

Література

1. **Бех І. Д.** Особистісно орієнтоване виховання / І. Д. Бех // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 625-626.
2. **Бондар В. І., Руденко Ю. Д.** Українська педагогіка / В. Бондар, Ю. Руденко // Освіта. – 1998. – 25 лютого – 4 березня. – С. 4.
3. **Бойко А. М.** Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації / А. М. Бойко. – К, 1996. – 106 с.
4. **Гуменюк О. Є.** Психологія Я-концепції / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль, 2002. – 187 с.
5. **Коган Г. М.** У врат мастерства. – М. : Изд-во “Композитор”, 1977. – 278 с.
6. **Москалець В. П.** Психологічне обґрунтування української національної школи / В. П. Москалець. – Львів : Вид-во “Світ”, 1994. – 159 с.
7. **Овчарук О. В.** Розвиток музично-педагогічної думки в Україні в першій чверті ХХ ст. : дисертація на канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Володимирівна Овчарук // Нац. пед. ун-т імені М. Драгоманова. – К., 2000. – 185 с.
8. **Падалка Г. М.** Педагогіка мистецтва. – К. : Освіта України, 2008. – 272 с.
9. **Рудницька О. П.** Музика і культура особистості : проблеми сучасної педагогічної освіти / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 178 с.
10. **Савченко О. Я.** Особистісно орієнтоване навчання / О. Я. Савченко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 626-627.
11. **Теплов Б. М.** Психологія музикальних способностей / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во “Композитор”, 1961. – 176 с.
12. **Шульгіна В. Д.** Українська музична педагогіка : Підручник / Валерія Дмитрівна Шульгіна. – К. : ДАКККіМ, 2005. – 271 с.
13. **Щолокова О. П.** Філософські засади мистецької освіти / Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 7(12). – К. : НПУ, 2009.

УДК 37.013

Холоденко В.О.

МУЗИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У ТВОРЧОМУ РОЗВИТКУ ЙОГО ОСОБИСТОСТІ (МОЖЛИВОСТІ КОМПЛЕКСНОГО ПІДХОДУ)

В статтє освещены особенности вовлечения младших школьников в творческую деятельность в области музыкального искусства. Исследованы возможности применения комплекса разных видов музыкальной деятельности (восприятия, исполнения, создания музыки и получения музыкально-теоретических знаний) на уроках музыки в начальной школе. Проанализировано влияние музыкальной деятельности на развитие творческой активности учеников и ее роль в решении различных образовательных, воспитательных и развивающих задач.

Ключевые слова: *музыкально-творческая деятельность, младшие школьники.*

У діяльності відбувається не тільки досягнення предметного світу людиною, але й ставлення до нього, до свого місця у цьому світі, до суспільства, до людей, разом з якими вона навчається, працює, створює, встановлює різноманітні моральні зв'язки, які створюють здорову атмосферу спільної праці та спілкування, сприяють соціальному й моральному становленню її самої.

М.Каган стверджує, що злиття чотирьох видів людської діяльності (1) перетворювальна (творча, створювальна); 2) пізнавальна (гносеологічна); 3) ціннісно-

орієнтаційна (аксеологічна); 4) комунікативна (спілкування)) створює особливий п'ятий вид – художню діяльність, “другу дійсність” [8, с.53]. Усі види діяльності передбачають наявність та розвиток інтелекту, моральних установок, культури почуттів, а художня діяльність потребує синтезу, інтеграції здібностей у створенні, пізнанні, спілкуванні, орієнтації в цінностях. За С.Раппопортом, синкретична єдність пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворювальної та комунікативної діяльності є основою музично-виконавської діяльності [18, с.81]. Таким чином, проблема всебічного духовного розвитку особистості постає як проблема комплексного розвитку всіх її потенціалів.

