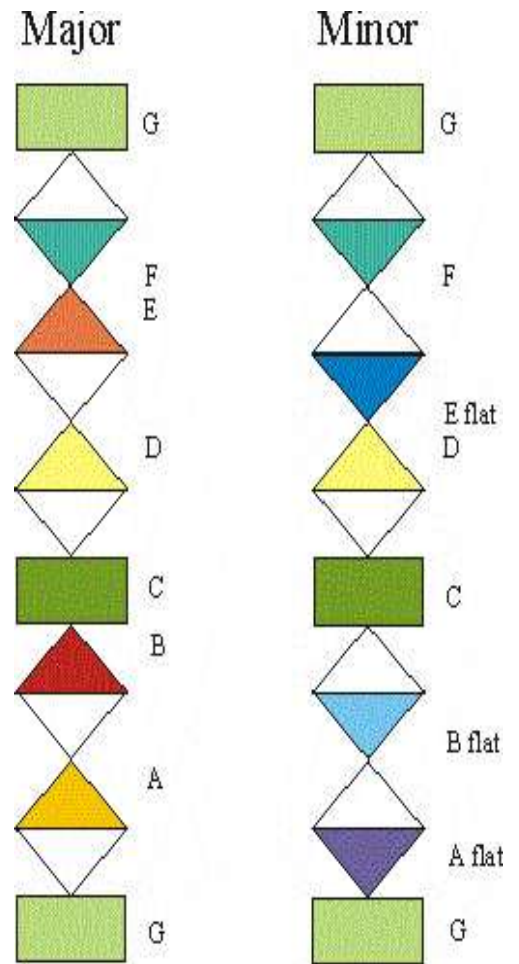


Рис. А.1 Кольоровий ряд В.Брайніна

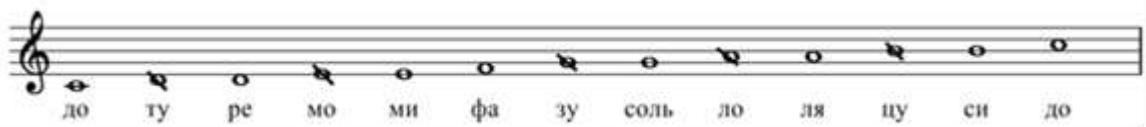


Рис. А.2 Хроморяд С.Білецького

Додаток А.2

Правила Сольфеджійних забав Р.Дверія

1. Слова сольфеджійних забав співаємо тільки в абсолютному звучанні.

Склад слова із літерою **я** співаємо на висоті **Ля**.

Склад слова із літерою **а** – на висоті **Фа**.

Склад слова із літерою **е** – на висоті **Ре**.

Склад слова із літерою **о** – на висоті **Соль** (окрім складів із синтагмою **до**).

Склад слова із літерою **і** – на висоті **Мі**.

[Винятки: **ді** – до-дієз, **рі** – ре-дієз, **фі** – фа-дієз,
зі – соль-дієз, **лі** – ля-дієз, **сі**]

Склад слова із літерою **у** – на висоті **Сі-бемоль**.

[Винятки: **ру** – ре-бемоль, **му** – мі-бемоль,
зу – соль-бемоль, **лу** – ля-бемоль]

2. Під час прочитування мелодій назвами нот, використовуємо їх скорочені форми. *до ді ре рі мі фа фі зо (соль) зі ля лі сі до",*

до" сі су ля лу зо (соль) зу фа мі му ре ру до.

3. Літеру **И** напочатку слова співаємо на висоті наступної голосної.

Наприклад: *блискавка, дилема, химороть (фа фа фа, ре ре фа, зо зо зо).*

Літеру **И** у другому, третьому тощо складах співаємо на висоті попередньої голосної. Наприклад: *ялинка, материк (ля ля фа, фа ре ре).*

Літеру **И** у словах *ми, ти, Пилип* тощо співаємо на висоті останньої голосної попереднього слова. Наприклад:

Як добре, що ви вже прийшли (ля до ре, зо зо ре ре ре).

Літеру **Е** співаємо на висоті **е (Ре)**.

Наприклад: *рельєф, європець, реєстр, єлей (ре ре, ре зо ре ре, ре ре, ре ре).*

Літеру **І** співаємо на тон вище від попереднього (або наступного) складу.

Наприклад: *поїзд, монотеїзм, їжачок (зо ля, зо зо ре мі, зо фа зо).*

[Винятки (енгармонічна заміна): **ді** = ре, **рі** = мі,
мі = фі, **фі** = зо, **зі** = ля, **лі** = сі, **сі** = ді (*пір'їна* = мі мі фа)]

Літеру **Ю** співаємо на тон нижче від наступного (або попереднього) складу. Наприклад: *юніор, зеленіють, гравюра (ре мі зо, ре ре мі ре, фа му фа).*

[Винятки (енгармонічна заміна): **дю** = су, **рю** = до, **мю** = ре,
фю = му, **зю** = фа, **лю** = зо, **сю** = ля (*велюр, сюїта* = ре зо, ля сі фа)]

Система «Модус» О.Цалай-Якименко, Я.Михайлюк

**Пісні-еталони
щаблів ладу та інтервалів**

8
7
7 ^н
6
6 ^н
5
4 ^н
4
3
3 ^н
2
2 ^н
1
7
7 ^н
6
6 ^н
5

<p>8 Я ті гала</p> <p>7 Гоп, чук</p> <p>7^н Чабан</p> <p>6 Засвіти</p> <p>6^н Бук</p> <p>5 Кап, кап</p> <p>4^н Ой гадав я</p> <p>4 До нори</p> <p>3 Бузько</p> <p>3^н Щедрик</p> <p>2 Ой весна</p> <p>2^н Шию</p> <p>1 Їхав лис</p> <p>7 Добрий вечір</p> <p>7^н Хиті</p> <p>6 Горошок</p> <p>6^н Два батьки</p> <p>5 Ой на Купала</p>	<p>8 Ой чук, чук</p> <p>7^в Я збирала</p> <p>7^м Там, де сонечко</p> <p>6^в Ой пасуя</p> <p>6^м Ой ну, котку</p> <p>5 Єдна ножка</p> <p>4^{зв} Які тогі</p> <p>4 Ой на Купала</p> <p>3^в Нема в садку</p> <p>3^м Ой то мені</p> <p>2^в У малого</p> <p>2^м Зеленії</p> <p>1 Їхав лис</p> <p>2^м Щедрик</p> <p>2^в Ой весна</p> <p>3^м Хощить котик</p> <p>3^в Бузько</p> <p>4 Падай, падай</p> <p>5^{зм} Ось тепер</p> <p>5 Кап, кап</p> <p>6^м Був собі</p> <p>6^в ... Дуб пригнув (Зошит II, Вправа 10)</p> <p>7^м ... Ой сопілко (Зошит II, Вправа 5)</p> <p>7^в ... Прилетів (Зошит II, Вправа 8)</p> <p>8 ... Цілий день (Зошит II, Вправа 11)</p>
--	---

Для чистого інтонування мелодій необхідно пам'ятати висоту звучання щаблів ладу та вміти співати інтервали. При запам'ятовуванні щаблів – орієнтуйтеся на перший звук відповідної пісні-еталону із лівого будиночка. При співі інтервалів – використовуйте як мірку початки пісень із правого боку таблиці.

Додаток А.4

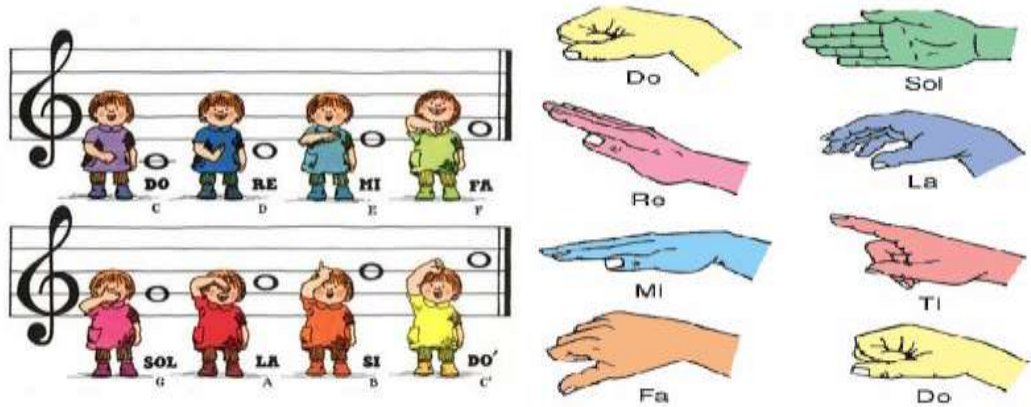


Рис. А.3 Ручні знаки

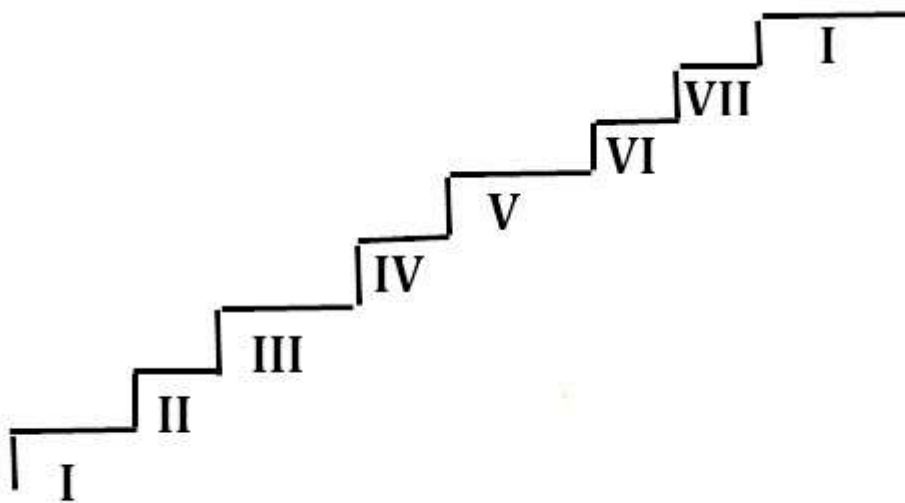


Рис. А.4 Столбица

Додаток Б

Системи оцінювання ЗУН учнів

Додаток Б.1

Система оцінки навчальної діяльності та здібностей учнів у Київської духовної академії (нині Києво-Могилянська академія):

Початок XVIII сторіччя: «весьма прилежен», «весьма понятен и надёжен», «добронадёжный», «хорош», «зело доброго учения», «очень добр», «добр, рачителен», «весьма средствен», «ниже средствен», «ниже средствен, плох», «неизрядного успеха», «весьма умеренного успеха», «малого успеха», «понятен, но неприлежен», «понятен, но ленив», «прилежен, но тупого понятия», «понятен, но весьма нерадив», «не худо успеваает», «не худ», «не совсем худ», «малого успеха», «непонятен», «не совсем туп», «туп и непонятен», «туп», «очень туп». Пізніше, студентів Київської духовної академії (1737 р) за характером відгуків викладачів про них поділяли на групи: перша група відгуків позначає дуже добрі успіхи навчання: «учения изрядного, надежного, доброго, честного, хорошего, похвального». Друга група – середні успіхи: «учения посредственного, мерного, нехудого». Третя група оцінок характеризує успіхи нижче за середні: «учения слабого, подлого, прехудого, безнадежного, ленивого».

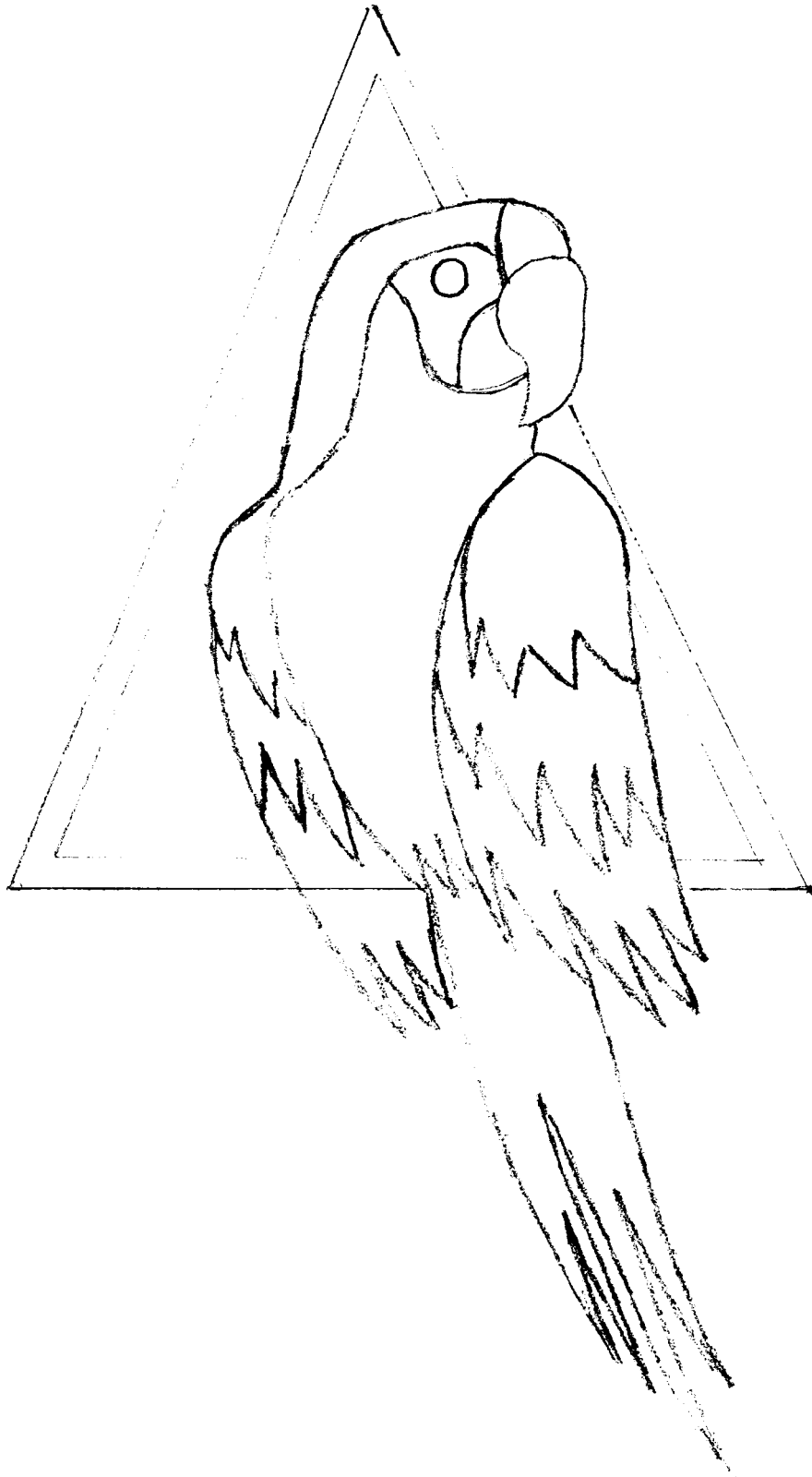
Додаток Б.2

Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів музичних шкіл (музичних відділень шкіл мистецтв) з предметів спеціального циклу Сольфеджіо

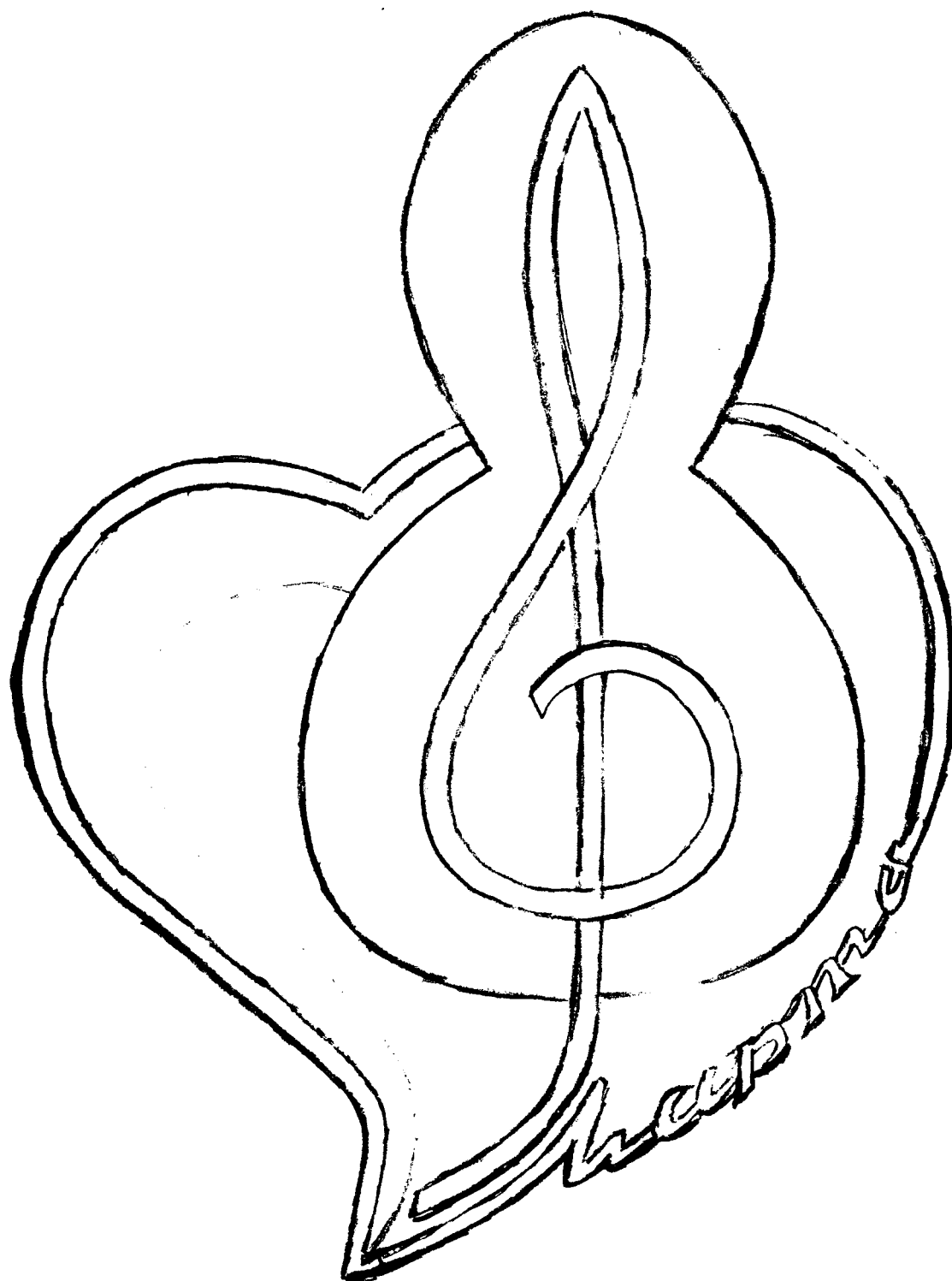
Рівні навчальних досягнень	Бали	Орієнтовні визначення критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів
І. Початковий	1.	Учень має низький рівень музично-теоретичних знань. Уміння та навички сформовані на елементарному рівні; відсутній слуховий контроль. Учень має уявлення про окремі елементи музичної мови, але не відтворює їх у музичній діяльності
	2.	Учень має незначний рівень музично-теоретичних знань, слабо сформовані уміння; низький рівень слухового контролю; визначає на слух та за нотним текстом обмежену кількість елементів музичної мови; не може самостійно відтворити музичний матеріал у графічному запису
	3.	Учень має початковий рівень музично-теоретичних знань, слабо

