

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

УДК 373.3.016:78(043.3)

**Чжуан Гуань**

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ  
УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ  
НАВЧАЛЬНО-МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник :

**Савченко**

**Регіна Анатоліївна,**

доктор педагогічних наук,

професор

Київ – 2017

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

ТАМШ – творча активність молодших школярів

ОПФ – оптимальне поєднання форм

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ .....</b>	<b>13</b>
1.1. Психолого-педагогічні засади розвитку творчої активності молодших школярів у процесі навчально-музичної діяльності .....	14
1.2. Особливості прояву та розвитку творчої активності учнів молодшого шкільного віку на уроках музичного мистецтва .....	32
1.3. Використання фронтальних, групових та індивідуальних форм у навчально-музичній діяльності молодших школярів .....	53
<i>Висновки до першого розділу .....</i>	<b>67</b>
<b>Розділ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ОПТИМАЛЬНОГО ПОЄДНАННЯ ФОРМ НАВЧАЛЬНО- МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>	<b>71</b>
2.1. Методичні засади формування творчої активності молодших школярів на основі поєднання форм навчально-музичної діяльності .....	71
2.2. Моделювання процесу формування творчої активності учнів початкової школи в процесі навчально-музичної діяльності.....	86
2.3. Методика формування творчої активності молодших школярів на основі оптимального поєднання фронтальних, групових, індивідуальних форм та їх різновидів на уроках музики .....	93
<i>Висновки до другого розділу.....</i>	<b>126</b>
<b>РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ</b>	

<b>ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ОПТИМАЛЬНОГО ПОЄДНАННЯ ФОРМ НАВЧАЛЬНО-МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....</b>	<b>128</b>
3.1. Діагностика стану сформованості творчої активності учнів початкової школи .....	128
3.2. Організаційно-методичний етап формування творчої активності учнів початкової школи на основі оптимального поєднання форм навчальної діяльності на уроці музики.....	144
3.3. Підсумково-аналітичний етап дослідження.....	161
<i>Висновки до третього розділу.....</i>	<b>175</b>
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>181</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>186</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>207</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Модернізація загальної музичної освіти вимагає постійного підвищення її якості, оновлення змісту і організаційних форм, а також є найважливішим чинником інтеграції інноваційних технологій, спрямованих на підвищення результативності навчання. Інтенсивні зміни відбуваються нині в музично-педагогічній освіті, яка спрямована на творчий розвиток особистості, здатної до швидкого реагування на можливі зміни навчального середовища, вирішення проблеми адаптації молодшої людини в соціумі. Як невід'ємна частина духовної культури, творча активність являє собою основу особистісного розвитку і є громадським резервом гуманізації суспільства.

Творчість є актуальною потребою дитинства. Створення чогось нового, того що не існувало раніше – це захопливий процес, який стимулює загальний розвиток дитини, є визначним фактором у формуванні особистості. Значимість молодшого шкільного віку для формування творчої активності вимагає створення умов, що сприяють оптимізації даного процесу засобами різних форм навчальної діяльності на уроці музики. Адже саме музика, як галузь мистецтва, найефективніше впливає на розвиток креативних якостей особистості, активізує прояви інтуїції та ініціативи.

Згідно філософських поглядів Аристотеля, Платона, Н. Бердяєва, А. Лосєва, Ф. Фребеля, С. Франкла та ін., природа творчості обумовлена вродженими якостями, що притаманні активній перетворюючій діяльності людини. Взаємозв'язок творчої активності і креативності, творчих здібностей і творчого мислення розглядається в роботах А. Брушлинського, В. Біблера, Дж. Гілфорда, В. Дружиніна, Л. Єрмолаєвої-Томіної, А. Матюшкина, Я. Пономарьова та ін.

Психологічні основи творчої активності розглядаються у двох аспектах: як психічний процес творення нового і як сукупність властивостей

особистості, які забезпечують її залучення у цей процес. При цьому особливий акцент робиться на самотійності мислення учня, оскільки у творчій активності найбільш яскраво виявляється індивідуальність, підкреслюється генетичний зв'язок активності і самотійності особистості. Багатогранність проблеми формування творчої активності знайшла своє відображення в різноманітних підходах до її визначення: як якості особистості (Ш. Генелін, В. Кузін, В. Максакова, М. Матюшкін); як специфічної потреби особистості (Л. Божович); як творчої діяльності (М. Данилов, В. Крутецький, А. Люблінська, М. Махмутов та ін.). Творча активність вважається найвищим рівнем пізнавальної активності учнів і розглядається як мета та засіб її досягнення. (Д. Богоявленська, І. Редковець, І. Родак, Т. Шамова, Г. Щукіна). Роль активності людини як суб'єкта своєї життєдіяльності вивчалася у гуманістичній психології (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл та ін.), розвивається в працях наукової школи С. Рубінштейна та в психології творчості (Н. Березанська, Д. Богоявленська, А. Леонтьєв, Я. Пономарьов, С. Степанов та ін.).

У педагогічній науці сутність творчої активності розглядається в контексті пошуку шляхів і засобів її формування в дитячому віці й як необхідної умови розвитку дитини (С. Русова, Ж. Руссо, Я. Коменський, І. Песталоцці, М. Пирогов, Л. Толстой, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.). Визначення теоретичних і практичних засад початкової освіти знайшли суттєвий відбиток у роботах І. Беха, Д. Богоявленської, Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Добронравової, І. Зязюна, Л. Коваленко, О. Лобової, Г. Ракової, О. Савченко та ін. Формуванню творчої особистості школяра присвятили дослідження психологи Б. Анан'єв, Д. Богоявленська, Л. Виготський, М. Данилов, Г. Костюк, В. Крутецький, Б. Теплов, І. Редковець, І. Родак, Т. Шамова, Г. Щукіна, А. Люблінська, М. Махмутов та ін.); музикознавці Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, В. Медушевський, Є. Назайкінський, Б. Яворський та ін.; педагогі-

музиканти В. Верховинець, Н. Ветлугіна, Д. Кабалевський, М. Леонтович, К. Стеценко та ін.

У музичній педагогіці останніх років значно активізувалися пошуки в розробці питань розвитку творчої активності учнів на уроках музики. Різні аспекти розкриття її сутності висвітлено в роботах вітчизняних та зарубіжних авторів (Я. Будик, С. Буровська, Н. Вішнякова, Л. Дмитрієва, І.Заринь, О.Лобова, Л.Масол, Н. Миропольська, Цзян Лібінь, Ці Синбо, Н. Терентьєва, Т. Турчин, Є. Печерська, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Олексюк, Г. Падалка, Е. Сайклер, Т. Тютюннікова, В. Томерлін, Л. Хлебникова, Т.Шаран, В. Шульгіна, О.Щолокова, В.Яконюк та ін).

Значний внесок у теорію та практику професійної підготовки учителів музики у вищих навчальних закладах зроблено вченими Н. Гуральник, Л. Коваль, А. Козир, Ю. Мережко, О. Михайличенко, В. Орловим, Л. Паньків, О. Ростовським, О. Хижною, Д. Юником. Заслужують на увагу дослідження молодих китайських учених (Ван Пешоань, Ван Юйхе, Гу Ін, Лю Сян-ю, Лю Цин, Ма Донфен, Сай До Чі, Сунь Цзинань, Сю Хайлинь, Хо Інін, Цзян Либінь, Ці Сянбо, Шу Синьчен, Чжан Сянь, Чжан Юань, Цао Ян Цзоу Аймін та ін.), які досліджують в тому числі й творчу активність та творчий потенціал майбутніх учителів музики, збагачують китайську освіту досвідом навчання за традиційними українськими методиками і інноваційними технологіями. Водночас проблеми інновацій стосуються переважно різних видів підготовки китайських студентів у ВНЗ України – фортепіанної, диригентсько-хорової, вокальної тощо, у той час як питання оновлення музичної освіти учнів початкової школи лишаються поза увагою науковців.

Позитивно оцінюючи здобутки вищеназваних науковців, слід зауважити, що проблема формування творчої активності учнів початкової школи в процесі навчально-музичної діяльності залишається неповно висвітленою, бракує цілісних системних досліджень з використанням

інтерактивних педагогічних технологій, інноваційних методик її формування на уроках музичного мистецтва. У зв'язку з цим постає завдання пошуку нових педагогічних умов, що сприяли би розв'язанню суперечностей, що склались у теорії і практиці музичного навчання молодших школярів, а саме:

- між унікальними розвивальними можливостями музичної діяльності у навчальній сфері та недостатнім рівнем їх реалізації у музичному навчанні молодших школярів;

- між потребами практики у творчому розвитку дітей та недостатністю наукової розробки цих питань у теорії та методиці музичного навчання;

- між суттєвим педагогічним значенням форм організації навчання та недослідженістю можливостей їх оптимального застосування у творчій музичній діяльності учнів початкової школи.

Необхідність вирішення зазначених суперечностей зумовила вибір теми дисертаційної роботи: *«Методика формування творчої активності учнів початкової школи в процесі навчально-музичної діяльності»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація входить до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова і складає частину його наукового напрямку «Музична освіта, виховання та творчий розвиток учнів загальноосвітніх закладів: теорія, історія, методика». Тему дослідження затверджено Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова ( протокол № 15 від 23 червня 2016 року).

**Мета дослідження** – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування творчої активності молодших школярів в процесі навчально-музичної діяльності.

**Об'єкт** дисертаційного дослідження – процес навчально-музичної діяльності учнів початкової школи.



**Предмет** дослідження – методичні основи формування творчої активності учнів молодшого шкільного віку.

**Завдання дослідження:**

- вивчити теоретичний аспект проблеми формування творчої активності учнів початкової школи у навчально-музичній діяльності;

- розкрити сутність, зміст і структуру поняття “творча активність молодших школярів”;

- окреслити форми навчально-музичної діяльності, що сприяють ефективному формуванню творчої активності молодших школярів та визначити їх оптимальне поєднання на уроках музики;

- обґрунтувати методичні **засади** до побудови навчально-виховного процесу по формуванню творчої активності учнів початкової школи у навчально-музичній діяльності;

- визначити критерії, показники та встановити рівні сформованості творчої активності учнів молодшого шкільного віку на основі поєднання форм навчально-музичної діяльності;

- розробити педагогічну модель та поетапну методику формування творчої активності молодших школярів на основі оптимального поєднання форм навчально-музичної діяльності та експериментально перевірити їх ефективність.

Обґрунтованість та достовірність отриманих наукових результатів забезпечується застосуванням таких **методів** дослідження теоретичного та емпіричного рівнів: аналіз та узагальнення філософської, мистецтвознавчої, психолого-педагогічної літератури, систематизація, класифікація та інтерпретація отриманих теоретичних та експериментальних даних, вивчення педагогічного досвіду в системі музично-педагогічної освіти; методи масового збору інформації (опитування, бесіда, інтерв'ю, психолого-педагогічне спостереження), констатувальний, формувальний експерименти; методи якісного та кількісного аналізу результатів експерименту,

математичної статистики тощо.

**Наукова новизна** дисертації полягає у цілісному аналізі теоретичного та практичного дослідження проблеми формування творчої активності учнів початкової школи на основі оптимального поєднання форм навчальної діяльності на уроках музики.

*Вперше:*

- *науково обґрунтовано* положення про можливість формування творчої активності учнів початкової школи на основі оптимального поєднання форм навчально-музичної діяльності;

- *розроблено* методику формування творчої активності учнів початкових класів шляхом включення дітей у різні форми навчально-музичної діяльності;

- *розроблено* методичну модель формування творчої активності молодших школярів на основі оптимального поєднання форм навчальної діяльності на уроках музики і поетапну методику її опанування; критерії та показники сформованості означеного феномена.

*Уточнено* поняття «творча активність молодших школярів», розкрито її сутність, зміст, структурні компоненти та визначено рівні сформованості; виокремлено й обумовлено комплекс форм, методів активізації творчої діяльності учнів; систематизовано методичні підходи і принципи цього напрямку навчальної діяльності.

*Подальшого розвитку набули:* засоби комплексної діагностики стану розвитку творчої активності молодших школярів, шляхи залучення дітей до творчого самовираження у різних формах навчально-музичної діяльності.

**Теоретико-методологічною основою** дослідження слугували наукові ідеї в галузі філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавства: положення сучасної філософії про необхідність гуманістичного розвитку особистості (Л. Виготський, В. Давидов, Г. Тарасов, Б. Теплов, Д. Ельконін та ін.), визначення основ педагогічної майстерності і педагогічної творчості

(І. Зязюн, Н.Гузій, В.Орлов та ін.); психолого-педагогічні аспекти формування творчої особистості (Б. Анан'єв, І. Бех, Д. Ж. Гілфорд, З. Левін, К. Роджерс, С.Рубінштейн, С. Сисоева, Л.Спіркін, В.Сухомлинський, Б.Теплов); в галузі психолого-педагогічного аналізу загальних та спеціальних здібностей (Л. Бочкар'єв, І. Зязюн, Г. Костюк, Б. Теплов, В. Ражніков, С. Рубінштейн та ін.). Праці вчених, присвячені вивченню музичної творчості дітей (Н. Брюсова, Н. Вишнякова, Д. Кабалевський, Е. Печерська та ін.); ролі мистецтва в становленні особистості (Е.Абдуллін, Б. Асаф'єв, Л. Виготський, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Сухомлинський, О. Щолокова, Б. Яворський та ін.); вихованню в умовах етнокультурного середовища засобами фольклору (Г.Ващенко, С. Горбенко, Г. Довженюк, Г.Лозко, Д. Пащенко, Ю.Руденко, С.Русова, С. Садовенко, Г.Сковорода, В. Сухомлинський, Конфуцій); методичні засади інноваційних методів використання мистецтва в школі (І. Дичківська, Н. Дудник, Г. Ксензова, Л. Куненко, О. Кравчук, Л.Масол, О. Савченко, О. Ростовський та ін.).

**Практичне значення** одержаних результатів полягає у розробці та впровадженні у навчально-виховний процес початкової школи методики формування творчої активності учнів молодшого шкільного віку на основі оптимального поєднання форм навчально-музичної діяльності. Матеріали теоретичного та експериментального розділів дослідження можуть бути використані викладачами вищих навчальних закладів мистецтв в процесі методичної підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей; в системі післядипломної освіти вчителів музики; при розробці програм, спецкурсів, посібників з теорії та методики навчання музичного мистецтва.

**Апробація результатів** дослідження. Основні теоретичні положення, результати дослідження обговорювались та здобули схвальну оцінку на Міжнародних та Всеукраїнських конференціях: XI Міжнародних педагогічно-мистецьких читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької

«Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей» (Київ, 2013 р.), XII Міжнародних педагогічно-мистецьких читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької «Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії» (Київ, 2014 р.); Міжнародній науково-методичній конференції «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014 р.); Міжнародній науковій конференції «Мистецька освіта: від спадкоємності епох до новітніх технологій» (м. Мелітополь 2014 р.); II Міжнародній науково-практичній конференції «Мистецька освіта XXI століття: виклики сьогодення» (Кіровоград, 2015 р.); VI Міжнародній науково-практичній конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2015 р.). Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогічні ідеї Софії Русової у контексті сучасної освіти» присвяченій 160-річчю від дня народження С. Русової (Чернігів 18-19 лютого 2016 р.); Міжнародній науково-практичній конференції „Мистецька освіта в контексті глобалізації та полікультурності” (Полтава, 7-8 квітня 2016 року), II Міжнародній науково-практичній конференції «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (Київ, 14-15 квітня 2016 року); щорічних звітних науко-практичних конференціях професорсько-викладацького складу аспірантів і докторантів НПУ імені М.П. Драгоманова (Київ, 2013-2016).

**Результати дослідження** впроваджено у курс методики викладання музики в школі на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/1047 від 08.06. 2016 р.); на уроках музики в загальноосвітніх середніх навчальних закладах: ліцеї інформаційних технологій № 79 м. Києва (довідка № 91 від 23 травня 2016 р. ), у загальноосвітній школі 1 - 3 ступенів № 3 імені С. Г. Шовкуна м. Прилуки Чернігівської області (довідка № 140 від 26.05. 2016 р.).

Загалом експериментальним дослідженням було охоплено 950 учнів початкових класів українських та китайських загальноосвітніх шкіл. У

педагогічному експерименті брали участь 305 молодших школярів.

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дослідження висвітлені в 6 одноосібних публікаціях автора, 5 з яких у наукових фахових виданнях України, 1 – у іноземному виданні.

**Структура і обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації складає 229 сторінок. Обсяг основного тексту – 186 сторінок. У роботі подано 10 таблиць, 6 рисунків, що займають 8 сторінок основного тексту. Список використаних джерел охоплює найменувань 211 найменувань, із них 9 – іноземною мовою.

## РОЗДІЛ 1.

# ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ

### 1.1. Психолого-педагогічні засади розвитку творчої активності молодших школярів у процесі навчально-музичної діяльності

У сучасній педагогічній науці неухильно зростає інтерес до проблеми розвитку творчої активності особистості. Це пов'язано з тим, що в нових соціально-економічних умовах відбулася переоцінка уявлень про найбільш важливі, соціально значущі якості особистості: самостійність, ініціативність, новаторство, що визначають рух до прогресу в житті суспільства. Відповідно підвищена увага до завдань творчого розвитку особистості знайшла особливе значення і в загальноосвітній школі, де закладається фундамент здатності особистості до творчого самовираження. Тому завдання всебічного педагогічного сприяння саморозвитку та творчої самореалізації учнів має опинитися в центрі виховної та освітньої діяльності сучасної школи.

На підставі аналізу і вивчення літературних джерел з'ясовано, що проблема творчої активності особистості залишається однією з найактуальніших і репрезентується всебічно і досить ґрунтовно. У ряді досліджень (М. Данилов, В. Крутецький, М. Махмутов та ін.) підкреслюється генетичний зв'язок активності і самостійності особистості. У працях багатьох дослідників (Д. Богоявленська, І. Редковець, І. Родак, Т. Шамова, Г. Щукіна) творча активність вважається найвищим рівнем пізнавальної активності учнів і розглядається як мета та засіб її досягнення.

Багатогранність проблеми формування творчої активності знайшла своє відображення у різноманітних підходах до її визначення : як якості особистості (Ш. Генелін, В. Кузін, В. Максакова, М. Матюшкін); як

специфічної потреби особистості (Л. Божович), як творчої діяльності (М. Данилов, А. Люблінська, М. Махмутов). Вивчення теорії питання дозволяє зробити висновок, що у психолого-педагогічній літературі творча активність розглядається у двох аспектах: як психічний процес творення нового і як сукупність властивостей особистості, які забезпечують її залучення у цей процес. При цьому особливий акцент робиться на самостійності мислення учня, оскільки у творчій активності найбільш яскраво виявляється її індивідуальність.

Традиційно в дослідженнях поняття «творча активність» як наукова категорія і психологічне явище розглядається в контексті проблеми творчості. Історія науки відносить до стародавніх часів виникнення дослідницького інтересу до цієї проблеми. Згідно філософських поглядів Аристотеля, Платона, Н. Бердяєва, А. Лосєва, Ф. Фребеля, С. Франкла та ін., природа творчості обумовлена вродженими якостями, що притаманні активній перетворюючій діяльності людини. Однак фундаментальні дослідження проблеми творчості почалися лише в ХХ столітті. Отже, вітчизняні і зарубіжні дослідники продовжують інтенсивно розробляти різноманітні аспекти проблеми творчої активності людини. Переосмислюється її структура, уточнюється сутність поняття, вивчається процес формування творчої активності особистості.

У філософії активність розглядається як загальна категорія, особлива властивість всіх живих систем, характеристика діяльності, показник рівня діяльності (В. Коган, Л. Станкевич та ін.). З вивченням питання про творчу активність особистості пов'язано багато напрямків в психології. Феноменологічним описом творчої активності займалися В. Аршавский, Д. Богоявленська, М. Морозов, В. Роттенберг та ін. Взаємозв'язок творчої активності і креативності, творчих здібностей і творчого мислення розглядалися в роботах А. Брушлинського, В. Біблера, Дж. Гілфорда, В. Дружиніна, Л. Єрмолаєвої-Томіної, А. Матюшкина, Я. Пономарьова та ін.

Роль активності людини як суб'єкта своєї життєдіяльності вивчалася у гуманістичній психології (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл та ін.), розвивається в працях наукової школи С.Л. Рубінштейна та в психології творчості (Н. Березанська, Д. Богоявленська, А. Леонт'єв, Я. Пономар'єв, С. Степанов та ін.).

Психологічна наука при розгляді сутності поняття «активність» спирається на її динамічну та особистісну складові. Під активністю розуміється не будь-яка реакція суб'єкта на вплив зовнішнього середовища, а лише та, в процесі якої суб'єкт, пристосовуючись до навколишніх умов, перетворює їх, змінюючись при цьому сам.

У педагогічній науці сутність творчої активності розглядається в контексті пошуку шляхів і засобів її формування в дитячому віці і як необхідна умова розвитку дитини (Ж. Руссо, Я.А Коменський, І. Песталоцці, М. Пирогов, Л. Толстой, К.Ушинський, А.Макаренко, В. Сухомлинський та ін.). Починаючи з кінця ХХ століття, в педагогічних дослідженнях (М. Данилов, Т. Шамова та ін.) творча активність розглядається як прояв перетворюючого ставлення суб'єкта до навколишньої дійсності. Термін «творча активність» використовується для позначення як інтенсивної плідної роботи зі створення нового, оригінального, так і здатності до народження творчих задумів, до їх втілення в реальність. Спільність позицій дослідників останніх років (Є. Романова, Л. Кудінова, Л. Шульпіна і ін.) полягає в визнанні своєрідності підходів до вивчення феномена творчої активності у залежності від виду творчої діяльності.

Розробці питань, пов'язаних з формуванням творчої активності молодших школярів на уроках музики, дослідники приділяють досить багато уваги. Проблема дитячої музичної творчості розглядаються в працях Б. Асаф'єва, Н. Брюсової, Н. Вентлугіної, Б. Яворського, Н. Гродзенської, М. Румер, В. Шацької, Б. Яворського та ін. [14; 33; 197 та ін.]. Вони зробили значний внесок у розробку питань творчого розвитку дітей засобами музики.



Видатний вчени-педагог Н. Ветлугіна стверджує, що з самого раннього дитинства «творчість як діяльність дітей представляє нові можливості для їх розвитку» [33, с.7]. Вона вважає, що для активізації творчої діяльності необхідно «забезпечити варіативність ситуацій», які сприяють активізації внутрішньої потреби самовираження у творчій діяльності дитини. Рішення проблеми дитячої творчості в дошкільному вихованні Н. Ветлугіна розглядає комплексно, з позиції системно - структурного підходу, що дозволяє впливати на дитину з метою його розвитку всією сукупністю мистецького арсеналу.

Засновник теорії музично-творчого розвитку школярів Б. Асаф'єв бачив мету загального музичного виховання та освіти у підготовці активно впливаючих на музичну дійсність слухачів, людей ініціативних, здатних до перетворення і критичного сприйняття навколишнього життя. Досягнення цієї мети має йти шляхом комплексного залучення дітей до різноманітних видів і форм музичної діяльності, в основі яких лежить формування цілеспрямованого сприйняття - спостереження музики. Слухання музики у Б. Асаф'єва – це активний, усвідомлений процес, що включає в єдності емоційний та інтелектуальний початок [14 ]. Відстоюючи величезну роль виховання навичок спостереження музики, Б. Асаф'єв приділяв увагу залученню дітей до активної діяльності у відтворенні музики і пробудженні у них так званого інстинкта виконавця. Цілеспрямована організація слухання музичних творів – потрібна і корисна справа, але «це, – підкреслює Б. Асаф'єв, – лише крапля в морі, в той час, як організація у всіляких колективах хорових осередків і невеликих оркестрів принесла б в цьому відношенні незмірно більш інтенсивний вплив і як найшвидші результати» [14, с. 18]. Особиста участь у виконанні дає «живе відчуття музики, безпосереднє відчуття, яке не може дати навіть найдосконаліше пояснення, тому що не можна сприймати музику всім еством, якщо хоч на мить життя не

відчув себе творцем або співучасником – носієм чийхось творчих задумів, тобто виконавцем» [14, с. 19].

Творча діяльність, за словами Б. Асаф'єва, має вінчати собою різні види музичної діяльності. Причому він трактує дитячу музичну творчість не як твір «складних музик», а більше як багатообразність явищ. Викликати дитячу творчість – «це насамперед звернути увагу на те, що вони співають, грають, тобто на музичний матеріал» [14, с.92]. Надзвичайно сучасно звучать думки Б. Асаф'єва про розвиваюче значення комплексних імпровізацій дітей, які об'єднують творчі прояви дітей у різних видах музичної діяльності. Там, де є діти, які хоч трохи грають на музичному інструменті, він радить проводити інструментальні імпровізації – звуконаслідування до окремих елементів казки з підключенням вокальної імпровізації і аналогічних музично - ритмічних рухів [14, с.94]. Разом з тим Б. Асаф'єв вказував, що імпровізація дає можливість проявити максимум творчої активності школярів і сприяє розвитку творчої уяви, фантазії, образного мислення, музичних слухових уявлень: «Як тільки у дітей накопичиться достатня кількість слухових вражень, необхідно спробувати з ними імпровізувати» [14, с.94]. Він підкреслював природне бажання дітей до творчої діяльності, яке викликане прагненням проявити і утвердити себе; необхідність уважного ставлення до будь-якого прояву творчого початку, і якщо в процесі спільної творчої діяльності «... виявиться, що діти інстинктивно прийшли до природніх положень, з яких випливає тільки зробити раціональний висновок, щоб отримати правило» [14, с.93]. У цієї думки закладена перспектива музично-творчого виховання учнів: можливість отримання музичних знань не тільки шляхом спеціального тренування і дидактичного методу пояснення, а й через осмислення самостійно, інтуїтивно («інстинктивно») знайдених дитиною засобів музичної виразності в процесі музичної імпровізації.

Проблема творчого розвитку дітей отримала яскраве й оригінальне втілення в роботах Б. Яворського, педагогічні пошуки якого були

направленні на виявлення можливих шляхів стимулювання емоційно-захопленого відношення дітей до музики, активізації їх музично-виконавської та творчої діяльності [197]. В експериментальних заняттях з дітьми Б. Яворський широко використовує моторно-рухові і зорові компоненти, що підсилюють емоційне сприйняття музики і сприяють ефективному накопиченню музичних уявлень. Спираючись на характерне для дитячого віку наочно-асоціативне сприйняття дійсності, він вводить на заняттях прийоми ілюстрування музики яскравими творами образотворчого мистецтва або зміни палітри фарб, вчить дітей передавати зміст музики шляхом підключення їх до диригування хоровими та інструментальними творами. Б. Яворський високо оцінював роль всебічного залучення дітей до різноманітних видів музичної практики дорослих. Єдність різнобічних видів музично-виконавської діяльності (хоровий спів, диригування, гра на дитячих музичних інструментах тощо) виступає у нього як засіб емоційного і раціонального пізнання музики, як основа для різнобічних творчих проявів у дітей.

У музичній педагогіці останніх років значно активізувалися пошуки в розробці питань розвитку творчої активності та творчого потенціалу учнів на уроках музики і розкриття її сутності як в роботах вітчизняних та зарубіжних авторів (Л. Баренбойм, Я. Будик, С. Буровська, Н. Вішнякова, Л. Дмитрієва, І.Заринь, О.Лобова, Д. Кабалевський, Цзян Лібінь, Ці Синбо, Н. Терентьєва, Т. Турчин, Є. Печерська, Е. Сайклер, В. Томерлін, Т. Шаран та ін. Вчені підкреслюють, що творчій активності притаманне самовираження у власному музикуванні [65, с.40]; творча музична активність учнів розглядається як уміння оперувати знаннями, вміннями, навичками і здатністю застосовувати їх у нових видах практики [58, с. 34]. Китайський дослідник Ці Сянбо трактує художньо-творчий потенціал, як “складне інтегроване політзмістовне ресурсне утворення, що відображає якість та міру розвитку культуровідповідних сутнісних сил людини у продукуванні, сприйманні,

розумінні, оцінюванні, інтерпретації й створенні художніх образів мистецьких творів та охоплює комплекс природно й соціально зумовлених творчих можливостей особистості, який забезпечує її активну й результативну участь у різних видах художньої діяльності”[183, с. 6].

Узагальнюючи досягнення педагогіки у сфері музично-творчого виховання дітей, Л. Баренбойм сформулював дві важливі установки, що мають принципове значення для всіх найбільш цікавих і цінних, творчо розвинутих напрямків як-от: «Методика формування та стимулювання музичної творчості на будь-якому рівні розвитку дитини чи підлітка спирається на дві діалектично взаємопов'язані і одночасно проведенні установки: одна з них – засвоєння якихось норм, типів творчості, музичних структур та їх варіантів, інша – організація обставин для подолання інерції і пасивності, для творчих несподіванок» [18, с.38]. Це положення повною мірою стосується нашого дослідження. Вважаємо, що проблему розвитку творчої активності школярів на музичних заняттях не слід пов'язувати лише з діяльністю, що складається з виконання музично-творчих умінь і навичок, необхідних для створення музики. Термін «музично-творча активність школярів» передбачає високий рівень активності на всіх етапах оволодіння музичним твором: сприйняття музики, виконавському, творчому.

У цьому сенсі вдалими є визначення Н. Терентьєвої, яка під творчою активністю учнів початкових класів у процесі навчання розуміє творчий процес, що припускає розвиток умінь і навичок естетичного, художнього сприйняття: співпереживання мистецтва (а не тільки лише придбання знань про мистецтво), а також пробудження на цій основі здібностей до імпровізації, до продуктивного самовираження [167, с. 47]. Автор підкреслює, що цінність дитячої творчості, його функції полягають не тільки в результативній стороні, але і в самому процесі творчості, тісно пов'язаному з емоційним ладом особистості. У зв'язку з цим Н. Терентьєва розглядає творчу активність учнів як «підвищену вразливість, здатність до

перевтілення чужих думок і почуттів у свої власні, дієвість, продуктивність емоційних переживань [167, с.39-40].

Формування дитячої продуктивної творчості включає в себе два моменти – процесуальний і результативний. На початковому етапі творчого розвитку дітей більш важливу роль відіграє перший момент – процесуальний, котрий включає такі необхідні компоненти музичного розвитку, як увага і мислення, досвід та інтуїція, раціональне й емоційне. При цьому оригінальність дитячої творчості проявляється не стільки в створенні нових музичних образів і настроїв, скільки у своєрідній комбінації і перебудовуванні вже відомих засобів і прийомів дії. Наприклад, діти під керівництвом вчителя розучили певні танцювальні рухи, закріпили їх шляхом багаторазових повторень і об'єднали в одну хороводну композицію. Якщо ж на основі набутого досвіду ученики самостійно складають хороводну композицію з новим образним змістом музики, то це використання досвіду в нових умовах, яке свідчить про навички творчої передачі дітьми ставлення до змісту музики.

Межі між музичним відтворенням і творчістю рухливі. Ці два компоненти пізнання взаємодоповнюють і взаємно обумовлюють один одного. Взаємопроникнення завдань відтворюючого і творчого характеру має виступати як основа організації пізнавальної діяльності учнів, їх ефективного музичного розвитку. Водночас роль відтворюючої і творчої діяльності на різних щаблях музичного розвитку різна. Б. Теплов, відзначаючи, що дитинство – це, в першу чергу, накопичення уявлень і вражень про навколишній світ, підкреслює водночас важливе місце на заняттях естетичного циклу чисто навчальної роботи. Кількісно навчальна робота «навіть може переважати над творчою. Але вона не повинна бути єдиним видом роботи, особливо на перших порах художнього виховання, коли закладається основа ставлення до мистецтва» [166, с. 19]. Водночас необхідна постійна зміна умов і ситуацій виконання творчих завдань, їх

варіювання, що дозволяє всебічно розвивати учня. Так, вираження однієї і тієї ж теми або музичного образу в різних видах музичної діяльності (у співі, рухах, грі на музичних інструментах) активізує музичне мислення, емоційну чуйність, сприяє ефективному формуванню узагальнених понять про засоби музичної виразності. Учень повинен зрозуміти, що один і той же образ в музиці можна передати різноманітними засобами, що відображають в узагальненій формі явища навколишнього життя.

Велика увага вихованню творчої особистості через активізацію здатності сприйняття музичного мистецтва приділяється в педагогічній концепції Д. Кабалевського. Музичне сприйняття, що спирається на єдність розуму і почуттів, покладено в основу всіх видів і форм залучення дітей до музики – співу, слухання музики, гри на музичних інструментах і т. ін. «Активне сприйняття музики, – підкреслює Д. Кабалевський, – основа музичного виховання в цілому, всіх його ланок. Тільки тоді музика може виконувати свою естетичну, пізнавальну і виховну роль, коли діти навчаться по-справжньому слухати і розмірковувати про неї. Будь-яка форма спілкування з музикою, будь-яке музичне заняття вчать слухати музику і одночасно вимагають вміння чути її» [70, с. 26].

Система тимчасового виховання має бути системою, що звільняє творчу силу, але не системою накопичення і тренування механічно й аналітично набутих знань і навичок; що необхідно виходити з внутрішнього світу та потреб дитини, і всякий виховний-освітній комплекс має бути комплексом творчого завдання згідно стадії розвитку особистості. Оскільки творчість дитини переважно творчість художня, то комплекс для цього віку має бути заснований на дозволі художньо - творчого завдання, надання повної свободи дитячої уяви та художньої волі [17].

Узагальнюючи вищесказане, можна сказати, що психологи і педагоги підкреслюють іманентність музичної творчості духовної сутності дитини. «Раннє залучення дітей (і не тільки особливо обдарованих) в творчу

діяльність дуже корисно для загального художнього розвитку, цілком природно для дитини і цілком відповідає його потребам і можливостям» [166, с. 16-17]. Разом з тим слід підкреслити, що творча активність, виявляється в процесі музичної діяльності, залежить від особистісних якостей дитини: ступеня індивідуальної розвиненості музично - слухових уявлень, оригінальності уяви, багатства образних асоціативних зв'язків та емоційної сфери дитини, успішний розвиток яких пов'язан з рівнем накопиченого в процесі емоційного сприйняття музичного досвіду та значущості продуктивної музичної діяльності для особистості. У цьому зв'язку виникає питання про те, які індивідуальні музичні якості, і якою мірою слід враховувати у процесі музичної діяльності, спрямованої на розвиток творчої активності молодших школярів. На наш погляд, це питання має розглядатися в контексті теорії музичних здібностей. Здібності як індивідуально - психологічної особливості особистості, що проявляються в діяльності і є умовою успішності її виконання, за думкою більшості дослідників (Б. Теплов, А. Леонт'єв, Б. Анан'єв, А. Запорожець, В. М'ясищев, К. Платонов, Н. Ветлугіна, К. Тарасова та ін.), нерозривно пов'язані з проблемою їх якісних відмінностей і індивідуально - типологічної своєрідності. Найбільш виразно індивідуальні відмінності виявляються в структурі так званих спеціальних здібностей, які є системою властивостей особистості і визначають успіх в будь-якій області людської діяльності.

У рамках нашого дослідження має значення розгляд структури музикальності, тому що це дозволяє в практичній роботі спиратися на комплекс музичних здібностей, необхідних для розвитку творчої активності в процесі музичної діяльності. В структурі музикальності Б. Теплов виділяє основні музичні здібності і формує важливий висновок про співвідношення їх у процесі розвитку. «Не може бути ... однієї здібності при повній відсутності інших. Кожна здатність пов'язана з певною стороною музичної діяльності і не може існувати сама по собі» [166, с.218].

Відомо з практики, що зустрічаються діти, які не можуть проявити себе в будь-якому виді музичної діяльності, наприклад, їм не дається чистота співацької інтонації. У таких випадках Б. Теплов виступає проти помилкового спрощення поняття про музичний слух, який часто зводиться до виявлення якості відтворення мелодії голосом. Подібне явище, особливо при першому знайомстві з дитиною, ні в якій мірі не повинно бути причиною для того, щоб вважати дитину немужичною. «Відносна слабкість якої-небудь однієї здібності, – зазначає Б. Теплов, – не виключає можливості успішного виконання навіть такої діяльності, яка найбільш тісно пов'язана з цією здатністю. Відсутня здатність може бути в дуже широких межах компенсована іншими, високо розвиненими у даної людини » [166, с.44]. Так, якщо у дітей розвиток музично - слухових уявлень випереджає здатність до вокалізації цих уявлень, то на будь-якому етапі для них доступним може стати відтворення слухових уявлень в інших видах активного музикування, які дозволяють моделювати звуковисотній малюнок, наприклад, у грі на музичних інструментах.

В цьому сенсі для нас також важлива позиція Н. Ветлугіної. У своїх роботах з питань музичного розвитку дітей видатний вчени-педагог розглядає музикальність в єдності емоційно-естетичного ставлення до музичного мистецтва і спеціальних здібностей. Перший компонент проявляється в емоційно-усвідомленому сприйнятті музичного твору, творчій уяві. У структурі музичних здібностей в якості основних автором виділяються звуковисотній і ритмічний слух. При цьому, називаючи музично - слухові уявлення своєрідною внутрішньою музичною мовою («мова в умі»), автор не виділяє їх в окрему музичну здатність, бо вони вже відображають звуковисотну і ритмічну сторону музики [33, с.168].

Заслуговує на увагу вислів Н. Ветлугіної про недопустимість споконвічного підведення дітей під один заданий рівень, тим самим гальмуючи педагогічний процес. Вона підкреслювала необхідність



враховувати індивідуальні особливості дітей і в тому числі їх природні задатки. В якості основних компонентів рівня музичного розвитку дітей виділяються наступні:

- 1) музично-пізнавальний (подання про музику);
- 2) особистісні відносини (інтереси і переваги);
- 3) здатність відтворення (якість співацького голосу, ритмічність, виразність руху);
- 4) здатність творчості (імпровізація музичних «відповідей») [33, с. 170].

Музичні здібності можна розглядати з комунікативних позицій і внаслідок цього, визначати, оцінювати, як реалізується ставлення особистості до музики в процесі її сприйняття. Це накладає відбиток на характер прояву музичних здібностей.

Підсумовуючи вищесказане, вважаємо за необхідне підкреслити, що процес розвитку творчої активності молодших школярів на уроках музики не може відбуватися без урахування музикальності дітей, їх музичних здібностей. Водночас розвинена творча музична активність сприяє формуванню музичного образного мислення, його оригінальності та музично - слухових уявлень, емоційної чутливості і захопленості продуктивним процесом, розвитку самостійності й ініціативності; допомагає глибше сприймати музичний світ, свідомо засвоювати особливості музичної мови, позитивно проявляти і утверджувати особистість у колективі.

Отже, з урахуванням розгляду проблеми у психолого-педагогічних дослідженнях, в нашому дослідженні *творча активність молодших школярів у навчально - музичній діяльності визначається як інтегративне особистісне утворення, що виражає здатність дитини до ініціативного самовираження у пізнанні, оцінюванні та елементарному творенні музики. Творча активність характеризується підвищеним інтересом до музичної діяльності, яскравими проявами художньо-образної уяви, спрямованістю до оригінальності суджень і дій у процесах слухання музики, її виконання*

*та власній творчій діяльності.*

Для організації процесу розвитку творчої активності слід виділити структурні компоненти, визначити критерії та показники її сформованості у молодших школярів на уроках музики. Для вироблення власної позиції ми звернулися до аналізу підходів дослідників до вирішення цієї проблеми. Розглянемо компоненти творчої активності, їх склад з урахуванням вікових особливостей молодших школярів і специфікою музичної діяльності, виділені в дослідженнях Д. Богоявленської [ 27], О. Добронравової [59], О. Лобової [101], Г. Ракової [142], О. Савченко[148], Т. Турчин [169] та ін. Вченими виокремлюється світоглядний, мотиваційний, змістовно-діяльнісний, оцінний компоненти, які визначають позицію особистості в процесі діяльності і в оцінці її результатів.

До основних світоглядних властивостей особистості, що сприяє творчій діяльності, відносять:

- 1) здатність відстоювати свої творчі позиції;
- 2) усвідомлення особистістю своїх світоглядних властивостей.

Вважаємо, що у молодшому шкільному віці неможливо окремо виділити цей компонент, оскільки властивості особистості дитини ще не сформовані, знаходяться в стадії становлення.

Мотиваційний компонент включає в себе систему мотивів, які виражають усвідомлене спонукання до діяльності, в тому числі творчої, сукупність всіх психічних моментів, якими визначається поведінка людини в цілому, те, що спонукає діяльність людини, заради чого вона удосконалюється. Одним з психологічних вимог до організації і процесу розвитку творчої активності молодших школярів є формування потрібної мотивації, тому що виховні впливи мають належний ефект в тому випадку, коли вони відповідають і співзвучні потребам дітей. Розвиток мотиваційної сфери дитини як передумови її творчих проявів розглядає Г. Ракова. Вона зазначає, що для розвитку творчої активності молодших школярів у процесі

музичної пізнавальної діяльності необхідні: наявність загального кругозору, пов'язаного з пізнанням музичних об'єктів; предметна спрямованість інтересів дітей; вміння молодших школярів у різних видах музичної та пізнавальної діяльності; активна участь у пізнавальній і музичній діяльності; ставлення до неї [142].

Д. Богоявленська, відзначаючи, що мотиваційна структура суттєво впливає на характер і перебіг пізнавальної діяльності, підкреслює: «... Творчість – похідне інтелекту, переломленого через мотиваційну структуру, яка або гальмує, або стимулює його прояв» [27, с.24].

На думку Н. Ветлугіної, для характеристики творчого ставлення дитини до музичної діяльності кінцевий результат не стільки важливий, скільки сам процес творчої діяльності, коли у дитини з'являється можливість продемонструвати свою фантазію, вигадку, винахідливість і ініціативність [33].

Важливою домінантою наявності активного творчого стану дітей слід розглядати їх самостійність у виконанні різних видів музично-творчої діяльності. Так, Г. Тарасов звертає увагу на те, що успішне здійснення музичної діяльності багато в чому залежить від ступеня самостійності особистості [163].

Самостійність як психічна властивість особистості передбачає наявність свідомої мотивованості у виборі дій, яскраво виражених прагнень до здійснення діяльності, внутрішнього підйому та енергії. Самостійність розглядається як показник активності особистості в діяльності. Прояв самостійності в музичній діяльності є важливим чинником сформованої творчої активності молодших школярів.

Особливий інтерес для нас представляє дослідження О. Лобової. Вчений-педагог визначає творчі мотиви як внутрішні потреби особистості, що обумовлюють творчу (пошукову, перетворюючу, креативну) спрямованість її діяльності [101]. Ми згодні з думкою автора про те, що

музично-творча мотивація значною мірою обумовлена природою і специфікою музичного мистецтва. Бажання долучитися до нього, дізнатися, відчувати радість спілкування з прекрасним є найважливішими «стартерами» дитячої музичної творчості.

Основою творчої діяльності, на думку багатьох дослідників, є уява, і тому формувати творчість необхідно такими засобами, які сприяють насамперед уяві. Так, Л. Виготський, розглядаючи уяву в якості одного з найважливіших компонентів творчості, показав, що як і всі інші психічні процеси, вона є відображенням навколишньої дійсності і може отримувати свій розвиток у дитячому віці. При цьому, зазначає вчений, принципово важливою є організація внутрішнього взаємозв'язку між мисленням, уявою, довільністю і свободою діяльності [37].

Уява в музичній діяльності пов'язана з індивідуальними особливостями особистості, можливостями її емоційної сфери, здатностями до музично - слухового подання. Для уяви характерно вільне оперування всім емоційним і образним запасом минулого особистого досвіду і своєрідного заломлення його в творчому процесі. Уява як психічний процес являє собою діяльність свідомості і виражається у створенні нових образів на матеріалі минулих сприймань і наявного досвіду уявлень. «Діяльність уяви, – підкреслює Л. Виготський, – залежить від досвіду, потреб та інтересів дитини, встановлення асоціативних зв'язків між окремими уявленнями і вміннями реалізувати емоційні образи уяви в процесі творчої діяльності» [37, с.55].

Для виховання головним моментом є те, що «... переживання обертаються в спонукання, стають мотивами дій і вчинків. Це робить особистість не тільки глибоко чуйною, але й активною» [199, с.46]. І, звичайно, молодший шкільний вік характеризується емоційною чутливістю, яка виявляється в певній ситуації, що виражає ставлення особистості до складних чи можливих ситуацій. При сприйнятті музики важливим моментом цього процесу є емоційна чутливість дитини. Під музичним

емоційним сприйняттям розуміється комплекс переживань, пов'язаних зі слуханням і виникненням в процесі його асоціативних образів музичного твору (або його частин), в результаті якого виникає певний настрій, який активізує уяву і музично-слухові уявлення. Музичне сприйняття за своєю природою засноване на емоційній чутливості, цілісності та образності.

У процесі систематичного музичного сприйняття накопичується і емоційний досвід дитини, який реалізується в творчому процесі. Отже, емоційне сприйняття є емоційною «базою» для творчого процесу, і чим більше емоційний досвід дитини, тим успішніше протікає її творча діяльність.

Процес розвитку творчої активності молодших школярів на музичних заняттях вимагає врахування ще однієї категорії здібностей – музичних, які згадувалися на початку підрозділу. Вважаємо за потрібне підкреслити, що самі по собі музичні здібності можуть забезпечити успішність здійснення різних видів музичної діяльності, але їх наявність не гарантує продуктивної музичної творчості. Єдність музичних і творчих здібностей відкриває можливості для ефективної музично - творчої діяльності, спрямованої на розвиток творчої активності молодших школярів. Спираючись на зазначені підходи та враховуючи вік і специфіку музичної діяльності, ми вважаємо, що змістовно-діяльнісний компонент творчої активності молодших школярів на музичних заняттях включає в себе наступні вміння та здібності: творчу уяву, здатність до фантазування; емоційну чутливість; вміння аналізувати; здатність до переносу знань, умінь, навичок в нові ситуації; здатність до співпраці.

Однією з особливостей творчості є насиченість його яскравими емоціями. Інтелектуальні почуття допитливості, задоволення, почуття успіху, емоції подиву, здивування, очікування, відкриття нового в процесі творчої діяльності, на думку психологів, грають роль зворотних зв'язків, за допомогою яких здійснюється регуляція пізнавальних процесів. Вони

підкріплюють творчу діяльність, пов'язану з подоланням труднощів на шляху до досягнення мети (О. Тихомиров, А. Лука, А. Запорожець та ін.). Дослідниками вивчено взаємозв'язок емоційного і оцінного компонентів, визначено їх значення в розвитку творчості. Для того, щоб мотиви набули спонукальної сили, необхідно, щоб дитина придбала відповідний емоційний досвід.

Аналіз робіт дослідників дозволив виокремити компоненти, які визначені нами з урахуванням особливостей дітей молодшого шкільного віку – мотиваційний, змістовно-діяльнісний і оцінно-пошуковий. Зміст *мотиваційного* компоненту складають потреби зростаючої особистості в знаннях, оволодіння новими способами творчої діяльності, прагнення до вдосконалення вмінь і навичок, бажання реалізувати себе, досягти успіху, визнання і поваги. Мотиваційний компонент передбачає наявність у молодших школярів спрямованості на творчу діяльність, яка висловлюється в допитливості, в улюбленому виді діяльності, в активності, ініціативності, самостійності при виконанні завдань творчого характеру.

*Змістовно-діяльнісний* компонент забезпечує реалізацію спонукань особистості до творчої діяльності і характеризується наявністю досвіду проявів індивідуальної та колективної творчості. Якщо мотиваційна сфера особистості є свого роду стартовим механізмом творчої музичної активності, то її фундаментом є творчі здібності - комплекс індивідуально-психологічних особливостей, які є суб'єктивними умовами виконання творчої діяльності.

*Оцінно-рефлексивний* компонент об'єднує умови і методи залучення до самоаналізу в світлі загальнолюдських моральних цінностей, методи саморегуляції, готовність молодшого школяра до пошуку вирішення проблем, творчого перетворення на основі аналізу своєї інформаційної діяльності, у зв'язку з тим, що обсяг знань, умінь, засвоєних за зразком, не забезпечують необхідний розвиток потенціалу особистості.

Співвіднесення особливостей розвитку молодших школярів із

структурними складовими творчої активності показало, що молодший шкільний вік є сензитивним періодом для формування даної якості особистості в процесі навчально-музичної діяльності. В цьому контексті навчально-музична діяльність дитини розглядається як інтерпретаційно-імпровізаційна творчість, що виникає в результаті пізнавально-пошукового її спрямування й стимулює розвиток творчих здібностей. Вона є цілісним процесом мислення, виконання і творення, через який наскрізно проходить творчість. Творчі здібності у процесі музичної діяльності трактуються як такі властивості особистості, що проявляються в творчому стилі діяльності, який передбачає наявність новизни й оригінальності як процесі діяльності, так і в її результаті. Діяльність учня можна вважати творчою, якщо він виявляє ініціативу, самостійність, кмітливість, вміння швидко оцінювати ту чи іншу ситуацію і орієнтуватись в ній.

