НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

УДК 373.3.016:78 (043.3)

Гаснюк Вероніка Василівна

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ УКРАЇНСЬКИХ І УГОРСЬКИХ МИСТЕЦЬКИХ ТРАДИЦІЙ У МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Спеціальність: 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Завадська Тетяна Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент

КИЇВ – 2011

ЗМІСТ

ВСТУП 4

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВЗАЄМОДІЇ УКРАЇНСЬКИХ ТА УГОРСЬКИХ МИСТЕЦЬКИХ ТРАДИЦІЙ У МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

1.1. Сутність та структура музично-естетичного виховання учнів початкових класів в полікультурному середовищі 12

1.2. Історичні передумови розвитку музично-естетичного виховання учнів початкових класів угорських шкіл Закарпаття 32

1.3. Особливості українських і угорських мистецьких традицій ... 46

Висновки до першого розділу 74

Розділ 2. МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ УКРАЇНСЬКИХ ТА УГОРСЬКИХ МИСТЕЦЬКИХ ТРАДИЦІЙ У МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Взаємодія українських і угорських мистецьких традицій як засіб музично-естетичного виховання молодших школярів у полікультурному середовищі 78

2.2. Принципи та педагогічні умови забезпечення взаємодії мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів 90

2.3. Основні положення експериментальної програми музично-естетичного виховання учнів 1-4 класів шкіл з угорською мовою навчання 103

Висновки до другого розділу 113

Розділ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ

УКРАЇНСЬКИХ І УГОРСЬКИХ МИСТЕЦЬКИХ ТРАДИЦІЙ У МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

3.1. Діагностування наявного рівня музично-естетичної вихованості учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання 116

3.2. Методика реалізації взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів 146

3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи 169

Висновки до третього розділу 187

ВИСНОВКИ 190

ДОДАТКИ 194

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 254

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. З отриманням державного суверенітету в сучасній Україні особливо важливого значення набувають проблеми розвитку освіти та збереження культури національних меншин. У числі перших правових актів нашої держави був прийнятий З*акон України «Про національні меншини в Україні»*, згідно якого держава взяла на себе виконання зобов'язання щодо гарантування національним меншинам права на вільний розвиток. Це свідчить про наявність належного правового поля реалізації прав національних спільнот через призму системи освіти, культурної та мовної політики.

Важливу роль у цьому аспекті відіграє музично-естетичне виховання учнів загальноосвітніх шкіл, зміст якого має відповідати особливостям культурного простору його функціонування, чим забезпечуватиметься культурна спадкоємність поколінь та нерозривність зв'язку між змістом виховання і простором буття. Учні початкової школи з угорською мовою навчання перебувають у складній системі суспільно-культурних відносин. Більшість учнів шкіл означеного типу за національністю є угорцями, основним полем культурної самоідентифікації яких є традиції угорського народу та, водночас, вони є громадянами України, тому їх музично-естетичне виховання повинно відбуватись за умови рівноправного засвоєння двох музичних культур − української та угорської.

Проблеми музично-естетичного виховання широко вивчені у педагогічній науці, але недостатньо досліджень з проблем змісту означеного процесу, який відбувається в полікультурному середовищі. Ідеї полікультурності в змісті національної освіти досліджували В.Бойченко, І.Лощенова, Г.Розлуцька, А.Солодка. Вивченню проблем музично-естетичного виховання з використанням мистецьких традицій у школах України з угорською мовою навчання до останнього часу не приділялось належної уваги. Відомі тільки деякі праці П.Лизанця, О.Мальця, І.Орос з питань загальнокультурного

розвитку та освіти угорців України. Історичні аспекти культурного розвитку угорського населення Закарпаття вивчались Т.Легоцьким, П.Кіралем, Т.Домотор та іншими, з проблем музичного виховання у загальноосвітніх школах з угорською мовою навчання відомі тільки дослідницькі роботи І.Арпи.

Актуальність розробки означеної проблеми визначається наявністю суперечностей між: потребою загальноосвітніх шкіл в оптимізації музично-естетичного виховання учнів з урахуванням особливостей полікультурного регіону й відсутністю науково обґрунтованих його моделей; потужним педагогічним потенціалом українських та угорських мистецьких традицій та неефективним його використанням у навчально-виховному процесі початкової школи. Подолання цих суперечностей вимагає розробки та впровадження у навчальний процес загальноосвітніх шкіл методики реалізації взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів.

Таким чином, практична доцільність та недостатня науково-теоретична розробленість порушеної проблеми зумовили вибір теми дисертації *«Методичне забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова й складає частину наукової проблеми «Музична освіта, виховання та творчий розвиток учнів загальноосвітніх навчальних закладів: теорія, історія, методика» (протокол № 4 від 20 грудня 2006 року), а також відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри співу, диригування та методики музичного виховання педагогічного факультету Мукачівського державного університету й складає частину комплексного дослідження з теми «Педагогічні інновації в теорії та практиці загального музичного виховання» (протокол № 4 від 14 грудня 2006 року).

Тему дисертаційного дослідження затверджено рішенням Вченої ради НПУ імені М.П.Драгоманова (протокол № 5 від 22 грудня 2006 року) та узгоджено на засіданні бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 24 квітня 2007 року).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити принципи, педагогічні умови та методику забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів.

Об'єкт дослідження – процес музично-естетичного виховання молодших школярів у полікультурному середовищі.

Предмет дослідження – принципи, педагогічні умови та методика забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні учнів початкових класів.

Об'єкт, предмет і мета дослідження зумовили необхідність розв'язання таких **завдань:**

1. Розкрити сутність та структуру музично-естетичного виховання молодших школярів в умовах полікультурного середовища.

2. Уточнити зміст понять «мистецькі традиції» та «взаємодія мистецьких традицій», виявити особливості українських і угорських мистецьких традицій.

3. Розробити критерії, показники та встановити рівні музично-естетичної вихованості учнів початкових класів.

4. Визначити принципи та педагогічні умови забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів.

5. Розробити та експериментально перевірити ефективність методики реалізації взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів.

6. Обґрунтувати основні положення та створити експериментальну програму з музики для учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання на основі взаємодії українських і угорських мистецьких традицій.

Методологічну основу дослідження складають філософські положення щодо взаємодії та цілісності явищ і процесів оточуючого середовища; гуманістична концепція особистісно зорієнтованого підходу до навчання й виховання; дослідження взаємозв'язку етнонаціональної культури та національної самосвідомості особистості.

Теоретичною основою дослідження є наукові ідеї щодо національного виховання в контексті соціокультурного розвитку особистості (І.Бех, І.Зязюн, О.Сухомлинська); теорія виховання в полікультурному середовищі (А.Джуринський, Г.Дмитрієв, І.Лощенова, А.Солодка); наукові підходи щодо розуміння сутності поняття «традиція» (Л.Бекірова, Л.Гафіятулліна, К.Чистов); наукові положення про закономірності розвитку дітей молодшого шкільного віку (Н.Бібік, Л.Божович, О.Савченко); теорія естетичного виховання особистості засобами музичного мистецтва (Є.Назайкінський, Г.Падалка, О.Рудницька), теорія та методика вітчизняного музично-естетичного виховання (А.Авдієвський, І.Арпа, А.Болгарський, Т.Завадська, О.Лобова, Л.Масол, О.Ростовський, Е.Тайнель); теорія та методика музично-естетичного виховання в Угорщині (Й.Гедьі , А.Горват, К.Ошваі, Г.Сабо); науковий доробок в галузі фольклористики, мистецтвознавства (Б.Барток, М.Бращайко, Т.Домотор, З.Кодай, А.Коприва, Ж.Татраї); сучасні наукові розробки щодо організації творчої роботи школярів на засадах інтеграції мистецтв (М.Арановський, М.Бахтін, М.Бонфельд, Б.Неменський, О.Щолокова, Б.Юсов).

Для вирішення поставлених завдань наукового дослідження та досягнення його мети застосовувався комплекс загальнонаукових і спеціальних **методів:** *теоретичні* (аналітичний, системно-структурний) для вивчення теоретичних аспектів проблеми, визначення понятійно-категоріального апарату, узагальнення теоретичних та експериментальних даних, їх зіставлення, класифікації, інтерпретації, конкретизації, синтезу, порівняння; *емпіричні*

(цілеспрямоване педагогічне спостереження, анкетування, тестування, інтерв'ювання, педагогічний експеримент) для встановлення рівнів музично-естетичної вихованості молодших школярів та для перевірки ефективності розробленої методики; *статистичні* (кількісна обробка результатів дослідження, відображення їх у табличних і графічних формах) для фіксації результатів вимірювань та перевірки ефективності розробленої методики музично-естетичного виховання учнів 1-4 класів загальноосвітніх шкіл з угорською мовою навчання.

Організація дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилась відповідно до поставлених завдань і включала три етапи.

На першому етапі – *пошуковому* (2004-2006 рр.) – визначено методологічні та теоретичні основи дослідження, його об'єкт, предмет, мету і завдання, проаналізовано стан розробленості обраної проблеми в теоретичному та прикладному аспектах. Розроблено експериментальну програму та поурочне планування з музики для учнів 1-4 класів шкіл з угорською мовою навчання.

На другому етапі – *дослідно-експериментальному* (2006-2010 рр.) – визначено принципи забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів і педагогічні умови його оптимізації, розроблено методику дослідно-експериментальної роботи, визначено критерії й встановлено рівні музично-естетичної вихованості учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання, перевірено ефективність розробленої експериментальної методики.

На третьому етапі – *узагальнюючому* (2010-2011 рр.) – систематизовано результати дослідно-експериментальної роботи, сформульовано висновки наукової роботи, оформлено текст дисертації.

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

- *вперше* визначено принципи та педагогічні умови методичного забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у

музично-естетичному вихованні учнів початкових класів; розроблено методику реалізації взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів; розкрито педагогічний потенціал взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні учнів початкових класів;

- *уточнено* зміст понять «мистецькі традиції» та «взаємодія мистецьких традицій»;

- *конкретизовано* сутність і структуру музично-естетичного виховання молодших школярів в умовах полікультурного середовища та систему критеріїв і показників музично-естетичної вихованості учнів початкових класів;

- *дістали подальшого розвитку* методичні засади реалізації інтегративного та культурно-історичного підходів до музичного навчання школярів.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в тому, що здійснено апробацію методики реалізації взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів та створено експериментальну програму з музики для учнів 1-4 класів шкіл з угорською мовою навчання.

Здобуті результати наукової роботи можуть бути покладені в основу створення навчальних посібників з музики для учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання, методичних рекомендацій для вчителів означеного типу шкіл, розробки навчальних курсів для студентів середніх, вищих навчальних закладів і слухачів системи післядипломної педагогічної освіти Закарпаття.

Матеріали дослідження можуть слугувати підставою для оновлення змісту таких навчальних дисциплін, як „Методика музичного виховання”, «Народознавство», розробки рекомендацій для студентів вищих музично-педагогічних навчальних закладів щодо проведення педагогічної практики.

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес Мукачівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступеня № 3 ім.

Ф.Ракоці ІІ (довідка № 69 від 11.03.2011 р.), Ракошинської загальноосвітньої школи І-ІІ ступеня Мукачівського району (довідка № 22 від 11.03.2011 р.), Берегівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступеня № 4 (довідка № 909 від 18.03.2011 р.), Великодобронської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступеня Ужгородського району (довідка № 75 від 15.03.2011 р.). Дослідженням було охоплено 384 учня початкових класів шкіл з угорською мовою навчання; 23 учителя початкових класів означених шкіл.

Вірогідність наукових положень та результатів дослідження забезпечується методологічною обґрунтованістю вихідних позицій дисертації; опорою на сучасні досягнення педагогіки та психології; кількісною та якісною обробкою даних; використанням взаємодоповнюючих методів наукового і експериментального пошуку, адекватних меті, предмету та завданням дослідження; об'єктивністю критеріїв та показників дослідження; позитивним результатам апробації основних положень дисертації в практиці роботи загальноосвітніх шкіл з угорською мовою навчання.

Апробація результатів дослідження відбувалась безпосередньо в процесі педагогічної роботи дисертанта в Мукачівському державному університеті та гуманітарно-педагогічному коледжі під час проведення занять з методики музичного виховання, практичних занять з педагогічних технологій в галузі музичного виховання, консультацій з педагогічної практики для студентів груп з угорською мовою навчання, а також під час читання лекцій на курсах підвищення кваліфікації вчителів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання, які проходили на базі Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти.

Основні положення, рекомендації та результати дослідження пройшли апробацію на *міжнародних науково-практичних конференціях:* «Слов'янське музичне мистецтво в контексті європейської культури» (Вінниця, 2007), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2007, 2009), «Професійно-мистецька школа у системі національної освіти України» (Малобілозерська, 2008), «Роль едукаційного середовища в підготовці вчителя

початкової школи» (Умань, 2010); *всеукраїнському науковому семінарі* «Педагогічні читання пам'яті О.П.Рудницької» (Київ, 2006, 2007); *обласних науково-практичних семінарах:* «Використання альтернативних методів навчання на уроках у початкових класах шкіл з угорською мовою навчання» (В.Добронь, 2010), «Інтеграція на уроках музичного мистецтва у початкових класах шкіл з мовами навчання національних меншин» (Мукачево, 2010); *науково-практичних конференціях МДУ:* «Інноваційні технології у вищій освіті: теоретичні та практичні аспекти» (Мукачево, 2009), «Роль науки у розвитку сучасної вищої освіти» (Мукачево, 2010).

Публікації. Зміст та результати дисертаційного дослідження відображені в 14 одноосібних публікаціях автора, з них 8 − у фахових виданнях з педагогіки, затверджених ВАК України.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (всього 323 найменування, з них 32 – іноземними мовами), 5 додатків. Загальний обсяг дисертації складає 282 сторінки, з них 193 сторінок основного тексту. Робота містить 19 таблиць, 6 рисунків, що разом з додатком становить 89 сторінок.

Розділ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВЗАЄМОДІЇ УКРАЇНСЬКИХ І УГОРСЬКИХ МИСТЕЦЬКИХ ТРАДИЦІЙ У МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У розділі, на основі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження розкрито сутність та структуру музично-естетичного виховання молодших школярів в умовах полікультурного середовища, проаналізовано зміст навчально-програмної документації шкіл з угорською мовою навчання з дисципліни «Музика» у 1-4 класах, визначено зміст поняття «мистецькі традиції», виявлено спільні та відмінні ознаки українських та угорських мистецьких традицій.

1.1. Сутність та структура музично-естетичного виховання учнів початкових класів у полікультурному середовищ

Сутність процесу музично-естетичного виховання в умовах полікультурного середовища та становлення поняття логічно взаємозв'язане з поняттями „виховання", „естетичне виховання", „художньо-естетичне виховання", „музично-естетичне виховання".

У філософській, соціологічній, педагогічній літературі існують різні підходи до визначення поняття „виховання". В основному воно тлумачиться як „соціально-контрольований процес цілеспрямованого впливу на особистість" [61]. Більш розгорнуте визначення поняття можна знайти в енциклопедичних виданнях. Так, за А.Алексюком: „виховання – процес цілеспрямованого систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних чинників, спрямованих в широкому розумінні людини на підготовку її до активної участі у виробництві, соціальному і культурному житті суспільства. У вузькому розумінні, виховання

– цілеспрямований і систематичний вплив вихователя на вихованців з метою формування якостей, бажаних для вихователя” [248]. Близьке до цього визначення сформульоване М.Болдирєвим: у широкому розумінні, виховання – „вся сума впливів, весь процес формування особистості і підготовки її до активної участі у виробничому, суспільному і культурному житті. У вузькому сенсі виховання означає формування світогляду, морального обличчя, розвиток естетичного смаку, фізичний розвиток” [188]. Подібне формулювання подає І.Надольний: „виховання – це процес підготовки людей до того, щоб вони могли виконувати необхідну корисну діяльність” [257].

У широкому соціальному значенні, як зазначає М.Сметанський, під вихованням слід розуміти цілеспрямовані впливи на розвиток особистості всього соціального середовища, яке її оточує: сім’ї, навчально-виховних закладів, засобів масової інформації тощо. На відміну від стихійних соціальних впливів, виховання – це цілеспрямований процес розвитку в особистості цінностей, потреб, рис характеру, знань, умінь, навичок і здібностей. Завдяки вихованню розвиток людини підпорядковується певній меті, що приводить до формування заздалегідь запроектованих якостей особистості, які самі по собі могли б не виникнути [223, с. 5].

Отже *виховання* в основному, тлумачиться як процес формування і підготовки особистості до життя у суспільстві, в якому вона могла б діяти відповідно до своїх потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, характеру і змісту своєї життєвої позиції та вимог соціальних норм. Така особистість визначається не своїм характером, темпераментом, фізичними якостями і тому подібним, а тим, „що вона знає, що та як вона цінує, що та як вона створює, з ким та як вона спілкується, які її художні потреби і як вона їх засвоює” [114]. А звідси виводимо й основну мету виховання − формування повного комплексу якостей особистості, які необхідні для існування в межах соціуму. Засобами цього процесу є всі форми комунікації і передавання досвіду духовної та матеріальної культури.

Оскільки вектор нашої наукової роботи спрямовано на дослідження музично-естетичного виховання учнів, які є угорцями за національністю і громадянами України, важливим вважаємо розглянути основні ідеї науковців щодо виховання як процесу розвитку особистості в умовах полікультурного середовища.

Як вважає В.Бойченко, процес виховання молодших школярів в умовах полікультурного середовища, потребує організації гуманістично спрямованої, насиченої морально-етичним змістом виховної роботи, яка забезпечувала б учнів не лише оволодінням теоретичними знаннями, а й уміннями відчувати та виявляти відповідні емоції, дотримуватися певної поведінки у реальному житті. Визначаючи умови та засоби оптимізації навчально-виховного процесу з метою подолання наявних недоліків у полікультурній вихованості молодших школярів, автор виділяє такі її основні структурні компоненти: змістовний (моральні уявлення, знання, переконання, погляди, установки); емоційно-мотиваційний (потреби, мотиви, емоції, почуття, сукупність відповідних емоційно-психологічних характеристик); регулятивний (оцінки, цінності, певний еталон прояву почуттів, прагнення до реалізації їх у взаєминах з іншими людьми); діяльнісний (уміння, навички, звички, дії, вчинки, поведінка) [36].

Триєдину систему полікультурного виховання школярів, що складається з накопичення інформаційно-теоретичних знань про свій народ та інші етноси, виховання позитивних емоційно-чуттєвих уявлень щодо свого та інших народів, формування толерантних світоглядних установок, орієнтацій до представників інших народів та етнічних груп, пропонує запровадити у сучасному навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи В.Присакар [196]. Г.Розлуцька, аналізуючи зміст шкільних підручників для молодших школярів Закарпаття міжвоєнного періоду (1919−1939 рр.), висуває аналогічну ідею про формування людини, яка здатна до ефективної життєдіяльності в багатонаціональному та полікультурному середовищі, яка розуміє та поважає прояви інших культур, характеризується вмінням жити в мирі і злагоді з представниками різних народностей, національностей, вір, рас тощо [206].

Дослідник проблем полікультурної освіти − М.Красовицький теж вважає, що „усвідомлення різноманітності, багатокультурності світу та його цілісності, взаємозв'язку, взаємозалежності, взаємодії культур є базовою ідеєю концепції полікультурного виховання", а сутність її в тому, що „більшість людей живе в умовах різноманітного расового, національного, релігійного і культурного оточення. Тому важливою умовою плідного співіснування та гуманістичної дії людей є глибоке знання власної національної культури та розуміння особливостей і традицій інших народів" [127].

Право на необхідність конкретних кроків до активізації полікультурної освіти підтверджує та регулює нормативно-правова база України. Зокрема, ідеї полікультурності знайшли відображення у „Концепції 12-річної загальної середньої освіти": „посилюється увага до мов національних спільнот, що входять до складу українського народу (російської, польської, угорської, болгарської, єврейської та ін.). Цими мовами може здійснюватись освітній процес у школах, рідна мова може вивчатися як навчальний предмет" [121].

Ширше розкриті полікультурні ідеї у проекті „Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності" [122]. Серед принципів виховання громадянина, в цьому проекті зазначені: принцип культуровідповідності, що „передбачає органічну єдність громадянського виховання з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, що забезпечить духовну єдність, наступність та спадкоємність поколінь" та принцип інтеркультурності, що передбачає інтегрованість української національної культури в контексті загальнодержавних, європейських і світових цінностей у загальнолюдську культуру. Реалізація цього принципу означає, що в процесі громадянського виховання мають забезпечуватись передумови для формування національної самосвідомості особистості та водночас її готовності до сприйняття інших культур, ідей та цінностей.

Такий основний принцип виховання як полікультурність, виокремлено у „Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні". Він

передбачає „інтегрованість української культури у європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування у дітей та учнівської молоді відкритості, толерантного ставлення до відмінних від національних ідей, цінностей, до культури, мистецтва, вірування інших народів; здатності диференціювати спільне й відмінне в різних культурах, сприймати українську культуру як невід'ємну складову культури загальнолюдської" [174].

Отже, у наведених урядових програмних та директивних документах відзначається існуюча полікультурність та багатоетнічність українського суспільства. З цих документів ми можемо виокремити основні завдання полікультурного виховання: оволодіння знаннями про багатоманітність культур і їхній взаємозв'язок; виховання шанобливого ставлення до рідної культури та стимулювання інтересу до інших; формування вмінь та навичок міжкультурного спілкування (або взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності і взаєморозуміння); усвідомлення важливості культурного багатоманіття для самореалізації особистості.

Одним з аспектів цілісної системи виховної діяльності виступає естетичне виховання. У довідковій літературі з естетики поняття „естетичне виховання визначається як „цілеспрямована система діяльнісного формування людини, здатної сприймати, оцінювати і усвідомлювати естетичне у житті, природі і мистецтві, здібної жити і перетворювати світ, творити „за законами краси" [128, с. 23].

У філософському значенні в естетичному вихованні передбачається якісна зміна рівня естетичної культури суб'єкту виховання. Практично це безперервний процес, який триває протягом життя людини. Естетичне виховання – оптимальна форма осягнення дитиною навичок сприймання та творення краси, передавання естетичного досвіду індивіда шляхом цілеспрямованої діяльності. Як відомо, естетичному вихованню притаманні дві основні функції: формування естетично-ціннісної орієнтації особистості та розвиток її естетично-творчих потенцій, які визначають місце естетичного

виховання в суспільному житті та зв'язок з іншими видами виховної діяльності [287, с. 424]. У методологічних питаннях естетичного виховання, розроблених у працях філософів, акцентується увага на тому, що жодна зі сторін виховання не виступає як самоціль, а, взаємодіючи та збагачуючись специфічними особливостями, вони загалом спрямовані на вирішення єдиного завдання: гармонійного розвитку підростаючого покоління [114].

Отже, *естетичне виховання* відбувається в єдності процесів навчання, виховання і самовиховання; навчальної, позанавчальної, позашкільної роботи; в єдності дій школи, родини, культурних закладів та засобів масової інформації. Це є складною справою, але саме у початковій школі слід закладати основи характеру школярів, їх установки, способи діяльності та мислення, а головне, формувати основи творчості „за законами краси".

Одною з форм естетичного виховання є *художнє виховання*, метою якого є включення особистості в процес активного опанування мистецтвом, а засобами є художні цінності та накопичені суспільством певні алгоритми репродуктивної й продуктивної діяльності.

У педагогічній довідковій літературі художнє виховання інтерпретується як процес формування світосприйняття дитини засобами мистецтва, який може бути стихійним та педагогічно спрямованим. Даний вид виховання прилучає дитину до різних проявів мистецтва через їх сприйняття та власну творчу діяльність. Різні види мистецтва є частиною оточуючої дитину дійсності, які з перших років її життя впливають на виховання почуття, смаку та відношення до самого життя. Підростаючи, дитина більш усвідомлено входить у цей світ, навчаючись відбирати те, що найближче до її характеру. Саме цей напрямок виховання робить людину спадкоємцем культури предків, але вже на сучасному рівні відношень до природи, людини, суспільства.

Таким чином, якщо естетичне виховання розвиває людину для всебічної активної естетичної діяльності у різних сферах життя, то художнє виховання є одним із засобів естетичного виховання, яке розвиває людину для того, щоб залучити її в сферу мистецтва [288]. *Мистецтво* – це і пізнання, і засіб

виховання, і особлива мова – засіб комунікації, адже: за його допомогою людина здатна сприймати оточуючий світ у цілісності; воно проникає в найпотаємніші куточки людської душі, хвилює і робить людину величною; безпосередньо контактує з емоційною сферою особистості, найбільш рухливою і пластичною сферою людської психіки; за його допомогою ідея втілюється в такій формі, яка збуджує емоції, активізує уяву, викликає естетичні переживання.