		сформовані уміння та навички; низький рівень слухового контролю; визначає на слух та за нотним текстом обмежену кількість елементів музичної мови; відтворює музичний матеріал у нотному запису за допомогою викладача
II. Середній	4.	Учень має посередній рівень музично-теоретичних знань, слабкий слуховий контроль; фрагментарно, з помилками визначає елементи музичної мови на слух та за нотним текстом; записує музичний матеріал вибірково або зі значною кількістю помилок
	5.	Учень має середній рівень музично-теоретичних знань, невпевнено інтонує; припускається змістовних помилок у визначенні елементів музичної мови на слух та за нотним текстом, записує музичний матеріал фрагментарно
	6.	Учень сприймає та відтворює значну частину музично-теоретичного матеріалу, проте його відповідь потребує уточнень і додаткових запитань. Самостійно, але невпевнено інтонує; припускається помилок у визначенні елементів музичної мови на слух та за нотним текстом, записує музичний матеріал із суттєвими помилками. Долучається до ансамблевого музичення
III. Достатній	7.	Учень має повний обсяг музично-теоретичних знань, але непослідовно та невпевнено викладає свої думки. Має сформовані уміння та навички. Інтонує, визначає на слух та за нотним текстом елементи музичної мови, записує музичний матеріал, проте припускає кілька змістовних помилок. Виконує нескладні творчі завдання за допомогою викладача
	8.	Учень має достатній рівень музично-теоретичних знань. Самостійно інтонує, визначає на слух та за нотним текстом елементи музичної мови, записує музичний матеріал. В основних видах роботи припускається незначних помилок, які виправляє за допомогою викладача. Виконує нескладні творчі завдання
	9.	Учень має ґрунтовні музично-теоретичні знання. Самостійно інтонує, визначає на слух та за нотним текстом елементи музичної мови, записує музичний матеріал. В основних видах роботи припускається незначних помилок, які може виправити самостійно. Використовує набуті навички у музиченні
IV. Високий	10.	Учень має міцні музично-теоретичні знання, розуміє та пояснює спеціальну музичну термінологію. Самостійно та точно інтонує; визначає на слух та за нотним текстом елементи музичної мови. Самостійно записує знайомий і незнайомий музичний матеріал. Виявляє ініціативу до творчого музичення
	11.	Учень має системні знання, вільно володіє музично-теоретичним матеріалом, уміє аналізувати та систематизувати його. Впевнено та виразно інтонує. Самостійно без помилок записує знайомий та незнайомий музичний матеріал. Вільно використовує набуті уміння та навички у творчих завданнях та музиченні
	12.	Учень має свідомі системні знання у межах програми, здатний виконувати завдання творчо, вільно використовує спеціальну музичну термінологію. Осмислено та музично-художньо виконує музичні твори (завершені фрагменти). Самостійно без помилок записує незнайомий музичний матеріал та використовує його у власній творчій діяльності (створює акомпанемент, підголосок, другий голос тощо). Вміє узагальнювати та асоціювати музичний матеріал; має креативне мислення

Папуга



Скрипковий ключ



Додаток К

Констатувальний експеримент

Додаток К.1

Доброго дня!

Прошу взяти участь у соціальному опитуванні.

Анкети призначені для учнів музичних шкіл.

Зазначте, будь-ласка, наступну інформацію:

Ваше місто _____ область _____

Ваш вік _____

Ваша стать _____

У якому класі музичної школи ви навчаєтесь _____

Оберіть вашу спеціальність:

- 1) фортепіано
- 2) вокал
- 3) струнно-смичкові інструменти (скрипка, альт, віолончель, контрабас)
- 4) духові інструменти (флейта, гобой, кларнет, фагот, труба, валторна, тромбон, саксофон тощо)
- 5) народні інструменти (баян, гітара, домра, кобза тощо)

Анкета

На питання 1-2, ви можете обрати декілька відповідей.

На питання 3-18 потрібно обирати лише один варіант відповіді.

1. Ваш улюблений предмет музичній школі?

- а) спеціальність (інструмент, вокал)
- б) сольфеджіо
- в) музична література
- г) хор чи ансамбль

2. Охарактеризуйте предмет сольфеджіо:

- | | | |
|------|---------------|-----------------|
| I. | а) цікавий | б) нудний |
| II. | а) простий | б) складний |
| III. | а) зрозумілий | б) незрозумілий |

3. Для успішного вивчення спеціальності чи важливо знати сольфеджіо?

- а) важливо
- б) не важливо

4. Чи пропускали Ви уроки сольфеджіо у музичній школі без поважної причини у 1-4 класах.

- а) так, часто
- б) так, рідко
- в) ні

5. Де можна використати отримані на уроках сольфеджіо знання?

- а) уроки сольфеджіо
- б) заняття зі спеціальності
- в) концерти
- г) ваш варіант

6. Якими додатковими засобами ви користуєтесь при підготовці до уроків сольфеджіо у 1-4 класах

- а) додаткові підручники з сольфеджіо
 - б) збірки вокальних вправ чи диктантів з сольфеджіо
 - в) відео-уроки, лекції з сольфеджіо
 - г) сайти з сольфеджіо
 - д) ваш варіант
-
-

7. Чи дивилися ви в рамках вивчення сольфеджіо відео-уроки, читали літературу по різноманітним темам по предмету сольфеджіо на англійській мові у 1-4 класах

- а) читали тексти, книги
- б) дивилися відео
- в) ні

8. При написанні диктантів на сольфеджіо у вас у 1-4 класах:

- а) не було проблем
- б) були проблеми з написанням ритму
- в) були проблеми з написанням звуковисотної лінії
- г) були проблеми з написанням і ритму і звуковисотної лінії

9. Частіше всього оцінка за диктант у вас була у 1-4 класах:

- а) відмінно (10-12 баллов)
- б) добре (7-9 баллов)
- в) задовільно (4-6 баллов)
- г) не задовільно (1-3 балла)

10. яка у вас оцінка за слуховий аналіз у 1-4 класах?

- а) відмінно (10-12 баллов)
- б) добре (7-9 баллов)
- в) задовільно (4-6 баллов)
- г) не задовільно (1-3 балла)

11. що вам складно визначити на слух, з якими елементами музичної мови у вас виникають складнощі при визначенні на слух на уроках сольфеджіо у 1-4 класах

- а) метр (дводольний, тридольний)
- б) інтервали, характерні інтервали та їх розв'язання
- в) акорди, їх обернення, розв'язання
- г) лади (мажор, мінор та їх види)
- д) ритмічні групи
- ж) немає складнощів

12. Ваша річна оцінка з сольфеджіо у 1-4 класах

Потрібне підкреслити чи обвести

- а) отлично (10-12 баллов)
- б) хорошо (7-9 баллов)
- в) удовлетворительно (4-6 баллов)

г) неудовлетворительно (1-3 балла)

1 клас – а б в г

2 клас – а б в г

3 клас – а б в г

4 клас – а б в г

13. Як часто у дитячій музичній школі ви брали участь у загальношкільних концертах (не враховуючи академічні концерти, технічні заліки, іспити та виступи з хоровим колективом чи ансамблем)?

а) брав участь часто (більше 5 раз за весь період навчання)

б) брав участь рідко (менше 5 раз за весь період навчання)

в) брав участь один раз

г) жодного разу не брав участь

14. Чи проводилися у вас в музичній школі концерти на основі матеріалу, вивченого на сольфеджіо, а не із п'єс по спеціальності чи пісень хору?

а) так

б) ні

15. Чи були у вас уроки-концерти на уроках сольфеджіо?

а) так

б) ні

16. Як часто ви музикуєте поза школою

а) часто

б) рідко

в) не музикую

17. Чи проводили ви у якості вчителя для інших учнів заняття або проводили окремі форми роботи на уроках сольфеджіо у 1-4 класах:

а) так

б) ні

18. чи створювали ви проекти на уроках сольфеджіо у 1-4 класах?

а) так, які саме

б) ні

Додаток К.2

Таблиця К.1

Рівень інтересу до предмету сольфеджіо

		Абсолютні результати	%
1	Спеціальність (інструмент, вокал)	110	55
2	Сольфеджіо	2	1
3	Музична література	24	12
4	Хор / ансамбль	78	39
5	Ніякий	18	9

Таблиця К.2

Ставлення до предмету сольфеджіо

		Абсолютні результати	%
1	Складний	84	42
2	Незрозумілим	58	29
3	Цікавий	52	26
4	Нудний	46	23
5	Простий	12	6

Таблиця К.3

Показники пропусків занять з сольфеджіо

		Абсолютні результати	%
1	Так, часто	70	35
2	Так, рідко	126	63
3	Ні	4	2

Таблиця К.4

Показники використання додаткових джерел

		Абсолютні результати	%
1	додаткові підручники з сольфеджіо	12	6
2	збірки вокальних вправ чи диктантів з сольфеджіо	28	14
3	відео-уроки, лекції з сольфеджіо	0	0
4	сайти з сольфеджіо	0	0
5	інший варіант	0	0
6	нічим не користувалися	170	85

Таблиця К.5

Варіанти використання здобутих з сольфеджіо ЗУН

		Абсолютні результати	%
1	уроки сольфеджіо	200	100
2	заняття зі спеціальності	54	37
3	концерти	0	0
4	підбір мелодій чи акомпанементу	35	17,5

Таблиця К.6

Статистика участі у концертах

		Абсолютні результати	%
1	Часто приймали участь (більше 5 разів за період навчання)	20	10
2	Рідко приймали участь (менше 5 разів за період навчання)	52	26
3	Один раз	64	32
4	Жодного	64	32

Звіт

1. Успішність учнів класу.

В 2010\2011 навчальному році в мене було 5 груп. 2 групи з предмету сольфеджіо та 3 групи з музичної літератури.

1-Б клас. З предмету «сольфеджіо» у класі навчаються 10 учнів: відмінників у класі – 8 (11 балів – 8 учнів), 9 балів – 2 учня, не атестованих немає.

2. Методична робота.

Прослухали і обговорили:

- «Робота над інтонацією на уроці сольфеджіо». Доповідач – Нівіна О.В. 29.10.2010 р.
- Семінарські заняття «Вивчення нових методичних посібників з сольфеджіо та музичної літератури». 29.10.2010 р.
- Творча зустріч 30.10.2010 р. з викладачами музично-теоретичних дисциплін ДМШ №3 ім.Б.Гмирі м.Полтави Канфуї Т.Ю. та Богодистою А.В.

Майстер клас завідуючої відділом музично-теоретичних дисциплін ДМШ №3 ім.Б.Гмирі м.Полтави Канфуї Т.Ю.

- «Особливості фортепіанної творчості С.Прокоф'єва» Доповідач – Літвінова І.В. 20.04.2011 р.

Відвідала відкритий урок 15.01.2011 з предмету «сольфеджіо» у 5 кл., викладач – Нівіна О.В. Провела відкриті уроки у 1-Б класі з предмету «сольфеджіо»: 26.01.2011р., 09.02.2011р. та 20.04.2011 р.

Взаємовідвідування: 26.04.2011 відвідала урок з предмету «сольфеджіо» у 1-В класі, викладач – Нівіна О.В.; 13.05.2011 відвідала урок з предмету «сольфеджіо» у 1-А класі,

В цьому році в 1-Б класі за згодою батьків і з дозволу адміністрації школи мною було створено експериментальний клас, де було запроваджено нову методику викладання предмету «сольфеджіо», розроблену мною. Основним здобутком нової методики вважаю:

1.Високу успішність (відмінників 80%, верхня межа достатнього рівня – 20%);

2.Високий рівень відвідування занять;

3.Повністю виконана програма предмету «сольфеджіо» за 1 клас.

4.Поза програмою діти вивчили:

- основні музичні терміни англійською мовою за темами основної програми для полегшення інтеграції в міжнародний процес навчання у майбутньому;
- для удосконалення гармонічного слуху у моїй методиці використано спів каноном з 1 класу;
- введено ритмічне багатоголосся
- в слуховому аналізі елементів музичної мови діти визначають на слух інтервали.

Результати роботи були продемонстровані на відкритому концерті у кінці року із запрошенням педагогів та батьків.

3. Концертно-лекційна робота, участь у конкурсах учнів класу.

У 1-Б класі провела 2 концерти для батьків і вчителів (у грудні та у травні), діти показали роботу за рік з предмету «сольфеджіо» та виконали по 1 твору зі спеціальності.

Зробила виставки робіт (малюнків) учнів 1-Б класу (стенд «Рисуем музику») та персональну виставку малюнків випускника (учня 7 класу) Шевченко В. (клас викладача – Коваленко І.І.)

4. Робота з батьками.

Постійно здійснюю контакт з батьками учнів. У 1-Б класі двічі проводила батьківські збори. Батьки учнів 1-Б класу були присутні на концертах учнів 1-Б класу. Проводилися бесіди з батьками та викладачами зі спеціальності з приводу успішності учнів та відвідування уроків. У разі відсутності учня проводилася бесіда з батьками (з'ясовувалася причина відсутності учня на уроці).

Звіт

1. Успішність учнів класу.

В 2011/2012 навчальному році в мене було 4 групи. 1 група з предмету сольфеджіо та 3 групи з музичної літератури.

2 клас. З предмету «сольфеджіо» у класі навчаються 8 учнів: відмінників у класі – 5 (11 балів – 4 учнів, 10 балів – 1 учень), 9 балів – 1 учень, 8 балів – 2 учні, не атестованих немає.

2. Методична робота.

Провела 17.11.2011 р. методичну доповідь з сольфеджіо: «Різноманітні методики викладання сольфеджіо на прикладі Золтана Кодая».

Провела відкритий урок 12.04.2012 у 3 класі з «музичної літератури». Провела директорський контрольний урок 23.05.2012 у 2 класі з предмету «сольфеджіо».

У минулому році в 1-Б класі (нині 2 класі) за згодою батьків і з дозволу адміністрації школи мною було створено експериментальний клас, де було запроваджено нову методику викладання предмету «сольфеджіо», розроблену мною. Основним здобутком нової методики вважаю:

1. Високу успішність;
2. Високий рівень відвідування занять;
3. Повністю виконана програма предмету «сольфеджіо» за 2 клас.
4. Поза програмою діти вивчили:

- Метроритм
- ✓ **Поліритмія 2 на 3.**
- ✓ **Паузи – ціла, половинна, четвертна, восьма.**
- Слуховий аналіз. Визначення на слух та усвідомлення:
- ✓ **Мажору гармонічного**
- ✓ **Зменшеного тризвуку в мелодичному та гармонічному вигляді**
- Теоретичні відомості
- ✓ **Основні поняття на англійській мові**
- ✓ **Ля мажор**
- ✓ **Пауза – половинна, четвертна, восьма.**
- Побудова
- ✓ **Акорди – мажорний тризвук, мінорний тризвук, зменшений тризвук (побудова від звука вгору).**
- ✓ **Обернення інтервалів (побудова)**
- **основні музичні терміни англійською мовою за темами основної програми для полегшення інтеграції в міжнародний процес навчання у майбутньому;**

З метою перевірки результатів була проведена директорська контрольна робота. А також було продемонстровано знання, уміння та навички, які були вивчені дітьми поза програмою.

3. Концертно-лекційна робота, участь у конкурсах учнів класу.

У 2 класі провела різдвяний концерт для батьків і вчителів (25 грудня), діти показали роботу за семестр з предмету «сольфеджіо» та виконали по 1 твору зі спеціальності.

4. Робота з батьками.

Постійно здійснюю контакт з батьками учнів. Батьки учнів 2 класу були присутні на концерті учнів 2 класу та брали активну участь у музичних конкурсах після концерту. Проводилися бесіди з батьками та викладачами зі спеціальності з приводу успішності учнів та відвідування уроків. У разі відсутності учня проводилася бесіда з батьками (з'ясовувалася причина відсутності учня на уроці та проводилися консультації з пропущених тем та матеріалу).

Звіт

Мудролюбової Ірини Олександрівни

1. Успішність учнів класу. У 2012/2013 навчальному році в мене було 6 груп. 1 група з предмету сольфеджіо та 5 груп з музичної літератури. **3-Д клас.** З предмету «сольфеджіо» у класі навчаються 8 учнів: відмінників у класі – 4 (11 балів – 4 учнів), 9 балів – 1 учень, 8 балів – 2 учні, не атестованих немає, один учень вибув.

2. Методична робота. Провела 11.10.2012 р. методичну доповідь з муз. літератури: «Фортепіанна творчість С. Рахманінова». Прослухали та обговорили 29.08.2012 методичну доповідь «Петрик та Вовк» Канфуї Т.Ю.. Прослухали та обговорили 25.03.2012 методичну доповідь «Оперна творчість С. Рахманінова» викладача Літвінової І.В. та методичну доповідь «Творчі форми роботи на уроці сольфеджіо» викладача Нівіної О.В. Прослухали та обговорили методичну доповідь викладача Задорожньої І.М. «Образ народу в опері М. Мусоргського «Борис Годунов»».

Відвідала відкриті уроки: 24.12.2012 р. – з «сольфеджіо» у 1 класі, викладач – Нівіна О.В.; 13.04.2013 р. – з «сольфеджіо» у 1 класі, викладач – Задорожня І.М.; 25.04.2013 р. – з «сольфеджіо» у 1 класі, викладач – Канфуї Т.Ю.

Провела відкритий урок 26.12.2012 у 3-Д класі з предмету «сольфеджіо». Провела відкритий урок 25.03.2013 у 4-А класі з «музичної літератури».

Підвищувала кваліфікацію 27.03.2013 р. за формою – семінар-практикум для викладачів музично-теоретичних дисциплін шкіл естетичного виховання м. Херсона та області за темою: «Впровадження нової програми сольфеджіо», який проходив у ДМШ №3, м.Херсон, викладач – Епімахова О.В. Була консультантом на іспиті з сольфеджіо 19.04.13 р. у викладача Задорожньої І.М. та 20.04.13 р. Нівіної О.В.

У 2010-2011 навчальному році в 1-Б класі (нині у 3-Д класі) за згодою батьків і з дозволу адміністрації школи мною було створено експериментальний клас, де було запроваджено нову методику викладання предмету «сольфеджіо», розроблену мною. Основним здобутком нової методики вважаю:

- 1.Високу успішність;
- 2.Високий рівень відвідування занять;
- 3.Повністю виконана програма предмету «сольфеджіо» за 3 клас.
- 4.**Поза програмою** діти вивчили:
 - ✓ Метроритм: Ритмічні канони; 2-голосся (Поліритмія 2 на 3, Впр 1); Ритмічне багатоголосся (3-4 голоси); Синкопа
 - ✓ Слуховий аналіз. Визначення на слух та усвідомлення: Зменшеного тризвуку в мелодичному та гармонічному вигляді; Обернення головних тризвуків ладу; Домінантовий септакорд з розв'язанням у мажорі та мінорі.
 - ✓ Теоретичні відомості: Тональності до трьох знаків при ключі (включно); Домінантовий септакорд з розв'язанням; Обернення інтервалів (побудова та спів); Синкопа
 - ✓ Побудова: Акорди – мажорний тризвук, мінорний тризвук, зменшений тризвук (побудова від звука вгору). Обернення інтервалів; Групування тривалостей з розподілом тривалостей на такти.
 - ✓ Вокально-інтонаційні вправи: Тональності до трьох знаків при ключі (включно). Обернення інтервалів. Домінантовий септакорд з розв'язанням. Спів гами з ритмічним малюнком синкопа. Двоголосся (одного з голосів у двоголосних вправах, з програванням другого голосу на фортепіано (для більш розвинених учнів))
 - Творчі форми – створення власної мелодії у вивчених тональ-х та підбор до неї акомпанементу.
 - Основні музичні терміни англійською мовою за темами основної програми для полегшення інтеграції в міжнародний процес навчання у майбутньому;

Звіт

Мудролюбової Ірини Олександрівни

1. Успішність учнів класу.

