



## Розділ V. ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ГІРСЬКИХ РЕГІОНІВ

doi: 10.15330/msuc.2019.20.106-110

**Мирон Вовк,**

кандидат педагогічних наук, професор  
кафедри педагогіки початкової освіти,  
ДВНЗ «Прикарпатський національний  
університет імені Василя Стефаника»  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Myron Vovk,**

PhD in Education, Professor,  
Department of Pedagogy of Primary Education,  
Vasyl Stefanyk Precarpatian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)  
*muronvovk@gmail.com*

**Юлія Дзьон,**

магістрант,  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»  
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**Julia Dzon,**

Graduate student,  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

**УДК 7807-057.8744**

### МУЗИЧНО-РИТМІЧНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ

**Анотація.** У статті розкривається проблема розвитку творчої діяльності молодших школярів на уроках музичного мистецтва на матеріалі використання елементарного ритмічного і звуковисотного інструментарію. Автором здійснюється глибокий аналіз наукових напрацювань авторитетних учених і дослідників у даній галузі, що доводить необхідність дотримання чіткого системного підходу (етапно-фазової послідовності) з метою ефективного музично-творчого розвитку учнів молодшого шкільного віку. Результати дослідження дозволили дійти висновку, що найбільша ефективність у створенні музично-ритмічної основи досягається за таких умов: якщо учень підготовлений до виконання самостійної музично-практичної діяльності, тобто має необхідні знання, практичні вміння і навички; може самостійно упорядковувати їх у логічну послідовність, спрямовану на раціональне вирішення завдання; чітко уявляє, з якою метою воно виконується, його подальше практичне значення; знає головні шляхи виконання; уміє висловлювати думки з певних питань своїми словами, що є свідченням наявності логіки доказовості, вміння відстоювати свої позиції у спірних ситуаціях; знаходити переконливий і доказовий матеріал, коли у процесі добору самостійних завдань використовується диференційований підхід із урахуванням індивідуальних музичних здібностей кожного учня.

**Ключові слова:** музична діяльність, творчість, самостійність, виконавство, активність, ритмічний розвиток.

### MUSICAL-RHYTHMIC INSTRUMENTATION IS THE BASIS FOR DEVELOPMENT OF EXECUTIVE SKILLS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

**Abstract.** In this article, the author raises the problem of using shock-rhythmic tools at music art lessons in elementary schools of general education. The results of experimental research and the study of advanced experience in the schools of the Baltic states convince in the importance of determining the place of collective music making in the system of music classes, creating the appropriate pedagogical and didactic conditions for the organization of the educational process, introducing a systematic approach (phase-phase sequence) to the development of musical and practical activity of junior



pupils. Elementary music making provides the involvement in the practical music making of all the children at the lesson, even with partial disabilities or violations of auditory and vocal coordination, promotes awareness of schoolchildren of their forces, positively affects creativity, helps their aesthetic growth.

An important factor in determining the conditions is the optimal combination of instrumentation with singing. It is the «foundation» of working with musical instruments should be a sonorous song melody. Such a condition ensures the structure of the lesson, complements and multiplies the types of children's musical creativity, forms their sense of executive autonomy, concentration and self-control.

The development of didactic principles of the development of independent creative activity, the organization of the system of work with toolkits at the lesson, the substantiation of the pedagogical factors of the development of independence, – create an atmosphere of creativity and provide realization of compensation for children with insufficient vocal and singing ability.

The use of musical instruments makes it possible for the teacher to engage all the children without any exception in the practical performance, notwithstanding the low level of vocal and auditory abilities of some separate class students. The use of rhythmic instrumentation should be implemented in the practice of educational classes at school, through continuous systematic work. Only then the learning process can become effective and bring the desired results.