Тобто можна сказати, що мистецтво – особливий вид духовно-практичного освоєння дійсності за „законами краси", особливість якого у тому, що воно виступає у художньо-образній формі. А підвищена чутливість (сенситивність) молодших школярів, яка зумовлена художнім типом психіки їх особистості, дозволяє нам констатувати, що однією з дієвих форм залучення до мистецтва є художньо-естетичне виховання, яке передбачає формування естетичного сприймання та емоційного ставлення до прекрасного; духовне збагачення та розширення світогляду; оволодіння суспільними цінностями і знаннями; виховання художнього смаку, бажання вносити прекрасне у життя й завдяки йому розвивається та вдосконалюється чуттєвий досвід людини.

Виходячи з закономірностей нейрофізіологічної діяльності головного мозку людини та впливу на нього музики, естетичне виховання засобами музичного мистецтва можна віднести до базового виду формуючого впливу на людину, оскільки особистість слід розвивати від емоційності до різнобічності і гармонійності. А музичне мистецтво, формує першооснови емоційності і почуттєвого сприйняття [260].

Музичне виховання є галуззю художнього виховання, метою якого є розвиток сенсорної та емоційно-почуттєвої сфер, образно-асоціативного мислення, загальних та спеціальних здібностей людини для сприйняття, оцінювання та творення „за законами краси".

У сучасних вітчизняних дослідженнях процес музично-естетичного виховання розглядається з різних позицій: естетичного сприймання, потреб, інтересів, відношення, ідеалів, ціннісних орієнтацій, смаку, діяльності, які

впливають на механізм дії, спричиняючи модифікацію його компонентної структури (Н.Ветлугіна [55], Г.Падалка [186], О.Ростовський [212], О.Рудницька [214] та ін.). Компонентами музично-естетичного виховання школярів є розвиток здатності сприймати, відчувати, розуміти прекрасне в житті і мистецтві; прагнення брати активну участь у його створенні; внесення естетичних елементів в життя шляхом розвитку художніх здібностей особистості до пізнання, оцінки, творчості [55].

З позицій музичного сприймання питання сутності процесу музично-естетичного виховання висвітлюється у працях В.Бєлобородової, Д.Кабалевського, О.Костюка, В.Медушевського, Є.Назайкінського, О.Ростовського, О.Рудницької [168; 113; 125; 156; 170; 212; 215]. На їх думку, сприймання музики – багаторівневий процес, який передбачає логічні етапи: створення установки → сприймання музики → розуміння → інтерпретація і оцінка → післядія музики.

О.Дем'янчук, висвітлюючи проблему формування художньо-естетичних інтересів школярів зазначала, що основну увагу в процесі музично-естетичного виховання слід приділяти почуттєвій (на основі естетичного сприймання) та інтелектуальній (художньо-естетичні знання) сферам [89].

О.Сапожнік, досліджуючи музично-естетичне виховання старшокласників, розглядає даний процес як складну багаторівневу структуру, яку складають такі компоненти: когнітивно-пізнавальний, що містить світоглядну орієнтацію, інтерес до знання, до духовних цінностей і власної творчої діяльності; музично-естетичну ерудованість; музично-теоретичні знання, здатність до пошуку; емоційно-почуттєвий, який включає творче сприймання, переживання, асоціативно-образне бачення та відчуття музичної інформації, творчу уяву і фантазію; моделювання емоційних станів; ціннісно-орієнтаційний, що передбачає розуміння естетичної цінності творів; переведення естетичних оцінних уявлень, потреб у вираження власного ставлення до популярного естрадного музичного мистецтва; художньо-естетичну та виконавсько-інтерпретаційну цінність музичного твору;

оцінювально-інтерпретаційний, основними структурними елементами якого є осмислення і виявлення оцінного ставлення до сучасної популярної естрадної музики; трансформація музичної інформації на власну індивідуальну інтерпретаційну мову, побудова індивідуальної інтерпретаційної концепції в оцінці музичних творів; здатність до сприймання нових ідей та їх продуктивна реалізація; творчо-синтезуючий, що включає домінування інтелектуальної потреби у продуктивному художньому творенні; цілісність сприймання, усвідомлення й споживання сучасної популярної естрадної музики у зв'язку з концепцією авторського задуму; розширення досвіду пізнання особистісних емоційно-естетичних реакцій на одержану музичну інформацію та осмислення естетичних переживань, ініціативність в орієнтації на творчість в музично-естетичному діалозі, інтенсивність накопичення фонду поліаспектних контурів творчої активності у взаємодії з сучасною популярною естрадною музикою; творчий контекст самоестетизації у самовихованні й самореалізації [218].

О.Михайличенко визначає процес музично-естетичного виховання в Україні як діалектичну взаємодію інституцій створення, накопичення і збереження досвіду національного музичного мистецтва з процесами передавання цього досвіду із покоління в покоління у тісному суспільно-історичному та соціально-економічному зв'язках. Разом з тим, як зазначає автор, це процес передавання та засвоєння особистістю емоційно-художніх образів українського, зарубіжного музичного та суміжних з ним мистецтв, які спроможні спонукати її до творчої діяльності і створення навколо себе життя, побудованого на кращих морально-етичних цінностях, що виробило людство [163, с. 9]. Структуру процесу музично-естетичного виховання, за О.Михайличенко, складає сукупність основних теоретичних і практичних компонентів виховного процесу: мета, зміст, форми організації, методи і засоби виховання, результат.

З огляду на те, що результатом музично-естетичного виховання є сформована музично-естетична культура особистості, вартим нашої уваги є модель музично-естетичної культури молодших школярів розроблена

І.Барвінок. Спираючись на системно-функціональний та діяльнісний підходи, автор представляє музично-естетичну культуру особистості як інтегрована властивість особистості, яка є проявом її творчої активності у процесі музично-естетичної діяльності, а також характеризує міру засвоєння музичних цінностей суспільства, ступінь розвитку її сутнісних сил, що проявляється в особистих якостях і результатах музичної діяльності. У розробленій нею структурі музично-естетичної культури виділяються такі компоненти: інформаційний – пізнання життєвих явищ через музичні образи, інформація про музику, яка відтворюється в естетичних судженнях особистості щодо набутих знань; почуттєво-емоційний, який виражається в почуттєво-емоційному ставленні до естетичних цінностей; комунікативний – безпосереднє спілкування індивіду з творами мистецтва та спілкування з приводу музики, що здійснюється за допомогою основних видів музичної діяльності [22].

За останні роки процес музично-естетичного виховання широко вивчений у педагогічній науці, але нема досліджень з проблем змісту музично-естетичного виховання, яке відбувається в полікультурному середовищі, а отже й нема термінологічного визначення цього процесу як окремої категорії. Узагальнюючи вищенаведені підходи щодо розкриття сутності поняття **„музично-естетичне виховання”,** зазначимо, що воно **є цілеспрямованим педагогічним впливом на учнів з метою прилучення до рідної й вітчизняної музичної культури та перетворення їх на суб’єкт музичної діяльності за „законами краси”.**

Основними завданням означеного процесу є: засвоєння музично-естетичних та музично-теоретичних знань; оволодіння комунікативними засобами міжкультурної взаємодії − розмовною та художньою мовами; формування гуманних взаємних стосунків як основи зв’язку школяра з різними сторонами музичних об’єктів. Враховуючи наведені завдання, структуру музично-естетичного виховання у полікультурному середовищі можна представити як єдність таких функціональних компонентів, як: мотиваційно-

пізнавальний, емоційно-оцінний, творчо-діяльнісний та регулятивно-комунікативний. Всі вони перебувають у тісному взаємозв'язку і взаємодії.

Мотиваційно-пізнавальний компонент розкриває методи й засоби організації пізнання скарбниці традицій музичного мистецтва й спрямовується на формування музичного фонду учнів, активізацію інтересу школярів до музики шляхом опанування музично-естетичними та музично-теоретичними знаннями.

Інтерес до музичного мистецтва спирається не лише на дитячу емоційність, а й на доступні для них знання, які є інформативним базисом для інших компонентів музично-естетичного виховання [102]. Тому невід'ємними елементами мотиваційно-пізнавального компоненту є музично-естетичні та музично-теоретичні знання.

До музично-естетичних відносимо знання про закономірності музики як виду мистецтва, про можливості та особливості відображення дійсності у творах музичного мистецтва. А до музично-теоретичних відносимо знання, що пов'язані з використанням елементів музичної мови та їх виразовими можливостями. Музично-естетичні та музично-теоретичні знання виступають засобом розпізнавання, виділення об'єктів та оперування ними, виконуючи пізнавальну функцію, вони не обов'язково стають при цьому мотивами вихованості (якщо не проходитимуть крізь почуття, не прийматимуться особистістю). Для цього процес пізнання варто підкріплювати кращими зразками фонду музичного мистецтва: народної, класичної та сучасної музики. Функціонування такого фонду сприятиме накопиченню емоційного досвіду, адже емоційно-естетичне проникнення у зміст художніх творів стимулює емоційний стан особистості, а отже й музичні потреби, інтерес [243, с. 42]. Це ж стверджували К.Платонов, П.Якобсон, які розглядали емоції та почуття як першооснову духовних потреб, як переживання людиною свого ставлення до оточуючої дійсності.

Емоційна забарвленість психічних процесів вказує на важливість такого компоненту процесу музично-естетичного виховання, як **емоційно-**

оцінювальний, який передбачає розвиток естетичної сфери свідомості особистості молодшого школяра та виражається в їх емоційному ставленні до цінностей музичного мистецтва. Означений компонент свідчить про активність процесів мислення, чуйність сприймання і проявляється в емоційних реакціях, емоційному відгуці на музику, здатності до диференціації музичної мови, в оцінці засобів музичної виразності, характері асоціацій.

Вивчення характеру сприймання музики та формування різних сторін естетичної свідомості стало центральною проблемою багатьох досліджень (А.Костюка [125], О.Ростовського [212], Г.Падалки [186]). За твердженнями зазначених авторів, учні 1-4 класів сприймають музичний твір цілісно, не відділяючи власне музичні враження від вражень супутніх, не виокремлюють певні засоби виразності і не вміють визначати їх роль у створенні музичного образу. А це вказує на необхідність опанування певними навичками та вміннями: навичками прочитання та оцінки виражальних засобів музичних творів, вмінням перекодування естетичних почуттів на мову оціночних понять та суджень, навичкою включення асоціативних ланцюгів сприйняття. Тобто, оцінювання музики пов’язане з певною інтелектуальною напругою, в якій естетична емоція спрямовується раціональним сприйняттям. Спираючись на набуті знання, способи аналізу, емоції імпульсивного, інтуїтивного характеру стають змістовнішими та здатні сприяти адекватній оцінці музичних творів. А якщо у дитини склалися більш або менш стійкі критерії оцінки, – буде стійким й інтерес до явищ, які відповідають цим критеріям. А інтереси та характер того, що більш до вподоби дітям, дозволяють судити про формування смаку та потреб.

Мова музики, як і художні мови інших видів мистецтва, має як загальні закони, норми, спільні для різних народів, так і характерні особливості. Останні виявляються в усій сукупності музично-виражальних засобів: інтонаційному, ладовому, ритмічному строї, в особливостях гармонії, інструментовки тощо. Кожній національній мові характерна певна висотна, темброва та ритмічна система інтонування при виголошуванні слів, яка має велике значення при

визначенні національних особливостей музичної мови. Національна своєрідність музики різних народів відбивається в особливостях ладової системи: в українській музиці зустрічаємо гармонічний мінор, в угорській – мінор з двома збільшеними секундами. Надзвичайно різноманітними є й ритми, які зустрічаються в мелодіях різних народів. Так, для української музики характерне вживання п'ятидольного метру, при якому відбувається виголошування слів з намаганням мати більше ненаголошуваних складів, а для угорської народної музики − вживання парних розмірів. Взагалі, угорська музика відзначається багатством ритмів (гострий ритм, подовжений, синкопований), особливості яких найбільш яскраво проявляються в танцювальних жанрах. Часто за одним лише ритмом можна пізнати вид танцю − не можна сплутати ритм гопака з ритмом чардашу. Значну роль у наданні музиці національного колориту відіграє темброве звучання музичних інструментів, які протягом свого історичного розвитку створював кожний народ.

В процесі музично-естетичного виховання молодших школярів важливо враховувати те, що шлях засвоєння музичної мови – від неспецифічно-музичних до специфічно-музичних елементів. Неспецифічно-музичні виконують при цьому функцію „введення" слухача у семантичну систему музики. Специфічно-музичні засоби виразності використовуються лише в музиці (лад, гармонія), тому їх сприймання повністю спирається на музичний досвід слухача, а, сприймаючи неспецифічно-музичні засоби виразності, слухач може опертися на власний життєвий досвід – біологічний (сенсорний, кінетичний, просторовий) і соціальний (мовний, ширше комунікативний, культурний). До них належать темп, ритм, регістр, тембр, звуковисотність, штрихи, динаміка [211, с. 41].

Знання засобів музичної виразності сприятиме виникненню художнього образу як „системи життєвих (емоційних, рухових, сенсорних, мовних, ситуативних тощо) *асоціацій*, яка знаходить своє втілення у музичному матеріалі – моделюється в музичних засобах і породжує у них відношення,

названі „синтаксисом образу” [155, с. 27]. Як зазначає О.Ростовський, в педагогічному процесі не можна нехтувати асоціаціями учнів як необхідним елементом повноцінного естетичного сприймання музичних творів. Знання вчителем природи музичної асоціативності дає можливість ефективніше формувати музичне сприймання школярів: „якщо сприймання художнього твору викликає в людини її власні переживання, ми маємо справу з емоційними асоціаціями, коли воно викликає уявлення про якийсь зовнішній предмет, у тому числі й про переживання іншої людини, – це предметні асоціації. Сприймання музики здатне викликати життєві уявлення й емоції у слухачів, якщо в їхньому художньому досвіді вже склалися відповідні асоціації” [212, с. 265-266].

Психолого-педагогічні особливості дітей молодшого шкільного віку найбільш відповідають художньо-творчій діяльності. Тому їх музичні здібності, виконавські уміння, творчі прояви в різних видах музичної діяльності, частота спілкування з музикою є невід’ємними елементами **творчо-діяльнісного компоненту**.

На теперішній час серед науковців немає єдиної точки зору щодо сутності та структури *музичних здібностей*. Н.Ветлугіна поділяє музичні здібності на музично-естетичні, які відрізняються естетичним відношенням (художнє сприйняття, творча уява, виконання художніх творів), та спеціальні – обґрунтовані сенсорною основою. Свою реалізацію вони знаходять у трьох *основних видах діяльності:* 1) слуханні музики; 2) виконанні (вокальному, інструментальному або вокально-інструментальному); 3) творчості [55].

О.Ростовський виокремлює сприймання музики як провідний вид музичної діяльності учнів: „для того, щоб вивчити пісню, її слід спочатку почути, а вивчивши, прислухатися й оцінити, наскільки виразно вона виконана. Рухаючись під музику, школярі стежать за її розвитком, намагаючись передати її настрій і характер. Прислухаючись до музичної мови, вони стають здатними відчувати зв’язок між емоційно-образним змістом твору і засобами виразності. Для розвитку музичного сприймання велике значення має музично-сенсорне

виховання учнів, їж здатність відчувати висотні, ритмічні, темброві й динамічні властивості звука" [212, с. 223].

Отже, вміння сприйняти музику створює оптимальні умови для розвитку усього комплексу музичних здібностей. Виконавські уміння молодших школярів – співацькі, вміння рухатись під музику, інструментально-виконавські – сприяють формуванню естетичного ставлення до життя і мистецтва, розвивають музично-сенсорні здібності дітей.

Частота спілкування з музикою залежить від інтересу й знань дітей про музичне мистецтво. Для цього слід допомогти їм увійти у світ мистецтва, тобто створити відповідні умови діяльності учнів на уроці. Зміна видів музичної діяльності є однією з особливостей уроку музики, яка має сприяти розвитку захопленості музикою, прагнення пізнати й оволодіти вміннями та навичками музикування. Діти приходять до школи з різними музичними задатками і музичною підготовкою. Але у всіх дітей є деякий досвід слухання інструментальної музики, співу пісень, бачення і виконання танців, крокування під музику тощо. Їм розповідають і читають однакові казки, книжки, вони переглядають одні й ті ж телепередачі для дітей, кінофільми і мультфільми, стикаються з різноманітними подібними життєвими ситуаціями. Так складається життєвий досвід дитини, близький життєвому досвіду інших дітей. Тому в умовах загальноосвітньої школи в музично-виховній роботі слід виходити не із здібностей дітей і їх підготовки, а з їхнього життєвого досвіду [212, с. 198]. Важливо вміло спрямовувати увагу школярів під час музичних комунікацій, щоб вони вчились „відчувати музику як змістовне мистецтво, яке несе в собі почуття і думки, життєві ідеї та образи" [111, с.28]. Але, щоб слухова напруженість не перевтомлювала учнів, доцільним є використання ігрових форм роботи на уроці (ролеві, рухливі, дидактичні ігри), завдяки яким мобілізується увага дітей. Ефективним засобом попередження надмірної втомлюваності учнів на уроці є музично-ігрові розминки (танцювальні, ритмічні, мовно-рухові, наслідувальні) [212, с. 464].

Отже, будь-яка форма спілкування з музикою має викликати естетичні переживання, асоціації, вчити роздумувати над нею. Важливо вчасно переключати увагу і вид діяльності школярів на уроці, щоб запобігти їхній емоційній і слуховій перевтомі. А частота спілкування учнів з музикою буде залежати від міри зацікавленості й прагнення пізнати світ музичного мистецтва.

Багатоманітна, художньо-змістовна й емоційно наповнена музична діяльність на уроці активізує моторику й емоційність молодших школярів, створює підґрунтя для розвитку їх музичних здібностей та творчості. Т.Аболіна та Н.Миропольска зазначають, що учні ближчі не до споживання в системі мистецтва, а до створення; нерозвиненість мовної форми спілкування спонукає до невербальних проявів, жестикуляції, пантоміми, малювання. Ці засоби виразності і є дитячими проявами творчих потенцій [6, с. 63]. Останні яскраво проявляються і у музикуванні, і у малюванні, і у театралізації. Дитяча творчість у багатьох дослідженнях пов’язується з теорією дитячої гри. Її художній потенціал вчені пов’язують з уявою та фантазією, які є засадами творчості. Найбільш придатною формою організації творчої діяльності є сучасний дитячий фольклор, який, за О.Жорновою, є живою культурною традицією [99, с. 38].

Фольклорна творчість усвідомлюється дітьми як гра, спілкування, що сприяє їх соціалізації до умов полікультурного середовища, в якому молодші школярі випробовують на собі сукупність впливу етнічної, національної, міжнаціональної та масової музичних культур. Тому до компонентної структури музично-естетичного виховання ми включили **регулятивно-комунікативний компонент**, що містить певні вміння, навички, дії, які спираються на здобуті знання про музичне мистецтво певного етносу та емоційне-оцінне ставлення до них. Виявляється він в емоціях і почуттях, які виникають в процесі музичних комунікацій; у відношенні до оточуючого музичного середовища; у глибині проникнення в образний стрій музики певного етносу, зокрема музики рідного народу й народу країни проживання.

Художня творчість на кожному етапі життєдіяльності людини є спілкуванням з мистецтвом, і тому її пов'язують з розвитком спілкування, яке у дорослої людини, порівняно з дитиною, знаходиться на більш високому рівні [56]. Спілкування (від ситуативного до дійового) під час музичної діяльності сприяє формуванню у школярів згуртованості, поглибленню зв'язків між традиціями дорослих та дітей, між традиціями різних народів.

Різноманітні аспекти спілкування, а точніше музично-естетичного спілкування, в процесі навчання і виховання школярів знайшли відображення у працях М.Кагана [115], Л.Масол [153], О.Ростовського [211; 212], О.Рудницької [215] та ін. Аналіз наукових джерел зазначених авторів дозволяє зробити висновок, що формування здатності до естетичного спілкування засобами музичної діяльності ґрунтується на загальних засадах розуміння сутності людського спілкування.

Урок музики в загальноосвітній школі виступає як предмет, з приводу якого утворюється особлива комунікативна сфера – учні-музика-вчитель. А використання на уроці взаємодії різних видів мистецтва та музичної діяльності, кожний з яких має свої специфічні особливості, зумовлює багатогранність впливу на музично-естетичну вихованість школярів, ефективність якого підсилюється особливостями комунікативного простору – простору взаємодії української та угорської культур. У процесі такої взаємодії відбувається „культурна ідентифікація – встановлення схожості між собою і своїм народом, переживання відчуття належності до національної культури, інтеріоризація (прийняття в якості своїх) її вартостей" [41]. Тобто національна ідентифікація в процесі музичної комунікації означеного простору – процес „вживлення" особистості в пласти етнічної і національної музичної культури, а через них – процес вступу до діалогу зі світовим музичним мистецтвом. Тому основне завдання музично-естетичного виховання в умовах полікультурного середовища − допомагати особистості в культурному самовизначенні і саморозвиткові: закладати в свідомість молодших школярів відчуття ідентичності, спільні символи, емоційну прив'язаність до країни проживання.

При цьому відчуття спільності має носити національно-культурний характер, адже подібність культури, розмовної та музичної мови, традицій, історичної долі – те, що інтегрує людей в єдину спільноту, яка, усвідомлюючи цю єдність, відчуває спільноту та кожного окремо, а також розвиває відповідальність за власну долю. На базі цієї ідентичності формуються: патріотизм, соціальна довіра, соціальне партнерство як основи громадянського суспільства. Шлях досягнення цього на уроках музики – апелювання до архетипів національної свідомості, символів, що об'єднують людей у націю з державотворчим і суспільно творчим потенціалом. Це – образи Рідної Землі, України, Божої Матері, Матері (материнська пісня, колискова). Це – образи рушнику, вишиванки, калини, тюльпану, пави; міфологізовані образи козака, куруців. Це й історичні постаті, що стали напівлегендарними в національній свідомості: Володимир Великий, Ярослав Мудрий, Богдан Хмельницький, Іван Сірко, Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка, король Іштван, Янош Гуньоді, Ференц Ракоці II, Ілона Зріні, Ференц Кьолчеі, Шандор Петефі, Янош Арань, Ференц Еркель, Ференц Ліст і т.д. Це, звичайно, і глибинний релігійний чинник – Церква, Собор.

Тобто мова йде про традиційні цінності, які укорінені дуже глибоко у підсвідомості на архетипічному рівні. Вони є відображенням національного менталітету та спільної історичної долі. „Мусимо пам'ятати – писала С.Русова, – що яке виховання дане дітям сьогодні, широко відіб'ється завтра в усьому характері нашого життя" [216, с. 109]. А для цього, як вважала педагог, „кожна людина мусить розпочати свій розвиток із знайомства з попередньою роботою народів і насамперед роботою власного народу" [217, с. 113].

Отже, засобами музичного мистецтва слід поступово закладати у свідомість школярів національний ідеал, формувати відчуття громадянської і національної ідентичності, як основи соціальної довіри і партнерства, як передумов існування громадянського суспільства. Ми визначаємо, що в основу музично-естетичного виховання має бути закладена національна ідея і її практичне, розгорнуте втілення – національна ідеологія. Це – вільна Україна,

вільна людина, вільне суспільство і демократична правова держава як гарант волі людей різних національностей. У зв'язку з цим регулятивно-комунікативний компонент музично-естетичного виховання представлений нами такими елементами:

- *національна самоідентифікація в музичному просторі*, важливою умовою розвитку якої є формування в молодших школярів любові до свого народу, нації. Зміст національної самоідентифікації пов'язується з емоціями, почуттями, які виникають в процесі музичних комунікацій. Стимулювання її розвитку відбувається шляхом формування когнітивного (знання, уявлення про етнокультурні, етнопсихологічні особливості свого народу); емоційно-ціннісного (етнокультурних, етнопсихологічних потреб, мотивів, інтересів) і регулятивного (реальний механізм не тільки усвідомлення, але і прояву себе представником визначеної національності) компонентів національної самосвідомості;

- *активність включення до оточуючого музичного середовища*. Національна самосвідомість є формою рефлексії. Спочатку учень стає спостерігачем – слухачем рідної музичної мови й закладених у художніх творах почуттів і думок. Потім він фіксує взаємну несумісність рідної музичної мови та мови середовища (полікультурного), в тому числі й музичного, – це активізує його, перетворюючи самопізнання в самовиховання, та забезпечує формування свідомого ставлення до оточуючого музичного середовища;

- *органічна єдність громадянського та музичного виховання*.