У 2013/2014 навчальному році в мене було 7 груп. 1 група з предмету «сольфеджіо» та 6 груп з предмету «музична література».

4-Д клас. З предмету «сольфеджіо» у класі навчаються 8 учнів, у першу чверть навчалися за програмою, розробленою мною. За першу чверть відмінників у класі – 4 (11 балів – 4 учні), 9 балів – один учень, 8 балів – 3 учні, не атестованих немає.

4-Д клас. З предмету «музичної літератури» у класі навчаються 8 учнів: відмінників у класі – 8 (11 балів – 7 учнів, 10 балів – 1 учень), не атестованих немає.

3-Г клас. З предмету «музичної літератури» у класі навчаються 8 учнів: за першу чверть відмінників у класі – 5 (11 балів), 8 балів – 1 учень, не атестованих немає, один учень вибув.

4-В клас. З предмету «музичної літератури» у класі навчаються 12 учнів: за першу чверть відмінників у класі – 4 (11-10 балів), 8 балів – 8 учнів, не атестованих немає.

5-А клас. З предмету «музичної літератури» у класі навчаються 8 учнів: відмінників у класі – 7 учнів (11-10 балів), 9 балів – 1 учень, не атестованих немає.

6-В клас. З предмету «музичної літератури» у класі навчаються 8 учнів: за першу чверть відмінників у класі – 6 учнів (11-10 балів), 8 балів – 1 учень, 7 балів – 1 учень, не атестованих немає.

7-А клас. З предмету «музичної літератури» у класі навчаються 8 учнів: за першу чверть відмінників у класі – 4 учні (11-10 балів), 9 балів – 1 учень, 8 балів – 2 учні, 7 балів – 1 учень, не атестованих немає.

З 18.11.2013 по 26.03.2014 р. року була у відпустці по вагітності та пологам. З 27.03.2014 по 09.04.2014 у відпустці на заліково-екзаменаційній сесії. З 10.04.2014 по 11.05.2014 у відпустці по написанню диплому, з 12.05.2014 по 31.05.2014 у відпустці на державно-екзаменаційній сесії. З 01.06.2014 року вийшла на роботу.

28.05.2014 р. здобула у ХДУ освітньо-кваліфікаційний рівень «Магістра» за спеціальністю «Музичне мистецтво» (диплом з відзнакою) і отримала право викладати предмет фортепіано.

2. Методична робота.

Підвищувала кваліфікацію 28.10.2013 р. за формою – семінар-практикум для викладачів музично-теоретичних дисциплін шкіл естетичного виховання м. Херсона та області за темою: «Вивчення нової програми з предмету «Сольфеджіо»», який проходив у ДМШ №3, м. Херсон, викладач – Епімахова О.В.

У 2010-2011 навчальному році в 1-Б класі (нині у 4-Д класі) за згодою батьків і з дозволу адміністрації школи мною було створено експериментальний клас, де було запроваджено нову методику викладання предмету «сольфеджіо», розроблену мною. Основним здобутком нової методики вважаю:

1. Високу успішність;
2. Високий рівень відвідування занять;
3. Повністю виконана програма предмету «сольфеджіо» за 3 клас.
4. Поза програмою діти вивчили:

- Метроритм
 - ✓ Поліритмія 3 на 4.
 - ✓ Поєднання різних ритмічних груп у ритмічному двоголоссі та багатоголоссі.
 - ✓ Синкопа
 - ✓ Закінчено вивчення нот та пауз тривалістю від цілих до шістнадцятих.

- Слуховий аналіз. Визначення на слух та усвідомлення:
 - ✓ Сприймання музичних фрагментів різної музичної форми (форма періоду, проста дво- та тричастинна форми)
 - ✓ Інтервали (усі прості від прими до октави), їх обернення.
 - ✓ Тритон (зменшена квінта та збільшена кварта);
 - ✓ Зменшеного тризвуку в мелодичному та гармонічному вигляді
 - ✓ Обернення головних тризвуків ладу
 - ✓ Мажорного, мінорного тризвуків з оберненнями
 - ✓ Домінантовий септакорд з розв'язанням у мажорі та мінорі
 - ✓ Мажору гармонічного
 - ✓ Інтервальні ланцюги у тональності.
 - ✓ Акордові ланцюги у тональності.
- Вокально-інтонаційні вправи
 - ✓ Тональності до чотирьох знаків при ключі (включно).
 - ✓ Інтервали від звуку та в тональності (угору та вниз). Обернення інтервалів
 - ✓ Домінантовий септакорд з розв'язанням
 - ✓ Спів гами з ритмічним малюнком синкопа
 - ✓ Спів інтервальних та акордових ланцюгів у тональності.
 - ✓ Двоголосся (одного з голосів у двоголосних вправах, з програванням другого голосу на фортепіано (для більш розвинених учнів))
 - ✓ Мажорного, мінорного тризвуків з оберненнями в мелодичному та гармонічному вигляді від звуку та у тональності
 - ✓ Мажору гармонічного
 - ✓ Зменшеного тризвуку в мелодичному та гармонічному вигляді від звуку та у тональності
 - ✓ Гама-канон
- Побудова
 - ✓ Акорди – мажорний тризвук, мінорний тризвук, зменшений тризвук, збільшений тризвук (побудова від звуку вгору).
 - ✓ Обернення інтервалів (побудова).
 - ✓ Групування тривалостей з розподілом тривалостей на такти.
 - ✓ Перегрупування тривалостей.
 - ✓ Інтервальні ланцюги у тональності та від звуку.
 - ✓ Акордові ланцюги у тональності та від звуку.
- Основні музичні терміни англійською мовою за темами основної програми для полегшення інтеграції в міжнародний процес навчання;
- Творчі форми – створення власної мелодії у вивчених тональностях та підбір до неї акомпанементу, ознайомлення з основами оркестрування.
- Теоретичні відомості
 - ✓ Тональності до чотирьох знаків при ключі (включно)
 - ✓ Гармонічне поєднання акордів
 - ✓ Гармонічний аналіз музичних творів (у рамках вивчених акордів)
 - ✓ Домінантовий септакорд з розв'язанням
 - ✓ Обернення інтервалів (побудова та спів)
 - ✓ Синкопа

У зв'язку з моїм виходом у декретну відпустку після першої чверті 2013-2014 навчального року та з метою перевірки результатів навчання з дозволу батьків учнів 4-Д класу було проведено декілька підсумкових контрольних занять (у рамках цих занять окрім знань за програмою дітьми було продемонстровано знання, уміння та навички, які були вивчені дітьми поза програмою) за усіма формами роботи з проведенням відеозйомки.

Додаток М

Календарно-тематичний план по сольфеджію для I класу

I чверть				
№	Дата	Тема	Кількість уроків	Кількість годин
1		Нотний стан. Скрипковий ключ. Ноти. Паузи	1	1,5
2		Звукоряд. Пульс музики. Темп. Динаміка.	1	1,5
3		Тривалості нот – ціла, половинна, чверть, восьма. Ритм та акцент. Розмір 2/4. Такт та тактування.	1	1,5
4		Розмір 2/4. Тривалості пауз – ціла, половинна, чверть, восьма.	1	1,5
5		Канон. Знаки альтерації.	1	1,5
6		Ритмічний канон	1	1,5
7		Повторення матеріалу	1	1,5
8		Контрольна робота	1	1,5
9		Концерт	1	1,5
Разом			9	13,5
II чверть				
1		Басовий ключ. Регістр.	1	1,5
2		Інтервали: назва, гармонічні та мелодичні. Прима та октава.	1	1,5
3		Інтервали – секунда та секста	1	1,5
4		Інтервали – кварта та септима	1	1,5
5		Інтервали – терція та квінта. Знак репризи	1	1,5
6		Повторення матеріалу	1	1,5
7		Контрольний урок	1	1,5
8		Концерт	1	1,5
Разом			8	12
III чверть				
1		До-мажор. Ступені, гама, тоніка, тонічний тризвук, тетра хорди, стійкі та нестійкі звуки.	1	1,5
2		Інтервали від звука вниз	1	1,5
3		Ля-мінор (ступені, гама, тоніка, тонічний тризвук, тетра хорди, стійкі та нестійкі звуки).	1	1,5
4		Акомпанемент. Ритмічне остінато.	1	1,5
5		Затакт. Ритмічна група 4 шістнадцяті.	1	1,5
6		Оспівування тоніки. Ламана гама	1	1,5
7		Розмір $\frac{3}{4}$. Соль-мажор (ступені, гама, тоніка, тонічний тризвук, тетра хорди, стійкі та нестійкі звуки)	1	1,5
8		Мі-мінор (ступені, гама, тоніка, тонічний тризвук, тетра хорди, стійкі та нестійкі звуки). Повторення.	1	1,5
9		Контрольний урок	1	1,5
10		Концерт	1	1,5
Разом			10	15
IV чверть				
1		Паралельні тональності	1	1,5
2		Фа-мажор та ре-мінор (ступені, гама, тоніка, тонічний тризвук, тетра хорди, стійкі та нестійкі звуки)	1	1,5
3		Тональності до 1-го знаку включно	1	1,5
4		Транспозиція (мажорні та мінорні тональності)»	1	1,5
5		Ре-мажор. Жанр	1	1,5
6		Творчі форми роботи	1	1,5
7		Повторення	1	1,5
8		Контрольний урок	1	1,5
9		Концерт	1	1,5

Календарно-тематичний план по сольфеджіо для II класу

I чверть				
№	Дата	Тема	Кількість уроків	Кількість годин
1		Повторення матеріалу за 1 клас. Динамічні відтінки. ч.1 та ч.8 від звуку вгору. До-мажор та ля-мінор.	1	1,5
2		в.2 та м.2 від звуку вгору. Фермата. Соль-мажор та мі-мінор	1	1,5
3		Канон та ритмічний канон. Мотив. Фраза. Речення. Цезура. ч.4 та ч.5 від звуку вгору.	1	1,5
4		в.6 та м.6. від звуку вгору. Кульмінація. Фа-мажор та ре-мінор	1	1,5
5		Терції у двоголоссі. Транспозиція. Ре мажор та сі-мінор	1	1,5
6		Сі бемоль-мажор та соль-мінор. в.3 та м.3 від звуку вгору	1	1,5
7		в.7 та м.7 від звуку вгору. Паралельні тональності (до 2-х знаків)	1	1,5
8		Акорди. Обернення інтервалів.	1	1,5
9		Контрольна робота	1	1,5
Разом			9	13,5
II чверть				
1		Секвенція.	1	1,5
2		3 види мінору (ля-мінор). Мажор гармонічний (слуховий аналіз). Ритмічна група чверть з крапкою та восьма.	1	1,5
3		3 види мінору. Ритмічна група чверть з крапкою та восьма. (продовження)	1	1,5
4		зб.2 у гармонічному мінорі	1	1,5
5		Маж., мін. тризвуки (слух. аналіз та побудова від звуку вгору).	1	1,5
6		Повторення матеріалу	1	1,5
7		Контрольний урок	1	1,5
8		Концерт	1	1,5
Разом			8	12
III чверть				
1		Ритмічне багатоголосся.	1	1,5
2		- Інтервали від звуку вниз: ч.8, ч.4, ч.5	1	1,5
3		- Інтервали від звуку вниз: м.2, в.2, м.6, в.6	1	1,5
4		- Інтервали від звуку вниз: м.3, в.3, м.7, в.7	1	1,5
5		зм. тризвук (слух. аналіз та побудова від звуку вгору)	1	1,5
6		Творчі форми роботи	1	1,5
7		Ля-мажор	1	1,5
8		Повторення матеріалу	1	1,5
9		Контрольний урок	1	1,5
10		Концерт	1	1,5
Разом			10	15
IV чверть				
1		Розмір 4/4	1	1,5
2		Паралельні тональності	1	1,5
3		Одноіменні тональності	1	1,5
4		Підбір акомпанементу	1	1,5
5		Домінантовий септакорд	1	1,5
6		Творчі форми роботи	1	1,5
7		Повторення матеріалу	1	1,5
8		Контрольний урок	1	1,5
9		Концерт	1	1,5
Разом			9	13,5

Календарно-тематичний план по сольфеджіо для III класу

I чверть				
№	Дата	Тема	Кількість уроків	Кількість годин
1		Повторення матеріалу за 2 клас.	1	1,5
2		ЛЯ мажор. Розмір 4/4	1	1,5
3		Зб.2 від звука (вгору та вниз). Зм.7. Обернення тризвуків головних ступенів. Соль-мажор та мі-мінор (3 види)	1	1,5
4		Обернення маж., мін., зм. тризвуків. Фа-мажор та ре-мінор (3 види). Ланцюг акордів	1	1,5
5		Ре-мажор та сі мінор. Розмір 3/8. Групування	1	1,5
6		Ритмічні групи восьма та дві шістнадцяті, дві шістнадцяті та восьма, чотири шістнадцяті у розмірі 2/4 (3/4, 4/4, 3/8).	1	1,5
7		Фа діз-мінор. Вольта та реприза. Період. Творчі форми роботи	1	1,5
8		Повторення матеріалу. Мі бемоль-мажор	1	1,5
9		Контрольний урок	1	1,5
Разом			9	13,5
II чверть				
1		Паралельно-змінний лад. Мі бемоль-мажор та до-мінор	1	1,5
2		Тональності до 3-х знаків	1	1,5
3		Акомпанемент. Стилізація мелодій під різні жанри.	1	1,5
4		Тритон	1	1,5
5		Інтервали на ступенях мажору (чисті)	1	1,5
6		Інтервали на ступенях мінору (чисті)	1	1,5
7		Інтервали на ступенях мажору та мінору (великі та малі, зб.2). Повторення	1	1,5
8		Контрольний урок. Концерт	1	1,5
Разом			8	12
III чверть				
1		Тричастинна форма та Тричастинна форма Да саро. Мі-мажор	1	1,5
2		Прохідні та допоміжні звуки. До діз-мінор	1	1,5
3		Пунктирний ритм (чверть з крапкою та восьма, восьма з крапкою та шістнадцята) у розмірі 2/4 (3/4, 4/4, 3/8).	1	1,5
4		Тритони зм.5	1	1,5
5		Тритони зб.4	1	1,5
6		ЛЯ бемоль-мажор. Тритони від звука вгору та вниз	1	1,5
7		Фа-мінор. Тритони та зб.2. зм7 від звука вгору та вниз	1	1,5
8		Розмір 6/8	1	1,5
9		Хроматичні прохідні звуки. Ostinato	1	1,5
10		Контрольний урок	1	1,5
Разом			10	15
IV чверть				
1		Синкопа	1	1,5
2		Імітація. Повторення	1	1,5
3		Модуляція. Творчі форми роботи	1	1,5
4		Модуляція. Творчі форми роботи (продовження)	1	1,5
5		Відхилення. Творчі форми роботи	1	1,5
6		Секунди у тетра хордах та пента хордах	1	1,5
7		Повторення	1	1,5
8		Контрольний урок	1	1,5
9		Концерт	1	1,5
Разом			9	13,5

Календарно-тематичний план по сольфеджіо для IV класу

I четверть				
№	да та	Тема	Кіль- кість уро- ків	Кіл- кість годин
1		Повторення матеріалу за 3 клас. Головні тріззвуки ладу, їх обернення та розв'язання.	1	1,5
2		Септакорд. Домінантовий септакорд з розв'язанням у тональності та від звуку. Буквене позначення звуків та тональностей.	1	1,5
3		Інтервали м.6 та в.6 як крайні звуки секстакорду та кварт секстакорду. м.7 на V ступені мажору та гармонічного мінору	1	1,5
4		Знайомство з гармонічним з'єднанням акордів. Діатонічні секвенції по звуках вивчених інтервалів. Використання інтервалів терції та сексти (в ансамблевому виконанні).	1	1,5
5		Групування тривалостей у вокальній та інструментальній музиці з використанням вивчених ритмічних груп. Тритони від IV та VII (VII#) ступенів із розв'язанням у натуральному мажорі та гармонічному мінорі.	1	1,5
6		Ритмічне варіювання мелодії. Творчі форми роботи.	1	1,5
7		Елементи естрадної та джазової музики	1	1,5
8		Повторення матеріалу. Сольфеджування	1	1,5
9		Контрольний урок.	1	1,5
II четверть				
1		Тональності до 4-х знаків включно (повторення).	1	1,5
2		Ритмічна група – тріоль. Синкопа (внутрішньотактова). Діатонічні допоміжні та прохідні звуки.	1	1,5
3		Хроматизм. Хроматичні допоміжні та прохідні звуки. Принципи тематичного розвитку мелодії.	1	1,5
4		Сексти на II, VI, VII ступенях натурального мажору (Стрибки на сексту з наступним заповненням у діатонічних секвенціях)	1	1,5
5		Гармонічний аналіз фрагментів творів. Сольфеджування. Каденція та її види.	1	1,5
6		Елементи естрадної та джазової музики. Творчі форми роботи.	1	1,5
7		Контрольний урок.	1	1,5
8		Підсумковий урок-концерт	1	1,5
III четверть				
1		Зм.53 з розв'язанням. VII ступень у натурального мажору та гармонічному мінорі.	1	1,5
2		Мажор гармонічний	1	1,5
3		Зм.53 з розв'язанням. II ступень у гармонічному мажорі та натуральному мінорі.	1	1,5
4		Інтервальна послідовність. Акордова послідовність. Інтервально-акордова послідовність у натуральному мажорі. Ансамблеве їх виконання.	1	1,5
5		Ритмічні партитури. Взаємозв'язок тактового розміру та жанру. Ритмічне варіювання.	1	1,5
6		Розміри 2/4, 3/4, 4/4, 3/8, 6/8. Групування (Повторення).	1	1,5
7		Творчі форми роботи. Імітація, імпровізація. Проста 2-х частинна та 3-х частинна форми. Спів підголосків та підбір гармонічного супроводу до вивчених мелодій.	1	1,5
8		Елементи естрадної та джазової музики. Творчі форми роботи. Повторення матеріалу	1	1,5
9		Контрольний урок.	1	1,5
10		Підсумковий урок.	1	1,5
IV четверть				
1		Модуляція та відхилення. Тональність Сі-мажор та соль діез- мінор (3 види). Модуляція у паралельну тональність у мелодичних по співках.	1	1,5
2		Двох частинна контрастна та три частинна форма. Буквено-цифрове позначення.	1	1,5
3		Творчі форми роботи. Створення мелодій на основі вивченого матеріалу. Гра обернень головних тріззвуків ладу у фактурі різних жанрів. Елементи естрадної та джазової музики.	1	1,5
4		Тональність Ре бемоль-мажор та сі бемоль - мінор (3 види).	1	1,5
5		Ознайомлення з ладами народної музики (побудова).	1	1,5
6		Основи оркестрування. Струнно-смічкова група.	1	1,5
7		Основи оркестрування. Дерев'яна духовна група. Створення творів для ансамблю з використанням інструментів вивчених груп.	1	1,5
8		Повторення матеріалу.	1	1,5
9		Контрольний урок. Урок-концерт	1	1,5
Разом			9	13,5

Англійський словничок

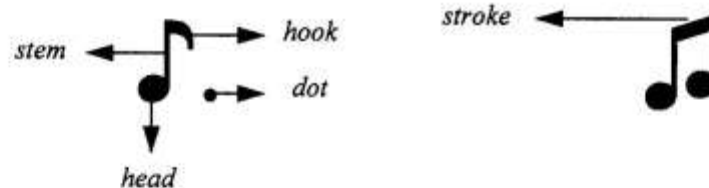
Musical Note

What is it? It is a graphic sign indicating definite *pitch of tone*, when placed on the *staff* with the corresponding *clef*. Why must it be placed on the staff with the corresponding clef? Because only in this case it shows the definite pitch of tone.