**Keywords:** musical activity, creative independence, performance, activity, rhythmic development.

## ВСТУП

**Постановка проблеми.** Питання використання інструментів у навчальному процесі з кожним роком набуває все більшого інтересу як у дослідників, так і вчителів-практиків загальноосвітніх шкіл. До недавнього часу музикування дітей у школах здійснювалось головним чином на позакласних заняттях. У зв'язку з тим, що гра на різноманітних інструментах є однією з найдоступніших форм музичної роботи з молодшими школярами, в результаті якої вони швидше оволодівають нотною грамотою, набувають первинних навиків колективного музикування, глибше знайомляться з музичними творами, більшість учителів, використовуючи свій педагогічний досвід, намагаються залучати дітей до активної виконавської діяльності

(С. Сургаутайте). Аналіз проведених уроків із використанням інструментів (ритмічних, звуковисотних) дав можливість установити відсутність науково обґрунтованого підходу до даного виду роботи: більшість учителів у використанні інструментів вбачають лише засіб активізації навчального процесу.

Вивчення передового досвіду з навчання дітей гри на інструментах, а також результати експериментальних досліджень приводять до висновку про необхідність чіткого визначення засобів і мети дослідження, організації проведення уроків музики такого типу. Виходячи з цих позицій, вирішення проблеми слід убачати у трьох напрямках:

- упровадження в даному випадку етапно-фазової послідовності розвитку музичної діяльності;
- визначення місця колективного музикування в системі музичних занять;
- створення відповідних педагогічних умов для розвитку сприятливої музичної діяльності молодших школярів.

Це забезпечуватиме реалізацію системного підходу до проблеми, в результаті якого завдання набуватимуть цілеспрямованого концептуального характеру, що відповідає вимогам сучасної педагогічної науки.

Активне елементарне музикування сприяє залученню до музики повноцінними учасниками всіх дітей. Важливим моментом є те, що музикувати на уроці можуть діти з недостатньо розвиненим музичним слухом, оскільки відтворення звуковисотної сторони на інструменті з чітко фіксованою висотністю простіше, ніж при співі.

Використання елементарного музикування сприяє усвідомленню школярами своїх сил, активізує, позитивно впливає на їх розвиток, у тому числі (що дуже важливо) більш слабких у музичному відношенні, допомагає їх музично-естетичному росту. Відповідно використання на уроках інструментів суттєво розширює навчально-виховні можливості уроку. Саме елементарне музикування, коли діти, слухаючи музичні твори, відтворюють ритмічну пульсацію то плесканням, то відстукуванням, вимагає уважного вслуховування в музику, у зміну її частин, а це розвиває в дітей навички відчуття музичної форми, чуття ритмічного пульсу в процесі співучасті у виконанні музики.

Самостійна музично-практична діяльність розширює можливості вчителя для ознайомлення учнів із певними теоретичними і практичними труднощами й самостійного пошуку способу їх подолання.

Прагнення учнів самостійно виконувати завдання допомагає швидше дійти істини: пробуджує їх думку, стимулює ініціативність та активність. Завдання і питання, пов'язані із зіставленням та аналізом при елементарному музикуванні, з вираженням власної думки, своєї оцінки, заохочують вихованців значно більшою мірою, аніж звичайно. С.Т. Шацький у статті «Про те, як ми вчимо» (Шацький Т, 1958), розглядаючи труднощі, що постають перед дітьми при відповіді на нестандартні запитання вчителя, робить простий, але дуже важливий висновок про те, що завдання слід конструювати таким чином, щоб викликати самостійні роздуми учня, які б завершилися відповіддю. Самостійна відповідь учня, його власні судження і думки, як правило, цікаві не лише для вчителя, а й для всього класу.

Важливим фактором у визначенні умов є оптимальне застосування інструментарію в поєднанні зі співом. На наше глибоке переконання, «основою» елементарного музикування повинна бути звучна мелодія пісні. Це дає можливість зберігати структуру уроку, доповнюючи і примножуючи види музичної діяльності при тій же кількості виділеного часу, формувати у школярів слухові відчуття, самостійність, зосередженість і самоконтроль.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема творчого розвитку молодших школярів на матеріалі ритмічного і звуковисотного інструментального виконавства досліджувалась Н. Ветлугіною, М. Вишняковою, В. Лапченком, Т. Дятло, В. Лебедевим, А. Паламарчук, М. Вовком, А. Пілічкаускасом, В. Сургаутайте. Разом з



тим, низка аспектів організації, систематизації і реалізації інструментарію в навчально-виховний процес школи надалі залишаються малодослідженими.