У музичному мистецтві відсутність предметності художнього образу компенсується прямим емоційним впливом, адже митець звертається до внутрішнього стану людини, підсвідомості суто чуттєвими засобами й викликає безпосередній емоційний імпульс, або ж за допомогою ігрової ситуації, віртуального простору, імітації життєвих обставин змушує емоційно пережити події. Тобто ціннісно-смислове поле музики розглядається через категорію „спів-буття" іншого, що дає можливість кожному побачити себе зі сторони і вплинути на становлення власної суб'єктивності. Мистецтво не розробляє, не

показує і не встановлює ідеал, на який треба орієнтуватися в житті, а сприяє саморефлексії, створює простір, в якому людина могла б по-іншому осягнути свої зв'язки зі світом, саму себе [160]. Окрім цього, музика – особлива мова, яка є універсальною порівняно з іншими знаковими системами. Але відносно конкретного слухача вона може виступати рідною або чужою, знайомою або незнайомою, зрозумілою або незрозумілою.

Умовою для засвоєння музичного мистецтва рідного народу (угорського) та народу спільної території проживання (українського) є ефективний добір навчального матеріалу та музичних комунікацій. Адже художня виразність музики захоплює молодших школярів і викликає в них почуття великої естетичної насолоди, а також почуття співпричетності до того народу, твір якого прозвучав. На відміну від дорослих і підлітків, діти молодшого шкільного віку внутрішньо схильні до міжкультурної комунікації − психологічно вони готові бути посередниками в руйнуванні культурних бар'єрів [34]. Це є однією з вікових особливостей молодших школярів: відсутність упереджень, негативних стереотипів щодо інших народів та країн;

- *поліхудожній тезаурус*. Однією з головних засад у цьому контексті є інтонаційний підхід до проблеми формування фольклорного тезаурусу, відповідно якому художнє спілкування засобами угорської та української музики має характеризуватися глибоким проникненням в образний стрій, музики цих народів, відчуття найтонших нюансів мелодики, гармонії, ритму, що досягається на основі систематичного інтонаційного вслуховування в світ живого фольклору, емоційного сприйняття народного музикування. А усвідомлення понять з мистецтвознавства та естетики, з якими школярі зустрічаються в процесі художніх комунікацій, є фактором художньо-дидактичної інтеграції й засобом розкриття взаємодії традицій українського та угорського народів. Ці поняття складають їх особистісний поліхудожній тезаурус, який є важливим чинником формування художньо-асоціативного мислення та розвитку вміння переносу набутих знань та навичок у різні духовно-естетичні сфери.

Отже, завдяки дієвості означених елементів регулятивно-комунікативного компоненту музично-естетичного виховання семантична музична інформація стане ефективною формою виявлення світоглядного змісту творів мистецтв, духовних поривань нації та основних психологічних тенденцій розвитку *міжнаціональної художньої свідомості*.

Таким чином, однією з головних засад музично-естетичного виховання в умовах полікультурного середовища є поліетнічний підхід до проблеми гармонійного розвитку особистості школяра. Тобто навчальний процес слід спрямовувати на накопичення знань про музичне мистецтво рідного народу та українського, на виховання позитивного ставлення до традицій мистецтва обох народів, на формування толерантних світоглядних установок до представників інших народів. Враховуючи наведені змістові напрямки навчального процесу, структуру музично-естетичного виховання молодших школярів у поліетнічному середовищі подано у рисунку **А.1** (див. с. 33).

1.2. Історичні передумови розвитку музично-естетичного виховання учнів початкових класів угорських шкіл Закарпаття

Найчисленнішою групою національних меншин Закарпатського краю є угорці – 12 % населення області. Вони є більшістю населення Берегівського району (місто Берегово вважається національно-культурним центром угорців краю), Виноградівського, Мукачівського та Ужгородського районів. В інших дев’яти районах області проживає незначна кількість угорців – зафіксовано їх у кількості 25 785 осіб.

Згідно з давньоугорською мовою, угорці називаються „мадяри”, що означає „люди”. Прибули вони сюди ще в кінці IX століття з первісної батьківщини між Волгою та Уралом. Тут, у межиріччі Тиси і Дунаю, вони асимілювались серед місцевого слов’янського населення, прийняли

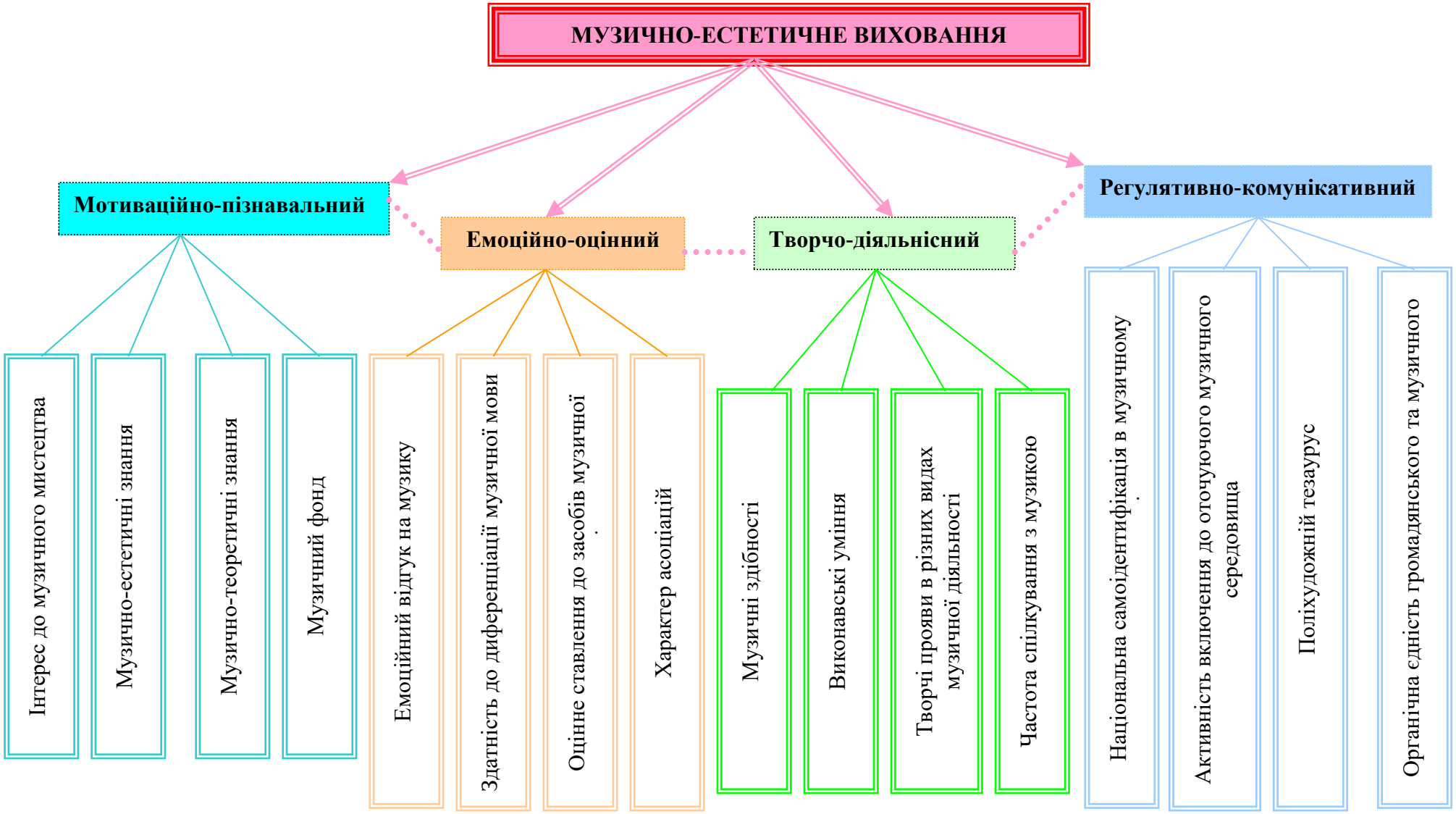


Рисунок 1.1 **Структура музично-естетичного виховання молодших школярів у поліетнічному середовищі**

християнство і створили Угорське королівство. Близько тисячі років королі Угорщини були правителями Закарпаття – до кінця Першої світової війни привілейоване становище угорців у провінції залишалось безсумнівним. А впродовж ХХ століття політично-правове і національно-культурне становище угорців кілька разів змінювалось, що не могло не відбитись на характері й змісті навчання і виховання, музичного зокрема.

Вивченню проблеми музично-естетичного виховання у загальноосвітніх школах з угорською мовою навчання до останнього часу не приділялось достатньої уваги. Питання загальнокультурного розвитку, освіти угорців досліджувались та висвітлювались такими педагогами-науковцями, як: П.Лизанець, О.Малець, М.Макара, І.Орос. Стосовно проблеми музичного виховання у загальноосвітніх школах з угорською мовою навчання нам відомі деякі дослідницькі роботи Іштвана Арпи, зокрема: „Проблема мовного та співацького звукоутворення в закарпатських угорськомовних школах”(1984 р.); „З життя національностей, проживаючих вздовж Тиси”(1993 р.); методичний посібник „Співи та музика”(1995 р.).

Стосовно організації та розвитку музичного виховання в початкових школах з угорською мовою навчання протягом другої половини XIX - початку ХХ століть можна зазначити, що урок співів став обов’язковою навчальною дисципліною в існуючих народних школах з 1868 року. У 1871 році був складений співаник під редакцією Сіні-Дьорфі, який вміщував 50 угорських народних пісень і мелодій. Але, в зв’язку з оголошеним владою конкурсом, цей співаник був витіснений підручником під редакцією Сотьорі Надь Йожефа, яким вчителі користувались протягом двох десятків років, незважаючи на те, що його навчальний репертуар складався лише з авторських пісень. У кінці століття найбільш вживаним був „Співаник для 1-2 класів народних шкіл” під редакцією Станко Бели, репертуар якого включав понад півсотні угорських народних дитячих пісень, впорядкованих за певною методичною системою.

Перша навчальна програма з музики, яка була побудована на основі угорського народознавчого матеріалу, вийшла у 1877 році. Мета навчання співу

в початкових класах народних шкіл тогочасної Угорщини, у першій програмі подається лише в узагальненому виді, а в програмі 1905 року вона конкретизується відповідно до основних завдань навчальної дисципліни [305].

Ідея виховання школярів на основі національних традицій з'явилась, коли педагоги почали відчувати потребу в більш повному використанні народних дитячих пісень-ігор різних регіонів тогочасної Угорщини. Як результат – поява у 1891 році збірника „Угорських дитячих ігор" під редакцією Кіш Арона. Разом з появою підручників зрушення відбувались у методиці викладання співів. Так, у 1905 році навчальна програма та методичний путівник з даного предмету вказували на можливість вибору вчителем методу навчання співу: за абсолютною системою чи за релятивом – з використанням цифрової системи Шеве, системи „рухливого-До" Вебера, системи гамопобудови Барталуша. У 1906 році вийшла „Методика викладання співів" під редакцією Єньоя Кьовешкуті, автор якої наголошував на важливості національного виховання і задля цього радив звертатися до багатої спадщини народної творчості. Навчальний посібник цього автора складається з переважної більшості пісень у народному дусі та „педагогічних" пісень − так звані „народні" пісні, які „педагогічно оброблялись": автентичний текст замінявся „більш пристойним" – з надуманим моральним спрямуванням, ритм та мелодика їх була простої побудови. Основною метою таких пісень було моральне виховання та закладання основ елементарних знань з даного предмету.

Отже, зазначені факти вказують на те, що методика музичного навчання поступово змінювалась, натомість грамотно укладених підручників та наочних посібників ще не вистачало. Надолуження цієї прогалини відбулося лише у 1943-1944 роках, коли вийшли у світ два томи „Шкільного співаника" Кодая Золтана. Перший том був укладений для учнів 6-10 років, до художньо-педагогічного репертуару якого увійшло 300 творів, з них 269 народних пісень, які розподілені по частинах. До І частини увійшли релігійні пісні, а до ІІ частини – народні пісні та канони. Другий том призначався учням 11-14 років і

складався з 194 угорських народних пісень, 22 релігійних пісень, 10 канонів, 42 угорських історичних пісень, 31 пісні у народному дусі та 31 пісні з музичної спадщини інших народів. У заключній частині тому подавався методично систематизований теоретичний матеріал з предмету. Слід відмітити, що в обох томах пісенний репертуар був укладений за таким методичним принципом − спочатку мелодичний матеріал пісень обмежується звуками *соль-мі*, а надалі він збагачується поступовим додаванням звуків пентатонічного звукоряду. Завдяки цьому на початковому етапі навчання тимчасово оминалися півтонові ходи, які використовувалися пізніше. З того часу „Шкільний співаник" став основою для шкільних підручників наступних років.

Великого значення для вдосконалення викладання співів набула „Методика навчання співу" з серії „Книги народної школи" у 16 томах, які вийшли у 1944 році під редакцією Єньоя Адама. Методика була розроблена на основі угорської народної музики, а також базувалася на методичних досягненнях Кервена, Хондегера, Йоде, тобто на тих методичних системах, що допомагали опануванню відносною системою сольмізації. На початковому етапі, для полегшення набуття навички співу з нот, автор книги радив використовувати позначення звуків буквами, а для запису нот на нотоносці використовувати ключ „До" замість скрипкового ключа та знаків альтерації. Вищевказаний методичний посібник, а разом з ним і метод релятивної сольмізації доволі швидко поширилися в школах країни.

Таким чином, аналіз розвитку музичного навчання та виховання за часів угорського правління дозволив встановити, що:

1) ідея музичного виховання школярів на основі національних традицій з'явилась ще в кінці XIX століття, внаслідок чого з'явилися збірники угорських дитячих пісень-ігор, які були впорядковані за певною методичною системою. Ця ідея носила однобічний характер, так як стосувалась лише традицій угорського народу, про взаємодію з традиціями українського народу ще не йшлося;

2) на початку XX століття в програмах з музичного виховання наголошується на важливості національного виховання, використанні багатої спадщини народної творчості та вказується на можливість вибору методів навчання співу: за абсолютною системою або за релятивом (з використанням цифрової системи Шеве, системи „рухливого-До" Вебера, системи гамопобудови Барталуша). Така особливість методики навчання музики в країні багатолітнього співіснування українського та угорського етносів вказувала на органічність взаємодоповнення специфічних положень зазначеної методики обох народів: використання абсолютної системи сольмізації лежало в основі осягнення українського музичного матеріалу, а релятив був пріоритетним під час осягнення угорських народних пісень. Але, на жаль, з середини XX століття (44-рр.) вона продовжувала своє існування лише у формі ідеї.

Як відомо, у 1946 році Закарпаття було приєднано до України, що спричинило перебудову системи освіти – скасовано стару систему закладів освіти Закарпаття і запроваджено нову: початкові школи, семирічні та середні. Програма з музики для шкіл з угорською мовою навчання також розроблялась на основі загальнодержавної програми. Тобто, для неї стала характерна радянська орієнтація, а використання відносної системи сольмізації, укладення за певною методичною системою вокального репертуару пісенників – утратили актуальність.

Для прикладу, у 1960 році з'явився співаник для шкіл з угорською мовою навчання під редакцією А.Голінки, який був призначений для 1-4 класів, та укладений на основі рекомендованого художнього репертуару загальнодержавної програми 1960 року. До збірника увійшли вокальні твори для одноголосного та багатоголосного виконання: 20 піонерських та дитячих пісень радянських та угорських авторів; 21 пісня радянської тематики; 11 революційних пісень; 62 народні пісні, з яких 16 − російських, 6 − українських, 2 − закарпатських, 1 − білоруська та 37 − угорських [306]. Наведений зміст вокального репертуару, який пропонувався у співаниках, яскраво ілюструє те, що він не в повній мірі стимулював пізнавальний інтерес угорських школярів,

їх шанобливе ставлення до рідного народу та народу країни, в якій вони живуть.

У 70-х роках вчителі шукали структуру програми, яка б відображала логіку розвитку всіх музичних здібностей, знань та навичок учнів кожного класу, і, водночас, вирішувала навчально-виховні завдання. Розв'язалась ця проблема лише з появою в 1980 році програми, розробленої Д.Кабалевським, яка за змістом та формою відрізнялась від попередніх. Основним її принципом була опора на закономірності музики, а особливість − тематичність побудови. Кожна чверть навчального року мала свою тему, що і створювало умови для досягнення цілісності уроку. На основі цієї програми з музики та базуючись на ключових положеннях концепції Кодая Золтана, Іштваном Арпа у 1989 році була розроблена експериментальна програма для шкіл з угорською мовою навчання. Визначальні ідеї даної програми спрямовувались на введення учнів у світ музичного мистецтва та розвиток їх музичних здібностей; основою музичного виховання було сприймання музики; основою для розвитку звуковисотного та ладового слуху виступав метод релятивної сольмізації. Художній репертуар складався, в основному, з угорських, російських народних та авторських пісень.

За цією програмою школи працювали протягом 1989-1994 рр. За цей період в ній виявився ряд недоліків: система релятиву у навчанні застосовувалась без використання ручних знаків та ключа „До", а тематичний зміст не відображався в усіх видах музичної діяльності, доволі хаотично добирався й навчальний репертуар.

У 1993 році цей же автор укладає нову програму. Серед її методичних особливостей зазначимо: відхід від тематичної будови; конкретизація обсягу матеріалу та послідовності розвитку (ритмічного відчуття, тембрового та ладового слуху, вокально-хорових навичок); доповнення художнього репертуару для виконання українськими, закарпатськими народними піснями та авторськими музичними творами. Позитивом оновленої програми є включення до художнього репертуару для слухання та виконання народних, класичних та

сучасних творів угорських, українських та зарубіжних авторів, але послідовність його вивчення потребувала систематизації у відповідності до міри осягнення музичної грамоти школярами. Окрім зазначеного, у програмі варто було відобразити не лише наявність угорського та українського художнього репертуару, а спрямувати вчителя на розкриття особливостей складових елементів музичного мистецтва обох народів, їх спільностей та відмінностей, форм взаємодії та характеру взаємовпливу.

Доволі розповсюдженою програмою, яка не могла не вплинути на процес музично-естетичного виховання у школах з угорською мовою навчання, була й програма, укладена народним артистом України, академіком А.Авдієвським, кандидатом педагогічних наук, професором А.Болгарським, кандидатом педагогічних наук І.Гадаловою, заслуженим вчителем України З.Жовчаком (затверджена Міністерством освіти України у 1991 році). Основна ідея даної програми – формування духовної культури особистості в тісному зв'язку з культурою її народу. Побудована вона за тематичним принципом, завдяки якому органічно поєднуються види музичної діяльності. Художній репертуар для слухання і виконання укладений на основі фольклору. Дана програма виявилась найбільш вдалою для використання у школах з угорською мовою навчання і з огляду на основну мету музично-естетичного виховання, і через наявність опори на народні традиції, і у зв'язку з принципом побудови навчального матеріалу, що поєднував різні види музичної діяльності, але широке її впровадження гальмувалося неможливістю заміни українського музичного матеріалу на угорський без значної перебудови програмового змісту.

Розповсюдженою була й програма 2001 року, укладена під керівництвом доктора педагогічних наук, професора О.Ростовського. Програма була розроблена на базі педагогічних ідей Д.Кабалевського. В основу програми покладено, насамперед, дитячий фольклор, пропонуються календарні землеробські пісні – зимові, весняні, літньо-осінні, а також пісні, які можна інсценізувати або виконувати за допомоги рухів. Окрім цього художній репертуар для слухання та виконання включає українську та зарубіжну

народну, класичну та сучасну музику. Дана програма швидко поширилась по школах України, але у школах з угорською мовою навчання вона не отримала широкого розповсюдження через те, що її важко було пристосувати до особливостей регіону.

У 2003 році Міністерство освіти і науки України рекомендувало для українських шкіл програму, підготовлену кандидатом педагогічних наук, доцентом О.Лобовою, основною ідеєю якої є формування музичної культури молодших школярів з опорою на їх творчий розвиток. Програма має тематичну будову. Навчальний репертуар програми побудований за дидактичним принципом „перспективи і ретроспективи". Концептуальні підходи змісту програми ґрунтуються на досвіді народної педагогіки, фольклорних традиціях музичного виховання дітей, на провідних ідеях видатних представників педагогічної психології, дидактики і музичної педагогіки. Художній репертуар програми знайомить учнів з кращими зразками народних і професійних, класичних і сучасних творів вітчизняних та зарубіжних авторів. У 2005 році на основі даної програми вийшли у світ підручники під редакцією О.Лобової для 2-го, 3-го та 4-го класів ЗОШ України з угорською мовою навчання, які є перекладом з українських типових збірників. Їх навчальний матеріал укладено за тематичними розділами. Кожен розділ завершує комплекс підсумкових питань для перевірки знань та вмінь учнів.

Хоча зміст навчального матеріалу за означеною програмою і спрямовувався на розвиток естетичних почуттів, формування духовної та музичної культури молодших школярів, але при укладанні підручників для шкіл з угорською мовою навчання не було враховано головне – співвідношення у підборі українського та угорського художнього репертуару. Для прикладу, автор зазначених збірників пропонує для вивчення 54 угорські народні пісні, а от для слухання музики – лише 11 творів угорських авторів. Поряд з цим, учні знайомляться з 82 творами зарубіжних авторів. Народна пісня може бути головним дидактичним матеріалом на заняттях в школі з будь-якою мовою навчання, адже, як і рідна мова, вона є відображенням національної культури.

Але, щоб школярі-угорці усвідомлювали музичну мову рідного народу, пісенний репертуар початкового етапу навчання мали б складати пентатонічні твори. Це логічно і з позицій вокальної педагогіки: без півтонів легше співати; музичне сприйняття та інтонування мелодій краще розвиваються на стрибках (мелодійних кроках), ніж на русі по діатонічному звукоряду [312]. До того ж угорськими педагогами вже розроблена система осягнення музичної грамоти, яка впорядкована не штучно, а є наслідком вивчення історії розвитку стилю угорських народних пісень. Саме тому в шкільних співаниках Угорщини минулих років і теперішнього часу ритмічні та мелодичні елементи музичної мови, які засвоюють молодші школярі, розподіляються у певному порядку, якому, в свою чергу, чітко підпорядкована і система вивчення пісенного репертуару. А в підручнику під редакцією О.Лобової цей принцип зруйновано. Окрім цього в художній репертуар для вокального виконання слід включати твори, які відповідають віковим можливостям молодших школярів.

Таким чином, з аналізу діючих програм у школах з угорською мовою навчання випливає, що за останні роки з’явилось багато нових, що відображає перспективну тенденцію створення навчально-програмової бази на варіативній основі, що дає можливість вчителю на вибір програми, яка відповідає його власним уявленням про зміст навчального предмету. Нами розглянуті лише ті, з існуючих на даний час програм українських авторів, на які можна було спиратись викладачам шкіл з угорською мовою навчання лише частково. Здійснений аналіз дозволив виокремити спільність таких їх основних позицій: тематичність системи естетично спрямованих узагальнених знань про музичне мистецтво; цілеспрямованість використання музичного фольклору у вихованні школярів (в основу деяких програм покладено дитячий фольклор); наявність різних видів музичної діяльності на уроці; актуалізація національних традицій.

Але поряд з функціонуванням у школах з угорською мовою навчання програм, створених українськими авторами, доволі широкого використання здобули програми й навчальні посібники, розроблені педагогами Угорщини:

Лантош Режоне та Лукін Ласлоне, Тегзеш Дьордєм, Шюле Ференцем, Альбертне Балог Мартою, Горват Андреєю, Серенчешне Коттас Жужанною.

У програмах та навчальних посібниках вищезазначених авторів закладена концепція музичного виховання на основі угорської національної культури, основна ідея якої – розвиток естетичних почуттів, емоційної сфери, збагачення музичного досвіду і на цій основі розвиток музичних здібностей та духовності школярів. Авторами приділяється велика увага розвитку практичних умінь учнів; їх музичного сприймання, репродукування та творчості, а музична грамота, яка складається із засвоєння ритмічних та мелодичних елементів музичної мови, є лише засобом для усвідомленого сприймання та виконання музики. Для розвитку активності, емоційності, креативності, самостійності учнів автори рекомендують використовувати технології особистісно-розвивального спрямування, ігрові методики, емоціогенні ситуації. Основу художнього репертуару складають найкращі музичні твори народної та професійної музики угорських та зарубіжних композиторів. Слід зазначити, що основу пісенного репертуару молодших школярів складають давні угорські дитячі пісні-ігри та народні пісні, а також пісні інших народів. Оскільки зазначені програми складені для школярів угорської держави − до недоліків програми ми не можемо віднести відсутність відображення в них змісту етнолокального (угоро-закарпатського, угоро-українського) та краєзнавчого (закарпатського, українського, угоро-українського) компонентів музичного мистецтва.