The aim of musical notes is *to notate* any *musical idea*, thought, *composition*, to make *a score* of any *vocal, choral, instrumental, ensemble* or *orchestral* music so that any performer or performers could play it.

Elements of the Musical Note

note head	— овал
note stem (or tail)	— штиль
note hook (or flag)	— хвостик
note stroke	— ребро
dot	— крапка



Let's speak about them. All the elements of the musical note correlate with its *note value*. A note *head* may be of two colours. If it is black, it means that the note in question can be a *crotchet*, a *quaver*, a *semiquaver*, and so on to the smallest note value. A musical note with a white head can be a *minim*, a *semibreve* or a *breve*. The same is with a note *stem*. If the note has it, it means, that the note can be a minim, a crotchet, a quaver, a semiquaver and so on to the smallest note value. In case if it is absent, such a note may be a semibreve or a breve. The note with one stem and *hook* can be only a quaver, with two hooks — a semiquaver and so on. One *stroke* unites a group of notes that are only quaver notes. If there are two strokes such notes are only semiquavers and so on.

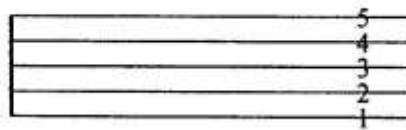
The dot indicates *augmentation* of the musical note *half of its value*.

Staff (Stave)

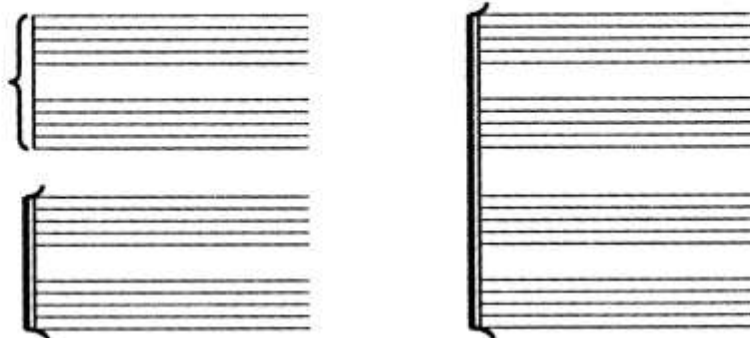
Now let's consider the staff.

Definition:

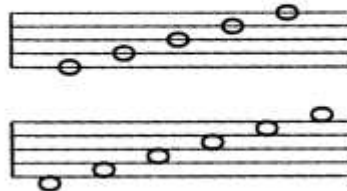
Staff is a set of five lines, on which we write down musical notes and other signs. The staff is the system of coordinates where the note acquires its meaning. The note being off the staff hasn't any meaning. It can only show certain *note value*. At the same time the staff without notes on it is also useless. Only the unity of these two makes some sense.



There is certain hierarchy of grouping *staves*, that depends upon the number of voices, kinds of instruments, kind of music, kind of ensemble or orchestra, and kind of a composition.



A staff serves as the place for writing musical clefs, notes, *rests*, *accidentals*, *key signatures*, and other musical signs. It gives the opportunity to make the score of any kind. The staff consists of five lines and four *spaces*. Notes can be placed either on the lines or in the spaces.



Clefs can be situated on each line of the staff. The position of the clef on the staff indicates the character of the clef itself.

Intervals

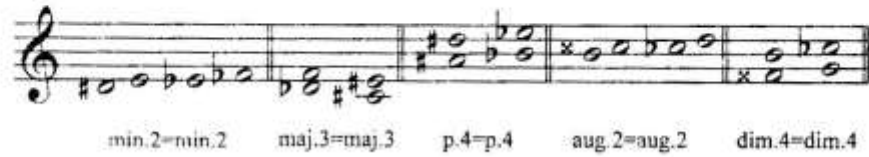
In the period of transition from *monophonic to polyphonic music* the *timbre* of one tone was enhanced with *phonism* of *accords*. The pitch, *volume*, timbre of two or more tones, which merge, create new tone *colouring*. The first manifestation of phonism appeared in monophonic music, which was performed in unison. It got its further development with appearance of *intervals*. The combination of two musical tones is called an *interval*.



Intervals may be used in the *melodic or harmonic forms*. The tones of *melodic intervals* go one after another. So we may consider any melody of monophonic music as the succession of *melodic intervals* going upward or downward. Intervals going upward are characterized by increasing of activity, energy and dynamics, while decreasing of these qualities is characteristic of the intervals going downward. The interval which sounds simultaneously is called *harmonic*. *Harmonic intervals* are perceived as the whole accord with their special colouring or, in another word, phonism. If the tones of a *harmonic interval* blend, complementing one another, the interval, they create, is called *consonant*. *Consonance* may be *perfect* or *imperfect*. Such intervals as *unison*, *octave* are perfect. Perfect *fourth* and *fifth* are, to some degree, also perfect. But *thirds*, *sixths* belong to imperfect consonances. *Major thirds and sixths* have major colouring but *minor thirds and sixths* have minor one. Intervals with tones that don't blend are dissonant. Among them there are *major and minor seconds*, *sevenths*, and *augmented and diminished fourths and fifths*. The latter two are called *threetones*. In ancient times threetones were considered devilish and were forbidden in religious music. The lower pitch of seconds is more *restless*, as well as the top pitch of sevenths. For this reason both of them *gravitate* to the tonic and *resolve* into it.

Intervals may be diatonic or chromatic. All the perfect unisons, octaves, fourths, fifths, major and minor seconds, thirds, sixths, sevenths, augmented fourths and diminished fifths are diatonic. They construct an intonational basis of the music language. All augmented or double augmented, diminished or double diminished intervals, that are enharmonic to the abovementioned, belong to the *chromatic intervals*. The main intervals and their inversions, when united together, create a perfect octave. The sum of *figure marks* of such pairs of intervals is always nine (1+8; 2+7; etc.) and their *tone total sum* equals 6 (1+5; 2+4; 3+3; etc.). *Enharmonism* of tones

is the basis of *enharmonism of intervals, chords, keys*. Intervals which sound equally but have different notation are called enharmonic.



We know that the low pitch is the basis of the interval. The high pitch is its top. Intervals within an octave are simple. Simple intervals are the basis of music, especially vocal. Carrying over the basic pitch an octave higher or the top pitch an octave lower is called inversion of the intervals.



Perfect intervals invert into perfect, minor into major, diminished into augmented, and vice versa.

While analyzing the note text it's necessary to determine the name of the interval, its *step and tonal size, kind*.

There are such kinds of intervals: major, minor, perfect, augmented, and diminished.

Concerning interval movement we know that seconds *move by steps* but larger intervals — *by leaps*.

The List of Intervals

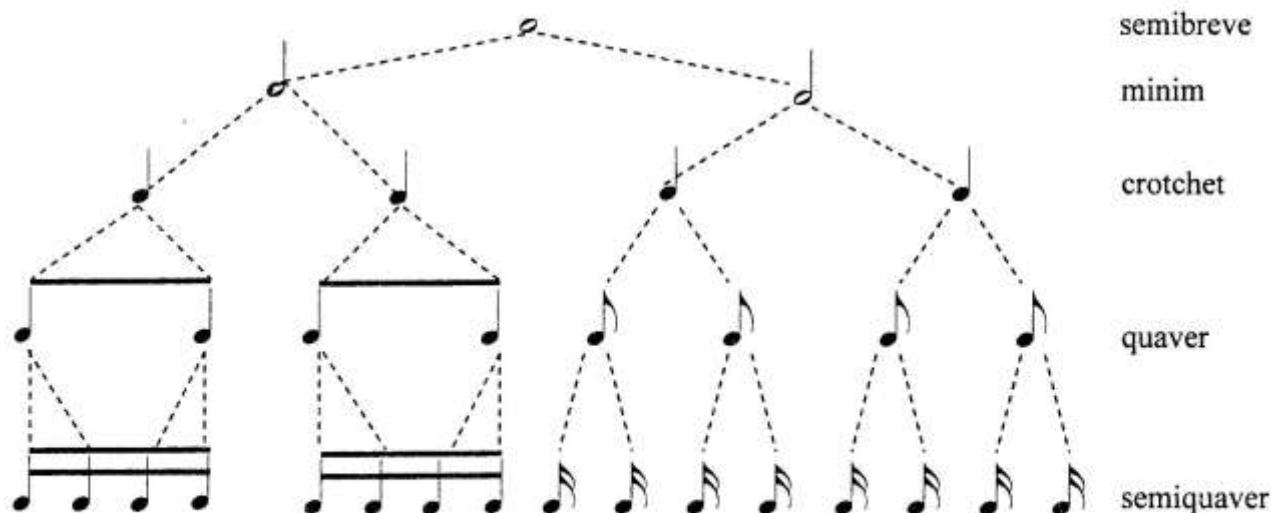
unison (or unison interval)	— пріма
major second	— велика секунда
minor second	— мала секунда
major third	— велика терція
minor third	— мала терція
perfect fourth	— чиста кварта
perfect fifth	— чиста квінта
major sixth	— велика секста
minor sixth	— мала секста
major seventh	— велика септима
minor seventh	— мала септима
perfect octave	— чиста октава

The Table of Interval Inversions

unison inverts into octave
second inverts into seventh
third inverts into sixth
fourth inverts into fifth and vice versa

Note Values

Music is discrete like everything around us. Any musical *tone* has its beginning, end, and its own exact duration. There is strict hierarchy of tone duration. It is seen on the scheme given below.



In the *theory of music* duration of the tone is defined as *note value*. So the note value is the time necessary for playing the given note.

The goal of the note value is to organize the music, giving it the exact meter-rhythmic shape in the process of its development.

In British and American English note values are named differently.

The List of Note Values in British English

breve	— брєвіс
semibreve	— ціла нота
minim	— половинна нота
crotchet	— четвєртна нота
quaver	— восьма нота
semiquaver	— шістнадцята нота
demisemiquaver	— тридцять друга нота
hemidemisemiquaver	— шістдесят четвєрта нота

The List of Note Values in American English

brevis (or double-whole note)	— брєвіс
whole note	— ціла нота
half note	— половинна нота
quarter note	— четвєртна нота
eighth note	— восьма нота
sixteenth note	— шістнадцята нота

Chords

An *accord* which consists of three or more tones and is *perceived* as an independent tone complex is called a *chord*. Phonism in chords increases to such degree that qualitatively new sounding is created. In musical practice a great number of chords of various constructions are used. The simplest and mostly spread are *chords of third construction*. Notwithstanding location of chord tones on the staff these tones can always construct the chord built on thirds *through some octave transition*.

If the tones of the chord are built one over another in the order of their pitch level going upward, then such chords are built in the *elementary form*.

The lowest tone of the chord is called a *basic (or root) tone or unison*. Other tones create a third, fifth, seventh and so on. They have their name, designation and are called *chord tones*.



The number of tones in the chord determines the kind of the chord. The chord which consists of three tones and is built on thirds is called a *triad*. The chord consisting of four tones and built on thirds is called a *seventh chord* or *the chord of the seventh*.

There are two kinds of chords: block chords and broken chords. In the *block chords* all the pitches are played simultaneously and in the *broken chords* — successively. Performing chords one after another is called a *chord progression*.

Clefs

Clef. What is it for? Yet it's impossible to read notes without clefs. We won't be able to decode them for the lack of starting point. Only the musical clef has the power of *fastening the exact pitch of tone to the note* which serves as the *starting point* for decoding other notes. So clef is defined as a sign which shows a *definite pitch* of the *definite tone* of the *definite octave*. A clef gives us an opportunity to use various *ranges* or *registers* of voices or instruments in the most convenient way without writing a great number of *additional lines* above or below the staff. The ranges of some instruments demand using several clefs. This refers, for example, to such instruments as *piano, viola, violoncello, organ, accordion, bandura*, some instruments of *brass family*.

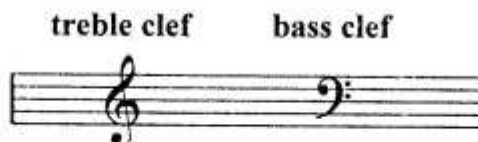
Nowadays only three clefs are used: *G-clef, F-clef* and *C-clef*.

First of all let's speak about the C-clef. The clef of C was mostly used in the period of development of *polyvoiced vocal-choral music* in the XV–XVI centuries. It got its name from voices used for notating *vocal parts*. One must remember, that the C-clef always indicates the note C of *the first octave*. If it's placed on the first line of the staff it's called *soprano* or *descant* (lat. *discantus*) *clef*; on the second line — a *mezzo-soprano clef*; on the third line — an *alto clef*; on the fourth one — a *tenor clef*; on the fifth one — a *baritone clef*.



Now we shall speak about the G-clef. In contrast to the C-clef the G-clef is written only on the second line of the staff and indicates the note G of the first octave. At the same time it can be called either a *violin or treble clef*.

And at last the F-clef. It indicates the note F of the *small octave* and it is written on the fourth line of the staff. It can also be called a *bass clef*.



Tempo

It is known that each musical composition has its own *rate of speed*. The term used to indicate the rate of speed of the musical composition is *tempo*. It is defined as the rate of speed of expanding sounding material of the musical composition in the process of its performing. Tempo depends upon content, character, and *genre of music*. The constant tempo of the musical composition or its movement is mostly indicated by Italian terms that were in usage in the XVII century. For more precise definition metronome markings are used: *Grave, Largo, Adagio, Lento, Larghetto, Andante, Andantino, Moderato, Allergretto, Allegro, Vivo, Vivace, Presto, Prestissimo* with corresponding *figure markings*. More recently, however, some composers have preferred to indicate tempo in the language of their own country. English composers do it in this way.

<i>Largo</i>	—	<i>Very slow</i>
<i>Adagio</i>	—	<i>Slow</i>
<i>Andante</i>	—	<i>Moderately slow</i>
<i>Allegretto</i>	—	<i>Moderately fast</i>
<i>Allegro</i>	—	<i>Fast</i>
<i>Presto</i>	—	<i>Very fast</i>

At first Italian terms indicated the *character of music*. So, Allegro had meant “cheerful” and only in the course of time began to indicate tempo. Some terms even now indicate the character of music. Sometimes the *title of the piece of music* is used to indicate tempo. For example “in the tempo of *minuet (waltz, polonaise, etc.)*”. In contrast to this some tempo terms are used to indicate the titles of musical compositions: Adagio, Andante, Allegro, etc.

Now we’ll describe the *Maelzel metronome*. Metronome is a mechanical device designed to indicate *precise tempo markings*. It has a weighted rod that sounds beats at regular intervals. By adjusting the position of the sliding weight on the rod, the speed setting is changed. The mechanism can be set at any speed from *40 beats* per minute to 208 beats per minute. If a composer writes *m.m. = 60* at the beginning of the composition, he means that there should be *60 quarter notes*, or *60 beats* per minute. The device was perfected in 1816 by Johannes Maelzel and is known as the Maelzel metronome. One of the first composers to make use of it was *Beethoven*.

Vocabulary

- pitch** (or **pitch level**) — висота звуку
- tone** — музичний звук
- staff** — нотний стан
- clef** — музичний ключ
- notate** — записувати нотний текст
- musical idea** — музичний задум
- composition** — музичний твір
- score** — партитура
- vocal** — вокальний
- choral** — 1. хоровий 2. хорал
- instrumental** — інструментальний
- performer** — виконавець
- ensemble** — ансамбль
- orchestral** — оркестровий
- breve** — бревіс
- semibreve** — ціла нота
- minim** — половинна нота
- crotchet** — четвертна нота
- quaver** — восьма нота
- semiquaver** — шістнадцята нота
- augmentation** — збільшення
- half of its value** — на половину її тривалості
- discrete** — дискретний
- duration** — тривалість
- theory of music** — теорія музики
- meter-rhythmic** — метроритмічний
- define** — визначати, позначати
- rest** — пауза
- to become apparent** — проявлятися

- correlation** — співвідношення
- inseparable** — невід'ємний
- means** — спосіб: способи
- architectonical** — архітектонічний
- investigate** — досліджувати
- tension** — напруга; стан емоційного збудження
- culmination** — кульмінація
- rest value** — тривалість паузи
- beat** — доля
- strong beat** — сильна доля
- weak beat** — слабка доля
- art** — мистецтво
- experience** — 1. досвід 2. набувати досвіду 3. сприймати
- beat value** — тривалість долі
- meter** — метр
- polymeter** — поліметрія
- peculiarity** — особливість
- time (or meter) signature (or — розмір
time mark)**
- pulsation** — пульсація
- pulsatile** — пульсуючий; ударний
- precise** — точний
- throughout** — протягом (виконання музичного твору)
- define** — визначати
- succession** — послідовність
- duple meter** — дводольний розмір
- triple meter** — тридольний розмір
- quadruple meter** — чотиридольний розмір
- notation** — нотний текст
- designate** — позначати

- fraction** — дріб
- numerator** — чисельник
- denominator** — знаменник
- bar or measure** — такт
- conductor** — диригент
- conducting pattern** — схема диригування
- motion** — рух
- whole note worth four beats** — ціла нота, тривалість якої дорівнює сумі тривалостей 4-х долей
- eighth note worth half a beat** — восьма нота, тривалість якої дорівнює половині тривалості долі
- tempo** — швидкість, з якою виконується музичний твір
- duplet** — дуоль
- triplet** — тріоль
- quadruplet** — квартоль
- quintuplet** — квінтоль
- sextuplet or sextolet** — секстоль
- septuier or septoSet or septimole** — септоль
- sorcerer** — чарівник
- notwithstanding** — незважаючи
- correlate** — надавати певного співвідношення, відповідності
- total sum** — загальна сума
- corresponding** — відповідний
- unit of time** — одиниця виміру часу
- define** — визначати
- succession** — послідовність
- well-arranged** — упорядкований
- resource** — джерело
- melody** — мелодія
- simple rhythm** — простий ритм

- complex rhythm** — складний ритм
- dotted rhythm** — ритмічний малюнок, де присутня крапка
- call and response rhythm pattern** — сольне виконання ритмічного малюнку і його точний повтор хором чи ансамблем
- polyrhythm** — поліритмія
- pop music (popular music)** — популярна музика
- jazz** — джаз
- variety music** — естрадна музика
- rhythmic group** — ритмічна група
- groupment** — групування
- master rhythms** — оволодівати ритмами
- in conclusion** — на завершення
- syncopation** — синкопа; синкопування
- syncope** — синкопа
- syncopate** — виконувати синкопований ритм
- syncopal** — синкопований
- every other** — через одну
- in twos** — по дві
- run together** — співпадати
- feature** — риса
- interaction** — взаємодія
- expressiveness** — виразність
- be manifested** — проявлятися
- shift** — зміщувати
- intermeasure** — міжтактовий
- inrmeasure (or innermeasure)** — внутрішньотактовий
- interbeat** — міждольовий
- intrabeat** — внутрішньодольовий
- within the boundaries** — в межах
- hemiolios (or hemiola)** — хеміола