Розробка дидактичних принципів розвитку самостійної музичної діяльності, створення системи роботи з інструментами на уроці, обґрунтування педагогічних факторів розвитку самостійності допомагає підвести учнів до виконання практичних музичних завдань: програвання мелодії, розспівок, вступів до пісень, мажорних та мінорних тризвуків, імпровізування, створюючи атмосферу, що сприяє самостійному музичному розвитку. У таких умовах музично-творчі завдання стають не самоціллю, не кінцевим результатом навчання, а зв'язковою ланкою, що сприяє вирішенню музично-практичних завдань.

**МЕТА І ЗАВДАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.** Метою статті є розкриття можливостей розвитку музично-творчої активності і навичок самостійної реалізації елементарного ритмічного і звуковисотного інструментарію в навчальному процесі на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі.

Різноманітність інструментів, їх тембрів, висотних співвідношень, особливостей будови допомагає школярам досить легко оволодіти грою на них. Навчання нотної грамоти, співу, слуханню музики є найбільш раціональним тоді, коли воно пов'язане з активною музичною діяльністю.

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ:** систематизація, аналіз, синтез наявного в науковій літературі матеріалу з теми дослідження, а також висвітлення власного педагогічного досвіду з окресленої проблематики.

### **РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Підкреслюючи значущість музично-рухових процесів у формуванні ритмічної «базис» у молодших школярів, Ж. Далькроз стверджує, що «рухливий ритм без музичного супроводу позбавлений найбільш життєвого його елемента». У зв'язку з тим, що в ритмі, в музиці й у пластичі спільна основа – рух, його можна назвати «тілом» музики. Ж. Далькроз вірить у силу виховання чуття ритму і вважає, що розвивати його в молодших школярів можна лише шляхом практичного виконання ритмічних вправ. Учений відзначає вплив музичного ритму на учнів і зворотну реакцію їх організму, підкреслюючи рефлекторний характер цих процесів. При загальній достатньо високій оцінці наукових досліджень Ж. Далькроза все ж не можна погодитися з абсолютизацією ним ритму: на його думку, учень може «відчувати задоволення від ритму, незалежно від музики» (Далькроз Ж., 1980). Такого роду механічний підхід Ж. Далькроза негативно відбився на подальшому розвитку системи ритмічного виховання, а гіпертрофія поняття ритму привела вченого до формалістичних висновків у галузі педагогіки.

Зрозуміло, що таке музичне навчання і виховання не досягає бажаної мети. Музика залишається доступною для учня у стосунку лише до тих елементів впливу, до яких він прийшов самостійно, з допомогою співу або гри на музичному інструменті, з тим досвідом слухача, який забезпечує активне музичне сприймання і відповідне музично-естетичне переживання.

Використання елементарного музикування на уроках вимагає певного «обладнання» дитячих музичних інструментів (Н. Ветлугіна). «Залежно від того, які групи інструментів використовуються на уроці – струнні, духові, ударно-клавішні, яка кількість інструментів, складність звукодобування і, в кінцевому підсумку, чи подобались інструменти учням у цілому, залежить успіх і результативність усієї подальшої навчальної роботи» (Ветлугіна Н., 1968).

У цьому випадку ми переконуємось у значущості кількісного збільшення видів музичної діяльності, правильності використання теорії компенсаційності здібностей (Б. Теплов), у переконливості думки про те, що спів у школі не повинен бути в наш час єдиним засобом розвитку музичальності й ознайомлення з музикою (Теплов Б., 1947). На основі цього можна передбачити: включаючи самостійну музично-практичну діяльність у навчальний процес, ми створюємо додаткові можливості не лише для розвитку самостійної діяльності, свідомого засвоєння навчального матеріалу, активізації навчального процесу, але і для компенсації з допомогою елементарного музикування недостатньої вокально-співочої здібності слабоінтонуючих учнів.