Ідея гармонійного розвитку особистості, її творчої активності із застосуванням комплексного підходу не нова. Розробленням її принципів займались Ю.Алієв, О.Апраксина, Н.Ветлугіна, Л.Горюнова, Н.Гродзенська, Ж.Далькроз, М.Румер, В.Шацька, Б.Яворський та зарубіжні педагоги Д.Колд, Ю.Ласоцький, Ю.Поврожняк, Х.Томсон. В їх концепціях центральне місце посідає взаємодія різних видів музичної діяльності, єдність слухання, активного музикування та самодіяльної творчості. В основі цих концепцій лежить положення Б.Асаф'єва [1] про триєдність музичного мистецтва: створення, виконання і сприйняття. Як зазначає Н.Ковін: “Музична освіта, в якій увага звернена виключно на розвиток здатності до сприйняття, дасть нестійкого у своїх смаках та прагненнях темного “аматора”. Розвиток тільки музичних здібностей і технічних навичок дасть музиканта-ремісника. Перевага в курсі музичної освіти теоретичних знань – музиканта-теоретика з перевагою в бік розумового ставлення до музики” [9, с.73].

Комплексний підхід до уроку музики дозволяє вирішити цілу низку завдань: освітніх (введення нового поняття, закріплення раніше отриманих уявлень, розширення знань); виховних (активізація почуття співпереживання, колективізму, любові до народної та класичної музики); розвиваючих (розвиток відчуття музичної форми, уявлення про її зв'язок з ідеєю твору; удосконалення навичок співу при виконанні пісень із супроводом і без супроводу, одноголосних і канонів, розвиток відчуття ритму у грі на елементарних музичних інструментах та рухах; активізація емоційного відгуку на музику та творчих здібностей) [6, с.55].

Музично-педагогічна робота здійснюється у двох напрямках: від зовнішнього світу вже створених творів мистецтва – до естетичного переживання (сприйняття та естетичне засвоєння музики) та від внутрішнього світу переживань – до його виявлення в мистецтві (творче відтворення або самостійна нова творчість). Слід пам'ятати, що обидва напрямки йдуть одним і тим самим шляхом від початку до кінця і тому повинні якомога тісніше пов'язуватись внутрішніми зв'язками та відбуватись одночасно й паралельно [6, с.220].

За Г.Тарасовим, в музичній діяльності найголовнішу роль відіграє суб'єктивний фактор, адже суб'єкт, по суті, є джерелом її існування. Будь-яка музична діяльність (спів, гра на музичному інструменті, композиція), будучи складним психічним процесом, неможлива без розвитку музично-слухових уявлень. Як провідний і спрямовуючий фактор музичної діяльності музично-слухові уявлення зумовлюють активність цієї діяльності та її естетичну цінність [23].

Згідно з Ю.Фохт-Бабушкіним, художньо-творчий розвиток особистості відбувається в трьох різновидах художньо-творчої діяльності: вживанні творів мистецтва, набутті мистецтвознавчих знань і власній творчості в сфері мистецтва [25]. Інші дослідники виділяють два основні напрямки творчого розвитку: а) композиторський, коли у дитини з'являється розуміння того з чого твориться музика; б) виконавський, який передбачає вільне володіння засобами музичної виразності, свідомий пошук учнем виконавських засобів [7; 13].

Творчість учнів, для Б.Бриліна, не стільки в отриманні результату, скільки в самому процесі співпереживання музиці та розвитку на цій основі здатності до накопичення, збереження музичних вражень протягом довготривалого періоду, які здатні забезпечити повноцінне сприймання музики та ступінь творчої активності у безпосередньому засвоєнні цінностей музики в цілому. Б.Брилін виділяє три основні рівні установки на готовність до

творчості. На першому (репродуктивно-відтворюючому) рівні тиражуються способи діяльності: слухання музики, гра технічних вправ, етюдів, читання з нот, транспозиція, що дозволяє розвинути сприйняття та виконавські здібності. На другому (конструктивно-комбінуючому) рівні відбувається відхід від канонів до окремих елементів імпровізаційного музикування: підбір на слух, елементарні творчі завдання. Це викликає критичне ставлення до засвоєного і призводить до зміни засобів, способів і результатів діяльності. На основі оперування музичними образами розвивається фантазування, асоціативне мислення. На третьому (інноваційно-творчому) рівні відкривається широкий асоціативний ряд на рівні збирання, що призводить до створення принципово-нових музичних ідей та активної установки на творчість. На цьому рівні інтегруються й набувають нового якісного змісту два попередніх рівні, тому він є основним у музично-творчій діяльності [3, с.12].