Аналіз теорії творчості в історичному плані, огляд філософських, психолого-педагогічних поглядів на проблему творчості та дані сучасних наукових досліджень дозволяють узагальнити ряд висновків, що стосуються проблеми творчості, а саме:

- творчість є родовою рисою людини, тобто креативність (здатність до творчості) тією чи іншою мірою притаманна кожній дитині, а творча діяльність, будучи первинною в історичному та особистісному контекстах, відповідає дитячій природі;
- творча діяльність людини зумовлена двома групами факторів – внутрішніми силами особистості і зовнішніми умовами;
- природні творчі задатки зазнають зовнішнього впливу, тобто їх можна формувати, розвивати, відточувати, «будуючи» на цій основі розгалужену систему творчих здібностей;
- творчість постає не тільки як результат діяльності, але й як процес, дія, тобто критерієм її можна вважати характеристики, що активізують творчу продуктивність;

- структура, етапи та механізми творчої діяльності принципово однакові у різних видах творчості, а також при об'єктивному і суб'єктивному характері новизни, тобто закономірності, принципи, методи формування та дослідження повноцінної креативності можуть бути використані у діяльності з розвитку творчого потенціалу дітей;
- творча спрямованість особистості передбачає наявність як несвідомих (інтуїція, уява, фантазія, натхнення), так і свідомих (логічних) елементів мислення, тобто потрібен комплексний підхід до формування і розвитку евристичних і креативних рис дитини;
- забезпечення оптимальних умов і можливостей для найбільш повного розвитку та реалізації творчого потенціалу особистості є найважливішим соціально-педагогічним завданням.

Узагальнюючи вищесказане, можна зробити наступні висновки. Творча активність, що виявляється в процесі музичної діяльності, залежить від особистісних якостей дитини: ступеня індивідуального розвитку музично - слухових уявлень, оригінальності уяви, багатства образних асоціативних зв'язків та емоційної сфери дитини, успішний розвиток яких пов'язаний з рівнем накопиченого в процесі емоційного сприйняття музичного досвіду та значущості продуктивної музичної діяльності для особистості. Для розвитку творчої активності (для підвищення рівня розвитку) важливо також створення педагогічних умов, що дозволяють мобілізувати творчу активність школярів, більш повніше задовольняти їх інтереси і розвивати творчі здібності.



## ***1.2. Особливості прояву та розвитку творчої активності учнів молодшого шкільного віку на уроках музичного мистецтва***

Формування цілісної особистості дитини забезпечується завдяки гармонійному поєднанню її розумового, фізичного та духовного розвитку, естетичного і загальнокультурного зростання. Музичне навчання є одним із шляхів формування такої особистості. Гармонійність музичного навчання має особливе значення для дітей молодшого шкільного віку, адже музичні враження, які дістають з дитинства, залишаються в їх пам'яті надовго, іноді на все життя. Розвиток творчих умінь та навичок учнів на уроках музичного мистецтва ґрунтується на формуванні основних компетенцій, а саме:

- когнітивних (пізнавальних) – через чуттєво-емоційне сприйняття творів мистецтва; уміння бачити і відчувати навколишній світ за допомогою мистецьких образів; виявлення пізнавальної активності; формування ціннісних орієнтацій у сфері музичного мистецтва;

- креативних (творчих) – через розвиток асоціативно-образного мислення, як необхідної умови творчого розвитку завдяки виявленню та активізації фантазії, уяви учня у створенні ним власних образів у художньо - творчій діяльності;

- комунікативних – через формування сприйняття мови мистецтва як форми міжособистісного спілкування; розуміння почуттів інших людей, розмаїття творчих проявів, бачень дійсності;

- світоглядних – через сприйняття цілісної картини світу за допомогою мистецтва, здатність цінувати національну самобутність і культурну українську спадщину як складову загальнолюдської культурної скарбниці; відкриття, творче самовираження, визначення власного місця та усвідомлення неповторності та унікальності іншого;

- методологічних – через формування у школярів високої пізнавальної

культури, уміння визначити мету власної творчої діяльності, організацію та способи її досягнення; здатність до самоаналізу, самооцінки та самонавчання.

Завдання музичного виховання учнів початкової школи полягає не тільки в тому, щоб навчити їх спостерігати й емоційно сприймати явища навколишнього життя, тобто не лише слухати та відчувати музику, а й розмірковувати про неї, висловлювати свої думки, враження та переживання. Учитель музики має створити сприятливі умови для розвитку творчого потенціалу учня та його самореалізації у навчально-виховному процесі, починаючи з молодшого шкільного віку.

Сучасний дослідник Цзян Лібінь розглядаючи суб'єктно-творчу активність майбутнього учителя музики, наголошує, що остання реалізується шляхом послідовної індивідуалізації всього педагогічного процесу, врахування особистісної специфіки того, хто навчається, його персоналізації, врахування індивідуальних особливостей особистості. Для чого необхідно боротися з уніфікацією, знеособлюванням програм і форм навчання, надавати різнорівневий за складністю засвоєння навчальний матеріал. “Суб'єктно-творча активність орієнтує не лише на засвоєння знань, але й на засоби цього засвоєння, мислення і діяльності, на розвиток пізнавального і творчого потенціалу..... Цей підхід протистоїть методам і формам механічної передачі готової інформації.... пасивності” [182].

Вивчаючи музику, учні з першого класу мають відчутти та зрозуміти, що вони вивчають життя, бо музика і є саме життя. Отже, «музика і життя» є генеральною темою, що об'єднує уроки музичного мистецтва.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем творчого розвитку й сучасних підходів до визначення поняття “творчість” дає змогу сформулювати інтерпретацію категорії “творчий розвиток” як динамічний процес формування особистості, спрямований на розширення спектру

здібностей (пізнавальні, інтелектуальні, спеціальні: художні, літературні, математичні тощо) та особистісних якостей (емоційність, сміливість уяви, фантазії, інтуїтивність тощо), які проявляються і збагачуються у практиці різних видів конструктивної діяльності, результати якої характеризуються новизною та оригінальністю. Колосальні творчо-розвивальні можливості має мистецтво. Тому історично склалося, що вивчення мистецьких дисциплін у змісті навчання початкової школи стало обов'язковим.

Мистецтво виникло дуже давно. Відтоді люди намагалися віднайти глибокий смисл, який вкладали митці у свої твори. Образи, що втілені у твори майстром, завжди мають широкий спектр сприймання. Зрозуміти художній образ, то нібито зробити маленьке відкриття. Мистецтво здатне робити відкриття, воно надихає на бесіди, дискусії, допомагає наблизитися до істини. Специфічною рисою мистецтва є те, що воно органічно поєднує в собі теоретичний і практичний аспекти художньо-творчої діяльності на основі залучення дітей до надбань національного й світового мистецтва.

Завдяки творам мистецтва відбувається активізація зорових, слухових та інших рецепторів з наступною зміною фізіолого-біологічних ритмів організму. Головне завдання мистецтва як засобу виховання – стимулювання творчих здібностей, ініціативи, самостійності. Найефективніший засіб залучення дітей до художньої діяльності – виховуюче розвиваюче навчання.

Урахування вікових особливостей допомагає встановити, які саме форми, засоби й види діяльності для художнього розвитку найефективніші в той чи іншій віковій категорії. Особливості творчого розвитку молодших школярів залежать від багатьох чинників: вікових і психологічних особливостей дитини, багатства її життєвого досвіду, уміння зосереджуватися на завданні, планувати свою роботу, від характеру взаємин з учителем й однокласниками. Якщо активізувати ці чинники, то дитина найповніше втручається в творчу діяльність.

У молодшому шкільному віці важлива роль належить самовираженню

дітей через власну художньо-естетичну діяльність. Враховуючи психофізіологічні особливості дітей цього віку, у викладанні предметів освітньої галузі „Мистецтво” необхідно враховувати активізацію творчої діяльності в музичному, образотворчому та синтетичному видах мистецтва. Оскільки ця галузь базується на принципі інтеграції, використання різних форм взаємодії названих видів мистецтва, вона має бути спрямованою на формування в учнів цілісного художнього світосприймання, почуття відповідальності за збереження й примноження культурних надбань суспільства й загалом естетичної свідомості, яка становить ядро естетичної культури особистості.

Особливі механізми впливу на особистість має кожен вид мистецтва: музика – ритм, гармонію звуків; живопис – лінію, барви, сюжет; хореографія, театр і кіно завдяки синкретичності інтегрують кілька видів мистецтва, що сприяє найсильнішому впливу на психічні й фізіологічні процеси в організмі людини. Розвиток творчого потенціалу, формування естетичних почуттів і потреб у молодшому шкільному віці відбуваються здебільшого під час самостійної художньої діяльності. Відтворення власного світовідчуття і світосприйняття за допомогою барв є показником психічного стану дитини, її внутрішнього самоусвідомлення в навколишньому середовищі. Звуки музики, самостійна гра на інструменті є основою для виховання в особистості здатності до естетичного сприймання, уміння слухати музику природи, прагнення змінити світ на кращий.

Естетична діяльність розпочинається з емоційного збудження, естетичного переживання, що переводиться в працю. Естетичні емоції супроводжуються напруженням інтелектуальних сил. Це органічний сплав естетичних переживань і пізнання. Сприйняття краси пробуджує думку, наповнює її інтелектуально-естетичним змістом. Глибина розбуджених почуттів є однією зі спонукальних сил творчої діяльності. Під впливом мистецтва розвиваються такі елементи творчого мислення, як

образність, уява, фантазія, що активізують емоційно - чуттєву сферу людини [5].

Здатність до усвідомленого сприйняття музики ґрунтується на формуванні досвіду творчої діяльності, розвитку музичного мислення дітей, яке розглядається як один із різновидів мислення взагалі. Специфічною його особливістю є те, що воно здійснюється в емоційній формі. На уроках музичного мистецтва відпрацьовуються з учнями ті операції і форми мислення, від яких залежить усвідомлене музичне сприйняття, а саме: аналіз музичного твору (загальна характеристика музики, аналіз засобів виразності), порівняння одного твору з іншим тощо. Важливо так організувати роботу учня, щоб вона сама чи її результати збудили в нього позитивні почуття. Значну роль у розвитку прагнення до краси відіграє знання того, що робота буде публічно оцінюватися, що вона цікава для однолітків, вчителів, батьків, знайомих.

Загальновідомо, що ядром і головним засобом естетичного виховання дитини є мистецтво, що відрізняється універсальністю впливу на особистість у всіх напрямках. Однак сучасна технологічна цивілізація віддаляє музичну освіту на дещо другорядний план. Хоча, нові досягнення теорії та методики психолого- педагогічної науки доводять важливість музичних занять не тільки в естетичному, але і в інтелектуальному розвитку дітей. У контексті особистісно орієнтованої освіти музика відноситься до групи сенсо-орієнтованих предметів, де системотворчим фактором виступає механізм персоналізації ("я – у світі"), бо музика не тільки пізнається, але і є однією з форм пізнання світу [4, с. 21]. Мистецтво в багатьох своїх проявах, що оточує дитину від ранніх років, є головним помічником у справі емоційного розвитку особистості дитини. Заняття, що залучають до мистецтва, мають визнавати за молодшими школярами право на індивідуально-особистісне сприймання та творчість, і в цьому їх цінність. Особливості шкільного уроку музики визначаються специфікою музичного мистецтва, у якому емоційна

сфера відіграє визначну роль. Тому пізнання художнього світу музики, яке відбувається в процесі навчання, не може зводитися тільки до роботи думки, а повинне органічно поєднувати свідомість і почуття. Музика має сприйматися як живе й захоплююче мистецтво, щоб спілкування з нею виявляло особистісне ставлення, власне переживання молодшого школяра. Музична творчість активізує фантазію учнів, спонукає до самостійних пошуків форм втілення свого задуму, сприяє глибшому сприйманню музики, тому обов'язковою умовою роботи на уроках музики є створення творчої атмосфери.

На сучасному етапі урок залишається бути основною формою організації навчання, але в умовах нової парадигми він зазнає суттєвої трансформації. Не оминає цей процес і уроків мистецького спрямування, де змінюється їх функція, форма. Так, за ствердженням Л. Масол, значними можливостями володіють сучасні уроки музики, як уроки поліхудожньої діяльності учнів, що мають на меті, загальний світоглядний та суто музичний розвиток дітей, котрий дає можливість найбільш повно розкрити всі внутрішні психологічні якості учнів (мислення, уяву, пам'ять, волю та ін.), виховувати емоційно-чуттєву сферу психіки (чуйність, уміння через музичне мистецтво пізнавати глибину душевних переживань), надавати постійну можливість самореалізуватися, що є особливо важливим при особистісно орієнтованому навчанні та вихованні [104]. У цьому випадку урок підпорядковується не повідомленню та перевірці рівня знань, а виявленню досвіду учнів за ставленням до змісту матеріалу, який викладає вчитель.

Урок музичного мистецтва – широке поле для творчості учнів. Вона виявляється у різних видах діяльності молодших школярів. Так, у музичному сприйманні – як надзвичайна спостережливість, уміння підмінити незвичайне, неповторне, простежити динаміку розвитку музичних образів тощо, в оцінюванні – у багатстві уявлень, незвичайності асоціацій, прагненні до самостійної оцінки, оригінальних обґрунтувань тощо; у процесі

виконавської діяльності: хоровому, сольному співі, грі на музичних інструментах, музичних іграх та рухах – як потреба у власній інтерпретації мелодій; у творчій діяльності учнів – як створення музичних образів на основі засвоєних знань. В цьому контексті уявляється важливим навчити учнів, як мінімум, доводити до досконалості будь-яку репродуктивну діяльність, тобто відтворювати чи повторювати красиво те, що створене, задумане іншими (учителем, композитором, поетом, товаришами), і, як максимум, – створювати щось своє, нове, втілювати в ньому свої уявлення про красу. Переведенню звичайних навчально-виховних завдань до розряду творчих сприяють ігрові форми роботи, як головні в роботі з дітьми молодшого шкільного віку. На уроці музики іграми, які найбільше сприяють розвитку в учнів творчих здібностей, є сюжетно-рольові та проблемно-моделюючі.

Невід’ємним репертуарним складником уроку музики є народна пісня. С. Русова стверджувала, що «рідною казкою, етнографічним матеріалом має бути «оздоблений» родинний побут, життя дитячих установ, взагалі оточення дітей» [149, с.72-73]. Вона впливає на розвиток духовного рівня підростаючого покоління, одночасно вбираючи в себе все найкраще з національної культури. Інтерес до народної пісні – найприродніший і найглибинніший духовний початок людського життя, адже кожна дитина генетично несе в собі задатки музичної свідомості, на якій у далекому минулому зросла могутня стихія музичного фольклору. Народна пісня є педагогічно цінним виховним засобом, найефективнішим у початковій школі. Це зумовлюється віковими та індивідуально-психологічними особливостями молодшого школяра та сензитивністю даного періоду до залучення світу мистецтва з метою виховання й художньо-творчого розвитку.

Народні пісні збагачують дітей новими знаннями, уявленнями, дають їм яскраві образи навколишнього світу, навчають радіти добру, співчувати чужій біді, збагачують духовний світ. Під впливом народної пісні у

молодших школярів збагачуються моральні й естетичні почуття, розвиваються інтелектуальні якості, формується інтерес до світу прекрасного в житті та мистецтві; вона сприяє формуванню особистих якостей дитини, стимулює розвиток творчої активності.

У програмах з музики для початкових класів значна увага приділена українській народній музиці, насамперед народній пісні. Наприклад, інструментальна музика М. Сільванського, К. Стеценка, І. Берковича; пісні О. Колодуба, М. Верховинця, В. Верменича, М. Леонтовича, Л. Ревуцького; українські народні пісні "Вербовая дощечка", "Як діждемо літа", "Вийди, вийди, Іванку", "Ой сивая та і зозуленька" та ін. Педагогічне чуття підказувало їх безіменним творцям, що треба дітям, чим можна зацікавити, розважити їх. Художній зміст народних пісень не важкий, втім виразний, легко запам'ятовується, чим позитивно впливає на молодшого школяра, спонукає до діяльності, а значить до творчості. Творча активність – вищий рівень прояву пізнавальної активності учнів – розкривається в процесі навчальної діяльності, яка має творчий характер.

Переумовою розвитку творчої активності учнів початкової школи є рівень їх музичного і загального розвитку. У цьому контексті ніяк не має значення має розгляд структури музикальності молодшого школяра, що складається з комплексу музичних здібностей, які слугують основою розвитку творчої активності в процесі музичної діяльності.

Музичні здібності розглядаються багатьма вченими як сукупність окремих, не пов'язаних між собою «талантів» – музичні відчуття та сприймання, музична дія, музична пам'ять та музична уява, музичний інтелект та музичне почуття – але в основі музичних прихильностей лежать сенсорні музичні здібності. Здібності до музичної діяльності розвиваються на основі природних задатків, пов'язаних з такими особливостями нервової системи, як чуттєвість аналізаторів, сила, рухомість та урівноваженість нервових процесів. Втім, для того, щоб такі здібності виявлялися, необхідно



кожному індивіду багато працювати. У процесі занять з музичної діяльності робота аналізаторів удосконалюється, з'являються сенсорні синтези, які дозволяють переводити образи музично-слухових уявлень у рухові реакції. За рівними умовами здібна дитина досягає більш високих результатів у порівнянні з менш здібними. Високі досягнення здібної дитини є результатом відповідності комплексу нервово - психологічних якостей вимогам діяльності ( В. Богословський).

Музичні здібності, їх формування і розвиток – одна з найцікавіших проблем, що привертає увагу дослідників протягом багатьох років. Методика формування музичних здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності як психолого - педагогічна проблема залишається ключовою і для науки, і для практики.

Б. Теплов в монографії “Психологія музичних здібностей” надає аргументовану та диференційовану характеристику основних музичних здібностей:

- ладове чуття, або емоційний перцептивний компонент музичного слуху;
- здатність до слухового уявлення, чи, інакше, слуховий репродуктивний компонент музичного слуху;
- музично-ритмічне чуття.

Зазначені здібності складають ядро музикальності. Музикальність тлумачиться автором як сукупність здібностей, необхідних для успішного здійснення музичної діяльності.

Музикальність як комплекс музичних здібностей та інтересів виявляється по - різному. Наприклад, здатність до сприйняття музики включає в себе й володіння виконавськими засобами (гра на дитячих музичних інструментах, голос, рух тіла), що допомагає передати зміст, настрій музики.

Музикальність проявляється у формі своєрідного орієнтування в музичних

явищах. Цілком очевидно, що цей процес можливий не як пристосування дитини до вже набутого досвіду музичної діяльності, а як форма активного творчого орієнтування.

Найголовніший показник музикальності – емоційна чутливість до музики. Найпростіші сенсорні здібності в цій галузі є базою для розвитку складніших, основних: ладовисотного слуху та чуття ритму. Цей комплекс здібностей виявляється під час сприймання музики в слухових уявленнях, у виконанні й музичній творчості. Музикальність передбачає наявність запитів, інтересів, пов'язаних із різноманітними художніми творами, з різними видами музичної діяльності.

Музична діяльність багатоскладова та різноманітна. Отже, музикальність неодмінно включає в себе різноманітні властивості, починаючи з найпростіших слухових диференціювань до вищих творчих виявів. Визначення поняття «музикальність», яке дається в психологічній і музично-педагогічній літературі, підкреслює її комплексність і багатоскладовість. Але існують різні підходи до виявлення цієї комплексності.

Теоретичні положення Б. Теплова розвинуті у роботах вчених Н. Ветлугіної, А. Ковальова, В. Мясичева, Є. Назайкінського та ін.

Так, Н. Ветлугіна не тільки аналізує емоційні характеристики елементарних звукових явищ, а й звертає увагу до більш ширшої сфери естетичного, виокремлює у структурі музикальності загальні музично-естетичні здібності. Монографія Н. Ветлугіної «Музичний розвиток дитини» присвячена проблемам формування музично-сенсорних та творчих здібностей.

Досліджуючи процес формування і розвиток музичних здібностей, Н. Ветлугіна розробила їх класифікацію і критерії виявлення, форми та методи роботи з дітьми. Цінною для нас є думка вченого про існування, крім спеціальних здібностей, таких характеристик якостей особистості, що проявляються в художній діяльності, до яких застосовано термін «художньо-

творчі здібності». Ці здібності необхідні для успішної діяльності особистості в будь-якій галузі мистецтва, до них автор відносить:

- ✓ емоційне, свідоме сприймання, яке виявляється під час спілкування з музикою, художньою літературою, живописом тощо;
- ✓ виразність виконання у відтворенні художніх образів засобами різних видів мистецтва;
- ✓ вияв естетичного смаку.

Н. Ветлугіна підкреслює, що загальний розвиток особистості є базою для формування художньо-творчих здібностей, які виявляються в емоційному відчутті музичних творів. До музично-творчих здібностей автор відносить також здібності, що допомагають сприймати красиве, гармонійне звучання музичних образів, емоційно на них відгукуватися, оцінювати їх, а згодом і відтворювати [33, 105].

Б. Яворський у працях «Перші прояви звукової творчості дітей» і «Безпосередня звукова творчість дітей» розмірковує над питанням розвитку перших творчих проявів у дітей. Він дійшов висновку: одним з важливих завдань виховання дитини є збереження її здатності творити звуки, які допомагають їм виражати власні життєві потреби й світосприймання, оскільки творчість, якщо вона згасає, пізніше не піддається ні навчанню, ні будь-якому іншому впливові. Вчений критикував традиційну на той час думку про виключну складність музичної творчості в дитячому віці, і вважав, що такого творення дітей спонукає:

- сама музика, проникнення в її світ, оскільки навчившись розрізняти в музиці «слова», «речення», діти відчуватимуть потребу розмовляти її мовою;
- звукові «фарби» та інтонації;
- доступні для розуміння дитини події суспільного життя;
- навколишній світ звуків;
- ритми рухів, зокрема танцювальні.[110, 287].

На думку Б. Яворського, стимулами дитячої творчості є життя й мистецтво. Важливого значення творчості надавав у своїх працях, присвячених питанням музичного навчання і виховання, Б. Асаф'єв. На думку вченого, без звернення до творчості, без виклику «творчого інстинкту й виховання творчих навичок» музично просвітницький процес не досягне своєї мети. [14 61].

А. Ковальов і Н. Мясіщев [116], аналізуючи музичні здібності, в першу чергу описують творчі здібності: музичну фантазію, яку пов'язують із характеристиками внутрішнього слуху, показником творчого мислення, який проявляється у емоційно-психологічних особливостях музичного твору. Автори вважають, що пам'ять повинна посісти вагоме місце у структурі музичних здібностей, оскільки музично обдаровані діти вражають своєю швидкістю, легкістю та міцністю засвоєння музичного матеріалу.

На сучасному етапі музична діяльність дитини розглядається як інтерпретаційно-імпровізаційна творчість, що виникає в результаті пізнавально-пошукового її спрямування й стимулює розвиток творчих здібностей дітей. Вона є цілісним процесом сприймання – мислення, виконання і творення, через який наскрізно проходить творчість.

Творчі здібності у процесі музичної діяльності трактуються як такі властивості особистості, що проявляються в творчому стилі діяльності, який передбачає наявність новизни й оригінальності як процесі діяльності, так і в її результаті. В основі творчих здібностей – пізнавальний інтерес до музики, образно-асоціативне мислення, здібність до інтерпретації та інтонаційної імпровізації.

Специфіка творчих здібностей школяра в психологічному розумінні полягає в тому, що учні не відкривають нових законів, явищ, зв'язків між ними, а під керівництвом учителя здобувають уміння та навички застосовувати уже відомі знання на практиці. Діяльність учня можна вважати

творчою, якщо він виявляє ініціативу, самостійність, кмітливість, вміння швидко оцінювати ту чи іншу ситуацію і орієнтуватись в ній.

У результаті аналізу педагогічної, психологічної, мистецтвознавчої літератури встановлено, що для розвитку творчого потенціалу молодших школярів у музичній діяльності необхідно розвивати такі музичні здібності:

- пізнавальний інтерес до музики;
- творчу уяву і образно-асоціативне мислення;
- здатність до інтерпретації та імпровізації.

Дослідити і змодельовати процес розвитку творчих музичних здібностей учнів молодшого шкільного віку надзвичайно важко, оскільки творчий процес відбувається позасвідомо і в кожному випадку індивідуально. Але складність цієї проблеми, як свідчать теоретичні дослідження і художньо-педагогічна практика (Л. Виготський, С. Рубіншейн, К. Станіславський, Б. Асаф'єв, С. Шацький, Б. Яворський) не знімає необхідності і можливості свідомого впливу на механізми його формування.

Аналіз літератури свідчить про те, що різні напрями у галузі психології музичних здібностей розвиваються не зовсім рівномірно: ретельно висвітлені проблеми «загальних» здібностей, меншою мірою – музичних.

Розвиток творчих музичних здібностей молодших школярів значно ускладнюється об'єктивними чинниками: у дітей дуже малий життєвий, художній досвід, вони не володіють запасом знань та мисленнєвими операціями. Отже, для реалізації творчого підходу у розвитку музичних здібностей необхідним є засіб стимулювання, за якого можна було б показати весь шлях пошуку нового в музиці: створення проблемних ситуацій, їх усвідомлення, поетапне розв'язання і постійне підтримування інтересу дітей, враховуючи індивідуальні можливості кожного. Таким засобом стимулювання пізнавально-пошукової, творчої діяльності учнів є евристична бесіда – форма навчання, побудована на запитаннях і відповідях, коли вчитель не повідомляє учням знання, а логічно побудованою системою

запитань спонукає їх на основі вже здобутих знань, спостережень, досвіду підходити до нових висновків. Умовою успіху у розвитку творчих музичних здібностей учнів є їх висока пізнавальна активність. Тому ефективно засвоєння знань передбачає таку організацію діяльності учнів, за якої навчальний матеріал є предметом активних розумових і практичних дій кожної дитини. При цьому психологічно обґрунтованою стає така побудова уроку, коли діти вчаться не з примусу, а за бажанням і внутрішніми потребами.

Використання інноваційних технологій на шляху формування нового стану сучасної мистецької освіти сприяє цілеспрямованому синтезу методів навчання, відкриває нові можливості для методичної варіативності в організації навчально-виховного процесу. Пошук інноваційних методів навчання, які б сприяли активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їх творчих музичних здібностей, є однією з основних проблем сьогодення. Надзвичайної актуальності набувають розвивальні, проблемні методи, самостійна робота, різного роду творчі завдання, вправи, тренінги, які забезпечують творче зростання учнів. Виконання творчих завдань, передбачає комплексне використання таких видів мистецтва, як: музика, література, образотворче мистецтво, що викликають емоції, спонукають до творчого мислення, розширюють пізнавальні інтереси, розвивають творчу уяву, фантазію.

Загальна мистецька освіта спрямовує дії педагогів на творчий розвиток учнів, застосування таких освітніх технологій, які найповніше враховують значення всіх факторів соціально-педагогічного впливу та надають можливість дітям творчо реалізуватися в музичній діяльності. Використання інформаційних технологій на уроках музики надає можливість залучати дітей до створення творчих робіт, пошукової роботи під час вивчення народної творчості, української музичної культури, творчості композиторів світу, оформлення результатів роботи у вигляді різних проектів за конкретними

темами. Інтерактивні технології дають змогу розвивати особистісні якості: характер, світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення; виявляти індивідуальні можливості; сприяти створенню атмосфери творчої співпраці. Інтерактивні технології використовуються як під час засвоєння нових знань, умінь, навичок так і під час їх застосування в нових умовах уроку музики, що дозволяє по-новому використовувати текстову, звукову, графічну й відеоінформацію, та її витоки. Гармонійно поєднуючи знання комп'ютерної грамоти з музикою, образотворчим мистецтвом, літературою, створюється нова якість сучасного інтегрованого уроку. Застосування інноваційних технологій у музичному мистецтві сприяє зміні типу взаємодії у системі “вчитель – учні”, учитель музики переходить до співпраці з дітьми, орієнтуючись на аналіз не стільки результатів, скільки загальної діяльності дітей, а учень стає активно творчим.

Розвиток творчих музичних здібностей має здійснюватись на основі інтенсивного набуття учнями знань і певних умінь в рамках програми і теми уроків у двох напрямках: розвиток відповідних навчальних знань, умінь і практичних навичок; формування творчих музичних здібностей.

На уроках музичного мистецтва особливе значення має активне засвоєння музичної грамоти, оволодіння навичками сприйняття, зокрема музичного, і накопичення виконавського досвіду. Навчальна діяльність покликана сприяти вдосконаленню інтелектуальних здібностей учнів (пам'яті, уяви, логічного, критичного, дивергентного мислення). На основі розвинених інтелектуальних здібностей дітей відбувається процес формування їх творчих здібностей. При цьому особливого значення набуває створення на уроці інтерактивного середовища навчання, використання парних, групових, колективних режимів діяльності, що формує в класі певні особистісні взаємини, підвищує інтерес до навчання і позитивно впливає на становлення та розвиток життєтворчого спрямування особистості дитини.

Дослідниця О. Дем'янчук підкреслює специфічність художньо-творчої діяльності, яка “є активним джерелом музично-естетичного виховання особистості. Саме діяльність розкриває широкі можливості духовного збагачення учнівської молоді, пізнання нею навколишнього світу за допомогою музичних образів і втілених у них естетичних цінностей» [55]. Автор визначає ряд умов успішного формування творчих музичних навичок у молодших школярів. Першою умовою автор називає чіткість поставленої мети, усвідомлення того, чого потрібно домогтися внаслідок навчальної діяльності в цілому і на окремих її етапах. Молодші школярі часто захоплюються самим процесом співу і не мають навичок образного, осмисленого сприймання музики. Перше завдання вчителя музики – навчити дітей співати в унісон. Щоб запобігти фальшивому інтонуванню III і VII ступенів мажору та I, V, VII мінору, які діти часто понижують, треба співати трохи вище. Досвід підтверджує, що найважче діти інтонують малу секунду. Це потрібно враховувати під час розучування пісні. З самого початку дітей слід привчати свідомо контролювати свій спів. Пісня звучатиме тільки тоді, коли будуть узгоджені між собою темп, ритм і динамічні відтінки, тобто буде досягнутий ансамбль. У зв'язку з тим, що дітям молодшого шкільного віку нелегко дається пунктирний ритм, то доцільно під час розучування пісень пропонувати відтворити його олівцем або проплескати в долоні, виконати пісню в різних темпах, зі зміною ритмічного рисунка.

Друга умова формування творчих музичних навичок – усвідомлення способу її вироблення. У цьому випадку чітке планування роботи дає можливість краще усвідомити мету, результат та послідовність діяльності, допомагає виділити окремі вузлові моменти в роботі. Так, наприклад, розглядаючи музичну грамоту як складову частину уроку музики, елементи теорії музики слід включати у край обережно і лише після того, як у дітей пробуджений інтерес до музики, сформовані початкові навички сприймання і виконання музики, накопичений певний слуховий досвід. Вивчення нотної



грамоти має підпорядковуватися орієнтації вчителя на поступове систематичне виховання навичок слухових уявлень учнів, музично-ритмічного відчуття, співу по нотах. Вивчення нотної грамоти має органічно включатися в процес розучування пісень та слухання музики.

Третя умова формування творчих музичних навичок – контроль і самоконтроль в роботі. Контроль дає змогу усвідомити ще в процесі формування навички, як проходить навчальна діяльність, які вона має недоліки та позитивні моменти. Відсутність контролю призводить до того, що помилки, які допускаються учнями, закріплюються в процесі вправ.

У роботі з учнями початкової школи винятково важливо звертати увагу на правильність і точність виконання їх перших самостійних дій у ході формування музичних навичок. Це: правильне сприйняття і правильне відтворення звуку, співацькі навички (тягнути, співати звуки), дихання. Першими - є вправи на розспівування одного звуку на склади «лю», «гу», вправи в примарній для більшості школярів зоні звучання (ре – ля першої октави), вгору, вниз; через ступінь, поступенево (за музичною драбинкою), на різні склади або на зручний текст для виконання.

Четвертою умовою формування творчих музичних навичок автор низиває оцінку навчальної діяльності учнів, що є важливою умовою підвищення ефективності їх музичного виховання, формування музичної освіти та культури. Можливості для цього відкриває 12 – бальна система, в основі якої – оцінювання навчальних досягнень учня лише з позитивного боку. Так як значна частина уроку проходить переважно в колективній діяльності (колективний спів, колективне музикування, слухання музики і обговорення музичних творів, ритмічні вправи), то оцінюються на уроці результати колективних форм занять, а також індивідуальні якості і результати досягнень кожного учня.

Специфічні особливості уроку музичного мистецтва як навчального предмета полягають в тому, що, поряд з музично-освітніми вимогами (знання

елементів музичної грамоти, практичні навички з сольфеджіо, вміння розпізнавати будову та форми музичного твору, імпровізувати тощо), до уроку ставляться і художньо-виконавські, естетичні вимоги. Урок музичного мистецтва, методика його проведення – одне із найважливіших питань, які цікавлять сьогодні як вчених педагогів, так і вчителів-практиків загальноосвітніх шкіл. Адже удосконалення методики проведення уроку – один із найважливіших засобів підвищення якості навчання і виховання учнів

Основними вимогами до сучасного уроку музичного мистецтва є наступні:

- відповідність змісту уроку вимогам навчальної програми;
- дидактичне забезпечення уроку;
- формування та реалізація триєдиної мети уроку (навчальної, виховної, розвивальної);
- відповідність структури уроку його типу і меті;
- науковий рівень змісту уроку, його зв'язок з життям;
- оптимальний вибір організаційних форм, методів і прийомів навчання;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів, розвиток їх творчих здібностей, стійкого інтересу до предмета, естетичний, інтелектуальний розвиток особистості учнів;
- здійснення індивідуального, диференційованого підходу до учнів;
- організація самостійної роботи учнів;
- використання вчителем власних новацій у виборі форм і методів навчання;
- використання сучасних інтерактивних методик, інноваційних педагогічних технологій;
- створення позитивної психологічної атмосфери у спілкуванні з учнями і вчителем.

Сучасний урок музичного мистецтва в школі спирається на загальні для всіх предметів логічні і психологічні основи навчання, які включають і

сприймання школярами тих чи інших явищ, аналіз і синтез цих явищ в процесі оволодіння знаннями, осмислення сприйнятих явищ, формування вмінь, навичок і понять, застосування їх на практиці, виховання уваги, уяви, пам'яті. Найбільш важливі, на наш погляд, особливості сучасного уроку музичного мистецтва можна коротко сформулювати так:

- це урок демократичний, який проводиться не для учнів, а з учнями, організований і керований з урахуванням їх потреб і запитів;
- на такому уроці створюється атмосфера доброзичливості, яка ґрунтується на повазі до учнів, знанні їх інтересів, запитів і можливостей;
- формується високий рівень мотивації навчальної діяльності молодших школяр;
- важливого значення надається створенню на уроці певного психологічного комфорту;
- спеціальна увага приділяється розвитку самостійної пізнавальної діяльності, творчого ставлення до опанування навчального предмета.

Загальна мета особистісно орієнтованого навчання на уроці музичного мистецтва реалізується наступним шляхом:

- використання різних форм і методів організації діяльності, орієнтованої на конкретного учня;
- створення атмосфери зацікавленості кожного учня в роботі класу;
- стимулювання учнів до власних висловлювань, використання різних способів виконання завдань без остраху помилитись чи неправильно відповісти;
- підтримки учня в його бажанні аналізувати свою роботу на уроці та роботу однолітків;
- створення педагогічних ситуацій спілкування, які допомагають кожному учневі виявити ініціативу, самостійність, можливість вибору різних способів навчально-музичної діяльності.

Урок музики має проводитися як жива, вільна імпровізація (звичайно, ретельно підготовлена), учитель музики постійно дбає про створення в класі творчої атмосфери. Саме цьому сприяє залучення учнів до різних видів музичної діяльності: слухання (сприймання) музики, виконавства (спів), музично-освітніх занять, музичної творчості тощо. Найбільш вагомим для сучасного уроку є показник активності учнів, адже чим більше спонукає вчитель учнів до активності, тим інтенсивнішим стає музичний розвиток кожного учня.

Отже, в процесі формуванні творчої активності молодших школярів у навчально-музичній діяльності необхідно враховувати наступні особливості:

- молодші школярі вже мають певний досвід спілкування з музикою. У них з'являються улюблені пісні, танці, ігри; вони здатні мотивувати свої музичні вподобання, виявляти певні художні інтереси;
- у дітей помітними стають вияви музичних здібностей, особливо у сфері мелодійного слуху. Вони можуть впізнати знайому пісню, визначити характер музики. В них поступово налагоджується вокально-слухова координація, диференціюються слухові відчуття. Більшість дітей здатна розрізнити високі і низькі звуки в інтервалах квінти, кварта, терції;
- у сприйманні музики можливості дітей молодшого шкільного віку досить широкі: їм доступні такі основні жанри, як: пісня, танець, марш, близька музика зображального характеру;
- у співі можливості дітей залежать від попередньої музичної підготовки: їх співацький діапазон може складатися від кількох звуків до октави і більше. Водночас у всіх дітей голосовий апарат ще не сформований, тендітний, змикання голосових зв'язок крайове. Це вимагає обережного і послідовного розвитку діапазону голосу, обмеження сили звучання;

- у сфері творчої діяльності молодші школярі беруть активну участь в ігрових та творчих формах роботи на уроці, вони легко відгукуються на різні творчі завдання, можуть імпровізувати на заданий образ, створювати ритмічні і мелодичні імпровізації на дитячих музичних інструментах, інсценізувати знайому пісню або інструментальну п'єсу зображального характеру тощо.
- в межах означених можливостей у молодших школярів спостерігаються значні індивідуальні відмінності, пов'язані з фізіологічними особливостями, станом здоров'я, умовами життя та вихованням, наполегливістю, індивідуальними нахилами та здібностями. Від своєчасного урахування індивідуальних особливостей дітей залежить успіх їх музичного виховання.

Отже, формування творчої активності молодших школярів у навчально-музичній діяльності має полягати у модернізації навчального процесу загальноосвітньої школи, що сприятиме ефективному становленню і розвитку творчої, саморозвиненої особистості учнів, дозволить визнавати права кожної дитини на самоцінність, індивідуальність, прагнення здобувати знання і застосовувати їх у творчій музичній діяльності.

### ***1.3. Використання фронтальних, групових та індивідуальних форм у навчально-музичній діяльності молодших школярів***

Питання вдосконалення та розвитку організаційних форм навчання розглядалися багатьма педагогами і психологами (Ю. Бабанським, М. Виноградовою, М. Даниловим, В. Дьяченко, Б. Єсіповою, А. Кірсановим, И. Лернером, Х. Лійметсом, М. Махмутовим, І. Огородніковим, І. Первіним, М. Скаткіним, Г. Цукерманом та ін.). Більшість досліджень здійснено на матеріалі окремих навчальних предметів (література – М. Лозовська; фізика

Б. Дегтярьов; хімія – Н. Ефімова, Т. Самохвалова; географія – А. Сухорукова) або по певній віковій групі (молодші школярі – В. Вихрущ, Т. Кружиліна, І. Турро, Н. Тупарева, Е. Фарапонтова та ін; підлітки – Т. Ніколаєва, В. Тарантей, І. Чередов та ін; старшокласники – А. Аношкін та ін.). Питання організації навчальної праці у зв'язку з проблемою засвоєння знань, формування прийомів розумової діяльності розглядаються у працях психологів П. Блонського, Д. Богоявленської, П. Гальперина, А. Леонтьєва, Н. Менчинської, С. Рубінштейн, Ю. Самарін та ін. Діалектичний підхід до дослідження проблеми вибору форм навчальної діяльності та їх поєднань можливий лише за умови чіткого визначення різних форм.

У педагогічній літературі для позначення фронтальної, групової та індивідуальної роботи застосовують такі поняття: форма навчальної роботи [191], загальні форми організації навчання [60; 17; 171; 172], здатність організації навчання [171; 153; 69]. Ю. Бабанський виділяє загальнокласову, групову, і індивідуальну форми навчання, форми організації навчальної роботи, форми організації навчального процесу [17]. Існує й інший підхід до розділення організаційних форм навчання: їх підрозділ на основні, що використовуються на уроці, і неосновні, що використовуються позаурочно.

Через організаційні форми здійснюється процес навчання. Процес навчання – це взаємодія вчителя та учнів. В даний час процес навчання в школі стає процесом активної співпраці, спілкування суб'єктів, яке може протікати «між учителем і учнем, учителем і групою учнів, учителем і всіма учнями класу, між усіма учнями класу при обмеженій участі вчителя або без нього» [135, с.26.]. У нашому дослідженні будемо дотримуватися поняття «форма навчальної діяльності» і розуміти під нею певним чином впорядковану структуру навчально-музичної діяльності школярів, обумовлену цілями, завданнями, логікою і методами музичного навчання і виховання на кожному конкретному етапі процесу навчання.

Необхідність використання різних форм навчальної діяльності обумовлено тим, що кожна з них в тому чи іншому сенсі має свої переваги і не може вважатися універсальною. Але доцільно поєднання цих форм, при педагогічно оптимальному їх чергуванні і взаємодоповненні.

Х. Лійметсом і групою дослідників були запропоновані загальні риси класифікації форм роботи на уроці: фронтальна, індивідуальна, групова і диференційовано - групова. «Групова робота може бути або єдиною, або диференційованою. У першому випадку всі групи виконують однакові завдання, в другому випадку завдання для кожної групи мають бути різними, втім разом вони дозволяють отримати повну картину про проблему, до досліджується класом» [94, с. 14]. В. Д'яченко [60, с. 73], виділяє чотири організаційних форми навчання: індивідуальну, парну, групову і колективну. М. Скаткін відносить заняття в парах постійного складу до групової форми організації навчання. [153, с.240]. Серед педагогів немає єдиної думки й у визначенні загально класної і фронтальної роботи. Так, Б. Тесіпов і І. Огородніков вважають ці поняття ідентичними. М. Данилов [54] дотримується поняття «фронтальна робота», вважаючи, що вона відбувається єдиним фронтом.

Ю. Бабанський наголошує, що навчальні заняття учнів можуть бути колективними, якщо в класі організовується широке обговорення, вислуховуються думки різних учнів, та формується спільними колективне рішення. Вчений попереджає, що колективною може бути не тільки загально-класна робота, але й групова. У процесі загально класної або групової роботи учні можуть колективно обговорити цілі майбутньої діяльності, розподілити між собою обов'язки, обговорити результати тощо [17].

При груповій формі склад класу розподіляється на типологічні групи, бригади, ланки. Групи можуть працювати як над загальними, так і над специфічними завданнями, просуваючись своїм темпом. Робота будується на принципах самоврядування учнів з менш жорстким керівництвом вчителя.

Спільна робота учнів у групі при правильному її педагогічному керівництві може сприяти формуванню соціально цінних якостей особистості учнів, моральних відносин між ними, навичок поведінки в колективі, комунікативних умінь, виробленню власної думки і уміння його обґрунтовувати і відстоювати, а також шанобливого ставлення до думки інших, готовності до співпраці, почуття відповідальності, ініціативи.

Індивідуальна форма навчальної діяльності заснована на самостійному виконанні кожним учнем навчального завдання на рівні власних можливостей без взаємодії з іншими. Значення індивідуальної навчальної діяльності полягає в тому, що вона найбільшою мірою враховує особливості темпу роботи кожного учня, його підготовленість і забезпечує більш диференційовану постановку завдань, контроль та оцінку результатів. Використовується переважно при закріпленні знань та формуванні вмінь вона має місце у вигляді самостійної роботи на класних заняттях або в домашній роботі [188, с.12].

Питання поєднання форм навчальної діяльності обґрунтовано у роботах Ю. Бабанського [17], М. Скаткіна [153], Т. Ніколаєвої [120], І. Чередова [188] та ін. Так, М. Скаткін в монографії «Удосконалення процесу навчання» зазначав, що «поєднання класно-урочної системи з індивідуальними та груповими побудовами занять – перспектива розвитку організаційних форм навчання» [153, с.183].

Дидактичний принцип оптимального поєднання «фронтальності та індивідуалізації навчання» був запропонований М. Даниловим. Він визнавав плідним поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм організації навчання на уроці і вважав, що «навчання в сучасній школі покликане створювати умови для активної колективної роботи учнів у класі, групі, бригаді і в той же час забезпечує індивідуальний підхід до кожного учня з метою успішного його навчання, сприяння максимальному розвитку його здібностей і обдарувань» [54, с.23]. На його думку, «вибір поєднань цих



форм залежить від змісту навчального матеріалу і логіки навчального процесу» [54, с.231]. Наявні в даному напрямку роботи розглядають деякі варіанти поєднань форм навчальної діяльності. Так, засоби колективної навчальної діяльності, що поєднуються з іншими формами, вивчалися А. Аношкіним, А. Бударним, В. Вихрущом, Е. Голантом, В. Д'яченко, Н. Ефімовою, В. Котовим, Т. Самохваловою, В. Сініциною, В. Тарантей, у спільних роботах М. Виноградова і І. Первина, Н. Дежнікова і І. Первина. Шляхи реалізації принципу оптимальних поєднань форм навчання досліджувалися А.А.Булдою, Б. Дегтярьовим, Т. Загородною, Л. Книшем, М. Лозовською, Т. Ніколаєвою, І. Тарадановою, Н. Тупаревою, І. Чередовим.

Можливості поєднання загально класної, групової та індивідуальної роботи на уроці досліджувала Т. Ніколаєва. Нею виявлено деякі закономірності у виборі оптимального варіанту поєднання індивідуальної, групової, загально класної роботи залежно від специфіки навчального матеріалу, його складності, насиченості, обсягу, характеру висвітленні в підручнику або навчальному посібнику. Вона стверджує, що коли параметри нового та відомого матеріалу збігаються, оптимальним виявляється поєднання індивідуальної роботи з наступною загально класною, колективною. Якщо параметри співпадають, але для деяких учнів збіг виявляється неповним, оптимально буде поєднання групової роботи з загально класною. Якщо параметри нового та відомого матеріалу не збігаються, оптимально також буде поєднання загально класної роботи з наступною індивідуальною [120].

Ю. Бабанський, розглядаючи дидактичний принцип вибору оптимальних форм навчання вважає, що ефективність навчання закономірно обумовлюється вибором форм навчання, а принцип оптимального поєднання загально класних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу передбачає не тільки загальний підхід до всього класу і

диференційований підхід до різних груп школярів, а й індивідуальний підхід [17].

Найбільш глибоко проблему вибору форм і їх оптимальних поєднань досліджує І. Чередов. Автор вважає, що при формуванні нових знань перевага віддається поєднанню фронтальної з диференційовано-груповою або індивідуалізовано-груповою формами, можливе також поєднання ланкової і фронтальної форм навчальної роботи. При закріпленні і вдосконаленні знань перевага надається ланковій формі у поєднанні з диференційовано-груповою або індивідуалізовано-груповою. При повторенні навчального матеріалу на уроці поряд з фронтальними можуть застосовуватися групові, диференційовано - групові, індивідуалізовано - групові форми навчальної роботи. При перевірці виконання домашнього завдання – перевага за диференційовано-груповою, індивідуалізовано-груповою та ланковими формами у поєднанні з фронтальною навчальною роботою [188].

Проблему взаємодії індивідуальних і колективних форм навчальної діяльності школярів досліджували Мареш, М. Ціпро (питання організації групової роботи на уроці), Я. Бартецькій, Е. Хабіор (використання групової роботи з метою усунення поділу класу на актив і пасив), В. Оконь, І. Фурман (використання різних форм навчальної діяльності школярів при проблемному навчанні), І. Сокульська (ефективність використання фронтальних і групових робіт на уроці), Е. Дрефенштедг, Е. Рауш (поєднання форм навчальної діяльності на уроці і їх ефективність); питання використання групової роботи в структурі уроку і її поєднання з іншими формами висвітлено в роботах Е.Страчара, З.Фабіана, М. Андрєєва, Г. Маврова, Ц. Іскаррової.

Отже, в дидактиці накопичений достатній науковий досвід досягнення оптимального поєднання форм навчальної діяльності, але не розкрито, як останнє впливає на розвиток творчої активності учнів. У рамках нашого дослідження, практична сторона даної проблеми полягає в тому, щоб на

уроках музики з урахуванням цілей і завдань уроку, змісту і специфіки музичного матеріалу, видів музичної діяльності, рівня творчих здібностей школярів, їх інтересів і переваг використовувати різноманітні форми навчальної діяльності та їх доцільні поєднання, що дозволить стимулювати творчу діяльність і сприятиме підвищенню рівня творчої активності молодших школярів.