Третій фактор ґрунтується на оптимальному поєднанні інструментарію і структурних компонентів уроку музики (музична грамота, спів, слухання музики).

Четвертим є диференційований підхід до навчання у процесі використання інструментів із метою розвитку самостійної музичної діяльності, зокрема умовний поділ учнів класу на підгрупи за рівнем музичних здібностей, що позитивно проявляється як на можливості використання інструментів у класній навчальній роботі, так і на якості засвоєння матеріалу, передбаченого програмовими вимогами.

Для розвитку самостійного інструментального виконавства необхідна поетапна побудова занять у відповідній системі з урахуванням педагогічних та організаційних умов, які сприяють розвитку в учнів необхідних самостійних навичок.

Найбільш простими ритмічними заняттями, що забезпечують на початковому етапі формування самостійних навичок відтворення ритмічних структур, є плескання. Прийоми звукоутворення можуть бути найрізноманітніші. На думку К. Орфа, відмінність між плесканнями обумовлена такими моментами: формою, якої набуває долоня, і характером удару. Плескання жменю відтворює глухий звук. Відтінки звучання залежать від того, на якій місця долоні припадають удари (посередині або біля пальців, по зап'ястя або краю кисті). Учителю доцільно випробувати декілька видів плескання, повправлятися з учнями й вибрати серед них 3–4 види, що зможуть забезпечити різноманітну динамічну градацію звучання, перш за все – перехід від піано до форте й навпаки.



Ритм – це один із головних засобів виразності в музиці. Тому лише впорядковані в часовому співвідношенні музичні звуки набувають певного змісту. Процес сприймання ритму вже багато років є предметом психологічних досліджень, які доводять, що сприймання тісно пов'язане з руховим моментом, де людина не просто слухає, а активно реагує на музику рухами свого тіла. Як правило, сама людина не завжди усвідомлює ці рухи, оскільки вони проявляються інстинктивно (відстукування ногами, пальцями, похитування головою, усім тілом і т. ін.). Намагання погасити моторні (рухові) реакції може призвести до того, що людина або практично перестає сприймати музику, або ритмічна пульсація переходить у сприймаючого у прихованій формі (скорочення м'язів гортані, дихальної мускулатури тощо). Здібність, що закладена в основу активного (рухового) переживання музики, можна трактувати як музично-ритмічне чуття. Ураховуючи моторну природу чуття ритму, Б. Теплов указував, що рух як такий ще не створює музично-ритмічних переживань, хоч і є органічним компонентом, необхідною умовою їх утворення. Це – свідчення того, що ритм у музиці – носій певного емоційного змісту. Відповідно чуття ритму має не лише моторну, але й емоційну природу.

Безперечно, головною умовою розвитку ритмічного чуття у молодших школярів є активна їх участь у музично-практичній діяльності. Без неї ця здібність ані пробудиться, ані розвиватись не може. А це свідчить, що й заняття співом, сольфеджіо, слухання музики розвивають чуття ритму. Однак такий розвиток є малоефективним, оскільки кожен із згаданих видів роботи на уроці передбачає свою специфічну мету, а ритмічне чуття переходить у розряд другорядних завдань. Така стихійність ритмічного «саморозвитку» позбавлена будь-якої систематичної послідовності завдань і вправ у плані поступового їх ускладнення і забезпечення цілеспрямованого формування слухо-ритмічних навичок.

Під час навчального процесу згадана система самостійної діяльності реалізувалась у два етапи.

Першим передбачалось на матеріалі ритмоінструментів формувати в учнів міцну ритмічну основу, другим – у процесі застосування звуковисотних інструментів розвивати навички самостійного вирішення музично-практичних завдань, що дадуть можливість учням початкових класів здійснювати діяльність у нових нестандартних умовах.