С.Лисенкова доводить, що навчальна творча діяльність сприяє розвитку цілого комплексу якостей творчої особистості, таких як розум, активність, швидкість учіння, винахідливість, хороша реакція тощо. Аналізуючи співвідношення загальнопрофесійних та загальноосвітніх знань, педагог дійшла висновку, що саме загальнопрофесійні знання мають бути тим первинним фундаментом, на якому зможуть ґрунтуватися різноманітні творчі вияви [16].

Отже, вияви творчої активності учня в музичній діяльності залежать від наявності у нього спеціальних музичних здібностей: музично-слухових уявлень, відчуття ладу та ритму. Згідно теорії Б.Теплова, діти, в яких виникають певні труднощі в одному з видів музичної діяльності, можуть добре реалізуватись в якомусь іншому, тобто відбувається компенсація здібностей [24].

Дитяча творчість згасає, якщо в процесі навчання не отримує того підживлення, яке дає майстерність. Ніякими здібностями не можна замінити майстерність, яка є головною у створенні та виконанні художнього твору. Але слід остерігатись догматизму та самодомінуючої ролі техніки у навчанні. Ніякої хорошої муштри (спів унісонів, вправ). Кожен учень повинен відчувати свободу, йти тільки за своїми внутрішніми бажаннями, знаходити власні шляхи виразити те, що безпосередньо відчуває. Відтак, ми не згодні з Н.Ковіним, що хороший спів без попередньої підготовки, без технічних навичок заподіє шкоду музиці як такій. На наш погляд, практика проведення курсу технічних навичок до створення дитячого хору, яку пропонує застосовувати Н.Ковін [10, с.71-74], є абсолютно неприпустимою з ряду причин. Адже головною дійовою особою на уроці має бути Музика, тому треба забезпечити учню можливість набувати нові знання та навички у безпосередньому спілкуванні з музикою. Інакше ми можемо викликати негативне ставлення до музичних занять і музики як такої, втрату інтересу, що звичайно позначиться на загальному розвитку особистості та її творчій активності.

У загальному музичному вихованні техніка гри на музичних інструментах повинна виконувати допоміжну роль, так само, як і музичні наукові знання, починаючи з елементарної музичної грамоти аж до найвищих теоретичних та історичних знань. Як В.Медушевський [14] закликає виправити “технологічний ухил” музикознавства, ми закликаємо до почуття міри в теоретизуванні навчального процесу та нагромадженні безлічі вправ. Тому що тільки завдяки власному художньо-творчому досвіду можна встановити зв'язок зовнішнього і внутрішнього світу в естетичному переживанні [15].

На думку О.Бландової, поєднання співбесід з ознайомленням із мистецтвом зсередини, через творчість самих дітей під впливом яскравих слухових та інших вражень, сприяє найефективнішому проникненню до ідейно-художнього багатства мистецтва. О.Бландова пропонує три форми завдань, що стимулюють розвиток творчої активності: 1)відгук – письмово або усно викладені враження від музичного твору (“сприяє закріпленню ідеологічно-морального впливу твору”); 2)образотворче мистецтво (застосовується здебільшого в молодших класах); 3)імпровізація (“як метод закріплення вражень у діяльності і через діяльність, що зберігає природність і емоційність дитячого сприйняття”) [2, с.134-138].