Розглянуті нами форми навчальної діяльності зберігають свої організаційні можливості у музичному навчанні молодших школярів. Дотримуючись поняття «форма навчальної діяльності», виділяємо наступні форми навчальної діяльності на уроках музики:

- 1) фронтальна форма колективного характеру;
- 2) фронтальна форма індивідуального характеру;
- 3) групова форма;
- 4) диференційовано - групова форма;
- 5) індивідуальна форма;
- 6) індивідуалізовано - групова форма

Розглянемо використання різних форм в основних видах творчої діяльності молодших школярів на уроках музики. Розвиток *сприйняття музики* є найважливішим завданням музичної освіти школярів. Він здійснюється в процесі всіх видів музичної діяльності. Правильно організоване слухання музики, різноманітні прийоми активізації сприйняття (наприклад, через рух, гру на найпростіших музичних інструментах, а також вокалізацію тем) сприяють розвитку інтересів і смаків учнів, формуванню музичних потреб, розвитку творчої активності. Тому разом з фронтальною роботою можливо використовувати й інші форми, що сприятимуть вихованню музично-слухових уявлень та активізують процес музичного сприйняття.. Так, наприклад, після прослуховування музичного фрагмента учням пропонується висловити в малюнках, через кольорову гаму або графічне зображення своє відчуття музичного образу.

Під час слухання музичного твору можна організувати і диференційовано - групову роботу, коли окремі групи учнів розкривають музичний образ твору через різні види творчої діяльності. Наприклад, щоб краще відчувати внутрішні зв'язки між видами мистецтва, клас розподіляють на три групи: «художники», «літератори», «музиканти»; кожна група передає музичний образ своїми засобами. В цьому випадку комплектувати групи можливо не тільки за рівнем розвитку здібностей дітей, а й на основі їх спільних інтересів і побажань.

З метою розвитку творчої активності молодших школярів у процесі роботи над *співацькими* навичками поряд з фронтальними можуть бути застосовані групові та індивідуальні форми навчальної діяльності. Так, наприклад, працюючи над піснею чи вокальною вправою, вчитель поділяє клас на групи по голосах (або іншим особливостям) і окремо займається з кожною з них. Зацікавити школярів може використання методу “інтерпретації” музичних творів, коли, наприклад, пісню можна проспівати від імені різних дійових осіб – хлопчика, літньої людини, і навіть тварини.

З метою розвитку творчої активності майже обов'язковою має бути ігрова форма, в рамках якої молодші школярі отримують творчі завдання, пов'язані із співацькою імпровізацією: музичний діалог; музична бесіда між учителем і учнями, між парами учнів, між солістом і всім класом; творення мелодії з опорою на задану інтонацію, мотив; інсценування відомих народних казок та творення нескладних партій їх дійових осіб тощо.

Для формування творчої активності в *інструментальній* діяльності також можливо використання диференційовано - групової та індивідуалізовано - групової форм навчання в різноманітних музично - дидактичних іграх. Закріпивши уявлення школярів про ритмічний рух мелодії пісні, пульсацію долей в музиці і познайомивши їх з цими термінами, можна запропонувати самостійно користуватися ними при аналізі партій в ритмічних партитурах пісень - мініатюр, при виборі супроводу до п'єс для

слухання, до творів вокально-хорового репертуару. Клас поділяється на дві групи: тих, хто грає, і тих, хто співає, які змінюють ролі при повторному виконанні.

Особлива роль у розвитку творчої активності, на нашу думку, належить імпровізаційній творчості – співацькій, інструментальній, ритмічно - пластичній з елементами *театралізації*. Кожен із зазначених видів імпровізації може знайти своє рішення в тій чи іншій організаційній формі. Так, наприклад, в умовах фронтальної роботи класу можна використовувати музично - пластичні або ритмічні імпровізації, імпровізаційний акомпанемент на дитячих інструментах до музичного фрагменту, творчі роботи у вигляді образотворчих малюнків, кольорової палітри або графічного зображення в процесі сприйняття дітьми музичних творів. У роботі з учнями, які проявляють особливий інтерес до творчості і мають певний рівень музичних здібностей, доцільне застосування індивідуальної форми навчальної діяльності.

До фронтальних слід віднести такі види музичної діяльності, як слухання музики, співи, гру на музичних інструментах. У процесі фронтальної роботи на уроці вчитель має відповідно з урахуванням індивідуальних особливостей учнів чітко планувати їх навчально-музичну діяльність, здійснювати своєчасний контроль за ходом і темпом роботи, якістю засвоєння знань і формуванням умінь і навичок. Втім, в умовах великої наповнюваності класів, учні значно різняться за своїми музичними здібностями і особистісними якостями, і вчитель не завжди має реальні можливості у здійсненні особистісно-орієнтованого підходу. Звісно, необхідно застосовувати на уроках музики і інші форми навчальної діяльності учнів. У цьому випадку великі можливості представляють групові та індивідуальні форми навчальної діяльності. Доцільне поєднання зазначених вище форм і видів музичної діяльності, обумовлене музично - освітніми завданнями, конкретним рівнем загальних і музичних здібностей

учнів, їхніх інтересів, потреб, параметрами нового та відомого в змісті уроку музики, і зумовлює можливість досягнення оптимального результату в роботі вчителя.

Слід враховувати, що кожен вид музичної діяльності виконує свої функції. Так, провідною функцією музично-пізнавального виду діяльності молодших школярів є освітня, що припускає формування у молодших школярів музичної компетентності і грамотності. Музично-пізнавальна діяльність спрямована на ознайомлення з основними музичними поняттями і моральними цінностями як об'єктами музичного мистецтва. Так, співацька діяльність визначається розвивальною функцією, оскільки сприяє становленню музичного слуху і ладового почуття, збагачення вражень і емоцій, придбання співацьких навичок і умінь. Крім того, в процесі співацької діяльності здійснюється формування ідеалів і системи ціннісних переваг в сфері музичного мистецтва, що визначає її духовно-моральну функцію. Музично-ритмічна діяльність, функцією якої є рекреаційно-оздоровча, спрямована на гармонійний розвиток дитини і сприяє формуванню рухової активності і координації рухів, просторових і часових орієнтувань, пам'яті й уваги, емоційної чуйності на музику. Основна функція інструментальної діяльності (музикування) полягає в розвитку музичних і творчих здібностей, надає дітям свободу для творчого самовираження засобами інструментальної музики. Провідною функцією музично-театралізованої діяльності молодших школярів є культуротворча, що припускає залучення їх в творчий процес по створенню, збереженню, освоєнню і поширенню культурних цінностей.

Перераховані види музичної діяльності мають також комунікативну функцію, що дозволяє дітям реалізувати потреби у спілкуванні. Так, музично-пізнавальний вид діяльності, реалізація якого в умовах уроку музики здійснюється переважно в ігровій формі, сприяє створенню доброзичливої і дружньої атмосфери в колективі. Співацька діяльність і

музикування передбачають колективні форми їх організації, задовольняють потребу дітей у співпраці та співучасті. Музично- ритмічна діяльність включає комунікативні вправи, ігри і танці, що дозволяє дітям відчувати свободу і радість, стимулює моторику і емоційне самовираження, сприяє позитивній соціалізації дитини.

Отже, сутність оптимального поєднання форм навчальної діяльності реалізуються у дослідженні в наступних видах музичної діяльності школярів: слухання музики (фронтальна форма індивідуального характеру), хоровий спів (фронтальна форма колективного і групового характеру), сольний спів (індивідуальна форма), пластичне інтонування (фронтальна форма індивідуально характеру), гра на музичних інструментах (фронтальна форма колективного, групового та індивідуального характеру), імпровізація (індивідуальна форма), засвоєння музичних знань (фронтальна форма групового та індивідуального характеру), яка виступає засобом формування творчої активності молодших школярів, полягає в наданні вихованцям свободи прояви фантазії та уяви, в розвитку інтелектуальних здібностей, в набутті нових пізнавальних інтересів, в збагаченні емоційно-вольової сфери переживаннями творчості як особистої і соціальної цінності, в домінуванні духовно морального спрямування педагогічних впливів, що спонукають до розвитку потреби в перетворенні себе і навколишнього середовища, у виділенні провідних функцій різних формах діяльності.

З метою з'ясування стану застосування на уроках музики різних форм навчальної діяльності та їх поєднань, ми використали наступні методи: вивчення педагогічного досвіду вчителів музики; аналіз діючих програм з музичного виховання учнів початкових класів, педагогічну документацію (поурочні плани і конспекти уроків), підручники і методичні посібники з музичного виховання; спостереження; анкетування; інтерв'ювання; вивчення результатів спільної та індивідуальної музично - творчої діяльності молодших школярів.

Було проаналізовано наступні діючі програми для початкової школи, а саме: для 1-2 класів «Музичне мистецтво» (авт. Хлебнікова Л. А, Дорогань Л. О., Івахно І. М., Кондратова Л. Г., Корнілова О. В., Лобова О. В., Міщенко Н.І.); «Мистецтво» (авт. Масол Л. М., Гайдамака О. В., Очеретяна Н. В., Дмитренко О. М.); для учнів 3-4 класів «Мистецтво» (авт. Масол Л. М., Белкіна Е. В., Оніщенко О. І., Очеретяна Н. В., Рагозіна В. В.); «Музика» (авт. Ростовський О. Я., Хлебнікова Л. О., Марченко Р. О.); «Музика» (авт. Лобова О. В.) (К.: «Початкова школа», 2006); навчально-методичні комплекти (підручник, робочий зошит) для учнів 1-4 класів «Мистецтво» (авт. Масол Л. М., Гайдамака О. В., Очеретяна Н. В.), вид-во «Генеза»; «Музичне мистецтво» (авт. Аристова Л. С., Сергієнко В. В.), вид-во ВД «Освіта»; «Музичне мистецтво» авт. Лобова О. В., вид-во «Школяр, 2014 р.»; програми для загальноосвітніх шкіл з поглибленим вивченням музики «Музичне мистецтво» (авт. Гумінська О. М.) та (авт. Полянський П. В., Полянська О.В.); програми факультативних курсів та курсів за вибором для спеціалізованих загальноосвітніх шкіл музичного профілю.

Аналіз навчальних програм свідчить, що в них передбачається використання різних форм навчальної діяльності, органічне поєднання індивідуальної, групової та колективної форм роботи на уроці. Втім, настанови щодо їх використання носять загальний характер і не розкривають можливості кожної з форм. Зокрема, в програмах не зазначено види групових робіт, прийоми спільної діяльності, якими повинні володіти учні в процесі її виконання на уроці. Недооцінка групової форми у навчальних програмах відбивається у методичних посібниках відсутністю групових завдань.

Аналіз методичних розробок учителів музики дає підставу зробити висновок про те, що лише в одиничних випадках вчителі використовують групові форми роботи і їх поєднання з фронтальними і індивідуальними. На уроках музики групові форми плануються в залежності від ситуації, увага вчителів спрямовується на досягнення кінцевого результату діяльності без



розкриття шляхів формування умінь і навичок співробітництва та спілкування дітей, розвитку їх творчої активності. В цих умовах учні виконують завдання, працюючи поруч, але не взаємодіючи, внаслідок цього виховні і розвиваючі можливості групової роботи використовуються недостатньо.

Анкетування учителів музики загальноосвітніх шкіл м. Києва (86 осіб) дозволило отримати інформацію, яка відображає типову картину досліджуваної проблеми (Додаток А). На перше питання анкети «Які форми навчально-музичної діяльності, на Вашу думку, більшою мірою сприяють розвитку творчої активності молодших школярів?», 52% опитаних назвали всі форми; 37% – індивідуальні та групові; 11% – фронтальні форми навчально-музичної діяльності. На друге питання: «Вкажіть форми навчально-музичної діяльності, які найчастіше Ви використовуєте в роботі з молодшими школярами?», всі респонденти назвали фронтальні та індивідуальні форми. Під час слухання музичного твору вчителі музики віддають перевагу фронтальним формам; у співацькій діяльності школярів використовують фронтальні і групові форми; у грі на музичних інструментах – індивідуальній та груповим формам. На третє питання «Які форми навчально-музичної діяльності викликають у Вас утруднення у використанні?» переважна більшість респондентів визначила групову і диференційовано - групову форми навчальної діяльності. В даному випадку прослідковується закономірність між варіантами відповіді на питання про можливість диференційованого навчання на уроках музики і стажем роботи анкетованих. Так, 60 осіб з 86 (70%) від загальної кількості опитаних вважають, що диференційоване навчання можливе на уроках музики в початкових класах. Найбільша кількість вчителів, які дали таку відповідь, припадає на групу респондентів, стаж роботи яких більше 10 років. Їх число становить 42 особи (80,7 % від загальної кількості опитаних у групі з даним стажем роботи). І менше половини вчителів зі стажем роботи до 5 років

(38%) вважають, що диференційоване навчання не можливе на уроці музики. Таким чином, кількість вчителів, які ствердно відповіли на дане питання анкети, зростає прямо пропорційно їх стажу роботи. Ймовірно, можна вважати, що необхідність проведення диференційованого навчання на уроках музики в початкових класах вчителі усвідомлюють з досвідом роботи. Тоді вони краще «відчувають» дітей, їх схильності, здібності, можуть розділити клас на групи по тих або інших ознаках.

Щоб мати більш повне уявлення про способи використання різних форм навчальної діяльності та виявити місце кожної на уроці музики, протягом 2014-2015 навчального року ми вивчали педагогічний досвід учителів музики загальноосвітніх шкіл м. Києва. У ході відвіданих 87 уроків музики в початкових класах нами встановлено, що фронтальні і індивідуальні форми навчальної діяльності та їх різні поєднання застосовуються на всіх уроках, тоді як групові та диференційовано - групові – лише на 10 уроках. Така реальність масової музичної освіти і виховання, в якій такий істотний фактор розвитку, як навчальне співробітництво дітей та їх спілкування один з одним, діє слабо, його багаті можливості використовуються недостатньо.

Аналіз відвіданих уроків музики в початкових класах показав, що при організації навчального процесу на уроці в більшості випадків (89,9 %) вчителі надають перевагу фронтальним формам організації навчання. В організації уроку групові та диференційовано - групові форми навчальної діяльності практично не використовуються, індивідуальні – застосовуються вкрай рідко. В організації групової роботи на уроці не враховується необхідність поступового ускладнення завдань.

Отже, узагальнюючи аналіз педагогічного досвіду, бесід з учителями та методистами, виділимо причини, що пояснюють недостатньо активне і кваліфіковане використання групової та диференційовано - групової форм вчителями музики.

Перш за все це – недостатність теоретичних знань про різноманітність форм організації навчання, зокрема, про зміст завдань для групової форми; про можливість поєднання фронтальної, індивідуальної та групової роботи в системі уроків. Тому питання методики керівництва груповою формою роботи часто вирішуються інтуїтивно, на емпіричному рівні. Водночас з практики відомо використання диференційованого навчання поряд з фронтальним та індивідуальним; а також диференційовано - групову і групову форму колективного характеру. У передовому досвіді накопичені певні типи поєднань форм навчальної діяльності на різних типах уроків, але, в основному, тільки з урахуванням умовного поділу учнів класу на сильних, середніх і слабких за рівнем знань і музичних здібностей.

На основі синтезу теорії та практики ми прийшли до основної ідеї нашої роботи: необхідне таке поєднання форм навчально-музичної діяльності, при якому відповідно до дидактичної мети, специфіки музичного матеріалу і видам музичної діяльності, застосовуваними в конкретному класі, створювати необхідні передумови для розкриття в кожному учневі індивідуальних можливостей розвитку його творчої активності. Таке поєднання форм навчальної діяльності сприятиме розвитку пізнавальної активності і самостійності, спілкування, формуванню позитивних мотивів навчання молодших школярів.

### ***Висновки до першого розділу***

Розкрито сутність творчої активності молодших школярів, специфіка і зміст структурних компонентів процесу її формування в процесі навчально-музичної діяльності. На підставі аналізу і вивчення літературних джерел з'ясовано, що проблема творчої активності особистості залишається однією з найактуальніших і репрезентується всебічно і досить ґрунтовно. У філософії

активність розглядається як загальна категорія, особлива властивість всіх живих систем, характеристика діяльності, показник рівня якості діяльності. Психологічна наука при розгляді сутності поняття «активність» спирається на її динамічну та особистісну складові. Під активністю розуміється не будь-яка реакція суб'єкта на вплив зовнішнього середовища, а лише та, в процесі якої суб'єкт, пристосовуючись до навколишніх умов, перетворює їх, змінюючись при цьому і сам. У педагогічній науці сутність творчої активності розглядається в контексті пошуку шляхів і засобів її формування в дитячому віці і як необхідної умови розвитку дитини. Поняття «творча активність» використовується для позначення як інтенсивної плідної роботи зі створення нового, оригінального, так і здатності до народження творчих задумів, до їх втілення в реальність; як уміння оперувати знаннями, вміннями, навичками і здатністю застосовувати їх у нових видах практики. В цьому контексті навчально-музична діяльність дитини розглядається як інтерпретаційно-імпровізаційна творчість, що виникає в результаті пізнавально-пошукового її спрямування й стимулює розвиток творчих здібностей дітей. Вона є цілісним процесом мислення, виконання і творення, через який наскрізно проходить творчість. Водночас розвинена творча музична активність сприяє формуванню музичного образного мислення, оригінальності уявлення та музично - слухових уявлень, емоційної чутливості і захопленості продуктивним процесом, розвитку самостійності й ініціативності, допомагає глибше сприймати музичний світ, свідомо засвоювати особливості музичної мови, позитивно проявляти і утверджувати особистість у колективі.

*Творча активність молодших школярів у навчально - музичній діяльності визначається як інтегративне особистісне утворення, що виражає здатність дитини до ініціативного самовираження у пізнанні, оцінюванні та елементарному творенні музики. Творча активність характеризується підвищеним інтересом до музичної діяльності, яскравими*

проявами художньо-образної уяви, спрямованістю до оригінальності суджень і дій у процесах слухання музики, її виконання та власній творчій діяльності. Структура творчої активності молодших школярів у дослідженні описана через систему мотивів, творчих здібностей, умінь творчої діяльності, які об'єднані в три компоненти: мотиваційний, змістовно - діяльнісний, оцінно-пошуковий.

Творчі здібності у процесі музичної діяльності трактуються як такі властивості особистості, що проявляються в творчому стилі діяльності, який передбачає наявність новизни й оригінальності як процесі діяльності, так і в її результаті. В основі творчих здібностей – пізнавальний інтерес до музики, образно-асоціативне мислення, здібність до інтерпретації та інтонаційної імпровізації.

Специфіка творчих здібностей молодшого школяра в психологічному розумінні полягає в тому, що учні не відкривають нових законів, явищ, зв'язків між ними, а під керівництвом учителя здобувають уміння та навички застосовувати уже відомі знання на практиці. Діяльність учня можна вважати творчою, якщо він виявляє ініціативу, самостійність, кмітливість, вміння швидко оцінювати ту чи іншу ситуацію і орієнтуватись в ній.

Для розвитку творчої музичної активності важливий вибір педагогічних засобів, що дозволяють мобілізувати досліджувану діяльність молодших школярів. Таким засобом формування ТАМШ обрано оптимальне поєднання фронтальної, групової, індивідуальної форм та їх різновидів в процесі навчально-музичної діяльності. Під оптимальним поєднанням форм (ОПФ) навчально-музичної діяльності розуміємо таку їх організацію, при якій забезпечується системність активізації творчих проявів дітей у музичній діяльності, сприяючи реалізації вимог гармонійного розвитку в учнів здатності до оригінального художньо-образного мислення та ініціативного самовираження у елементарній музичній творчості.

Розглянуті нами форми навчальної діяльності у психолого-педагогічній літературі зберігають свої організаційні можливості у музичному навчанні молодших школярів. Ми виділяємо наступні форми навчальної діяльності на уроках музики: 1) фронтальна форма колективного характеру; 2) фронтальна форма індивідуального характеру; 3) групова форма; 4) диференційовано - групова форма; 5) індивідуальна форма; 6) індивідуалізовано - групова форма.

Сутність оптимального поєднання форм навчальної діяльності реалізуються в наступних видах музичної діяльності школярів: слухання музики (фронтальна форма індивідуального характеру), хорівий спів (фронтальна форма колективного і групового характеру), сольний спів (індивідуальна форма), пластичне інтонування (фронтальна форма індивідуально характеру), гра на музичних інструментах (фронтальна форма колективного, групового та індивідуального характеру), імпровізація (індивідуальна форма), засвоєння музичних знань (фронтальна форма групового та індивідуального характеру), яка виступає засобом формування творчої активності молодших школярів, полягає в наданні вихованцям свободи прояви фантазії та уяви, в розвитку інтелектуальних здібностей, в набутті нових пізнавальних інтересів, в збагаченні емоційно-вольової сфери переживаннями творчості як особистої і соціальної цінності, в домінуванні духовно морального спрямування педагогічних впливів, що спонукають до розвитку потреби в перетворенні себе і навколишнього середовища, у виділенні провідних функцій різних формах діяльності.

Матеріали розділу знайшли відображення у наступних публікаціях автора: [177; 178].

**РОЗДІЛ 2.**

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ  
ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ  
НА ОСНОВІ ОПТИМАЛЬНОГО ПОЄДНАННЯ ФОРМ  
НАВЧАЛЬНО-МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*2.1. Методичні засади формування творчої активності молодших  
школярів на основі поєднання форм навчально-музичної  
діяльності*

Сутність творчої активності і специфіка процесу її формування на основі поєднання навчальних форм на уроці музики розглядається нами в контексті двох підходів: гуманно-естетичного та компетентнісного (розглядається як симбіоз традиційних підходів – культурологічного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, індивідуально-диференційованого, дидактоцентричного та ін.).

*Гуманно-естетичний підхід.* Сучасна музична освіта активно використовує поняття "гуманізм" і "естетична розвиненість" як найбільш актуальні. Висування їх на ключові позиції у теоретичному плані є цілком закономірним з огляду на перехід до особистісно орієнтованої (гуманної) педагогіки, яка надає виняткового значення умінню індивіда прогнозувати і контролювати свою діяльність та власне життя. Ця ідея інтерпретована Г. Баллом у сенсі оновлення освіти щодо створення "... найкращих умов для розвитку психічних, фізичних і моральних можливостей людини, формування у неї гуманних рис особистості" [16, с. 45]. Фахова підготовка учителів музики гуманістичної орієнтації значною мірою ґрунтується на дослідженнях психолого-педагогічної теорії (Г. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В.Кремень, В.Кузнєцова, В.Моляко, О.Норіна, С.Сисоева та ін.). У музичній педагогіці означену проблему висвітлюють С. Горбенко,

О. Гумінська, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, В. Рагозіна, О. Ростовський, Т. Турчин, О. Щолокова та ін.

Ідея гуманно-естетичного розвитку особистості передбачає орієнтацію музичної освіти в початковій школі на спонукання учнів до естетичного переживання гуманістичних цінностей мистецтва як засобу поєднання окремих концептів, що стосуються: втілення гуманістичної парадигми початкової музичної освіти; домінування національного мистецтва у змісті музичної освіти молодших школярів; розроблення і застосування методів роботи, іманентних сутності мистецтва, наданні переваги інтуїтивно-образним засобам осягнення музичного мистецтва молодшими школярами в навчальному процесі перед раціонально-логічним; підсилення ролі гедоністичного спрямування музичного навчання учнів початкової школи; використання сучасних можливостей мистецької інформатизації як додаткового засобу інтенсифікації музичного навчання, врахування дії культурологічних чинників прогресивного розвитку початкової музичної освіти [169].

Сутність гуманно-естетичного підходу до формування творчої активності учнів початкової школи засобами оптимального поєднання форм навчальної діяльності на уроці музики полягає у реалізації впливу творчої музичної діяльності на особистісний розвиток учнів шляхом спонукання їх до естетичного переживання гуманістичних цінностей життя і мистецтва. Завданнями учителів музики стають: надання знань про основні жанри, стилі, характери та засоби виразності музики, розвиток естетичних емоцій, смаків, почуттів, здатності виражати власне ставлення до музики, до творчої діяльності у музичній сфері та самореалізації, вироблення загальних потреб в спілкуванні з музикою, володіння учнями системою елементарних музичних знань, понять, термінів та вмінь адекватно сприймати та відтворювати художні твори музичного мистецтва [169]. Використання гуманно-естетичного підходу впливає на процес музичної самоосвіти учнів



через індивідуальні завдання, заохочення школярів, врахування особистісних потреб, інтересів, уподобань на основі індивідуально-диференційованого підходу. Знання з музичного мистецтва мають розширюватись завдяки залученню учнів до різних видів активної музично-творчої діяльності з урахуванням їх потреб, інтересів, здібностей та вікових особливостей. Застосування гуманно-естетичного підходу запобігає втраті в кожній людині індивідуальності, тобто людина має бути в центрі всього всесвіту, в якому рухається і сама. Механізми розвитку творчої індивідуальності дітей вбачаються у застосуванні відповідних засобів навчання і виховання, методів і форм роботи, які відповідають індивідуальним музичним здібностям та особливостям учнів, що дасть змогу школярам постійно вчитися компенсувати свої слабкі сторони завдяки сильним музично-творчим якостям. Стимулювання й активізація творчого потенціалу, своєчасна допомога учню забезпечить успіх його творчої діяльності, сформує широкий спектр почуттів школяра, розвине ерудицію дитини у галузі музичного мистецтва. А творчу особистість може виховати тільки творчий, самобутній педагог, налаштований на гуманізацію навчально-виховного процесу, який здатний використовувати у своїй діяльності музично-педагогічні інновації, брати на себе відповідальність за естетичне становлення і розвиток особистості, спрямовувати свою діяльність на організацію ситуацій успіху, створення атмосфери суб'єктно - суб'єктних стосунків у педагогічному процесі та поваги до кожного учня як особистості.

*Компетентнісний підхід.* Сучасний етап модернізації шкільної мистецької освіти пов'язаний із упровадженням компетентнісного підходу до змісту та організації художньо-естетичного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах. З огляду на це актуалізується потреба у розвитку компетентнісної художньо-естетичної освіти школярів, зорієнтованої на засвоєння особистістю конкретних навчальних результатів – знань, умінь,

навичок, формування ставлень, досвіду, рівень засвоєння яких дозволяє їй діяти адекватно у певних навчальних і життєвих ситуаціях.

До визначення сутності поняття „компетентність”, переліку необхідних для сучасної молодшої людини компетентностей і розробки технологій їх формування долучилися представники науки і педагогічної практики (В.Бондар, В.Кальней, М.Красовицький, А.Хуторський, С.Шишков, М.Чошанов та ін.), зокрема вітчизняні науковці (О.Савченко, Н.Бібік, Л.Ващенко, О.Локшина, О.Овчарук, Л.Паращенко, О.Пометун, С.Трубачова та ін.).

Урок музичного мистецтва є тим середовищем, у якому розгортається процес взаємодії, спілкування між вчителем і учнем, вчителем і музикою, учнями і музикою тощо. Діяльність педагога на уроках музичного мистецтва "на всіх етапах є спілкуванням і потрапляє під вплив спілкування", яке вчитель організовує в різних видах та формах музичної діяльності учнів, спрямованої на формування компетентностей учнів. Компетентнісний підхід посилює важливість творчої, проектної, інтерактивної та практичної діяльності. Разом із цим він обумовлює діалогічність, самоорганізацію, вибірковість щодо вибору змісту та форм діяльності, актуалізацію досвіду, удосконалення методів та освітніх.

Результативність та ефективність означеного процесу на уроках музичного мистецтва пов'язана із упровадженням та комбінуванням інноваційних художньо-педагогічних технологій навчання, що впливає на активне залучення учнів до оцінювання художніх творів, інтерпретації музичного образу та творчо-практичної музичної діяльності, осмисленого використання набутих компетентностей. Формування компетентностей молодшого школяра визначається за трьома напрямками – когнітивно - операційним, культурно-поведінковим та громадянським, які є критеріями особистісно-компетентнісного розвитку молодшого школяра та в основі яких закладено складові – ключові компетентності та навички молодшого

школяра.

Когнітивно-операційний напрям передбачає отримання молодшими школярами сукупності знань та вмінь у процесі спільної з учителем навчальної діяльності. Вони мають оволодіти здатністю до сприйняття навчальної інформації, здатністю виділяти сутність сприйнятого змісту – «дивитись і бачити», а також умінням «слухати і чути» інформацію, що подається вчителем. Культурно-поведінковий напрям стосується сфери розвитку особистості, поданий засвоєними способами поведінки, що детермінується системою цінностей учня та його культурою. Рефлексія сприймається як новоутворення молодшого шкільного віку. Зміст рефлексії в молодшому шкільному віці, переважно, пов'язується зі здатністю дитини аналізувати підстави своєї діяльності. Розвиток рефлексивної свідомості молодшого школяра базується на зміні його позиції до навчальної роботи: зміни предмета самопізнання (перехід до оцінювання своїх переживань, своєї поведінки, свого «Я»); ставлення до себе (оцінка себе як суб'єкта діяльності та учасника взаємодії); ставлення до засобів самопізнання (В. Слободчиков).

Комунікативна компетентність включає готовність учня спілкуватися з іншими людьми, здатність підтримувати та установлювати контакти з людьми, прагнення до реалізації власної індивідуальної програми спілкування, уміння знаходити адекватний стиль і тон спілкування, уміння аргументувати свою точку зору, уміння сприймати новий досвід спілкування, набуття навичок емоційно-психологічного саморегулювання.

Під поняттям здоров'язберігаючої компетентності розуміють характеристики особистості учня, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я. Важливим для школярів є засвоєння навичок, що сприяють соціальному здоров'ю. До них відносяться навички ефективного спілкування, навички співчуття, навички розв'язування конфліктів, навички поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації, навички спільної діяльності та співробітництва. Однією з важливих завдань

молодших школярів – це оволодіння навичками, що сприяють духовному та психічному здоров'ю. До них відносяться навички самоусвідомлення та самооцінки, вміння аналізувати проблеми та приймати рішення, вміння планувати свою діяльність, навички самоконтролю, мотивація успіху та самоконтролю.

Компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій передбачають здатність учня орієнтуватись в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією. Інформаційна компетентність – це системне утворення знань і вмінь в галузі інформаційно-комунікаційних технологій і досвід їхнього використання, а також здатність удосконалювати свої знання, вміння приймати принципово нові рішення в мінливих умовах або непередбачених ситуаціях з використанням нових технологічних засобів, що включає освоєння досвіду діяльності на основі таких компетентностей у молодшого школяра як навички учіння, рефлексивна компетентність, комунікативна, здоров'язберігаюча, компетентність з питань інформаційних технологій.

Навички учіння формуються у школяра у процесі самостійно - пізнавальної діяльності. Внаслідок формування пізнавальних здібностей, усі психологічні процеси стають у значній мірі довільними, внутрішньо опосередкованими. Завдяки цьому розвивається емоційна, волева та інтелектуальна сфери молодшого школяра. Поведінковий компонент навчально-пізнавальної компетентності поєднує в собі внутрішню навчальну мотивацію, ціннісні орієнтації, суб'єктну готовність до навчання.

До переліку навичок навчальної діяльності когнітивно- операційного напрямку розвитку компетентностей молодшого школяра віднесено: уміння «слухати і чути»; здатність до сприйняття навчальної інформації, вміння виділяти сутність сприйнятого змісту – «дивитись і бачити». До культурно-поведінкового: уміння виділяти нову навчальну інформацію; самостійно формулювати зміст задачі; здатність оволодівати та виконувати дії

самоконтролю та самооцінки. Рефлексивна компетентність: здатність до самоставлення та ставлення до інших. Комунікативна компетентність: засвоєння культури спілкування, норм і правил загальноприйнятої поведінки; навички колективної роботи; володіння різними соціальними ролями. Здоров'язберігаюча компетентність: навички збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я. Компетентність щодо комп'ютерної грамотності: уміння роботи молодшого школяра за комп'ютером; вміння користуватися мишею та клавіатурою; навички пошуку інформації в мережі Інтернет. Громадянська компетентність: усвідомлення прав та обов'язків; засвоєння моральних цінностей та норм поведінки; Соціальна компетентність: усвідомлення власної соціальної ролі в групі ровесників.

В учнів першого класу (діти 6-7 років) починають формуватися системи відносин зі світом та самим собою, стійкі форми взаємовідносин з однолітками та дорослими та базові навчальні установки, які визначають в подальшому успішність шкільного навчання, ефективність стилю спілкування, можливості особистісної самореалізації в шкільному середовищі. Для першокласників характерний процес зміни з сюжетно-рольової ігрової діяльності на навчальну. Діти стикаються з новими умовами, вимогами, починають освоювати рефлексивні вміння – усвідомлюють свої емоційні стани та засвоюють навички їх контролю. Проте у більшості молодших школярів ще відсутні навички самоконтролю. В першому класі йде активний розвиток мовно-мисленневих механізмів дитини. Основним завданням в першому класі перед дитиною за допомогою вчителя та психолога стоїть формування у дитини стійкої навчальної мотивації на фоні позитивної «Я-концепції», стійкої самооцінки та низького рівня шкільної тривожності.

Другий клас (діти 7-8 років), відповідно до теорії вікового розвитку, запропонованої Л. С. Виготським і розвиненою його учнями (О. Леонт'єв,

Д. Эльконин, Л. Божович, О Петровський, Д. Фельдштейн, В. Слободчиков та ін.) є стабільним періодом. Він передбачає поступовий розвиток психіки і особистісних якостей дитини, поступове накопичення знань, умінь, досвіду. До найбільших новоутворень цього віку дослідники відносять: рефлексію, тобто ціннісної орієнтації особистості. Крім навичок застосування інформаційних технологій, інформаційна компетентність має рефлексивний компонент: готовність молодшого школяра до пошуку вирішення проблем, творчого перетворення на основі аналізу своєї інформаційної діяльності, у зв'язку з тим, що обсяг знань, умінь, засвоєних за зразком, не забезпечують необхідний розвиток потенціалу особистості [151]. Громадянський напрям передбачає становлення молодшого школяра як громадянина держави та прийняття й оволодіння ним новими соціальними ролями. Початкова школа створює умови для розвитку громадянської компетентності: школярі мають отримувати знання про державу, закони, права та обов'язки, головні моральні цінності та норми поведінки. В цей період відбувається робота над розвитком інтеграції дитини в суспільство, а також формуються вміння спілкуватися та регулювати конфлікти шляхом діалогу. Створюються основні ціннісні орієнтації свідомого громадянина. Не менш важливою для особистісного розвитку молодшого школяра є оволодіння соціальною компетентністю. Формування соціальної компетентності у молодшого школяра передбачає наявність патріотизму, поваги до народних символів, звичаїв, здатність до національної самоідентифікації.

В третьому класі (8-9 років), у дитини починає формуватися суб'єктивне психологічне уявлення про себе як особистість, коли соціальне порівняння стає основою самооцінки. Діти стають впевненішими у своїх соціальних ролях та вже визначаються з колом своїх інтересів. Вони краще орієнтуються в соціальних відносинах без сторонньої допомоги. Основною ознакою дітей 8 років є те, що дітям необхідно відчувати себе частиною групи, команди або бути приналежним до чогось. Основним мотивом

навчання цього віку є позитивне підкріплення, оскільки їм ще важко вчитися на помилках та сприймати негативну критику.

З четвертого класу (9-10 років) з'являється інтерес до власного внутрішнього світу. Учні можуть бути сприятливіші до впливу і тиску з боку однолітків, для них є характерною відкритість та довірливість до оточуючого світу. Основним новоутворенням учня – є «відчуття дорослості», тобто усвідомлена та цілісна позиція учня по відношенню до навчальної діяльності, до школи, вчителів та однолітків. З психологічної точки зору для дітей цього періоду характерним є зниження самооцінки, високий рівень ситуативної тривожності, ставлення до громадянських прав та законів, соціально корисної діяльності.

У молодшому шкільному віці діти в різних культурах навчаються, набуваючи знання про свій соціальний світ. Одночасно в них формується особистісне уявлення про компетентність. Сила компетентності, яка формується у цьому віці, зумовлює подальшу ефективність людини в соціальному, економічному, політичному здатність оцінювати власні дії, вміння аналізувати. В цьому віці (за Л. Божович) прискорюються темпи соціалізації та починається усвідомлення «соціального Я» і формування індивідуально - типологічних соціальних ролей (стереотипів), йде засвоєння інтелектуальних аспектів навчальної діяльності – стандартів понятійного мислення та наукової лексики. Самостійність, організованість, керування власною поведінкою та здатність до прийняття рішень повинно стати суттєвою складовою особистості молодшого школяра, яка зумовлює характер її соціальної активності, початкових елементів адаптації до соціально-економічних змін у суспільстві.

Отже, стратегічним завданням початкової школи на сучасному етапі є формування у школяра компетентної особистості – бажання і здатності самостійно вчитися, шукати в різних джерелах інформацію і застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути творчості та саморозвитку.

Сучасний урок музичного мистецтва розглядається як цілісний творчий процес, що забезпечує рівноправну, повноцінну навчальну діяльність у системі «вчитель-учень»; сприяє розкриттю, формуванню та реалізації особистісних якостей учнів. Недостатньо досягти лише освітньої мети уроку, треба, щоб кожен учень був задоволений власним успіхом на уроці, відчував повагу до себе, своєї праці з боку вчителя і однокласників. Цьому мають слугувати провідні дидактичні принципи сучасної педагогіки мистецтва:

- принцип науковості;
- принцип тематизму – «основа основ педагогіки мистецтва»;
- принцип зв'язку музики з життям – «музика – це саме життя»;
- принцип єдності виховання, освіти та розвитку школярів у музичному навчанні;
- принцип захопленості, інтересу в музичному навчанні;
- принцип відбору яскравих творів у зміст навчальних занять;

Провідними методами художньої дидактики при цьому визначено:

- метод «творення вже створеного» (універсальний загальний у навчанні мистецтва);
  - метод узагальнення («ключові знання та практичні навички»);
- метод циклічності розвитку об'єктів сприймання музики («забігання вперед» та повернення до початкового в новій якості);
- метод контрастного зіставлення, порівняння.

На засадах гуманно-естетичного та компетентнісного підходів, враховуючи принципи загальної та художньої дидактики, було визначено принципи формування творчої активності молодших школярів засобом оптимального поєднання форм навчальної діяльності на уроці музики, а саме: принцип загальності і доступності творчої діяльності, що передбачає змогу включення всіх дітей в сферу музики; принцип педагогічної підтримки і партнерської взаємодії вчителя і учнів, що передбачає ціннісне ставлення педагога до дитини; принцип спонукання до рефлексії результатів творчої



діяльності, який сприяє формуванню аналітичного мислення, самоорганізації і самостійності; принцип актуалізації інтересу до процесу творчості, що передбачає організацію уроку музики на основі гри; принцип збалансованості розвитку емоційної, інтелектуальної і фізичної сфер особистості молодшого школяра, який зумовлює його гармонійний розвиток; принцип варіативності змісту творчої діяльності, що передбачає особистісно – орієнтований підхід педагога до організації уроку музики відповідно до бажань, інтересів і потреб молодших школярів.

*Принцип загальності і доступності творчої діяльності, що передбачає змогу включення всіх дітей в сферу музики.* Загальність творчої діяльності молодших школярів означає, що у навчально-виховний процес має бути задіяне всіх дітей без виключення. Доступність творчої діяльності випливає з вимог, вироблених багатовіковою практикою навчання з одного боку, і закономірностей вікового розвитку, організації та здійснення дидактичного процесу відповідно до рівня розвитку учнів, – з іншого. Принцип передбачає роботу педагога з відбору таких дидактичних засобів, які відповідають рівню розвитку творчих можливостей більшості дітей, враховують рівень розвитку меншості, а тому сприяють їх розвитку. Доступним для дитини є те, що відповідає його рівню мислення, обсягом накопичених знань, умінь, способів мислення. Принцип загальності і доступності творчої діяльності вимагає організації навчально-виховного процесу відповідно до якості й рівня підготовленості дітей до навчання, що виключає фізичне, інтелектуальне й моральне перевантаження учнів та потребує такого добору навчального матеріалу й організації викладання, що дозволяє працювати в зонах актуальної дії та найближчого розвитку дитини (Л.Виготський). Цьому зарадять: пред'явлення матеріалу в найбільш зручній для засвоєння формі, його структурування, виділення головного, постановка певних акцентів тощо; зняття напруги, що виникає від порушення взаємодії між учасниками педагогічного процесу; перехід у навчанні від близького до далекого, від

простого до складного, від легкого до важкого, від відомого до невідомого і навпаки.

*Принцип педагогічної підтримки і партнерської взаємодії вчителя і учнів, що передбачає ціннісне ставлення педагога до дитини.* Оптимальною творчою педагогічною взаємодією педагога і вихованця вважаємо таку, яка забезпечує не тільки успішне засвоєння знань, умінь, навичок, а й позитивну динаміку розвитку творчих можливостей дітей в конкретних умовах роботи педагога. Принцип відображає взаємозумовленість творчого особистісного розвитку суб'єктів взаємодії системи "педагог-вихованець"; відбиває взаємозалежність і взаємозумовленість творчої педагогічної роботи вчителя і творчої навчальної діяльності дітей.

*Принцип спонукання до рефлексії результатів творчої діяльності, який сприяє формуванню аналітичного мислення, самоорганізації і самостійності;* полягає у максимальній орієнтації на творче начало у навчальній діяльності, засвоєнні власного досвіду творчої діяльності, формуванні здатності самостійно знаходити рішення завдань, які не зустрічались раніше, самостійного «відкриття» нових способів дій. Цей принцип відображає необхідність виявлення можливостей змісту навчального матеріалу для посилення його орієнтації на формування творчої особистості дитини. При плануванні та організації взаємодії педагога і вихованця в процесі навчання зміст навчального матеріалу повинен максимально використовуватися для розвитку мотивів, характерологічних особливостей, творчих умінь і психологічних процесів, які мають провідне значення для творчої діяльності, і забезпечувати насамперед розвиток дивергентного мислення, умінь генерувати нові ідеї, знаходити нетрадиційні шляхи вирішення проблемних завдань. Реалізації принципу в практичній діяльності сприяє аналіз змісту навчального матеріалу з метою його креативного посилення, застосування навчальних і навчально-творчих задач, методів і прийомів стимулювання творчої активності учнів, використання

завдань психологічної діагностики для розвитку творчих якостей особистості. Принцип може бути реалізований через оціночну діяльність учителя і учня через критичний аналіз, логічну обґрунтованість, узагальнення і систематизацію накопичених знань, розробку цілей. Послідовність формування рефлексії результатів творчої діяльності має такий вигляд: аналіз і оцінка, взаємоаналіз і взаємооцінка, самоаналіз і самооцінка.

*Принцип актуалізації інтересу та захопленості процесом творчості, що передбачає організацію уроку музики на основі гри.* Проблема інтересу та захопленості навчально-виховним процесом – фундаментальна в музичній педагогіці, де без емоційного захоплення неможливо досягти мінімальних результатів, вона характеризує атмосферу уроку музики. Реалізація принципу пов'язана з розвитком у школярів позитивного емоційно-естетичного ставлення до музики, до процесу засвоєння знань, до різновидів музичної діяльності, що забезпечується: вивченням музики як живого мистецтва; зв'язком музики з життям; музичним матеріалом; різними формами спілкування з музикою; вмінням вчителя захоплююче розповідати про музику, виразно її виконувати; методами музичного виховання.

*Принцип збалансованості розвитку емоційної, інтелектуальної і фізичної сфер особистості молодшого школяра, який передбачає його гармонійний розвиток.* Гармонійний розвиток особистості молодшого школяра вимагає реалізацію завдань формування соціально значущих цінностей особистості; розвитку пізнавальних, творчих, організаторських, комунікативних здібностей; створення умов для самопізнання, самовизначення, самореалізації особистості дитини; стимулювання прагнення кожного учня до самоосвіти та самовдосконалення; виховання громадянських якостей особистості.

*Принцип варіативності змісту творчої діяльності дітей, що передбачає особистісно орієнтований підхід педагога до організації уроку*

*музики відповідно за їх бажаннями, інтересами і потребами.* Принцип виражає необхідність подолання одноманітності програмових завдань, навчально-виховного змісту, матеріального середовища, розвивального обладнання, яке має забезпечуватися через збагачення методичного арсеналу учителів розмаїттям методів і прийомів, форм роботи з дітьми, розвитком спроможності приймати та розуміти відмінності індивідуального розвитку кожної дитини (культурні, особистісні, фізичні, вікові, статеві тощо), з повагою ставитися до будь-яких своєрідностей та з огляду на це створювати варіативне середовище. Принцип виражає розуміння можливості різних варіантів рішення задачі і вміння здійснювати систематичний перебір варіантів, забезпечує право вчителя на самостійність у виборі навчальної літератури, форм і методів роботи, ступінь їх адаптації в навчальному процесі.

Для ефективності взаємодії у системі "педагог-вихованець" принцип варіантності змісту творчої діяльності має регулятивне значення, визначає мету та стратегію проектування педагогічної взаємодії. Творча взаємодія вчителя і учня як принципове положення має бути організованим процесом спілкування між її суб'єктами і відбуватись лише на високому рівні педагогічної компетентності. У результаті цього відбувається пізнання, засвоєння та набуття творчого досвіду дитини.

На основі принципів організації експериментального дослідження, нами сформульовано педагогічні умови розвитку творчої активності молодших школярів у процесі навчально-музичної діяльності, як-от: спрямованість змісту навчально-музичної діяльності на творчий розвиток особистості молодшого школяра, що виражається у створенні емоційно - образних ситуацій; використання комплексу ігрових форм, що реалізують особистісно-орієнтований підхід; поєднання форм навчальної діяльності, адекватних вирішенню педагогічних завдань з розвитку творчої активності молодших школярів на уроках музики в реальному педагогічному контексті.

*Поєднання форм навчальної діяльності, адекватних вирішенню педагогічних завдань з розвитку творчої активності молодших школярів на уроках музики в реальному педагогічному контексті розглядається нами як перша, визначальна умова.*

Ефективним засобом подолання стомлюваності та інших явищ, що ускладнюють музично-творчу діяльність і сприяють збереженню уваги, є зміна форм навчально-музичної діяльності. Виявлено вплив поєднання певних форм навчально-музичної діяльності на характер взаємодії учнів. Так, індивідуальний характер навчання посилює творчу активність особистості, виховує відповідальність за виконання завдання, створює умови для розвитку музично-творчих здібностей. Серед недоліків – розвиток негативних якостей (зарозумілість, суб'єктивізм, егоїзм), небажання рахуватися з інтересами, думками однокласників. Поєднання індивідуальної роботи з груповою і фронтальною може сприяти подоланню вищевказаних недоліків. У процесі такої діяльності школярі вступають у складну систему взаємин – вчать, підкоряються і керувати, узгоджувати власні інтереси з інтересами інших. Втім, як показує досвід, перебільшення ролі групової роботи без індивідуалізації завдань тягне за собою зниження активності, відповідальності учнів. Поєднання індивідуальної, групової (у її різновидах) і фронтальної форм навчально-музичної діяльності на уроках сприяє усуненню недоліків кожної з організаційних форм, формуванню комунікативних якостей молодших школярів, підвищує їх творчу активність, успішність та інтерес.

*Спрямованість змісту навчально-музичної діяльності на творчий розвиток особистості молодшого школяра, що виражається у створенні емоційно - образних ситуацій – друга педагогічна умова.*

Реалізується в дослідженні у створенні творчої атмосфери за допомогою емоційно-образної ситуації, яка виступає одночасно і засобом управління творчим процесом, оскільки залежно від характеру і змісту

емоційно - образної ситуації отримує певну спрямованість творча діяльність молодших школярів. Оптимальний рівень активності учнів може бути досягнутий за умови, якщо комплекс засобів активізації навчання забезпечує таку взаємодію, при якій вплив вчителя і «внутрішні прагнення учнів» будуть відповідати конкретним цілям навчання (Т. Шамова).

*Використання комплексу ігрових форм, що реалізують особистісно-орієнтований підхід* – третя педагогічна умова.

Використання ігрових форм у навчально- музичній діяльності молодших школярів додають навчальному процесу атмосферу захопленості й емоційної розкнутості, сприяють розвитку творчої активності, налаштовують учнів на постійний пошук нестандартного вирішення завдань, розвивають творчі музичні здібності, творчу індивідуальність. Творча гра розглядається нами як одна з складових розвитку творчої активності молодших школярів в умовах поєднання форм навчально-музичної діяльності на уроках музики.

При підготовці та використанні ігрових форм у навчально-виховному процесі враховується ряд загально-педагогічних факторів, а саме: характер завдання та його доступність для учасників гри; готовність молодших школярів до «групової рольової взаємодії», готовність вчителя до організації та проведення гри; вибір сюжету і ролей, що забезпечують активну позицію кожного учасника, а також дієвість дитячого самоврядування; створення емоційно - ігрового середовища.