Увесь процес формування комплексу самостійних навичок оперування елементарними ритмоінструментами складається з п'яти фаз. На початковому етапі вони будуються за принципом дидактичної послідовності ускладнення навчального матеріалу з поступовим наростанням самостійності виконання завдань (у двох фазах). На другому етапі реалізуються основні функції формування навичок самостійної музично-ритмічної діяльності (у трьох фазах). Другий етап знаходиться в тісному дидактичному взаємозв'язку з першим, і весь навчальний процес базується на ритмічній основі, створеній на першому етапі (першому році навчання).

Отже, формування ритмічної основи у першокласників здійснюється на матеріалі самостійних музично-практичних завдань та розвитку ритмічного чуття шляхом слухового контролю, ритмізації віршованих текстів, слухо-зорового контролю, відтворення ритму за предметно-графічною партитурою, а пізніше – з нотного письма. Кожна фаза будується на музичному матеріалі, передбаченому програмовими вимогами уроків музики.

На першій фазі початкового етапу самостійної музично-практичної діяльності молодших школярів запропоновані завдання базуються на матеріалі, що сприяє самостійному розвитку ритмічного чуття засобом слухового контролю. Особливість самостійної діяльності полягає у співі вже вивчених програмових пісень із паралельним виконанням рівномірної ритмічної пульсації – проплескуванням, відстукуванням олівцем, дерев'яними паличками й т. ін. Таким чином, ставиться мета розвитку у першокласників координації голосу й рухових функцій.

У процесі навчання ми переконались у тому, що розподіл сконцентрованої слухової уваги на аудіо-візуально-рухову на початковому етапі для першокласників, які не мають теоретичного і практичного музичного досвіду, є занадто складним.

Ураховуючи, що в самостійних ритмічних операціях відтворення за взірцем діти концентрують увагу на співі й рівномірній пульсації, ми дійшли висновку, що на початковому етапі формування ритмічної основи повинно відбуватись лише з допомогою слухового контролю.

Головна мета початкового етапу полягає у створенні проблемних навчальних ситуацій, забезпечених організаційними, дидактичними й педагогічними умовами, які б сприяли, при практичному оперуванні ритмоінструментами, формуванню і розвитку міцної ритмічної основи першокласників. Таким чином, проблемна навчальна ситуація виступає як засіб, за допомогою якого на матеріалі інструментального виконавства нами здійснювалась самостійна музично-ритмічна діяльність. Виконання програмового пісенного матеріалу першокласниками голосом з одночасним ритмічним супроводом (плесканням, паличками, олівцями) сприяє формуванню в них самостійних навичок вокально-рухової координації, відчуттю ритмічної пульсації, уваги, активності, що надзвичайно цінне для розвитку відчуття «живого» ритмічного імпульсу музичного твору, яке формується виключно при безпосередній участі у виконавстві.

Саме такі навчальні ситуації сприяють розвитку у першокласників комплексу самостійних ритмічних навичок, формують відчуття фрази, ритмічну пам'ять, пробуджують прагнення до самостійної музично-творчої праці. Найелементарніший супровід на ритмоінструментах повинен проходити лише на матеріалі мелодії, що звучить, і відповідно до образного характеру виконуваної музики. У зв'язку з цим при вирішенні завдань першокласниками вчитель звертає їх увагу на текст пісні, характер виконання, одним словом, мова йде про психологічну



настанову, що може трактуватись як спрямованість на результат. За справедливим зауваженням Б. М. Теплова, «Не можна складати, грати, малювати і т. ін. тільки для вправлення в даній діяльності; необхідно, щоб певна частина художньої діяльності дитини була спрямована на створення продукту, який на когось повинен вплинути, який комусь потрібен ... Без цього розвиток дитини неминуче підмінюється розвитком деякого формального вміння» (Теплов Б., 1961 а).