Отже, проаналізувавши зміст програм з музики для молодших школярів з 80-х років по теперішній час, можна побачити, що майже всі програми мають такі об’єднуючі риси: мета концепцій – комплексний розвиток складових компонентів музично-естетичної культури молодших школярів на уроках музики, формування особистісно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва, активізація їх творчого розвитку; шлях набуття музичних знань – від поступового накопичення музично-слухових вражень і досвіду музичної

діяльності до їх теоретичного осягнення та узагальнення; сприймання – основа музичного виховання; використання різних видів музичної діяльності на уроці.

Основні особливості кожної з програм, існуючих на даний час, відображено у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Специфіка програм з „Музики" українських та угорських авторів

Українських авторів	Угорських авторів
Основна мета – розвиток духовної культури школярів у зв'язку з культурою їх рідного народу.	Основна мета – розвиток музичних здібностей та духовності школярів.
Основні завдання – розкрити світ музичного мистецтва в розмаїтті його жанрів, особливості вітчизняної музичної культури як складової частини світової художньої спадщини; сприяти розвитку творчої активності молодших школярів	Основні завдання – осягнути рідну музичну мову (від пентатоніки до діатоніки), сприяти розвитку творчої активності молодших школярів
Тематична будова сприяє цілісності уроку музики, органічному поєднанню видів музичної діяльності на уроці	Відсутність тематизму. Надання переваги релятивній сольмізації. Опора на розвиток практичних умінь учнів − музичного сприймання, художнього виконання музичних творів, імпровізації
Навчальний матеріал охоплює музику для слухання та виконання, музично-ритмічні вправи, музично-дидактичні ігри, твори суміжних видів мистецтв, творчі завдання	Підпорядкованість послідовності вивчення художнього репертуару для виконання та творення системі осягнення музичної грамоти.

Порівнюючи програми вищезазначених українських та угорських авторів, можна класифікувати їх на такі дві групи:

а) тематичної будови (програми укладені під керівництвом О.Ростовського, Л.Масол; О.Лобовою);

б) побудовані за видами музичної діяльності (програми укладені І.Арпа, А.Горват, Ф.Шюле – М.Альбертне-Балог);

в) тематичної будови, зміст якої розкривається за видами музичної діяльності молодших школярів (розроблена А.Авдієвським, А.Болгарським, І.Гадаловою, З.Жовчаком).

Навчальні програми тематичної будови розроблені відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти та ґрунтуються на положеннях Концепції загальної середньої освіти. Теми програм уможливлюють досягнення цілісності навчального процесу не лише в межах одного уроку, а й протягом семестру, навчального року і всього навчального курсу.

Аналіз основних дидактичних завдань у програмах вищезазначених авторів виявив такі спільності:

1) *у співацькій діяльності:* наявність у художньому репертуарі дитячих народних поспівок, народних пісень-ігор, пісень рідного народу, святкових календарних пісень, авторських пісень; досягнення виразності співу завдяки ознайомленню з основами співацької культури, через усвідомлення музичних понять (темп, ритм, динамічні відтінки, сила звуку), активізації музично-творчої діяльності (супроводження співу музично-ритмічними рухами, ритмічним акомпанементом тощо); надання переваги співу без супроводу; використання нескладних двоголосних пісень (канонів, „діалогів").

2*) у навчанні музичній грамоті:* активізація спостережливості учнів за властивостями музичних звуків та звуків оточуючого середовища; використання вербального, візуального, пластичного вираження музичних вражень для розвитку музичних здібностей школярів;

3) *у слуханні музики:* інтенсифікація розвитку тембрового, темпового, динамічного, ладового та гармонічного слуху; сприймання музичних творів (розрізнення жанрів народних пісень, співставлення за характером, засобами музичної виразності, інструментів та голосів за тембром);

4) у розвитку *творчих здібностей:* використання дидактичних ігор, інсценізацій пісень, вербальних та візуальних пояснень пісень, імпровізацій (ритмічних та мелодичних варіювань).

Розбіжності у вищезазначених програмах виявляються у дидактичних формах та методах розвитку музичного слуху та послідовності засвоєння елементів музичної мови:

1) розвиток *внутрішнього слуху* та *музичної пам'яті* молодших школярів у програмах, укладених угорськими авторами починається з **пентатоніки;** (пентатонічних звуків та мелодичних мотивів); українськими авторами – з **діатоніки** (*dur* та *moll)*;

2) розвиток *метроритмічного слуху* за програмами, укладеними угорськими авторами має такі особливості: вивченння **розміру 3/4** та **перемінний розмір** починається з 4 класу, засвоєння ритмічних елементів музичної мови має таку послідовність: четвертні та восьминні тривалості, розмір 2/4; половинна нота та четвертна пауза; восьминна нота та пауза; синкопа у розмірі 2/4; розмір 4/4; пунктирний ритм („гострий": **ті-ТАМ** або **рі-тім**, „подовжений": **ТАМ-ті** або **тім-рі**); розмір 3/4 та половинна нота з крапкою; українськими авторами – з **розміром 3/4** школярі знайомляться у 2 класі, а послідовність вивчення музичних розмірів така: 2/4, 3/4, 4/4;

3) засвоєння *мелодичних елементів музичної мови* в програмах, укладених угорськими авторами відбувається в такому порядку вивчення звуків за висотою: *соль – мі – ля – до – ре – ля* $_{м}$*– соль* $_{м}$ *– до*^{2} *– фа – ті – ті* $_{м}$; українськими авторами – поступенево, відповідно ступеням мажорному звукоряду.

Таким чином, аналіз діючих навчальних програм з музично-естетичного виховання молодших школярів показав, що хоча ідея музично-естетичного виховання школярів на основі національних традицій існувала вже з XIX століття, але до теперішнього часу вона носить однобічний характер, оскільки зміст програм та навчальних посібників розкриває особливості або українського, або угорського музичного мистецтва – в залежності від країни, в якій укладалось методичне забезпечення предмету. А Закарпаття – поліетнічний регіон України, в якому доволі велика кількість дітей виховується в національно-змішаних сім'ях, світосприйняття та національна свідомість яких

відображає еклектичне поєднання двох етнічних культур, різних національних традицій. Тому при укладанні програми для шкіл з мовами навчання національних меншин, зокрема для шкіл з угорською мовою навчання, слід звернути увагу на те, щоб: 1) формувалась система знань про поліетнічне мистецтво; 2) уможливлювалося збагачення знань школярів про музику рідного народу (угорського) та народу, що живе поруч на рідній землі (українського); 3) розкривався зміст навчального матеріалу, з опорою: на синкретичність фольклору, на метод інтонаційного осягнення музики, на принцип загальнолюдського в мистецтві різних народів; 4) враховувалась усталена в угорській практиці послідовність в осягненні основ музичної грамоти та музичної форми; 5) забезпечувалось набуття учнями вмінь диференційованого слухання музики (здатність до диференціації музичної мови українських та угорських народів); 6) оптимізовувалась мобільність художньо-асоціативного мислення (уможливлювалось встановлення в процесі музичного сприймання та творчості вербальних, моторних, аудіальних та візуальних асоціацій); 7) забезпечувався розвиток музично-естетичних, спеціальних музичних здібностей та творчості молодших школярів у процесі ігрової, пізнавальної, виконавської, концертної діяльності; 9) створювались умови для розвитку самосвідомості та формування самоідентифікації в полікультурному середовищі.

З означених позицій випливає, що розробка програми, яка б уможливила їх втілення, має враховувати принципи музично-естетичного виховання молодших школярів у полікультурному середовищі, а зміст та художній матеріал такої програми мав би розкриватися в процесі комплексного формування компонентів означеного феномену.

1.3. Особливості угорських і українських мистецьких традицій

Розкриття особливостей українських і угорських мистецьких традицій, характеру їх прояву в освітньому процесі потребує аналізу поняття „мистецькі

традиції", яке виступає сферою досліджень у філософії, соціології, культурології, мистецтвознавстві, педагогіці.

Виходячи з етимології, термін „традиція" можна визначити як сукупність формальних процедур збереження та передавання, що призначено для регулювання механізмів спадкоємності. Але поняття „традиція" має багато значень, які є суперечливими за змістом. Виокремимо декілька позицій, які виражають різні відтінки та суттєві значення досліджуваного поняття.

Філософський підхід орієнтує на цілісне розуміння поняття „традиція" та розкриває його сутність з точки зору загальних зв'язків та закономірностей як передавання духовних цінностей від покоління до покоління [255, с. 459], як різноманітні форми впливу минулого на сучасне й майбутнє [258, с. 646]. Л.Гафіятулліна дає пояснення цієї категорії у двох значеннях. *У широкому*: традиція – певна фундаментальна універсальна характеристика, дія якої розповсюджується у просторовому та часовому вимірах. Поряд з цим існує і більш *вузьке* розуміння традиції як такої константи, яка відтворюється у певних групах, наприклад етнічних спільнотах. У такому розумінні вона визначається як спадок минулого, що принципово є незмінним, архаїчним та консервативним [70, с. 23]. К.Чистов розглядав традицію як мережу (систему) зв'язку сучасного з минулим, завдяки якій здійснюється певний відбір, стереотипізація досвіду та передавання стереотипів, які потім знов відтворюються [270, с. 105]. Л.Бекірова вважає, що традиція є засобом формування й передавання новому поколінню тих духовних якостей, які необхідні для нормального функціонування простих родових та складних соціальних відносин [24].

Як бачимо, вищезазначені погляди філософів на досліджуваний феномен вказують на те, що він є одним із проявів соціально-культурної наступності, є досвідом, що містить у собі умови майбутнього розвитку на конкретному історичному етапі, у конкретних соціальних умовах для конкретного суспільства. Соціальна природа даного феномену виявляється у тому, що саме суспільство в процесі життєдіяльності породжує традиції, які виступають способом збереження, передавання та відтворення досвіду соціуму від

покоління до покоління у часі та від одного соціального суб'єкту до іншого у просторі. Подібне трактування традиції подається і в *тлумачному словнику української мови*: „досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, тощо, що склалися історично й передаються з покоління в покоління".

Як живий та органічний канон людського буття, в якому людина задовольняє свої глибинні антропологічні та екзистенційні потреби, визначається традиція з *філософсько-антропологічної* точки зору [225]: в соціально-духовному становленні; в об'єктивності, як формі суб'єктивного людського існування; в людських смислах буття, які стають свого роду абсолютом, пріоритетною системою цінностей, а тому авторитетним та дисциплінуючим, зобов'язуючим началом, нормою; в гарантованому, стійкому бутті, у набутті довіри до нього; у самодостатній інтеграції індивідуального існування людини, в пошуках її ідентичності, що дозволяє зберігати цілісність та вірний простір свого духу (особистого та суспільно-національного); у визнанні (у межах країни та поза її межами) людини, етносу, соціуму. Реалізація наведених потреб допомагає існувати окремому індивіду (народу), залишатися самим собою, зберігати ідентичність. А звідси випливає, що для розуміння особливостей традицій тієї чи іншої спільноти слід вивчати її потреби, які проявляються в повсякденних життєвих ситуаціях. У площині музично-естетичного виховання це означатиме вивчення музичних потреб молодших школярів угорської національної спільноти, які проявляються повсякденно в умовах українського простору.

Таким чином, розглядаючи різноманітні підходи філософів щодо визначення поняття „традиції", ми дійшли висновку, що воно означає „механізм", за допомогою якого суспільством вирішуються ті специфічні проблеми, які виникають в оточуючому середовищі в процесі задоволення потреб.

З точки зору *соціології* (К.Чистов, Е.Маркарян) [269, 149] традиції – вияв універсалій буття, імунна система суспільства, фундамент та субстанція культури. Як соціальне та соціально-психологічне явище визначає традиції

Л.Редькіна: традиції – метод формування свідомості молоді; зразок переконань та почуттів; умова формування стереотипів поведінки існування у суспільстві; форми та методи виховання національної пам'яті, національного „Я"; засіб та спосіб духовного, морального, інтелектуального, трудового, естетичного виховання [202].

З позицій сучасної *філософії культури* традиція виступає головним інформаційним елементом культури. Адже людина в процесі соціалізації оволодіває знаннями і символічним досвідом, поєднуючи його із своїм суб'єктивним досвідом, реконструюючи його. А для того, щоб переконатись в істинності своєї реконструкції, вона перевіряє свій результат на тій же традиції. Наслідування традиції сприяє надбанню необхідного престижу повноправності існування в соціумі. І якщо будь-які тенденції піддаються дії примусового соціального контролю, то традиція поза сумнівом [263]. Тобто з цієї точки зору, традиції виступають „механізмом" організованого способу життя, який: акумулює у собі систему норм, звичаїв та світоглядних установок, які складають значну частину спадку спільноти; постає посередником між сучасністю та минулим, механізмом збереження та передавання зразків, прийомів та навичок діяльності людей, при цьому передавання відбувається завдяки багаторазовому повторенню традиційних дій та відношень, церемоній та обрядів, символічних текстів та знаків.

З точки зору *культурології*, поняття „традиції" визначається як соціальна та культурна спадщина, що передається і репродукується у певних суспільствах і соціальних групах протягом тривалого часу [130]. Подібне визначення знаходимо у соціолого-педагогічному словнику: „елементи соціальної та культурної спадщини, які передаються наступним поколінням і зберігаються протягом тривалого часу в суспільстві в цілому чи окремих соціальних групах" [228, с. 274]. Виявляються вони завдяки: цілісній системі світоглядних уявлень, що відтворює певну народну (національну, етнічну) картину світобачення; сфері почуттів, орієнтованих на уявлення певних стереотипів сприйняття соціального середовища, його оцінки за шкалою „сприйняття – не сприйняття"

(добре-зле, гарне-погане, корисне-шкідливе тощо); сфері практичних дій – жестів, рухів, церемоній, маніпуляцій, ритуалів, що відповідають світоглядним уявленням й спрямовані на задоволення почуттів, які супроводжують ці уявлення, та на їхню підтримку й поглиблення, вироблення стереотипів поведінки [23, с. 34].

Слід зазначити, що в культурі традиції існують у формі стереотипів, які не є автоматичною стереотипізацією, а є певним полем смислів для діяльності людини, адже традиції – це механізм запозичення, а не механічне слідування звичаям. Тобто вироблені суспільством стереотипи поведінки виступають необхідними умовами соціалізації особистості. Завдяки повторенню у типових ситуаціях вони організують та впорядковують сферу етнічного: при контакті представників різних етносів, в першу чергу, увага приділяється іншим нормам поведінки – в процесі актуалізації проходить нове прочитання стереотипу, що не лише оновлює традицію, але й адаптує до неї інновацію. А „зберігати самоідентичність соціуму шляхом передавання від покоління до покоління етнокультурної інформації через відтворення етнічних цінностей, смислів та норм життєдіяльності як „кордонів" ідентичності соціальної спільноти дозволяє ядро культури – традиції етносу" [62].

Таким чином, з точки зору *культурології*, традиції – такі елементи соціальної та культурної спадщини, завдяки яким захищається напрацьоване століттями духовне начало у національній спільноті, що дозволяє народу зберігати себе у чужинному середовищі, протистояти розмиванню національної своєрідності, асиміляції та знищенню. Для прикладу – на Закарпатті різні етнічні спільноти в процесі співжиття постійно контактують, що сприяє формуванню етнічних самооцінок та оцінок сусідніх спільнот. На міжетнічні взаємодії в краї активно впливала етнополітика Австро-Угорщини, Чехословаччини і гортівської Угорщини, Радянського Союзу. У міжетнічних взаємовідносинах виявлялися конфліктні та безконфліктні, інтегруючі та дезінтегруючі процеси, які зафіксовані не тільки в історичних документах, але у тій чи іншій мірі відобразилися у фольклорі, художній літературі, музиці та

інших видах мистецтва. Це доводить те, що завдяки постійній реалізації стійких правил суспільної поведінки, стійкої ієрархії життєвих цінностей, народ зберігає свою національну культуру, національну самосвідомість та не розчиняється в іншій культурі, іншому соціумі. Тобто дотримання національних традицій допомагає зберігати особисту гідність людини, як представника будь-якої нації. В культурі нації їм належить ведуча роль – вони задають параметри дистанції між різними культурами, ціннісні орієнтації та відношення до чужої моделі буття, встановлюють правила спілкування та взаємодії з іншими народами.

Отже, традиція виступає механізмом реалізації культури, в якому *суспільства відрізняються не за наявністю чи відсутністю традицій, а особливим їх змістом, особливим способом їх трансмісії та формами функціонування.* Традиція – загальна духовна зорієнтованість на відносно цілісну сукупність думок, вірувань, навичок духу, що створює картину світу і скріплює єдність будь-якої спільноти. Підґрунтям для „культурної традиції" та основою для самоорганізації суспільства виступає етнічний менталітет. Структуру менталітету етносу створюють „картина світу" та „кодекс поведінки". Менталітет етносу, природно-географічне середовище та його історія й соціальний досвід відображаються в образах художньої культури, яка є оберегом вікових традицій етносу. Кожна нація характеризується єдиним семіотичним полем – системою загальновідомих для всіх її представників знакових засобів, що забезпечує взаєморозуміння та взаємодію членів суспільства [21, с. 56]. Такими знаковими засобами є слова людської мови, а також виражальні засоби різних видів мистецтва: ноти, рухи, ритм, лінії, фарби тощо. Завдяки цим засобам стає можливою передача художнього мовлення, а через нього і розуміння типу ментальності, образу світу, що відтворює думки, почуття людини.

Мистецтво відображає людину в конкретному середовищі, створює типові характери в типових обставинах. Обставини – це конкретно-історичні умови життя суспільства, нації, класів, це середовище, в якому живуть і діють

люди. Ці обставини є джерелом формування національних характерів. Музика здатна особливо яскраво й безпосередньо відображати національний характер. В образі Тараса Бульби з однойменної опери Миколи Лисенка, або ж в образі Гуньоді Яноша з однойменної опери Еркеля Ференца показано безстрашних борців за волю свого народу − у зіткненнях героїв між собою, в тих життєвих цілях, до яких вони прагнуть, в їх взаємозв'язках у відношенні до суспільства проявляються найістотніші риси нації певної епохи. Історичний розвиток мистецтва свідчить, що воно є достатньо вільним у виборі зразків для запозичення, наслідування та розвитку. Це виявилося, наприклад, і в запозиченні античних зразків епохою Відродження та класицизмом. Плин часу, як наголошує Т.Марченко, вносить у мову мистецтва різноманітні зміни, які є суто зовнішніми, так би мовити, етнографічними, та не зачіпають при цьому автентичності світоглядних позицій їхніх творів. У такому аспекті подібні твори слугують дієвим засобом виховання, збереження та примноження духовного потенціалу нації [151]. В кожному творі потрібно шукати риси, що є вічними, та являють собою інтерес для людини сьогодення. Нове осягнення класики завжди пов'язане з переосмисленням життя з позицій сучасності. „Вічність давніх творів у новий час, – зазначав академік Д.Лихачов, – полягає у „вічній мінливості їх змісту й у „вічній суспільній актуальності для нового читача" [138].

У залежності від змісту етнічної своєрідності населення їх традиції вбирають у себе кращі знахідки в ідейному, моральному, трудовому та естетичному житті людей, інтегрують їх етнічну спільність у націю, адже кожне покоління входить у життя через соціалізацію та виховання. Г.Ващенко, розглядаючи традиції *з позиції педагогіки*, порівнював їх з роллю пам'яті в розвитку окремої людини. Націю, як зауважує автор, звичайно визначають як цілісність поколінь минулих, сучасних і майбутніх. Таку цілісність підтримують передусім традиції. Завдяки їм зберігаються й розвиваються національна мова, без якої неможливо існування нації, а також релігія, звичаї, здобутки мистецької творчості, світогляд, народні ідеали – все те, що створює

обличчя народу, що відрізняє його від інших народів. Традиційний ідеал людини – це не вишивана сорочка, яку можна скинути і все ж таки залишитись українцем. Ідеал людини – це те найкраще, що створив народ у розумінні властивостей людської особовості та її призначення [52, с. 101-103].

А.Стельмахович вбачає, що через систему традицій кожний народ відтворює себе, свою духовну культуру, свій характер і психологію у своїх дітях. Традиція – це фундамент національного, як і національне – фундамент культури [229]. Подібні думки зустрічаємо в А.Нісімчук, О.Падалки та О.Шпак, які зазначають, що народні традиції – це „своєрідні устої розвитку народу, націй, що втілюють у собі кращі досягнення в ідейному, моральному, трудовому й естетичному житті" [180]. Прилучаючись до них, діти вбирають філософський, психологічний, ідейно-моральний й естетичний зміст, у них формується національна свідомість, творче ставлення до дійсності [180, с. 224].

Підсумовуючи дані опрацьованих нами джерел, зазначимо, що традиції є спадщиною, в якій зберігаються найкращі досягнення багатьох поколінь певного суспільства. Вони є універсальним „механізмом" передавання від покоління до покоління духовних цінностей, культурної спадщини, досвіду. Для переконливості, співставимо визначення поняття „традиції" з позицій різних галузей знань:

- *філософія* [255, с. 459]: передавання духовних цінностей від покоління до покоління; або [257, с. 646]: різноманітні форми впливу минулого на сучасне й майбутнє;
- *естетика* [96, с. 37]: історична спадкоємність ідейно-естетичних досягнень мистецтва минулих епох, що передаються від покоління до покоління і зберігаються ним;
- *соціологія* [229, с. 274]: елементи соціальної та культурної спадщини, які передаються наступним поколінням і зберігаються протягом тривалого часу в суспільстві в цілому чи окремих соціальних групах;

- *культурологія* [130]: соціальна та культурна спадщина, що передається від покоління до покоління і репродукується у певних суспільствах і соціальних групах протягом тривалого часу;
- *педагогіка* [95, с. 914]: універсальна форма збереження та механізм передання у спадок досвіду.

Враховуючи те, що поняття „традиції" та „мистецтво" розглядаються науковцями як знакові системи, загальною властивістю яких є комунікація, визначаємо поняття **„мистецькі традиції" як елементи художньої спадщини (досвіду), що передаються від покоління до покоління, зберігають значення художнього зразка у фольклорі певного суспільства чи соціальної групи та можуть трансформуватися у професійне мистецтво.**

Сутність мистецьких традицій проявляється у функціональному відношенні до людини. Сприймаються вони членами соціуму як певна, історично створена форма, яка регулює поведінку, діяльність людини, соціальної групи, етносу, нації, яка сприяє естетизації побуту, збагаченню духовних основ життєдіяльності людини. Їх освоєння за допомогою творів народного мистецтва відкриває широкий простір для самоствердження у найважливіших сферах матеріальної та духовної культури соціуму. Рівень обізнаності з мистецькими традиціями визначає „міру небайдужості" до світу універсальних цінностей і смислів, а отже, робить культурний досвід людства частиною внутрішнього досвіду сучасної людини" [87]. Саме тому ця цілісна, постійна та рухлива система художніх досягнень має стати важливим предметом навчання та виховання з раннього дитинства, адже вона є засобом: спілкування та пізнання; введення до скарбниць духовності і культурних надбань рідного народу й інших етносів; виховання національної самосвідомості, громадянськості; інтеграції рідної культури у європейський та світовий простір.

Кожний етнос має свій темперамент, характер, здібності, життєвий досвід, систему мотивів поведінки, цінності та ідеали. Відповідно й мистецькі традиції характеризуються певною загальною подібністю та більш або менш

вираженими особливостями. Довготривале співжиття українців з угорцями в Карпатському регіоні – понад 1000 років – проявилося в спорідненості, ідентичності, подібності їх мистецьких традицій. Опрацювання наукового доробку в галузі фольклористики, мистецтвознавства, педагогіки (О.Аліксійчук [10], А.Коприва [123], І.Таран [242], Б.Барток [299], Т.Домотор [303], Д.Керені [311], З.Кодай [312; 313], Є.Луданські Сабо [315], Ж.Татраї [324]) призвело до виявлення спільних та відмінних ознак мистецьких традицій. Але, перш ніж розглянути спільні та відмінні складові елементи мистецьких традицій українського та угорського народів, виокремимо структуру мистецьких традицій конкретного народу та основні фактори, що її формують.