## ***2.2. Моделювання процесу формування творчої активності учнів початкової школи в процесі навчально-музичної діяльності***

Практична реалізація оптимального поєднання форм навчальної діяльності на уроках музики як умова ефективного розвитку музично -

творчої активності молодших школярів забезпечується в нашому дослідженні на основі спеціально розробленої педагогічної моделі. Моделювання (від франц. *modeler* – ліпити, формувати) – метод дослідження явищ і процесів, що ґрунтується на заміні конкретного об’єкта досліджень (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю) [155, с. 443]. Це специфічний спосіб пізнання, при якому одна система (об’єкт дослідження) відтворюється в іншій моделі [86, с.59-63]. На думку О. Савченко, «моделювання – 1) метод дослідження об’єктів на їх моделях-аналогах; 2) побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ і тих, що спеціально сконструйовані; 3) у навчанні моделі розуміють як зміст, що треба засвоїти, як засіб засвоєння» [148, с. 358-359].

Моделювання допомагає дослідити певне педагогічне явище чи процес. Модель – це не тільки формулювання знань, які вже існують у людини, але й невідомих фактів, котрі ще належить перетворити у знання, це опис та теоретичне обґрунтування структурних компонентів даного процесу: елементи і структуру освітніх цілей та навчальних планів, зміст та структуру навчальних курсів, методи тестування та оцінювання [106, с. 140].

Організаційно-педагогічна система формування ТАМШ майбутніх представлена як цілісне, кероване, полікомпонентне, відкрите для зовнішнього середовища утворення, що відображує навчальний процес і функціонує в разі узгодження його окремих компонентів. Структурно-функціональна модель системи (рис. 2.1.) містить мету – формування творчої активності молодших школярів в процесі поєднання форм навчально-музичної діяльності. Мета репрезентується як кінцевий результат навчально-музичної діяльності; як суб’єктивний взірець бажаного стану середовища, яке вирішило б проблему, що виникла. Тому «мета є прогностичною моделлю кінцевого результату праці, дозволяє приймати рішення, що торкаються вибору шляхів, методів та засобів вирішення

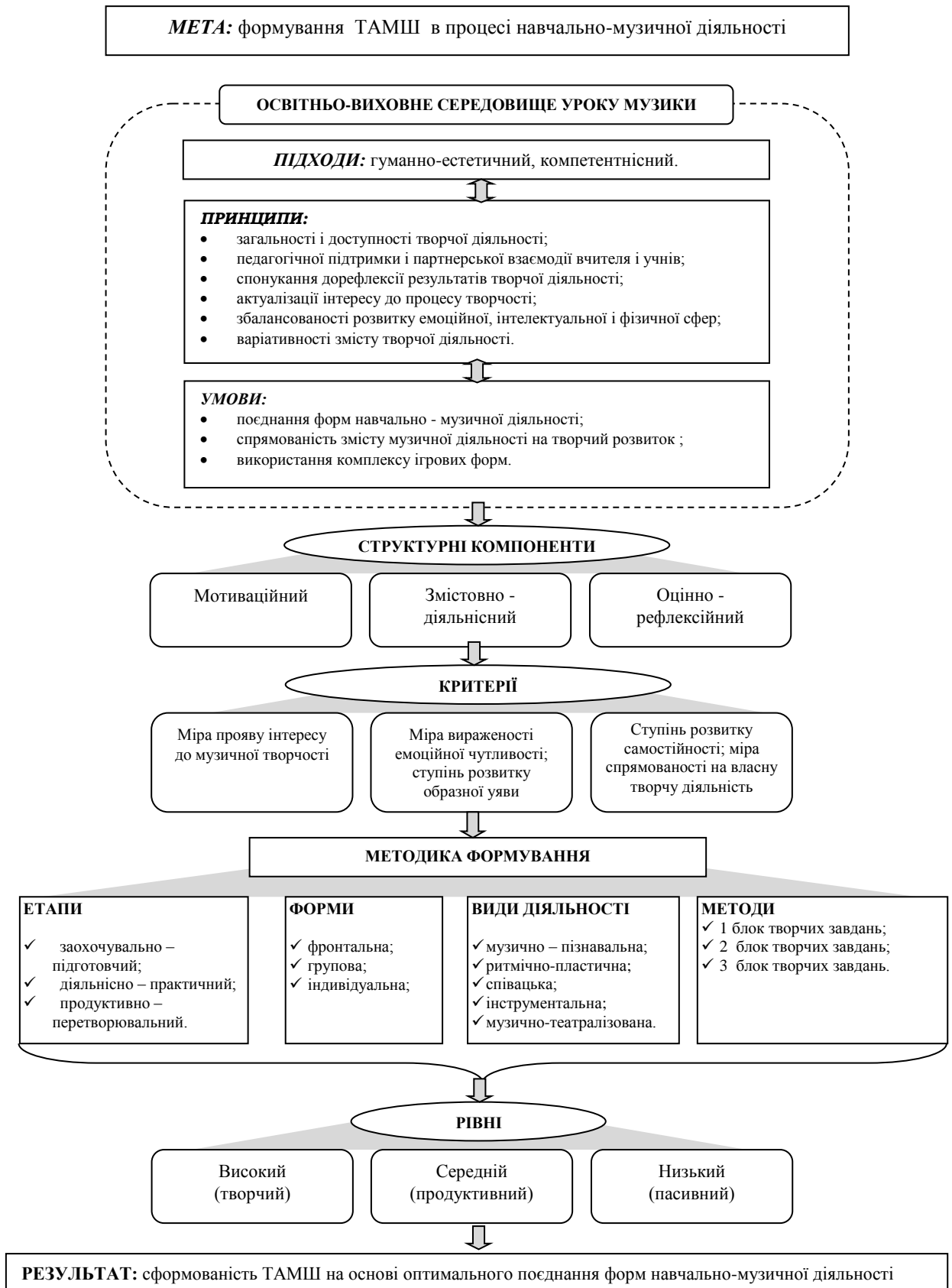


Рис.2.1. Організаційно – методична модель формування ТАМШ на основі оптимального поєднання форм навчально - музичної діяльності.



навчальних та педагогічних задач” [42, с. 113]. Мета процесу формування буде досягнута, якщо в ході навчально-музичної діяльності учні перейдуть на якісно новий, вищий рівень сформованості ТАМШ вже на етапі їх навчання у початковій школі.

Теоретичною основою забезпечення цілісності навчально-музичної діяльності виступають гуманно-естетичний та компетентнісний (розглядається як сучасний симбіоз традиційних підходів – культурологічного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, дидактоцентричного та ін.) підходи, як система провідних концептуальних позицій, на яких ґрунтується процес формування ТАМШ. Реалізація цих підходів визначила конкретні педагогічні *принципи*: принцип загальності і доступності творчої діяльності, що передбачає змогу включення всіх дітей в сферу музики; принцип педагогічної підтримки і партнерської взаємодії вчителя і учнів, що передбачає ціннісне ставлення педагога до дитини; принцип рефлексії результатів творчої діяльності, сприяє формуванню аналітичного мислення, самоорганізації і самостійності; принцип цікавості процесу творчості, що передбачає організацію уроку музики на основі гри; принцип збалансованості розвитку емоційної, інтелектуальної і фізичної сфер особистості молодшого школяра, який передбачає його гармонійний розвиток; принцип варіативності змісту творчої діяльності, що передбачає особистісно орієнтований підхід педагога до організації уроку музики відповідно до бажань, інтересів і потреб молодших школярів.

Позитивний педагогічний ефект у розвитку творчої активності молодших школярів у процесі навчально-музичної діяльності досягається при дотриманні наступних *педагогічних умов*: 1) спрямованості змісту музичної діяльності на творчий розвиток особистості молодшого школяра, що виражається у створенні емоційно - образних ситуацій; 2) використання комплексу ігрових форм, що реалізують особистісно-орієнтований підхід; 3) поєднання форм навчальної діяльності, адекватних вирішенню педагогічних

завдань з розвитку творчої активності молодших школярів на уроках музики в реальному педагогічному контексті.

Формування ТАМШ здійснюється в межах основних *форм* навчальної діяльності, що реалізуються в наступних *видах* музичної діяльності школярів: слухання музики (фронтальна форма індивідуального характеру), хоровий спів (фронтальна форма колективного і групового характеру), сольний спів (індивідуальна форма), пластичне інтонування (фронтальна форма індивідуально характеру), гра на музичних інструментах (фронтальна форма колективного, групового та індивідуального характеру), імпровізація (індивідуальна форма), засвоєння музичних знань (фронтальна форма групового та індивідуального характеру).

Знання індивідуальних творчих здібностей і рівнів прояву творчої активності молодших школярів дозволяє об'єднувати їх в групи. Це дає можливість намітити завдання з розвитку творчої активності для декількох груп учнів, об'єднаних схожими рівнями творчої активності. Водночас складаються індивідуальні творчі завдання для окремих дітей на підставі характеристик їх індивідуальних творчих здібностей, що роблять вплив на розвиток творчої активності в процесі музичної діяльності. Головними на уроках музики будуть фронтальні, групові, диференційовано - групові та індивідуальні форми навчальної діяльності. Структура творчої активності молодших школярів у дослідженні описана через систему мотивів, творчих здібностей, умінь творчої діяльності, які ми об'єднали в *три компонента*: мотиваційний, змістовно - діяльнісний, оцінно-рефлексивний.

Мотиваційний компонент передбачає наявність у молодших школярів спрямованості на творчу діяльність, яка висловлюється в допитливості, в улюбленому виді діяльності, в активності, ініціативності, самостійності при виконанні завдань творчого характеру.

Змістовно - діяльнісний компонент покликаний забезпечити реалізацію спонукань до музично - творчої діяльності школярів. Якщо мотиваційна

сфера особистості є свого роду стартовим механізмом музично - творчої активності, то її фундаментом є творчі здібності – комплекс індивідуально-психологічних особливостей, які є суб'єктивними умовами виконання творчої діяльності.

Оцінно-рефлексивний – передбачає наявність свідомої мотивованості у виборі дій, яскраво виражених прагнень до самостійного здійснювання музично-пошукової діяльності, внутрішнього підйому та енергії у творчому процесі, продуктивності та мотивованості результатів творчої діяльності.

Критерієм мотиваційного компоненту визначено *міру прояву інтересу до музичної творчості* з показниками: прагнення пізнати сутність явищ в музиці; бажання внести свій внесок у процес творчості, реалізувати себе, досягти успіху та задоволення в процесі творчої музичної діяльності.

Критеріями змістовно-діяльнісного компоненту – *міра виразності емоційної чутливості учнів на твори музичного мистецтва* з показниками: уміння порівнювати, аналізувати, описувати музичні явища і процеси та *ступінь розвитку художньо-образної уяви* з показниками: уміння фантазувати, моделювати, уявляти, оперувати різними образами і наочними уявленнями.

Критерієм оцінно - рефлексивного компоненту визначено *ступінь розвитку самостійності в музично-пошуковій діяльності* з показниками: наявність свідомої мотивованості у виборі дій, яскраво виражених прагнень до самостійного здійснювання музично-пошукової діяльності, внутрішнього підйому та енергії та *міри спрямованості на власну творчу діяльність* з показниками: вибір бажаного типу діяльності; захопленість творчим процесом, його продуктивністю; здатність до аналізу результату творчої діяльності.

Реалізація змісту навчання розглядається як закономірна послідовна зміна в розвитку явищ, їх перехід у іншій стан; як сукупність послідовних

дій, спрямованих на досягнення певних результатів – етапів. Структурно-функціональної модель включає три *етапи* методики формування ТАМШ: заохочувально – підготовчий, діяльнісно-практичний, продуктивно-перетворювальний. Метою *заохочувально - підготовчого* етапу є формування позитивного ставлення молодших школярів до музично - творчої діяльності, збагачення досвіду в області музично-пізнавальної діяльності, оволодіння творчою ситуацією через організацію колективної творчої діяльності, що сприяє формуванню мотиваційного компонента. Мета *діяльнісно-практичного* етапу – формування умінь і навичок, необхідних для творчого вирішення проблемних ситуацій, створювальних в процесі музичної діяльності; спрямованість на придбання досвіду самостійної творчості через організацію групових та індивідуальних форм залучення молодших школярів до музики, що сприяє формуванню змістовно-операційного компонента творчої активності. Метою *продуктивно-перетворюючого* етапу є формування умінь і навичок індивідуальної продуктивної творчої діяльності молодших школярів, що забезпечує формування оцінно-рефлексивного компонента.

На кожному з етапів використовуються свої *методи* навчання, що класифіковані за навчальними цілями і об'єднані у три блоки творчих завдань.

Завершальною ланкою моделювання процесу формування ТАМШ є наявність конкретних *результатів* реалізації даного процесу – перехід на більш високий рівень розвитку даного феномену. Він створює підґрунтя для порівняння й узгодження результатів навчальної діяльності учнів із сформульованими на початку дослідження завданнями, актуалізує закріплення настанов на подальший творчий розвиток. Згідно з визначеними критеріями та показниками ТАМШ, було визначено три рівня сформованості: високий (творчий), середній (продуктивний), низький (пасивний).

Запропонована модель формування ТАМШ має розглядатися як інструментарій організації системи навчально-музичної діяльності. Модель є відкритою, постійно розвивається та за необхідності може бути доповнена новими компонентами.

### ***2.3. Методика формування творчої активності молодших школярів на основі оптимального поєднання фронтальних, групових, індивідуальних форм та їх різновидів на уроках музики***

Модернізація загальної музичної освіти, орієнтація на нові цілі освіти – компетенції – вимагає не тільки зміни змісту навчально-музичної діяльності учнів початкової школи, а й зміни методів та форм організації освітнього процесу; активізації учнів; наближення навчальних тем до реального життя, тобто якісної зміни методики навчання. Не заперечуючи нагальної потреби щодо використання новітніх освітніх технологій, вважаємо, що напрацьований досвід національної системи загальної музичної освіти довів ефективність активних методів навчання. Активне навчання, в основу якого було покладено теорію проблемного навчання (І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов та ін.), формує і розвиває комплекс якостей особистості молодшого школяра, серед яких – самостійність, відповідальність, пізнавальна, творча, комунікативна, особистісна активність, які визначають також поведінкові якості .

Метод (від гр. *methodos*) означає шлях до чогось, спосіб пізнання. Метод навчання – шлях навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається до результатів, визначених завданнями навчання. У педагогіці методи розділяють на методи навчання, що орієнтують на вирішення дидактичних завдань та методи виховання, що спрямовані на формування в учнях ціннісного ставлення до світу і до себе. Музична педагогіка,

спираючись на спільну діяльність учителя і учнів, домагається їх органічної єдності.

Методи навчання – важливі компоненти освітньо-виховного процесу, без яких неможливо реалізувати цілі і завдання навчання, досягнути відповідних результатів. Зв'язок методу з іншими компонентами взаємозворотний: метод є похідним від цілей, завдань, змісту, форм навчання; водночас він суттєво впливає на можливості їх практичної реалізації. Відтак, навчання прогресує настільки, наскільки дозволяють йому рухатись уперед застосовані методи.

Метод навчання складається з двох пар протилежностей: об'єктивної і суб'єктивної; зовнішньої і внутрішньої (М. Махмутов). У об'єктивній – відображено найзагальніші вимоги законів і закономірностей, принципів і правил, а також мета, завдання, зміст, форми навчальної діяльності; суб'єктивна - обумовлена особистістю учителя, його творчістю, майстерністю, особливостями учнів, конкретними умовами. Зовнішня – відображує те, яким способом діє учитель, внутрішня – те, якими правилами він керується. Таким чином, у понятті методу об'єднується теорія і практика, зв'язок діяльності того, хто навчає і того, хто навчається. Відтак, метод навчання – це система регулятивних принципів і правил організації педагогічно - доцільної взаємодії учителя та учнів, що застосовується для певного кола завдань навчання, розвитку та виховання. При виборі методів для формування творчої активності учнів початкової школи враховувалися наступні умови, при яких:

- у молодших школярів розвивається бажання до творчої, продуктивної діяльності;
- учні прагнуть до активних дій, досягають успіхів і мотивують власну поведінку;
- відпрацьовуються моделі поведінки, необхідні у життєдіяльності.

Цим вимогам найбільш відповідають інтерактивні (від англ. слів „interact”, де „inter” – взаємний і „act” – діяти) методи навчання, які вважаються різновидом активних, трактуються як форма організації пізнавальної діяльності, що має на меті створити комфортне навчання за умови постійної, активної взаємодії всіх його учасників. Оскільки процес навчання реалізується шляхом взаємодії діяльності педагога (викладання) і діяльності тих, хто навчається (учіння), метод при цьому виступає як упорядкована взаємодія, співробітництво, партнерство. Водночас, взаємодія виступає способом втілення методу у навчально-виховний процес. Відповідно до головних ідей сучасних філософських підходів, трансформаційні процеси у початковій школі мають бути спрямовані на забезпечення активної ролі учня як суб’єкта навчання. З психологічної точки зору активність визначається головною ознакою педагогічної взаємодії. В умовах сучасної освітньої парадигми суть навчально-виховного процесу розглядають як організацію суб’єктно-суб’єктної взаємодії його учасників, спрямованої на узгодження зовнішніх впливів з внутрішніми властивостями особистості, що забезпечує зміни у її свідомості та поведінці. Це навчання в режимі діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників активного навчання.

Інтерактив включає фронтальне, індивідуальне та групове навчання. За останньою організацією, керування роботою кожного учня протікає опосередковано, через завдання, якими учитель спрямовує діяльність класу. Групове навчання інтенсивно досліджується на різних рівнях системи освіти як зарубіжними (Е. Аронсон, Д. Джонсон, Р. Джонсон, С. Каган, Н. Медден, Р. Славін, Е. Холубек, Ш. Шаран, Й. Шаран та ін.), так і українськими вченими (Т. Кошманова, К. Нор, Л. Пироженко, О. Пометун, О. Пришляк, Г. Сиротенко, В. Стрельников, Л. Тишаківа та ін.). Втім у практиці української загальної музичної освіти навчання у малих групах не набуло широкого застосування.

Навчання у малих групах спрямовано на поєднання навчальних зусиль учнів, підвищення ефективності навчання й отримання кожним з них найкращого результату. Його перевагами є: підвищення результатів навчання; розвиток здатності критично мислити, нестереотипно сприймати інших людей; позитивний психологічний клімат у групі; прагнення до співробітництва та конструктивної соціалізації; наявність емпатійної реакції, взаємопідтримки, симпатії та тісних дружніх стосунків у колективі; позитивне ставлення учнів до навчання, учителів та навчального закладу; особистісне зростання; високий рівень самоповаги та психічного здоров'я, яке виявляється в емоційній врівноваженості, усвідомленні особистісної індивідуальності, прояві довіри, оптимістичному сприйнятті світу й оточення [136].

Поняттям “мала група”, як правило, позначається відносно стійка й невелика за чисельністю група, члени якої знаходяться в безпосередній взаємодії один з одним, що призводить до виникнення емоційних зв'язків, а також специфічних міжособистісних цінностей і норм. Реалізації цієї технології на уроках музики сприятиме опанування майбутніми вчителями методами соціо-ігрової педагогіки. Соціо-ігровий метод, розвиваючи гру дидактичну, відкрив шлях до отримання якісно нових результатів, а саме показав можливість поряд із навчанням формувати навички групової соціалізації учнів. Соціо-ігрова педагогіка сформувалася в новітній педагогіці в період пошуку нових ефективних форм та методів навчання наприкінці минулого століття як нова форма організації навчання, яка ґрунтується на взаємодії учнів у мікроколективах, а також взаємодії мікрогруп між собою через гру. Сутність методів соціо-ігрової педагогіки полягає в тому, що мету навчання автори вбачають не лише в засвоєнні знань, а й у напрацюванні дітьми активних форм життєдіяльності, у пізнанні й утвердженні учнями їх власної особистості. Завдання досягаються шляхом організації уроку як гри «життя між мікрогрупами», встановлюється принцип



рівноправності дорослого та дитини. Педагог має бути захоплений процесом навчання, готовий з усіма сміятися, засмучуватися, хвилюватися, помилятися, виправлятися тощо. Роль педагога-судді змінюється на роль педагога – порадирика. Дотримується принцип використання дитиною знань, накопичених минулим життєвим досвідом і заохочення такого способу навчання вчителем. Будь-які дитячі завдання обговорити, прочитати, порахувати, визначити, виявити, запам'ятати тощо, виконуються в атмосфері взаєморозуміння (наперед обумовлюється право на помилку. Гасло цієї педагогіки: “Ми не вчимо, а налагоджуємо ситуації, коли їх учасникам хочеться довіряти один одному і своєму власному досвіду в результаті чого виникає ефект добровільного навчання, тренування настанови [92, с. 19-20 ]).

Соціо-ігрова педагогіка є педагогікою нового типу, оскільки розвиває й утверджує ідеї переходу від педагогіки вимог до педагогіки стосунків, учить вчителя сприймати учнів не як об'єкт, як суб'єкт навчання й виховання. Таке навчання активізує соціальні процеси під час навчального процесу, серед яких найважливіше – розвиток групи в організовану команду із своїм індивідуальним характером. Відтак, його можна розглядати, як соціальний процес з власною структурою, яку складають (за Джонсоном): позитивна взаємозалежність; особистісна взаємодія; індивідуальна і групова підзвітність; навички міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах; обробка даних про роботу групи.

Навчання у малих групах реалізується в нашому дослідженні у спільній роботі учнів над завданнями проблемного характеру, де рішення досягається через поєднання зусиль; об'єднання знань, навичок та вмінь молодших школярів, їх здібностей та можливостей створює умови для взаємонавчання, в результаті чого потенціали всіх “присвоюються” кожним, а загальний прогрес у навчанні значно прискорюється. Як демократична

технологія, таке навчання відкриває для учнів не лише можливість співпраці зі своїми однокласниками, що реалізовує прагнення кожної людини до спілкування, а й потребує їхнього залучення до організації навчальної діяльності, обговорення можливого складу груп, процедур групової діяльності, її очікуваних результатів.

Склад малих груп бурно обговорюється вченими-педагогами, наводимо основні тези в цьому напрямку:

- більшість вважає, що до складу групи доцільно включати вихованців з різними навчальними успіхами, хлопчиків і дівчат, представників різних етнічних та релігійних груп; при цьому краще, щоб групи формувалися учителем, а вихованці усвідомлювали, що група, це модель соціуму, в реальному житті їх будуть оточувати різні люди і не вони будуть вибирати з ким взаємодіяти;
- до групової роботи слід привчати послідовно: починати роботу в групі з 2-3 учасників, поступово збільшувати склад до 5-7;
- у групах з двох осіб (у парі) відзначається високий рівень обміну інформацією і менш суперечностей, пари працюють ефективно та відповідально, “бо важко ухилитися від відповідальності, коли вас лише двоє” [184, с.2-4], але прихильники протилежної точки зору, зокрема американський педагог Пол Вермет [209], звертають увагу на імовірність виникнення напруження у зв’язку з відсутністю третьої особи, яка може вирішити спірне питання;
- обговорюється і склад пари: „слабкому” потрібен не стільки „сильний”, скільки толерантний і доброзичливий партнер; упертому- слід помірятися силами з таким же затятим як він сам; двох пустунів небезпечно об’єднувати разом, однак при тактичній підтримці, у такій парі можливо налагодити довірливі стосунки; найбільш розвинутих не слід прикріпляти до „слабких”, їм потрібен партнер рівної сили;

- найбільш стабільними вважаються групи з трьох осіб, їх учасники можуть вставати на сторону один одного, виступати у ролі арбітрів, підтримуючи ту чи іншу думку, залагоджувати розбіжності;
- роботу у четвінках пропонують організовувати по ролям: доповідний, розуміючий, конструктивний критик, організатор.; де [181, с. 105] доповідний розгортає у своїй промові основний тезис, розуміння теми; розуміючий - створює позитивний емоційний фон; конструктивний критик- оцінює роботу групи та внесок кожного згідно ролі; організатор забезпечує створення ситуації навчального діалогу і взаємодії;
- група з п'яти осіб. О. Пометун [136, с. 39], вважається оптимальною для генерації різноманітних думок і продуктивного обміну інформацією, де всі мають можливість почути партнерів і озвучити свій внутрішній діалог, що є важливим для кожної людини. Однак, ряд зарубіжних педагогів [204; 205] вважають, що у великій групі важче прийняти до уваги точку зору кожного і прослідити його внесок у спільну роботу, бо ледачому, небажаючому працювати члену групи легше приховати свою бездіяльність;
- розробляють рекомендації щодо організації роботи у малих групах з визначенням ролей [136].

Згідно з визначеною метою педагогічного дослідження розроблено методику формування творчої активності учнів початкової школи в процесі навчально-музичної діяльності, в основу якої покладено взаємозв'язок основних етапів формування – заохочувально-підготовчого, діяльнісно-практичного і продуктивно-перетворюючого. Кожний етап мав свої завдання та відповідні їм засоби реалізації. Повнота реалізації завдань усіх етапів гарантувала якість формування творчої активності молодших школярів. Зокрема, перший етап забезпечував розвиток позитивного ставлення молодших школярів до музично - творчої діяльності, збагачення

досвіду в області музично - пізнавальної діяльності, оволодіння творчою ситуацією через організацію колективної творчої діяльності. Другий – забезпечував формування умінь і навичок, необхідних для творчого вирішення проблемних ситуацій, створювальних в процесі музичної діяльності; спрямованість на придбання досвіду самостійної творчості через організацію групових та індивідуальних форм залучення молодших школярів до музики. На третьому етапі було створено умови для формування умінь і навичок індивідуальної продуктивної творчої діяльності молодших школярів.

Методика охоплювала взаємоузгоджені з метою і цілями навчання учнів засоби та методи педагогічного впливу на всі сфери ТАМШ: як мотиваційну, когнітивно-діяльнісну та оцінно-рефлексивну. Її ідея акумулювалася у твердженні, що особистісні якості молодшого школяра проявляються і, за позитивних умов, починають цілеспрямовано розвиватися на заохочувально-підготовчому етапі, набувають максимально можливого в умовах уроку музики розвитку та впливають на ефективність формування творчої активності діяльнісно-практичному етапі, а рівні сформованості ТАМШ визначаються на продуктивно-перетворюючому етапі. При визначенні критеріїв вибору та поєднання методів навчання ми керувалися тезою, що ефективність формування ТАМШ значною мірою визначається вибором і реалізацією таких форм та методів навчання, які будуть сприяти її розвитку.

Відомо, що молодші школярі особливо чутливі до створення фантастичних образів різними засобами: у малюванні, ліпленні, складанні казок, віршів, пісень. У фантазуванні дитини тісно переплітаються пам'ять, мислення, мовлення, емоції, практичні вміння. Дитина, яка яскраво фантазує в одному виді діяльності, легко переносить цю якість на інші.

Система пошукових методів передбачала застосування творчих завдань, які дали змогу молодшим школярам створювати художні образи. При цьому

у системі творчих завдань нами виділено декілька їх видів, зокрема, що мають музично-образний характер і ті, що залучають учнів до навчально-практичної діяльності. Вони були спрямовані на зростання самостійності учнів, ускладнення їх пошуково-мислительних дій, на динаміку розгортання творчих проявів учнів у створенні художнього образу, збільшенням елементів інтеграції. У нашому дослідженні творчі завдання та їх розв'язок розглядаються з погляду творчої самореалізації учнів, а також оволодіння ними новими знаннями та способами творчої діяльності.

Для оволодіння новими знаннями використовувалися методи і завдання, спрямовані на стимулювання навчальної діяльності учнів. Такими методами є гра (музична, пізнавальна), що забезпечує у навчальному процесі емоційну обстановку, створює сприятливий для засвоєння знань настрій, заохочує до навчання; метод створення ситуацій інтересу до оволодіння знаннями, тобто використання цікавих пригод, гумористичних уривків, випадковостей, життєвих несподіванок; метод опори на життєвий досвід, тобто використовуються повсякденні спостереження дітей (фактів, явища, події).

Музична гра, як засіб педагогічної корекції емоційної сфери особистості молодшого школяра є невід'ємною частиною одного з найефективніших методів психокорекційного впливу – артотерапії, який побудований на використанні мистецтва як художньо-образної діяльності та заснований на стимулюванні креативних творчих процесів. Тому дітям із недостатньо врівноваженою емоційною сферою ми надавали додаткові можливості її компенсації. В якості такої компенсації став процес музичної діяльності, оскільки музично-ігрова образність пропонує специфічний художній спосіб пізнання навколишнього світу, який сприяє самоствердженню особистості.

Музична гра стала джерелом нових позитивних переживань дитини, поєднаних із вивченням та реалізацією можливостей творчої експресії, що породжувала нові креативні потреби і способи їх задоволення. Щоб найкраще інтенсифікувати підключення емоційної сфери дитини, ми

врахували особливості саме музичної гри, яка є симбіозом рольової гри та рис музичної діяльності. Цього ми досягли шляхом обов'язкової актуалізації та залучення індивідуального досвіду учнів до сфери ігрової діяльності; при цьому малося на увазі, що актуалізації підлягає не будь-який, а саме емоційний досвід – коло емоційно-насичених уявлень, образів – необхідний та обов'язковий компонент музичної гри; пов'язанням гри із творами мистецтва, завдяки чому відбувалося ефективне засвоєння соціально вагомих цінностей; креативного спрямування характеру музичної гри на основі несподіванок, новизни, творчого самовідкриття її перебігу.

Зважаючи на те, що характерною рисою молодших школярів є нестійкий пізнавальний інтерес, несформованість мотивів творчої діяльності, до змісту уроків музичного мистецтва ми вводили бесіди, спрямовані на поступове формування позитивної мотивації учіння і творчої роботи. При цьому запитальний блок бесіди ми будували так, щоб дитина постійно діяла, була активним суб'єктом, а не пасивним об'єктом сприймання інформації вчителя; природне прагнення до новизни задовольнялося самими учнями, оскільки кожна відповідь на запитання була “відкриттям” дітей.

Активним засобом розвитку творчої активності дітей є творчі завдання. Стимулювання уяви, мислення, заохочення дитячої творчості, постійне залучення учнів до різноманітних видів творчих вправ, які дають їм змогу оволодіти індивідуальним досвідом творчої діяльності, допомагає вирішенню завдань: розвитку творчої уяви, фантазії; засвоєнню методів генерації нових, оригінальних ідей; зниженню психологічної інерції, звільненню від стереотипів мислення тощо.

Творче завдання – це комбінація розумового та пізнавального завдань. Вирішення розумового завдання спрямоване на пошук ще не відомих суб'єкту способів перетворення дійсності і не має жорсткого зв'язку з будь-якою потребою нових знань, тобто розумове завдання може й не бути

пізнавальним. Пізнавальне завдання має обов'язкову потребу в набутті нових знань і передбачає наявність розумового.

У психологічній науці склалися два основних підходи до створення творчих завдань. Перший підхід передбачає, що суть проблеми завдання виявляється практично одразу у формі парадоксу. Парадоксальність ситуації формується шляхом спеціального провокування неадекватного сприйняття умови. Така властивість творчого завдання отримала назву «латентність» (від лат. *latens, latentis* – невидимий, схований). Під латентністю розуміють суперечності між змістом завдання та наявним в учня досвідом його вирішення, наявними знаннями; багатоплановість вирішення: в умові виділяють близький план (ті дані, які учні усвідомлюють одразу) та далекий план (дані, які виявляються під час вирішення) [84, с. 28]. Підхід вимагає застосування конвергентного мислення, що потребує ретельного аналізу умови та передбачає єдино правильну відповідь. Вирішення ґрунтується на набутих знаннях учнів та будується за допомогою логічних міркувань.

Відповідно до другого підходу до розв'язання творчих завдань проблема постає не явна. Вона має бути знайдена під час вирішення в умовах, коли учень не впевнений у перспективності своєї ідеї або проміжного отриманого результату, тобто в умовах невизначеності. Такий підхід ще в 60-х роках застосовували К. Дункер, Дж. Гілфорд, Е. Торренс для створення тестових завдань. Так, Дж. Гілфорд як тестові завдання пропонував піддослідним придумати якомога більше назв будь-чому, перелічити можливості, наслідки будь-якої ситуації, придумати можливі способи застосування будь-якого предмета тощо. Тести Торренса також змушують піддослідного діяти в умовах невизначеності, що виявляється у виборі напрямків пошуку і критеріїв самооцінки запропонованих способів вирішення завдань. Такий підхід розвиває дивергентне мислення учнів. Отже, творче завдання може бути або латентне, або мати невизначеність в умові, або його вирішення вимагає логічних міркувань на ґрунті отриманих

знань. Головне, щоб у процесі його вирішення виникла проблемно-конфліктна ситуація, яку можна назвати творчою.

Як основну педагогічну вимогу до творчих завдань, виділяють доступність – можливість вирішення завдання. Зміст завдання має бути обов'язково пов'язаний з матеріалом, що вивчається. Наступною вимогою є можливість організації творчого процесу і творчої співпраці учнів. Зміст завдання має також відповідати віковим інтересам учнів. Інакше умова завдання може здатися незрозумілою та нецікавою.

Втім, одне й те саме завдання може бути творчим для одного учня і не творчим для іншого. Якщо виділити три рівні творчих музичних здібностей учнів (1-й – низький, 2-й – середній, 3-й – високий), доцільно говорити про три рівні творчих завдань, як от:

- творчі завдання 1-го рівня – для учнів із слабкими творчими музичними здібностями та знаннями. Мета таких завдань – розвинути музичну пам'ять дітей, слух, ритм, чуття ладу. Наприклад: визначити характер прослуханої пісні і з'ясувати, як він виражається в музиці; створити кінець мелодії, виконаної вчителем; інсценувати рухами даний текст і мелодію пісні;
- творчі завдання 2-го рівня – для учнів з середніми творчими музичними здібностями та знаннями: скласти пісню на заданий текст, користуючись непрямим зразком; придумати дії, рухи певних персонажів на основі відомої казки, які ілюструють окремі епізоди цієї казки; придумати кожному казковому герою його музичну характеристику;
- творчі завдання 3-го рівня – для учнів з високими творчими музичними здібностями: скласти пісню, обравши текст на свій розсуд із кількох заданих; створити мелодії без будь-яких зразків; вибрати тематику гри; скласти план дій, розподілити ролі.



У нашому дослідженні творче завдання визначено основним методом включення молодших школярів у продуктивний творчий процес. Методика формування ТАМШ на основі ОПФ навчально-музичної діяльності базується на системі трьох блоків творчих завдань, побудованих в наступній динаміці їх ускладнення: від активізації творчих проявів (перший блок творчих завдань фронтального розв'язання), створення проблемних ситуацій (другий блок творчих завдань групового та індивідуального розв'язання), – до моделювання музичних засобів втілення запропонованого способу (третьій блок творчих завдань індивідуального розв'язання).

Формувальна методика охоплює взаємоузгоджені з метою і цілями навчання учнів засоби та методи педагогічного впливу на всі сфери ТАМШ: як мотиваційну, когнітивно-діяльнісну та оцінно-рефлексивну. Її ідея акумулюється у твердженні, що особистісні якості молодшого школяра проявляються і, за позитивних умов, починають цілеспрямовано розвиватися на заохочувально-підготовчому етапі, набувають максимально можливого в умовах уроку музики розвитку та впливають на ефективність формування творчої активності на діяльнісно-практичному етапі, а рівні сформованості ТАМШ визначаються на продуктивно-перетворюючому етапі. Отже, творчі завдання першого блоку спрямовуються на розвиток в учнів емпатії, емоційно-ціннісного ставлення до музики; творчі завдання другого блоку – на розвиток уяви, художньо-пізнавальних здібностей, умінь відчувати музику; творчі завдання третього блоку – на розвиток самостійності та активності в процесі самовираження в музичному мистецтві.

Творчі завдання систематизовано за внутрішніми характеристиками (музичними елементами) та за зовнішніми характеристиками (виконанням) – слухання музики, співи, вокальні, інструментальні, ритмічно-пластичні, музично-театралізовані, літературні, образотворчі. Творче начало в молодших школярів проявляється в різних видах музичної діяльності на уроці: у відтворенні голосом нескладних мотивів; у виразних рухах під

музику; у створенні ритмічного супроводу до музики; в оцінних судженнях про почуту музику; в осмисленні виконання пісень з елементами самостійної інтерпретації тощо. Найелементарніший імпульс до творчості полягає в тому, щоб зацікавити дітей винаходом власного варіанту інсценізації пісні, власного елементарного інструментального супроводу, власної вправи для розспівування, власної інтерпретації музичного твору, підголосків і варіантів наспіву тощо. До творчості можуть спонукати: віршований чи прозовий текст, його зміст, звукові фарби й інтонації (шлях від мовного ритмоінтонування до музичного); сама музика, глибоке проникнення в її світ: навчивши розрізняти в загальному потоці звучання окремі "музичні слова", "фрази", цілі "розповіді", учні відчують потребу самим "заговорити" цією, тепер вже близькою і зрозумілою їм "музичною мовою"; оточуючий дитину світ звуків – цокіт копит, щебетання птахів, стукіт падаючих крапель, вигуки голосів, дзенькіт дзвонів тощо; програмно-ілюстративні завдання; ритми рухів, у тому числі танцювальних, образних.

Отже, творча діяльність учнів може виявлятися в розмірковуваннях про музику, в імпровізації (мовленнєвій, вокальній, ритмічній, пластичній, інструментальній), створенні нескладних мотивів, інсценування сюжетів пісень, складанні темброво-ритмічних супроводів, у малюнках тощо).

Творчі завдання об'єднують різні методи навчання, серед яких: особистісно зорієнтовані, колективні, ігрові, інтегративні, творчостимулюючі, емоційно-регулюючі, проблемно-моделюючі, перцептивно-аксіологічні у вербальних та невербальних варіантах, електронно-інформативні.

Перший блок творчих завдань складають наступні методи фронтального навчання: емоційне та художньо-естетичне сприймання; вербалізація змісту музичних творів; презентація музичних творів; імпровізування (мовленнєве, вокальне, ритмічно - пластичне, інструментальне); моделювання музичних засобів втілення запропонованого художнього образу;. колективне

музикування.

**Метод емоційного та художньо-естетичного сприймання**, що впливає на формування інтелектуальної сфери особистості. Якість його залежить від установки вчителя на сприймання музичного твору та емоційного стану, активності й дієвості, уважності й спостережливості кожного учня класу. Такий вид музичного сприймання має суб'єктивний характер, і є необхідною умовою формування творчої активності учня молодшого шкільного віку. Створення творчої атмосфери за допомогою емоційно-образної ситуації є одночасно і засобом управління творчим процесом, оскільки залежно від характеру і змісту емоційно - образної ситуації отримує певну спрямованість і творча діяльність молодших школярів. Оптимальний рівень активності учнів може бути досягнутий за умови, якщо комплекс засобів активізації навчання забезпечує таку взаємодію, при якій вплив вчителя і «внутрішні прагнення учнів» будуть відповідати конкретним цілям навчання (Т. Шамова).

**Вербалізація змісту музичних творів** – метод зорієнтований на досягнення глибшого розуміння учнем внутрішньої сутності музичних образів, характеристику їх смислового наповнення. Залучаючи учнів до словесного коментування образного змісту музичних творів, учитель активізує мистецьку увагу учнів, стимулює багаторазове сприймання образу, дозволяє глибше усвідомлювати зміст твору в цілому та в деталях.

**Презентація музичного твору.** Презентація (від лат. praesentation – спосіб подання інформації) вважається інтерактивним інформаційним інструментом, який має свій сюжет, сценарій і структуру, спрямовану на зручне сприймання інформації. Презентація музичного твору передбачає донесення до слухача повноцінної інформації про особливості написання, виконання і сприймання твору музичного мистецтва. У процесі презентації музичного твору відбувається взаємозв'язок тексту, слова, відеодемонстрації, комп'ютерної анімації, музики, графіки, образотворчого мистецтва. Основна

мета презентації – дати учням повноцінну інформацію про музичний твір у зручній і цікавій формі. Презентація музичного твору на уроках музичного мистецтва здійснюється вчителем за допомогою мультимедійних технологій. Основна увага зосереджується на авторах музичного й літературного текстів, їх творчості, з'ясуванні жанру твору. Крім того, це може бути інформація про історію створення або передумови, що спонукали композитора до написання відповідного музичного твору. Презентація має бути виразною, мати певне емоційне забарвлення, стимулювати учнів до подальшої інтерпретації інтонаційно - образного змісту твору. Під час презентації можуть запроваджуватися сталі методи – розповідь або бесіда. У цьому випадку також доцільно використовувати твори образотворчого мистецтва, фрагменти літературних та поетичних творів, які допомагають глибше пізнати зміст твору. Практика доводить, що перед прослуховуванням музики необхідно поставити класу декілька запитань. Питання не повинні бути складними й доцільно, щоб вони налаштовували учнів як на цілісне сприймання музики, так і на виділення окремих засобів виразності, які характеризують музичний твір, окремі його частини, певну сюжетну лінію.

***Імітаційні вправи*** – метод формування знань про соціальні ролі, умінь їх виконувати. Особливість використання таких вправ полягає у тому, що вони не вимагають тривалої підготовки і займають мало часу в межах уроку музики. Даний вид ігор дозволяє активізувати психічні процеси, сприяє закріпленню знань, перевірці їх якості. Наявність у грі елементів імітації поведінки дорослих, однолітків дає можливість молодшим школярам моделювати міжособистісні взаємини і співвідносити свої можливості з пропонованою роллю. У молодшому шкільному віці під час виконання ігрових ролей ефективніше освоюються соціальні ролі, накопичується соціальний досвід. Актуалізація соціального досвіду в імітаційних ігрових вправах характеризується появою уявної ситуації, типової ігрової ситуації, що більш менш узагальнено відображає реальну соціальну ситуацію;

рішенням ігрової задачі шляхом застосування спеціальних ігрових способів дії, що відображають, у свою чергу, відомі дитині способи поведінки в реальній ситуації. Для актуалізації соціального досвіду молодших школярів безпосередньо в імітаційних ігрових вправах необхідна наявність: певного соціального досвіду – знань і уявлень про соціальну ситуацію, що зображується; уявлень про способи поведінки в ній; можливості та здібності актуалізувати цей досвід, тобто проявити його в грі з предметами, що заміщують реальні об'єкти, – це достатньо високий рівень узагальнення; уміння “відірватися” від привабливої наочно-практичної сторони діяльності й фізичних якостей іграшки, її наочних властивостей. Таким чином імітаційні ігрові вправи через свої особливості й можливості дозволяють молодшим школярам ознайомлюватися із змістом та специфікою виконання соціальних ролей. наслідування цікавих для дітей рухів тварин, птахів, наприклад: імітація ходьби велетня, гнома; рухів птахів та гусака; польоту птахів; руху черепахи та тварин (кішки, собаки тощо.); стрибків зайця, жаби.

**Метод імпровізації** – практичний метод мистецького навчання, що використовується для спонукання учня до творчої діяльності, активізації творчих здібностей. “Імпровізація” ( від лат.improvisus непередбачений) – означає створення музики без попередньої підготовки, експромтом; займає вагоме місце в народній музичній творчості, де інструменталісти та співаки розвивають наспіви під час виконання. Імпровізація у навчанні музики – об'єктивний складник навчально-виховного процесу, який виступає засобом інтуїтивного пошуку оперативного розв'язання суперечностей стереотипних та імпровізаційних елементів в безпосередньому спілкуванні вчителя і учнів (Словопедія).

Імпровізація виникає під час виконання та створення музики і має виконавський аспект. Дитячу імпровізацію слід розуміти як просте музикування, видумування, тобто реалізацію пізнавально-діяльнісного

аспекту в музичному мистецтві. Імпровізація — це спроба передати мистецькими засобами власні відчуття і переживання, знайти форму музичного втілення; творчість без попередньої підготовки, непередбачуваний розвиток творчого задуму.

*Мовленнєві імпровізування* починається з пошуку емоційно-образних визначень характеру й настрою музики й передачі їх смислового значення у відповідному виразному тоні, наприклад, радісно, ясно, тривожно, похмуро, а також інтонаційно-осмисленого читання тексту пісень під час їх виконання й розучування. Наступний етап – ритмізація (читання у власному ритмі) віршованих рядків: зразків дитячого літературного фольклору, дитячої поезії. Паралельно із завданням ритмізації вірша можна запропонувати учням подумати над тим, якими інтонаціями – маршовими, пісенними або танцювальними, можна озвучити даний вірш. "Пісенні" вірші учні мають виконувати співучо; "танцювальні" – з характерними для танцю рухами рук, ніг, корпусу, підкреслюючи мовленнєвими інтонаціями акценти; "маршові" – з відповідними цьому жанрові призовними інтонаціями, зображаючи кроки на уявних барабанах або "маршируючи" пальцями по столу. Таким чином, уже перші досліди мовленнєвих імпровізацій можна зв'язати з вихованням у дітей почуття жанрової приналежності вірша, відчуття його музикальності.

*Вокальне імпровізування.* В ході створення імпровізації кожен учень відчуває себе творцем, композитором, де його і тільки його відчуття знайдуть втілення в музичних співзвуччях. Вокальне імпровізування починається з проспівування імен на початку знайомства з учнями. Проспівуючи питання-завдання, учитель музики пропонує відповідати на музичне запитання музичною відповіддю (можна називати-співати повне ім'я або його короткий варіант). Слід привчати дітей "співати" своє ім'я як можна виразніше, передавати в звучанні голосу характер або свій настрій в даний момент. Серед творчих завдань типу "питання - відповідь" – музичний діалог, музична бесіда учителя з учнем, парами учнів, між солістом і класом. Темою

імпророваного діалогу може бути обговорення організаційних питань (Хто сьогодні черговий?), бесіда після прослуховування музики (Якого характеру ця п'єса? Який композитор її написав?), запитання з нотної грамоти (Як називається цей знак? Що означає дієз?). Поступово музичні запитання урізноманітнюються ладовим забарвленням, інтонацією (вигук, заклик, скарга, здивування тощо). В 3-4 класах учням пропонується придумати мелодії на заданий текст (невеликі чотиривірша) і вокально виконати їх. У практиці вокальної імпроривації склався стереотип продовження та закінчення розпочатої вчителем мелодії у заданій тональності на тоніці. Д. Кабалецький пропонував не відмовлятися від імпроривованих мелодій з виходом за межі звичних мажорно-мінорних ладових співвідношень, коли мелодія не обов'язково повинна завершуватися тонікою, а може йти у "питальні": "незавершені" інтонації.

*Інструментальне імпроривування* пов'язано із використанням найпростіших музичних інструментів: наприклад, ударні інструменти можна використати для ритмічного супроводу п'єс, пісень, музичних казок, мовленнєвих імпроривацій; на звуковисотних – вчити дітей підбирати підголоски до мелодій пісень, що виконуються, знаходити "остинатні" звуки основних гармонічних функцій – тоніки, субдомінанти й доміанти для супроводу музичних творів. Також запропонувати учням створити саморобні шумові інструменти з різних матеріалів.

*Ритмічно-пластичне імпроривування* продовжує лінію розвитку емоційного відгуку дітей на музику через ритмічно-пластичні рухи. Підбираються музичні твори, що мають програмний зміст, або такі, у яких яскраво й наочно розкривається музичний образ. Відбувається гармонійний розвиток творчих здібностей дітей через синтез музичного і сценічного мистецтва. Наприклад, в симфонічній казці "Петя і вовк" С. Прокоф'єва учні не лише аналізують тембри музичних інструментів, але і в пластичній імпроривації передають образ кожного героя : кішки, пташки, качки, вовка,

дідуся і мисливців. Здійснюється формування естетичного ставлення до музично-звукової дійсності: музичний звук - музичний образ - спосіб його втілення.

Інсценізація пісень є одним із часто вживаних форм ритмічно-пластичних рухів. "Розіграти" пісню завжди допоможе її яскрава образна основа (наприклад, "Пісня Лисички" М. Лисенко). Ігрові рухи тісно пов'язані з музичним фольклором (наприклад: українські народні пісні-ігри "Подоланочка", "Ой, Василю, товаришу", "Бояре, ми до вас в гості", "А ми просо сіяли" та ін.). Жанрові особливості музики, а саме пісенність можна передати плавними рухами рук, а маршовість – крокуванням (звичайним, пальчиковим чи ручним). Виконання музики танцювального характеру сприяє освоєнню танцювальних рухів – кружляння у вальсі, кроку польки, граціозних поклонів і реверансів у менуеті; підстрибування, дробового кроку, притулів у народних танцях; змінного – в хороводах (лінійних, кругових, "змійкою"), кроку полонезу. характерних рухів рук, голови, корпусу тощо.

Інтенаційно - образний лад музики, що має яскравий образотворчий характер, може слугувати мотивом для виконання дітьми пластичних етюдів: хвилеподібними рухами рук зображувати картину моря ("Гра хвиль" з триптиха "Море" К. Дебюссі); хлібну ниву, що колишеться (уривки з кантати "Радуйся, ниво неполита" М. Лисенка); похитуванням рук із саморобними квітами виконувати "Вальс квітів" з балету "Лускунчик" П. Чайковського; поступово розкриваючи долоні рук, зображувати бутон квітки, що розкривається, під музику "Ранку" з сюїти "Пер Гюнт" Е. Гріга.