Під час навчального процесу з першокласниками підтвердилась думка Б. М. Теплова, що важливою педагогічною умовою розвитку самостійної музичної діяльності є інтерес школярів до знань, досягнутих у результаті усвідомлення їх практичного значення. Процес навчання ефективний лише тоді, коли він проходить шляхом тривалої, послідовної систематичної роботи на всіх періодах його проведення, у різноманітних ситуаціях, за допомогою різних методів та організаційних форм навчання.

#### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Уся музична діяльність із розвитку самостійності виконання завдань упродовж занять обумовлювалась певними педагогічними й дидактичними умовами. Опираючись на результати дослідження, ми дійшли висновку, що найбільша ефективність у створенні музично-ритмічної основи досягається за таких умов: якщо учень підготовлений до виконання самостійної музично-практичної діяльності, тобто має необхідні знання, практичні вміння і навички; може самостійно упорядковувати їх у логічну послідовність, спрямовану на раціональне вирішення завдання; чітко уявляє, з якою метою воно виконується, його подальше практичне значення; знає головні шляхи виконання; уміє висловлювати думки з певних питань своїми словами, що є свідченням наявності логіки доказовості, вміння відстоювати свої позиції у спірних ситуаціях; знаходить переконливий і доказовий матеріал, коли у процесі добору самостійних завдань використовується диференційований підхід із урахуванням індивідуальних музичних здібностей кожного учня.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Бальчигис Э. И. 1978 О системе и методах обучения музыке в средних классах общеобразовательных школ Литвы. *Музыкальное воспитание в СССР*. Москва, . 272 с.
- Ветлугина Н. А. (2007). *Музыкальное развитие ребенка*. Москва : Просвещение, 413 с.
- Вовк М. В. (2007). *Розвиток музично-виконавської діяльності молодших школярів*. Івано-Франківськ. 107 с.
- Глебов И. О. (1976). О музыкальных творческих навыках у детей. *Музыкальное воспитание в школе. Музыка*. Вып. VI. 110 с.
- Далькроз Ж. ( 1970). Ритм. Его воспитательное значение для жизни и для искусства. *Театр и искусство*. С. 22.
- Теплов Б. М. (1961). *Проблемы индивидуальных различий*. Москва : Изд-во АПН РСФСР. 536 с.
- Теплов Б. М. (1947). Психологические основы художественного воспитания. *Известия РСФСР*. Москва ; Ленинград. №11. 165 с.
- Шацкий Т. С. (1958). *Избранные педагогические сочинения*. Москва : Учпедгиз, 431 с.

#### **REFERENCES**

- Bal'chitis E. I. 1978 O sisteme i metodakh obucheniya muzyke v srednikh klassakh obshcheobrazovatel'nykh shkol Litvy. *Muzykal'noye vospitaniye v SSSR*. Moskva, . 272 s.
- Vetlugina N. A. (2007). *Muzykal'noye razvitiye rebenka*. Moskva : Prosveshcheniye, 413 s.
- Vovk M. V. (2007). *Rozvytok muzychno-vykonavs'koyi diyal'nosti molodshykh shkolyariv*. Ivano-Frankivs'k. 107 s.
- Glebov I. O. (1976). O muzykal'nykh tvorcheskikh navykakh u detey. *Muzykal'noye vospitaniye v shkole. Muzyka*. Vyp. VI. 110 s.
- Dal'kroz ZH. ( 1970). Ritm. Yego vospitatel'noye znacheniye dlya zhizni i dlya iskusstva. *Teatr i iskusstvo*. S. 22.
- Teplov B. M. (1961). *Problemy individual'nykh razlichiy*. Moskva : Izd-vo APN RSFSR. 536 s.
- Teplov B. M. (1947). Psikhologicheskiye osnovy khudozhestvennogo vospitaniya. *Izvestiya RSFSR*. Moskva ; Leningrad. №11. 165 s.
- Shatskiy T. S. (1958). *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya*. Moskva : Uchpedgiz, 431 s.

Статтю подано до редколегії 18.02.2019 р.

Рекомендовано до друку 11.03.2019 р.