Відповідно до форм сприйняття різних видів художньої творчості структурно-естетичну єдність мистецьких традицій створюють **аудіальні** (народна поетична та музична творчість), **візуальні** (народна художня творчість) та **аудіовізуальні** (народна хореографія та театр) складові. Вирізняються вони специфічністю виміру характеру художнього змісту (художній час, художній простір, художній простір-час) та засобами його втілення (мова), а спільною їх ознакою є відображення внутрішніх переживань особистості. Основними факторами, що формують мистецькі традиції кожного окремого народу є: 1) етнографічний контекст, який визначає систему найбільш поширених свят, форм відпочинку; 2) система жанрів; 3) засоби художньої виразності; 4) виконавські особливості.

Оскільки етнографічний контекст реалізується в єдності структурно-естетичних компонентів мистецьких традицій, то кожен з цих компонентів аналізуватимемо за допомогою особливостей мови, загальних (ритм, темп, динаміка, форма та ін.) та специфічних (характерних лише певному структурно-естетичному компоненту) засобів художньої виразності: слово, інтонація, пластика рухів та ін. А відповідно меті нашого дослідження − розроблення методики музично-естетичного виховання на основі взаємодії українських та угорських мистецьких традицій, аналіз компонентів мистецьких традицій проводитимемо у порівнянні творчих виявів обох народів.

До **аудіального компоненту мистецьких традицій** відносимо сукупність художніх елементів музичної та поетичної творчості. Один з найвідоміших істориків та дослідників угорської народної пісні – Б.Барток розділяє угорську народну музику на декілька головних груп, з яких нас цікавлять перші дві: давні угорські пісні та пісні нового стилю [299].

Характерними рисами давніх угорських народних пісень є:

1. П’ятиступеневий звукоряд – пентатоніка. Б.Барток зауважує, що знайдеться біля 1000 давніх народних пісень, побудованих на основі пентатонічної системи.

2. Куплетна побудова, яка складається з чотирьох пісенних рядків (пісенний рядок відповідає віршованому рядку).

3. Ізометричність (літературний текст кожного рядку має однакову кількість складів). Число складів Б. Барток визначає від 6 до 12 [299].

За ритмічною побудовою даний тип пісень буває трьох видів:

а) вільні, ритм яких відповідає розмовній мові – мелодії parlando;

б) незмінні, ритм яких відповідає танцювальному кроку;

в) ритм, який пристосовується до тексту – ритмічна схема якого чітко відповідає його складам.

Характерними рисами угорських народних пісень нового стилю є:

1. Танцювальний пунктирний ритм, який пристосовується до тексту;

2. Симетричність побудови мелодії, в якій перший рядок ідентичний четвертому.

Основні види такої побудови можна відобразити так: AA^5A^5A, AA^5BA, ABBA, AABA (у схемі кожна буква відповідає одному рядку, тотожні рядки позначаються однаковою буквою, а A^5 = A на квінту вище). Як підкреслює П.Милославський, ці пісні визначаються не лише танцювальним ритмом, але й точною симетрією у музичній будові. Чотири рядки не лише симетричні по відношенню до числа складів кожного рядку, а й по відношенню до рисунку мелодії. Тут можливі будь-які комбінації [108, с. 67].

3. Лади пісень можуть бути різноманітними: часто зустрічається натуральний мажор, дорійський та еолійський, рідше – міксолідійський та фрігійський.

Як зазначає Б.Барток, угорська пісня часто будується в народних ладах (найчастіше у дорійському або в еолійському, менше в міксолідійському та ще рідше у фрігійському) [299, с. 5].

В українських народних піснях рідше зустрічаємось з пентатонікою, хоча деяким вона притаманна: „Ой не зато співаю", „Вербують гусара" та в інших. Зустрічаються пісні „ parlando"; пунктирний ритм; звичайний танцювальний ритм у розмірі 2/4, ритм коломийки, який, як зауважує П.Милославський, є ритмом у нас більш поширеним [108 с. 67]. Автор виокремлює такі найхарактерніші *ознаки мелодичної й ритмічної спорідненості* народних пісень угорців та „русинів" (за припущенням о.Степана Пап „русини" – предки сучасних українців [188, с. 277]):

1. Пісенна мелодія складається з чотирьох частин (рядків), які зв'язуються в різних комбінаціях. Найчастіше форма пісні: АВВА, АААВА. Хоча не завжди ці схеми точно витримані.
2. Часткове вживання пентатоніки, звукоряду: g, b, c, d, f, (g).
3. Перенесення мелодії на квінту: АА^{5}ВА.
4. Часткове вживання народних ладів, особливо дорійського.

Не завжди в українській народній мелодиці зустрічаємо чистий вид того або іншого народного ладу, але все ж таки багато є пісень, мелодика яких побудована на їх основі [108]. Як в українських піснях, так і в угорських, найбільш поширеним є дорійський лад. Зустрічається також міксолідійський.

5. Складова симетрія у пісенних рядках (ізометрія).
6. „Точкований" (пунктирний) ритм-коріамбус та синкопи.

Як зазначає П.Милославський, „точкований" ритм (так званий угорський коріамбус) та перенесення акценту з сильної долі такту на слабку (синкопа), характерні для угорської пісні, часто знаходимо і в українських піснях. Ф.Колесса також наголошує на частому вживанні синкопованого ритму в

піснях закарпатських українців „особливе залюбованє у синкопах дуже характеристичне для пісень нашого збірничка; може бути, що се треба покласти на рахунок мадярського впливу” [124].

7. Заміна у пісенних рядках складів, яких недостатньо, короткими окликами (гей, гой, дана, шей і так далі).

8. Історично-етнографічна та музична зв’язаність окремих пісенних груп (коломийка – kanásznóta – hajdútánc) [108, с. 84-85].

Найбільш поширеною музичною формою українських пісень є *коломийка*. Слово „коломийка”, як зазначає М.Бращайко [93], має подвійне значення – означає і пісню, і танець. На думку деяких дослідників, коломийка є жанром української народної пісні. Подібною до неї є угорська пісня пастухів, так звана „kanásznóta”. На їх зв’язок вказує й Б.Барток, припускаючи таку схему поступового історичного впливу українського жанру на угорський: коломийка → угорська пастуша пісня → угорська військова танцювальна пісня → угорська пісня нового стилю [299, с. 19]. Вплив коломийки на угорську пастушу пісню Л.Горват пояснює сумісністю перебування угорських та українських пастухів [308, с. 83].

Вплив українського жанру на угорський пов’язується не лише з коломийкою. М.Ретеи Приккель у своєму дослідженні зазначає, що „гайду-танець” (різновид військового танцю) ні за музикою, ні за хореографією теж не є типовим угорським танцем, а сформувався він під впливом типового жанру сусіднього слов’янського народу – закарпатських українців [295].

На вплив української *обрядової пісні* на угорську зауважує В.Гошовський: „Порівнюючи наспіви весняних обрядових пісень (ігри й хороводи) в Мадярщині, з наспівами весняних ігор українців зі Східної Словаччини, неважко простежити їх близьке споріднення. Маючи на увазі те, що деякі слов’янські племена ще в VI-VIII ст. (тобто до приходу мадярів в Паннонію) заселяли цю територію, а також ті обставини, що давні мадярські племена не займалися хліборобством і тому не могли мати своєї хліборобської обрядовості (назви хлібних зерен із давньослав’янської мови), можна

припустити, що мадярські веснянки – це пісні засимільованих слов'ян" [188, с. 318].

Довготривала спільність етнографічної межі досліджуваних нами народів не могла не відобразитись не лише на музичній, а й на *мовній лексиці* обох етносів. Прикладом впливу угорської мови на українську можуть бути пісні про війну з турками, в якій підкарпатські русини (українці) разом „з цілою християнською Угорщиною боролися проти жорстокого турецького ісламу". Наприклад:

„Не плач милейка, сама не будешь.
Поставлю я тобі ***каштиль*** (замок) *межи горами",*
або
„Ой, иду я у ***катуны*** (солдати)*, тай и не журюся,*
Конь вороный, я молодый, ачей вислужуся" [162, с. 348].

Простежується й зворотній вплив – в угорській мові теж побутують слова українського народу: *зображати – абразолні, забобон – бобоно, бесідувати – бесилні, вандрівник – вандор, ворожити – ворожолні, ворон – вор'ю* та інші. Як зазначає о.Степан Пап, полеміка про те, коли і де угорці запозичили в свою мову слов'янські, тобто українські слова, і досі триває.

Запозичення великої кількості слів з української мови в угорську спостерігало багато науковців. Угорський вчений Данковскі в своєму творі „Критико-етимологічний лексикон мадярської мови" (1836 рік) нарахував серед 4668 корінних слів угорської мови не менше 1898 слів слов'янських. Ці спостереження були підтвердженні також вченим Міклошічем, який нарахував 956 угорських слів слов'янського походження. Те, що угорці запозичили багато слів закарпатських українців, підтвердило багато закарпатоукраїнських істориків і вчених, зокрема І.Фогарашій-Бережанин, М.Дулишкович. Навіть самі мадярські історики й мовознавці, такі як Ачаді, Корачоні, Кнєжа, підтримують цю думку [188].

Тривале співіснування на одній території угорців та українців, які повністю ділили свою історичну долю, яскраво відобразилось у *змісті пісень* обох народів: історичних, обрядових, дитячих. За тематикою – це і любовна лірика, і військові (історичні, рекрутські, про військовий побут (уніформу,

зброю, дисципліну) [162], і патріотичні (військово-патріотичні, про природу й красу рідного краю), і жартівливі.

Найпопулярнішим героєм угорської літературної традиції є Матяш Гуняді. Значну частину угорського фольклору про Матяша складають історичні перекази та анекдоти, меншу частину казки, трапляються також балади. Багато історій сягає корінням у древній східний або античний світ, можна знайти й історії місцевого походження. Він є відомою постаттю у фольклорі багатьох народів, зокрема для західних українців є героєм чарівних казок, в яких він виступає як свій, український (русинський) король, який захищає рідну віру і власний народ. Свідченням цьому є перекази про Матяша відомого етнографа XIX ст. В.Гнатюка (1898р.), переказ про коронацію Матвія та про Пагань-Дівчину Др. Е.Перфецького (1926 р.). За твердженням останнього, ужгородський район був головним місцем зародження угоро-руських (тобто русинських, а отже українських) переказів про короля Матвія, а вже звідси вони перейшли до сусіднього земплинського комітату та у Закарпатську Галіцію [135, с. 125].

Спільним героєм угорського та українського народів був не лише угорський король Матяш Гуняді, а ще більшою мірою наділений чарівними, казковими властивостями князь Ференц Ракоці, керівник визвольної війни проти Габсбургів (1703-1711). Й це не дивно, адже у володіннях Ракоці знаходилася значна частина території, де мешкали закарпатські українці. Князь щиро любив простий народ та співчував його горю [322, с. 279]. Слід зазначити й те, що перекази про Ференца Ракоці більш історичні, більш реалістичні, тобто в них менше фантастичних елементів, тому вони менш поетичні, ніж перекази про короля Матвія-Корвіна [136, с. 188].

Згадки про протиріччя в національному питанні зберігаються в українському фольклорі тематики визвольної війни проти Габзбургів (1848-1849). Зокрема, зафіксовано фольклор українського народу, зміст якого є ворожим до угорців, та є й такий, що співчутливо ставиться до вождя

визвольної боротьби Кошута Лайоша, його вимушеної міграції. Яскравим прикладом цього є рядки з української народної пісні:

„Кошуте, Кошуте. На што насъ вербуєш?
Мало машь пінязи, чимъ выгодуешь?
Шкода, Боже, шкода й Кошута самого,
Што вонъ утекъ изъ ***орсагу*** (країни) *своего”.*

Населення ж Галичини, вбачаючи в слов’янській Росії свого захисника, не зрозуміло її реакційну місію в Угорщині, і в піснях висловило радість з приводу поразки військ Кошута під Комарно. Ближче до подій на Закарпатті, де частина селянства чекала від Кошута революційних змін, виникла пісня, пройнята співчуттям до „Кошутового вербунку”. Записана Ю.Федьковичем у 1886 році пісня „Чи думаєш, Джурджуване”, в якій йде мова про готовність Кобилиці прийти з буковинськими легенями на допомогу Кошуту, створена пізніше, коли селянство зрозуміло справжню суть реформи, яку з радістю і цісарською відданістю оспівано в пісні про скасування панщини „Ой летіла зозуленька” [219, с. 60-61]. Наведені приклади свідчать про те, що *історична пісня* була доволі поширеним жанром як серед угорців так і серед українців, а згадки про угорських героїв в українських мистецьких традиціях (музичних, літературних, історичних) вказують на глибину фольклорних зв’язків обох народів.

Таким чином, подібність елементів аудіального компоненту мистецьких традицій яскраво виявляється в музичній та мовній лексиці обох народів, жанрах обох видів творчості – музичної та поетичної, тематиці та рисах побудови творів. Своєрідність музичних традицій кожного з народів визначається, перш за все, у *ладовій* та *ритмічній* будові. Видатні вчені-фольклористи на основі своїх досліджень народно-пісенного фольклору прийшли до єдиного висновку: українська народна музика – не тільки діатонічна або хроматична, а в ній знайшли яскраве відображення різноманітні ладові системи: тетра-пентахордові побудови, гексахордові мелодії (небагато), зустрічаються семиступеневі звукоряди (дорійський), неповні діатонічні

хроматизовані (з підвищеним IV ступенем ладу), пентахордно-діатонічний колорит.

Основа угорських народних пісень – замкнена мелодійна побудова з її ж транспозицією на квінту вниз або вгору. Для них характерна фіксованість та однотипність ладів в основі з пентатонікою, а для українських – багатоманітність ладової організації: терцові звороти, різні типи оспівування, різна інтонаційна кристалізація навколо певних устоїв. Лади октавного діапазону в українських піснях спираються на квінтове ядро, октава утворюється так: *ре*^{1}*-соль*^{1}*+ соль*^{1}*-ре*^{2}. Чим яскравіша полярність устроїв, тим давнішою є ладова організація пісень. Ритми, які зустрічаються в мелодіях цих народів, є надзвичайно різноманітними. Так, для української музики характерне вживання п'ятидольного метру, при якому відбувається виголошування слів з намаганням мати більше ненаголошених складів, а для угорської народної музики – вживання парних розмірів.

Розглядаючи структуру мистецьких традицій, підкреслимо, що окрім аудіального її компоненту дуже важливим видається **аудіовізуальний компонент,** якому притаманні власні виражальні можливості. Танець, який є основним жанром аудіовізуального компоненту, має просторово-часові та видовищні (зорові) складові. Не випадково, ще в первісному суспільстві пісня, танець і музика існували як єдине мистецтво у первинному синтезі – синкретичній формі. А оскільки наше дослідження присвячено проблемі музично-естетичного виховання школярів, то ми не можемо уникнути в ньому музично-рухового аспекту – танцювальної музики.

Відомо, що на основі органічних зв'язків мелодії, тексту та танцю утворився *хоровод*, який вважають найдавнішим жанром мистецтва такі дослідники, як К.Василенко, В.Верховинець, О.Воропай, П.Чубинський, Ю.Юцевич та інші. Вони визначають „хоровод" як: „вид народного танцювально-пісенного мистецтва, в якому рухи ... супроводжуються співом" [79, с. 207]; „драматичну дію, в якій розігруються під пісню, відповідно до її тексту, сцени" [51, с. 59-60].

Отже, *хоровод* можна визначити як синкретичне, драматично-ігрове пісенно-музично-хореографічне дійство. Він, саме завдяки тексту, дійшов до нас майже у першопочатковому вигляді. Виділення його окремим жанром не викликає сумніву дослідників як угорської, так і української хореографії. А.Гуменюк [82] хороводи поділяє на обрядові (весняні, купальські, осінні, зустрічі нового року, весільні), які виконувалися „за традицією" у визначений час, та за темами − на декілька груп: на теми праці, родинно-побутових відносин, патріотичної тематики, ставлення до природи тощо. Інші автори класифікують хороводи як жанр, в якому „виявляється синкретична нерозчленованість вокального, драматичного, хореографічного начала" і музики [270].

Зважаючи на те, що об'єктом нашого дослідження є процес музично-естетичного виховання учнів початкових класів угорських шкіл України, вбачаємо доцільним розглянути докладніше особливості хороводної пісні та гри-хороводу як жанрів за даними українських та угорських дослідників.

Хороводна пісня (пісня-хоровод): „масова вокально-хореографічна дія, в якій усі учасники виконують пісню, супроводжуючи її простими кроками, ходами, що ведуть в ключі чи колі" [51, с. 19]. Зміст зосереджений в пісні, композиція будується на повтореннях, на простому малюнку. *Гра-хоровод* у супроводі пісні чи танцю або у їхньому поєднанні, що сформувалася „шляхом розвитку ігрових моментів". Цей хоровод має свої особливості: властиві ігрові мотиви, відрив одного з учасників від ланцюжка, зміна партнерів, діалогічні змагання, імпровізація в процесі гри. Гра-хоровод „містить визначене образне ядро, пластичний мотив", розробивши який можна створювати нові варіанти [295, с. 385 -387].

З вищенаведених позицій науковців бачимо, що угорські автори класифікують хоровод як жанр, для якого властива нерозчленованість його складових – пісні, драматичної дії та танцю, а українські автори, класифікують хоровод на: хороводні пісні, ігровий хоровод та хороводні танці, в той же час А.Гуменюк вирізняє обрядовий хоровод та за певною тематикою. Зважаючи на

те, що обрядові пісні побутували в народі в синкретичній єдності усіх своїх складових – поетичної, музичної, танцювальної, драматичної, розглядати даний жанр поза синкретизмом не має смислу.

Отже, особливості проаналізованого нами жанру дозволяють констатувати, що: а) зміст хороводів пов'язаний з природним, суспільним, особистим життям людини, а отже є інформативно-пізнавальним, доступним для сприймання молодшими школярами; б) змісту хороводів властиві ігрові й комунікативні ознаки та пісенно-драматично-музично-хореографічні форми, які відповідають видам мистецької діяльності: пісенна, музично-рухова, драматична; в) хороводи відповідають віковим потребам і виконавським можливостям учнів початкових класів за своїми пісенними, музичними, руховими, імпровізаційними особливостями. Зазначені особливості притаманні аудіовізуальним мистецьким традиціям як угорського так і українського народів.

Прослідковуючи зв'язки елементів мистецьких традицій на основі ритму, можна помітити, що ритми, які зустрічаються в мелодіях обох народів, є надзвичайно різноманітними: для української музики характерне застосування п'ятидольного метру, при якому відбувається виголошування слів з намаганням мати більше ненаголошених складів, а для угорської народної музики – парних розмірів. Особливо яскраво ритмічна своєрідність проявляється в танцювальних жанрах. Часто за одним лише ритмом можна пізнати вид танцю: не можна сплутати ритм гопака з ритмом чардашу. Взагалі, щодо угорської музики – вона відзначається багатством ритмів: гострий, подовжений, синкопований.

Умовою для забезпечення засвоєння мистецьких традицій рідного народу (угорського) та народу країни проживання (українського) є ефективний добір навчального матеріалу та засобів музичних комунікацій, тому варто розглянути й особливості танцювальної музики обох народів, з якими учні знайомитимуться в процесі слухання музики.

На основі спільних особливостей хореографії та музики А.Гуменюк розподіляє *українські побутові танці* на три групи: метелиці, гопаки, козачки; коломийки, гуцулки, верховинки; польки, кадрилі. Як стверджує автор: „ вони в сукупності і становлять ґрунт національної української народної хореографії" [82]. У жанрі *сюжетних танців* автор виділяє танці на засадах життєвої тематики (праця, героїка, побут, явища природи тощо). Тобто зміст побутових танців у широкому розумінні адекватний життєвій дійсності; у вузькому – кожний танець має свій зміст:

- „метелиця" пов'язана з природним явищем і передається жартівливим рухом [250]. Запальна мелодія передає характер природної стихії, „танець-пісня" стрімка, динамічна [292];

- „гопак" виражає войовничий характер козаків, елементи військового життя та побуту Запорізької Січі. Він пов'язується зі змаганням чоловіків, які демонструють силу, витривалість, майстерність, досвідченість, складність навичок тощо [250; 82, 171].

Мартін Дьордь розробив таку класифікацію *угорських народних танців*:

1)давні танці: хороводні танці дівчат, танці пастухів із знаряддям, танці з підскоками, танці ердеївських пастухів, повільні танці парубків, парні танці;

2)танці нового стилю: вербунк (вільної будови соло та строгої будови у колі), чардаш (парний, потрійний та у колі).

Хороводні танці дівчат – танець весняного обряду, який виконувався, в основному під час посту, без особливих святкувань. Супроводжував танець одноголосий спів дівчат. Головним елементом дівочого хороводу був спів, тому не зміна кроків виходила на передній план, а слова рядків ліричних мелодій.

Танці із знаряддям виконували парубки, які показували уміння володіти знаряддям, швидкість, віртуозність та спритність вдачі. Виконувався він чоловіками як сольний танець та груповий. Спочатку він побутував як танець гайдів, а пізніше як танець пастухів. У гайдів знаряддям була зброя, а у пастухів – палиця, віник. Характерний для танцю ритмічний крок – **П І** ; розмір 2/4.

Танці з підскоками – невід'ємний елемент весільного обряду. Виконувались вони у помірному темпі чоловіками, жінками як сольний танець, парний та груповий.

Серед повільних чоловічих танців виокремлюється танець *вербунк.* Музика до танцю виконувалась у розмірі 4/4, повільно. Характерними для неї є мажорний лад, чотирьох та восьмирядкова побудова, секвенційні звороти формул, які його характеризували, – „боказо" (шаркнути ногою), „циганський" або „угорський" звукоряд із збільшеною секундою, характерні фігурації, гірлянди тріолей, чергування темпів „лашу" (повільно) та „фріш" (швидко), широка вільна мелодика „галгато"(печальна угорська пісня) та вогненний ритм „цифра" (нарядний). *Чардаш* за формою та ритмом безпосередньо пов'язаний з пізнім вербунком. Складається він з двох контрастних частин – повільної, патетичної та швидкої, стрімкої. Взагалі, для танців нового стилю є характерними: парний розмір, пунктирний ритм – гострий та подовжений, квадратність періоду (вісім тактів), повторення.

Таким чином, розподіл танців на первинні форми – традиційні хороводи, побутові та, як більш пізнє утворення, сюжетні танці – є своєрідним відображенням мистецьких традицій хореографії як угорського, так і українського народів.

Своєрідною окрасою пісенної та танцювальної творчості народів та невід'ємною складовою обрядових і календарних дійств є *інструментальна музика*. Як зауважує В.Шостак [278, с. 104], вона не тільки супроводжувала їх, а й розкривала зміст обрядової дії, вела і спрямовувала, визначала і „охороняла" певну послідовність та емоційну наповненість.

Основою розвитку інструментальної творчості обох народів були троїсті музики. На Україні найпоширенішими були такі типи троїстих музик: скрипка, басоля та бубон; скрипка, цимбали, бубон або барабан. Нерідко до складу ансамблю додавалась сопілка. В наш час ансамблі значно розширили свій склад та укомплектовуються такими інструментами: струнними (скрипка, басоля або контрабас, цимбали, рідше – бандура), духовими (флейта, кларнет, сопілка,

зрідка – труба або корнет), клавішними (гармонія або баян), ударними (барабан з мідними тарілками або бубон). Народні ансамблі угорців бували такого складу (дуети або тріо): цітера – каучукова дуда; сопілка – цітера; сопілка – бубон; сопілка – текеногардон; сопілка – доромб; кларнет – барабан; турецький свисток – бубон; сопілка – кобоз; скрипка – альт; скрипка – цимбали та ін. Найбільшого поширення набули троїсті музики у складі: скрипки, альта та контрабасу. Завдання скрипаля в ансамблі полягало у виконанні мелодії (соло - пріма), альтиста та контрабасиста – забезпечити мелодію гармонічним та ритмічним супроводом. Склад троїстих музик міг поповнюватись цимбалами та кларнетом.