- be tied** — бути залігованим
- slur** — І.ліга 2. літувати
- meter accent** — метричний акцент
- rhythm accent** — ритмічний акцент
- two-beat motive** — мотив, який написаний у дводольному
- three-beat measure** — тридольний такт
- waltz** — вальс
- scherzo** — скерцо
- clef** — музичний ключ
- range**— діапазон
- register** — регістр
- to fasten** — закріплювати
- starting point** — точка відліку
- musical notation** — нотне письмо
- indicate** — позначати
- first octave** — перша октава
- small octave** — мала октава
- bass** — І.бас 2. басовий
- treble**— 1. дискант 2. співати дискантом
- descant** — 1, дискант, сопрано 2. поет, пісня, мелодія 3. співати дискантом
- polyvoiced** — багатоголосний
- brass family** — мідна група духових інструментів
- exact pitch** — певна визначена висота звуку
- additional lines** — додаткові лінійки
- piano**— фортепіано
- viola** — альт
- violoncello** — віолончель
- organ**— орган
- accordion** — акордеон
- G-clef** — ключ соль

- F-clef**— ключ фа
C-clef — ключ до
vocal-choral music — вокально-хорова музика
soprano or descant clef — сопрановий ключ
mezzo-soprano clef — мецо-сопрановий ключ
tenor clef — теноровий ключ
baritone clef — баритоновий ключ
violin or treble clef — скрипковий ключ
bass clef — басовий ключ
octave doubling — октавне подвоєння
fast repeating — часте і швидке повторення
tremolo — тремоло
designate — позначати
glissando — глісандо
arpeggio — арпеджіо
chord— акорд
reprise — реприза
repeat mark — знак повтору
straight reprise — пряма реприза
returning reprise — зворотна реприза
double reprise — подвійна реприза
excerpt — уривок
ending — закінчення

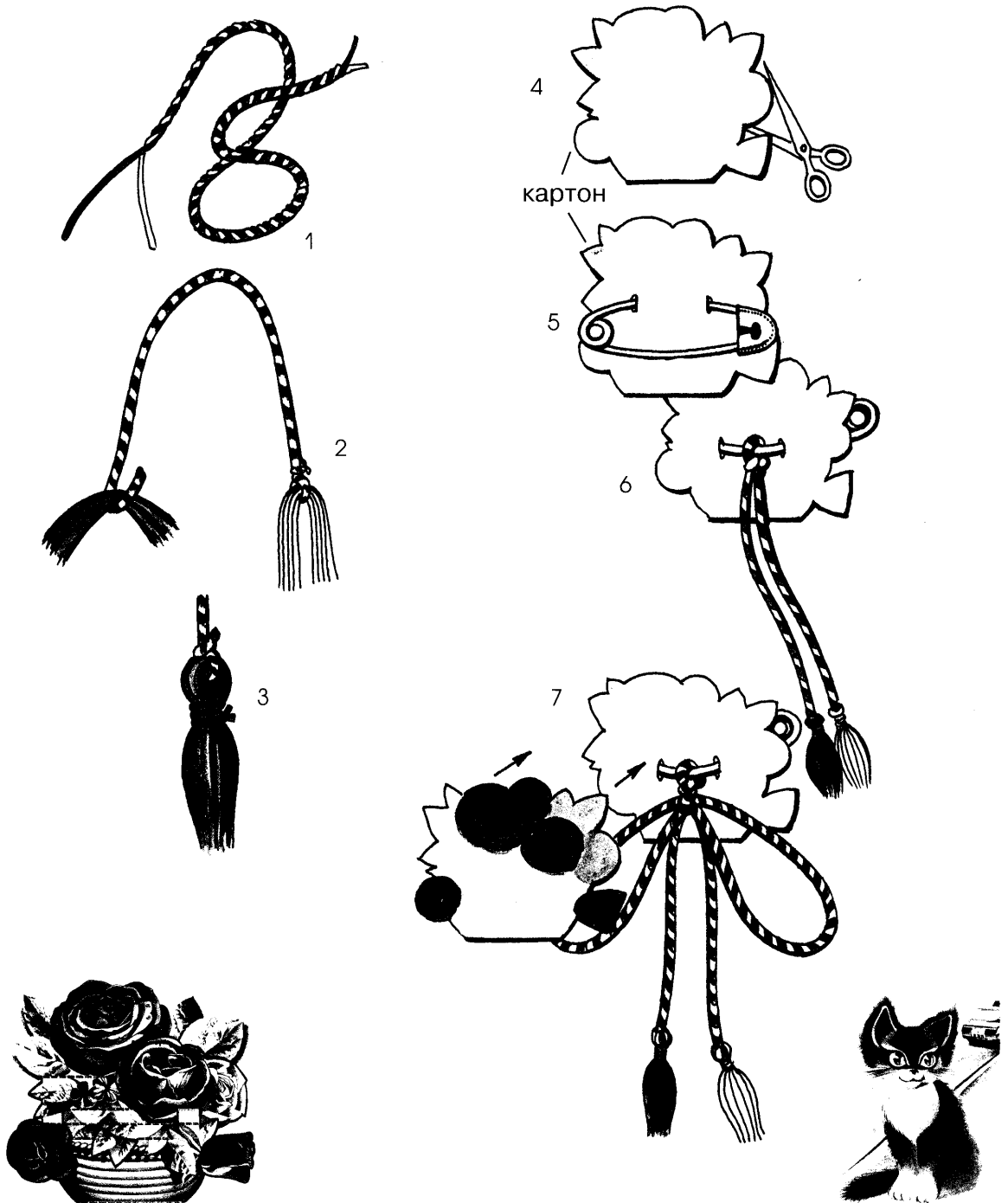
*Додаток II**Результати формувального експерименту**Таблиця II.1*

**Рівень сформованості потреби у самовдосконаленні ЗУН з предмету
сольфеджіо та використання додаткової літератури**

		ЕГ				КГ1				КГ2			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
		абс /%	абс/ %	абс/ %	абс/ %	абс/ %	абс/ %	абс/ %	абс/ %	абс/ %	абс/ %	абс/ %	абс/%
1	додаткові підручники з сольфеджіо	0	1 12,5	4 50	5 83,3	0	1 11,1	1 11,1	0	0	0	1 12,5	1 16,65
2	збірки вокальних вправ чи диктантів з сольфеджіо	10 100	8 100	8 100	6 100	1 11,1	2 22,2	2 22,2	1 14,3	0	1 11,1	2 25	2 33,4
3	відео-уроки, лекції сольфеджіо	10 100	8 100	8 100	6 100	0	0	0	0	0	0	0	0
4	сайти з сольфеджіо	0	7 87,5	8 100	6 100	0	0	1 11,1	1 14,3	0	1 11,1	2 25	1 16,65
5	нічим не користува лися	0	0	0	0	8 88,9	7 77,7	7 77,7	6 85,7	11 100	8 88,9	6 75	4 66,7

Додаток Р

Першого березня в Болгарії, Румунії, Молдові святкують прихід весни, приколюючи до грудей прикраси, зроблені з червоних та білих ниток - символів здоров'я та довголіття. У Болгарії їх звать мартеніци, або мартінки, в Румунії та Молдові - це мерцішори. Їх носять увесь місяць.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник / Э.Б.Абдуллин, Е.В.Николаева. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
2. Агажанова Е.А. А.П. Агажанов / Е.А. Агажанова // Московская консерватория. От истоков до наших дней. 1866-2006. Биографический энциклопедический словарь. – М., 2007. – С.8.
3. Агарева М.В. Музыкально-ритмическое воспитание Эмиля Жак-Далькроза: история и современность [Электронный ресурс] / М.В.Агарева // Materialy V Miedzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Strategiczne pytania swiatowej nauki – 2009». – 2009. – Vol. 7. Pedagogiczne nauki: Przemysl. Nauka i studia. – С. 48-53. – Режим доступа до ресурсу: http://www.rusnauka.com/5_NMIV_2009/Pedagogica/40829.doc.htm
4. Александрова Н.Г. Ритмическое воспитание / Н.Г.Александрова – М., 1924. – 16 с.
5. Алексеев Б.К. Гармоническое сольфеджио / Б.К.Алексеев. – М.: Музыка, 1966. – 175 с.
6. Алексеев Б.К. Этюды по сольфеджио / Б.К.Алексеев. – М.: Советский композитор, 1990. – 153 с.
7. Алексеева М. Мотиви навчання учнів / М.І. Алексеева. – К.: Рад. школа, 1974. – 116 с.
8. Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях // Л.А.Безбородова, Ю.Б.Алиев. – СПб: Лань, 2014. – 512 с.
9. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А.Амонашвили // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия. – Москва, 1999. – С. 80-88
10. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети!: Пособие для учителей / Ш.А.Амонашвили. – М.: «Просвещение», 1988. – 208 с.

11. Английский как универсальный международный язык. [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа до ресурсу: http://miresperanto.com/pri_angla/angla_kiel_universala.htm.
12. Андрущенко В.П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) / Віктор Андрущенко // Вища освіта України :теоретичний та науково методичний часопис. – 2001. – №1. – С. 11 – 17.
13. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В.Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
14. Асафьев Б. В. Речевая интонация / Б. В. Асафьев. – М.-Лен.: Музыка, 1965. – 136 с.
15. Афоніна О.С. Сольфеджіо 1 клас / О.С.Афоніна. – К.: Мелосвіт, 2014. – 52 с.
16. Баханов К. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі / К.Баханов. – Запоріжжя: Просвіта, 2004. – С. 77-100.
17. Баханов К.О. Життєтворчі проекти в навчанні історії України: посібник для вчителів / К.О.Баханов, В.А.Нищета. – Х.: Основа, 2008. – Вип. 2. – 109 с.
18. Безбородова Л. Теория и методика музыкального образования. Учебное пособие [Электронный ресурс] / Безбородова. – М.: Флинта, 2014. – 270 с. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua/>
19. Белецкий С. Мир музыки открыт для всех! [Электронный ресурс] / Сергей Белецкий // Общедоступный Путь Обучения Музыке – Хроморяд Белецкого. – 2012. – Режим доступа до ресурсу: <http://chromoryad.com>.
20. Белецкий С.В. Сайт С.Белецкого [Электронный ресурс] / Сергей Белецкий. – 2015. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.youtube.com/user/hb12not/videos>.
21. Белецкий С.В. Технологии XXI века в музыкальном образовании и просвещении [Электронный ресурс] / С.В.Белецкий, В.В.Кузнецов, Э.А.Кургуз // Новые технологи в музыкальном образовании: материалы

- Всероссийской научно-практической конференции. – Омск, 2000. – 76 с.
– Режим доступа: <http://meta-music.ru/method/hromoryad-beleckogo>
22. Бергер Н.А. Клавиатура фортепиано как информационная система / Н.А.Бергер // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 35 (173). – С. 160–167.
23. Бергер Н.А. Музыка для всех [Электронный ресурс] / Нина Бергер. – 2015.
– Режим доступа до ресурсу: <http://www.berger.education/#!/materials/citr>.
24. Бергер Н.А. Клавишное сольфеджио как запрос современности [Электронный ресурс] / Н.А.Бергер // Музыкальное образование в современном мире. Диалог времён: сб. статей по материалам II международной научно-практической конференции / Науч. ред. Р.Г.Шитикова; сост. М.В.Воротной. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – С.166–171. – Режим доступа: http://media.wix.com/ugd/2fb902_3654a625f37246ee9304515a5c9a8aa4.pdf
25. Бершадская Д.С. Педагогические взгляды и деятельность С.Т.Шацкого [Электронный ресурс] / Д.С.Бершадская. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1960 с. – 264 с. – Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/bershadskaya_pedagogicheskie-vzglyady_1960/go,38;fs,0/
26. Белікова О.А. Музично-педагогічні компетенції як основа формування вихователя нової формації // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. – 2011. – вип. 7. – С.337-346.
27. Благова Т.О. Ритміка у системі неперервної хореографічної освіти: історико-педагогічний аспект / Т.О. Благова // Освітнологічний дискурс. – 2014. – № 4. (8). – С. 22-33.
28. Блок В. Ладовое сольфеджио / В.Блок. – М.: Советский композитор, 1987. – 90 с.
29. Блюм Д.А. Гармоническое сольфеджио: учебное пособие с прил. трехголос. гармон. последовательностей для сольфеджирования: Учеб. пособие / Д.А.Блюм. – М.: Советский композитор, 1991. – 78 с.

30. Богданова Т.К. Музыкальное искусство как средство формирования мировоззрения личности [Электронный ресурс]: монография / Т.К.Богданова [и др.]; отв ред. И.А.Корсакова. – Москва: РГСУ, 2013. – 213 с. – Режим доступа: <http://search.rsl.ru/ru/catalog/record/6747108>
31. Богданова Т.К. Формирование чувства ритма у младших школьников в процессе музыкально-дидактических игр [Текст]: (При обучении игре на фортепиано в общеобразоват. шк. с расшир. муз. воспитанием ЛатвССР): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. / Тамара Карловна Богданова. – АПН СССР, НИИ худ. воспитания, Специализир. совет. – М., 1984. – 16 с.
32. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики / А.Г.Болгарський // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С. 7-14.
33. Большая Советская Энциклопедия [Электронный ресурс] – Режим доступа до ресурсу: <http://bse.chernport.ru/>.
34. Борис Тричков // Енциклопедия на българската музикална култура. – София: БАН, 1967. – С. 426.
35. Боровик Т.А. Tatyana Borovik [Электронный ресурс] / Татьяна Боровик. – 2015. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.youtube.com/channel/UCRvJl1ni8AQKh188obtJ4vA>.
36. Боровик Т.А. Методика Т.Боровик [Электронный ресурс] / Татьяна Анатольевна Боровик. – 2013. – Режим доступа до ресурсу: <http://ruskixyr7.wix.com/borovik-tatyana>.
37. Боровик Т.А. Сайт Татьяны Боровик [Электронный ресурс] / Татьяна Боровик. – 2015. – Режим доступа до ресурсу: <http://borovik.ucoz.ru/>.
38. Боровик Т. Ти-ти ТА и ди-ли ДОН: Игровая теория музыки для детей 4–6 лет / Татьяна Боровик. – Минск: Пара Ла Оло, 2008. – 88 с.
39. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л.Бочкарев. – М.: Классика-XXI, 2008. – 352 с.

40. Брайнин В. Метод графических представлений как средство развития музыкального слуха. Микрохроматический слух. Цветной слух [Электронный ресурс] // Современные технологии в музыкальном образовании: материалы Второй международной научно-практической конференции. – Омск, 2003. – Режим доступа до ресурсу: http://brainin.org/Method/Graphics%20and%20ear%20training_RU.htm
41. Брайнин В.Б. Письмо учёному соседу о некоторых возможностях микрохроматической композиции в связи с предполагаемыми перспективами эволюции музыкального языка [Электронный ресурс] / В.Брайнин. – М.: Музыкальная академия, Композитор, 1997. – № 3. – Режим доступа: <http://www.brainin.org/>
42. Брайнин В.Б. Про розвиток музичного мислення дитини (для батьків і усіх зацікавлених) // Музична педагогіка та виконавство. Збірник статей / В.Брайнін. – Вип. 1. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2008. – С. 5-20.
43. Брайнин В.Б. О возможных подходах к ритмической сольмизации [Электронный Ресурс] / В.Б.Брайнин // Педагогическое образование и наука. – М.: Международная Академия Наук Педагогического Образования. – 2007. – №2. – С.25-27. – Режим доступа до ресурсу: Http://Www.Brainin.Org/Method/Rhythmic_Solmisation_RU.Pdf
44. Булаева О. Учусь импровизировать и сочинять. Творческая тетрадь. Оstinato. Импровизация в разных жанрах. Импровизация-сказка. Часть IV / О.Булаева, О.Геталова. – СПб.: Композитор, 1998. – 53 с.
45. Буланова О. Как записать музыку? [Электронный ресурс] / О. Буланова // Общественно-политическая газета Эхо. – 2012. – Режим доступа до ресурсу: <http://echo.az/article.php?aid=3719>.
46. Буторина Н.И. Развитие музыкального интереса учащихся на уроках сольфеджио: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Буторина Наталья Иннокентьевна. – Екатеринбург, 2002. – 152 с.
47. Буханевич Н.В. Об'єкти, функції і види контролю навчальних досягнень учні. [Электронный ресурс] / Н.В.Буханевич. – Режим доступа:

<http://eprints.zu.edu.ua/5618/2/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf>

48. Бычков Ю.Н. Курс сольфеджио в Парижской национальной консерватории // Проблемы высшего музыкального образования. – Выпуск XIX. – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1975. – С. 110-138.
49. Бянов Г. Оркестр «Гилея» и дети: 30 лет детской и юношеской музыке в Херсоне! [Электронный ресурс] / Г. Бянов // Херсонцы. – 2015. – Режим доступа до ресурсу: <http://khersonci.com.ua/blogi/59-georgij-byanov/10397-orkestr-gileya-i-deti-30-let-detskoj-i-yunosheskoj-muzyke-v-khersonce.html>.
50. Вейс П.Ф. Абсолютная и относительная сольмизация / П.Вейс // Вопросы методики воспитания слуха. – Л.: Музыка, 1967. – С. 67-107.
51. Вейс П.Ф. Ступеньки в музыку: Пособие по сольфеджио для подготовительного и первого классов детских музыкальных школ / П.Ф.Вейс. – М.: Советский композитор, 1980. – 200 с.
52. Вендрова Т. Пластическое интонирование музыки в методике Вероники Коэн / Т.Вендрова // Искусство в школе. – 1997. – № 1. – С. 61-64.
53. Верховинець В.М. Весняночка / В.М.Верховинець. – Харків: ДВУ, 1925. – 187 с.
54. Ветлугина Н.А. Музыка в первом классе: Методические рекомендации и нотная хрестоматия для учителя / Н.А.Ветлугина, Е.Ф.Корой. – Кишинев, 1986. – 123 с.
55. Ветошкина Г.С. Игровое сольфеджио. Ритмоинтонационное домино: Методическая разработка / Г.С.Ветошкина. – Н. Новгород, 2009. – 6 с.
56. Видатні педагоги мистецтва [Електронний ресурс] // Цікавий світ музики. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: http://elisesuper.blogspot.com/2014/05/blog-post_5670.html.
57. Видра О. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О. Видра. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 112 с.