Педагог А.Перепелиця в своєму дослідженні, присвяченому питанням формування почуттів учнів під час навчання музиці, відзначає велике значення залучення учнів до самостійної творчої діяльності – необхідної умови розвитку естетичних почуттів. Автор вважає, що творча діяльність має пов'язуватися з відтворенням музики, і особливо виділяє такі форми, як імпровізація, створення музики, підбір на слух. При цьому творчу діяльність він розглядає як створення і вираження певного настрою, закріплення переживань у художніх образах певними художніми засобами [17].

Значення творчої активності у всебічному розвитку дитини молодшого шкільного віку не раз відзначала Н.Ветлугіна. Зокрема, вона звертала увагу на інтенсивну роботу уяви в ході творчої діяльності, реалізацію бажання виразити своє ставлення до явищ, які стимулюють творчі пошуки [4]. Г.Рігіна взагалі розглядає творчий розвиток засобами музики як частину загальнопедагогічної проблеми формування творчої активності особистості. Так, у процесі творчого розвитку вдосконалюються творчі здібності, пізнавальна самостійність, творче мислення. Кожен із видів музичної діяльності (слухання, розучування пісень на слух, тощо), зазначає автор, може, а на наш погляд, і має бути організований як творчий пізнавальний процес. Імпровізацію Г.Рігіна розглядає як такий вид діяльності, завдяки якому діти набувають музичні вміння та навички не шляхом тренування, а через самостійний ініціативний пошук потрібних виражальних засобів для вирішення художнього завдання, мобілізуючи для цього розум, почуття, волю [19; 20]. Одним із головних стимулів творчих здібностей П.Теплов вважає “спрямованість на продукт”, тобто створення на уроці проблемної ситуації, яка максимально активізує творче мислення дітей [24].

Будь-яка творча активність за своєю суттю – самореалізація дитини. В процесі самореалізації спостерігається певна еволюція (хоча через форми активності проходять не всі):

1. *Репродуктивно-наслідувальна активність* (генетично більш рання та елементарна форма вияву активності особистості) – досвід накопичується через досвід іншого. Рівень особистої активності тут невисокий. Л.Виготським в теорії щодо зони найближчого розвитку дитини встановлено, що оволодіння будь-якою складною формою розвитку спочатку здійснюється дитиною у співпраці, а потім вже самостійно. Це означає, що у співпраці відбувається “оволодіння ідеальними зразками предметних дій та мовних форм” [5, с.28]. Ось чому так важливо в процесі накопичення слухового досвіду створювати дитині умови для спілкування з геніальними зразками, які б відповідали рівню загального й музичного розвитку дитини. Це прокладає шлях до більш “диференційованого переживання та усвідомлення змісту твору” [22, с.13]. Якщо зразок не геніальний, а репродуктивно-наслідувальна активність – це механічне наслідування наданих зразків, а не “справжня активність, що викликає нервово-психічне напруження, мобілізує духовні та музичні сили школяра” [12, с.28], то дитина не зникає сприймати зміст, а піддається тільки фізіологічному впливу звукового потоку. За Б.Асаф'євим, таке спілкування з музикою не дає росту життєвим силам, а тільки збуджує їх, як збуджує та отруює наркотик [1].

2. Перехід до другого етапу творчої активності характеризується більш високим рівнем самостійності. Цей етап у педагогічній літературі визначений як “*пошуково-виконавська активність*”. Він виявляє в дитині велику свободу в пошуках шляхів вирішення поставленої вчителем проблеми, варіантність у виборі рішень. Використовуючи на практиці музичну імпровізацію, ми реалізуємо пошуково-виконавську активність дитини у таких формах: “імпровізація характерних рухів під час слухання музики, мелодичні “музичні розмови”, мелодизація окремих словосполучень у віршованому тексті” [21, с.43].