На Закарпатті – території співіснування угорців та українців по теперішній час − інструментальні ансамблі укомплектовуються з інструментарію, який виконує функції, що характерні інструментальному багатоголосому (гармонійному) відтворенню мелодії. У зв'язку з цим в ансамблях переважають *сольні* інструменти: скрипка, цимбали, сопілка або фрілка. Ритмічно-гармонійну основу створюють скрипка („контра", „втора"), цимбали, баси малі (тип народної віолончелі; басоля) або баси великі (контрабас). Ритмічну основу забезпечують бубен, бербениця. Всі вищезазначені музичні інструменти в ансамблях зустрічаються у найрізноманітніших поєднаннях. Проте провідними серед них є скрипка, сопілка, фрілка і цимбали. Щодо типу ансамблю угорців Закарпаття, який побутував у минулому, можна виділити ансамбль, до якого входили скрипка, мелодико-гармонійні цимбали та баси. Де цимбали виконували подвійну функцію – проведення мелодійної фактури з переходом на утримання ритміко-гармонійної основи.

Загальним для всіх типів ансамблів (як угорського так і українського народу) – великих чи малих за складом, традиційних чи нетрадиційних за інструментарієм є те, що всі вони проводять три лінії в інструментальній музиці: 1) мелодійне проведення основної і головної мелодії (інколи

імпровізаційно); 2) гармонічне нашарування багатоголосої мелодійної фактури; 3) ритмічна або ритмічно-гармонійна основа (залежно від типу ансамблю) [44].

Як зазначалось вище, музичні інструменти обидва народи широко використовували в різноманітних звичаях та обрядах, особливо під час колядувань, коли сигнали трембіти чи рога сповіщали про прихід колядуючих або їх відхід. Під час колядування в хаті колядники вигравали собі на скрипці, співаючи колядки, або використовуючи бербеницю. Поміж весняного жанрового циклу виділяються так звані „постні" пісні, які співали під час посту, а також великодні. Інструментальна музика цього циклу представлена весняною обертоновою імпровізаційною музикою. Виконувались вони дівчатами на вербових телинках (рід духового інструменту), причому, народний звичай не забороняв грати на цих інструментах навіть під час Великоднього посту. В народі вірили, що звуки телінки лікує людську душу й тіло. Тому в минулому цей інструмент, у поєднанні з дримбою, використовували для лікування. В домашньому музикуванні дримбу жінки використовували як для лікування, так і для виконання пісенних мелодій, а також імпровізації до танців.

Особливості й спільності виявляються й в елементах **візуального компоненту мистецьких традицій** обох народів, який об'єднує образотворче та декоративно-ужиткове мистецтво.

Так, незважаючи на тисячолітню історію проживання угорців серед слов'янського населення, їм все ж вдалося зберегти свою культурну автентичність, зокрема, у мистецтві вишивки народного костюму, його оздобленні. Як зазначає А.Коприва, у традиційному костюмі угорців Закарпаття вишивка відіграє швидше допоміжну, ніж домінантну роль, таким чином створюючи композиційну врівноваженість між оздобленням та формою. Вишивка сорочки, крім художньо-естетичного, локалізує особливості соціального і вікового статусу власника, що відображається в колористиці і техніці виконання. Спільні риси з українськими мантами має давній тип верхнього одягу угорців – сюр. У межах цього виду одягу більшою мірою, ніж

в інших, поєднались риси чисто побутового призначення і високохудожнього мистецтва оздоблення вишивкою й аплікацією. Поверхня бунди – жіночого верхнього хутряного одягу, оздоблювалася рослинними мотивами, серед яких найчастіше зустрічаються „очі пави”. Колористична гама оздоблення – у межах червоного і зеленого кольорового насичення, що характерно і для вишивки інших видів одягу. Серед мотивів рослинного орнаменту інших видів вишивок найбільш розповсюджені квіти троянди, проліску, тюльпан, жоржини, а також птахи – голуб, пава, фазан [123].

Внаслідок порівняння стилістичних ознак угорської вишивки з українською А.Коприва виявив найбільше спільних рис з районами Івано-Франківщини, Буковини, Полтавщини, Чернігівщини та Київщини. Рослинні орнаменти, які зустрічаються у вишивках закарпатських угорців, за своєю пластикою та червоною кольоровою гамою нагадують вишивку сорочок Сумщини. Щодо мотивів, що зустрічаються у вишивці угорців Закарпаття – найпоширенішими є „дерево життя”, „гранат”, „тюльпан”, „гвоздика”.

У кольоровій гамі українських вишивок Закарпаття червоне поєднується з чорним, при цьому виділяється один з кольорів, поширені як білі, так і багатоколірні орнаменти. Вишивкою оздоблювали рушники, фіранки, жіночий та чоловічий одяг. Кольорова гама одягу українців є доволі різноплановою. Наприклад, у весільному костюмі домінував червоний колір; обжинкова символіка одягу українців поєднує червоний і жовтий кольори: червоний – береже рослинність від шкоди, жовтий – сприяє дозріванню. Обрядову символіку костюма виражали й окремі його компоненти: хустка або рушник на сватанні, біла або чорна хустка на похороні [223].

Святкова блуза угорських дівчат прикрашалась мереживом та дрібними складками, але вишивки на ній не було. Верхня спідниця дівчат – дуже широка та коротка, з білої тканини (у будні з тканини яскравих кольорів) та нашитими двома кольоровими стрічками. На спідницю зав’язувався коротенький заокруглений внизу фартух – червоний або зелений. Надягали дівчата також вузький короткий корсет з яскравого червоного або зеленого атласу, бархату.

Символом багатьох свят українських дівчат є вінок. Кожна стрічка, що впліталась у цей вінок за певним порядком мала своє символічне призначення: 1) посередині, в'язали світло-коричневу стрічку, символ землі-годувальниці; 2) з боків від коричневої – жовті стрічки (символ сонця); 3) за ними світло-зелені (символ краси і молодості); 4) блакитні, сині – символ води і неба, що дають силу і здоров'я; 5) оранжеві (символ хліба); 6)фіолетові – мудрість людини; 7) малинові – душевність, щирість; 8) рожеві – статок; 9) білу в'язали по краю, кінці її було розшито сріблом і золотом [252].

Традицією угорських дівчат було заплітання волос у дві коси, ходили з непокритою головою, або ж носили особливий головний убір – парту – картонний обруч, обтягнутий атласом та прикрашений галунами й бусами. Позаду до нього прикріплювались три довгі стрічки.

Отже, кожен народ має свої кольорові гами, в яких відбилася вся його історія. Червоний колір – є символом кохання, білий – є символом чистоти, а зелений – є символом надії. Саме ці кольори є складовими прапору угорської держави. А символом гармонійності і краси навколишнього світу, моральних чеснот життя українського народу є образи золотої ниви пшениці та блакитного неба, вишневого саду, зелених дібров.

Багатовікове спілкування угорців та українців відбилося в такому виді народної творчості, як декоративно-вжиткове мистецтво, яке охоплює і сферу знань, і естетичні погляди, і смаки, і обрядові аспекти, і етичні переконання тощо. Підтвердження цьому знаходимо в різних компонентах одягу і мотивах оздоблення, які взаємно запозичувались народами. Основними різновидами образотворчих традицій обох народів є вишивка, декоративне ткацтво, килимарство, художня обробка дерева, писанкарство та інші, які розвиваються і сьогодні у відповідності до побутових та естетичних потреб сучасного суспільства.

У тематичному розвитку професійного образотворчого мистецтва обох народів можна відмітити такі три лінії: 1) побут, 2) церква, 3) світські елементи. Серед художників, які відігравали чималу роль у збереженні та розвитку

мистецьких традицій найбільш відомими є: Д.Віраг, В.Дан-Шарпотоки, К.Ізаї, Д.Іяс, Ш.Берегі, Є.Крон, М.Мункачі, Й.Змій-Микловшій, Е.Самовольський, Й.Бокшай, А.Ерделі, В.Коцка, Е.Контратович, Ф.Манайло та багато інших. Основними жанрами їх творчості є: пейзаж (гори, долини, гірські річки, млини, дерев'яні церкви); сценки з народного життя (народ та діти в мальовничому національному одязі, О.Бокшай: „Зимовий танець", „Колядники", „Поливання"); натюрморти; портрети; картини на релігійні сюжети (О.Бокшай: „Проповідь на горі", „Христос в школі", „Поклін пастирів", М.Мункачі „Golgotha").

Наведена жанрова різноманітність творчого доробку угорських та українських художників відображає значення їх творчості в піднесенні національної свідомості народів.

Аудіальний та візуальний компоненти мистецьких традицій є джерелом такого елементу аудіовізуального компоненту мистецьких традицій як *театр,* який являє собою синтез елементів вищезазначених компонентів. Так, якщо звернутись до аудіального компоненту мистецьких традицій – до коломийки, яка на зразок більшої частини народних пісень має діалогічну форму, то для її виконання необхідні вже не лише вміння інтонування мелодії, а й навички відтворення мелодійного й словесного тексту в дуеті.

Значне місце у музично-поетичній творчості обох народів займають казки, історичні пісні, балади. Під час їх виконання учні виступають як актори різних дійових осіб, що теж вимагає володіння певними навичками, зокрема художнім інтонуванням. Якщо звернутись до обрядового циклу, а саме до хороводів, то перед школярами постає завдання зображення, ілюстрації, відтворення орнаментальної символіки у просторовому розгортанні (коло, півколо, ланцюжок), персоніфікації – тобто додаються елементи видовищного характеру. А в обряді колядування потрібні і виконавці на музичних інструментах, і виконавці-співаки, і виконавці-актори. До цього ж гра відбувається за певною драматургією.

Отже, в даному компоненті простежується природна взаємодія аудіального (словесного (поетичного) з музичним (вокальна, інструментальна музика) та візуального компонентів мистецьких традицій. А специфічність їх прояву відповідає особливостям кожного елементу аудіального та візуального компонентів угорських або українських мистецьких традицій, схожість та розбіжність яких представимо покомпонентно:

В аудіальному компоненті мистецьких традицій *подібні риси* обох етносів спостерігаються серед найбільш поширених жанрів (історичних, обрядових, дитячих) та серед тематики змісту (любовна лірика, військові, патріотичні, жартівливі) пісень. Подібність простежується й у структурі та формі мелодійної архітектоніки – найбільшого розпоширення набула форма АВВА, а також ААВА та $АА^{5}ВА$. Часткова схожість зустрічається у ладовій та ритмічній будові дитячих пісень. Довготривала спільність етнографічної межі українців та угорців знайшла своє відображення й у змісті переказів, легенд, казок, головними героями яких є Гуняді Матяш, Ракоці Ференц, Кошут Лайош.

Відмінні ознаки у вищезазначеному компоненті спостерігаються у: а) мелодичній будові (в угорців переважає монодійний виклад, а для українського мелосу характерним є як монодійні так і поліфонічні структури); б) ладовій будові: для угорців характерна фіксованість та однотипність ладів в основі з пентатонікою (найчастіше в дорійському або еолійському ладі), а для українців - різноманітні ладові системи (тетра-пентахордові побудови, гексахордові мелодії, семиступеневі звукоряди, неповні діатонічні хроматизовані (з підвищеним IV ступенем ладу), пентахордно-діатонічні; в) в метроритмічній побудові для угорців притаманна перевага використання парних розмірів та пристосування пунктирного та синкопованого ритму народних пісень до поетичного тексту, а для українців – застосування як парних так і непарних розмірів, а пунктирний ритм зберігається без змін протягом усього куплету. Розбіжності відмічаються й у складі інструментальних ансамблів – якщо провідними інструментами українських ансамблів є скрипка, сопілка, фрілка,

цимбали, то для угорських ансамблів є характерним склад з скрипки, мелодійно-гармонічних цимбал та басів.

Особливості й спільності виявляються й в елементах візуального компоненту мистецьких традицій обох народів. Спільними є основні види народної художньої творчості: вишивка, писанкарство, декоративне ткацтво, килимарство, художня обробка дерева, гончарство. Доволі розповсюдженим як серед угорців так і серед українців є орнамент „дерево життя”. Подібність відмічається в тематиці професійного образотворчого мистецтва, в якому найбільш частого відображення набули побут, церква та світські елементи. Основними чинниками аналізу особливостей угорських та українських мистецьких традицій і стали художня мова з засобами художньої виразності.

В аудіальному компоненті мистецьких традицій спільні риси обох етносів спостерігаються серед найбільш поширених жанрів (історичних, обрядових, дитячих) та серед тематики змісту (любовна лірика, військові, патріотичні, жартівливі) пісень. Подібність простежується й у структурі та формі мелодійної архітектоніки – найбільшого розпоширення набула форма АВВА, а також ААВА та $АА^{5}ВА$; у змісті переказів, легенд, казок. Відмінні ознаки у вищезазначеному компоненті спостерігаються у мелодичній та ладовій будові, в метроритмічній побудові, у складі інструментальних ансамблів.

Особливості й спільності виявляються й в елементах візуального компоненту мистецьких традицій обох народів. Спільними є основні види народної художньої творчості: вишивка, писанкарство, декоративне ткацтво, килимарство, художня обробка дерева, гончарство; орнамент „дерево життя”; в тематиці професійного образотворчого мистецтва: побут, церква та світські елементи. Відмінні риси спостерігаються в кольоровій гамі оздоблень та вишивок, символах багатьох свят обох етносів: в українських дівчат – вінок, а в угорських – парта.

В аудіовізуальному компоненті мистецьких традицій обох народів спільність відзначається у побутуванні різновидів жанру хороводу: хороводні пісні, ігри-хороводи, а особливості проявляються у формі та ритмі танців (із

знаряддям, з підскоками, вербунк, чардаш в угорців, та у побутових танцях українців: метелиці, гопаку, козачку, коломийці, гуцулці, верховинці, польці, кадрилі). Відмінні риси спостерігаються в кольоровій гамі оздоблень та вишивок: в угорців домінує червоний, білий та зелений кольори, а в українців превалюють багатокольорові орнаменти, в основному це синій, блакитний, жовтий, червоний. Різняться й символи багатьох свят обох етносів : в українських дівчат – вінок, а в угорських – парта та інші.

В аудіовізуальному компоненті мистецьких традицій обох народів спільність відзначається у побутуванні різновидів жанру хороводу: хороводні пісні, ігри-хороводи, а особливості проявляються у формі та ритмі танців (із знаряддям, з підскоками, вербунк, чардаш в угорців, та у побутових танцях українців: метелиці, гопаку, козачку, коломийці, гуцулці, верховинці, польці, кадрилі).

Зважаючи на те, що формою виявлення складових мистецьких традицій є художня творчість, яка відрізняється характером художнього змісту та засобами його втілення, а спільною ознакою їх є відображення внутрішніх переживань суб'єкта, художня мова із засобами художньої виразності стали основними чинниками аналізу особливостей угорських та українських мистецьких традицій, який дозволяє зробити такий висновок: більш ніж тисячолітня історія співіснування на одній території угорців та українців зумовило взаємодію та взаємопроникнення їх мистецьких традицій. Тематика змісту, музична та мовна лексика, жанри, мотиви оздоблень, кольорова гама, компоненти одягу – взаємно запозичувались народами.

Висновки до першого розділу

У ході аналізу проблеми музично-естетичного виховання учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання виявлено суперечності між: потребою загальноосвітніх шкіл в оптимізації музично-естетичного виховання учнів з урахуванням особливостей полікультурного регіону й

відсутністю науково обґрунтованих його моделей; потужним педагогічним потенціалом українських і угорських мистецьких традицій як засобом музично-естетичного виховання учнів шкіл з угорською мовою навчання та неефективним його використанням у навчально-виховному процесі школи.

На основі конкретизації змісту *музично-естетичного виховання*, яке відбувається *в умовах полікультурного середовища*:

- уточнено поняття означеного процесу як цілеспрямованого педагогічного впливу на учнів з метою прилучення до рідної й вітчизняної музичних культур та перетворення їх на суб'єкт музичної діяльності за „законами краси";

- розкрито його структуру, яку складають такі функціональні компоненти: *мотиваційно-пізнавальний* (інтерес до музичного мистецтва, музично-естетичні та музично-теоретичні знання, музичний фонд), *емоційно-оцінний* (емоційний відгук на музику, здатність до диференціації музичної мови, оцінне ставлення до засобів музичної виразності, характер асоціацій), *творчо-діяльнісний* (музичні здібності, виконавські уміння, творчі прояви в різних видах музичної діяльності, частота спілкування з музикою) та *регулятивно-комунікативний* (національна самоідентифікація в музичному просторі, активність включення до оточуючого музичного середовища, поліхудожній тезаурус, органічна єдність громадянського та музичного виховання). Всі вони перебувають у тісному взаємозв'язку і взаємодії, забезпечуючи реалізацію музично-естетичної вихованості учнів молодшого шкільного віку.

Аналіз чинних навчальних програм з музики для учнів 1-4 класів шкіл з угорською мовою навчання показав, що:

- у школах з угорською мовою навчання вчителі, відповідно до власного уявлення про зміст навчального предмету, користуються програмами, які укладені як угорськими, так і українськими авторами;

- хоча ідея музично-естетичного виховання школярів на основі національних традицій існувала вже з XIX століття, але до теперішнього часу

вона носить однобічний характер, оскільки зміст програм та навчальних посібників розкриває особливості або українського, або угорського музичного мистецтва – в залежності від країни, в якій укладалось методичне забезпечення предмету.

На підставі аналізу наукових джерел визначено сутність поняття „*мистецькі традиції*" − елементи художньої спадщини (досвіду), що передаються від покоління до покоління, зберігають значення художнього зразка у фольклорі певного суспільства чи соціальної групи та можуть трансформуватися у професійне мистецтво.

Опрацювання наукового доробку в галузі фольклористики, мистецтвознавства, педагогіки дозволяє констатувати, що більш ніж тисячолітня історія співіснування на одній території угорців та українців зумовила взаємодію та взаємопроникнення їх мистецьких традицій.

Для підтвердження потреби вдосконалення змісту музично-естетичного виховання учнів початкових класів означеного типу шкіл надалі слід:

- довести практичну цінність реалізації взаємодії українських та угорських мистецьких традицій в процесі музично-естетичного виховання школярів;

- визначити та обґрунтувати принципи і педагогічні умови взаємодії мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні учнів молодших класів;

- розробити експериментальну програму з музики для учнів 1-4 класів шкіл з угорською мовою навчання.

Основні наукові результати розділу висвітлено у таких публікаціях :

1. *Гаснюк В.В.* Історичні передумови розвитку музично-естетичної освіти учнів початкових класів угорських шкіл Закарпаття / В.В. Гаснюк // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. [Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти]. – К.: НПУ, 2006. − Випуск 3 (8) – [С. 105-111].

2. *Гаснюк В.В.* Проблеми методичної підготовки студентів угорських груп спеціальності „Початкове навчання" до музичного виховання школярів / В.В.Гаснюк // Науковий вісник Ужгородського національного університету:

Серія „Педагогіка. Соціальна робота” Випуск 12. Матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції „Мовна освіта і мовленнєвий розвиток молодших школярів у поліетнічному середовищі”. – Ужгород, 2007. – [С.13-15].

3. *Гаснюк В.В.* Деякі аспекти музично-естетичного виховання школярів в умовах полікультурного середовища / В.В. Гаснюк // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти. [Гуманістичні орієнтири мистецької освіти: матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції]. – К.: НПУ, 2007. − Випуск 4(9). – [С.116-118].

4. *Гаснюк В.В.* Мистецькі традиції в музично-естетичному вихованні молодших школярів / В.В. Гаснюк // Педагогічний процес: теорія і практика − Київ : Видавництво „ЕКМО”, 2008. − Випуск 2. – [С.71-78].

5. *Гаснюк В.В.* Методичне забезпечення музичного виховання учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання / В.В. Гаснюк // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. [Збірник наукових праць]. – Київ, 2007 − Випуск 2. – [С.145-149]. − (Всеукраїнський науковий семінар „IV педагогічні читання пам’яті О.П. Рудницької”).

6. *Гаснюк В.В.* До питання про функціонування та розвиток угорських музично-виховних традицій / В.В. Гаснюк // Слов’янське музичне мистецтво в контексті європейської культури: збірник тез та матеріалів Другої Міжнародної науково-практичної конференції – Вінниця, 2007. – [С.10-12].

Розділ 2
МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ УКРАЇНСЬКИХ ТА УГОРСЬКИХ МИСТЕЦЬКИХ ТРАДИЦІЙ У МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У розділі уточнено зміст поняття «взаємодія мистецьких традицій», розкрито її педагогічний потенціал, визначено принципи забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів і педагогічні умови його оптимізації. Розроблено основні положення експериментальної програми з «Музики» для 1-4 класів шкіл з угорською мовою навчання.

2.1. Взаємодія українських і угорських мистецьких традицій як засіб музично-естетичного виховання молодших школярів у полікультурному середовищі

Як зазначалось нами у третьому підрозділі першого розділу, багатолітнє співіснування різних етносів в одній країні зумовлює взаємодію та взаємопроникнення їх мистецьких традицій, які зберігаються у музичній та мовній лексиці, жанрах, мотивах оздоблень, компонентах одягу та взаємно запозичуються народами. Це є тією особливою ознакою, що притаманна кожному конкретному регіону держави, та яка уможливлює формування у кожної особистості знань про рідний народ, а також про народ та країну, в якій він живе й розвивається. А мистецькі традиції, які, з одного боку, зберігають національну сутність певного народу, а з другого є складовою художніх цінностей держави та світу, вважаємо ефективним засобом музично-естетичного виховання.

Результат аналізу особливостей українських і угорських мистецьких традицій став вихідним матеріалом актуалізації вдосконалення змісту музично-естетичного виховання учнів угорських шкіл України, який мав би враховувати

особливості національного складу регіону, і відповідно, особливості мистецьких традицій народів, які в ньому проживають; спиратись на функціональну сутність мистецьких традицій, адже вони є засобом: спілкування та пізнання, введення до скарбниць духовності і культурних надбань рідного народу й інших етносів; виховання національної свідомості, громадянськості; інтеграції рідної культури у європейський та світовий простір.

Зважаючи на вищезазначені фактори, вважаємо за необхідне спрямувати музично-естетичне виховання молодших школярів на використання угорських та українських мистецьких традицій у їх взаємодії. Оскільки процес взаємодії нами розглядається на етнічному рівні – взаємодії угорських та українських мистецьких традицій, а кожна нація характеризується єдиним семіотичним полем – системою загальновідомих для всіх її представників знакових засобів, що забезпечує взаєморозуміння та взаємодію членів суспільства [21] – то вважаємо, що взаємодія мистецьких традицій відбувається за рахунок наявності в культурі кожного народу загальнолюдських цінностей.

Розкриття процесу взаємодії українських і угорських мистецьких традицій та характеру їх прояву в освітньому процесі потребує аналізу поняття „взаємодія” з філософських та культурно-освітніх позицій.

З позицій філософії „взаємодія” – категорія, яка відображає особливий тип відношення між об’єктами, при якому кожний з об’єктів діє (впливає) на інші об’єкти, приводячи до їх зміни, і водночас зазнає дії (впливу) з боку кожного з цих об’єктів, що, в свою чергу, зумовлює зміну його стану. Фундаментальне значення категорії взаємодії для філософії і наукового пізнання зумовлене тим, що *вся людська діяльність у реальному світі*, відчуття цієї реальності, *ґрунтуються на різноманітних, передусім предметних взаємодіях, які людина здійснює і використовує як засіб пізнання, знаряддя дії, спосіб організації буття*. Спілкування, праця, володарювання, любов, є різними способами взаємодії людини зі світом та іншими людьми [258, с. 77].

З соціологічних позицій „взаємодія – категорія, яка відтворює процес впливу різних об'єктів один на одного, їхню взаємну зумовленість, зміну стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого" [229, с. 29].

Співвіднесення філософського розуміння категорії «взаємодія» як особливого типу відношення між об'єктами, при якому кожний з них впливає на інші, приводячи до їх зміни, і, водночас, зазнає впливу з боку кожного з цих об'єктів, що, в свою чергу, зумовлює зміну його стану, а також визначення мистецьких традицій як елементів художньої спадщини (досвіду), що передаються від покоління до покоління, дало змогу встановити, що ***взаємодія мистецьких традицій*** у процесі музично-естетичного виховання молодших школярів у полікультурному просторі **є *бінарний, динамічний процес зумовленості та зв'язку елементів художньої спадщини та досвіду художньої діяльності різних народів, внаслідок чого виникає новий рівень естетичного змісту та організації музичного виховання*.**

Протікає означений процес на таких рівнях:

1) взаємодія компонентів мистецьких традицій певного етносу,

2) взаємодія компонентів українських і угорських мистецьких традицій.