58. Виноградов Л.В. Музицирование как деятельность общения [Электронный ресурс] / Лев Вячеславович Виноградов. – 2015. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.vinogradovmuz.narod.ru/index.html>.
59. Винославська О.В. Психологія [Текст]: навчальний посібник [Електронний ресурс]. / О.В.Винославська, О.А.Бреусенко-Кузнєцов, В.Л.Зливков та ін. – К.: ІНКОС, 2005. – 352 с. – Режим доступа до ресурсу: http://www.ebk.net.ua/Book/psychology/vinoslavska_psihologiya/part2/2303.ht
60. Вікова та педагогічна психологія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, Є.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
61. Власова О.І. Педагогічна психологія: навч. посібник / О.І.Власова. – К.: Либідь. 2005. – 400 с.
62. Водяний Б. Короткий словник діячів української музичної культури / Б.Водяний, Г.Олексин М.Ціж. – Тернопіль: Чумацький шлях, 1992. – 48 с.
63. Волкова Н.П. Педагогіка / Н.П.Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.
64. Воспитание музыкального слуха [Текст]: сб. статей: метод. пособие / Московская государственная консерватория им. П.И.Чайковского, Кафедра теории музыки; сост. А.П.Агажанов. – М.: Музыка, 1985. – вып. 2. – 121 с.
65. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С.Выготский. – М: Директ-Медиа, 2014. – 578 с.
66. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С.Выготский // Вопросы психологии. – Л., 1966. – № 6. – С. 62- 68.
67. Галямова Н.Н. Эволюция сольфеджио – от практических упражнений до практики музыкального восприятия [Электронный ресурс] / Н.Н.Галямова // Информатизация и визуализация музыкальных дисциплин: I Международный семинар для преподавателей ДМШ и ДШИ. – Архангельск, 2013. – Режим доступа: <http://www.uzluga.ru/>
68. Гармонический человек [Техт]: из истории идей о гармонически развитой личности. Сб. ст. / сост. П.С.Трофимов // АН СССР. Ин-т филос. – М.: Искусство, 1965. – 322 с.

69. Гаряча С.А. Формування в учнів ключової компетентності «уміння вчитися» відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів / С.А.Гаряча. – Черкаси: ЧОПОПП, 2014. – 48 с.
70. Герцман Е.В. Музыка Древней Греции и Рима / Е.В.Герцман. – Санкт-Петербург: Алетейя, 1995. – 336 с.
71. Гончаренко С. Український педагогічний словник/ С.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
72. Григоревич В.В. Всеобщая история физической культуры и спорта: учеб. пособие [Електронний ресурс] / В.В.Григоревич. – Режим доступу до ресурсу: http://fts.grsu.by/books/ist_sporta/
73. Гринштейн С. Очерки по истории фортепианной педагогики. – СПб.: ЦНТИ, 1996. – 153 с. **204**
74. Гусар Дз. Видинівський феномен Василя Куфлюка (До 100-річчя від дня народження) / Дз.Гусар // Львівсько-Ряшівські наукові зошити. – 2013. – 1-й номер. – С. 21–27
75. Давидов М.А. Наукова термінологія в музичній педагогіці [Текст] / М.А.Давидов // Часопис Національної музичної академії України імені П.І.Чайковського: Науковий журнал/ Міністерство культури і туризму України, Національна музична академія України імені П.І.Чайковського / Гол. ред. В.І.Рожок. – К.: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2009. – № 1 (2). – С. 63–82.
76. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
77. Давыдова Е.В. Методика преподавания сольфеджио / Е.В.Давыдова. – М.: Музыка, 1975. – 160 с.
78. Данько Н.П. Умови творчого розвитку молодших школярів / Н.П.Данько // Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Сер.: Педагогічні та історичні науки. – 2012. – Вип. 102. – С. 62-69.

79. Дверій Р.Є. Інновації, традиції: музика, методика музичного виховання [Електронний ресурс] / Роман Євстахович Дверій. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://rozrobka.ho.ua/>.
80. Дворцов А.Т. Жан-Жак Руссо / А.Т.Дворцов. – М.: Наука, 1980. – 120 с.
81. Дем'янюк Н.Ю. Педагогічна діяльність В.М.Верховинця у вищих навчальних закладах // Професійна підготовка вчителя музичного мистецтва: від традицій до інновацій: Збірник наукових праць. – Полтава: ПДПУ, 2008. – С. 136–140.
82. Дементієвська Н.П. Телекомунікаційні проекти. Стан та перспективи / Н.П.Дементієвська, Н.В.Морзе // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 1999. – №4. – С.24-39.
83. Дилецкий Н. Идея грамматики музыкальной / Н.Дилецкий; публикация, перевод, исследование и комментарии В.Протопопова // Памятники русского музыкального искусства. – М.: Музыка, 1979. – Вып 7. – С. 419.
84. Дилецкий М. Грамматика музыкальная [Текст] / М.Дилецкий; [підгот. О.С. Цалай-Якименко; редкол.: М.М.Гордійчук та ін.]. – Фотокопія рукопису 1723 р. – К.: Музична Україна, 1970. – С. 1-9.
85. Документознавство: курс лекцій з дисципліни Документознавство для студ. I – II курсу вищ. навч. закл. спец. 6.020100 «Документознавство та інформаційна діяльність» [у 2-х ч.] – Ч. 2 [Електронний Ресурс] / уклад.: О.Ю.Малюк, Н.М.Лесовець, Г.Ю.Есаулова; Держ. закл. Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – Луганськ: Вид-во ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. – 226 с. – Режим доступу до ресурсу: <http://dspace.ltsu.org/jspui/bitstream/123456789/1969/1/KL2.pdf>
86. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской; под ред. (и с предисл.) Н.Д. Виноградова. – М.: Мир, 1915. – С. 202.
87. Енько Т.А. Формирование относительной системы воспитания музыкального слуха / Т.А.Енько // Сб. трудов ГМПИ им. Гнесиных. – М., 1985. – С.18.

88. Ерофеева М.А. Тема 1. Педагогика как наука [Электронный ресурс] // Общие основы педагогики: Конспект лекций / М.А.Ерофеева. – 2004-2015. – Режим доступа до ресурсу: http://royallib.com/read/erofeeva_vera/obshchie_osnovi_pedagogiki_konspekt_1_ektsiy.html#0
89. Жак-Далькроз Э. Ритм, его воспитательное значение для жизни и для искусства: 6 лекций / Э.Жак-Далькроз / [пер. с нем. Н. Гнесиной]. – М., 1922. – 122 с.
90. Жак-Далькроз Э. Ритм / Э. Жак-Далькроз. – М. Классика-XXI, 2006. – 24 с.
91. Жерновникова О.А. Використання методу проєктів при вивченні елементарної математики студентами педагогічних ВНЗ [Електронний ресурс] / О.А.Жерновникова // Педагогіка та психологія. – 2012. – Вип. 42. – С. 81-86. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpkhnpu_ped_2012_42_14.pdf
92. Жигаль З. З історії використання методу відносної сольмізації в українській та зарубіжній музичній педагогіці / Зоряна Жигаль // Вісник Львів. ун-ту: серія мист-во. – 2007. Вип. 7. – С. 81–86.
93. Жигаль З. Метод відносної сольмізації у світовій музичній педагогіці. // Молодь і ринок. – 2005. – №2. – С.60-63.
94. Журавлев А. Звук и смысл: Кн. для внеклас. чтения учащихся ст. классов / А.Журавлев. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
95. Завалко К.В. Теоретичні аспекти впровадження методики елементарного музикування Карла Орфа в сучасну педагогічну практику // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / До 175-річчя Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Вип. 10 (15). – К.: НПУ, 2010. – С.178-184.
96. Загвединський В.Й. Педагогическое творчество учителя / В.Й. Загвединський. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

97. Задесенець М. Вікові особливості розвитку та виховання дітей / М. Задесенець. – К.: Радянська школа, 1973. – 152с.
98. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І.В.Зайченко. – К.: Освіта України, КНТ, 2008. – 528 с.
99. Закон України Про освіту від 23.05.1991 р. зі змінами від 19.02.2016 [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Офіц. сайт. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon.rada.gov.ua/>
100. Закон України Про позашкільну освіту від 22.06.2000 р. зі змінами від 01.01.2016 [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Офіц. сайт. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon.rada.gov.ua/>
101. Запотічна-Ванчосович І. Мирослав Скорик: «Працюю, як заведений» [Електронний ресурс] / Ірина Запотічна-Ванчосович // Високий замок. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: <http://wz.lviv.ua/interview/123517>.
102. Захарчук О. Педагогічні принципи Яреми Якубця і тенденції сучасної української музичної педагогіки / Оксана Захарчук // Вісник Львів. ун-ту: серія мист-во. – 2012. Вип. 11. – С. 133–140.
103. Зингаренко А.А. Из истории обучения нотному пению в Петербурге в 18 веке / А.А. Зингаренко // Три века Петербурга: музыкальные страницы: сб. статей и тезисов / сост. и науч. ред. З.М. Гусейнова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. – С. 5-16.
104. Зингаренко А.А. История и теория обучения профессиональных певчих в России в 17 – первой половине 19 века (к проблеме воспитания музыкального слуха: дис. канд. искусствоведения: 17.00.02 / Зингаренко Анжела Абелевна – Санкт-Петербург, 2008. – 289 с.
105. Зингаренко А.А. Обучение пению в духовных школах России первой половины 18 века / А.А.Зингаренко // Вестник Поморского университета. – 2005. – № 8. – С. 20-23.
106. Зязюн І.А. Виховання естетичної культури школярів: навч. посіб / І.А.Зязюн. – К.: ІЗМН, 1998. – 156 с.

107. Иванова Н.В. Сольфеджио в свете теории установки: дис. канд. искусствоведения: 17.00.02 / Иванова Наталия Владимировна – Саратов, 2006. – 170 с.
108. Иванова Н.В. Формирование психологических аспектов обучения в истории сольфеджио // Вестник Саратовского гос. технического Университета. 2006. – вып. 4. – Саратов: Изд-во Саратовского гос. технического Университета, 2006. – С. 260-263.
109. Идеи эстетического воспитания. Антология: в 2 т. / Сост. В.П.Шестаков. – М.: Искусство, 1973. – Т.1. 1973. – 408 с.
110. Ігрові форми розвитку музичних здібностей учнів молодшого віку на уроці сольфеджіо [Текст] / Упр. культури і туризму Харк. обл. держ. адмін., Обл. навч.-метод. центр підвищення кваліфікації працівників культосвітніх закладів ; [уклад.] Кочарян М. В. – Х. : ОНМЦ, 2009. – 35 с.
111. Ізбаш С.С. Реалізація творчих проектів у навчальному процесі сучасної школи [Електронний ресурс] / С.С.Ізбаш // Збірник наукових праць Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. – 2010. – N 5. – С. 92-97. – Режим доступу до ресурсу: <http://lib.mdpu.org.ua/nvsp/2010-05.html>
112. К столетию метода проектов / [Г.П. Андреев, Н.И. Бугаев, О.И. Михалова, Н.Н. Романов] // Школьные технологии. – 2005. – №4. – С. 28-30. **502**
113. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке / Д.Б.Кабалевский. – М.: Сов. композитор, 1977. – 252 с.
114. Кабалевский Д.Б. Урок Кабалевского в 3-м классе. Учебный фильм [Електронний ресурс] / Д.Б.Кабалевский // Центральная кинолаборатория школьного фильма. – 1979. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.youtube.com/watch?v=osRArypOFI4>.
115. Кабалевский Д.Б. Уроки Кабалевского. Заключительный урок – концерт [Електронний ресурс] / Д.Б. Кабалевский // Центральная кинолаборатория

школьного фильма. – 1979. – Режим доступа до ресурсу:
<https://www.youtube.com/>.

116. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя / Д.Б.Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
117. Калужская Т. Сольфеджио: программа для детских музыкальных школ, музыкальных отделений школ искусств, вечерних школ общего музыкального образования / Т.Калужская. – М.: Всесоюзный методический кабинет по учебным заведениям искусств и культуры, 1984. – 75 с.
118. Камозина О.П. Неправильное сольфеджио, в котором вместо правил – песенки, картинки и разные истории / О.П.Камозина. – Ростов н/Дону: Феникс, 2012. – 92 с.
119. Карасева М.В. Сольфеджио – психотехника развития музыкального слуха / М.В.Карасева. – М.: Композитор, 2009. – 360 с.
120. Карасева М.В. Перемена времени во время перемен: к полувековым итогам развития музыкально-слухового образования в России / М.В. Карасева // Научный вестник Московской консерватории. – 2010. – №1. – С. 27-43.
121. Карасева М.В. Сольфеджио – психотехника развития современного музыкального слуха // Воспитание музыкального слуха: сб. науч. трудов / сост. Л.Н.Логинова. – М., 1999. – вып. 4. – С.67-86.
122. Карцовник В.Г. О невменной нотации раннего Средневековья / В.Г.Карцовник // Эволюционные процессы музыкального мышления: Сборник научных трудов. – 1986. – Л., 1986. – С. 21–41.
123. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. / С.С.Кашлев. – Мн.: Высшая школа, 2002. – 95с.
124. Кеетман Г. Элементарное музыкальное воспитание // Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / Под ред. Л.Баренбойм / Г.Кеетман. – М.: Сов. Композитор, 1978. – 368 с.
125. Кильпатрик В. Основы метода / В.Кильпатрик. – М.-Л., 1928. – 115 с.

126. Кирюшин В. Музыкальные мифы [Электронный ресурс] / Владимир Кирюшин. – 2015. – Режим доступа до ресурсу: <https://fantlab.ru/work143532>.
127. Кирюшин В.В. Интонационно-слуховые упражнения для развития абсолютного звуковысотного музыкального слуха, мышления и памяти: методичка / В.В.Кирюшин. – 1992. – Часть.1. – 68 с.
128. Кис С.В. Развитие музыкального чувства ритма у детей в учреждениях дополнительного образования: дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / Кис Светлана Васильевна – Челябинск, 2008. – 313 с.
129. Ключева Т.М. Використання проектної технології в навчально-виховній роботі початкової школи / Т. М. Ключева // Таврійський вісник освіти. – 2011. – № 3. – с. 145-152.
130. Ковалів В.Я. Методика музичного виховання на релятивній основ / В.Я.Ковалів. – К.: Муз. Україна, 1973. – 150 с.
131. Ковальова С.В. Розвиток творчої активності вчителів музики в сучасних умовах: теорія й практика: Науково-методичний посібник / С.В.Ковальова. – Біла Церква: КОІОПК, 2004. – 228 с.
132. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті / Г.О.Ковальчук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/760/42/>
133. Ковбасюк М.Ю. Відносна сольмізація в українській музичній педагогіці. Методичні рекомендації / М.Ю.Ковбасюк, І.М.Марченко, Е.З.Тайнель. – Дрогобич: Коло, 2002.
134. Кодай З. Избранные статьи / З.Кодай. – М.: Сов. композитор, 1983. – 400 с.
135. Кожевникова Л.К. Формування культури дозвілля сучасного студента в контексті технологізації навчального процесу [Електронний ресурс] / Л.К.Кожевникова, З.Г.Дзюба, Г.Б.Бреславська // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. – 2008. – Т. 2. – С. 145–149. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Fvs_2008_2_47.pdf

136. Козир А.В. До питання про музично-творчу діяльність молодших школярів у загальноосвітній школі / А.В. Козир // Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. – Вип. 1. – С. 148-154.
137. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / Е. Коллингс. – М., 1926. – 210 с.
138. Кольман В.Ф. Значение дополнительного музыкального образования в формировании личности человека // Методология и история психологии / Под ред. В.Ф. Кольман / В.Ф. Кольман. – Санкт-Петербург, 2010. – С. 41.
139. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А.Коменский. – Смоленск: Учпедгиз НКМП РСФСР, 1939. – 320 с.
140. Комисаренко А.Н. Жан Жак Руссо о сущности музыки [Електронний ресурс] / А.Н.Комисаренко // Філософія: конспект лекцій : збірник праць / Київ, 2012. – 750 с. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/>
141. Конорова Е.В. Методическое пособие по ритмике. Выпуск 1 Занятия по ритмике в первом и втором классах музыкальной школы / Е.В.Конорова. – М.: Музыка, 1972. – 53 с.
142. Коэн В. Метод музыкальных зеркал/ В.Коэн; Перевод Т.Вендрова // Искусство в школе. – 1999. – № 4,. – С.14 – 16.
143. Кравчук Л.В. Теоретичні засади методу проектів // Метод проектів: особливості застосування в початковій школі: посіб. для вчителів початкових класів, слухачів курсів підвищення кваліфікації, студентів педагогічних факультетів вищих навчальних закладів. – К.: Київський міський педагогічний університет ім. Б.Д.Грінченка, 2009. – 42 с.
144. Краевский В.В. Теоретические основы профессионального становления молодого педагога / Володар Викторович Краевский. – Самара: СГПУ, 1996. – 167с.
145. Красильникова Г.В. Професійна педагогіка / Г.В. Красильникова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lubbook.net/book_303_glava_18_Tema_16.Metodi_kontrol.html

146. Кузьмінський А.І. Технологія і техніка шкільного уроку: навч. посіб. / А.І.Кузьмінський, С.В.Омельяненко. – К.: Знання, 2010. – 335 с.
147. Кунгуров А. Развитие нотной графики с 11-го века до наших дней [Электронный ресурс] / А.Кунгуров, Д.Голованов. – 2010. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.dgalaxy.net/music-notation-development.php>.
148. Кутішенко В. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник / В. Кутішенко. – К.: Центр навч. літератури, 2005. – 128 с.
149. Куш В. Предмет «Ритмика» в музыкальном воспитании (к истории и теории) / В.Куш, В.Фролкин // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. – Новосибирск, 1989. – С. 197-205.
150. Ладухин Н.М. / [Научно-энциклопедическое редактирование – М.В. Есипова] // Московская консерватория от истоков до наших дней. 1866–2006. Биографический энциклопедический словарь. – М.: НИЦ Московская консерватория. – 2007. – С. 286-287.
151. Левківський М.В. Історія педагогіки: навч. посіб. / М.В.Левківський. – 3-тє вид., перероб. та доп. – К.: ЦУЛ, 2008. – 190 с.
152. Леонтьева О.Т. Карл Орф / О.Т.Леонтьева. – М.: Музыка, 1984. – 348 с.
153. Леонтович М. Нотна грамота. Підручник для навчання співи у школах народних: рукопис / М.Леонтович. – К, 1920 р. – ЦНБ АН УРСР ф.50 №1513
154. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України / з педагогічної спадщини композитора. Упор. Л.О.Іванова. – К.: Муз. Україна, 1989. – 136 с.
155. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы психологи искусства / А. Леонтьев // Избр. психол. произв. В 2-х т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1983. – с. 460.
156. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. Изд. 3-е / А. Леонтьев. – М.: КомКнига, 2005. – 216 с.
157. Лёхина Л. Аккордовые сказки для больших и маленьких / Л.Лехина. – М.: Классика-XXI, 2010. – 21 с.