Молодші школярі мають реагувати на диригентські жести учителя під час розучування пісень та взмозі уявляти себе в ролі диригента, супроводжуючи жестами власний спів – виділяти логічні наголоси в тексті, кульмінацію в музиці, передавати жестами характер пісні – штрихи, динаміку, особливості метра.

Художньо-творча діяльність спрямована передусім на розвиток



асоціативного мислення дитини молодшого шкільного віку, пошук ним таких виразних засобів у інших видах мистецтва, які б допомогли усвідомити зміст музичних образів.

Спрямувати імпровізаційну творчість молодших школярів в інтерпретації інтонаційно - образного змісту можна не тільки в музичному, а і в інших напрямках – *літературному, образотворчому, театралізованому*. Зразком літературних творчих завдань можуть бути: добір або складання вірша до музики; написання казки, оповідання; складання літературного твору, близького за характером до музики; складання літературного портрету до музичного твору (наприклад, написати оповідання про любов українського народу до пісні; легенду або казку, де б головними героями були музичні інструменти, музиканти, сама музика (знайомий музичний твір); скласти програму концерту.

Музичні враження молодші школярі можуть утілювати в художні образи, а музичні образи підсилюватися зразками *образотворчого мистецтва*. Творчими завданнями в цьому напрямку можуть бути наступні: намалювати своє враження від почутої музики; зобразити кольором і лініями прослуханий твір; ілюстрації до музичних творів; намалювати картину, самостійно дібрати до неї музику; дібрати кольори й відтінки для зображення настрою, викликаного музичним твором; графічно зобразити мелодійну лінію; намалювати сюжети музичних творів. В процесі втілення музичних творів художніми образами відбувається розвиток асоціативно-образного мислення.

Під час ознайомлення з музичними творами, так чи інакше пов'язаними з картинами природи ("Дощик" В. Косенка, "Ранок" із сюїти Е. Гріга "Пер Гюнт", "Зимовий ранок" і "Пісня жайворонка" з "Дитячого альбому", п'єси з циклу "Пори року" П.Чайковського, "Дощ і райдуга", "Вечір" з "Дитячої музики" С. Прокоф'єва та багатьох інших) можна запропонувати учням підібрати кольори, фон, що допомогли розкривати

стани природи й душі людини, намалювати пейзаж, що відповідає музичному образу. Пропонуючи дітям завдання намалювати картину на тему програмного музичного твору, потрібно звернути їх увагу на зображення характерних персонажів, пошук виразності кольору, ліній і штрихів малюнка, композиції.

*Музично-театралізоване імпровізування* ґрунтуються на комплексній музичній імпровізації, яка поєднує у собі вокальну, інструментальну, рухову, танцювальну, ігрову, театралізовану діяльність учнів: театралізація вокальних творів, пісень-ігор, творів для слухання, колективне створення казок тощо. Добір музичного репертуару має відповідати дидактичним завданням; використовувати методи роботи, що сприяють творчій активності молодших школярів; встановлювати шляхи взаємодії різних видів діяльності на уроці музики; пропонувати зразки творчості у різних видах музичної діяльності засобами імпровізації

***Моделювання музичних засобів втілення запропонованого художнього образу.*** У широкому розумінні слова «моделювання» виражає загальний аспект пізнавального процесу. У вузькому розумінні слово «моделювання» — це специфічний спосіб пізнання, за допомогою якого одна система (об'єкт дослідження) відтворюється в іншій (моделі). Суть моделювання полягає у свідомому спрощенні об'єкта пізнання. У музичній педагогіці широко застосовується метод моделювання у різних видах музичної діяльності. Зокрема, в музично-теоретичній діяльності використовується моделювання ритмічних і звуковисотних відношень руховою та площинною моделями (наприклад, фланелеграф, таблиці з предметами різного розміру розташованими у відповідності з напрямком руху мелодії або регістром); умовно-символічне (знакове) моделювання звуковисотних і ритмічних відношень (нотний запис музики). Кращому сприйманню, запам'ятовуванню та відтворенню мелодії твору сприяє її графічне зображення. Діти можуть «креслити» мелодичну лінію в повітрі,

стежити указкою по заздалегідь підготовленому рисунку, відтворити її самостійно в зошиті чи на дошці. Цілісний музичний образ та його динаміку діти моделюють за допомогою образного диригування, музично-ритмічних рухів (танцювальних, спортивних, імітаційних, знаково-символічних); кольорів, коли за допомогою їх співставлень і тонових переходів намагаються показати, що хотів «намалювати» композитор, виразити характер твору, його емоційно-динамічний план, свої враження тощо; просторово-структурних схем, які передають архітекtonіку, композицію музичного твору; знаків або символів (геометричних фігур, літер, зображень конкретних предметів тощо). Багатий на знахідки щодо моделювання музичного твору, музичного образу та його асоціативного поля педагогічний досвід Б. Яворського. Він пропонував дітям після слухання музичного твору зробити вільний спонтанний малюнок (кольорові плями, лінії тощо); рухову імпрровізацію; графічну схему, яка відображає архітекtonіку твору, його форму; написати невеличкі літературні замальовки, вірші відповідного настрою тощо. Сьогодні його досвід поглиблюється багатьма сучасними методистами. Багато педагогів культивують зорові художні моделі. Наприклад, нею може бути репродукція картини, яка заповнює пустоту в образному мисленні музиканта або слухача та бере на себе роль цілого, яке дає сенс усім деталям. Однак, неможливо синхронно супроводжувати музику такою образною програмою. Образ музичного твору ні в якій мірі не може бути зведений до подібного асоціативного бачення, тому що зображувальність у музичному мистецтві грає роль орієнтовного слабкого сигналу. Метод моделювання під час сприймання музики широко осмислюється О. Ростовським. Він виходить з того, що музичне сприйняття – процес малодоступний для зовнішнього спостереження, що ускладнює його діагностику та керівництво ним. Тому великого значення набуває така організація діяльності слухачів, яка давала б можливість контролювати і спрямовувати її в бік адекватного відображення ідейно-естетичного

ставлення школярів до музики, як подання сприйнятого музичного образу у "матеріалізованій" формі, тобто моделювання сприйняття. Одночасно відбувається процес його формування, який полягає у розвитку здатності до категоризації сприйнятого образу шляхом розширення емоційного досвіду, асоціацій та уявлень, а на цій основі збагачення емоційного словника, який дозволяє більш тонко розрізняти емоційний зміст музики. Тому учений вважає, що найбільше відповідає суб'єктивній моделі сприйняття об'єктивному музичному образу створення слухачами словесних моделей твору за допомогою орієнтовних таблиць емоційно-естетичних визначень (в інших методичних роботах вони мають назву "емоційний словник" або "словник емоцій") [144, с. 195 - 200]. Отже, у практиці музичного виховання школярів широко розробляються і застосовуються методи моделювання музичного твору рухами, графічним зображенням, схемами, малюнком, кольорами, словом. Проте їх об'єднує єдина позиція – гносеологічна, дидактична. Вона орієнтує застосовувати моделювання як метод пізнання музичного твору, музичної лексики й музично-теоретичних понять; метод контролю й корекції процесу формування музичного сприймання, а також як метод розвитку музично-слухової спостережливості.

**Колективне музикування** – є одним із видів навчальної діяльності на уроках музичного мистецтва у початковій школі, то його організація потребує застосування спеціального інструментарію, який складають: інструменти-іграшки зі звуком невизначеної висоти (брязкальця, бубни, барабани, кастаньєти, трикутники тощо); інструменти, що видають звук тільки однієї висоти (дудки, ріжки, молоточки тощо); інструменти-іграшки з фіксованою мелодією (музичні скриньки, органчики тощо); дитячі інструменти з діатонічним або хроматичним звукорядом (струнні – цитри, домри, балалайки; духові – флейти, саксофони, кларнети; клавішні – баяни, акордеони, гармоніки; ударні – металофони, ксилофони; клавішно-духові – тріоли тощо). Педагогічна доцільність гри на елементарних дитячих

музичних інструментах полягає в тому, що вона допомагає забезпечити зв'язок з дошкільним музичним вихованням, викликає у дітей позитивні емоції, сприяє розвитку музичного слуху (звуковисотного, ритмічного, ладового, тембрового), дає змогу дітям виявити себе (особливо тим, хто має слабо розвинений музичний слух і не вміє чисто інтонувати голосом). У грі на дитячих музичних інструментах застосовуються методи як репродуктивного, так і творчого характеру. Прикладами завдань репродуктивного характеру є виконання на ксилофоні поспівки (за нотним записом чи на слух) або на ударному інструменті того чи іншого ритмічного рисунку. До творчих завдань можна віднести складання акомпанементу до пісні або твору із слухання музики, створення інструментального супроводу з використанням звуковисотних інструментів.

Методи другого блоку творчих завдань: інтерпретація інтонаційно-образного змісту твору, мозковий штурм, розігрування ролей; переосмислення твору мистецтва в діалоговій манері з елементами акторської гри, моделювання ігрових ситуацій, переклад музичних інтонацій на мову інших мистецтв.

***Інтерпретація інтонаційно-образного змісту твору.*** У музично-педагогічній освіті термін «інтерпретація» знайшов широке запровадження відповідно до створення, виконання та сприймання творів музичного мистецтва. Інтерпретація музики, зазначає Г. Падалка, є «мистецтво, що ґрунтується на засадах об'єктивного і суб'єктивного відтворення художніх образів, створених композитором» [128, с. 48]. Л. Масол, визначаючи вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки наголошує, що учні «інтерпретують зміст прослуханих та виконаних музичних творів, висловлюють судження про специфіку інтонаційно- образної мови музики порівняно з іншими видами мистецтв, виражають та обґрунтовують емоційно-естетичне ставлення до музичних та літературних образів» [104, с.15]. Інтерпретацію (від лат. *interpretatio* – роз'яснення, тлумачення) в музичній педагогіці ми

розглядаємо як розкриття інтонаційно-образного змісту музичного твору за допомогою емоційно-образних визначень відповідно до мети й завдань, поставлених композитором. Інтерпретація являє собою динамічний процес, який інтегрує художньо- образні уявлення композитора, виконавця і слухача. За такої ситуації ми повинні охарактеризувати зазначене явище з погляду композитора, виконавця та слухача. Усвідомлюючи, що проблему інтерпретації музики композитором і виконавцем досліджують музикознавці, перед нами постає завдання виявити особливості інтерпретації інтонаційно-образного змісту музичного твору слухачем, а саме, учнями загальноосвітніх навчальних закладів. Шкільною програмою передбачено слухання інструментальної, хорової і вокальної музики. Сприймати й аналізувати музику, яка має літературну або поетичну основу, вважається доступніше, ніж музику інструментальну. Але це не зовсім так. Для інтерпретації інтонаційно- образного змісту музичного твору необхідно володіти елементарними знаннями в галузі теорії та історії музики. Вимоги до музично-теоретичної підготовки учнів початкової школи викладено в змісті шкільних програм.

**Мозковий штурм** – метод колективного обговорення, пошук рішень, який спонукає учасників виявляти свою уяву та творчість. Він передбачає вільне висловлення думок усіх учасників і допомагає знаходити багато ідей та рішень. Учитель на уроці називає тему «Мозкового штурму». Його організовують за такими правилами:

1) всі учасники «штурму» пропонують ідеї щодо розв'язання висунутої проблеми (ідеї можуть бути будь-якими, навіть фантастичними);

2) вчитель записує на дошці всі пропонувані ідеї. Коли група вважає кількість поданих ідей достатньою, переходять до наступного етапу;

3) ідеї групують, аналізують, розвивають групою. Можна вдосконалювати чужі ідеї;

4) обирають найкращі рішення.

Правила поведінки під час «мозкового штурму»:

- намагатися висунути якомога більше ідей щодо вирішення проблеми;
- включити свою уяву: не відкидати ніякої ідеї тільки тому, що вона суперечить загальній думці;
- можуть подаватися скільки завгодно ідей або розвиватися ідеї інших учасників;
- не можна критикувати висловлювання інших та давати оцінку запропонованим ідеям.

Метод доцільний на уроках сприймання музичного мистецтва, коли дитина повинна навчитися висловлювати своє емоційно-ціннісне ставлення до музичного твору, його змісту, розкривати головну думку автора. Колективна творча робота об'єднує дітей, адже кожен учень виконує частину спільного художньо-творчого завдання.

**Метод розігрування ролей** має багато спільного з театром, який викликає сильні почуття і, відповідно, впливає на емоційно-вольову сферу особистості. Один із найдавніших методів навчання, він найбільш ефективний і на сьогодні, бо забезпечує умови максимального наближення дидактичного процесу до дійсності. Характерними особливостями цього методу, по-перше, є ознайомлення учасників заняття з конкретною дидактичною ситуацією, яка найбільш повно відповідає професійній діяльності і потребує вирішення; по-друге, надання їм ролей конкретних посадових осіб, які існують в реальній ситуації; по-третє, розподіл цих ролей між учнями.

Метод розігрування ролей забезпечує учням випробувати результати своїх рішень і дій. Ситуацію пропонують самі учні під час дискусії з певної проблеми, а педагог має інсценувати цю навчальну проблему для колективного розігрування. Розігрування ролей відбувається наступним чином:

- ролі розподіляються між окремими учнями, а інші виконують роль

активного глядача або функції «арбітра»;

– учні розділяються на невеликі групи. Кожна група виконує роль певної посадової особи, учасника ситуації та ін. Спочатку вони активно дискутують у цих групах над розв'язанням дидактичної проблеми, після чого представники груп пропонують усім учням для дискусійного обговорювання свій варіант. Метод обумовлює сценічне виконання твору (пісні, казки, вірша, живих образів певної картини) з використанням декотрих елементів сценографії – декорацій, костюмів.

*Метод переосмислення твору мистецтва в діалоговій манері з елементами акторської гри*, суттєвим чинником виразності якої є інтонація (сумна, весела, ніжна, сердита), полягає в зображенні, розігруванні в особах літературних творів зі збереженням послідовності епізодів. Сюжет гри, послідовність подій, ролі, вчинки, мова героїв визначаються текстом літературного твору. Гра відбувається за заздалегідь заданим сюжетом і передбачає ролі, регламентовані межами авторського тексту. Дітям необхідно дослівно запам'ятати текст, усвідомити перебіг подій, образи героїв казки чи оповідання і зобразити їх такими, якими вони є у творі. Літературний твір своїм змістом визначає, які дії необхідно виконувати, однак він не містить вказівок щодо способів їх утілення – рухів, міміки, інтонації. Така гра є значно складнішою для дітей, порівняно з тією, в якій наслідується побачене в житті. Вона допомагає усвідомити ідею твору, його художню цінність, вчить дітей виражати свої почуття, сприяє розвитку пам'яті, мовлення, вияву самостійності, творчості в доборі зображувальних і виражальних засобів для створення образів. Перевтілення і створення образу можливі за наявності в дитини певних знань про зображені в літературному творі об'єкти і явища навколишнього світу, навичок виразного читання й усної розповіді, досвіду рухової діяльності.

Метод переосмислення твору мистецтва в діалоговій манері з елементами акторської гри потребує розвитку творчих здібностей дітей, а



саме:

- поетичного слуху – чутливого сприйняття змісту і форми літературного тексту в єдності, а також виразного мовлення дитини;
- здатності швидко сприймати и усвідомлювати зміст літературного твору;
- уміння зберігати жвавість вражень, передавати їх при створенні образу героя в грі, виражати до нього свої ставлення і почуття, що виникли на цій основі, користуючись при цьому мовою, рухами, мімікою.

Слід зауважити, що ці здібності є основою будь-якої творчої діяльності, що пов'язана з літературним текстом. Гра здійснюється в кілька етапів:

- підготовчого, який охоплює заходи, спрямовані на засвоєння літературного тексту: читання або розповідання тексту; прослуховування тексту в звукозаписі; бесіда з дітьми про особливості тембру голосів персонажів; переказування змісту тексту, під час якого закріплюється у пам'яті послідовність подій; прямої мови персонажів; переказування за ілюстраціями, сюжетними малюнками тощо;
- етапу збагачення знань дітей про персонажі та події, що задіяні у грі; вправління у виразному читанні тексту; підготовка атрибутів і декорацій; використання спеціальних ігрових вправ, спрямованих на пошук і розвиток виражальних засобів (імітаційних рухів, почуттів, ходи, міміки тощо), необхідних для створення образу;
- власне гри, в якій розвиваються творчі здібності дітей.

*Моделювання ігрових ситуацій* на уроках музики дозволяє дітям залучатися до розуміння мови почуттів, жестів, міміки, рухів, інтонацій, музичних знаків і символів. Завдяки активізації через гру пізнавальних інтересів та виконавських умінь дитина має можливість самовдосконалюватися, саморозвиватися й самовиховуватися.

*Переклад музичних інтонацій на мову інших мистецтв* – метод відтворення образу сприйнятої музики, сутність якого полягає у визначенні

того, що хотів передати композитор, мовою різних мистецтв: втілення музичних інтонацій в мовленнєві, ритмічно-пластичні, образотворчі тощо.

Методи третього блоку творчих завдань: імітаційний індивідуальний тренаж, імпровізація в різних жанрах та стилі української народної пісні, музичне малювання емоційного стану персонажа, ігрове проектування.

***Імітаційний індивідуальний тренаж*** (від англійського “to train”, що означає “навчати, виховувати, тренувати”) – це процес одержання навичок та умінь завдяки виконанню послідовних завдань, дій, спрямованих на набуття нових навиків і вдосконалення й закріплення вже набутих.

Відмінністю тренажа від інших методів є підпорядкованість головній навчальній меті – тренуванню навичок. У цілепокладанні цієї форми роботи на перший план виходять афективні й психомоторні цілі, когнітивні ж мають другорядне значення. У моделюванні різних видів тренінгів виділяються кілька невід’ємних складників:

- пояснення (надання нової інформації);
- демонстрація (показ можливостей використання знань);
- імітація правильних дій;
- закріплення (практика).

Тренінгові форми роботи можуть ґрунтуватися на використанні одного основного методу або кількох різних. Імітаційний індивідуальний тренаж поділяють за ознакою набуття учнями молодшого шкільного віку певних навичок, умінь та якостей: вправи на розвиток спостережливості, зорової пам’яті, гостроти зору, сприймання та відтворення кольорів та їх нюансів, розвитку спритності та гнучкості руки, тактильних та кінестезичних відчуттів, зорово - рухової координації.

***Імпровізація в різних жанрах та стилі української народної пісні*** – це імпровізація в жанрі пісні, танцю і маршу як головних сфер музичної образності, що пронизують усю класичну та сучасну симфонічну й камерну, вокальну й інструментальну музику; поглиблює уявлення молодших

школярів про зв'язок музики з життям, допомагає усвідомити виражальні та зображальні можливості музики, осягнути виражальне значення елементів музичної мови, повніше пізнати внутрішній світ людини, відчутти красу навколишнього світу. Імпровізація в стилі української народної пісні, відбувається на прикладі колискової. Це пов'язане з тим, що з давніх-давен передає народ своїм нащадкам. через пісенну творчість любов до Батьківщини та своїх пращурів, учить добру і справедливості. Не менш пізнавальні і сучасні колискові. З їх допомогою дитина вчиться розмовляти, запам'ятовує та наспівує сучасні мелодії відомих мультиків.

*Музичне малювання емоційного стану персонажа* – метод відтворення образу сприйнятої музики, сутність якого полягає у формуванні вміння характеризувати за допомогою музичної інтонації вигляд персонажа, його емоційний стан.

*Ігрове проектування* – це метод навчання, за яким учні набувають знання, уміння і навички у процесі планування і виконання практичних завдань – проектів, які постійно ускладнюються. Під час роботи за методом проектів особливе значення має творче нестереотипне мислення і бачення учнів, їхня активність, самостійність, захопленість. За домінуючим видом діяльності можна виокремити основні типи художніх проектів: інформаційний, дослідницький, практично-творчий, ігровий.

Проекти для учнів початкової школи у більшості випадків мають бути короткотривалі. Залучення молодших школярів до проектної роботи сприяє формуванню в них таких компетентностей: уміння працювати в колективі; уміння розділяти відповідальність; аналізувати результати діяльності; відчувати себе членом команди; навички аналітичного погляду на інформацію; здатність до адекватної самооцінки.

Проект – це індивідуальна, частіше групова або колективна діяльність школярів, яка спрямована на створення певного унікального кінцевого продукту. Проект розглядають як "п'ять П": проблема, планування, пошук

інформації, продукт, презентація. Шосте "П" проекту – його портфоліо, тобто папка, у яку зібрані всі робочі матеріали (чернетки, плани, звіти тощо). Особливості проектної діяльності молодших школярів:

- робота у проекті розпочинається із чіткого формулювання мети проекту, завдань та планування дій;

- найбільш важливою частиною плану є покрокова розробка проекту, в якій вказаний перелік конкретних дій з вказівкою виходів, термінів, відповідальних.

- обирається форма проектної діяльності: індивідуальна, групова, колективна.

Ігровий проект передбачає виконання ігрових ролей у моделях / ситуаціях, що об'єднуються загальною ідеєю. Це можуть бути ролі казкових героїв, персонажів літературних творів, соціальні або професійні ролі; можуть бути використані сюжети літературних творів, казок. Ігрові проекти учнів початкової школи можуть здійснюватися у формі музично-дидактичної, сюжетно-рольової, проблемно-моделюючої гри тощо.

*Музично-дидактичні ігри* різноманітні за завданням і змістом. Так, ігри-загадки, ігри-змагання сприяють засвоєнню, закріпленню знань, оволодінню способами пізнавальної діяльності, сприяють формуванню в дітей навичок музичного сприймання, вміння розрізняти висоту, тембр, силу і тривалість звуку, планомірно розвивають висотний, динамічний, ритмічний і тембровий слух. Ігри «Голосно-тихо», «Швидко-повільно», «Вгору-вниз», «Луна», «Дзеркало», «Веселі діалоги» та інші доцільно проводити під час ознайомлення дітей з елементами музичної грамоти, організації процесу спостереження за розвитком музики, розширення емоційного, інтонаційного досвіду, лексичного запасу. Наприклад, розвиток звуковисотного слуху у першокласників починається з розпізнання високих і низьких звуків. Для цього можна використовувати гру-загадку «Вгору-вниз». Якщо діти почули високі звуки – підіймають руки вгору, низькі – опускають вниз, середні –

тримають руки на рівні грудей. Хто помилився, той програв.

У сюжетно-рольових іграх відбувається своєрідне входження дитини в художній світ твору. Обов'язковими компонентами цього типу ігор є сюжет, роль, уявна ситуація. Вибір сюжету завжди залежить від конкретних виховних завдань. Важливо, щоб діти були однаково зацікавлені сюжетом гри й хотіли б узяти в ній участь. Вчитель пропонує драматургію, розподіляє ролі. Сюжетно-рольову гру слід відрізнити від інших видів ігор (рухомих, дидактичних) перш за все наявністю сюжету. У рухомій або дидактичній грі головним є дотримання правила, а предмет, з яким проводиться дія, чітко визначений (м'яч, фішки, картки, кубики). Відмінністю сюжетно-рольової гри є відсутність заздалегідь сформульованих правил, у ній допускаються вільні варіації у виборі й використанні предметів. Застосовуватися можуть найрізноманітніші матеріали-іграшки, так звані предмети-заступники, що інколи лише віддалено нагадують ті, які передбачені в сюжеті. Сюжетно-рольова гра може протікати з мінімальною кількістю предметів. Проте, якщо відсутній сюжет, то не буде як такої і сюжетно-рольової гри. Ця обставина примушує у першу чергу визначити тематичний зміст і структуру побудови сюжету. Передумовами успішного здійснення розвивальних і виховувальних функцій сюжетно-рольової гри є її зміст. Зміст сюжетів ігор молодших школярів складає сфера життєдіяльності і взаємин дорослої людини. Зміст сюжетно-рольової гри відображає предмети, об'єкти навколишньої дійсності (побут сім'ї, виробнича діяльність дорослих тощо).

Проектування *ігор-драматизацій* сприяє розвитку комунікативної рефлексії учнів молодшого шкільного віку. Вивчаючи музичний твір, молодші школярі немов перетворюються на його персонажів – відображують рухами їх дії, співають від їх імені, що дає можливість учням чіткіше уявляти сюжет твору, швидко запам'ятовувати текст пісні. З метою розвитку творчих здібностей, їх доцільно об'єднувати в групи і пропонувати створювати свій варіант виконання твору з драматизацією, самостійно

розподіляючи ролі учасників. Під час виступу однієї групи, решта – виконує роль глядачів і оцінює акторів-співаків аплодисментами. Роботу доцільно розпочати з вивчення дитячих пісень. Скарбницею дитячого музичного фольклору є збірка В. Верховинця “Весняночка”.

*Проблемно-моделюючі ігри* характеризуються тим, що в них відбувається ігрова деформація структури художнього твору з тим щоб виявити специфічну роль конкретних засобів художньої виразності. Запропоновані в них нестандартні ситуації потребують від дітей самостійного творчого вирішення. Наприклад, «Що буде, якщо ...? », або такої форми ігрової ситуації, як захист фантастичних музичних проєктів. Учні створюють фантастичну ситуацію, наприклад з життя музичних інструментів або пов'язану із засобами музичної виразності, і намагаються довести її життєздатність.

До проблемно-моделюючих ігор можна віднести такі форми ігрових ситуацій: 1) самостійне створення музичного супроводу до запропонованого оповідання, картини. Наприклад, вчитель говорить: «У казковому місті починається день. Який буває ранок?» Відповіді: сонячний, теплий, холодний, осінній, весняний, дощовий. «З якого ж ранку починається наша казка? Якою буде наша казка: доброю, веселою чи страшною? Давайте зобразимо ранок». Варіантів створення музичних супроводів до казок, оповідань, картин дуже багато: можна використовувати вокальні імпровізації, різні дитячі інструменти, а також пластичні рухи. 2) виконання проблемних вправ. Дітям пропонується речення, в яких вони мають голосом виділяти різні слова, або ставити розділові знаки так, щоб змінювався зміст фрази відповідно до поставленого завдання.

### ***Висновки до другого розділу***

В основу обґрунтування методичних засад до побудови навчально-виховного процесу було покладено пріоритетні наукові підходи: *гуманно-*

*естетичний та компетентнісний* (розглядається як сучасний симбіоз традиційних підходів – культурологічного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, дидактоцентричного та ін.) підхід як система провідних концептуальних позицій, на яких ґрунтується процес формування ТАМШ.

Реалізація цих підходів передбачає дотримання конкретних педагогічних *принципів*: принципу загальності і доступності творчої діяльності, що передбачає змогу включення всіх дітей в сферу музики; принципу педагогічної підтримки і партнерської взаємодії вчителя і учнів, що передбачає ціннісне ставлення педагога до дитини; принципу спонукання до рефлексії результатів творчої діяльності, який сприяє формуванню аналітичного мислення, самоорганізації і самостійності; принципу актуалізації інтересу до процесу творчості, що передбачає організацію уроку музики на основі гри; принципу збалансованості розвитку емоційної, інтелектуальної і фізичної сфер особистості молодшого школяра, який зумовлює його гармонійний розвиток; принципу варіативності змісту творчої діяльності, що передбачає особистісно - орієнтований підхід педагога до організації уроку музики, відповідно до бажань, інтересів і потреб молодших школярів.

У розділі з'ясовано, що позитивний педагогічний ефект у розвитку творчої активності молодших школярів у процесі навчально-музичної діяльності дає змогу дотримання наступних педагогічних умов: поєднання форм навчальної діяльності, адекватних вирішенню педагогічних завдань з розвитку творчої активності молодших школярів на уроках музики (визначальна умова); спрямованості змісту музичної діяльності на творчий розвиток особистості молодшого школяра, що виражається у створенні емоційно - образних ситуацій; використання комплексу ігрових форм, що реалізують особистісно-орієнтований підхід.

Практична реалізація оптимального поєднання форм навчальної діяльності на уроках музики як визначальна умова ефективного розвитку

музично - творчої активності молодших школярів забезпечується в дослідженні на основі спеціально розробленої педагогічної моделі. Організаційно-методична модель формування ТАМШ в умовах поєднання форм навчально-музичної діяльності наочно описує цей процес та складається з основних його елементів. В моделі конкретизована мета навчально-музичної діяльності молодших школярів у початковій школі, висвітлено освітнє-виховне середовище уроку музики, провідні методологічні підходи, принципи, педагогічні умови, структурні компоненти, методичне забезпечення, рівні сформованості означеного феномена. Очікуваним результатом визначено сформованість ТАМШ на основі оптимального поєднання форм навчально-музичної діяльності .

Творче завдання визначено основним методом включення молодших школярів у продуктивний творчий процес. Методика формування ТАМШ на основі ОПФ навчально-музичної діяльності базується на системі трьох блоків творчих завдань, побудованих в наступній динаміці їх ускладнення: від активізації творчих проявів (перший блок творчих завдань фронтального розв'язання), створення проблемних ситуацій (другий блок творчих завдань групового та індивідуального розв'язання), – до моделювання музичних засобів втілення запропонованого способу (третій блок творчих завдань індивідуального розв'язання).

Методика охоплює взаємоузгоджені з метою і цілями навчання учнів засоби та методи педагогічного впливу на всі сфери ТАМШ: як мотиваційну, когнітивно-діяльнісну та оцінно-рефлексивну. Її ідея акумулюється у твердженні, що особистісні якості молодшого школяра проявляються і, за позитивних умов, починають цілеспрямовано розвиватися на заохочувально-підготовчому етапі, набувають максимально можливого в умовах уроку музики розвитку та впливають на ефективність формування творчої активності на діяльнісно-практичному етапі, а рівні сформованості ТАМШ визначаються на продуктивно-перетворюючому етапі.



Формування особистісних якостей молодших школярів має відбуватися під впливом набуття знань, умінь, навичок, а також змін у мотивації. Під час виконання творчих завдань першого блоку – емпатія, емоційно-ціннісне ставлення до музики; другого – уява, художньо-пізнавальні здібності, уміння відчувати музику; третього – самостійність та активність в процесі самовираження у музичному мистецтві.

Матеріали розділу знайшли відображення у наступних публікаціях автора: [175; 176; 177; 178].

### РОЗДІЛ 3.

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ОПТИМАЛЬНОГО ПОЄДНАННЯ ФОРМ НАВЧАЛЬНО-МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

### *3.1. Діагностика стану сформованості творчої активності учнів початкової школи*

Метою констатувального етапу експериментально-дослідної роботи стало вивчення наявного стану розвитку творчої активності учнів початкових шкіл України і Китаю в умовах оптимального поєднання форм навчальної діяльності на уроках музики. Діагностичне обстеження проводилось одночасно у двох країнах – Україні у київському ліцеї інформаційних технологій (брало участь 127 учнів молодших класів) та КНР, у початковій школі № 3 м. Цзіндао (в обстеженні брало участь 187 школярів). Експериментальну роботу ми розпочали з розробки методики педагогічної діагностики, спрямованої на оцінку змін, що відбуваються в розвитку творчої активності молодших школярів як результату їх участі в спеціально організованій музичній діяльності на основі поєднання індивідуальних, групових і фронтальних форм навчальної діяльності.

Розглядаючи творчу активність через взаємодію мотиваційного, змістовно-діяльнісного та оцінно-рефлексивного компонентів, було виділено критерії, які, на нашу думку, свідчать про рівень сформованості творчої активності молодших школярів на уроках музики.

Критерієм сформованості мотиваційного компоненту визначено *міру прояву інтересу до музичної творчості* з показниками: прагнення пізнати сутність явищ в музиці; бажання внести свій внесок у процес творчості,

реалізувати себе, досягти успіху та задоволення у творчій музичній діяльності.

До критерієв сформованості змістовно-діяльнісного компоненту віднесено: *міру виразності емоційної чутливості учнів на твори музичного мистецтва* з показниками: уміння порівнювати, аналізувати, описувати музичні явища і процеси та *ступінь розвитку художньо-образної уяви* з показниками: уміння фантазувати, моделювати, уявляти, оперувати різними образами і наочними уявленнями.

Критеріями оцінно – рефлексивного компоненту визначено *ступінь Розвитку самостійності у музично-пошуковій діяльності* з показниками: наявність свідомої мотивованості у виборі дій, яскраво виражених прагнень до самостійного здійснювання музично-пошукової діяльності, внутрішнього підйому і енергії та *міри спрямованості на власну творчу діяльність* з показниками: вибір бажаного типу діяльності; захопленість творчим процесом, його продуктивністю; здатність до аналізу результату творчої діяльності (табл.3.1).

Такі показники творчої активності не єдині і не вичерпні, але ми свідомо приймаємо певні узагальнюючі обмеження, бо творча активність молодших школярів та її розвиток – процес надзвичайно складний. Творча музична активність – динамічна якість, яка розвивається, має різні рівні. Для того, щоб цілеспрямовано розвивати творчу активність, необхідно визначити рівні її сформованості у дитини молодшого шкільного віку, охарактеризувати особливості цих рівнів. У свою чергу знання рівнів творчої активності дозволить більш точно визначити методи і прийоми педагогічного впливу, що стимулюють її прояв як у однієї дитини, так і у цілих групах. Для вироблення власної позиції і визначення рівнів сформованої творчої активності молодших школярів, ми звернулися до аналізу різних підходів у вирішенні цієї проблеми.

Як правило, автори називають попередні до творчого, рівні –

репродуктивний або наслідувальний і пошуковий рівні (Д. Богоявленська, І. Гадалова, А. Канищенко, Е. Ходирева). Тому зміни від одного рівня до іншого, більш високого, є показниками розвитку цього феномена. У самому широкому вигляді поняття «рівень» вживається у значенні ступінь, що характеризує висоту, величину, вузлові лінії, дискретність розвитку явища, де проявляються його істотні властивості.

Таблиця 3.1

**Компоненти, критерії, показники розвитку творчої активності  
учнів початкової школи**

<b>Компоненти</b>	<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
<b>Мотиваційний</b>	- міра прояву інтересу до музичної творчості	- прагнення пізнати сутність явищ в музиці; - бажання внести свій внесок у процес творчості, реалізувати себе, досягти успіху та задоволення в процесі творчої музичної діяльності.
<b>Змістовно-діяльнісний</b>	- міра виразності емоційної чутливості учнів на твори музичного мистецтва;  - ступінь розвитку художньо-образної уяви;	- уміння порівнювати, аналізувати, описувати музичні явища і процеси;  - уміння фантазувати, моделювати, уявляти, оперувати різними образами і наочними уявленнями
<b>Оцінно-рефлексивний</b>	- ступінь розвитку самостійності в музично-пошуковій діяльності;  - міра спрямованості на власну творчу діяльність	- наявність свідомої мотивованості у виборі дій, яскраво виражених прагнень до самостійного здійснювання музично-пошукової діяльності, внутрішнього підйому та енергії;  - вибір бажаного типу діяльності; захопленість творчим процесом, його продуктивністю; здатність до аналізу результату творчої діяльності.

Кількісна характеристика розвитку активності до творчого рівня, на думку дослідників І. Гадалової [38] і А. Канищенко [72], визначається ступенем ініціативності з боку дитини. На репродуктивному, або відтворюючому, рівні активність молодших школярів не відрізняється ініціативністю, вона викликана вчителем. На пошуковому рівні ініціатива дитини чергується з викликом його активності учителем. На творчому рівні активність здійснюється цілком за ініціативою дитини.

У ряді досліджень виділені наступні рівні творчої активності:

- 1) рівні формування досвіду творчої навчальної діяльності [93];
- 2) рівні творчості [135];
- 3) рівні інтелектуальної активності з включеними рівнями творчої активності [27];

З. Баянкіна, наприклад, висуває класифікацію творчої активності за ступенем освоєння творчості, виділяє адаптивний, пошуковий, дослідний, креативний рівні [20]. В. Штепенко в якості основного параметра виокремлює самоорганізацію, визначає стихійні й детерміновані зовні форми творчої активності [191]. Ю. Науменко будує класифікацію за постійністю прояву операційного компоненту творчості, визначаючи тим самим різні «рівні творчості» [119].

Відповідно до критеріїв з показниками виділено наступні рівні сформованості творчої активності молодших школярів: I – низький, II – середній, III – високий. *Низький (пасивний)* рівень музично-творчої активності характеризується слабо вираженим характером емоційної чутливості та художньо - образної уяви, здатністю здійснювати музично-пошукову діяльність лише з допомогою вчителя і відсутністю спрямованості на власну творчу діяльність. *Середній (продуктивний)* рівень: в учнів широкі, але нестійкі музичні інтереси, яскравий характер емоційної активності і художньо - образної уяви в окремих видах музичної діяльності, здатність порівняно самостійно здійснювати музично-пошукову діяльність і певна

частка активності у власній творчій музичній діяльності. *Високий (творчий)* рівень музично - творчої активності характеризується високими показниками по всіх вище позначених параметрах: у учнів, що володіють даним рівнем, високо розвинена уява, емоційно - образне вираження почуттів і настроїв, проявляється самостійність у виконанні завдань, захопленість творчим процесом і його продуктивність.

Таке розуміння характеристики рівнів творчої активності молодших школярів у навчально-музичній діяльності в узагальненому відображує не тільки діяльний стан дитини, але і пов'язану з ним сформованість особистісних якостей, які проявляються у цій діяльності..

Застосування даних рівнів у ході дослідно-експериментальної роботи дозволить визначити динаміку розвитку творчої активності молодших школярів на уроці музики.

Таке розуміння характеристики рівнів творчої активності молодших школярів у музичній діяльності в узагальненому відображує не тільки діяльний стан школяра, але і пов'язану з ним сформованість особистісних якостей, які проявляються у цій діяльності. Застосування даних рівнів у ході дослідно-експериментальної роботи дозволить визначити динаміку розвитку творчої активності молодших школярів на уроці музиці.

Спираючись на основні положення в педагогічній теорії і діяльності Б. Яворського з розвитку дитячої творчості, ми згрупували прийоми роботи з учнями за *наступними напрямками*:

1) прийоми роботи, пов'язані з відповідними реакціями, до яких належать: рухові імпровізації, гра на дитячих музичних інструментах, колективне музикування на фортепіано, диригування;

2) прийоми роботи з розвитку сенсорних реакцій (звуковисотних, тембрових відчуттів); до них відносяться: рухові імпровізації, пов'язані з відчуттям ладу, вокальні імпровізації, гра на дитячих музичних інструментах, що відображають їх темброві якості звучання;

3) прийоми розвитку зорових реакцій, які виражаються в спонтанному малюнку, графічній схемі, що відображає будову твору, його форму [197, с. 117-118].

Розвитку творчих музичних здібностей дитини властиві певні *етапи*:

- 1) накопичення вражень;
- 2) спонтанне вираження творчого начала в зорових, сенсорно-моторних, мовних напрямках;
- 3) імпровізації рухові, мовленнєві, музичні; ілюстративність в малюнках (перевага колективної творчості);
- 4) створення власних композицій, що є відображенням певного художнього враження: літературного, музичного, образотворчого, пластичного;
- 5) музична творчість, створення пісень (одно-, дво-, триголосних), п'єс для фортепіано [197].

О. Дем'янчук зазначає, що «творчість, будучи умовою пізнання, не є вродженою рисою особистості – вона сама фіксується в процесі діяльності і розвивається...» [55, с. 7]. Автор виділяє три рівні музично-творчих здібностей. Перший рівень – відтворююча діяльність, яка характеризується прагненням школярів наслідувати вчителя, копіювати його дії. Цей рівень творчості відзначається нестійкістю вольових зусиль учнів.

Другий рівень – інтерпретуюча діяльність. Вона характеризується прагненням учнів до оволодіння способами застосування знань і навичок, отриманих при вивченні того чи іншого виду мистецтва. Характерним показником цього рівня творчості є значна стійкість вольових зусиль.

Третій рівень – творчий. Характеризується стійким інтересом до окремих видів мистецтва і прагненням до самостійного пошуку вирішення проблем, що виникають у процесі пізнавальної і практичної художньо-творчої діяльності. Характерна особливість цього рівня творчості –

виявлення високих волевих якостей учнів, наполегливості і завзятості у досягненні мети.

Діагностика творчих музичних здібностей дитини має складатись із взаємопов'язаних етапів пізнання її особистості. Особистість – цілісне утворення, і вивчати її необхідно в комплексі усіх її якостей і рис. Саме так розглядав діагностику Л. Виготський, який підкреслював, що психічна діагностика має бути діагностикою розвитку.

Констатувальний етап експериментальної роботи включав вивчення наступних питань: художніх інтересів і переваг молодших школярів у мистецтві; оцінку міри вираженості емоційної чутливості дітей на уроці музики; фіксацію ступеню розвиненості їх художньо - образної уяви; виявлення ступеню самостійності в музично - пошуковій діяльності; визначення характеру спрямованості молодших школярів на власну творчу діяльність.

Для отримання достовірної інформації було використано такі методи дослідження: усне опитування (бесіда, інтерв'ю), письмове опитування (анкетування, вибір відповідей), аналіз домашніх завдань і музично - творчих робіт учнів, педагогічне спостереження.

Наявність художніх інтересів і переваг- перший критерій, розглядалося нами як якісний показник вихідної творчої активності молодших школярів. З цією метою було проведено інтерв'ювання, спрямоване на виявлення художніх інтересів учнів (Додаток Б.). Необхідно було відповісти на три питання, для чого вибрати необхідний варіант відповіді із трьох запропонованих:

- 1) Чи захоплюєшся ти мистецтвом?
- 2) Що тебе спонукає займатися мистецтвом?
- 3) Якому виду мистецтва ти віддаєш перевагу?

Аналіз отриманих даних в експериментальних і контрольних класах на початку експерименту показав, що мистецтвом цікавиться значна частина



учнів. Більшість учнів-респондентів (72%) включає мистецтво в число переважних інтересів. Серед улюблених занять у вільний час більшість учнів (60 %) виділили мистецтво, 15 % – проявили інтерес до майбутньої професії, 25 % – інтерес до уроків мистецтва. Із запропонованих видів мистецтва перевагу одержали література (80%) та кіномистецтво (95%). Інтерес до театру, музики і образотворчого мистецтва розподілився серед опитуваних молодших школярів відповідно – 60% ; 50% і 70% .

Визначення переваг дітей у видах музично-творчої діяльності відбувалося у бесіді, в процесі якої експериментатор, використовуючи спеціальні питання, допомагав дітям визначити різноманітні види музично - творчої діяльності: спів, слухання музики, вокальну, пластичну та ритмічну імпровізацію. Після чого молодшим школярам роздали картки із зображенням перелічених видів музично-творчої діяльності. Уважно розглянувши картки, учні обирали види музично - творчої діяльності, якими вони хотіли б займатися на уроках музики ( перевагу можна було віддати декількам видам).

Аналіз відповідей школярів показав, що 89,8% опитаних першокласників вибрали пластичну імпровізацію; 84 % – ритмічну імпровізацію; співати бажають 75% дітей; 67, 8% – обрали слухання музики і 47,7% – вокальну імпровізацію. Як показало опитання, у дітей простежується яскраве прагнення до імпровізаційної творчості всіх видів, а особливо – пов'язаних з руховою активністю. Ці переваги залишаються головними у школярів другого, третього та четвертого класів: найпривабливішим видом музично-творчої діяльності для учнів виявилася пластична (88,5%) і ритмічна (84,4%) імпровізації. Результати виконання завдань за мотиваційним компонентом відображено у таблиці 3.2.

Для оцінки другого критерію – міри виразності емоційної чутливості учнів на твори музичного мистецтва застосовувалися завдання, при виконанні яких фіксувалася сила і характер емоційних проявів молодших

школярів у зовнішніх реакціях, а також їх адекватність емоційно-образному змісту музичних творів. *Пластична імпровізація.* Дитині пропонувалося промарширувати на місці спочатку під музику «Марш Чорномора» з опери М. Глінки «Руслан і Людмила»,

Таблиця 3.2

**Рівні сформованості творчої активності молодших школярів за мотиваційним компонентом на констатувальному етапі (у %)**

Компонент	Показники	Рівні					
		Низький		Середній		Високий	
		Укр.	Кит	Укр.	Кит	Укр.	Кит.
Мотиваційний	1) Прагнення пізнати сутність явищ в музиці	64 62,2	33 64,0	11 33,8	57 30,0	16 4,0	66 6,0
	2) Бажання внести свій внесок у процес творчості, реалізувати себе, досягти успіху, задоволення в процесі творчої музичної діяльності.	66 64,1	34 68,0	11 31,5	57 25,0	14 4,4	77 7,0
	Середній показник у %	63,15	66,0	32,65	27,5	4,2	6,5

потім під «Марш дерев'яних солдатиків» П.Чайковського. Перед виконанням завдання педагог попередив дітей, що обидва марші супроводжують казкових героїв і мають різні портретно-образні характеристики. *Ритмічна імпровізація.* Учням пропонували створити ритмічний супровід до п'єси «Камаринська» П.Чайковського та пісні «Колискова ведмедиці» Е.Крилатова з м/ф «Умка» використовуючи дитячі ударні музичні інструменти як-то: металофон, бубон, тріскачки, ложки, трикутник, барабан. *Співи.* Дитина мала виконати улюблену пісню. *Слухання музики.* Після прослуховування «Вальсу снігових пластівців» з балету П.Чайковського

«Лускунчик», діти у формі малюнків або міні-творів (3-4 клас) мали відповісти на питання: «Що я почув у цій музиці?».

Виконання завдань оцінювалось експериментатором відповідно до трьох рівнів розвитку творчої активності молодших школярів. *Низький рівень.* У учнів даного рівня в усіх видах музично-творчої діяльності зовнішні емоційні реакції виражені слабо, характеризуються окремими емоційними вигуками; недостатньо розвинена здатність до емоційно-образного висловлення почуттів і настрою; емоційна чуйність на музику розвинена слабо. *Середній рівень.* Зовнішні реакції носять вибіркового характер, вони яскраво виражені по відношенню до окремих видів музично-творчої діяльності, розвинена здатність до емоційно-образного висловлювання почуттів та емоцій, відзначаються спроби оформлення емоційної реакції в музично-художній образ. *Високий рівень.* В усіх видах музично-творчої діяльності виражені зовнішні емоційні реакції, високо розвинена здатність до вираження емоційно-образних почуттів і настроїв, яка проявляється в образно-насичених та емоційних висловлюваннях. Результати виконання завдань за другим критерієм відображено у таблиці 2.2

Наступний комплекс творчих завдань спрямовувався на фіксацію третього критерію, який визначався за ступенем оригінальності створюваного емоційного образу (ступінь порушення стереотипності образу). Для визначення ступеня розвиненості художньо-образної уяви було використано наступні завдання: 1) прослухавши п'єсу А. Лядова «Музична табакерка», відповісти на питання: «Про що розповіла музична табакерка?» 2) супроводжувати звучання фрагмента із симфонічного вступу «Океан - море синє» (опера М.Римського – Корсакова) ритмічними рухами, створюючи різний за характером образ моря: спокійного, величного, схвильованого, бурхливого; 3) завершити запропоновану «музичну» ситуацію, зробивши незвичайний фінал; 4) супроводжувати звучання Варіацій на тему української народної пісні "Ой єсть в лісі калина"

(обробка Л. Ревуцького) у виконанні оркестру народних інструментів грою на уявних музичних інструментах, тембр звучання яких діти визначають на слух.

За результатами виконання завдань визначилися наявні рівні розвитку художньо-образної уяви молодших школярів у музичній діяльності.

*Низький рівень.* У дитини відсутнє прагнення до оригінальності створюваного художнього образу, уява малопродуктивна. *Середній рівень.* У процесі музичної діяльності у дитини спостерігається спроби до оригінальності створюваного емоційного образу, яскраво проявляється здатність до фантазії. *Високий рівень.* У дитини спостерігається прагнення до кількох варіантів створення емоційного образу, творчі роботи відрізняються оригінальністю мислення. Результати виконання завдань за змістовно-діяльнісним компонентом відображено у таблиці 3.3.

Виявлення ступеня самостійності у музично-творчій діяльності (четвертий критерій) українських і китайських молодших школярів оцінювалося у виконанні наступних завдань: 1) самостійно проспівати пісню або підібрати її мелодію на дитячих музичних інструментах; 2) після виконання учителем проспівати пісню або підібрати її мелодію на музичному інструменті; 3) разом із вчителем проспівати пісню або підібрати її мелодію на дитячих музичних інструментах (якість виконання не враховувалася).

За даним критерієм було визначено наступні рівні.

*Низький рівень.* У процесі музичної діяльності у дитини відсутнє прагнення до самостійного виконання завдання, виконує завдання разом з учителем або з товарищами. *Середній рівень.* У процесі музичної діяльності у дитини спостерігається спроба до самостійного виконання завдання: він просить допомоги в найбільш складних, на його погляд, місцях, проявляє інтерес до вибору музичного інструменту. *Високий рівень.* У процесі музичної діяльності дитина самостійно виконує завдання, пропонує різні варіанти виконання, наприклад, на різних музичних інструментах.