3. *Творча активність* – найвищий рівень активності, тому що надає широкі можливості для розвитку всіх потенціальних сил школяра. Цей етап характеризується здатністю до самостійного вибору завдань та шляхів їх вирішення. Формами вияву активності на цьому етапі можуть бути “евристичні самостійні роботи, що спираються на творчий пошук дитини” [21 с.43]: імпровізація метро-ритмічного супроводу до музики, яку слухають; співока імпровізація на віршовані тексти різноманітного емоційно-образного

змісту; створення розгорнутої мелодії певного характеру, тощо.

У науковій літературі продовжуються дискусії стосовно значення досвіду для творчості. З одного боку, є приклади геніальних винаходів в галузях науки, техніки, мистецтва, автори яких мали неабиякий досвід діяльності в даних галузях. А з іншого боку, ми знаємо достатньо великих людей, наприклад В.Моцарт і Л.Бетховен, які творили без особливого досвіду. Наші спостереження за розвитком дитини у галузі музичного мистецтва дозволяють констатувати, що знайомство з ідеальними зразками художніх творів, визнання авторитетності їхніх творців стає тягарем для учня. Усвідомлення того, що геніальне вже існує і досягти його рівня буде дуже важко, перешкоджає власній творчій активності дитини, паралізує її творчі сили. І тут потрібна неабияка особистісна сміливість, щоб подолати цей бар'єр і розпочати власні творчі пошуки. Дані аргументи та свідчення музикантів про нестерпну залежність їх творчої волі від технічної оснащеності та контролю свідомості наштовхують нас на певні висновки.

Ефективність розвитку творчої активності у вокальному та інструментальному виконавстві, сприйнятті музики великою мірою залежить від добору репертуару. Музичні твори, запропоновані дітям, мають бути виключно цінними в художньому плані та доступними для розуміння дітей молодшого шкільного віку. Слід враховувати загальний розвиток кожної окремої особистості, рівень художньої підготовки, життєвий та музичний досвід. Адже дитина ще до школи засвоює певні вміння та навички, набуває музично-слухового досвіду та доступних для неї знань, залучається до різних видів музичної діяльності, тобто виявляє свої музично-сенсорні здібності та вибіркоче ставлення до музики. Недооцінка, так само як і переоцінка дитячого музичного досвіду, негативно відобразиться на її загальному та творчому розвитку, призведе до втрати зацікавленості діяльністю в галузі музичного мистецтва.

Включення до репертуару учнів близьких їм за емоційно-образним змістом та за формою відтворення творів сприяє вільним та природним виявам індивідуальності учнів у музичній діяльності. Поступово потрібно вводити більш складні твори, сприйняття, осмислення та виконання яких потребує значно більшого музично-життєвого досвіду, нових знань, більш розвинених вмінь та навичок – все це стимулює власні творчі пошуки дитини.

В.Каратигін пропонує вводити твори для прослуховування з чітко вираженою програмністю (що є дискусійним питанням в музикознавстві та педагогіці), в яких рельєфно відображаються емоційні тенденції, тобто твори різко зображувальної і виразної музики, твори, які через опосередкованість слова більшою чи меншою мірою міцно пов'язані в їх звуковому складі з реальними предметами, почуттями і думками [6, с.225].

В цілому можна сказати, що молодші школярі із задоволенням слухають веселу, життєрадісну музику різних народів. Їх приваблюють образи героїчної тематики, твори, що відображають їх дитячий світ, з конкретними яскравими образами, живим поетичним змістом, напруженою мелодією, гнучким та чітким ритмом, простою і ясною мовою та формою.

Прослуховування школярами знайомих п'єс у новому звучанні (оркестровому, у виконанні відомих піаністів, співаків, виразній інтерпретації вчителя), порівняння різних трактувань, аранжувань одного й того ж твору активізують та збагачують сприйняття. Живе виконання та імпровізації вчителя завжди створюють у класі більш емоційну атмосферу, крім того, слугують гарним прикладом того, як цікаво самому виконувати та створювати музику. Все це збуджує творчу активність школяра, підштовхує до власних творчих пошуків.