158. Лёхина Л. Ладовые сказки, тональные подсказки / Л.Лехина. – М.: Классика-XXI, 2012. – 28 с.
159. Лисянська Т. Онтогенетичні підходи у психології мислення / Т. Лисянська // Наукові записки: Збірник наукових статей. – Київ: НПУ ім. М.Драгоманова, 2001. – Вып. 41. – С. 105-108.
160. Лифиц И.В. Ритмика: В 2-х ч.: Методическое пособие для преподавателей / Под ред. Т.В.Челышевой. – М. Исслед. центр по упр. качеством подгот. спец, 1992. – 210 с.
161. Ліпська С.Л. Традиції та сучасні новації в системі початкової мистецької освіти // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. – Вип. 1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С.204-211.
162. Майкапар С.М. Годы [Електронний ресурс] / С.М.Майкапар. – М.-Л.: ГИ Искусство, 1938. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.beethoven.ru/node/808>
163. Майкапар С.М. Музыкальный слух / С.М.Майкапар. – М.: Русское товарищество печати и издательского дела, 1900. – 130 с.
164. Майкапар С.М. Музыкальный слух, его значение, особенности и метод правильного развития / С.М.Майкапар. – Петроград, 1915. – 233с.
165. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. / А.С.Макаренко // Редакционная коллегия: М.И.Кондаков (главный редактор), В.М.Коротов, С.В.Михалков, В.С.Хелемендик; Составители и авторы комментариев Л.Ю.Гордин, А.А.Фролов // Академия педагогических наук СССР. – М.: Педагогика, 1983-1986. – Т.1. – 1983. – 368 с.
166. Макина А.В. Новая трактовка ритма: дис. канд. искусствоведения: 17.00.02 / Макина Анна Владимировна – Пермь, 2010. – 244 с.
167. Максимюк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник / С.П. Максимюк. – К.: Кондор, 2009. – 670 с.
168. Малафіїк І.В. Дидактика Навчальний посібник / К.: Кондор, 2009. – 406 с.

169. Малышева Т.Ф. Работа Сергея Владимировича Протопопова над научными трудами Болеслава Леопольдовича Яворского (по материалам архива саратовской консерватории) [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1. – Режим доступа до ресурсу: www.science-education.ru/125-20161
170. Мальцев С. Сольфеджио как основа музыкального образования в детской музыкальной и общеобразовательной школе / С.Мальцев // III Международная конференция «Музыкальное образование и воспитание в России, странах СНГ и Европы в XXI веке. Состояние и перспективы»: Материалы международной конференции. Отв. редактор Д.Н.Часовитин, СПб: СПб государственная консерватория, 2008. – С. 55-87.
171. Мамору Шимизу Массовое обучение игре на клавишных инструментах в системе музыкального образования / Мамору Шимизу // Музыкальное воспитание в современном мире. Сборник статей. – М.: Советский композитор, 1973. – С. 404-405.
172. Мандельштам Ю.В. Сольфеджио и музыкально-образовательные структуры [Электронный ресурс] / Юлия Васильевна Мандельштам // Педсовет.org. – 2013. – Режим доступа до ресурсу: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,124729/.
173. Мартёхина Г.А. Некоторые важные моменты в процессе подготовки ученика к публичному выступлению [Электронный ресурс] / Галина Анатольевна Мартёхина // Просвещение. – 2010. – Режим доступа до ресурсу: <http://festival.1september.ru/articles/579383/>
174. Масленкова Л.М. Б.Л.Яворский о воспитании слуха // Критика и музыкознание. – вып. 2. – Л.: Музыка, 1980. – С. 198-200.
175. Медушевский В.В. Рецензия на Программу по музыке Международной школы музыки и пластики [Электронный ресурс] / В.В.Медушевский. – Режим доступа до ресурсу: <http://brainin.org/Method/Medushevskij.jpg>.

176. Металлиди Ж. Мы играем, сочиняем и поём. Сольфеджио для 1 класса ДМШ Учебное пособие / Ж.Металлиди, А.Перцовская. – СПб.: Композитор, 2001. – 100 с.
177. Металлиди Жаннэта [Електронний ресурс] // Издательство композитор. Санкт-Петербург. – 2015. – Режим доступа до ресурсу: http://compozitor.spb.ru/our_autors/index.php?ELEMENT_ID=19007.
178. Метод проектів у ГПД [Електронний ресурс] // Вісник методиста: Інформаційно-методичний вісник. – березень, 2014 р. – №5 (6). – С. 6. – Режим доступу: <http://rmk-krasyliv.at.ua/avatar/visnyka14.pdf>
179. Меднікова Г.С. Українська і зарубіжна культура ХХ століття: навч. посібник / Г.С.Меднікова. – К.: Знання, 2002. – 214 с.
180. Микитась В. Давні українські студенти і професори / В. Микитась. – К.: Абрис, 1994.– С.212.
181. Мойсеюк Н. Педагогіка: навчальний посібник / Неля Євтихіївна Мойсеюк. – 5-те вид., доп. і перероб . – К.: Саммит-Книга, 2007. – 656 с.
182. Морозов А.В. Деловая психология. Курс лекцій [Електронний ресурс]. / А.В.Морозов. – СПб.: Союз, 2000. – 576 с. – Режим доступу до ресурсу: <http://bibliograph.com.ua/psihologia-4/index.htm>
183. Мудролюбова І.О. Сучасні реалії української музичної освіти на шляху до єдиного світового музичного простору / І.О.Мудролюбова // Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки / Головний редактор Г.В.Локарева. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2015. – С. 16-21.
184. Мудролюбова І.О. Важливість виховання почуття метро-ритму у дітей на уроці з предмету «сольфеджіо» / І.О.Мудролюбова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 16 (21). Частина 2. – С. 175-178.
185. Мудролюбова І.О. Використання ігрових форм роботи на уроках сольфеджіо / І.О.Мудролюбова // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб.

наук. пр. / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. – К-Подільський, 2015. – С. 362-366.

186. Мудролюбова І.О. Використання концерту для вирішення дидактичних завдань музичної освіти / І.О.Мудролюбова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 51 / За заг. редакцією проф. О.В.Матвієнко, укладач – доц. В.В.Кудіна. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2015. – С. 144-148.
187. Мудролюбова І.О. Вплив музики на розвиток пам'яті учнів / І.О.Мудролюбова // Магістерські читання. Теорія та практика професійної підготовки магістрів музичного мистецтва. – Херсон: МПП «Издательство «ІТ», 2014. – С. 18-19.
188. Мудролюбова І.О. Інтерактивні методи навчання на уроках сольфеджіо / І. Мудролюбова // Психологія та педагогіка у ХХІ столітті: персективні та пріоритетні напрямки дослідження: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 5-6 червня 2015 р.). – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2015. – С. 19-22.
189. Мудролюбова І.О. Класифікація проєктивних методів навчання / І. Мудролюбова // Молода наука України. Перспективи та пріоритети розвитку [Текст]: матеріали XV Всеукраїнської науково-практичної заочної конференції. – Запоріжжя, 2014. – С. 97-99.
190. Мудролюбова І.О. Критерії оцінювання знань учнів з предмету сольфеджіо в Україні / І.О.Мудролюбова // International scientific-practical congress of pedagogues, psychologists and medics «Driven to Discover» [Text]: materials of proceedings of International Scientific and Practical Congress (Geneva, Switzerland, the 5th of June, 2015). – Geneva: Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists Science, 2015. – С.18-20.
191. Мудролюбова І.О. Огляд методичних ідей українських педагогів-музикантів щодо викладання сольфеджіо / І. Мудролюбова // Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології: збірка тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції

- (м. Львів, 26 червня 2015 року). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2015. – С. 90-94.
192. Мудролюбова І.О. Особливості розвитку мислення у молодших школярів / І. Мудролюбова // Наукові пошуки ХХІ століття: молодіжний вимір: Матеріали ІІ Міжвузівської студентської дистанційної науково-практичної конференції (м. Київ, 27 листопада 2014 р). – К.: Інститут розвитку дитини НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – С. 569-574.
193. Мудролюбова І.О. Характеристика молодшого шкільного віку відповідно до різних підходів періодизації психічного розвитку дитину / І. Мудролюбова // Соціологія. Психологія. Соціальні комунікації: збірка наукових праць студентів – членів проблемних груп Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій / гол. ред. В.Б. Євтух. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – Вип. 6. – С. 115-120.
194. Мудролюбова І.О. Використання методу проєктів у викладанні предмету «сольфеджіо» // І. Мудролюбова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 47: зб. наукових праць / за заг. ред. проф. В.Д. Сиротюка. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – С. 208-212.
195. Мудролюбова І.О. Fan-survey as a new kind of survey of education for example teaching solfeggio in primary school children / Iryna Mudroliubova // International scientific professional periodical journal «The unity of science» / publishing office Friedrichstrabe 10 – Vienna – Austria, 2015. – pp. 91-94
196. Музика [Електронний ресурс] // ЛОІППО. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://loippo.lviv.ua/metodyka/Muzyka/?&print=1>.
197. Музичний інструмент. Фортепіано: програма для музичної школи, (музичного відділення початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу) / [О.Я.Бондаренко, І.В. Вавренчук, Н.І. Шуригіна]. – К.: Фірма ІНКОС, 2006. – 48 с.
198. Музыкальная энциклопедия: в 6 т. / под. редакцией Ю.В.Келдыш. – М.: Советский композитор, 1973-1982. – Т.5. – 1981. – 1056 с.

199. Музыкальное воспитание в Венгрии / Ред.-сост. Л. Баренбойм. – М.: Сов. композитор, 1983. – 400 с.
200. Музыкальное воспитание в странах социализма [Текст]: сб. ст. / сост., ред. А.Л.Островский. –Л.: Музыка. Ленингр. отд-ние, 1975. – 248 с.
201. Музыкальный энциклопедический словарь / Гл. ред. Ю.В.Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
202. Мюллер Теодор (Федор) Фридрих (Фридрихович, Федорович) [Электронный ресурс] // Московская консерватория им. П.И.Чайковского. – 2014. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.mosconsrv.ru/ru/person.aspx?id=9060>.
203. Мясищев В.Н. Личность и неврозы / В.Н.Мясищев. – Л.: 1960. – 356 с
204. Назайкинский Е.В. Настройка и настроение в музыке / Е.В.Назайкинский // Воспитание музыкального слуха: сб. статей / сост. А. П. Агажанов. – М.: Музыка, 1985. – вып 2. – С. 6–40.
205. Найнис К.О системе детского музыкального воспитания Пьера ван Хауве (г. Делфт, Голландия) // Музыкальное воспитание в школе / Сост. О.А.Апраксина. –М., 1976. – Вып. 11. – С. 124-136.
206. Наказ № 428/48 Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти від 04.09.2000 р. [Електронний ресурс] / Міністерства освіти і науки України. – Офіц. сайт. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: [http:// mon.gov.ua/](http://mon.gov.ua/).
207. Наказ № 49 Про Затвердження програми дій щодо реалізації положень болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки від 23.01.2004 Р. [Електронний Ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Офіц. Сайт. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://mon.gov.ua/>
208. Наказ № 523 Про затвердження Положення про початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад (школу естетичного виховання) від 06.08.2001 р. [Електронний ресурс] / Міністерства культури

- України. – Офіц. сайт. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://mincult.kmu.gov.ua/>.
209. Наказ № 554 Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах системи від 27.08.2001 р. [Електронний ресурс] / Міністерства культури і туризму України. – Офіц. сайт. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://mincult.kmu.gov.ua/>.
210. Наказ № 588 Про затвердження типових навчальних планів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів (шкіл естетичного виховання від 11.08.2015 року [Електронний ресурс] / Міністерства культури України. – Офіц. сайт. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://mincult.kmu.gov.ua/>
211. Незванов Б.А. Интонирование в курсе сольфеджио / Б.А. Незванов. – Л.: Музыка, 1985. – 182 с.
212. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – М. Музыка, 1988. – 240 с.
213. Никитина Е.А. Общие рекомендации по подготовке учащихся к концертному выступлению [Текст] / Е. А. Никитина // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – Т. II. – С. 17-19.
214. Ніколаї Г.Ю. Генеза системи музично-ритмічного виховання Е.Жак-Далькроза та її функціонування в Європі / Г.Ю.Ніколаї // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології – № 2. – 2009. – С. 361-372.
215. Олексюк О.М. Музично-педагогічне дослідження в контексті нових суспільно-історичних реалій [Текст] / Ольга Миколаївна Олексюк // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: В. В. Радул [та ін.]. – Кіровоград : КДПУ, 2014. – Вип. 133. – С. 33-41.
216. Онопрієнко О.В. Сутнісні ознаки методу проектів: історичний аспект / О.В.Онопрієнко // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві

- результати. Практико-зорієнтований збірник. – К.: Департамент, 2003. – С. 114-119.
217. Онопрієнко О.В. Управління проектною діяльністю молодших школярів / О.В.Онопрієнко // Початкова школа. – 2005. – С.11-12.
218. Орлов В.Ф. Психологічні чинники педагогічної дії в системі «вчитель-мистецтво-учень» // Наук. часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : збір. наук. праць / Ред.кол.: Н.В. Гузій відп. ред. – Вип. 16 (26). – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – С. 94-99.
219. Орлова Е.М. Академик Борис Владимирович Асафьев: моногр. [Текст] / Е.М.Орлов, А.Н.Крюкова. – Л. Сов. композитор, 1984. – С.267-270.
220. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.Л. Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
221. Освітні технології: навч.-метод. посіб. [Електронний ресурс]/ О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с. – Режим доступу: <http://lib.ltd.ua/>
222. Островский А. О преодолении ладовой инерции при восприятии и интонировании современной музыки / А. Островский // Вопросы методики воспитания слуха: сб. статей. – М.: Музыка, 1967. – С. 5-27.
223. Павелків Р. Вікова психологія: підручник для студентів вищих навч. закл. / Р. Павелків. – К.: Кондор, 2011. – 469 с.
224. Павкович В.В. ЦК Теорія музики [Електронний ресурс] // Херсонське музичне училище. – 2008. – Режим доступу до ресурсу: <http://xmy.org.ua/istoriya>.
225. Павленко Т. Робочий зошит з сольфеджіо. 1-2 класи навч. Посібник / Т.Павленко. – К.: Мелосвіт, 2008. – 32 с.
226. Павленко Т. П. Сольфеджіо на основі українських народних пісень [Ноти]: навч. посіб. для почат. спеціал. навч. закл. системи М-ва культури і

- мистецтв України / Т. П. Павленко. – 2-ге вид. – К.: Музична Україна, 2006. – 112 с.
227. Павлюк Л.Л. Сольфеджіо 1 клас / Л.Л.Павлюк. – К.: Музична Україна, 2015. – 108 с.
228. Павлюк Л.Л. Сольфеджіо для 0 класу ДМШ: посібник / Л.Л.Павлюк. – К.: «Обрій», 2009. – 108 с.
229. Павлюченко С. Курс сольфеджіо и музыкальной грамоты для музыкальных школ у 2 ч. / С.Павлюченко. – М.: Музгиз, 1952. – 75 с.
230. Пальчевський С.С. Педагогіка: Навч. посіб. 2-е вид / С.С.Пальчевський. – К.: Каравела, 2008. – 496 с.
231. Паньків Л.І. Музично-театральна діяльність як одна з форм позакласної виховної роботи / Л. Паньків, О. Чурікова-Кушнір // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8(1). – С. 245-249.
232. Педагогическая энциклопедия. В 4-х т. Т.1-4 / Под ред. Ф.Н.Каирова. – М.: Советская энциклопедия, 1964 – 1968. – Т.1: А-Е. – 1964. – 832 с.
233. Пеев И. Болгарский метод «Столбица» Б.Тричкова / И.Пеев, И.Кристева // Вопросы методики воспитания слуха. – Л.: Музыка, 1967. – С. 109-129.
234. Пеньковских Е.А. Метод проектов в учебном процессе / Е.А.Пеньковских // Актуальность проблемы модернизации высшего педагогического образования: материалы всероссийской научно-практической конф., посвященной 65-летию Шадринского государственного педагогического института, Шадринск, 22 октября 2004 г. / ШГПИ. – Шадринск, 2004. – С. 61-62.
235. Перевезрев Л.Б. Проектный подход и требования к учителю // Школа и производство. – 2002. – №1. – С. 14-16.
236. Петрушин В.И. Музыкальная психология учебное пособие для студентов и преподавателей / В. И.Петрушин. – Москва: Владос, 2007. – 194 с.
237. Пироженко Л. Становлення предметів загальної середньої освіти у 30-х роках ХХ ст. [Електронний ресурс] / Л.Пироженко // Історико-

- педагогічний альманах. – 2012. – Вип. 2. – С. 125-128. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/>
238. Писаревський А. Сольфеджіо для музичних шкіл: Одноголосся і багатоголосся / А.Писаревський. – К.: Музична Україна, 1970. – 423 с.
239. Підласий І.П. Педагогіка: Новий курс [Текст]: підручник для студентів вищих навчальних, закладів. У двох книгах. Книга 1: Загальні основи. Процес навчання / І.П.Підласий. – М.: Гуманітарний видавничий центр ВЛАДОС, 2010. – 568 с.
240. Погонина И.В. Музыкальное образование Античности (Эскиз к портрету) / И.В.Погонина // Музыкальное образование: Уроки истории. – М.: 1991. – С. 130-145.
241. Подуровский В.М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности // В.М.Подуровский, Н.В.Суслова. – М.: Владос, 2001. – С. 22.
242. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 368 с.
243. Полєвіков І.О. Музично-педагогічна спадщина України як передумова реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичній школі / І.О.Полєвіков // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2007. – №31.– С. 150-154.
244. Поліфункціональність [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://fullref.ru/>.
245. Поліщук В. Вікова і педагогічна психологія: навчальний посібник / В. Поліщук. – Вид. 3-тє, виправ. – Суми: Університетська книга, 2010. – 352 с.
246. Постанова ЦК ВКП(б) «Про початкову і середню школу» // За комуністичну освіту. – 1931. – № 7–8. – С. 1–15.
247. Презентація навчального посібника «Сольфеджіо для 1 класу» Л.Л.Павлюк [Електронний ресурс] // Департамент культури виконавчого органу

- Київської міської ради (Київської міської державної адміністрації). – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://dk.kievcity.gov.ua/news/605.html>
248. Программы для средних общеобразовательных учреждений: Музыка. I – VIII классы / Сост. Ю.Б.Алиев, В.К.Белобородова, Е.В.Николаева, Б.С.Рачина, С.Л.Старобинский / Под общ. ред. Ю.Б.Алиева. – М., 1993.
249. Протопопов В. Мусикийская грамматика Николая Дилецкого [Электронный ресурс] // Русская мысль о музыке в XVII веке / В.Протопопов. – М.: Музыка, 1989. – 94 с. – Режим доступу: http://www.canto.ru/index.php?menu=public&id=medieval.17cent_07#_edn17
250. Пряникова В. Г. Педагогическое стимулирование в школах 20-х годов // Советская педагогика. – 1991. – №2. – С. 106-111..
251. Пясковський І.Б. Історико-біографічний нарис діяльності педагогів кафедри теорії музики НМАУ ім. П. І. Чайковського // Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського: Науковий журнал. – 2011. – № 1 (10). – С.132-153.
252. Равкин З.И. Советская школа в период восстановления народного хозяйства 1921-1925 / З.И.Равкин. – М.: Учпедгиз, 1959. – 275 с.
253. Растопшина Е.Б. Образовательная программа Сольфеджио / Е.Б.Растопшина. – Северск: Центр детского творчества, 2009. – С. 4-10.
254. Рачинская Л.И. Роль сольфеджио в формировании профессионального слуха юного музыканта [Электронный ресурс] / Л.И.Рачинская. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.pavlikovskaya.ru/mttod/konf/konf07.html>
255. Риман Г. Музыкальный словарь [Электронный ресурс] / Г.Риман // Пер.: Б.Юргенсон. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 10440 с. – Режим доступу до ресурсу:http://enc.biblioclub.ru/Encyclopedia/22_Riman_G_Muz
256. Римский-Корсаков Н.А. О музыкальном образовании // Полное собрание сочинений. – М.: Музгиз, 1963. – Т. 2. Литературные произведения и переписка. – С. 175-212.
257. Рожок В.І. Музична освіта в Україні на межі століть: реалії, проблеми та перспективи [Текст] / В.І.Рожок // Часопис Національної музичної академії

- України імені П.І.Чайковського: Науковий журнал / Міністерство культури і туризму України, Національна музична академія України імені П.І.Чайковського / Гол. ред. В. І. Рожок.– К.: НМАУ ім. П.І.Чайковського, 2009. – № 1 (2). – С. 3-15.
258. Рокитянская Т.А. Воспитание звуком. Музыкальные занятия с детьми от 3 до 9 лет [Електронний ресурс] / Т.А.Рокитянская. – М.: Академия Развития, Академия Холдинг, 2006. – 128 с. – Режим доступу до ресурсу: <http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/016ec3e5-46fa-fadf-80a3-80ef82b62bcf/118377/>
259. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посіб / О.Я.Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640с.
260. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навчальний посібник / О.Я. Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 256 с.
261. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П.Рудницька. – К.: ТОВ «Інтерпроф», 2002. – 270 с.
262. Русаков А. Музыка как действие и воображение [Електронний ресурс] / Андрей Русаков // Эпоха великих открытий в школе 90-х годов. – СПб.: Роспечать, 2006. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/22/5>
263. Руссо Ж.-Ж. [Електронний ресурс] // Біографія.ком.ua. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: http://biografiya.com.ua/publ/biografija_zarubizhnih_pismennikov/russo_zh_zh/
264. Савчин М. Вікова психологія / М.Савчин, Л. Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.
265. Самсонова Т.П. Музыкальные классы Академии художеств в 18 веке / Т.П.Самсонова // Наука и культура России 18 века: сб. статей / отв. ред. Э.П.Карпеев. – Л.: ЛВВМИУ, 1984. – С. 113-128.
266. Сергєєнкова О.П. Педагогічна психологія. Навч. посіб. / О.П.Сергєєнкова, О.А.Столярчук, О.П.Коханова, О.В.Пасєка. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.