Таблиця 3.3

**Рівні сформованості творчої активності молодших школярів за змістовно-діяльнісним компонентом на констатувальному етапі (у %)**

Компоне нт	Показники	Рівні					
		Низький		Середній		Високий	
		Укр.	Кит	Укр.	Кит	Укр.	Кит
Змістовно-діяльнісний	1) вміння дітей порівнювати, аналізувати, описувати музичні явища і процеси	64 67,0	33 62,0	11 24,0	57 28,0	16 9,0	8,1 0,0
	2) вміння фантазувати, моделювати, уявляти, оперувати різними образами і наочними уявленнями	66 58,0	34 63,0	11 35,0	57 29,0	14 7,0	888, 0
	Середній показник у %	62,5	62,5	29,5	28,5	62	8,0 9,0

Спрямованість на власну творчу музичну діяльність (четвертий критерій), визначалася за результатами виконання наступних завдань: 1) учням пропонується стати учасниками гри: на музичні питання давати музичні відповіді. Варіанти питань: Як тебе звати? Який у тебе настрій? Хто сьогодні черговий? тощо; 2) дитині пропонується завершити розпочату вчителем мелодію або проспівати самостійно створену.

За критерієм спрямованість на власну творчу музичну діяльність виявлено наступні рівні. *Низький рівень.* Учень виявляє байдужість до творчої діяльності, висловлює небажання імпровізувати. Відсутність схильності до творчої діяльності. *Середній рівень.* Учень готовий до творчої діяльності з підтримкою педагога, відчуває інтерес до творчих завдань, але імпровізація схожа на варіанти, запропоновані вчителем. *Високий рівень.* Учень висловлює бажання створити мелодію, пісню, проявляє захопленість

творчим процесом, його продуктивністю, виявляє прагнення осмислити результат творчої діяльності. Результати виконання завдань за оцінно-рефлексивним компонентом відображено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Рівні сформованості творчої активності молодших школярів за оцінно-рефлексивним компонентом на констатувальному етапі (у %)**

Компоне нт	Показники	Рівні					
		Н		С		В	
		Низький		Середній		Високий	
		А	К	А	К	А	%
		Укр.	Кит	Укр.	Кит	Укр.	Кит
Оцінно-рефлексивний	Наявність ініціативності у реалізації творчого потенціалу	64	33	60	56	16	1
		60,0	58,0	32,0	31,0	8,0	11,0
	Схильність до творчого застосування набутих знань, умінь, навичок	66	34	11	57	14	10,0
		58,0	61,0	30,0	29,0	12,0	
	Середній показник у %	59,0	59,5	31,0	30,0	10,0	10,5

Результати констатувального етапу дослідження щодо наявного стану сформованості творчої активності українських та китайських молодших школярів відображено у порівняльній таблиці 3.5.

Як бачимо з таблиці, рівень розвитку творчої активності молодших школярів обох країн з різним ментальним досвідом наближається до низького (61,55% – українських школярів, 62,66% – китайських учнів). Лише невелика кількість українських і китайських дітей, що брали участь в діагностичному обстеженні, демонструють високий рівень (7,4% – українські школярі, 8,66% – китайські молодші школярі).

Таблиця 3.5

**Порівняльна таблиця стану сформованості творчої активності  
українських та китайських молодших школярів на констатувальному  
етапі (у %)**

Рівні	Українські учні (%)				Китайські учні (%)			
	М	З-Д	О-Р	Середній показник	М	З-Д	О-Р	Середній показник
Н	63,15	62,5	59,0	61,55	66,0	62,5	59,5	62,66
С	32,65	29,5	31,0	31,05	27,5	28,5	30,0	28,66
В	4,2	8,0	10,0	7,4	6,5	9,0	10,5	8,66

У результаті пропедевтичного дослідження було також з'ясовано, що в найбільшій мірі у дітей даного віку розвинена емоційна чутливість на твори музичного мистецтва (43%) і уява (50%). Більша половина дітей, що брали участь у експерименті не готові до самостійної творчої діяльності (67%). Виражену спрямованість на творчість у музичній діяльності проявили лише 6,7% учнів. Простежувалася залежність рівня готовності до творчої діяльності від віку учнів. Серед учнів перших класів не було таких, хто відмовився виконувати завдання творчого характеру через сором'язливість, незрозуміння завдання або невміння, хоча якість вокальних імпровізацій учнів у переважній кількості випадків була низькою. Загалом у вокальних імпровізаціях молодших школярів переважало «співацьке читання», «топтання на місці», одноманітний ритмічний малюнок. У рідких випадках вокальна імпровізація представляла інтерес в мелодійному і

ритмічному плані. Водночас діти поставилися з великим інтересом до завдань, що проводилися в ігровій формі.

З підвищенням віку учнів збільшувався відсоток тих, хто відмовлявся від виконання завдання через сором'язливість. Молодших школярів 9-10 років виявилось набагато важче, ніж першокласників, залучити до імпровізації мелодій, проте в бесідах ці діти висловлювали інтерес та бажання займатися творчою діяльністю, але наполягали, що в них “нічого не виходить”. Отже, чим старші учні, тим складніше викликати їх на самостійну творчість. Відповідно, з підвищенням віку молодших школярів, рівень їх творчої активності знижується (в середньому з 76% – 1 кл. до 21% – 4 кл.). Це приводить до висновку про необхідність застосування творчих завдань в якомога більш ранньому віці і за умови їх систематичності. В цьому контексті вирішальним стимулюючим засобом вважається оптимізації форм навчально-музичної діяльності на уроці музики, таке їх поєднання та комбінування, яке б забезпечувало творчу активність кожного учня.

Отже, сутність модернізації початкової музичної освіти в Україні і Китаї ми вбачаємо: у розробленні і обґрунтуванні провідного концептуального підходу та його складових ідей, що зумовлюють інновації у змісті, педагогічних принципах, педагогічних умовах, методах, формах музичної освіти молодших школярів. Музичне навчання молодших школярів – це основний шлях здобуття початкової музичної освіти, що передбачає цілеспрямований, здійснюваний систематично процес набуття учнями елементарних теоретичних знань щодо музичного мистецтва та розвиток елементарних практичних умінь у галузі музичного мистецтва.



### ***3.2. Організаційно-методичний етап формування творчої активності учнів початкової школи на основі оптимального поєднання форм навчальної діяльності на уроці музики***

Загальна мета формувального експерименту – в оцінці ефективності впровадження організаційно-методичної системи.

Поетапна методика базується на трьох етапах формування творчої активності молодших школярів, а саме: заохочувально-підготовчому, діяльнісно-практичному і продуктивно-перетворюючому.

Метою заохочувально - підготовчого етапу є формування позитивного ставлення молодших школярів до музично - творчої діяльності, оволодіння творчою ситуацією через організацію колективної (фронтальної)творчої діяльності.

Завдання цього етапу:

- 1) розвивати у молодших школярів емоційну чутливість, здатність до уяви, музично-слуховим уявленням і співтворчості;
- 2) створювати атмосферу творчості, зацікавленості, співпереживання один за одного у спільній музичній діяльності;
- 3) сприяти створенню ситуації успіху, радості відкриття, емоційного сприйняття того, що відбувається у творчій музичній діяльності.

Методи першого блоку творчих завдань: емоційне та художньо-естетичного сприймання; вербалізація змісту музичних творів; презентація музичних творів; імітаційні вправи; імпровізування (мовленнєве, вокальне, ритмічне, пластичне, інструментальне); моделювання музичних засобів втілення запропонованого художнього образу;. колективне музикування.

Для вирішення поставлених завдань створювалися емоційно - образні ситуації, які вирішувалися в процесі колективної діяльності (фронтальна форма) у поєднанні з індивідуально-особистісним підходом до кожного учня. Така форма навчальної діяльності робила молодших школярів

співучасниками творчого процесу, однодумцями; розширюва діпазон їх емоційно-чуттєвих реакцій, підсилювала відчуття радості, захопленості, смутку, печалі тощо. Колективна оцінка музичних творів стимулювала учнів до висловлення почуттів, думок. Порівняння варіантів висловлювань різних думок спонукало до пошуку найбільш точних, яскравих, образних характеристик музичних творів, викликало потребу мотивувати, аргументувати власне судження, відстоювати свою точку зору, а значить – глибоко осмислювати сприйняте, розвивати самостійність, ініціативу, творчість. У спільній діяльності під керівництвом вчителя молодші школяри не тільки переробляли окрему інформацію, в них формувалися нові поняття; вони переживали цей процес як суб'єктивне відкриття невідомого їм знання як особистісну цінність, значимість якої обумовлює розвиток потреби в нових знаннях.

На першому *заохочувально-підготовчому* етапі молодшим школярам у якості творчих завдань пропонувалися імпровізації типу: «Музичне знайомство» або «Як тебе звать?», «Скільки тобі років?», «Що ти робиш?». Якщо дитині було важко проспівати своє ім'я, вчитель наспівував або награвав потрібну мелодію, яку дитина повторювала або варіювала. Використовувалася і вокальна перекличка у парах між дітьми. На наступних заняттях ми пропонували імпровізацію слів та словосполучень, що містять асоціацію з нисхідними або висхідними рухами мелодії, з використанням певної динаміки, темпу, характеру мелодії, наприклад, «сонечко сходить», «сонце заходить», «тихий вечір», «сильний вітер», «дзвінкий струмочок » тощо.

Оскільки в основі вокальних імпровізацій лежать різнохарактерні мелодійні інтонації, важливо було, щоб учні відчували їх різницю і намагалися передати у власному виконанні характер певного сполучення слів. Для чого створювалися емоційно - образні ситуації, які відповідали змісту запропонованих словосполучень, наприклад, розповідали про характер

явища природи в контексті із змістом ситуації. Враховуючи переваги інтересу дітей до ритмічно-пластичної імпровізації, використовувалася музична гра «Ритмічне відлуння» та інші ігри на визначення жанру та регістру музичного твору..

Метою *діяльнісно-практичного* етапу стало формування умінь і навичок, необхідних для творчого вирішення емоційно - образних проблемних ситуацій, що створювалися в процесі навчально-музичної діяльності; придбання досвіду творчої діяльності через організацію групових та індивідуальних форм залучення молодших школярів до музики.

Завданнями, що вирішувалися на даному етапі, були такі:

1) включення дітей в групові форми творчої діяльності, що сприяло розвитку основних музичних навичок – слухацьких, вокальних, ритмічних та інструментальних;

2) розвиток стійкого інтересу до музичної діяльності творчої спрямованості, вміння самостійного вирішування творчих завдань;

3) створення атмосфери колективного пошуку, обміну знаннями та вміннями в процесі групової діяльності; стимулювання зацікавленості у співпраці та взаємодопомозі.

Методи другого блоку творчих завдань: інтерпретація інтонаційно-образного змісту твору, мозковий штурм, розігрування ролей; переосмислення твору мистецтва в діалоговій манері з елементами акторської гри, моделювання ігрових ситуацій, переклад музичних інтонацій на мову інших мистецтв.

Враховуючи, що учні кожного класу мають різний рівень розвитку творчих умінь та навичок, при організації навчально-музичної діяльності, на другому етапі перевага віддавалася її груповій та диференційовано - груповій формам. Творчі завдання було розроблено з урахуванням прийому «підказки», що стимулювало дітей молодшого шкільного віку на творчу діяльність частково-пошукового характеру. Наприклад, учитель починав

імпровізувати нескладну мелодію, надаючи дітям можливість її закінчити. Використовувалися імпровізації загадок, наприклад: Вчитель: «Наче птиця, крила має, все літає та співає: – Я медок вам.nanoшу, не чіпайте, бо вкушу?» Учень: «Це бджілка!».

Для оволодіння грою “Майже піаніно” обиралися група молодших школярів, яка виконувала роль клавіш. Дитина, яка грає роль виконавця, торкається витягнутих рук однокласників так, немов нажимає клавішу піаніно. Кожен учасник має співати на склад “ла” звук, який видобуває його клавіша. Скільки часу виконавець її тримає, стільки звучить звук. На такому живому інструменті можна виконувати власні прості мелодії, а також грати по нотах. Розглядаються варіанти, коли вчитель допомагає, граючи ці звуки на інструменті, або роль однієї клавіші виконується групою учнів (Додаток Д, с.213).

Надалі творчі завдання ускладнювалися: учням пропонувалися імпровізування дитячих народних пісень, примовок, лічилок, приказок, жартів, загадок, дражнилок з метою створення яскравого емоційного-музичного образу. Імпровізація мелодії на заданий віршований текст використовувалася як в роботі з окремими учнями, так і хоровими партіями дітей. Прикладом використання методу *переосмислення твору мистецтва в діалоговій манері з елементами акторської гри* може слугувати ігровий діалог на вірші С. Маршака : перша партія хору: «Як, кума, твої справи ?» друга партія хору: «На базарі я була». перша партія: «Що ти так втомилася ?» друга партія: «Качок я рахувала.» перша партія: «Скільки було ?» друга партія: «Сім з восьмою». перша партія: «Скільки стало ?» перша партія: «Жодної». перша партія:» Де ж ці качки ?» друга партія: «У мене в шлунку !». Зміст ігор театралізувався виразною мімікою і жестами. школярів.

Розігрування народних пісень відбувалося по групах з 4-5 осіб. Кожен учасник групи складав лише одну фразу, підголосок, інструментальний супровід або танцювальний рух. Так створювалася колективна імпровізація,

«збирання» пісні по ланцюжку. Для цього в цьому та інших творчих завданнях використовувалися тексти і сюжети українських народних пісень: «Галя по садочку ходила», «Вийде, вийде, сонечко», «Іванчику-Білоданчику», «Вийшли в поле косарі » та ін.

Дітям молодшого шкільного віку, що мали недостатньо розвинуту координацію слуху і голосу, пропонувалися мовленнєві імпровізації, наприклад, закінчити вірш, для чого виготовлялися картки з текстом віршів.

Прикладом використання *методу розігрування ролей* є творче завдання «Звірі, що співають». Клас поділяється на три хорові партії – слони, зайці, миші. Відповідно до характерних ознак звірів, слони співають форте (голосно), зайці – піано (тихо), миші – піанісимо (дуже тихо). «Звірі» повторюють кожну фразу пісні по черзі, в різній послідовності: діти мають вчасно вступати зі своєю хоровою партією у потрібному динамічному нюансі. Завдання сприяє розвитку творчої активності школярів, в цілому, та формуванню вокально-хорових навичок, зокрема.

Метою *продуктивно-перетворюючого* етапу визначено формування умінь і навичок індивідуальної продуктивної творчої діяльності молодших школярів. Завданнями етапу стали наступні:

1) створення творчого середовища, що сприяє самовираженню, самореалізації і самовизначенню дітей в навчально-музичній діяльності, засвоєння духовних цінностей музичного мистецтва, оволодіння прийомами творчого мислення та рефлексії;

2) формування уміння самостійно висувати та вирішувати творчі дидактичні завдання у навчально- музичній діяльності, переносити засвоєні знання та вміння у нову ігрову ситуацію;

3) стимулювання зацікавленості молодших школярів у творчому вирішенні навчальних завдань, поєднуючи різні форми навчальної діяльності на уроці музики.

Методи третього блоку творчих завдань: імітаційний індивідуальний тренаж, імпровізація в різних жанрах та стилі української народної пісні; музичне малювання емоційного стану персонажа, ігрове проектування,

Критерієм сформованості творчої активності молодших школярів стало продуктування оригінальних ідей по створенню змісту і форм організації навчально-музичної діяльності. Показниками виступили: самостійний аналіз способів вирішення музичного завдання як творчого; вміння бачити в явищах дійсності нове і визначати музичні засоби (вокальні, ритмічно - пластичні, виконавські, сценічні) для вираження своїх естетичних і моральних почуттів; наявність вольових зусиль.

Загальна мета формувального експерименту полягала в оцінці ефективності впровадження організаційно-методичної системи.

У ході експерименту було встановлено, що учні з «низьким» рівнем творчої активності проявляють більшу активність до виконання творчих завдань у фронтальних і групових формах навчально - музичної діяльності, проте в індивідуальній формі відчувають серйозні труднощі, оскільки позначається недолік необхідних знань, умінь і навичок. Спостереження за такими школярами показало, що у фронтальній формі роботи вони повніше засвоюють музичний матеріал, ніж при індивідуальній; втім, не встигаючи за загальним темпом роботи всього класу, учні часто зупиняються на півдорозі, не закінчуючи виконання завдань разом з класом, і, як результат – загублюють інтерес до творчої діяльності.

Молодші школярі із «середнім» рівнем творчої активності демонструють однаковий результат при виконанні завдань як у фронтальній, так і груповій формах навчально-музичної діяльності. Учні з «високим» рівнем творчої активності займають головну позицію у фронтальній і груповій формах навчально-музичної діяльності. Втім, молодшим школярам з високим рівнем творчої активності найбільшою мірою підходить індивідуалізовано - групова форма, оскільки за

продуктивністю вона посідає перше місце, на відміну від групової та фронтальної.

При комплектуванні груп для вирішення спільних творчих завдань ми враховували: інтереси і мотиви музично-творчої діяльності; сформованість умінь і здібностей до музично - творчої діяльності; сформованість навичок співробітництва; характер особистих взаємин. Комплектація груп відбувалася так, щоб до її складу входили учні з різним рівнем творчої активності, але при цьому музично-творче розуміння, яке проявляє учень вищого рівня творчої активності, були в зоні найближчого розвитку школяра, що має низький рівень творчої активності. Враховувалося, що можливості кожного учасника групи залежать від його власної творчої активності. Дитина з високим творчим потенціалом формулює завдання, ставить його як проблему перед іншими, надає різні припущення, відповідає на запитання однолітків, оцінює їх висловлювання. Те, що дитина з високим творчим потенціалом у визначальні моменти діяльності бере на себе ініціативу, надає впевненість тим дітям, які відчують коливання у виборі шляху вирішення творчого завдання. Останні приймають його пропозицію і беруть участь у музично-творчій діяльності.

Ми вважали, що склад групи не має бути стабільним. Якщо молодший школяр починав досягати певних результатів на якомусь етапі діяльності, то при організації нового творчого завдання він включався в групу, в якій ця якість мала проявитися більш яскраво, і дитина змогла зайняти вищу позицію.

На уроках музики *введення в тему*, пояснення матеріалу проводилося у фронтальній формі колективного характеру (Фк), далі – колективно в групах учнів (Ф – Г). На уроках *закріплення і поглиблення теми* використовувалися поєднання фронтальної та індивідуальної форм навчально-музичної діяльності (Ф – І), поєднання фронтальної і диференційовано - групової (Ф – Д – Г), або фронтальної, групової та

індивідуальної форм навчально-музичної діяльності (Ф – Г – І). У цьому випадку диференціювалися обсяг і складність завдання. Протягом диференційовано - групової роботи (до неї включалися учні з високим та середнім рівнем розвитку творчої активності) вчитель музики продовжував роботу індивідуально або з групою учнів, які мають низький рівень розвитку творчої активності. Цей етап можна представити так: Фк – ДГ + Г або Фк – ДГ – І.

На уроках *узагальнення теми* відбувалося поєднання індивідуальної, групової та індивідуалізованої форм навчально-музичної діяльності, наприклад, поєднання фронтальної, диференційовано - групової та індивідуалізованої форм навчальної діяльності або індивідуальної та індивідуалізованої форм навчальної діяльності. При такому поєднанні учні з високим і середнім рівнем творчої активності виконували завдання самостійно, тоді як учні, що мають низький рівень творчої активності, виконували його колективно в групі. Цей етап уроку можна представити так: ДГ + Гк.

Організовуючи роботу груп, ми намагалися враховувати не тільки рівень творчої активності, а й рівень музичних та загальних творчих здібностей, художніх інтересів та переваг молодших школярів. Для цього роботу на уроці музики розпочинали з виконання творчих завдань приблизно однієї тематики, – в групах, а завершували – виконанням загального завдання, використовуючи фронтальну форму колективного характеру (Дг – Фк).

Поєднання різних форм навчальної діяльності на уроці музики відбувалося у двох напрямках – послідовному та паралельному. При послідовному поєднанні одна форма роботи учнів переходить в іншу. Наприклад, знайомство з новим музичним твором на уроці музики після його прослуховування починається з колективної бесіди, далі школярі працюють в групах, після чого кожному учневі пропонується завдання на закріплення



матеріалу. Структурно така побудова уроку виглядає так : фронтальна робота – групова робота – індивідуальна робота (Ф – Г – І). Паралельне поєднання відбувається при одночасному поєднанні форм навчально-музичної діяльності, які взаємодоповнюють одна одну. Наведена вище структура уроку може бути схематично представленою так: І + Ф або І + Г.

Експериментальна робота показала, що паралельне, тобто одночасне поєднання індивідуальної роботи з фронтальною і груповою, – є результативним і ефективним на уроці музики. Воно сприяє значному поліпшенню якості знань, музично-творчих умінь в сенсі їх дієвості та усвідомленості. Проте, в дослідній роботі ми найчастіше використовували послідовне поєднання форм навчально-музичної діяльності, тобто, коли одна форма змінюється іншою.

Як приклад, наведемо конспект уроку музики у другому класі ( третя чверть) на тему «Розвиток музики», у центрі якої – прийом контрасту в музиці. Першим етапом було знайомство з «Маршем Чорномора» з опери «Руслан і Людмила» М. Глінки, формування нового поняття – контраст у музиці, отримання відомостей про творчість композитора. На даному етапі використовувалися такі форми навчально-музичної діяльності: контрольний клас – традиційно поширена фронтальна форма; експериментальний клас – фронтальна, індивідуальна + фронтальна форми навчальної діяльності.

Наприклад, після прослуховування музичного фрагмента учні ( в обох класах – контрольному та експериментальному) разом з вчителем визначали та колективно обговорювали контрастні елементи музичної мови твору, відповідаючи на питання: «Що я почув у цій музиці ?». Після фронтальної роботи в експериментальному класі учні з високим рівнем творчої активності виконували індивідуальне завдання по «озвученню» музичного фрагменту твору за допомогою отриманих музичних інструментів (барабан, бубен, дзвіночки, трикутник, металофон), використовуючи прийом контрасту в

музиці.. Решта учнів експериментального класу, що були не задіяні у виконанні індивідуального звання, а також учні контрольного класу малювали ілюстрації до музики “Маршу Чорномора”.

Наступний етап уроку – актуалізація у свідомості молодших школярів опорних знань, виконавських умінь і навичок при розучуванні пісні Ю. Рожавської “Лелека” (приклад виконавського розвитку). На цьому етапі більший час відводиться фронтальній роботі (в обох класах) і фронтально - груповій (в експериментальному). Розучування пісні, аналіз виконання (в обох класах). Складання виконавського плану і інсценування пісні в групах учнів ( експериментальний клас).

Третім етапом уроку стало закріплення матеріалу, застосування отриманих знань у музично-творчій діяльності. В контрольному класі використовувалася переважно фронтальна робота: у виконанні української народної пісні «Іванчику-Білоданчику» застосовувався прийом контрасту у виконавському розвитку із зміною засобів музичної виразності (темпу, динаміки), складу виконавців (соло, дует, тріо, канон). В експериментальному класі – групова або диференційовано - групова форма навчально-музичної діяльності, а також індивідуальна форма (виконання творчих завдань у групах, драматизація пісні, імпровізація, фольклорна гра).

Четвертий етап – підбиття підсумків роботи на уроці, узагальнення матеріалу, аналіз якості виконання з точки зору втілення художньої ідеї твору, оцінка результатів музично-творчої діяльності. На даному етапі уроку в обох класах застосовувалася фронтальна робота.

Отже, аналіз результатів дослідження засвідчив, що творча активність учнів та їх зацікавленість у результатах музично-творчої діяльності проявляється в умовах наступних різновидів організаційних форм:

- фронтальна робота передує індивідуальній (Ф – І);
- індивідуальна робота учнів завершується фронтальною (І – Ф);
- фронтальна робота використовується перед груповою (Ф – Г);

- групова робота завершується фронтальною (Г– Ф);
- фронтальна робота переходить в групову, а далі – в індивідуальну (Ф – Г – І);
- індивідуальна робота переходить у фронтальну, а потім – в групову (І – Ф – Г);
- фронтальна робота переходить в індивідуальну, далі – в групову (Ф – І – Г);
- фронтальна робота організовується на першому етапі уроку, після чого учні з високим і середнім рівнями творчої активності виконують завдання в групах, а з низьким – індивідуальні завдання, більш полегшені, під керівництвом вчителя (Ф – Г + І);
- після фронтальної роботи (пояснення нової теми) учні з високим рівнем творчої активності виконують індивідуальні завдання з щойно вивченої теми, а з рештою – вчитель ще раз проходить дану тему, наводяться приклади (Ф – І + Ф);
- після фронтальної роботи (пояснення нової теми) учні з високим рівнем творчої активності виконують завдання індивідуально, а інші – виконують завдання в групах під керівництвом сильних учнів (Ф – І + Г)..

На узагальнюючих уроках музики робота організовувалася таким чином. Учням пропонується кілька ситуацій, з яких вони обирають ті, що сподобалися (наприклад, «весняні голоси», «море хвилюється», «свято», «зимовий вечір», «казкові події» тощо). Виконання творчого завдання відбувається індивідуально, парами, групами. Після вибору емоційно-образної ситуації учні разом з вчителем (його участь має бути обмеженою) розмірковують про логіку та оригінальність розвитку образного змісту майбутнього «витвору мистецтва», висловлюють своє ставлення, вирішують яким видом творчої діяльності втілювати свій задум – співом, пластикою, рухами, тембром звучання музичного інструменту. В якості параметрів оцінювання дитячої творчості враховуємо: ступінь усвідомленості задуму,

винахідливість, оригінальність, індивідуальність у виборі засобів втілення, художність втілення задуму, використання наявного музичного досвіду.

В якості музичного матеріалу у досліджуванні використовувалися пісні сучасних композиторів, народні пісні, інструментальні та вокальні твори, музичні казки, дитячі опери. Сутність творчих завдань полягала в організації процесу засвоєння досвіду творчої музичної діяльності шляхом залучення учнів до вирішення наступних питань: визначення змісту і характеру музичного твору; засобів музичної виразності (мелодія, ритм, темп, тембр, лад) і встановлення закономірностей їх взаємодії у розкритті музичного образу ( Додаток В); структурний аналіз музичної мови (інтонація, мотив, фраза), типів музичної форми і логіки її розвитку; визначення різновидів музичних інтонацій (генералізуюча, окрема, деталізуюча) і переважаючих в них засобів музичної виразності; пояснення схожості і відмінності творів різних авторів та стилістичних особливостей їх творчості; створення імпровізації (вокальна, ритмічно-пластична, інструментальна, театралізована) за жанром, за настроєм, за емоційно - образною ситуацією тощо; складання словників естетичних емоцій (підбір слів, що асоціюються з образами музики)( Додаток В) тощо. В цьому сенсі творчу активність учнів ми розглядали не як зовнішнє активне вираження «діяльності», а як спрямованість духовності особистості на самовизначення через мистецтво.

Інтерес учнів викликали питання, що вимагали асоціативного мислення для осягнення емоційного компонента музичної інтонації. Наприклад, після прослуховування лейтмотиву Салтана з опери М. Римського-Корсакова «Казка про царя Салтана» учні склали словники естетичних емоцій. Кожному учневі представлялася можливість підібрати до десяти слів. Найбільш вдалимими вважалися ті слова, які адекватно виражали сенс музичних інтонацій. Наприклад, «радісно, жваво, тріумфально, переможно, світле, сонячне». Або «сонячно, радісно, бадьоро, стримано,

тривожно, мажорно, схвильовано, боязко». Після складання подібних асоціативних рядків і впізнавання справжнього змісту програмної музики учням було цікаво порівняти, наскільки вони віддалилися або наблизилися до оригіналу. Такий прийом використовувався практично після прослуховування кожного музичного твору. Однак є інтонації, які не піддаються настільки яскравим асоціативним уявленням. В цьому випадку ми користувалися складанням коротких словесних виразів, що передають найбільш наближено сенс сприйнятої музики. Наприклад, інтонація Гвідона з опери М. Римського-Корсакова «Казка про царя Салтана», учням нагадала: «ходу лева в клітці», « просту народну пісню», «завивання вітру» тощо.

Виконанню творчих завдань різного ступеня складності сприяє на уроках поєднання різних форм навчальної діяльності. Наприклад, виконання завдання по створенню мелодії на заданий вірш конкретного характеру краще виконувати в індивідуальній формі, завдання по створення підголоску до основної мелодії, – в колективній формі, виконання завдань з використанням музичних інструментів – у групах. В кожному конкретному випадку існує свій варіант організації навчально-музичної діяльності.

В якості ілюстрації до сказаного, наведемо приклад фрагменту уроку музики в першому класі на тему: «Куди веде нас танець?»

Після прослуховування «Вальсу» із балету С. Прокоф'єва «Попелюшка», відбувається колективне обговорення музики, для чого учитель музики ставить ряд питань: «Як ви думаєте, що відчуває Попелюшка? Які у неї зараз думки, почуття, настрої? Чому?» Завдання: підібрати слова - характеристики музики, що відповідають емоційному стану Попелюшки.

Учням з низьким рівнем розвитку творчої активності пропонується картка, в якій міститься два варіанти відповідей: у першому – перелік слів-характеристик, що відносяться до жанру пісні (наприклад: тиха, плавна, сумна, спокійна, повільна); у другому – до жанру танцю (наприклад,

швидка, завзята, весела, радісна). Діти обирають той варіант, слова-характеристики якого відповідають настрою музики, що прозвучала.

Учням із середнім рівнем розвитку творчої активності пропонується картка, в якій міститься один варіант переліку слів-характеристик (наприклад, швидка, весела, повільна, сумна, рухлива, сумна, танцювальна), з яких мають бути вибрані ті, що відповідають настрою музики.

Учні з високим рівнем розвитку творчої активності підбирають слова-характеристики самостійно, без додаткового візуального матеріалу.

Незадовільні відповіді молодших школярів корегувалися питаннями: «Чому ви вважаєте, що саме ці слова передають характер музики? Чому ви вирішили, що Попелющі зараз сумно, що музика теж сумна?» Такий прийом активізації творчої діяльності використовувався при створенні більш складної – творчо - пошукової ситуації, де учні ставилися в умови самостійного продуктивного самовираження.

В якості ілюстрації наведемо фрагмент уроку музики у першому класі на тему «Що таке музична мова?». Учитель розповідає дітям казку «Колобок». Після слів Колобка «Не їж мене. Я тобі пісеньку заспіваю ... » вчитель зупиняється і повідомляє дітям про те, що Колобок слова пісеньки пам'ятає, а от мелодію забув. Завдання: скласти музику до тексту пісеньки Колобка (метод ігрового проектування). Залежно від рівня творчої активності молодшого школяра, пропонується декілька варіантів його вирішення, як-от:

- 1) створити пісеньку веселого характеру з плавною мелодією, негучною динамікою у помірному темпі (низький рівень);
- 2) скласти пісеньку будь-якого характеру, використовуючи засоби музичної виразності: лад (мажор або мінор), темп (помірний, швидкий, повільний), динаміку (голосно, тихо, не дуже голосно, не дуже тихо), рух мелодійного малюнка (поступово вгору або вниз, стрибкоподібний) (середній рівень);

3) скласти пісеньку в ритмі вальсу, польки чи маршу, обираючи необхідні для цього засоби музичної виразності (високий рівень).

У формувальному експерименті як метод ігрового проектування використовувалося створення музично-дидактичних, сюжетно-рольових, проблемно-моделюючих, ігор-драматизацій, заснованих на інсценуванні дій в умовах уявної ситуації, в якій дитина не тільки відображує дійсність, але і перебудовує її відповідно своїм творчим здібностям.

Як показав експеримент, творчі ігри не тільки додають навчальному процесу атмосферу захопленості й емоційної розкутості, але і сприяють розвитку творчої активності, налаштовують учнів на постійний пошук нестандартного вирішення завдань, розвивають творчі музичні здібності, творчу індивідуальність. Отже, гра розглядається нами як одна з складових розвитку творчої активності молодших школярів в умовах поєднання форм навчальної діяльності на уроках музики.

При підготовці та використанні рольових ігор у навчально-виховному процесі ми враховували ряд загально-педагогічних факторів, що впливають на ефективність гри як умови розвитку творчої активності молодших школярів у процесі поєднання форм навчальної діяльності на уроках музики. Це: характер завдання та його доступність для учасників гри; готовність школярів до «групової рольової взаємодії», готовність вчителя до організації та проведення гри; вибір сюжету і ролей, що забезпечують активну позицію кожного учасника, а також дієвість дитячого самоврядування; створення емоційно - ігрового середовища.

У дослідженні рольові ігри та ігри - драматизації припускали інсценування, що будується на основі теми - сюжету в процесі імітації близьких життєвому досвіду дітей образів. Розподіл ролей велось з урахуванням «готовності» і бажання дітей в проведенні гри, а також необхідності індивідуалізованого підходу до кожного учасника. За допомогою комбінування ігрових сюжетів і ролей ми мали можливість не

тільки діагностувати, але і формувати в учнів навички слухання музики. В умовах створення емоційно - образної ситуації дидактичне завдання переходило в ігрове і разом з ігровою дією слугувало способом її вирішення. Реалізовувалося ігрове завдання в ході виконання дітьми творчих завдань, при цьому в якості дидактичного прийому було використано музично - дидактичні ігри. Така структура дозволяла широко використовувати на уроках поєднання індивідуальних та колективних форм навчальної діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, інтересів і переваг, а також рівня їх творчої активності.

Як приклад наведемо наступний фрагмент уроку в 1 класі на тему «Про що розповідає музика? ».

Мета: стимулювати творчі прояви учнів у співацькій діяльності.

Завдання: вчити дітей вокальному звуконаслідуванню та створенню нескладних пісенних імпровізацій, в яких передається різний настрій та жанрові особливості музики. На уроці застосовуються спочатку фронтальна, а далі – групова форми навчально-музичної діяльності. У ході уроку послідовно пропонується декілька ігрових ситуацій з включенням творчих завдань, що стимулює пісенну творчість дітей.

Другий приклад – гра «У лісі». Дітям пропонується уявити, що вони прийшли в ліс збирати ягоди та гриби. Щоб не заблукати і не втратити один одного, вони час від часу мають «аукати» – кликати один одного по імені. Наприклад: «Івасику, ти де? А-у !». Той, кого покликали, відповідає: «Я тут !». Фрази проспівуються. Після виконання завдання вчитель відзначає, у кого з дітей це вийшло краще і пропонує їм уявити, що вони знаходяться вже на лісовій галявині і прийшов час відпочити. Починається інша гра, для чого школярі сідають групами: кожна має створити нескладну мелодію на слова знайомих коротких віршів, підібрати до неї ритмічний акомпанемент, інсценувати і проспівати разом зі словами. (тексти підготовлені на картках).



Створені мелодії співають по черзі з різною інтонацією та настроєм, в залежності від тексту.

У процесі експериментальної роботи ми дійшли до висновку, що рольова гра, інсценування і гра – драматизація представляють найбільш продуктивні форми прояву творчої активності молодших школярів. У подібних іграх розвиваються музичні здібності дітей; емоційна чутливість («емоційний слух»), увага, надаються умови для прояву самостійності у творчій діяльності, що виражається в захопленості музично-творчим процесом і його продуктивністю.

### *3.3. Підсумково-аналітичний етап дослідження*

Встановлення ефективності впровадження експериментальної методики формування творчої активності учнів початкової школи вимагало здійснення узагальненого аналізу результатів дослідження. Для визначення динаміки змін рівнів розвитку учнів використано метод контрольних зрізів на початку та в кінці формувального експерименту.

Дослідження рівнів сформованості творчої активності молодших школярів у навчально музичній діяльності за визначеними критеріями здійснювалося за допомогою методів якісної та кількісної обробки експериментальних даних, інтерпретації даних дослідження. Оскільки дослідження здійснювалося у ході аналізу результатів навчальної діяльності двох класів, контрольного (КК) та експериментального (ЕК), використовували метод парних порівнянь результатів дослідження. З метою здійснення кількісної обробки даних використовували методи математичної статистики: обчислення середнього арифметичного, підрахунки відсоткових співвідношень, критерії Фішера та Кохрена при визначенні значущості

різниць. Сукупність цих методів забезпечувала об'єктивність та достовірність отриманих результатів дослідження.

Здійснення діагностування рівнів розвитку ТАМШ контрольного та експериментального класів на початку та в кінці формувального експерименту, а також на його етапах проводилося за методикою констатувального. На заключному етапі для чистоти експерименту були проведені дослідні зрізи за тими ж показниками та тестами і вимірниками, які використовувались на констатувальному етапі дослідження, що дало можливість здійснювати постійний моніторинг за навчальним процесом і в разі практичної необхідності моделювати зміст і структуру методик, досягаючи якісних результатів впровадження формувальної методики.

Діагностика вихідного рівня розвитку ТАМШ за мотиваційним компонентом здійснювалася за методикою констатувального експерименту з використанням розроблених критеріїв, показників та рівнів стану підготовленості студентів (представлені у підрозділі 1.3). Проаналізуємо ці дані окремо за кожним критерієм.

Результати діагностичного дослідження вихідного рівня розвитку ТАМШ контрольного та експериментального класів за мотиваційним компонентом подано в таблиці 3.6.

За результатами контрольного зрізу наприкінці формувального етапу дослідження 36 % учнів експериментального класу виявилися на високому рівні сформованості ТАМШ, 57,5 % – на середньому, 7 % – на низькому. У школярів контрольного класу відзначено такі результати: 8,4 % учнів знаходилися на високому рівні, 28,0 % – на середньому, 63,5 % – на низькому.

Результати діагностування вихідного рівня розвитку ТАМШ контрольного та експериментального класів за професійно - особистісним компонентом відображено в таблиці 3.8.

**Рівні сформованості творчої активності молодших школярів контрольного та експериментального класів за мотиваційним компонентом в кінці експерименту (у %)**

Показники мотиваційного компоненту	Рівні											
	КГ						ЕГ					
	Низький		Середній		Високий		Низький		Середній		Високий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1) Прагнення пізнати сутність явищ в музиці	56	63%	26	29%	7	8%	6	7%	51	57%	32	36%
2) Бажання внести свій внесок у процес творчості, реалізувати себе, досягти успіху та задоволення в процесі творчої музичної діяльності.	57	64%	24	27%	8	9%	6	7%	52	58%	32	36%
Середній показник (у %)	63,5		28,0		8,5		7		57,5		36	

Наочно це виглядає так: (Рис.3.1)

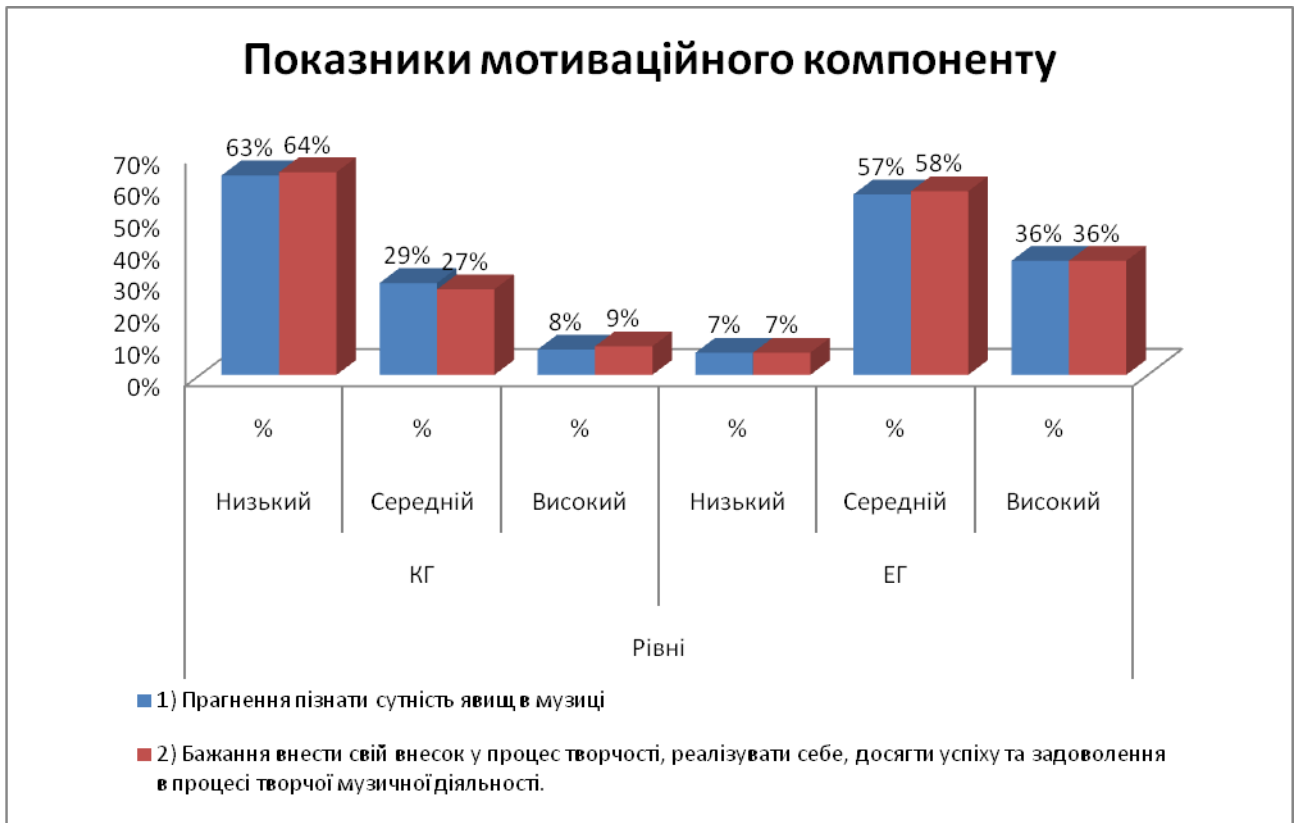


Рис.3.1. Рівні сформованості творчої активності молодших школярів контрольного та експериментального класів за мотиваційним компонентом в кінці експерименту

Емоційна чутливість на твори мистецтва як критерій змістовно-діяльнісного компоненту творчої активності молодших школярів на музичних заняттях з показниками в експериментальному класі у порівнянні з контрольним, характеризується значним зростанням. Різниця в динаміці сформованості високого рівня між експериментальними і контрольними класами складає 14,3%. Саме цей критерій творчої активності молодших школярів у початковому зрізі як в експериментальних, так і в контрольних класах характеризувався найбільш високим рівнем розвитку в порівнянні з іншими критеріями творчої активності молодших школярів на уроках музики. Аналізуючи результати контрольного зрізу в кінці експериментального навчання, ми побачили, що в контрольних класах даний

показник також займає одну з лідируючих позицій, у той час як в експериментальних класах найбільша динаміка розвитку відноситься до спрямованості на творчість.

Наступний критерій змістовно-діяльнісного компонента – ступінь розвиненості художньо-образної уяви, що характеризує рівень розвитку творчої активності молодших школярів на уроках музики, визначався нами за ступенем оригінальності створюваного емоційного образу, оригінальним засобом вираження своєї думки, цікавим поворотом в оповіданні тощо. За результатами контрольного зрізу в кінці експериментального навчання учні експериментальних класів значно перевершували учнів контрольних класів. Показники сформованості високого рівня: в ЕК – 26,0 %, у той час як в КК – 9,0%. Результати діагностування вихідного рівня стану сформованості ТАМШ контрольного та експериментального класів за змістовно-діяльнісним компонентом відображено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Рівні сформованості творчої активності молодших школярів  
контрольного та експериментального класів за змістовно-діяльнісним  
компонентом в кінці експерименту (у %)**

Показники змістовно- діяльнісного компоненту	Рівні											
	КГ						ЕК					
	Низький		Середній		Високий		Низький		Середній		Високий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1) Уміння порівнювати, аналізувати, описувати музичні явища і процеси	59	66%	22	24,7%	8	9,0%	6	6,7%	60	67,4%	23	25,8%

2) Уміння фантазувати, моделювати, уявляти, оперувати різними образами і наочними уявленнями	51	57,3%	27	30,3%	9	10,1%	8	9,0%	59	66,3%	24	27,0%
Середній показник (у %)	61,8%		27,5%		9,6%		7,9%		66,9%		26,4%	

За результатами контрольного зрізу наприкінці формувального етапу дослідження за змістовно-діяльнісним компонентом 26,4 % учнів експериментального класу виявилися на високому рівні сформованості ТАМШ, 66,9% – на середньому, 7,9% – на низькому. У молодших школярів контрольного класу відзначено такі результати: 9,6% учнів знаходилися на високому рівні, 27,5% – на середньому, 61,8 % – на низькому.

На Рис.3.2. це відображено наочно.