А оскільки музично-естетичне виховання молодших школярів у полікультурному середовищі репрезентується *мотиваційно-пізнавальним, емоційно-оцінним, творчо-діяльнісним* та *регулятивно-комунікативним компонентами,* взаємодію українських і угорських мистецьких традицій розкриємо з урахуванням змістової сутності компонентів означеного феномену:

- мотиваційно-пізнавальний компонент музично-естетичного виховання відображає здатність учнів початкових класів до засвоєння мистецьких традицій рідного народу та народу країни, в якій вони живуть і розвиваються, не так через логіку їх сприйняття, скільки через переживання, емоційність сприйняття реальних чи змодельованих в уяві життєвих ситуацій.

Фольклор будь-якого народу, й особливо дитячий, близький та зрозумілий молодшим школярам. Тому знайомство з мистецькими традиціями угорського та українського народів викликатиме в учнів відчуття задоволення,

що, в свою чергу, збуджуватиме продуктивне мислення, вводитиме мікросоціум твору з його художньо змодельованим життям у мотиваційну сферу школярів, тобто учні ставатимуть співучасниками уявної художньої моделі. Оскільки народні мистецькі традиції − це не просто розважальний жанр, а історично встановлені культурні форми розвитку свідомості людини. Тому саме молодший шкільний вік, як період ранньої соціалізації та пристосування до умов поліетнічного середовища, пов'язуємо з набуттям соціально обов'язкових загальнокультурних знань та навичок. Тобто, використання українських і угорських мистецьких традицій сприятиме формуванню цілісного розуміння світу за „законами краси", із розкриттям всього потенціалу пристосування до умов середовища: почуття спів-єдності, спів-довіри, спів-страждання, спів-робітництва. Адже учні осмислюватимуть художні твори не тільки спрощено − герой добрий чи поганий −, а з позиції оцінки його вчинків, співставлятимуть їх з життєвими аналогіями, особистим досвідом – поведінкою та вчинками за схожих ситуацій.

Взаємодія мистецьких традицій українського та угорського народів сприятиме збагаченню й *музично-естетичних знань* молодших школярів, адже їх засвоєння та поглиблення відбуватиметься в процесі:

- визначення інтонаційних і жанрових особливостей музики, наприклад, історичної пісні, що була доволі поширеним жанром як серед угорців, так і серед українців: в угорців – шума, яка виконувалась під супровід ланта, а в українців – дума, яка виконувалась під супровід бандури;

- співставлення декількох творів (фрагментів, музичних тем, інтонацій) з опорою на синкретичність фольклору;

- порівняння музичних образів творів обох народів (знаходження спільності, що їх зближує, виявлення особливостей мови, жанру твору): календарно-обрядові пісні, побутові та сюжетні танці (каріказо – метелиця, вербунк – козачок, чардаш – гопак та інші), хороводи; пісні-танці („Подоляночка" – „Fehér liliomszál" та інші), гімни (український „Ще не вмерла України", угорський „Isten, áldd meg a magyart", європейський „An die Freude");

- повторного звертання до вже відомої музики різних народів;

- співставлення творів рідного (угорського) та українського народів (діалог культур) з опорою на метод інтонаційно-стильового осягнення музики; інтонування музики (інструментальне, вокальне);

- вираження особистого відчуття музики своєї національності (різними видами музичної та художньої діяльності: малюнок, колір, слова, розповідь, вірш, пластичне інтонування тощо);

- осягнення музичного матеріалу крізь призму регіональних та загальнодержавних історичних подій (приклади пісень про війну з турками, про короля Матяша, про Ференца Ракоці, про Лайоша Кошута, про О.Довбуша, про Пискливого, про Пинтю, історичні, рекрутські пісні), ознайомлення з історією, з відомими митцями рідного краю;

- моделювання художньо-творчого процесу (виконання творчих завдань);

- морально-естетичного пізнання мистецьких традицій обох народів.

Відомості про естетичні особливості поліетнічного простору школярі здобуватимуть також, використовуючи потенціал *візуального компоненту мистецьких традицій* обох народів − зовнішнє оформлення музичних інструментів (доромб, каучукова дуда, біка, тарогато, текеро, текеногардон, телінка), своєрідність орнаментів (мотиви рослинного орнаменту – з трояндами, пролісками, тюльпанами, жоржинами, а також з птахами – голубом, павою, фазаном), оригінальність форм, а також всіх предметів матеріальної та духовної культури, які доречно застосовувати в процесі уроків. Засвоєння *музично-теоретичних знань* відбуватиметься завдяки знайомству з основними елементами музичної мови та її виразовими можливостями, будовою творів, відомостями про історію написання творів, композиторів, виконавців.

Усвідомлення спільних рис *аудіального компоненту мистецьких традицій* обох етносів відбуватиметься завдяки застосуванню найбільш поширених жанрів (історичні, обрядові, дитячі) та тематики (любовна лірика, військові, патріотичні, жартівливі) пісень, що мають структуру та форму мелодійної архітектоніки – АВВА, а також ААВА та $АА^{5}ВА$, а також ладову та

ритмічну будову дитячих пісень. А засвоєння відмінних рис означеного (*аудіального) компоненту мистецьких традицій* обох етносів відбуватиметься за допомогою використання монодійних і поліфонічних структур; різноманітних ладових систем (пентатоніка, тетра-пентахордові побудови, гексахордові мелодії, семиступеневі звукоряди); парних і непарних розмірів, пунктирного та синкопованого ритму.

Отже, використання українських і угорських мистецьких традицій у їх взаємодії сприятиме накопиченню музично-естетичних та музично-теоретичних знань, формуванню узагальненої уяви про особливості українських та угорських мистецьких традицій. Завдяки такій взаємодії розширюватиметься музичний фонд молодших школярів, адже сприйматимуться художні твори не лише рідного – угорського народу, а й українського, а це, в свою чергу, викликатиме *активізацію інтересу* як *до* національної, так і до інонаціональної музики (обробок для окремих інструментів, дитячих та жіночих хорів, оркестрів).

Використання в навчальному процесі мистецьких традицій спричинятиме своєрідному навіюванню на дітей, внаслідок якого у них з'являтимуться прагнення до наслідування поведінкових моделей улюблених фольклорних героїв, які часто попадають у суперечливі ситуації. Таке зацікавлення мистецькими традиціями спонукатиме школярів до активної розумової діяльності, яка виявлятиметься у висловлюванні гіпотез, у з'ясуванні характеру розв'язок, осмислюванні їх та, врешті, наслідуванні. Тобто емоційне переживання від зустрічі з традиціями іншого народу допомагатиме більш глибокому пізнанню не лише світу та інших людей, а насамперед, свого внутрішнього, духовного світу, що веде до саморозвитку і самовиховання. Завдяки таким переживанням учні пізнаватимуть свої здібності й можливості, а позитивні переживання надихатимуть на творчі пошуки і формуватимуть не лише потребу в спілкуванні з прекрасним, а й потребу вносити прекрасне в оточуючий світ, оберігати природну й людську красу, творити красу як універсальний та гармонічний прояв духовності.

Таким чином, інтерес до музичного мистецтва як складне особистісне утворення буде результатом багатоступеневого процесу якісних змін у мотиваційній сфері молодшого школяра, який спрямовується на задоволення його потреб, що виявлятиметься в прагненні сприймати, пізнавати, відтворювати та творити музичні образи. Тобто інтерес до українських та угорських мистецьких традицій, виступаючи нашою педагогічною метою, результатом досягнення якої є гармонійний розвиток особистості, формуватиметься під впливом сприйняття, репродукування та відтворення музики рідного народу та народу, що живе поруч в одній Батьківщині. Тому, *формування означеного компоненту музично-естетичного виховання передбачатиме стимулювання активності учнів молодших класів за допомоги: а) спрямування інтересу школярів до пізнання угорських та українських мистецьких традицій; б) актуалізації потреби музично-естетичних та музично-теоретичних знань; в) збагачення музичного фонду традиціями рідного народу та інонаціональними традиціями.*

Від функціонування **емоційно-оцінного компоненту,** що відображає емоційно-насичений процес комунікативної взаємодії, готовність школярів до дискусійного обговорення цікавої мистецької інформації, розвиток в учнів культури літературного, музичного та пластичного мовлення в процесі обміну пізнавальним матеріалом (відтворення художньо-образного змісту музичних творів), залежить формування не лише естетичних почуттів але й відношення до навколишнього світу. Адже спостереження поступово переходять в глибокі роздуми про зміст мистецьких традицій, мислення поглиблюється, збагачуючись чуттєвими уявленнями, формується гама почуттів і виражальних засобів, які реалізуються у критеріях естетичного смаку. Тобто наслідком єдності емоційного та інтелектуального у сприйманні стане оцінка українських і угорських мистецьких традицій, а зростання смислового навантаження призводитиме до їх глибшого пізнання.

У зазначеному компоненті відбивається здатність школяра до засвоєння загальнолюдських цінностей, які закладені у змісті мистецьких традицій

рідного народу та народу, що живе поруч. За допомогою аналізу творів народної музики (української та угорської) школярі приходитимуть до висновку, що художні образи творів та засоби їх створення – це ті ознаки, які об'єднують мистецькі традиції обох народів, а розбіжність їх полягає у компонентному складі застосованих засобів художньої та виконавської виразності для зображення певного характеру героя.

У процесі накопичення музично-теоретичних та музично-естетичних знань розвиватимуться навички прочитання, а згодом й оцінки виразових засобів музичних творів. Одночасно ми також формуватимемо вміння перекодування естетичних почуттів на мову понять та суджень, включаючи асоціативні ланцюги сприйняття: пентатоніка-діатоніка, одноголосся – багатоголосся, чардаш – гопак, козачок – вербунк, дума – шума тощо.

А оскільки національна своєрідність музичної мови, як нами зазначалось у третьому підрозділі першого розділу, відбивається в особливостях ладової системи, ритмах, тембрового забарвлення тощо, то в процесі знайомства з мистецькими традиціями обох народів забезпечуватиметься набуття вмінь диференційованого слухання музики – *здатності до диференціації музичної мови* українського та угорського народів.

Збагаченню *емоційно-естетичного відгуку* школярів сприятиме використання спільностей в елементах візуального та аудіовізуального компонентів мистецьких традицій українського та угорського народів. Наприклад, в тематиці професійного образотворчого мистецтва найбільш частого відображення набули побут, церква; розповсюдженим серед обох народів є орнамент „дерево життя"; у побутуванні різновидів жанру хороводу: хороводних пісень, ігор-хороводів. При аналізі відмінних рис означених компонентів використовуватимуться: а) приклади кольорових гам оздоблень та вишивок; б) символи свят обох етносів; в) ритми танців обох народів.

Фундаментом розвитку музичного слуху учнів шкіл з угорською мовою навчання буде пентатоніка. Знайомство з музичними традиціями розпочинатиметься з дитячих пісень-ігор, примовок, забавлянок, мелодії яких

побудовані на звуках п’ятиступеневого звукоряду. На цьому наголошували, цього дотримувались угорські педагоги. Тому спочатку, спираючись на їхні досягнення, вивчатимуться пісні з парними тривалостями у двочастковому розмірі, а вже потім додаватиметься вивчення пісень з половинними нотами і четвертною паузою, тридольний такт, синкопа у розмірі 2/4, а потім і пунктирний ритм (гострий – *ті-Там* та подовжений – *Там-ті*). Використання ж пісень-ігор виконуватиме ще й функцію задоволення потреби молодших школярів в русі, лічилки активізуватимуть запам’ятовування особливостей ритму та рухів, а приклади танцювальних жанрів сприятимуть розвитку здатності до диференціювання музичної мови, зокрема ритмічних її особливостей. Значну роль у наданні музиці національного колориту відіграє темброве звучання музичних інструментів: цимбали, цітера, сопілка, лант, бандура, текеро та інші.

Отже, чим краще учні усвідомлять значення засобів художньої виразності для створення художнього образу, тим глибше перед ними відкриватиметься багатство думок та почуттів, що відображаються у різних жанрах народної музики, тим зрозумілішими й прийнятнішими будуть мистецькі традиції рідного народу та народу, що живе поруч, тим повніше розкриватимуться перед ними закономірності людського співжиття. Великого значення у становленні особистості молодшого школяра матиме й те, які художні твори включатимуться у навчальний репертуар, що закладатиме основи соціального загартування в різних умовах життєдіяльності.

Виховання особистості молодшого школяра здійснюватиметься не лише на основі оволодіння знаннями, уміннями і навичками, а й спиратиметься на формування художньо-естетичного, творчого освоєння дійсності. Тому музично-естетичні, музично-теоретичні знання та емоційно-оцінне ставлення до художніх творів складають основу **творчо-діяльнісного компоненту** музично-естетичного виховання. Важливими показниками його є *музичні здібності* та *виконавські вміння*, наявність яких у молодших школярів є

запорукою *творчих проявів у різних видах музичної діяльності*, та які сприятимуть активізації *частоти спілкування* з *музикою*.

Зважаючи на те, що будь-яка музична діяльність неможлива без розвинутості музично-слухових чи музично-естетичних здібностей, використання різних видів музичної діяльності, якими займаються в процесі музично-естетичного виховання школярі, передбачає розвиток і власне здібностей до саме цих видів музичної діяльності, які в узагальненому вигляді поділяються на здібності сприймання, виконання та творчості. Творча діяльність стане діючим засобом цілеспрямованого впливу на духовний світ дитини. Творчість − це і сприйняття музичних творів, і їх виконання – інтерпретаційне ставлення під час співу, гри на інструменті, пластичної інсценізації чи створення власних художніх образів, композицій. Найефективнішим методом розвитку співацьких навичок стане метод відносної сольмізації, завдяки якому мелодії сольмізуватимуться в різних тональностях, зручних для вокального виконання молодшими школярами, діапазону класу чи окремого учня, називаючи ступені ладу назвами нот; після введення буквеної назви звуків використовуватимуться паралельно два види сольмізації – релятивна та абсолютна, що призводитиме до автоматизації співу за нотним записом на основі ладових слухових уявлень.

Систематизації музично-теоретичних та музично-естетичних знань сприятиме така методика музично-естетичного виховання, яка спиратиметься на встановлення широких асоціативних міжхудожніх зв’язків у середовищі угорської та української музики. Адже в процесі музичного сприймання і творчості вербальні, моторні, аудіальні та візуальні *асоціації* робитимуть сприйняття творів обох етносів глибшим та емоційнішим. А під час виконання творчих завдань яскраво виявлятимуться музичні здібності та виконавські вміння: імпровізації (вербальна, співацька, моторна, на музичних інструментах); ритмічної оркестровки; імпровізаційної інсценівки художніх творів, де учні не лише сценічно представлятимуть героїв художніх творів певного народу, а й активно використовуватимуть здобуті вже вміння і навички

(музичні характеристики образів: вибір певних музичних інструментів, ритмічних рисунків, ладу тощо).

У процесі виконання таких завдань учні активно спілкуватимуться, дискутуватимуть, навчатимуться уявляти, порівнювати, зіставляти різні види мистецтв, зокрема музику угорського та українського народів, адже школярі мають в однаковій мірі добре орієнтуватись в особливостях музичної культури обох етносів.

Таким чином, зважаючи на те, що різні види музичної діяльності учнів – сприймання, виконання, творчість − різняться предметом, засобами, характером впливу й окремо не можуть забезпечити повноцінного формування музично-естетичного виховання, використання взаємодії угорських та українських мистецьких традицій у взаємодії у цьому процесі сприятиме:

1. Розвитку *музичних здібностей:* музично-естетичних, які характеризуються здатністю сприймати музику з позицій краси та наявністю естетичного відношення (художнє сприйняття, творча уява, виконання художніх творів), та спеціальних, які свою реалізацію знаходять у трьох основних видах діяльності: слуханні музики; виконанні (вокальному, інструментальному або вокально-інструментальному); творчості.

2. *Вияву творчих проявів* у процесі таких видів діяльності, як:

- ігрова в процесі вивчення музичного твору формуватиметься згуртованість, регулюватиметься спілкування;

- пізнавальна: набуватимуться знання з музичного мистецтва та суміжних з ним мистецтв, формуватимуться вміння та навички в різних видах художньої діяльності;

- творча: розвиватимуться фантазія та інтерпретаційні навички;

- виконавська: набуватимуться вокально-виконавські та інструментально-виконавські вміння, здатність до музично-ритмічних рухів, театралізації.

3. *Усвідомленню відповідальності за результат* роботи в процесі позаурочних та позашкільних заходів.

4. *Набуттю досвіду* ознайомлення ровесників (в умовах нерегламентованого спілкування) з музичним мистецтвом свого народу та народу, який живе поруч, в одній країні.

Процес утворення зв'язків між подіями художнього твору, українського або угорського етносів та подіями реального життя обох народів, процес об'єктивізації проблемних ситуацій забезпечується основними елементами **регулятивно-комунікативного компоненту** музично-естетичного виховання, які за допомогою мови мистецтв сприяють розвитку самосвідомості, формують та регулюють рівні взаємодії між суб'єктами виховання.

Характер настанов, делікатний гумор мистецьких традицій сприятиме саморегулюванню поведінки учнів. А осягнення засобів художньої та виконавської виразності на прикладах пісень, пісень-ігор, колискових, лічилок, приспівок, жартівливих та інших забезпечить дитячий інтерес до них, який підсилюватиме *активність включення* до оточуючого музичного середовища – угорського та українського – та водночас формуватиме *самоідентифікацію в полікультурному середовищі*, яке наповнене різними духовно-естетичними явищами (музичні, художні, театральні, літературні тощо), що, в свою чергу, оптимізуватиме вміння переносу набутих музично-естетичних та музично-теоретичних знань і навичок репродукування й творення у поліхудожній простір, тобто зумовлюватиме мобільність художньо-асоціативного мислення завдяки збагаченню *особистісного поліхудожнього тезаурусу*.

Таким чином, здатність мистецьких традицій виражати, перетворювати, моделювати людські емоції та почуття, пробуджувати здатність до емпатії формує багатий духовно-виховний потенціал – естетичний, моральний, комунікативно-пізнавальний тощо. Варто підкреслити, що між компонентами мистецьких традицій існує не лише зовнішній сюжетний зв'язок, а й внутрішній, творчий і життєвий, адже всі їх види народжуються з єдиного джерела – життя. Як форма суспільної свідомості вони здатні перетворити знання, моральні норми в переконання. Серед всіх видів мистецьких традицій музичні − здатні найбільш ефективно впливати на розум та душі людей завдяки

своїй емоційній природі, що зумовлює відображення та відтворення світу особистісних переживань й уявлень.

Саме сформованість регулятивно-комунікативного компоненту дозволятиме скласти уявлення про дійсну музично-естетичну вихованість молодших школярів, які розвиваються в умовах полікультурного середовища, про їх вміння, навички й бажання набувати музично-комунікативного досвіду та використовувати його у повсякденному житті. Завдяки накопиченню диференційованих слухових, зорових, чуттєвих вражень у школярів виникатиме, поглиблюватиметься інтерес до гармонії звуків, кольорів, форми предметів живої та неживої природи, з'являтиметься асоціативний зв'язок між ними, формуватимуться основи поліхудожнього тезаурусу та особистісної вибірковості – національна та громадянська самоідентифікація в музичному просторі.

Таким чином, зважаючи на синкретизм (єдність вербальної, вокальної, інструментальної, танцювальної, театрально-ігрової художніх форм); варіативність; колективність; функціональність (зв'язок фольклорних текстів з життям, ситуацією виконання) мистецьких традицій українського та угорського народів, вважаємо їх ефективним засобом музично-естетичного виховання учнів шкіл з угорською мовою навчання. Взаємодія означених традицій сприяє зберіганню національної сутності учнів та осягненню художніх цінностей держави й світу, забезпечує системний підхід до музично-естетичного виховання, сприяє мобільності учнів та систематизації їх знань.

2.2. Принципи та педагогічні умови забезпечення взаємодії мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів

Музично-естетичне виховання належить до системи обов'язкової виховної роботи сучасної загальноосвітньої школи, яке, згідно із законодавчими актами про освіту в Україні, реалізується на уроках музики і

входить у державний компонент змісту загальної середньої освіти. Як зазначалось у попередньому підрозділі, зміст музично-естетичного виховання учнів угорських шкіл України мав би враховувати особливості національного складу регіону та традицій народу, який в ньому проживають. Тому, з метою розробки методики реалізації взаємодії українських та угорських мистецьких традицій, необхідно визначити цілепокладальні орієнтири вдосконалення змісту і методичних засад музично-естетичного виховання учнів в умовах полікультурного середовища.

Одним з важливих принципів забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання вважаємо **принцип інтеркультурної спрямованості навчально-виховного процесу**. Якщо музично-естетичне виховання в загальноосвітніх школах України в цілому орієнтовано на українські національні художні традиції, спирається переважно на українських музичний матеріал, а мистецтво інших народів вивчається оглядово (вивченню мистецтва інших народів світу присвячені лише окремі теми програм), то в загальноосвітніх школах з угорською мовою навчання інтеркультурна спрямованість навчально-виховного процесу є принциповою з огляду на те, що, на відміну від більшості загальноосвітніх шкіл України, для шкіл з угорською мовою навчання є характерним поліетнічний склад учнів – класи об'єднують представників різних культур, що зумовлює необхідність пізнання учнями цінностей не лише рідного етносу, а й інших спільнот. Тому побудова програми на інтеркультурних засадах забезпечить долучення молодших школярів до музично-естетичних та морально-етичних норм і цінностей, набутих поколіннями угорського та українського народів.

Не менш важливим принципом забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні є **принцип опори на життєвий та художній досвід учнів**. Цей, здавалося б загальнодидактичний, принцип у нашому дослідженні набуває особливого значення через те, що кожний школяр є носієм певної сімейної традиції, а

також є представником певних конфесійних та етнічних пріоритетів. Початкове засвоєння індивідом суспільних цінностей відбувається шляхом первинної соціалізації у сім'ї − передаються риси національного характеру, життєві норми й культурні цінності, притаманні попередньому поколінню батьків. Згодом, з переходом до шкільного навчання, процес засвоєння суспільних цінностей набуває суттєвих змін. Адже дитина потрапляє у нове середовище, яке складається з представників різних конфесій і культур. Тобто у взаємодію вступають два види досвіду – особистий (учень − угорець за національністю) та суспільний (він живе в українській державі), які сприятимуть постійному збагаченню й перетворенню життєвого й художнього досвіду учня. В цьому аспекті принцип опори на життєвий та художній досвід учнів ніби «згладжуватиме» процес адаптації до сприйняття та засвоєння нового соціального й художнього досвіду в полікультурному суспільстві.

Оскільки всі учні шкіл з угорською мовою навчання, незалежно від їх національності, є громадянами Української держави, вищерозглянутий принцип взаємодії мистецьких традицій тісно пов'язується з **принципом єдності громадянського та музичного виховання.**

Як громадянське, так і музичне виховання починається в сім'ї та продовжується в дитячому навчальному закладі й школі. Громадянськість, як зазначав В.Оржехівський, не надається формально, як громадянство, а виховується. Це соціально-духовний феномен. Громадянськість може зберігатися навіть після втрати громадянства" [183, с. 1]. Музика – універсальна мова, порівняно з іншими знаковими системами, але відносно конкретного слухача вона виступає рідною або чужою, знайомою або незнайомою, зрозумілою або незрозумілою. Більшість учнів шкіл з угорською мовою навчання за національністю є угорцями, основним полем їх культурної самоідентифікації є традиції угорського національного музичного мистецтва та, водночас, вони є громадянами України, отже музично-естетичне виховання має відбуватись за умови рівноправного засвоєння двох музичних культур −

української та угорської, тобто загальної й музичної культури держави, громадянами якої вони є та загальної й музичної культури рідного етносу.

Таким чином, зміст музично-естетичного виховання буде ідентичним культурному простору його функціонування, чим забезпечуватиметься культурна спадкоємність поколінь та нерозривність зв'язку між змістом виховання та простором буття.

Художня виразність музики захоплює молодших школярів і викликає в них почуття великої естетичної насолоди та почуття співпричетності до героя того народу, твір якого прозвучав. А збалансоване використання українських та угорських мистецьких традицій сприятиме формуванню цілісного розуміння світу за „законами краси", розкриватиме увесь потенціал функціонування індивіду в умовах середовища: почуття спів-єдності, спів-довіри, спів-страждання, спів-робітництва. Осягнення музичного матеріалу крізь громадянську призму, ознайомлення з історією, з відомими митцями рідного краю сприятиме збагаченню словникового запасу рідної (угорської) й державної (української) мови, а також формуванню й розширенню музично-естетичних знань молодших школярів, засвоєння та поглиблення яких відбуватиметься в процесі визначення інтонаційних і жанрових особливостей музики. Наприклад: а) вивчення історичної пісні, що була доволі поширеним жанром як серед угорців так і серед українців: в угорців – шума, яка виконувалась під супровід ланта, а в українців – дума, яка виконувалась під супровід бандури; б) порівняння музичних образів творів обох народів.