267. Середа В.П. Авторский сайт [Электронный ресурс] / Валентин Павлович Середа. – 2015. – Режим доступа до ресурсу: <http://valentin-sereda.ru/>..
268. Середа В.П. Каноны. Младшие классы Учебник / В.П.Середа. – М.: Классика-XXI, 2009. – 13 с.
269. Сіньковська І. Метод проєктів у контексті сучасної освіти / І.Сіньковська. – Тернопіль: Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2014. – 7 с.
270. Скрипник А.П. Культурология. Часть 1. Теория культуры: учебное пособие / А.П.Скрипник. – Саров: Гардарики, 2014. – 118 с.
271. Сладков П. Классическое сольфеджио в профессиональном музыкальном образовании: история, теория, методология [Текст]: автореф. дис. доктора искусствоведения: 17.00.01 / Сладков Павел Порфирьевич. – С-Пб, 2006. – С. 13-14.
272. Сладков П.П. Классическое сольфеджио в профессиональном музыкальном образовании: история, теория, методология: дис. докт. искусствоведения: 17.00.02 / Сладков Павел Порфирьевич – Санкт-Петербург, 2006. – 297 с.
273. Сладков П. Развитие интонационного слуха в курсе сольфеджио / П.Сладков. – Часть 1: Диатоника. – М., 1994. – 144 с.
274. Смаглій Г.А. Сольфеджио [Ноти]: [Підручник : У 4-х ч.]. / Г.А.Смаглій. – Х.: Факт, 2003. – ч. I. – 79 с.
275. Смаглій Г.А. Основы теории музыки [Текст]: підруч. для навч. закл. освіти, культури і мистецтв / Г.А.Смаглій, Л.В.Маловик. – 2. вид., доп. і перероб. – Х.: Факт, 2001. – 384 с.
276. Современные системы массового музыкального воспитания [Электронный ресурс] // Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – 2015. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.studfiles.ru/preview/1763817/>.
277. Сольфеджіо: програма для музичної школи, музичного відділення початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу (школи

- естетичного виховання) / [О. В. Єпімахова, Г. А. Смаглій, І. А. Жосан та ін.]. – К.: ДМЦНЗКМ України, 2012. – 128 с.
278. Способин И.В. / [Научно-энциклопедическое редактирование – М.В. Есипова] // Московская консерватория от истоков до наших дней. 1866–2006. Биографический энциклопедический словарь. – М.: НИЦ Московская консерватория. – 2007. – С.520-521.
279. Способин И.В. Музыкант. Педагог. Ученый [Текст]: сборник статей и материалов / [под общ. ред. В. Беркова]. – М.: Музыка, 1967. – 86 с.
280. Старчеус М.С. Чувство музыкального ритма и его формирование на ранних стадиях онтогенеза / М.С.Старчеус // Психология музыкальной деятельности: теория и практика. – М.: «Академия» / под. ред. Э.Б. Абдуллина, 2003. – С. 154-157.
281. Стегній Т.А. Музичне виховання з методикою викладання // Основні педагогічні питання музичного виховання молодших школярів / Т.А.Стегній. – Володимир-Волинський: Володимир-Волинський педагогічний коледж ім. А.Ю.Кримського, 2013. – 95 с.
282. Стеблякова Л.А. Изучение метро-ритма на уроках сольфеджио: Учебно-методическое пособие по сольфеджио для ДМШ и ДШИ [Электронный ресурс]. – МБОУДОД ДШИ пос. Володарского. – 87 с. – Режим доступа: it-n.ru/attachment.aspx?id=164299
283. Столяренко О. Б. Психологія особистості. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 280 с.
284. Сторінки історії Львівської національної музичної академії ім. М.В.Лисенка. – Львів: Сполом, 2009. – 272 с.
285. Стріхар О.І. Дитяча хорова культура в контексті українського півного мистецтва XVII-XVIII ст. [Текст]: автореф. дис. канд. мистецтвознавства: 26.00.01 / Стріхар Оксана Іванівна; Львівська національна музична академія ім. М.В.Лисенка. – Л., 2009. – 19 с.
286. Струве Г. Хоровое сольфеджио / Г.Струве. – М.: Академия хорового искусства. – Ч.1: для дошкольников и младших школьников, 2000. – 32 с.

287. Стручалина Э.А. Эскиз юбилейного портрета к 85-летию Н.Ф.Тифтикиди [Электронный ресурс] / Э.А.Стручалина // Южно-Российский музыкальный альманах. – 2006. – вып.1. – С. 215-221. – Режим доступа до ресурсу: <http://cyberleninka.ru/article/n/eskiz-yubileynogo-portreta-k-85-letiyu-n-f-tiftikidi>
288. Стълбицата // Енциклопедия на българската музикална култура. – София: БАН, 1967. – С. 414.
289. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1989. – 288 с.
290. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О.В.Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: АПН, 2000. – С. 47–65.
291. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти тт / В.О.Сухомлинський. – Київ: Радянська школа, 1976. – Т.1. – 654 с.
292. Тайнель Е. Музичне виховання за методом відносної сольмізації. Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Е.Тайнель. – Дрогобич: Коло, 2001. – 210 с.
293. Танько Т.П. Музично-педагогічна освіта в Україні / Т.П.Танько. – Х.: Основа, 1998. – 192 с.
294. Творческие проекты учащихся V-IX классов общеобразовательных школ / [Под ред. В.Д.Симоненко]. – Брянск: НМЦ Технология, 1996. – 238 с.
295. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М.Теплов. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 335 с.
296. Теплов Б. Проблеми індивідуальних відмінностей. М.: Педагогика, 1961. – 536 с.
297. Тифтикиди Н.Ф. Национальные черты мелоинтонации русской протяжной песни / Н.Ф. Тифтикиди // Традиции русской музыки XVII-XIX веков. Сборник трудов. – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1978. – Вып. 38.

298. Тифтикиди Н.Ф. Сборник диктантов на материале музыки советских композиторов [Ноты]: учеб. пособие для консерваторий / Н.Ф. Тифтикиди. – М.: Музыка, 1966. – вып. 1: С.С.Прокофьев. – 148 с.
299. Тифтикиди Н.Ф. Сборник диктантов на материале музыки советских композиторов [Ноты]: учеб. пособие для консерваторий / Н.Ф. Тифтикиди. – М.: Музыка, 1966. – вып. 2: Д.Д.Шостакович. – 250 с.
300. Ткачова Н.П. Система музично-естетичного виховання К.Орфа – сучасність педагогічних пошуків // Zbiór raportów naukowych. Współczesne tendencje w nauce i edukacji. (27.02.2014 – 28.02.2014). – Warszawa: Wydawca: Sp. Z.o.o. Diamond trading tour», 2014. – С. 15-19.
301. Туркот Т.І Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т.І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.
302. Тютюнникова Т.Э. Орф-фокус [Електронний ресурс] / Татьяна Эдуардовна Тютюнникова. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.orff.ru/>.
303. Тютюнникова Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия / Т.Э.Тютюнникова. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.
304. Тютюнникова Т.Э. Сундучок с бирюльками. Музыкальные игры / Т.Э.Тютюнниткова. – М., 2009. – 68 с.
305. Тютюнникова Т.Э. Уроки музыки. Система обучения Карла Орфа / Т.Э.Тютюнниткова. – М.:Астрель, 2000. – 242 с.
306. Уваркіна О.В. Українська освіта на шляху до єдиного європейського освітнього простору / О.В.Уваркіна // Дир. шк., ліцею, гімназії. – 2012. – №3. – С. 12-17.
307. Указ № 5/2015 Про Стратегію сталого розвитку Україна – 2020 від 12.01.2015 р. [Електронний ресурс] / Президент України. – Офіц. сайт. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.president.gov.ua/>
308. Указ № 344/2013 Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року від 25.06.2013 р. [Електронний ресурс] / Президент

- України. – Офіц. сайт. – 2015. – Режим доступу до ресурсу:
<http://www.president.gov.ua/>
309. Указ № 347/2002 Про Національну доктрину розвитку освіти України у ХХІ столітті від 17.04.2002 р. [Електронний ресурс] / Президент України. – Офіц. сайт. – 2015. – Режим доступу до ресурсу:
<http://www.president.gov.ua/>
310. Указ №641/2015 Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні від 16.11.2015 р. [Електронний ресурс] / Президент України. – Офіц. сайт. – 2015. – Режим доступу до ресурсу:
<http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560>
311. Федоришин В.І. Рефлексивне оцінювання педагогічних ситуацій майбутніми вчителями музики [Текст] / В. І. Федоришин // Наукові записки. Серія: Педагогічні та історичні науки / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 116. – С. 231-238
312. Федотов Є.С. Стеценко Кирило Григорович – педагог [Текст]: біографія окремої особи / Є.С. Федотов. – К.: Музична Україна, 1977. – 104 с.
313. Финдейзен Н.Ф. Очерки по истории музыки в России с древнейших времен до конца 18 века / Н.Ф. Финдейзен. – М.-Л.: Музгиз, 1928. – Т. 1. – 364 с.
314. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М.Фіцула. – К.: Вид.центр «Академія», 2002. – 528 с.
315. Фіцула М.М. Педагогіка: навч. посіб. / М.М.Фіцула. – К.: Академвидав, 2009. – 560 с.
316. Флис В. Сольфеджио для 1-4 классов детских музыкальных школ / В.Флис, Я.Якубяк. – К.: Музична Україна, 1982. – 196 с.
317. Фролкин В. Традиционные и новаторские черты современных зарубежных систем массового музыкального воспитания // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы / Сост. и отв. ред. М.М. Берляничик. – Новосибирск, 1989. – С. 59-75.

318. Хижна О.П. Соціалізація та освіта майбутніх учителів початкової школи через призму міжкультурної комунікації [Електронний ресурс] / О.П.Хижна // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2010. – Вип. 2. – С. 192-207. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2010_2_20
319. Хіврич Л.М. Столова Євгенія Мойсеївна / Л.М. Хіврич // Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. – 2013. – Вип. 101: Зі спадщини майстрів. Книга друга. – С. 470-471.
320. Холопов Ю.Н. Как да се пее новата музика на XX век. Опит да се демонстрира методиката на еднотонност / Проблеми на образованието по изкуствата и културата. – София, 1984. – № 2. – 154 с.
321. Холопов Ю.Н. Как петь новую музыку XX века / Ю.Н.Холопов // Воспитание музыкального слуха: сб. статей./ сост. А.П.Агажанов. – М.: Музыка, 1985. – вып 2. – С. 59–85.
322. Хромушин О. Джазовое сольфеджио 3-7 классы детской музыкальной школы / О.Хромушин. – СПб: Композитор, 2002. – 56 с
323. Хромушин О. Учебник джазовой импровизации для детских музыкальных школ / О. Хромушин. – СПб.: Композитор, 2012. – 44 с.
324. Цалай-Якименко О. Вивчаймо ладо-тональності за системою модус [Текст] / О. Олександра Цалай-Якименко, Я.Михайлюк; Спілка композиторів України, Лаб ім. М.Ділецького. – Львів; Нью-Йорк; К.: Коць, 1998. – 12 с.+ буклет + 8 карточок
325. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы суждения, мнения / Г.М.Цыпин. – М.: Искусство, 1994. – 213 с.
326. Чайка В.М. Основи дидактики: навч. посіб. / В.М.Чайка. – К.: Академвидав, 2011. – 240 с.
327. Черкасов В.Ф. Музично-педагогічна освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору [Текст] / В.Ф.Черкасов // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: збірник / М-

- во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – Вип. 10 (15). – С. 3-8.
328. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: навчальний посібник / В.Ф. Черкасов. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2014. – 472 с.
329. Чернушенко В.А. Племя одержимых // Советская музыка. – 1974. – № 10. – С. 56–62.
330. Шаляпин Ф.И. Литературное наследство: у 2т. / Ф.И. Шаляпин. – М.: Искусство, 1957. – Т.2. – 362 с.
331. Шатковский Г.И. О музыке с любовью. Уроки музыки: методика Г. Шатковского. Развитие музыкального слуха [Электронный ресурс] / Г. И. Шатковский // shatkovsky.ru. – 2013. – Режим доступа до ресурсу: http://www.shatkovsky.ru/music_povtorenie.htm.
332. Шатковский Г.И. Развитие музыкального слуха» / Г.И. Шатковский. – М.: Амрита-Русь, 2010. – 208 с.
333. Шеломов Б. Детское музыкальное творчество на русской народной основе: метод. пособие для педагогов детских музыкальных школ / Б. Шеломов. – СПб.: Композитор, 2004. – 224 с.
334. Шестаков В.П. От эпоса к аффекту. История музыкальной эстетики от античности до XVIII века. Исследование / В.П. Шестаков. – М.: Музыка, 1975. – 350 с.
335. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка: Підручник / Валерія Шульгіна. – К.: ДАКККіМ, 2005. – 271 с.
336. Щетинский А. Обучать интонационному мышлению! О музыкально-педагогической системе В.Брайнина // Музыкальная академия. – М., 1993. – № 1. – С. 160-164.
337. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
338. Юцевич Ю.Є. Словник-довідник музичних термінів за книгами Ю.Є. Юцевича [Електронний ресурс] / Ю. Є. Юцевич. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: <http://term.in.ua/>.

339. Яворский Б. Упражнения в образовании схем ладового ритма / Б.Яворский. – М.: Музсектор, 1928. – 57 с.
340. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник / В.В.Ягупов. – Київ: Либідь, 2002. – 560 с.
341. Ягупов В.В. Проектування у педагогічній діяльності викладачів професійно-технічної освіти [Електронний ресурс] / В.В. Ягупов // Проектирование образовательного пространства – современные ориентиры: материалы I-ой междунар. науч.-практ. конф. Днепропетровск, 24–26 окт. 2012 г. – Днепропетровск: ГУЗ «МВПУ ПИТ», 2012. – С. 169–173. – Режим доступу до ресурсу: <http://lib.iitta.gov.ua>
342. Яценко Т. Сольфеджио для самых маленьких / Т. Яценко. – СПб: Питер, 2014. – 64 с.
343. Bennett P.D. Sarah Glover: A forgotten pioneer in music education // Journal of Research in Music Education. – 1984. – 22(1). – pp. 49-65.
344. Bentley A. Musical Ability in Children and its Measurement / A.Bentley. – London: George G Harrap & Co Ltd Harrap, 1966. – 151 p.
345. Boud D. Reflection: Turning Experience into Learning / D.Boud, R.Keogh, D.Walker,. – London: Kogan Page, 1985. – p 43.
346. Carletti M. Roberto Goitre / Monica Carletti. // Dizionario Biografico degli Italiani. – 2001. – Volume 57. – p. 42-50.
347. Centro studi di didattica musicale [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.centrogoitre.com/>.
348. Chev e E. M thode  l mentaire de musique vocale / E.Chev e, N. Paris. – Paris, 1846.
349. Frazee J. Orff Schulwerk Today: Nurturing Musical Expression and Understanding (Education) / Jane Frazee. – Mainz: Schott Music Corporation, 2006. – 256 p.
350. Goitre Roberto Cantar leggendo / Roberto Goitre/ - Milano: Ricordi, 2000. – 232 p.

351. Guide to the Margit Varro Papers 1933-1962 [Електронний ресурс] // University of Chicago Library. – 2008. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.lib.uchicago.edu/>
352. Hood Ph. Modern Languages in the Primary School / Philip Hood, Kristina Tobutt. – SAGE, 2009. – 240 p.
353. Kilpatric W.H. The Project Method // Teachers College Record. – 1918. – 19 September. – P.319-334.
354. Montéclair M.P. Méthode facile pour apprendre à jouer du violon avec un abrégé des principes de la Musique / Montéclair M.P. – Paris, 1712. – 45 p.
355. Pierre van Hauwe [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.musikschule-inning.de/aboutus/pierrevanhauwe.html>.
356. Prysukhin M. The course of English for Music Colleges / Modest Prysukhin. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2007. – 176 p.
357. Scrivere la musica: per una didattica delle notazioni a cura di Franca Ferrari. – Torino: E.D.T. Edizioni di Torino, 1999. – 139 p.
358. Southcott J. Glover's Intellectual Odyssey / Jane Southcott // AMEL 17th National Conference / Australian Association for Research in Music Education. – 1995. – pp. 1–11.
359. Stichting Pierre Van Hauwe [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.pierrevanhauwe.org/over-deze-site>
360. Timothy J. McGee Ornamental Neumes and Early Notation / McGee J. Timothy // Performance Practice Review. – 1996. – Vol. 9. – No. 1. – Article 5. – pp. 39-65
361. Varro M. Dynamic Piano Teaching / Margit Varro. – London / Hamburg: N.Simrock (Boosey & Hawkes), 1997. – 70 p.
362. Waterhouse C. An appraisal of the norwich sol-fa method and materials for choir training and music teaching, devised by sarah anna glover in 19th century norwich / Celia Waterhouse // 19th International Kodály symposium. – Katowice, 2009. – pp. 1-11.

363. Wright P. Lecture: Listening to Music. Lecture 3. Rhythm: Fundamentals [Электронный ресурс] / P. Wright // YaleCourses. – 2012. – Режим доступа до ресурсу: https://www.youtube.com/watch?v=t4echOq29d0&list=PL9LXrs9vCXK56qtyK4qcqwHrbf0em_81r&index=3.
364. Yui L. Beethoven MasterClass Appassionata [Электронный ресурс] / Lisa Yui // Lives Of The Piano. – 2011. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.youtube.com/watch?v=4P8A2Тcy6Mc>.