Сучасний німецький композитор Хельмут Лахенман, життєтворчість якого досліджує Н.Коліко [11], зауважував, що вчитель повинен створити таку ситуацію, щоб перша зустріч з музикою викликала в дитини шок. Тобто дитина, перш за все, має прожити музику, а потім вже усвідомлювати. Отже, активне сприйняття – це, в першу чергу, емоційне сприйняття.

Б.Яворський у музичному вихованні широко використовував ритмічні ігри, моторні і музичні імпровізації, інсценізацію музичних творів, самостійне оркестрування для дитячих музичних інструментів і, нарешті, пісенну творчість дітей. Він справедливо вважав, що творча система музичного розвитку сприяє творчій активності дітей і в інших формах

діяльності (в тому числі і немусичних). Багато наукових праць з проблем розвитку творчої активності молодших школярів ґрунтуються на розробленій Б.Яворським теоретичній концепції, в якій мистецтво музиканта постає в триєдності взаємовпливаючих компонентів: композитор – виконавець – слухач. Випадіння або зміна хоча б однієї ланки з цієї низки призведе, на думку Б.Яворського, до зміни всього музичного мистецтва в цілому, а в деяких випадках навіть до послаблення його розвитку. Виходячи з цього положення, Б.Яворський розрізняв три види музичної діяльності: створювання музики, виконавство і сприйняття. Кожен вид діяльності включав два інших, і в цьому була основа активного формування творчого потенціалу. Сприйняття Б.Яворський вважав найактивнішою формою музичної діяльності та найвагомішою, порівняно з рештою видів, оскільки вона охоплює всіх членів суспільства без винятку. Висунувши формування сприйняття музики найважливішим завданням музичного виховання, Б.Яворський протягом життя шукав шляхи активізації цього процесу. Приміром, на уроці педагог організовував сприймання у два етапи в єдності емоційного та усвідомлюваного. На першому етапі діти фіксували свої враження на папері, активно осмислюючи на основі інтуїтивних уявлень. На другому етапі – активне творче сприйняття відбувалось на основі асоціативних зв'язків з іншими видами мистецтв та співставленні з попередніми враженнями. Творчість, як метод виховання, відомий вчений використовував на всіх етапах своєї діяльності, вважаючи її основним педагогічним напрямком [26].

Слід відзначити, що різним видам музичної діяльності дослідники надають неоднакового значення у розвитку особистості дитини. Надаючи великого значення виконанню музики, як одному з найбільш активних видів музикування, педагоги-музиканти, разом з тим, відзначають важливу роль попереднього досвіду музичного сприйняття.

Таким чином, залучення дітей молодшого шкільного віку до творчої діяльності у галузі музичного мистецтва є благодатним підґрунтям для розкриття їхніх творчих потенцій. Застосування комплексу різних видів музичної діяльності (сприйняття, виконання, створення музики та набуття музично-теоретичних знань) на уроці музики в початковій школі створює можливості для ефективного становлення творчої активності учнів, дозволяє вирішити цілу низку освітніх, виховних та розвиваючих завдань. Розвиток здібностей та набуття різноманітних навичок в одному з видів музичної діяльності позитивно позначається на всіх інших. Отже, процес самореалізації дитини у різних видах музичної діяльності, який супроводжується великими емоційними переживаннями, дає величезний поштовх цілісному гармонійному розвитку особистості.

Література

1. **Асаф'єв Б.В.** Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 142с.
2. **Бландова О.М.** Воспитательная направленность бесед об искусстве // Литература и искусство в моральном и эстетическом воспитании школьников / Под ред. Н.А.Бодровой. – Куйбышев: Пединститут, 1983. – С.133-138.
3. **Брылин Б.А.** Музыкально-творческое развитие учащихся в условиях досуга. – К.: КГИК, 1998. – 202с.
4. **Ветлугина Н.А.** Возраст и музыкальная восприимчивость: Восприятие музыки / Под ред. В.Н.Максимова. – М.: Музыка, 1980. – 272с.
5. **Выготский Л.С.** Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Кн. для учит. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93с.
6. **Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М.** Методика музыкального воспитания в школе: Уч. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр “Академия”, 1998. – 240с.
7. **Игра. Творчество. Одарённость:** Сб. тезисов, докладов 5-го научно-практ. семинара при НДИ ХВ АПН СССР. – М.: Наука, 1992. – 172с.
8. **Каган М.С.** Человеческая деятельность (опыт систематического анализа). – М.:

- Политиздат, 1974. – 268с.
9. **Ковин Н.М.** Пение и музыка в единой трудовой школе. – Пб, 1919. – 76с.
 10. **Ковин Н.М.** Хоровое пение в школе // Вопросы музыки в школе / Под ред. И.Глебова. – Л., 1926. – С.71-74.
 11. **Колико Н.И.** Хельмут Лахенманн: Эстетическая технология: Дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. – М., 2002. – 177 с.
 12. **Костюк О.Г.** Про теорію музичного сприйняття як предмет дослідження. – К.: Рад. школа, 1982. – 184с.
 13. **Львова Ю.Н.** Республіка музики: Посіб. для вчит. – К.: Рад. школа, 1984. – 90с.
 14. **Медушевский В.В.** Музыкально-фабульная природа музыкальной формы: Автореф. дис. ... д-ра искусствоведения: 17.00.02 / Моск. консерватория им. П.И.Чайковского. – М., 1983. – 46с.
 15. **Медушевский В.В.** О содержании понятия “адекватное восприятие” // Восприятие музыки. – М.: Музыка, 1980. – С.141-155.
 16. **Педагогический поиск:** Сб. тр. / Сост. А.И.Ковалёв. – М.: Педагогика, 1988. – 272с.
 17. **Перепелица А.Д.** Педагогические основы формирования эстетических чувств учеников в процессе обучения музыке. – М.: АН СССР, НИИХВ, 1978. – 143с.
 18. **Раппопорт С.Х.** Художественное восприятие и развитие художественной культуры школьников. – М.: Просвещение, 1983. – 114с.
 19. **Ригина Г.С.** Музыка в подготовительном и первом классах: Пос. для учит. – М.: АПН СССР, 1983. – 158с.
 20. **Ригина Г.С.** Музыкальное восприятие школьников. – М.: Педагогика, 1975. – 160с.
 21. **Ройтернштейн М.И.** Дети и музыка: Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учеников в общеобразовательной школе / Под ред. Ю.Б.Алиева. – М.: АПН, 1982. – 45с.
 22. **Сохор А.Н.** Музыка как вид искусства. – М.: Музыка, 1970. – 150с.
 23. **Тарасов Г.С.** Психология музыкальной потребности: Дис. в форме научного доклада д-ра психол. наук: 19.00.01. – М., 1991. – 47с.
 24. **Теплов Б.М.** Психология музыкальных способностей. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 326с.
 25. **Фохт-Бабушкин Ю.И.** Художественная культура и развитие личности. – М.: Наука, 1987. – 138с.
 26. **Яворский Б.Л.** Статьи, воспоминания, переписки / Ред.-сост. И.С.Рабинович; Под общ. ред. Д.Шостаковича. – 2-е изд. – М.: Сов. композитор, 1972. – 711с.

УДК 37.017.92

Садовенко С.М.

УКРАЇНСЬКА НАРОДНА ПІСЕННА ТВОРЧІСТЬ ЯК ЧИННИК ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ

В статтє рассматриваетсє роль и значение украинского народного песенного творчества в процессе воспитания национальной самоидентификации молодого поколения в современном глобализированном мире. Украинское народное песенное творчество определяется как весомый фактор становления самоидентификации человека.

Ключевые слова: *национальная идентификация, самоидентификация, украинское народное песенное творчество, фольклор, этническое возрождение, этнопедагогическая функция, молодое поколение, личность, социальные группы, макро- и микропедагогические уровни.*