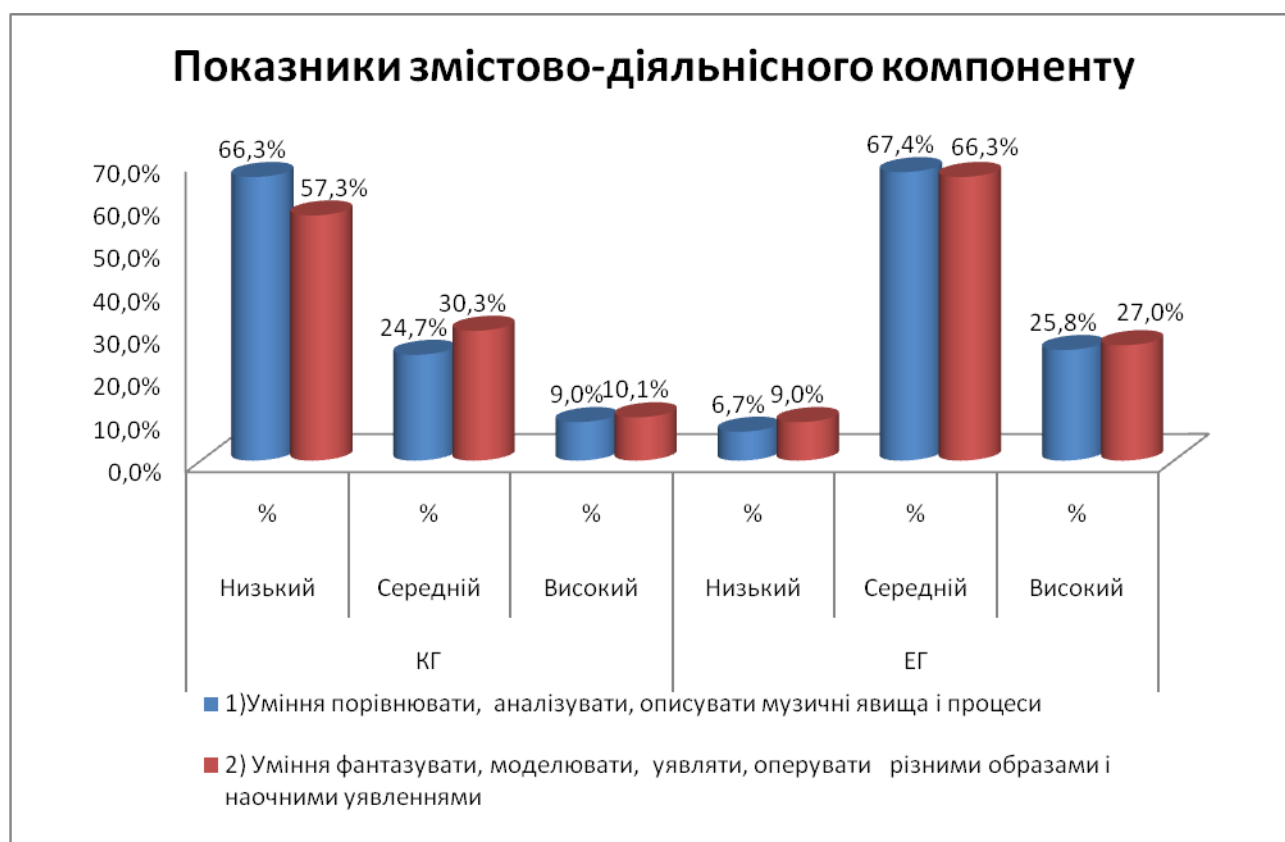


Рис.3.2. Рівні сформованості творчої активності молодших школярів контрольного та експериментального класів за змістовно-діяльнісним компонентом в кінці експерименту

Ступінь самостійності в процесі творчої діяльності, що характеризує рівень розвитку творчої активності молодших школярів за оцінно-рефлексивним компонентом, фіксувалася нами при виконанні тестових завдань, пов'язаних з музичною діяльністю. %. Результати діагностування вихідного рівня стану сформованості ТАМШ контрольного та експериментального класів за змістовно - діяльнісним компонентом відображено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

**Рівні сформованості творчої активності молодших школярів  
контрольного та експериментального класів за оцінно-рефлексивним  
компонентом в кінці експерименту (у %)**

Показники оцінно- рефлексивного компоненту	Рівні											
	КГ						ЕГ					
	Низький		Середній		Високий		Низький		Середній		Високий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1)Наявність свідомої мотивованості у виборі дій, яскраво виражених прагнень до самостійного здійснювання музично-пошукової діяльності, внутрішнього підйому та енергії	56	62,9%	26	29,2%	7	7,9%	5	5,6%	57	64,0%	27	30,3%
2) Бажаний тип діяльності; захопленість творчим процесом, його продуктивністю; здатність до аналізу та результату творчої діяльності.	53	59,6%	24	27,0%	12	13,5%	4	4,5%	56	62,9%	29	32,6%
Середній показник у %	61,2%		28,1%		10,7%		5,1%		63,5%		31,5%	

Наочно це виглядає так: (Рис.3.3)

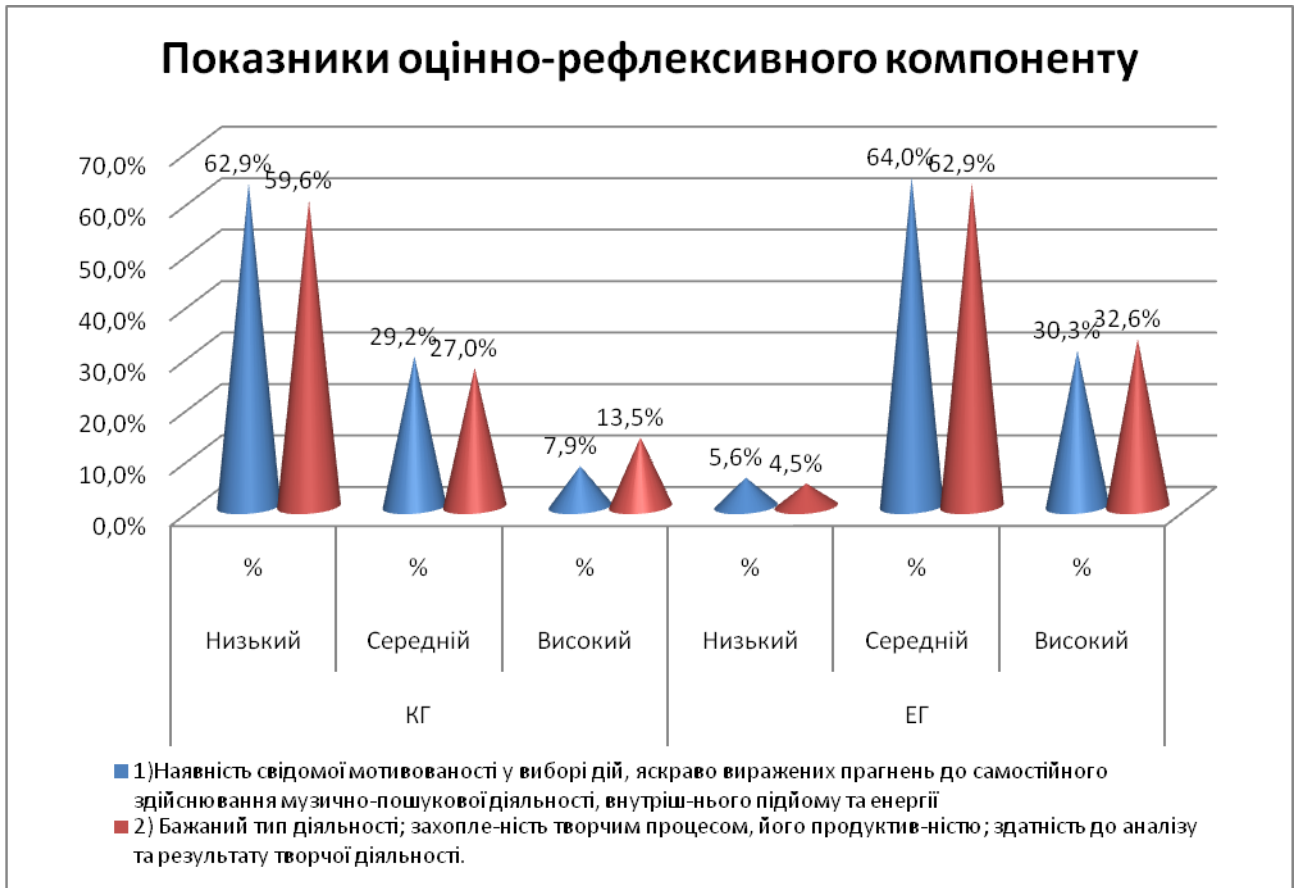


Рис.3.3. Рівні сформованості творчої активності молодших школярів контрольного та експериментального класів за оцінно-рефлексивним компонентом в кінці експерименту

За результатами оцінно-рефлексивного компоненту заключного контрольного зрізу видно, що за даним критерієм ТАМШ учні експериментальних класів значно перевершують учнів контрольних класів: високий рівень у ЕК зафіксовано у 31,5%, середній – у 63,5%, низький – у 5,1%. У молодших школярів контрольного класу відзначено такі результати: 10,7% учнів знаходяться на високому рівні, 28,1% – на середньому, 61,2% – на низькому. Пояснення цьому ми бачимо в наступному. Характерною



особливістю музичних занять в експериментальних класах було те, що більшість творчих завдань, що виконувалися учнями із застосуванням поєднань форм навчальної діяльності, носили художньо - евристичний характер і були розраховані на заохочення самостійних творчих дій у вирішенні поставленого завдання. Безсумнівно, не могло не сприяти прояву ініціативи, кмітливості, винахідливості, всіх тих властивостей особистості, які входять до змістовних характеристик поняття «самостійність». Результати контрольних зрізів в експериментальних і контрольних класах свідчать, що в процесі творчої діяльності домінуючим є середній рівень самостійності, коли учні потребують часткової допомоги педагога. Як показали наші спостереження за учнями початкових класів, найбільше прагнення до самостійності вони проявляють в тих видах музично- творчої діяльності, які пов'язані з моторикою (пластична імпровізація, ритмічна імпровізація).

Спрямованість на власну творчу музичну діяльність дітей є одним з головних критеріїв творчої активності молодших школярів на уроках музики. Дані таблиці переконливо показують, що спрямованість на творчість в учнів експериментальних класів вище, ніж у контрольних. Показники сформованості високого рівня: ЕК – 30,95 %, КК – 11,8 %. Різниця в цих величинах свідчить про ефективність апробованої в експерименті методики формування ТАМШ в умовах поєднання форм навчальної діяльності. Останній критерій особливо важливий як мотиваційний фактор і вказує на сформованість творчої активності молодших школярів на високому рівні, так як прагнення до творчості, безумовно, є «внутрішнім двигуном» їх творчої діяльності. Узагальнені результати діагностування вихідного рівня сформованості ТАМШ контрольного та експериментального класів за всіма компонентами в кінці формувального експерименту подано у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

**Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості творчої активності молодших школярів контрольного та експериментального класів в кінці експерименту (у %)**

Компоненти	Групи	Рівні		
		Низький	Середній	Високий
Мотиваційний	КГ	63,5	28	8,5
	ЕГ	7	57,5	36
Змістовно-діяльнісний	КГ	61,8	27,5	9,6
	ЕГ	7,9	66,9	26,4
Оцінно-рефлексивний	КГ	61,2	28,1	10,7
	ЕГ	5,1	63,5	31,5
Середній показник (у %)	КГ	<b>62,2</b>	<b>27,9</b>	<b>9,6</b>
	ЕГ	<b>6,7</b>	<b>62,6</b>	<b>31,3</b>

Як видно з таблиці, середні показники високого, середнього, низького рівнів сформованості ТАМШ за всіма компонентами складають в КК: 9,6% – 27,9% – 62,2% ; в ЕК: 31,3 – 62,6% – 6,7%.

З метою виявлення динаміки змін рівня розвитку творчої активності учнів початкової школи здійснили порівняння результатів діагностування учнів обох класів на початку експерименту та на етапі його завершення. яке отримало своє відображення в таблиці 3.10.

Як видно з таблиці, значну динаміку підвищення результатів експериментального навчання молодших школярів зафіксовано в експериментальних класах: середній показник високого рівня за всіма компонентами в ЕК збільшився на 23,37%, в той час, як у КК – лише на 2,7%; середній рівень в ЕК збільшився на 31,18%, в КК – він зменшився на 3,02%. Це відбулося за рахунок того, що учні ЕК перемістилися з низького на середній рівень, а з середнього – на високий рівень; в КК – завдяки переміщенню учнів на середній рівень. Великий розрив зафіксовано

Таблиця 3.10

**Динаміка сформованості творчої активності молодших школярів  
контрольного та експериментального класів до і після формувального  
етапу експериментальної роботи (у %)**

Компоненти	Групи	Рівні								
		Початок			Кінець			Динаміка		
		Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Мотиваційний	КГ	63,15	32,65	4,2	63,5	28	8,5	+0,4	-4,7	+4,3
	ЕГ	63,15	32,65	4,2	7	57,5	36	-56,2	+24,9	+31,8
Змістовно-діяльнісний	КГ	62,5	29,5	8	61,8	27,5	9,6	-0,7	-2,0	+1,6
	ЕГ	62,5	29,5	8	7,9	66,9	26,4	-54,6	+37,4	+18,4
Оцінно-рефлексивний	КГ	59	31	10	61,2	28,1	10,7	+2,2	-2,9	+0,7
	ЕГ	59	31	10	5,1	63,5	31,5	-53,9	+32,5	+21,5
Середні показники	КГ	61,55	31,05	7,4	62,2	27,9	9,6	+0,6	-3,2	+2,2
	ЕГ	61,55	31,05	7,4	6,7	62,6	31,3	-54,9	+31,6	+23,9

між показниками низького рівня сформованості ТАМШ в експериментальних та контрольних класах. У ЕК низький рівень зменшився на 54,55% учнів, в той час, як у КК – збільшився на 0,32%.

На Рис. 3.4 та Рис. 3.5. відображено динамічні зміни у розвитку ТАМШ контрольного та експериментального класів.

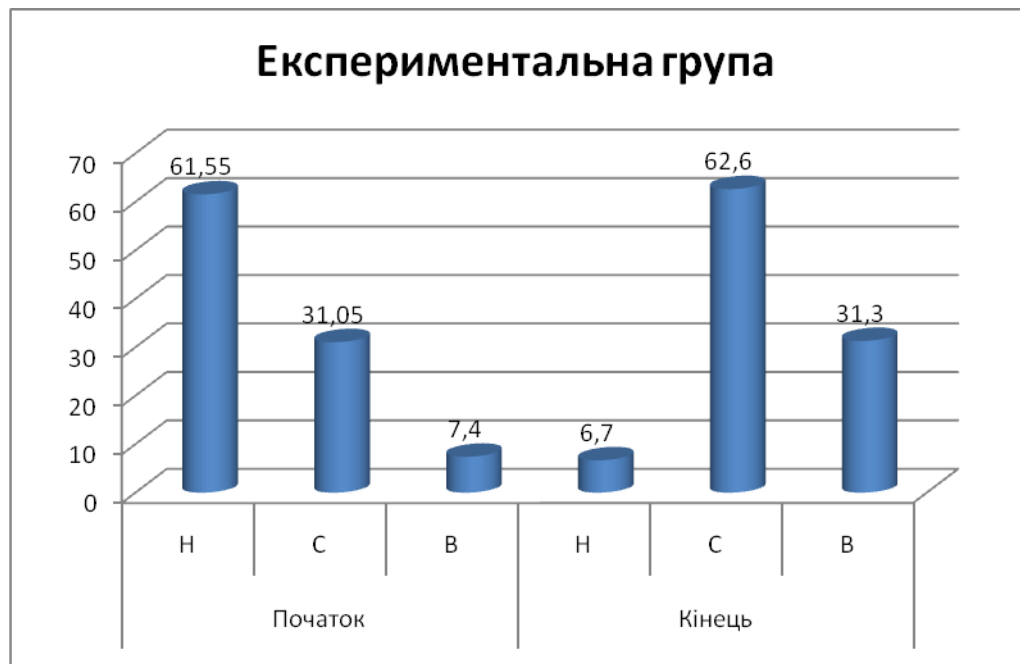


Рис.3.4 Порівняльна характеристика динаміки сформованості творчої активності учнів експериментального класу на початку та після завершення експерименту

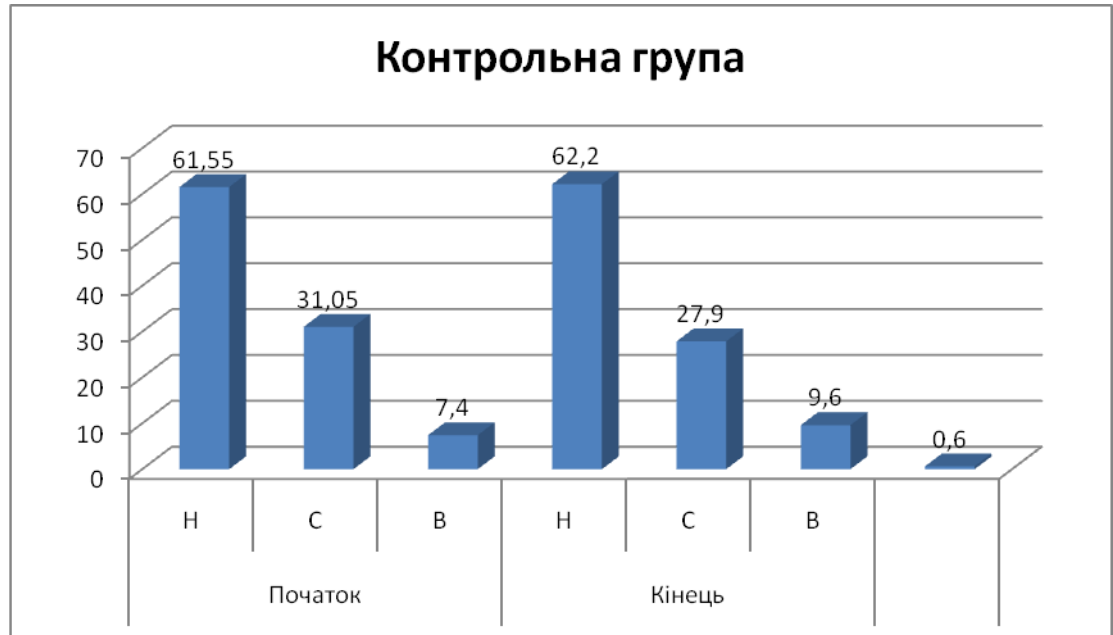


Рис.3.5. Порівняльна характеристика динаміки сформованості творчої активності учнів контрольного класу на початку та після завершення експерименту

Скористаємося критерієм Фішера для доведення ефективності запропонованої методики формування ТАМШ на основі ОПФ навчально-музичної діяльності, але перед цим встановимо рівнозначність контрольної та експериментальної груп.

Виконаємо наступні кроки:

Відбір учасників експерименту та розподіл їх на контрольну та експериментальну групи вважаємо нормальним.

Сформулюємо та перевіримо нуль-гіпотезу щодо однорідності дисперсій за критерієм Кохрена:

$$H_0 : \sigma_1^2 = \sigma_2^2 = \sigma_3^2$$

$$H_1 : \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2 \neq \sigma_3^2$$

Отримуємо виправлені оцінки вибірових дисперсій:  $\tilde{\sigma}_1^2 = 57.0$ ,  $\tilde{\sigma}_2^2 = 115.3$ ,  $\tilde{\sigma}_3^2 = 154.7$ .

Обчислюємо спостережуване значення критерію Кохрена:

$$G_{cn} = \frac{\tilde{\sigma}_{\max}^2}{\tilde{\sigma}_1^2 + \tilde{\sigma}_2^2 + \tilde{\sigma}_3^2} = \frac{154.7}{57.0 + 115.3 + 154.7} = 0.473089$$

Знаходимо за таблицею критичних точок розподілу Кохрена [2, 3] критичне значення критерію:

$$G_{кр} = G_{\alpha;(n-1);m} = G_{0.05;4;3} = 9.12$$

Так як  $G_{cn} = 0.473089 < G_{0.05;4;3} = 9.12$ , то нема підстав відхилити нуль-гіпотезу щодо однорідності дисперсій. Можемо переходити до схеми дисперсійного аналізу за Фішером.

Розраховуємо загальну, факторну та залишкову дисперсії:

Кількість спостережень:  $q = 5$ .

Кількість рівнів факторів:  $p = 3$ .

$$S_{заг}^2 = \frac{S_{заг}}{pq-1} = \frac{3602.93}{14} = 257.352,$$

$$S^2_{\text{факт}} = \frac{S_{\text{факт}}}{p-1} = \frac{2294.93}{2} = 1147.47,$$

$$S^2_{\text{зал}} = \frac{S_{\text{зал}}}{p(q-1)} = \frac{1308.0}{12} = 109.0,$$

Обчислюємо спостережуване значення критерію Фішера:

$$F_{\text{сп}} = \frac{1147.47}{109.0} = 10.53$$

Знаходимо критичне значення критерію Фішера за таблицею:

$$F_{\text{кр}}(\alpha; k_1; k_2) = F_{\text{кр}}(0.05; 2; 12) = 3.88$$

Так як  $F_{\text{сп}} = 10.53 > F_{\text{кр}}(\alpha; k_1; k_2) = 3.88$ , то нуль-гіпотезу щодо рівності групових математичних очікувань відкидаємо, отже використана методика впливає на досліджувану випадкову величину.

Як видно із порівняльних даних, методика формування ТАМШ на основі ОПФ навчально-музичної діяльності, дала позитивний результат. Аналіз одержаних даних засвідчує, що проведена експериментальна робота ефективна та результативна.

Про підсумки дослідно-експериментальної роботи ми могли судити не тільки за кількісними показниками сформованих рівнів творчої активності, але і по якісним змінам її компонентів.

Якісний аналіз результатів формування творчої активності учнів експериментальної групи показав, що у дітей підвищився інтерес до музичної творчості, а також рівень загального та інтелектуального розвитку, збагатився досвід музично-творчої діяльності, сформувалися особистісні якості, що складають основу творчої активності дітей цього віку. Для них були характерними прояви мотивації до різних форм навчальної діяльності та до розширення їх художнього кругозору. Діти з захопленням вивчали музичні твори різних жанрів, стилів і епох, вільно втілювали творчі ідеї та задуми засобами інструментальної, співацької та музично-ритмічної діяльності. В процесі виконання творчих завдань у них переважали

нестандартні рішення, що дозволяли їм оригінально і своєрідно реалізувати свої творчі фантазії. Вони вільно інсценували різноманітні ситуації, передавали всілякі емоційні стани засобами інтонаційного і пластичного моделювання, вербального і невербального спілкування, втілювали художні образи і казкові персонажі в процесі театралізованої діяльності.

Формою вільного прояву творчої активності, інтересів і схильностей учнів, стало, за їх бажанням, ведення «Музичного щоденника», де діти відображують роздуми, виконують творчі завдання, малюють, фіксують те, що вони слухали, якою музикою цікавляться, обґрунтовуючи свої переваги.

Апробація і впровадження в практику роботи загальноосвітніх закладів розробленої нами методики формування творчої активності молодших школярів на основі оптимального поєднання форм навчальної діяльності на уроці музики підтвердили її ефективність.

### ***Висновки до третього розділу***

Розглядаючи творчу активність через взаємодію мотиваційного, змістовно-діяльнісного та оцінно-рефлексивного компонентів, виділено критерії, що свідчать про рівень творчої активності молодших школярів на уроках музики.

Критерієм сформованості мотиваційного компоненту визначено *міру прояву інтересу до музичної творчості* з показниками: прагнення пізнати сутність явищ в музиці; бажання внести свій внесок у процес творчості, реалізувати себе, досягти успіху та задоволення у творчій музичній діяльності.

До критеріїв сформованості змістовно-діяльнісного компоненту віднесено: *міру виразності емоційної чутливості учнів на твори музичного мистецтва* з показниками: уміння порівнювати, аналізувати, описувати музичні явища і процеси та *ступінь розвитку художньо-образної уяви* з показниками: уміння фантазувати, моделювати, уявляти, оперувати різними

образами і наочними уявленнями.

Критеріями оцінно-рефлексивного компоненту визначено *ступінь розвитку самостійності у музично-пошуковій діяльності* з показниками: наявність свідомої мотивованості у виборі дій, яскраво виражених прагнень до самостійного здійснювання музично-пошукової діяльності, внутрішнього підйому і енергії та *міри спрямованості на власну творчу діяльність* з показниками: вибір бажаного типу діяльності; захопленість творчим процесом, його продуктивністю; здатність до аналізу результату творчої діяльності.

Відповідно до критеріїв з показниками виділено наступні рівні сформованості творчої активності молодших школярів: I – низький, II – середній, III – високий.

*Низький (пасивний)* рівень музично-творчої активності характеризується слабо вираженим характером емоційної чутливості та художньо - образної уяви, здатністю здійснювати музично-пошукову діяльність лише з допомогою вчителя і відсутністю спрямованості на власну творчу діяльність.

*Середній (продуктивний)* рівень: в учнів широкі, але нестійкі музичні інтереси, яскравий характер емоційної активності і художньо - образної уяви в окремих видах музичної діяльності, здатність порівняно самостійно здійснювати музично-пошукову діяльність і певна частка активності у власній творчій музичній діяльності.

*Високий (творчий)* рівень музично-творчої активності характеризується високими показниками по всіх вище позначених параметрах: у учнів, що володіють даним рівнем, високо розвинена уява, емоційно - образне вираження почуттів і настроїв, проявляється самостійність у виконанні завдань, захопленість творчим процесом і його продуктивність.

Констатувальний етап дослідження засвідчив, що рівень сформованості творчої активності молодших школярів обох країн з різним ментальним досвідом наближається до низького (61,55% – українців, 62,66% – китайців).



Лише невелика кількість українських і китайських дітей, що брали участь в діагностичному обстеженні, демонструють високий рівень ( 7,4% – українці, 8,66% – китайці).

Розроблено та апробовано поетапну методику формування ТАМШ засобами ОПФ навчально-музичної діяльності на уроці музичного мистецтва, що базується на включенні молодших школярів у продуктивний творчий процес на основі системи розвиваючих творчих завдань і передбачає послідовно змінювальні етапи: заохочувально-підготовчий, діяльнісно-практичний та продуктивно-перетворюючий. Кожний етап має свої завдання та відповідні їм засоби реалізації. Повнота реалізації завдань усіх етапів гарантує якість формування творчої активності молодших школярів. Зокрема, перший *заохочувально-підготовчий етап* забезпечує розвиток позитивного ставлення молодших школярів до музично - творчої діяльності, збагачення досвіду в області музично - пізнавальної діяльності, оволодіння творчою ситуацією через організацію колективної творчої діяльності. Завданнями етапу стали: розвиток у молодших школярів емоційної чутливості, здатності до музично-слухових уявлень і співтворчості; створення атмосфери творчості, зацікавленості, співпереживання у спільній музичній діяльності; сприяння виникненню ситуацій успіху, радості відкриття, емоційного сприйняття того, що відбувається у творчій музичній діяльності. Використовувалися методи першого блоку творчих завдань: емоційне та художньо - естетичне сприймання; вербалізація змісту музичних творів; презентація музичних творів; імітаційні вправи; імпровізування (мовленнєве, вокальне, ритмічно-пластичне, інструментальне, театралізоване); моделювання музичних засобів втілення запропонованого художнього образу; колективне музикування.

Другий – *діяльнісно-практичний*, – забезпечує формування умінь і навичок, необхідних для творчого вирішення проблемних ситуацій, створювальних в процесі навчально-музичної діяльності; спрямованість на

придбання досвіду самостійної творчості через організацію групових та індивідуальних форм залучення молодших школярів до музики. Завданнями етапу стало: включення дітей в групові форми творчої діяльності, що сприяло розвитку основних музичних навичок – слухацьких, вокальних, ритмічно-пластичних, інструментальних; розвиток стійкого інтересу до музичної діяльності творчої спрямованості, вміння самостійного вирішування творчих завдань; створення атмосфери колективного пошуку, обміну знаннями та вміннями в процесі групової діяльності; стимулювання зацікавленості у співпраці та взаємодопомозі. Використовувалися методи другого блоку творчих завдань: інтерпретація інтонаційно-образного змісту твору, мозковий штурм, розігрування ролей; переосмислення твору мистецтва в діалоговій манері з елементами акторської гри, моделювання ігрових ситуацій, переклад музичних інтонацій на мову інших мистецтв.

На третьому, *продуктивно-перетворюючому етапі*, створюються умови для формування умінь і навичок індивідуальної продуктивної творчої діяльності молодших школярів. Завданнями етапу стали наступні: створення творчого середовища, що сприяє самовираженню, самореалізації і самовизначенню дітей в навчально-музичній діяльності, засвоєння цінностей музичного мистецтва, оволодіння прийомами творчого мислення та рефлексії; формування вміння самостійно висувати та вирішувати творчі дидактичні завдання у навчально - музичній діяльності, переносити засвоєні знання та вміння у нову ігрову ситуацію; стимулювання зацікавленості молодших школярів у творчому вирішенні навчальних завдань, поєднуючи різні форми навчальної діяльності на уроці музики. Використовувалися методи третього блоку творчих завдань: імітаційний індивідуальний тренаж, імпровізація в різних жанрах та стилі української народної пісні, музичне малювання емоційного стану персонажа, ігрове проектування,

Методика охоплює взаємоузгоджені з метою і цілями навчання учнів засоби та методи педагогічного впливу на всі сфери ТАМШ: як мотиваційну,

когнітивно-діяльнісну та оцінно-рефлексивну. Її ідея акумулюється у твердженні, що особистісні якості молодшого школяра проявляються і, за позитивних умов, починають цілеспрямовано розвиватися на заохочувально-підготовчому етапі, набувають максимально можливого в умовах уроку музики розвитку та впливають на ефективність формування творчої активності на діяльнісно-практичному етапі, а рівні сформованості ТАМШ визначаються на продуктивно-перетворюючому етапі.

За результатами експерименту оптимальними визначено наступні поєднання: 1) фронтальна робота передує індивідуальній (Ф – І); 2) індивідуальна робота учнів завершується фронтальною (І – Ф); 3) фронтальна робота використовується перед груповою (Ф – Г); 4) групова робота завершується фронтальною (Г – Ф); 5) фронтальна робота спочатку переходить в групову, а потім – в індивідуальну (Ф – Г – І); 6) індивідуальна робота спочатку переходить у фронтальну, а потім – у групову (І – Ф – Г); 7) фронтальна робота спочатку переходить в індивідуальну, далі – в групову (Ф – І – Г); 8) фронтальна робота організовується на першому етапі уроку, після чого учні з високим і середнім рівнями творчої активності виконують завдання в групах, а з низьким – індивідуальні завдання, більш полегшені, під керівництвом вчителя (Ф – Г + І); 9) після фронтальної роботи (пояснення нової теми) учні з високим рівнем творчої активності виконують індивідуальні завдання з щойно вивченої теми, а з рештою вчитель ще раз проходить дану тему, наводяться приклади (Ф – І + Ф); 10) після фронтальної роботи (пояснення нової теми) учні з високим рівнем творчої активності виконують завдання індивідуально, решта – в групах під керівництвом сильних учнів (Ф – І + Г).

Навчання, організоване за експериментальною методикою в ЕК у порівнянні з КК, сприяло підвищенню загальних результатів сформованості ТАМШ. Значну динаміку в цьому напрямку зафіксовано в ЕК: середній показник високого рівня за всіма компонентами тут збільшився на 23,9%, в

той час, як у КК – лише на 2,2%; відсоток учнів із середнім рівнем в ЕК збільшився на 31,6%, в КК – він зменшився на 3,2%. Це відбулося за рахунок того, що учні ЕК перемістилися з низького на середній рівень, а з середнього – на високий рівень; в КК – завдяки переміщенню учнів на середній рівень. Великий розрив зафіксовано між показниками низького рівня сформованості ТАМШ в експериментальних та контрольних класах. У ЕК низький рівень зменшився на 54,9% учнів, в той час, як у КК – збільшився на 0,6%.

Матеріали розділу знайшли відображення у наступних публікаціях автора: [173; 174; 175; 178].

## ВИСНОВКИ

У дисертації представлено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення проблеми формування творчої активності учнів початкових класів на уроках музики, що знайшло відображення в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці поетапної методики формування досліджуваного феномена шляхом включення дітей у різні форми навчально-музичної діяльності. Результати експериментального дослідження засвідчили вирішення поставлених завдань і дали підстави зробити такі висновки:

1. На підставі аналізу і вивчення літературних джерел з'ясовано, що проблема творчої активності особистості залишається однією з найактуальніших і репрезентується всебічно і досить ґрунтовно. У філософії активність розглядається як загальна категорія, особлива властивість всіх живих систем, характеристика діяльності, показник рівня якості діяльності. Психологічна наука при розгляді сутності поняття «активність» спирається на її динамічну та особистісну складові. Під активністю розуміється не будь-яка реакція суб'єкта на вплив зовнішнього середовища, а лише та, в процесі якої суб'єкт, пристосовуючись до навколишніх умов, перетворює їх, змінюючись при цьому і сам. У педагогічній науці сутність творчої активності розглядається в контексті пошуку шляхів і засобів її формування в дитячому віці і як необхідної умови розвитку дитини. Творча активність є цілісним процесом мислення, виконання і творення, через який неаскрізно проходить творчість. Розвинена творча музична активність сприяє формуванню музичного образного мислення, оригінальності уявлення та музично-слухових уявлень, емоційної чутливості і захопленості продуктивним процесом, розвитку самостійності й ініціативності, допомагає глибше сприймати музичний світ, свідомо засвоювати особливості музичної мови, позитивно проявляти і утверджувати особистість у колективі.

2. Творча активність молодших школярів у навчально-музичній діяльності визначається як інтегративне особистісне утворення, що виражає здатність дитини до ініціативного самовираження у пізнанні, оцінюванні та елементарному творенні музики. Творча активність характеризується підвищеним інтересом до музичної діяльності, яскравими проявами художньо-образної уяви, спрямованістю до оригінальності суджень і дій у процесах слухання музики, її виконання та власній творчій діяльності.

Структура творчої активності молодших школярів охоплює мотиваційний, змістовно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний.

3. Ефективним засобом формування ТАМШ є оптимальне поєднання фронтальної, групової, індивідуальної форм та їх різновидів в процесі навчально-музичної діяльності. Під оптимальним поєднанням форм (ОПФ) навчально-музичної діяльності розуміємо таку їх організацію, при якій забезпечується системність активізації творчих проявів дітей у музичній діяльності, сприяючи реалізації вимог гармонійного розвитку в учнів здатності до оригінального художньо-образного мислення та ініціативного самовираження у елементарній музичній творчості.

Поєднання форм навчальної діяльності реалізується згідно результатів дослідження у наступних видах музичної діяльності школярів: слухання музики (фронтальна форма індивідуального характеру), хоровий спів (фронтальна форма колективного і групового характеру), сольний спів (індивідуальна форма), пластичне інтонування (фронтальна форма індивідуально характеру), гра на музичних інструментах (фронтальна форма колективного, групового та індивідуального характеру), імпровізація (індивідуальна форма), засвоєння музичних знань (фронтальна форма групового та індивідуального характеру).

Оптимальними визначено наступні поєднання: 1) фронтальна робота передуює індивідуальній (Ф-І); 2) індивідуальна робота учнів завершується фронтальною (І-Ф); 3) фронтальна робота використовується перед груповою

(Ф-Г); 4) групова робота завершується фронтальною (Г-Ф); 5) фронтальна робота спочатку переходить в групову, а потім – в індивідуальну (Ф-Г-І); 6) індивідуальна робота спочатку переходить у фронтальну, а потім – у групову (І-Ф-Г); 7) фронтальна робота спочатку переходить в індивідуальну, далі – в групову (Ф-І-Г); 8) фронтальна робота організовується на першому етапі уроку, після чого учні з високим і середнім рівнями творчої активності виконують завдання в групах, а з низьким – індивідуальні завдання, більш полегшені, під керівництвом вчителя (Ф -Г + І); 9) після фронтальної роботи (пояснення нової теми) учні з високим рівнем творчої активності виконують індивідуальні завдання з щойно вивченої теми, а з рештою вчитель ще раз проходить дану тему, наводяться приклади (Ф- І + Ф); 10) після фронтальної роботи (пояснення нової теми) учні з високим рівнем творчої активності виконують завдання індивідуально, решта – в групах під керівництвом сильних учнів (Ф - І + Г).

4. В основу обґрунтування методичних засад до побудови навчально-виховного процесу було покладено гуманно-естетичний та компетентнісний підходи, реалізація яких передбачає дотримання педагогічних *принципів*: загальності і доступності творчої діяльності; педагогічної підтримки і партнерської взаємодії вчителя і учнів; спонукання школярів до рефлексії результатів творчої діяльності; актуалізації інтересу до процесу творчості; збалансованості розвитку емоційної, інтелектуальної і фізичної сфер особистості молодшого школяра; варіативності змісту творчої діяльності. Обґрунтовано *педагогічні умови*, при яких розвиток творчої активності молодших школярів буде мати позитивний педагогічний ефект, а саме: поєднання форм навчальної діяльності, адекватних вирішенню педагогічних завдань з розвитку творчої активності молодших школярів на уроках музики, як визначальну умову; спрямованість змісту музичної діяльності на творчий розвиток особистості молодшого школяра, що виражається у створенні емоційно - образних ситуацій; використання

комплексу ігрових форм, що реалізують особистісно-орієнтований підхід.

5. Розглядаючи творчу активність через взаємодію мотиваційного, змістовно-діяльнісного та оцінно-рефлексивного компонентів, виділено *критерії* сформованості досліджуваного феномена: *міра прояву інтересу до музичної творчості* з показниками: прагнення пізнати сутність явищ в музиці, реалізувати себе, досягти успіху та задоволення у творчій музичній діяльності; *міра виразності емоційної чутливості учнів на твори музичного мистецтва* з показниками: уміння порівнювати, аналізувати, описувати музичні явища і процеси; *ступінь розвитку художньо-образної уяви* з показниками: уміння фантазувати, моделювати, уявляти, оперувати різними образами і уявленнями; *ступінь розвитку самостійності у музично-пошуковій діяльності* з показниками: наявність свідомої мотивованості у виборі дій, яскраво виражених прагнень до самостійного здійснювання музично-пошукової діяльності, внутрішнього підйому і енергії; *міра спрямованості на власну творчу діяльність* з показниками: вибір бажаного типу діяльності; захопленість творчим процесом, його продуктивністю; здатність до аналізу результату творчої діяльності.

Констатувальний етап дослідження засвідчив, що рівень розвитку творчої активності молодших школярів обох країн з різним ментальним досвідом наближається до низького (61,55% – українців, 62,66% – китайців). Лише невелика кількість українських і китайських дітей, що брали участь в діагностичному обстеженні, демонструють високий рівень (7,4% – українці, 8,66% – китайці).

6. Розроблено організаційно-методичну модель формування ТАМШ на основі оптимального поєднання форм навчально-музичної діяльності, яка наочно описує цей процес та складається з поєднання основних його елементів. В моделі конкретизовано мету, провідні наукові підходи, принципи, педагогічні умови, структурні компоненти, методичне



забезпечення (етапи й методи), рівні сформованості феномену. Очікуваним результатом визначено сформованість ТАМШ.

Розроблено та апробовано поетапну методику формування ТАМШ на основі ОПФ навчальної діяльності на уроці музики, що базується на включенні молодших школярів у продуктивний творчий процес на основі системи розвиваючих творчих завдань і передбачає етапи, що послідовно змінюють один одного: заохочувально-підготовчий, діяльнісно-практичний та продуктивно-перетворюючий. Перший, *заохочувально-підготовчий етап* забезпечує розвиток позитивного ставлення молодших школярів до музично - творчої діяльності, збагачення досвіду в області музично-пізнавальної діяльності, оволодіння творчою ситуацією через організацію колективної форми діяльності. Використовуються методи першого блоку творчих завдань: емоційне та художньо - естетичне сприйняття; вербалізація змісту музичних творів; презентація музичних творів; імітаційні вправи; імпровізування (мовленнєве, вокальне, ритмічно-пластичне, інструментальне, театралізоване); моделювання музичних засобів втілення запропонованого художнього образу; колективне музикування. Другий – *діяльнісно-практичний етап* – забезпечує формування умінь і навичок, необхідних для творчого вирішення проблемних ситуацій, що створюються в процесі навчально-музичної діяльності; спрямованість на придбання досвіду самостійної творчості через організацію групових та індивідуальних форм залучення молодших школярів до музики. Використовуються методи другого блоку творчих завдань: інтерпретація інтонаційно-образного змісту твору, мозковий штурм, розігрування ролей; переосмислення твору мистецтва в діалоговій манері з елементами акторської гри, моделювання ігрових ситуацій, переклад музичних інтонацій на мову інших мистецтв. На третьому, *продуктивно – перетворюючому етапі*, створюються умови для формування умінь і навичок індивідуальної продуктивної творчої діяльності молодших школярів. Використовуються методи третього блоку

творчих завдань: імітаційний індивідуальний тренаж, імпровізація в різних жанрах та стилі української народної пісні, музичне малювання емоційного стану персонажа, ігрове проектування,

Як показав формувальний експеримент, навчання, організоване за експериментальною методикою в ЕК у порівнянні з КК, сприяло підвищенню загальних результатів сформованості ТАМШ. Значну динаміку підвищення результатів експериментального навчання молодших школярів зафіксовано в експериментальних класах: середній показник високого рівня за всіма компонентами в ЕК збільшився на 23,37%, в той час, як у КК – лише на 2,7%; середній рівень в ЕК збільшився на 31,18%, в КК – він зменшився на 3,02%. Ефективність організаційно-методичної системи підтвердилася математико-статистичною перевіркою (за критеріями Кохрена та Фішера),

Матеріали дослідження можуть слугувати теоретичною основою для розробки перспективних моделей формування творчої активності школярів на основі використання методів, форм і засобів різних видів музичної діяльності. Подальшої розробки потребують проблеми організації творчої музичної діяльності молодших школярів, ефективних засобів і методів формування творчої активності дітей з урахуванням різних вікових етапів розвитку, педагогічного аналізу динаміки формування творчої активності хлопчиків і дівчаток, впливу регіональних культурних традицій щодо динаміки формування творчої активності дітей.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. / Ю.Б. Алиев. – М., 2000. – 336 с.
2. Адорно Т. В. Избранное: Социология музыки / Т. В. Адорно. – М; СПб. : Университетская книга, 1998. – 445 с.
3. Абдуразаков М. М. Новые информационные технологии как фактор качества профессиональной подготовки учителя / М. М. Абдуразаков, Ю. С. Инякин, М. М. Ниматулаев // Дополнительное образование. – № 6. – 2004. – С. 58-60.
4. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г. И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984.– 176 с.
5. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
6. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Мн. : Университетское, 1990. – 560 с.
7. Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды: в 2 т. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 127 с.
8. Анисимов О. С. Акмеология и методология: проблемы психотехники и мыслетехники / О. С. Анисимов. – М.: Экономика, 1998. – 772 с.
9. Андрущенко В. Соціальна філософія. Історія, теорія, методологія: Підручник / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко. – К.: Генеза, 2006. – 656 с..
10. Ансерме Э. Беседы о музыке: Пер. с фр. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1984. – 104 с.
11. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособ. для студ. пед. и-тов по спец. 2119 «Музыка и пение» / Ольга Александровна Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 222, [2] с.

12. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.
13. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : книга для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
14. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс // Б. В. Асафьев. Избранные труды. – Т. 5. – М., 1957. – 378 с.
15. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432.
16. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти, суспільна актуальність: психолого - педагогічні орієнтири / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вид-во Віпол, 2000. – 636 с.
17. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: Методические основы / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 190 с.
18. Баренбойм Л. А. За полвека: Очерки, статьи, материалы. – Л.: Сов. композитор, 1989. – 368 с.
19. Бахтин М. М. Парадоксы диалога / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1993. – 129 с.
20. Баянкина З. В. Познавательные игры в коллективе как средство развития творческой активности подростков. Автореф. дис. ... канд. пед. наук / З. В. Баянкина. – М., 1986. – 19 с.
21. Бевз В. Г. Міжпредметні зв'язки як необхідний елемент предметної системи навчання / В. Г. Бевз // Математика в школі. – 2003. – № 6. – С. 11-15.
22. Бернштейн Н. А. Очередные задачи в свете современной теории биологической активности. / Н. А. Бернштейн // Вопросы психологии. – 1966. – № 4. – С. 30-39.
23. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с

24. Бехтерев В.Ф. Активность личности: психолого-педагогические аспекты воспитания в современных условиях: Учеб. пособие. / В.Ф. Бехтерев. – Красноярск, 1996. – 140 с.
25. Блауберг И. В. Философский принцип системности и системный подход / И. В.Блауберг, В.Н.Садовский, Б.Г.Юдин // Вопросы философии. – 1978. – №8. – С.29-52.
26. Блинова М. С. Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности / Блинова М. С. – Л., 1974. – 144 с.
27. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Отв. ред. Б.М. Кедров /Д. Б. Богоявленская. – Ростов на -Дону: Изд-во Рост, ун-та, 1983. – 176 с.
28. Бодалев А.А. Личность и общение. / А.А Бодалев. – М.: Международная пед. академия, 1995. – 328 с.
29. Бондаревська Є.В. Гуманістична парадигма особистісно-орієнтованої освіти / Є.В.Бондаревська // Педагогіка. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
30. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарёв. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
31. Валіт Е. А. Музична компетентність учителя музики як основа його педагогічної діяльності / Е. А. Валіт : [Електронний ресурс] / Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2007.../Valit\\_st.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007.../Valit_st.pdf).
32. Ван Тяньці. Діагностика підготовленості майбутніх учителів музики КНР до формування основ співацької культури молодших школярів /Тяньці Ван //Вісник Чернігівського нац.пед. у-ту імені Т.Г. Шевченка; гол. ред. Носко М.О. – Чернігів: ЧНПУ, 2016. – Вип 135. – С. 76-79.
33. Ветлугіна Н. О. Музичний розвиток дитини /Н.О. Ветлугіна.– К.: Муз. Україна, 1978. – 255 с.
34. Виноградов В. Музыка в Китайской Народной Республике / В. Виноградов. – М., 1959. – 86 с.

35. Вишнякова Н.Ф. Развитие творческой активности младших школьников (на материале внеклассных музыкальных занятий в условиях школ полного дня / Н.Ф. Вишнякова // Автореф. дис.... канд. пед. наук. – М., 1980. – 16 с.
36. Вульфсон Б. Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI вв / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 3-14.
37. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя. /Л.С. Выготский – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
38. Гадалова І.М. Формування елементів творчої музичної активності у молодших школярів. /І.М. Гадалова. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1983. – 21 с
39. Галузинський М.Б. Педагогіка: теорія та історія. Навч. посібник / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.
40. Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
41. Ги Лефрансуа Прикладная педагогическая психология/Лефрансуа Ги. СПб., 2005. с. 167-169.
42. Глузман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: Монография/ А.В. Глузман. – К.: Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
43. Гольдентрихт С.С. Творчество как философская проблема / С.С. Гольдентрихт //Творчество и социальное познание: Сб. ст. /Под ред. А. М. Коршунова, С.С. Гольдентрихта. – М., 1982. – С. 48-49.
44. Гончаренко С.У. Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти / С.У. Гончаренко // Постметодика. – 1994. – №6. – С. 3-8.
45. Горбенко С. С. Дитяче хорове виховання в Україні. Навчально-методичний посібник / С. С. Горбенко. – К. : ІЗМН, 1999. – 253 с.
46. Гордійчук М. М. Микола Лисенко і відродження української культури / М. М. Гордійчук. // Народна творчість та етнографія. – 1992. – №2. – С. 5-12.

47. Горюхіна Н. А. Методика аналізу національного стилю // Очерки по вопросам музыкального стиля и формы / Н.А. Горюхина. – К. : Музична Україна, 1985. – С. 81-100.
48. Грубер Р. И. Всеобщая история музыки / Р. И. Грубер. – Ч. 1. – М., 1965. – 488 с.
49. Губерський Л. Культура. Ідеологія. Особистість: Методологічно-світоглядний аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михайличенко – К. : Знання України, 2002. – 580 с.
50. Гуменюк А. І. Український народний хор / А. І. Гуменюк. – К., 1948, 150 с.
51. Гумінська О.О. Уроки музики в загальноосвітній школі: Методичний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 104 с
52. Гун Ли. Традиции хорового пения в Китае. [Електронний ресурс]. Режим доступу : [http://www.newtemper.com/kultura/muzyka/voprosy\\_metodologii\\_i\\_metodiki\\_muzykalnogo\\_obrazovaniya\\_848](http://www.newtemper.com/kultura/muzyka/voprosy_metodologii_i_metodiki_muzykalnogo_obrazovaniya_848) с.
53. Давыдова Е. В. Методика преподавания сольфеджио/ Е.В. Давыдова. – М.: Музыка, 1986. – 160 с.
54. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М.А. Данилов//Сов. педагогика. – 1961. – № 8. – С. 32-55.
55. Дем'янчук О. Н., Кутузова Г. І., Петрович В. С. / Проблеми художньо-естетичної освіти та виховання учнівської і студентської молоді в умовах національного відродження: Монографія, – Луцьк: Ред. – вид. відд. “Вежа”. Волин. державний університет ім. Лесі Українки, – 2001. – 347 с.
56. Державний стандарт початкової загальної освіти / Постанова Кабінету Міністрів України №462 від 20 квітня 2011 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/17911/i](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/i)
57. Дмитриев Л. В. Основы вокальной методики / Л. В. Дмитриев. – М.: Музыка, 2000. – 368 с.

58. Дмитриева Л.Г. Творческое развитие школьников на уроке музыки /Л. Г. Дмитриева // Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музыка, 1982. – Вып. 15. – С. 96 - 111.
59. Добронравова О.В. Развитие художественно-творческой активности младших школьников аудиовизуальными средствами: автореферат дис. канд. пед. наук. /О.В. Добронравова. – Казань, 1998. – 19 с.
60. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. /В.К. Дьяченко – М.: Педагогика, 1989. – 159 с.
61. Ей Юй Хуа. О стратегии развития китайского образования / Ей Юй Хуа // Педагогика. – 2001. – №4. – С. 75-77.
62. Емельянов В.В. Фонопедический метод формирования певческого голосообразования : Методические рекомендации для учителей музыки. /В.В. Емельянов. – Новосибирск : Наука, Новосибирск. Сиб. отделение, 1991. – 165 с.
63. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л. В.Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 529 с.
64. Запорожец А. В. Психологическое развитие ребёнка / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко // Избр. психол. труды: В 2 т.–М.: Педагогика, 1986.– Т.1.– 318 с.
65. Заринь Д.В. Формирование музыкально-творческой активности младших школьников в процессе обучения игре на фортепиано: автореф. дис. ... канд. пед. наук. /Д.В. Заринь. – М., 1986. – 16 с.
66. Зеєр Е .Ф. Особистісно - орієнтована професійна освіта / Е. Ф. Зеєр // Педагогіка. – 2002. – № 3. – С. 16-21.
67. Зимина А. Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений /А.Н. Зимина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.– 304 с.



68. Зязюн І.А. Інтеграційна функція культурної парадигми / І. А. Зязюн // Професійно-художня освіта України: зб. наук. праць [редкол.: І. А. Зязюн (голова), В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна (заступники голови) та ін.]. – Київ; Черкаси: Видавництво “Черкаський ЦНТЕІ”, 2008. – Вип. V. – С. 3-13.
69. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. / И. П. Иванов. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
70. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады /Д. Б. Кабалевский. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.
71. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы /Д. Б. Кабалевский. – М., 1975. – 27 с.
72. Канищенко А.П. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів у процесі навчання: автореф. дис .... канд. пед. наук. /А.П. Канищенко. – Київ, 1985. – 19 с.
73. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М., 1988. – 319 с.
74. Каратаева Е. В. Директор – учитель – ученик: пути взаимодействия [Текст]: монографія / Е. В. Каратаева. – М.: Сентябрь, 1999. – 356 с.
75. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва. Навч. посібник / М.Д. Касьяненко. – К.: Вища школа, 1993. – 320 с..
76. Клименко В. В. Как воспитать вундеркинда. – Харьков: Фолио, 1996. – 463 с.
77. Козир А. В. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : автореф. дис. ...докт. пед. наук : спец. 13.00.02, 13.00.04 / А. В. Козир. – Київ, 2009. – 43 с.
78. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. /Я. А. Коменский; ред. А. И. Пискунов [и др.]. – М. : Академия педагогических наук СССР. – Т. 2., 1982. – 576 с.

79. Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва / Людмила Кондрацька // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 2. – С.7–11.
80. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Методичні рекомендації / Авторський колектив: Бібік Н. М. (керівник), Савченко О. Я., Байбара Т. М., Вашуленко М. С. та ін. – К.: Початкова школа, 2008. – 128 с.
81. Конфуций: Изречения: книга песен и гимнов / Конфуций; пер. с кит. – Х.: Фолио; М.: АСТ, 2000. – 446, [1] с.
82. Кордюк А. С. Особистісна орієнтація навчального процесу як складова інноваційних педагогічних технологій / А.С Кордюк // Черкаський державний університет імені Богдана Хмельницького. – Випуск 144. – Серія «Педагогічні науки». – С. 81-84.
83. Корнешук В. В. Моделювання в системі підготовки професійно надійного спеціаліста: теоретичний аспект / В. В. Корнешук // Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: [науково-теоретичний збірник]. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 14. – С. 14- 16.
84. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
85. Костів В. І. Сучасні аспекти виховання в національній школі / В. І. Костів // Шлях освіти . – К., 1999. – № 3. – С. 2-9.
86. Котляр Л. І. Роль внутрішньогрупових відносин у формуванні компонентів вольового акту в особистості [текст] / Л. І. Котляр // Науковий вісник Ізмаїльського державного педагогічного інституту. – Ізмаїл, 2000. – Вип. 10. – С. 59-63.
87. Кремень В.Г. Філософія освіти 21 століття / В.Г. Кремень // Шлях освіти. – К. – 2003. – С. 7-10.

88. Кремлёв Ю. А. О роли разума в восприятии произведений искусства /Ю.А. Кремлёв. – М.: Музыка, 1963.– 62 с.
89. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 178 с.
90. Кудин В. А. Цивилизация в жизни планеты: раздумья / В. А. Кудин. – К. : Золоті ворота, 2009. – 75 с.
91. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л.: Издательство ЛГПУ, 1970. – 115 с.
92. Куцан О. Соціо-ігрові методи як спосіб проводити уроки музики цікаво /О. Куцан // Мистецтво та освіта. – 2010. – № 1. – С. 19-25.
93. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. / И.Я. Лернер. – М., 1981. – 186 с.
94. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. / Х.Й. Лийметс. – М.: Знание, 1975. – 423 с.
95. Лінь Хай. Традиції та сучасні тенденції розвитку вокально-хорової школи Китаю /Лінь Хай // Педагогіка вищої середньої школи: Збірник наукових праць № 16. – Спеціальний випуск: «Мистецько- педагогічна освіта (теорія, методи, технології) – 2006». – Ч. I. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – С. 265-271
96. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України / М. Д. Леонтович. – К. : Муз. Україна, 1989. – 134 с.
97. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е Лебедев //Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-1.
98. Левитов Н. Д. О психологических состояниях человека / Н.Д. Левитов // Просвещение, 1964. – 344 с.
99. Лихачев Б. Т. Национальная идея и содержание гражданского воспитания / Б. Т. Лихачев // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 10.
100. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М., 1980. – 96 с.

101. Лобова О.В. Формирование творческой активности младших школьников в процессе музыкально-эстетического воспитания: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. / О. В. Лобова. – К., 1998. – 20 с.
102. Лянь Лю. Музикознавство та професійна музична освіти в Китаї /Лю Лянь // Культура України. – 2012. – Вип. 39. – С. 276-283. – [Електронний ресурс]. Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Ku\\_2012\\_39\\_36.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Ku_2012_39_36.pdf).
103. Ляшенко І. Національні традиції в музиці як історичний процес / І. Ляшенко. – К.: Муз. Україна, 1973. – 325 с.
104. Масол Л. М. Концепція загальної мистецької освіти / Л. М. Масол // Мистецтво та освіта. – 2004. – №1 (31). – С. 2-5.
105. Медушевский В.В. Человек в зеркале интонационной формы / В. В. Медушевский. – Сов. Музыка, 1980. – № 9. – С. 40-46.
106. Медведева Л. С. Технология развития умения анализировать профессиональную деятельность учителя иностранного языка: дисс. канд. пед. наук /Л.С. Медведева. – Липецк, 1999. – 262 с.
107. Мережко Ю.В. Формування художніх смаків старшокласників у процесі вивчення вокальної спадщини українських композиторів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Мережко Юлія Валеріївна ; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2012. – 243 с.
108. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія // Ред. Ничкало Н. Г. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
109. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. /Н.Є. Миропольська. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.
110. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія / О.В. Михайличенко. – Суми: Наука, 2004. – 210 с.

111. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 /М.А. Михаськова. – К., 2007. – 235 с.
112. Музичне мистецтво для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи / Л. Хлебникова, Л. Дорогань, І. Вахно, Л. Кондратова, О. Корнілова, О.Лобова, Н. Міщенко) // Мистецтво і освіта. – № 1, 2012. – С.14-19.
113. Музичне мистецтво для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи / Л. Хлебникова, Л.Дорогань, І. Вахно, Л. Кондратова, О. Корнілова, О. Лобова, Н. Міщенко // Мистецтво і освіта. – № 2 – 2012. – С. 10-14.
114. Музичне мистецтво для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи / Л. Хлебникова, Л. Дорогань, І. Вахно, Л. Кондратова, О. Корнілова, О. Лобова, Н. Міщенко // Мистецтво і освіта. № 3. – 2012. С. 11-15.
115. Музичне мистецтво для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи / Л. Хлебникова, Л. Дорогань, І. Вахно, Л. Кондратова, О. Корнілова, О.Лобова, Н. Міщенко // Мистецтво і освіта. № 4. – 2012. С. 12-15.
116. Мясищев В.Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л., 1960. – 123 с.
117. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Газета “Освіта”, 2001. – № 38-39. – С. 3-4.
118. Назайкинский Е.В. О психологи музыкального воспитания / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
119. Науменко Ю.В. Дидактические условия развития творчества учащихся в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. В. Науменко. – Волгоград, 1992. – 18 с.
120. Николаева Т. М. Сочетание общеклассной, групповой и индивидуальной работы учащихся на уроке как одно из средств повышения эффективности учебного процесса: автореф. дис.... канд. пед. наук. / Т. М. Николаева. – М., 1972. – 17 с.
121. Ніколаї Г. Ю. Європейські моделі підготовки вчителів музики

/ Г. Ю. Ніколаї // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ, 2008. – Ч. III. – С. 142-150.

122. Огороднов Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе: Методическое пособие. – 3 изд. / Д. Е. Огороднов. – К.: Музична Україна, 1989. – 165 с.
123. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі: науково-педагогічний посібник / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К.: Знання України, 2009. – 123 с.
124. Орехова Л. Ф. Особливості вокально-хорової підготовки майбутнього вчителя музики / Л. Ф. Орехова. [Електронний ресурс]. Режим доступу : [www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/znpbdpu/Ped\\_2011\\_1/Oreh.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped_2011_1/Oreh.pdf).
125. Орлова Е. М. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления / Е.М. Орлова. – М.: Музыка, 1984. – 302 с.
126. Падалка Г. М. Лекція з авторського курсу «Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін» на тему: «Принципи навчання мистецтва» За ред. В.Г. Бутенка. – Херсон: ХДП, 1995. – 104 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.twirpx.com/file/1242958/>
127. Падалка Г.М. Музична освіта в Україні: концептуальні аспекти / Г. М. Падалка // Теорія та методика музичної освіти: Наукова школа Г. М. Падалки: колективна монографія [під наук. ред. А. В. Козир. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – С. 21-55.
128. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
129. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. [за ред. З. Н. Курлянд]; [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2005. – 399 с.

130. Петровский А. В. Способности и труд / А.В. Петровский . – М.: Знание, 1966. – 80 с.
131. Петрушин В. И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов, преподавателей. / В.И. Петрушин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
132. Перотті А. Виступ на захист полікультурності / А. Перотті. – Париж Видавництво Ради Європи, 1994. – 127 с.
133. Півненко А.. Рефлексія і педагогічний процес у контексті зміни освітньої парадигми / А. Півненко, Є. Півненко // Директор школи Україна : науково-методичний журнал. – К. – 2005. – № 3/5. – С. 169-202.
134. Підготовка майбутнього вчителя для впровадження педагогічних технологій: навч. Посібник / За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2003. – 240 с.
135. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества. / П. .И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1972. – 184 с.
136. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання [Текст]: наук. - метод. посібн./ О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
137. Прангишвили И. В. Системный подход и системные преобразования / И. В. Прангишвили. – М., 1996. – 256 с.
138. Проблемы философии культуры. [отв. ред. С.А. Никольский]. – М.: Институт философии РАН, 2012. – 191 с.
139. Програми для загальноосвітньої школи «Музика» / Укл. О. Ростовський, Л. Хлебнікова, Р. Марченко, О. Лобова. – К.: «Початкова школа», 2001. – 292 с.
140. Програма для загальноосвітніх шкіл «Мистецтво»/ укл. Л. Масол, Є. Белкіна, В. Рогозіна. – К.: «Початкова школа», 2000. – 254 с.

141. Прокофьева М.Ю. Интеграция педагогической подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений и учителей начальных классов: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04/ М.Ю. Прокофьева. – Ялта, 2008. – 268 с.
142. Ракова Г.Г. Формирование активности младших школьников в познавательно-музыкальной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Г. Г. Ракова. – Оренбург, 1999. – 21 с.
143. Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики./ В.Г. Ражников. – М.:Знание, 1980. – 96 с.
144. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. Ростовський. – Тернопіль : Навч. книга «Богдан», 2001. – 272с.
145. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – П. Питер, 2002. – 720 с.
146. Рудницька О.П. Українське мистецтво у полікультурному просторі /О. П. Рудницька. – К.: Екс.Об. 2000. – 208 с.
147. Русова С. Нові методи дошкільного виховання / С. Русова. – Прага: Сіяч, 1927. – 122 с.
148. Савченко О.Я. Інтерактивні методи та прийоми навчання //Дидактика початкової освіти : підруч. для студентів вищих навчальних закладів/ Савченко Олександра Яківна. – К.: Грамота, 2012. – 368 с.
149. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация. Учебное пособие / А. П. Садохин. – М. : Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. – 288.
150. Сапожникова Л.Д. Артистизм личности как важный компонент в структуре профессионально значимых качеств дирижёра / Л. Д. Сапожникова // Гедевановские чтения: сб. научных трудов. – М., 2007. – С. 85 – 89.



151. Серединцева Т. А. Формування інформаційної компетенції в молодших школярів / Моделі компетентного випускника 12-річної школи: сутність, пріоритети, пошуки відповідей на виклики ХХІ століття / Т.А.Серединцева. // Матеріали Всеукраїнської науково-пошукової конференції, 16–17 травня 2007 року. – Донецьк, 2007. – 231-239.
152. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии /Е. В. Сидоренко. – Спб. : Речь, 2003. – 350 с.
153. Скаткин М. Н. Школа и всестороннее развитие детей. / М. Н. Скаткин – М., 1980. – С. 14-15.
154. Слостенин В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко. – М. : Прометей, 2007. – 200 с.
155. Словарь иностранных слов. – М.: Просвещение, 1987. – С. 241.
156. Смолянинова О. Г. Развитие информационной и коммуникативной компетентности будущих учителей на основе использования мульти-медиа-технологий / О. Г. Смолянинова // Информатика и образование. – 2002. – С.116-119.
157. Сохор А. Н. Социология и музыкальная культура / А. Н. Сохор. – М.: Сов. композитор, 1975. – 202 с.
158. Спирін О. М. Методологічні засади розвитку сучасних систем вищої освіти // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 20. – С. 104-109.
159. Струве Г. Музыка для всех / Г. Струве. – М.: Мол. гвардия, 1978. – 206 с.
160. Стулова Г. Теория и практика работы с детским хором./ Г.М. Стулова. – М., 2002. – 121 с.
161. Сухомлинский В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К.: Радянська школа, 1977. – 670 с.

162. Сяомань Че. Реформа содержания образования в Китае // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 96-99.
163. Тарасов Г. С. Психологические особенности музыкального обучения младших школьников / Г.С. Тарасов // Музыка в шк. – 1983. – №2. – С. 14-18.
164. Тевлина В. Вокально-хоровая работа / В. Тевлина // Музыкальное воспитание в школе – Выпуск 15. – М. 1982. – С. 49-77.
165. Тельчарова Р.А. Музыка и культура / Р. А. Тельчарова. – М.: Знание, 1986. – 62 с.
166. Теплов Б. М. Избранные труды / Б.М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – С. 243.
167. Терентьева Н.А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусств / Н.А. Терентьева – М.: Прометей, 1990. – 184 с.
168. Турчин Т. Застосування осучаснених форм музичного навчання молодших школярів як передумова їх творчого розвитку / Т. Турчин // Рідна школа, 2011. – №7. – 2011. – С. 64-66.
169. Турчин Т. М. Початкова музична освіта: проблеми модернізації : [Монографія] / Т. М. Турчин. – Чернігів : ПАТ «ПВК «Десна»», 2013. – 368 с.
170. Фетискин Н.П. Вербальная диагностика самооценки личности. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., 2002. – С. 48–49.
171. Харламов И.Ф. Педагогика. /И.Ф. Харламов. – М.: Высшая школа, 1990. – 576 с.
172. Чередов И.М. Система форм организации обучения в современной общеобразовательной школе /И.М. Чередов. – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.

173. Чжуан Гуань. Діагностика розвитку творчої активності учнів початкових шкіл України і Китаю в умовах оптимального поєднання форм навчальної діяльності на уроках музики / Гуань Чжуан //Вісник Чернігівського нац. пед. у-ту імені Т.Г. Шевченка; гол. ред. Носко М.О. – Чернігів: ЧНПУ, 2016. – Вип 135. – С. 250-253.
174. Чжуань Гуань. Критерії, показники та рівні розвитку творчої активності молодших школярів в умовах оптимізації форм діяльності на уроці музики /Гуань Чжуань// Наукові записки: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Вип. 127. – С. 218-223.
175. Чжуан Гуань. Методика формування творчої активності учнів початкових шкіл в умовах оптимального поєднання форм навчальної діяльності на уроці музики школи / Гуань Чжуан // Вісник Луганськ.нац.пед. у-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – № 2 (299). – 2016. – С.132-139.
176. Чжуан Гуань. Методичні засади розвитку творчої активності молодших школярів засобом поєднання форм навчальної діяльності на уроках музики /Гуань Чжуан //Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць [ ред. колегія О. П. Щолокова та ін.]. – К. : Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – Вип. 20/25. – Серія 14. – С. 122-126.
177. Чжуань Гуань. Оптимізація форм навчальної діяльності на уроці музики як умова розвитку творчої активності молодших школярів /Гуань Чжуань //Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. Хмельницький : ХГПА, 2015. – Вип. 17. – С.154-158.
178. Чжуань Гуань. Развитие творческой активности младших школьников на уроках музыки/Гуань Чжуань// Наука XXI века: вопросы, гипотезы, ответы. – Таганрог, 2015. – № 3(12). ISSN 2307 – 5902.– С. 56-59.

179. Хлебникова Л. Витоки хорової культури в Україні: методичні рекомендації / Хлебникова Л. // Методика хорового співу у початковій школі. – Тернопіль : Навчальна книга, 2006. – С. 4-24.
180. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
181. Царева Р. Ш. Развивающее учебное взаимодействие как условие профессиональной подготовки будущих учителей: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 /Р.Ш. Царева. – Казань, 1997. – 46 с.
182. Цзян Лібінь Формування суб'єктно-творчої активності майбутнього вчителя музики у процесі фахового навчання : автореф. дис.. канд..пед.наук:13.00.02. / Лібінь Цзян. – К.,2015. – 21 с.
183. Ці Сянбо. Формування художньо-творчого потенціалу бакалаврів музичного мистецтва: автореф. дис... канд.. пед.. наук: 13.00.02 / Сянбо Ці. – К., 2016. – 20с.
184. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 1993. – 269.
185. Цукерман Р. А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте /Р.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25- 36.
186. Чан Лиин. Народная песня как феномен китайской культуры / Чан Лиин. Дис.... музыковедения : 17.00.02. – Санкт-Петербург, 2003. – 159 с.
187. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / А. Я. Чебыкин. Акад. наук, Об-во психологов СССР. – Од. : РИК Богуславль, 1992. – 167 с.
188. Чередов И. М. Система форм организации обучения в современной общеобразовательной школе / И. М. Чередов – М.: Педагогика, 1987. – 152 с.

189. Чжао Веньфан. Методика вокально-хорового навчання студентів Китаю з використанням українських співацьких традицій./ Веньфан Чжао – Дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук. – 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – К., 2015. – 249 с.
190. Шамина Л. В. Работа с самодеятельным хоровым коллективом /Л. В. Шамина. – Музыка, 1988. – 175 с.
191. Штепенко В.В. Формирование творческой активности подростков в трудовой деятельности: автореф. дис.... канд. пед. наук. /В.В. Штепенко. – М., 1992. – 17 с.
192. Шнеерсон Г. М. Музыкальная культура Китая / Г. М. Шнеерссон. – М., 1952. – 194 с.
193. Щербо А. Б. Формирование у младших школьников способностей к художественно-эстетической деятельности: автореф. дис... док-ра пед. наук / А. Б. Щербо. – К., 1983. – 48 с.
194. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутніх вчителів / О. П. Щолокова. – К.: УДПУ ім. М. Драгоманова, 1996. – 172 с.
195. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
196. Экспресс-диагностика уровня самооценки / [Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. и др.] // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – С.53-54.
197. Яворский Б Л. Статьи, воспоминания, переписка. / Б.Л. Яворский . – М.: Сов. композитор, 1972. – Т.1. – 711 с.
198. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
199. Якобсон П. М. Психология чувств / П. М. Якобсон. – 2-е изд. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 384 с.

200. Яковлева М. Україна у сучасних умовах навчання / М. В. Яковлева // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру АПН України. – 2011. – № 1 (Психологія). – С. 90-94.
201. Ян Бохуа. К вопросу о становлении системы общего музыкального образования в Китае (1840–1907гг.) / Ян Бохуа // Электронное научное издание (электронный научно-педагогический журнал). The Emissia. Offline Letters. Режим доступа:  
<http://www.emissia.org/offline/2008/1281.htm>
202. Bishop C. W. The Beginnings of North and South in China. – Pacific Affairs, vol. VII, 1934. – № 3. – P. 146.
203. Die Tonale Struktur chinesischer Musik. – W., 1955. – P. 421.
204. Ferguson I. C. Two bronze drums. – Peking, 1932. – P. 109.
205. Kurz R., Bartram, D. Competency and individual performance: Modeling the world of work. In I. T. Robertson, M. Callinen and D. Bartram (eds.), Organizational Effectiveness : The Role of Psychology. Chichester : Wiley. – 2002. – P. 239.
206. Liang Mingyue. Music of the Billion. An introduction to Chinese Musical Culture. N-Y. – 1985. – P. 267.
207. Maslow A. Motivation and personality. – New York, NY: Harper. 1954). – P. 236.
208. Musica Mundi. INTERKULTUR competiions. [Електронний ресурс]. Режим доступу <http://www.interkultur.com/leftnavi/world-rankings/> www: .
209. Renegar S. L. All of us know more than each of us : cooperative learning in higher education / Sandra L. Renegar //Active Learning Strategies for the Higher Education. – Szeged : JATEPress, 1997. – P. 47-57.
210. Rogers C. Some observation on the organization of personality // Amer. Psychol. – 1947. – V. 2. – P. 3.
211. Tortelier Paul. How I Play How I Teach. – L, 1988. – P. 114.

## ДОДАТКИ

Додаток А

### Анкета для учителів музики

1. Які форми навчально-музичної діяльності, на Вашу думку, більшою мірою сприяють розвиткові творчої активності молодших школярів?
2. Вкажіть форми навчально-музичної діяльності, які найчастіше Ви використовуєте в роботі з молодшими школярами?
3. Які форми навчально-музичної діяльності викликають у Вас утруднення у використанні на уроці музики?
4. Вкажіть Ваш стаж роботи у якості учителя музики.

**Питальник для інтерв'ювання учнів початкової школи**

1. Чи захоплюєшся ти мистецтвом ?
  - а) так;
  - б) ні;
  - в) не дуже.
2. Що тебе спонукає займатися мистецтвом ?
  - а) оцінка на уроці;
  - б) придбання майбутньої професії;
  - в) проведення дозвілля;
  - г) інтерес до мистецтва.
3. Якому виду мистецтва ти віддаєш перевагу ?
  - а) художній літературі;
  - б) кіно;
  - в) театру;
  - г) музиці;
  - д) образотворчому мистецтву.



## Словник емоційно-образних визначень музики



## Характеристика настрою музики

Сумна	спокійна	бадьора	героїчна
Журлива	ніжна	весела	урочиста
Гнітюча	мрійлива	жартівлива	велична
похмура	безтурботна	радісна	тривожна
Скорботна	м'яка	грайлива	хвилююча
Розпачлива	чарівна	піднесена	драматична
Зловісна	лірична	святкова	сувора
Траурна	поетична	збудлива	мужня
Трагічна	привітна	сліпуча	переможна

### Характеристика мелодії

плавна	енергійна
протяжна	стрімка
спокійна	поривчаста
зворушлива	пристрасна
співуча	впевнена
легка	рішуча
запальна	вольова
трепетна	Стрибкоподібна
задушевна	Танцювальна

### Характеристика динаміки

дуже тиха		дуже голосна
тиха, слабка	поступово наростаюча	голосна, сильна
помірно тиха	поступово затихаюча	помірно голосна
не дуже тиха	контрастна	не дуже голосна

### Характеристика регістру

низький	середній	високий
насичений	м'який	дзвінкий
похмурий	прозорий	іскристий

### Характеристика темпу

дуже повільний		рухливий
широкий, протяжний		жвавий, натхненний
спокійний, повільний	впевнений	не дуже швидкий
помірний	стійкий	швидкий, збуджений
розслаблений	нестійкий	дуже швидкий
стриманий	сповільнений	навальний, стрімкий
нечіткий	прискорений	бравурний

## Додаток Д

**Зміст творчих завдань,  
що використовувалися у експериментально-дослідній роботі**

«+1». *Мета.* Вчити дітей використовувати словниковий запас музичних термінів, розвивати музичну пам'ять і увагу.

Для запам'ятовування великого обсягу знань учні тренують свою пам'ять таким чином: перший учень називає музичний термін, другий називає попередній та проговорює свій, третій називає два попередніх та свій тощо. Людина запам'ятовує приблизно 16 термінів. Слово, сказане нещодавно, забувається швидше, ніж слова, вимовлені на початку гри. Наприкінці вчитель пропонує дітям разом, хором повторити слова, сказані протягом виконання завдання.

«Павутинка». *Мета.* Розвивати творчу уяву дітей та подолати психологічне гальмування.

При виконанні завдання між словами має існувати логічний зв'язок. Наприклад: фортепіано – пилюка – композитор – концертна зала – сидіння. (на фортепіано може бути пилюка, а по пилюці на вулиці може пройтись композитор, композитор в свою чергу може піти до концертної зали, а у цій залі знаходяться сидіння та ін.).

«Асоціація» *Мета.* Вчити дітей знаходити між словами логічний зв'язок.

Під час гри учні по черзі називають слова із галузі музики та повинні знайти між ними логічний зв'язок.

«Усний кросворд» *Мета.* Вчити дітей логічно мислити, розвивати творчу уяву учнів.

Вчитель задумав слово, наприклад, музичний інструмент, і називає дітям лише першу букву. Учень вже здогадується, про що йдеться, але перевіряє себе тим, що задає вчителю запитання про якість цього предмета. Наприклад: Цей предмет зроблений із дерева? (Так). У цього предмета є струни? (Так). Це скрипка? (Так).

**«Музичний конструктор».** *Мета.* Завдання розвиває комбінаторику дітей та допомагає їм розширити словниковий запас музичних термінів.

Вчитель пропонує дітям згадати назви музичних інструментів, які вони знають. Потім вчить створювати із двох інструментів один, щоб милозвучно сприймалося на слух: балалайка та барабан – балабар, віолончель та труба – віоруб. Учень, який створив нове слово-термін, пропонує своє завдання класу, виконуючи роль вчителя, наприклад: «З назви яких двох інструментів створено слово фланіно? Правильно – це флейта та піаніно».

Завдання можна ускладнювати, з'єднуючи три або чотири назви інструментів та використовуючи малюнки із зображенням музичних інструментів.

**«Репетиція оркестру».** *Мета.* Кожній дитині надати можливість для вираження її емоційного стану під час сприйняття музики, після чого проаналізувати та обговорити результати, отримані під час виконання завдання.

**«Керування оркестром».** *Мета.* Виконання завдання емоційно підбадьорює дітей та формує в них відчуття тісного єднання з однолітками. *Матеріали.* Аудіо диск із жвавою веселою музикою, яка подобається дітям.

*Інструкції до виконання.* Питання до дітей: “Хто із вас бачив справжнього диригента? Чи спостерігали ви за тим, як він рухається за диригентським пультом? Давайте під музику спробуємо диригувати уявним оркестром.”

Під час виконання завдання учитель стимулює розвиток уважного, чутливого ставлення учнів один до одного.

**«Це майже піаніно» Мета.** Дати змогу кожному учневі випробувати свій голос. Крім цього, незвичайна структура гри має забезпечувати особливу концентрацію дітей на тому, що відбувається, і вони змушені слухати один одного. Звичайно, при цьому повинна розвиватися музична ерудиція та здатність творчого самовираження. Оптимальний за складністю «інструмент» ви можете скласти із п'яти осіб. Допоможіть дітям відтворити звучання і тональність їх інструмента та запропонуйте їм зіграти роль музиканта. Після того, як ви декілька разів проведете цю гру, ви помітите, що діти стають більш винахідливими, придумуючи нові форми і тембри звучання «інструменту».

*Інструкція.* “Сьогодні я хочу «побудувати» з вашою допомогою музичний інструмент, якого насправді не існує. Розбийтесь, будь ласка, на групи по шість осіб у кожній. П'ятеро з вас стануть музичним інструментом, а один – музикантом. Я допоможу кожній групі розпочати роботу”.

Учитель починає роботу з однією групою, а решта – спостерігає. Посадіть дітей на розміщені в ряд стільці. Першу дитину запитайте, якою нотою або яким звуком вона б хотіла бути. Цей звук можна проспівати; під час гри доведеться відтворювати його багато разів. Далі запропонуйте те саме іншій дитині. Добре, якщо кожна дитина продемонструє свій звук. Шоста дитина виконує роль музиканта.

“А тепер я покажу, як треба «грати на цьому цікавому інструменті». Коли торкатимуся когось з учнів, він буде співати свій звук доти, поки я не заберу руку. Тобто, таким чином я буду «грати» певну ноту. Якщо я буду «грати» двома руками, я зможу відтворити одночасно два звуки. Вони можуть бути різної довжини. Продемонструйте різні можливості «інструмента» і передайте роль музиканта шостій дитині”.

Учитель допомагає іншим групам сформувати свої

«інструменти». Добре, щоб під час виконання завдання якомога більше дітей побували музикантами.

*Аналіз вправи-гри.* – Чи сподобався тобі інструмент, частиною якого ти був? Що тобі сподобалось найбільше? Який музикант «грав» найкраще на вашому інструменті?

**«Хто найкраще співає» Мета.** Під час виконання завдання учні мають уважно вслуховуватися та локалізувати звуки. Завдання використовується щоб підняти настрій класу, для більш творчого проведення музичних розминок. *Матеріали.* Пов'язка на очі.

*Інструкція:* Діти стають в велике коло. Один з школярів має показати, чи вміє він добре слухати. Ця дитина отримує пов'язку, зав'язує очі та стає в центр кола. Решта учнів починає співати кілька разів пісню, але кожен раз з різною динамікою. Хтось у класі співатиме гучніше від усіх, і ведучий, із зав'язаними очима, повинен визначити, хто це. Він також мусить відгадати ім'я співака з найкращим голосом і спробувати підійти до нього та доторкнутися. Ведучим мають побувати якомога більше дітей.

*Аналіз виконання завдання.* Питання до дітей: “ Чи важко було тобі співати з однаковою силою звучання? Як ти зазвичай розмовляєш: дуже тихо, дуже голосно чи спокійно? Легко тобі слухати, як розмовляють у нашій групі? Чи хтось, на твою думку, говорить надто голосно?”

**«Вартові казкового королівства» Мета.** Вчити дітей підбивати підсумки уроку.

Учитель оголошує, що король та королева запрошують на бал. Усі хочуть на нього потрапити. А перепусткою є відповіді на запитання двох вартових, що стоять на вході до королівства. Основою запитань є теми уроків (творчість композитора, теоретичний матеріал).

**“Археологі”.** *Мета.* Закріплювати знання дітей з нотної грамоти. Археологи розкопали старовинний нотний запис. Завдання:

розшифрувати його. Що можна сказати про людину, яка жила 200–300 років тому?

**“Кінорежисери”.** *Мета.* Вчити дітей правильно висловлювати свою думку, розвивати навички артистизму.

Кінорежисери мають описати свій відеоряд до прослуханої музики.

**«Спіймаємо в долоньки».** *Мета.* Вчити дітей застосовувати та розширювати словниковий запас стосовно емоційно-образних характеристик музичних творів. Розвивати увагу учнів.

Після прослуховування твору учитель описує характер, спеціально називаючи неправильні слова. Учні повинні «спіймати» правильні слова-характеристики даного твору.

**“Конкурси”.** *Мета.* Вчити дітей систематизувати знання щодо біографії та творчості композиторів, розвивати увагу.

«Впізнай мелодію», «Змагання музикознавців» (хто краще знає творчість композитора, факти з його життя), «Змагання конференсьє» (хто краще оголосить твір).

**Інценізування.** *Мета.* Вчити дітей використовувати міміку та пластику для вираження емоційно-образних характеристик музичних творів.

**«Пантоміма»** до творів для слухання: наприклад, Е.Гріг «У печері гірського короля», П.Чайковський «Хвороба ляльки», «Нова лялька», «Марш дерев'яних солдатиків».

**Ігри-драматизації.** *Мета.* Вчити дітей використовувати свої знання щодо біографії композиторів, розвивати навички акторської майстерності.

Діти розігрують епізоди з життя композиторів: наприклад, казки про В. Моцарта, Л. Бетховена тощо.

**«Музичний оглядач.** *Мета.* Вчити дітей аналізувати та систематизувати почуту та побачену музичну інформацію у домашніх умовах.

Щотижня одному з учнів пропонують удома слухати музичні радіо або телепередачі, а потім у класі доповідати про їх зміст. Розповіді невеликі, але



учень вчиться чітко й виразно розповідати про музику. Учитель і діти дякують «оглядачеві».

**«Музичне інтерв'ю».** *Мета.* Вчити дітей грамотно аналізувати почуту музику та правильно ставити запитання до однолітків.

Учневі пропонується «узяти інтерв'ю» в кого-небудь із однокласників. Доцільність виконання завдання в тому, що школярі вчать не тільки відповідати на запитання, а й ставити їх, що сприяє розвиткові мислення й мовлення.

**«Пісня-танок-марш».** *Мета.* Вчити дітей розрізняти основні жанри музики.

Кожному учневі вчитель дає картку, поділену на 3 квадрати та паперові кружечки. На першому квадраті зображені діти, що співають, на другому – діти, що танцюють, на третьому – діти крокують з барабаном. Діти слухають музику, визначають її жанр та закривають кружечками відповідне зображення на картці.

**Гра в розвідників.** *Мета.* Вчити дітей засвоювати поняття «розміщення нот на нотному стані».

Учні входять до класу через пароль, розшифровують послання, створюють своє послання.

**«Конструктор».** *Мета.* Вчити дітей складати тривалості у такти, такти вивченої пісні – в мелодії, геометричні фігури різного кольору – в форми музики.

**«Лото».** *Мета.* Розширювати знання дітей з музичної термінології.

Діти складають роз'єднані елементи: назви понять та їх ілюстрацій (схем).

**«Казка».** *Мета.* Закріпити знання дітей з музичної грамоти, розвивати фантазію.

Вчитель пояснює навчальний матеріал (поняття нотної грамоти) у формі казки. Або учням пропонується вигадати свою казку за вивченим

матеріалом з будь-якими героями та сюжетом, зрозумілу усім, але так, щоб її головна думка відображала суть навчального матеріалу. Оцінюється оригінальність вигаданого, гумор, незвичність казки.

**«Впізнай, чий це голос».** *Мета.* Вчити дітей розрізняти на слух тембр голосу.

Для розвитку тембрового відчуття можна вгадувати з закритими очима голоси учнів класу. Для розвитку динамічного та ладового відчуття можна вивчити поспівку І. Асєєва «Гра в слова».

**«Картки».** *Мета.* Розширювати знання дітьми музичної термінології та музичну грамотність.

Картки можуть містити музичні терміни, знаки нотного письма. Дітям роздаються картки, учитель дає визначення терміну, а дитина, що тримає відповідну картку, має вибігти на середину класу; в іншому варіанті – дитина, що отримала картку, сама має дати визначення.

**«Музичний рибалка».** *Мета.* Вчити дітей розрізняти музичну термінологію, розвивати увагу.

Музичні терміни записуються на вирізаних із паперу рибках. Учні ловлять рибу, пояснюють терміни. Хто не може пояснити, кидає рибку назад в «озеро». Кращий той, хто наловив більше риби.

**«Кубики»** (з буквами) *Мета.* Розширювати знання дітей з музичної термінології.

Дитина кидає на стіл кубик і на букву, що випала, має назвати музичний термін. Перемагає той, хто назве більше термінів.

**«Музичне коло».** *Мета.* Закріпити музичні уявлення про висоту звуку; формувати уміння ритмічно та виразно рухатися.

Вчитель пропонує дітям змагання на найкращого знавця музики. За командою вчителя учні утворюють коло. Дітям пояснюють правила : крокуючи колом, уважно слухати музику, розрізняти високі та низькі звуки,

зміну темпу та вираження його у певних рухах під час крокування, бігу, плескання у долоні.

I етап – визначення низьких та високих звуків: діти крокують колом під музику, яку виконує вчитель. Якщо музика звучить у середньому регістрі, учні тримають руки на поясі. Переходить до високого регістру – руки дітей піднімаються угору. Звучить мелодія на низьких нотах – учні присідають та рухаються навприсядки.

II етап – визначення зміни темпу: під музику в помірному темпі учні крокують, карбуючи крок. Якщо музика звучить швидко – діти переходять на біг. Під час затримки темпу учні йдуть приставним кроком вперед.

**«Знайди, з якого віконця лунає музика»/ Мета.** Визначити рівень знань дітей щодо різного характеру музики (весела, сумна), розвивати вміння визначати темп (швидкий чи повільний) та динаміку (голосна чи тиха) музики.

Для проведення гри потрібен площинний будиночок (20 • 30 см), який має шість віконць. У верхніх двох віконцях намальовані сонечко та хмаринка, що умовно відповідає різному характерові музики (весела та сумна); у середніх двох віконцях – дитина біжить та йде (темп музики: швидка чи повільна); у нижніх – великий дзвіночок та маленький дзвіночок (динаміка музики: голосна чи тиха). До цієї гри можна використовувати такий музичний репертуар: «Мелодія» В.Косенка, «Марш» О.Гречанінова, «Козачок» Т.Шутенко, «Котик захворів», «Котик видужав» О.Гречанінова тощо. Педагог пропонує дітям уважно послухати та знайти, з якого віконця може лунати музика, а потім поділитися своїми враженнями від почутої музики.

**«Метелики»/ Мета.** Виявити знання дітей про структуру музичного твору, розвивати вміння виділяти вступ та закінчення твору, визначати, скільки частин має твір (1,2 чи 3).

Для виконання завдання потрібна картка, на якій зображена галявина з квітами; площинні метелики. Діти слухають музичний твір, визначають, скільки в ньому частин: скільки частин має твір, стільки прилітає на галявину метеликів.

**«Різноколірні кубики».** *Мета.* Виявити знання дітей про структуру музичного твору, розвивати вміння виділяти вступ та закінчення твору, визначати, скільки частин має твір (2 чи 3).

Для гри потрібні 8 кубиків; чотири сторони кожного кубика розфарбовані в різні кольори (червоний, синій, жовтий, зелений) для позначення різних структурних частин музичного твору. На дві сторони кубика наносять значки: прямокутник, який позначає музичний вступ, кружечок – закінчення.

I етап. Педагог виконує п'єсу, яка містить три частини, де перша та третя повторюються, а друга – контрастна за характером. При повторному виконанні п'єси дитині необхідно викласти кубики так, щоб верхні сторони першого та третього кубиків були однакові за кольором, а в другого – інша.

II етап. Педагог виконує п'єсу. Якщо п'єса має вступ, то спочатку дитині необхідно викласти кубик, на верхній стороні якого є прямокутник, потім викласти, скільки частин має п'єса. Якщо є музичне закінчення, то останнім треба покласти кубик, на верхній стороні якого є кружечок.

**«Сходишки».** *Мета.* Визначити вміння дітей розрізняти висоту звуку та напрямок руху мелодій (вгору, вниз).

Для проведення гри потрібні об'ємні сходишки з пластинок від металофону та іграшка (зайчик, лялька, коник-стрибунець тощо) або дві картки (10 • 10 см), на яких зображені сходишки та лялька, яка крокуєвгору або вниз.

Діти слухають мелодію та визначають напрямок мелодії.

**«Кого зустрів Колобок».** *Мета.* Перевірити вміння дітей визначати регістр звучання музичної фрази (високий, середній, низький).

Для проведення гри потрібні площинний ліс; дерева, кущі, стежка; площинні зображення звірят та Колобка. Діти пригадують казку «Колобок», усіх персонажів, що зустрілися Колобкові у лісі. Педагог пропонує дітям пофантазувати, кого ще міг зустріти Колобок. Кожна п'єса звучить у різному регістрі та у різній послідовності: зайчик – у високому; лисиця – у середньому; ведмідь – у низькому;

**«Бубон та барабан».** *Мета.* Виявити вміння дітей розпізнавати тембр музичних інструментів та змінювати виражальні рухи відповідно до зміни темпу.

Для проведення гри потрібні барабан та бубон. Під тихий звук барабану діти вільно крокують по класу, звук посилюється – діти перешиковуються та крокують один за одним; під звук бубна легенько біжать класом один за одним по колу, на прискорення темпу звучання бубна – біжать по колу в швидкому темпі.

**«Чарівна музична квіточка».**

*Мета.* Перевірити вміння дітей визначати характер, темп та динаміку музичного твору, використовувати в мовленні музичні терміни.

Для гри потрібна квітка із прозорими кишеньками на пелюстках, у які вкладають предметні картки із зображенням сонечка, хмарки, дощу, маленьких та великих дзвоників, метелика, літака, ракети тощо. Вчитель пропонує дитині уважно прослухати музику та знайти картинку, яка відповідає характеру музики. Дитина, прослухавши музичний твір, вибирає картинку, характер та засоби виразності музичного твору.

**Зміст творчих завдань у співацькій діяльності,  
що використовувалися у формувальному експерименті**

**«Малюємо голосом»**

*Мета.* Формувати м'язи голосового апарату, розвивати вокально-хорові навички, діапазон голосу, правильне дихання.

Малюємо динозавра від голови до хвоста – «У-у»; малюємо, як злетів метелик – «І-і», машина поїхала угору та вниз – «Бр-р-р».

**«Живий рояль»**

*Мета.* Закріпити поняття про звуковисотне співвідношення нот, формувати навички сольфеджування, колективного музикування, розвивати ладове відчуття, мелодичний та гармонійний слух.

«Живий рояль» застосовується для гри на вивчених ступенях ладу. Наприклад, засвоєно V, III, VI ступені. Учні діляться на три групи, за кожною з них закріплюється один зі ступенів, а учитель (або учень-учитель) вказує по черзі на одну з груп. Групи відтворюють свої звуки.

**«Секрет»**

*Мета.* Вчити дітей чисто інтонувати ступені ладу, розвивати ладове відчуття, музичний слух, пам'ять.

Використовується для співу ступенів ладу, які «по секрету» показує на пальцях один учень (наприклад, 1, 2, 3, 2, 1), клас співає на складі (льо, лє), а інший учень має розгадати «секрет» – назвати ступені.

**«Музична казка»**

*Мета.* Вчити дітей самостійно складати казки, розвивати уяву, фантазію, світогляд.

Ця гра при розспівуванні може мати найрізноманітніші сюжети. Варто, щоб тематика казки відповідала темі уроку, образам музичних творів уроку.

Наприклад, учитель під час вивчення теми «Музика виражає та зображає» може запропонувати учням розповісти казку і придумати до неї свою музику. Можна почати приблизно так: «Пішли діти в ліс по гриби. Тихо, гарно в лісі, тільки стукає хтось «Тук-тук» (*на звук соль*), напевне, дятел. Стали діти перегукуватись, щоб не заблукати: «А-у» (*висхідна кварта*). Чують, їм відповідає зозуля: «Ку-ку». Пройшли діти повз кущик та зачепили гніздо перепілки. Вона жалібно заспівала: «Тів-тів-тів» (*висхідна мала секунда*). Але діти заспокоїли пташку (*низхідна велика терція*): «Не лякайся, вибач, що ми тебе злякали». (Виконується плавно, протяжно, спокійно, щоб пташка дійсно заспокоїлась). Та ось діти побачили... (учні самі вигадують героїв, а учитель допомагає їх озвучувати). На наступних уроках можна повторити «казку» й додати інших персонажів.

#### **«Весела (сумна) опера»**

*Мета.* Вчити дітей вокальної імпровізації, звуконаслідування.

Вчитель співає запитання, дитина повинна проспівати відповідь, або педагог співає початок музичної фрази, а дитина повинна придумати її закінчення, проспівати, як машина, як пташечка, як ведмідь тощо.

**Зміст творчих завдань,  
що використовувалися при розучуванні пісні  
у формувальному експерименті**

**«Вгадай назву»**

*Мета.* Вчити дітей вигадувати назви до пісень, розвивати фантазію.

Ця гра може бути використана як завдання до презентації нової пісні, коли учні вигадують свою назву твору.

**«Луна»**

*Мета.* Розвивати пам'ять дітей.

Діти повторюють за вчителем музичні фрази з пісні, причому «лінива луна» – лише кінець фрази, «старанна луна» – повторює кожну фразу двічі, «розумна луна» – співає нотами.

**«Ланцюжок»**

*Мета.* Вчити дітей правильно відтворювати музичні фрази за вчителем, розвивати пам'ять.

Діти співають вивчену мелодію по фразах, реченнях, «ланцюжком» по тактах.

**«Конструктор»**

*Мета.* Вчити дітей викладати ритм пісень, розвивати почуття ритму.

Діти викладають з ритмічних карток ритм пісні: чверть, дві восьмих, чверть з крапкою – восьму і т.д.

**«Мелодія-лото»**

*Мета.* Розвивати навички нотної грамоти.

*І варіант.* Картки лото містять записані нотами фрази пісні, з яких потрібно скласти мелодію.

*Мета.* Розвивати звуковисотне чуття.



*II варіант.* Картки містять запис усієї мелодії, потрібно слухати виконання учителем цієї мелодії з помилками і фішками закривати фальшиві ноти.

### **«Мелодія Незнайка»**

*Мета.* Вчити дітей перевіряти знання нотного тексту пісні, який записується на дошці з помилками.

На кожному етапі розучування пісні можна проводити гру «Критики». Для цього двом-трьом (для першого разу) учням роздаються картки з назвою елементів співу, за якими потрібно слідкувати, а потім «покритикувати», тобто розкрити якість їх виконання хором-класом. Наприклад, це можуть бути елементи: співацька постава, дихання, вступ, закінчення фраз, унісон, дикція.

### **«Пісенний годинник»**

*Мета.* Перевірити рівень розвитку музичної пам'яті (правильно впізнавати пісню за вступом або фрагментом мелодії).

**Зміст творчих завдань у ритмічно-пластичній діяльності,  
що використовувалися на формувальному етапі дослідження**

Для виконання різноманітних рухів під музику використовуються пісні-ігри, пісні-забави (збірки «Молодощі» М.Лисенка, «Весняночка» В.Верховинця, «Дитяча розвага», «Українське довкілля» С.Титаренка). Руховими є також інсценізації сюжетно-рольових пісень («Господарство» Я.Степового, «Веселий музикант» А.Філіпенка), інсценізація творів для слухання («Ранок», «В печері гірського короля» Е.Гріга, «Дощик» В.Косенка).

Крім цього, можна грати в рухливу гру «Пантоміма», завдання якої – вільна передача рухами та мімікою музичних образів, засобів виразності і навіть термінів, що сприяє розвитку творчої уяви, фантазії, пластики рухів.

**“Диригент”**

*Мета.* Вчити дітей спрямовувати свої почуття щодо почутої музики на пластичне вираження диригентськими жестами.

До гри залучають всіх дітей класу, а кращий диригент керує виконавцями під час «концертного виконання твору».

**«Котилася торба»**

*Мета.* Перевірити вміння дітей виконувати танцювальні рухи: ставити ногу на п'ятку, носок, вперед, у бік; притупувати однією ногою або тупотіти двома; виконувати напівприсідання; плавно піднімати руки вгору, в сторони; кружляти в парах, дотримуючи правильної постави; робити «вертушки» парами.

Для проведення гри потрібна невелика яскрава торбинка із зображенням танцювальних рухів. 6-8 дітей стоять по колу та передають

торбинку зі словами: котилася торба з високого горба; кому торба попаде, той таночок заведе.

Дитина, у якої залишилася торбинка, дістає із неї картинку, виходить у середину кола, показує її вчителю та дітям. Коли починає звучати музика, дитина виконує відповідні танцювальні рухи. Якщо на картинці намальована пара дітей, то дитина, у якої опинилася торба, сама обирає собі пару та під знайому мелодію відтворює кружляння або «вертушку» в парі.

#### **«Упізнай, хто це»**

*Мета.* Перевірити здатність дітей створювати музично-ігрові образи, розвивати навички артистизму.

Для проведення гри потрібні картки із зображенням різних казкових героїв. 6-8 дітей стоять по колу. Педагог пропонує одній дитині взяти картку із зображенням казкових героїв, показати її вчителю, інші діти картку не бачать. Вчитель добирає мелодію відповідно до характеру персонажа з народної, класичної або сучасної музики, програє її. Дитина спочатку рухами передає ігровий образ так, щоб інші діти могли впізнати героя, який був зображений на картинці, а потім придумує танок під музику для героя. Вправу виконують всі діти по черзі.

**Зміст творчих завдань на розвиток уяви та фантазії, що використовувалися на формувальному етапі дослідження**

**«Казка»**

*Мета.* Вчити дітей складати казки, розвивати літературні творчі здібності, фантазію.

Учні можуть створювати казки, де б головним героєм були музика, музикант, інструмент...

**«Естафета»**

*Мета.* Вчити дітей імпровізувати, розвивати вокально-хорові навички.

Діти співають нові інтонації (попереднього звуку), вокально імпровізують.

**«Малюємо мелодію»**

*Мета.* Вчити дітей знаходити мелодію у малюнках, розвивати фантазію.

Заінтригувати дітей тим, що мелодія може сховатися у малюнках. Мелодію можна намалювати за допомогою лінії (прямої, кривої). Але це не мелодична лінія, адже її ми бачимо, але не чуємо.

**«Чарівна торбинка»**

*Мета.* Виявити вміння дітей порівнювати музичні звуки за висотою і тембром звучання та зіставляти їх зі звуками навколишнього середовища.

Для проведення гри потрібні: невелика кольорова торбинка, музичні інструменти (барабан, бубон, металофон, дзвіночок, брязкальце).

*Методика проведення гри.* Вчитель із чарівної торбинки дістає будь-який музичний інструмент, грає на ньому й запитує дитину: «Що нагадує цей музичний звук?»

Наприклад:

Барабан – грім чи спів пташок? Бубон – шурхіт листя чи грім?  
Металофон – дощик чи вітер?

**«Лялька танцює і відпочиває»**

*Мета.* Виявити вміння дітей розрізняти музику за темпом (швидка чи повільна), динамікою (голосна чи тиха).

Для виконання гри потрібні ляльки-іграшки та музичний матеріал «Колискова» та «Гопак» Я.Степового. Дітям роздають ляльок. Лунає музика. Якщо вона тиха, повільна, спокійна, лагідна – діти колишуть ляльку, а якщо швидка, гучна, весела, бадьора – діти танцюють із нею.

**“Дзвоники”**

*Мета.* Виявити навички дітей відобразити в рухах динамічні зміни у музиці (гучно, тихо).

Для проведення гри потрібні дзвоники (за кількістю дітей). Діти стоять у колі обличчям до центру, у правій руці – дзвоник. Педагог пропонує уважно прослухати музику. Якщо буде звучати тиха музика – діти легко дзвонять у дзвоник у такт музики, на музику іншого плану, тобто голосну, – піднімають дзвоник високо над головою, гучно дзвонять.