Таким чином, за допомоги аналізу засобів художньої та виконавської виразності українських і угорських музичних творів забезпечуватиметься дитячий інтерес до них, який підсилює активність включення до оточуючого угорського й українського мистецького середовища, появі асоціативних зв'язків, формуванню основ поліхудожнього тезаурусу та особистісної вибірковості – національної та громадянської самоідентифікації в музичному просторі.

Провідним принципом забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у сучасному процесі музично-естетичного виховання має стати **принцип застосування художньої інтеграції**.

Оскільки мистецтво – знакова система, загальною властивістю якої є комунікація, то, відповідно, мистецькі традиції певного етносу є системою, здатною сприймати, утримувати та передавати інформацію (де передавання інформації можливе за умови володіння комунікантами кодом). Внаслідок художньої інтеграції − взаємодії й з'єднання компонентів мистецьких традицій − виникає нове цілісне художнє явище, яке естетично організує матеріально-духовну середу буття людини. Механізми такої взаємодії регулюватимуться універсальним законом єдності й боротьби протилежностей, що передбачає наявність опозицій: аналіз – синтез, абстрагування – конкретизація.

Художня інтеграція як рівень взаємодії угорських та українських мистецьких традицій ґрунтується на змістовно-формальній конкретності кожної окремої мистецької традиції й обумовлює правомірність існування їх у комплексі. Але будуючи процес музично-естетичного виховання на принципі інтеграційного використання мистецьких традицій, слід враховувати те, що художня інтеграція проявляється на різних рівнях взаємопроникнення знань:

а) внутрішня, горизонтальна – інтеграція окремих мистецьких традицій певного народу (українського або угорського);

б) зовнішня, вертикальна – інтеграція мистецьких традицій певного виду (аудіальні, візуальні чи аудіовізуальні) різних народів.

Особливості психофізіологічного розвитку молодших школярів, зокрема інтенсивне формування аналітико-синтетичних функцій мислення, дозволяють нам вважати, що саме художня інтеграція, яка передбачає розкриття внутрішньої спорідненості різноманітних художніх проявів, перекладів і перенесення, перетворення однієї художньої форми в іншу художню модальність – кольору в звук, звуку – у простір, простору – у віршований рядок [208, с. 6], уявляє собою комплекс подразників, а отже є стимулом розвитку аналітико-синтетичних функцій дитячого організму.

Музичне мистецтво та мистецтво слова достатньо споріднені – вони визначаються мелодійністю, силою (інтенсивністю звучання), ритмічністю, темпом, які локалізуються в мозку людини взаємодією сигнальних систем відображення дійсності. Під час сприйняття мистецтва слова та музики школярі розпізнаватимуть виражальні засоби обох мов, а під час висловлювань – раціонально ними користуватимуться. Це є складним багаторівневим процесом, що охоплює різні рівні психічного відображення фактів, явищ, предметів навколишньої дійсності (сенсорно-перцептивний, мовленнєво-мисленнєвий) і характеризується розвитком комплексу психічних процесів (увага, пам'ять, уява), мовленнєво-мисленнєвих операцій (порівняння, аналіз, синтез, узагальнення) і механізмів (сприйняття, запам'ятовування, висловлювання). Успішним цей процес буде лише за умови розвитку логічного та образного мислення учнів, оскільки ці динамічні, індивідуальні процеси передбачають свідоме користування виражальними засобами мови для передачі думки та відбивають рівень сформованості мовленнєвих умінь і навичок, що виявляється в мовленнєвій (комунікативній) діяльності молодших школярів і є одним із чинників загальної культури особистості.

Доволі часто сенсорна інтеграція звукових образів пов'язана з візуалізацією музики, яка має здатність передавати пластику, рух, колір тощо. Характерною особливістю її є „видима схожість, подібність образу і реальності" [323]. Досягається ця схожість зображальними засобами видів візуального мистецтва, завдяки яким створюється реальне враження та передається художній образ. Використовуючи потенціал візуального компоненту мистецьких традицій в процесі уроків, можна отримати відомості про естетичні особливості поліетнічного простору, в якому більш тисячі років разом проживають українці та угорці.

Отже, опора на художню інтеграцію сприятиме системному підходу до навчально-виховного процесу, мобільності та систематизації розрізнених знань учнів. Але, добираючи тематику інтегрованих занять, розробляючи їх структуру, та визначаючи зміст, необхідно враховувати психолого-педагогічні

особливості молодших школярів, зокрема синестезійний рівень сприймання ними мистецтва слова, музики та образотворчого мистецтва.

Таким чином, основними принципами забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні учнів в умовах полікультурного середовища ми визначаємо:

1) **принцип інтеркультурної спрямованості навчально-виховного процесу,**
2) **принцип опори на життєвий та художній досвід учнів,**
3) **принцип єдності громадянського та музичного виховання,**
4) **принцип застосування художньої інтеграції.**

Реалізація означених принципів забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій буде ефективною за дотримання певних *педагогічних умов.* Під педагогічними умовами розуміємо сукупність форм, методів і педагогічних прийомів, матеріально-просторове середовище, які спрямовані на інтенсифікацію процесу музично-естетичного виховання учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання. Засобом для цього нами було обрано угорські та українські мистецькі традиції, оскільки саме вони, з одного боку − зберігають національну сутність певного народу, а з другого − є складовою художніх цінностей держави та світу.

Виокремимо педагогічні умови оптимізації методичного забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій, яких варто дотримуватись під час музично-естетичного виховання молодших школярів:

1) *активізація національної та громадянської саморефлексії в процесі ознайомлення з мистецькими традиціями;*
2) *забезпечення оптимального співвідношення художніх творів українських і угорських авторів у навчальному процесі;*
3) *використання різних видів мистецтв на уроках музики;*
4) *зосередження уваги на трансформації давніх мистецьких традицій у сучасному художньому матеріалі.*

Розглянемо більш детально кожну з викладених педагогічних умов. Як зазначалось у першому підрозділі першого розділу, у дитини молодшого

шкільного віку формується словесно-логічне і творче мислення, вміння керувати своєю поведінкою. В цьому віці дитина може аналізувати свої судження з точки зору їх відповідності меті й умовам діяльності. Тому так важливо саме в цей віковий період у навчально-виховному процесі проводити цілеспрямовану роботу для визначення національного й громадянського ідеалу, усвідомлення та сприйняття учнями особливостей національної самосвідомості, яка є формою рефлексії (дозволяє у більшій мірі пізнати самого себе).

Отже, педагогічною умовою реалізації принципу інтеркультурної спрямованості навчально-виховного процесу має стати ***активізація національної та громадянської саморефлексії в процесі ознайомлення з мистецькими традиціями.***

Переживання та розуміння музики можливе за умови, коли учень здатний сприйняти музичне звучання не як хаос, а як усвідомлену організацію звуків. У ракурсі активізації національної та громадянської саморефлексії не останню роль відіграватиме розвиток вміння прислухатись та придивлятись до оточуючого середовища, серед якого дитина знаходиться з початку своєї життєдіяльності, адже вона угорської національності, але батьківщиною її є Україна. Підґрунтям для цього буде сприйняття угорських і українських мистецьких традицій, національна своєрідність художньої мови яких активізуватиме розвиток у школярів вміння диференційованого сприйняття її, а систематичність використання сприятиме усвідомленню інтонаційного багатства народної музичної творчості, поглибленню емоційно-естетичної реакції під час сприймання.

Ознайомлення з угорськими та українськими мистецькими традиціями − багатоступеневий процес якісних змін у мотиваційній сфері молодшого школяра, який спрямовується на задоволення його потреб, що виявлятиметься в прагненні сприймати, пізнавати, відтворювати й творити музичні образи рідного народу (угорського) та народу Батьківщини (українського). Емоційне переживання від зустрічі з традиціями обох народів допомагатиме глибшому пізнанню не лише світу та людей у ньому, а насамперед, свого внутрішнього

духовного світу. Учні пізнаватимуть свої здібності й можливості у порівнянні: українці − угорці, ми − угорці, вони − українці.

Багатоманітність зв'язків фольклору з побутом, з конкретними життєвими обставинами і ситуаціями виразно простежується у дитячому фольклорі, в якому збереглось дитинство самого людства та з якого варто розпочати зазначений багатоступеневий процес якісних змін у мотиваційній сфері молодших школярів. Враховуючи вікові особливості молодших школярів, з метою активізації їх національної рефлексії доцільно використовувати пісні дитячого фольклору та рухливі музичні народні ігри. Завдяки ним розширюватиметься світогляд та поповнюватиметься словниковий запас полікультурними та музичними термінами, розвиватиметься мовлення (українською й угорською) та уява, завдяки яким краса рідного краю (України, в якій українці живуть разом з угорцями) − де в органічній єдності зливаються образи, емоції, слова, мелодійні мотиви − стають джерелом любові до рідного угорського народу й народу країни проживання (українського), а отже і самої України з її різнобарвністю мов: розмовною (угорською та українською) та художньою (музичною, літературною, образотворчою, танцювальною).

Слід взяти до уваги й те, що кожній епосі притаманно своє відчуття часу, музичного зокрема, та і мистецьким традиціям властиве об'єднання минулого з майбутнім народу. Тому ознайомлення з творами українських й угорських професійних композиторів різних епох також сприятиме розумінню особливостей менталітету цих народів, емоційному сприйняттю учнями кращих рис вдачі етносів, поряд з визначенням ритмічної, мелодичної, ладової побудови та усвідомленням структури (заспів, приспів, контраст рядків чи частин, пентатоніка, мажор, мінор тощо) мистецьких зразків.

Оскільки на уроці музики школярі можуть проявити себе в різних видах музичної діяльності − співі, грі на дитячих музичних інструментах, пластичному й мовному інтонуванні, міркуванні, імпровізації, тому не менш важливим вважаємо домагання того, щоб музична діяльність із зовнішнього предмета творчості переходила у внутрішній стан – ставала змістовним

виявленням суб'єктивного „Я” школяра, який показував би власний стан, проживав би власний настрій у музиці, а не „сухо” виконував завдання за вимогою вчителя. Ці завдання слід спрямовувати на розкриття життєвого змісту музики, досвіду моральних відносин між етносами, які створюють українську націю. А спираючись на музичний і життєвий досвід учнів, слід шукати образний зв'язок змісту певного твору з іншими видами мистецтва, ментальністю, життям в умовах міжетнічного різноманіття − українці, угорці. Тільки так вони відчуватимуть, усвідомлюватимуть, міркуватимуть та, врешті, творитимуть. А будь-який витвір творчості і є продуктом рефлексії.

Пропонуючи другу педагогічну умову − ***забезпечення оптимального співвідношення художніх творів українських і угорських авторів у навчальному процесі,*** ми виходили передусім з того, що: 1) рівень пізнання мистецьких традицій рідного народу та народу краю проживання перебуває в безпосередній залежності від пропорційності використання художніх творів у навчальному процесі; 2) аналіз діючої навчально-програмової документації з музично-естетичного виховання молодших школярів показав, що хоча ідея музично-естетичного виховання школярів на основі національних традицій існувала вже з XIX століття, але до теперішнього часу вона носить однобічний характер, оскільки зміст програм і навчальних посібників продовжує розкривати особливості або українських, або угорських мистецьких традицій; 3) оскільки класи шкіл з угорською мовою навчання об’єднують учнів-угорців за національністю, учнів з сімей мішаного типу (українець-угорка або навпаки) та учнів-українців, тому накопичення музично-естетичних та музично-теоретичних знань, формування узагальненої уяви про мистецькі традиції обов’язково має підкріплюватись використанням кращих художніх творів авторів обох народів.

Отже, за цієї педагогічної умови взаємодії мистецьких традицій є необхідність збереження пропорційності під час використання художніх творів угорських і українських авторів як в процесі слухання музики, так і в процесі її виконання та творчості.

Для успішного розвитку суспільства, формування відчуття громадянськості необхідно піднімати загальний рівень культури, рівень естетичних понять, уявлень, естетичних потреб й інтересів. А оскільки мистецтво є частиною оточуючої дитину дійсності, воно з перших років її життя впливає на виховання почуттів, смаку та відношення до самого життя, вважаємо, що ознайомлення учнів із творами різних видів мистецтва формуватиме різноманітність емоційних відгуків на побачене та прослухане, а це становитиме опору для їх гармонійного розвитку, рівень якого залежить від цілеспрямованості виховної дії форм життєдіяльності оточуючого середовища. Саме цей напрямок виховання робить людину спадкоємцем культури предків.

Культурною спадщиною наших предків, в якій зберігаються найкращі досягнення багатьох поколінь певного суспільства, як було доведено у другому підрозділі першого розділу, є традиції. Сукупністю народних традицій, що набули мистецького оформлення, є фольклор. Його складовими компонентами, які виникли й збагачувались у процесі історичного розвитку народу, є: народна поетична творчість, музична творчість, народна хореографія та декоративно-ужиткове мистецтво. А відповідно до форм сприйняття різних видів художньої творчості, структурно-естетичну єдність мистецьких традицій створюють аудіальні (народна поетична та музична творчість), візуальні (народна художня творчість) та аудіовізуальні (народна хореографія та театр) складові.

Результат аналізу особливостей угорських та українських мистецьких традицій дав підстави констатувати, що реалізації художньо-педагогічних можливостей взаємодії мистецьких традицій допоможе опора на міжпредметну інтеграцію (музика − література − образотворче мистецтво), а реалізації художньо-педагогічних можливостей міжетнічної взаємодії мистецьких традицій допоможе опора на національні особливості мистецьких традицій кожного конкретного народу. Що і стало вихідним матеріалом для розроблення третьої педагогічної умови – ***використання різних видів мистецтв на уроках музики***, дотримання якої сприяє реалізації четвертого принципу забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному

вихованні молодших школярів. Одним із способів забезпечення дотримання зазначеної умови є художня інтеграція, шляхом використання якої, на базі домінуючого виду – музичного мистецтва, створюватимуться умови як для охоплення творчим процесом всього учнівського колективу, так і для самореалізації окремої особистості; ефективно виявлятимуться функції мистецьких традицій, їх цілісність та синкретичність.

Варто виокремити ті аспекти, які слід враховувати в процесі використання різних видів мистецтв на уроках музики:

1) використовувати ті жанри музики, які найбільш сприятимуть залученню до мистецьких традицій рідного народу та народу спільної країни проживання: творчість дорослих для дітей (колискові, примовки, забавлянки), творчість дорослих, яка з часом перейшла до дитячого репертуару (заклички, лічилки, пісні-ігри), обрядові пісні, епічний фольклор;

2) підбирати навчальний репертуар варто з урахуванням вимог до знань та вмінь з різних видів музичної діяльності школярів:

а) в и к о н а н н я м у з и к и: *спів* – перевагу надавати пісням без супроводу, *рух* – використовувати пластичне інтонування, хороводи, кроки з танців рідного народу та народу, що живе поруч (в одній державі), *музикування* – виконувати ритмічні та мелодичні побудови знайомих пісень угорського та українського народів на дитячих музичних інструментах;

б) с л у х а н н я м у з и к и: знайомити з різними тембрами, ритмами, ладами, жанрами;

в) т в о р ч і с т ь: застосовувати інсценізацію пісень, вокальну та інструментальну імпровізації;

У процесі оволодіння м у з и ч н о ю г р а м о т о ю (складова слухання та виконання музики) слід зважати на те, що послідовності осягнення її підпорядковується система вивчення художньо-педагогічного репертуару, яка є наслідком дослідження історії розвитку стилю угорських народних пісень.

Отже, використання різних видів мистецтв на уроках музики передбачає виконання таких вимог: враховувати особливості національного складу регіону,

і відповідно, особливості мистецьких традицій народів, які в ньому проживають; спиратись на функціональну сутність мистецьких традицій, адже вони є засобом спілкування та пізнання, введення до скарбниць духовності і культурних надбань рідного народу й інших етносів; виховувати національну свідомість, громадянськість; зважати на інтеграцію рідної культури у європейський та світовий простір; спрямовувати молодших школярів на вияв інтерферентних зв'язків фольклору та різних видів мистецтва; орієнтувати учнів на розмаїття мистецьких традицій та на сприйняття їх як історично усталеної форми, що передається від покоління до покоління, зберігається у фольклорі певного народу та трансформується у професійне мистецтво.

Але якими б складними не здавалися нам новації професійного мистецтва, вони в своїй основі є елементами традицій. Головне, усвідомити їх – осягнути розумом, зрозуміти серцем та відчути душею. Ця позиція і зумовила розроблення четвертої педагогічної умови − ***зосередження уваги на трансформації давніх мистецьких традицій у сучасному художньому матеріалі.***

Мистецькі традиції передаються із покоління в покоління, трансформуються та зазнають впливу інших етнокультур чи епох. Тому навчання молодших школярів вільного прочитання кодів, символів, розуміння мистецьких традицій як особливого способу буття рідного народу та народу, що живе поруч, які для кожного учня набуватимуть рис як об'єктивної реальності, так і суб'єктивної – складає основну вимогу зазначеної педагогічної умови. Важливість її зумовлена тим, що: 1) мистецькі традиції увібрали естетичний, моральний, правовий, утилітарний, світоглядний досвід сотень поколінь певного народу, образи якого пов'язані з генетично закладеним способом відчуття світу, природи, з особливим художньо-образним способом мислення; 2) мистецькі традиції і українського, і угорського народів знайшли своє відображення у творах професійних митців сьогодення.

Трансформація давніх мистецьких традицій означає не докорінну зміну їх, а лише „перевтілення" сюжетів чи мотивів, образів і світоглядних уявлень у

сучасні художні моделі. Можна виявити достатню кількість символічно-образного матеріалу мистецьких традицій, який передавався з покоління в покоління та й досі знаходить своє відображення у сучасних художніх зразках. Це і незамінний у святкових обрядах, ритуальних та побутових народних піснях символ зв'язку усіх поколінь української нації – „калина", „тополя", угорської – „троянда", „тюльпан", „жоржина", а також птахи – „голуб", „пава" тощо.

Отже, використання на уроках не тільки пісні того чи іншого народу, але й програмної, інструментальної музики професійних композиторів давньої, класичної епох та сучасності сприятиме засвоєнню культурної спадщини певного народу, та спрямуванню молодших школярів на виявлення інтерферентних зв'язків фольклору й різних видів мистецтва, що додаватиме поштовху розвитку творчої уяви та активізації самостійної творчої діяльності учнів, впливатиме на результат і бажання ділитися власними висновками після сприйнятого нового матеріалу.

Зазначені вище педагогічні умови оптимізації методичного забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій взаємодоповнюють одна одну і є необхідними для ефективного функціонування розробленої програми з музики для учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл з угорською мовою навчання.

2.3. Основні положення експериментальної програми музично-естетичного виховання учнів 1-4 класів шкіл з угорською мовою навчання

Експериментальна програма з музики для 1-4 класів загальноосвітніх шкіл була нами розроблена з опорою на положення Державного стандарту початкової загальної освіти (освітня галузь „Мистецтво"). В основу програми покладено взаємодію українських і угорських мистецьких традицій з **метою** сприяння духовному становленню особистості на основі формування ціннісного ставлення до музичного мистецтва обох народів шляхом засвоєння

музично-теоретичних та музично-естетичних знань; опанування комунікативними засобами міжкультурної взаємодії – розмовною (угорською та українською) та художньою (музичною, літературною, образотворчою, танцювальною) мовами.

Ґрунтується програма на мистецьких традиціях угорського та українського народів, провідних концепціях видатних представників фольклористики, мистецтвознавства, музичної педагогіки обох країн: А.Авдієвського, А.Болгарського, Б.Бартока, З.Кодая, О.Лобової, Є.Луданські-Сабо, Л.Масол, О.Ростовського, Ж.Татраї. В основу її покладено *загальнодидактичні принципи* (природовідповідності, культуровідповідності, особистісного підходу до виховання з опорою на життєвий досвід школяра, послідовності, системності та наступності навчання) та розроблені нами *принципи методичного забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій:* інтеркультурної спрямованості навчально-виховного процесу, опори на життєвий та художній досвід учнів, єдності громадянського і музичного виховання, застосування художньої інтеграції.

Відповідно до зазначених принципів програма висуває цілком конкретні вимоги щодо організації навчального процесу та змісту музично-естетичного виховання молодших школярів:

1. Внаслідок того, що етнічний склад класів утворюється в більшості з угорців та українців, рекомендується взяти за основу навчального матеріалу твори угорського та українського музичного мистецтва, що забезпечить долучення молодших школярів до музично-естетичних та морально-етичних норм і цінностей, набутих поколіннями обох народів впродовж більш ніж 1000 років.

2. Кожен учень є носієм певної сімейної традиції та представником певних конфесійних й етнічних пріоритетів, тобто ним вже набутий деякий життєвий і художній досвід. Тому для адаптації сприйняття та засвоєння молодшими школярами соціального й художнього досвіду в нових умовах варто: спрямовувати увагу школярів на кожний звук оточуючого середовища −

мову шумів та всіляких звукових явищ: спів пташок, шум моря, шелестіння лісу тощо; навчати учнів сприймати музику не як фон, а як художній зміст певної форми, допомогти зрозуміти логіку розвитку музичного образу у художньому творі. А для цього школярам слід оволодіти музичною архітектонікою, музичною мовою – вміти розрізняти інтонації, лади, регістри, темпи, динаміку, тембри.

3. Для забезпечення культурної спадкоємності поколінь та нерозривності зв'язку між змістом музичного виховання та полікультурним простором буття слід: дотримуватись оптимального співвідношення художніх творів українських і угорських авторів у навчальному процесі; осягати навчальний матеріал крізь громадянську призму: вивчати музичний репертуар угорців та українців рідного краю, знайомитись з їхніми традиціями та обрядами, з відомими митцями та творчими колективами.

4. Для забезпечення системного підходу до навчально-виховного процесу, мобільності та систематизації знань учнів про музичне мистецтво рідного народу та народу країни, громадянами якої вони є, рекомендується надати першочергове значення інтеграційному використанню видів мистецтва угорського та українського народів: а) внутрішній художній інтеграції – інтеграції окремих видів мистецтва певного народу (українського або угорського); б) зовнішній художній інтеграції – інтеграції видів мистецтва різних народів. Наприклад, процес зовнішньої художньої інтеграції − музичного мистецтва та українського літератури − передбачає: чутливість до звуків як музичної мови так і до звуків української мови, здатність відчувати й розуміти всі її відтінки, відчувати красу цих мов, багатство, виразність, образність. До цього ж даний тип інтеграції сприятиме підвищенню рівня мовленнєвих умінь і навичок, що виявлятиметься в мовленнєвій діяльності молодших школярів, а отже й збагаченню загальної культури учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання – громадян України.

Свій інтеркультурний вектор музично-естетичне виховання учнів шкіл з угорською мовою навчання введе у дію за таких виявлених нами умов:

• *активізація національної та громадянської саморефлексії учнів в навчально-виховному процесі.*

Беручи до уваги цю педагогічну умову, варто пам'ятати про те, що процес ознайомлення з угорськими та українськими мистецькими традиціями слід спрямовувати на задоволення потреб школярів. Адже лише емоційне задоволення-переживання від зустрічі з традиціями обох народів виявлятиме прагнення сприймати, пізнавати, відтворювати та творити музичні образи рідного народу (угорського) та народу Батьківщини (українського). А це, в свою чергу, допомагатиме глибшому пізнанню не просто світу та людей у ньому, а насамперед, свого внутрішнього духовного світу;

• *ретельний підбір та пропорційне використання у навчально-виховному процесі художніх творів угорських та українських авторів*.

Таблиця 2.1

Співвідношення кількості творів угорських, українських та зарубіжних композиторів для опрацювання під час слухання музики (за експериментальною програмою)

Художній репертуар	**1клас**		**2 клас**		**3 клас**		**4 клас**		**Всього**	
Твори українських композиторів	17	47,2 %	31	52,5 %	21	52,5 %	22	46,8 %	**91**	**50 %**
Твори угорських композиторів	9	25 %	16	27,1 %	19	47,5 %	6	12,7 %	**50**	**27,4 %**
Твори зарубіжних композиторів	10	27,7 %	12	20,3 %	-	-	6	12,7 %	**41**	**22,5 %**
Загальна кіль-кість муз. творів	**36**	**19,8 %**	**59**	**32,4 %**	**40**	**21,9 %**	**47**	**25,8 %**	**182**	

По-перше, при доборі творів для музичних комунікацій (сприймання, виконання та творення) слід враховувати вікові особливості молодших школярів і здобутий ними життєвий та художній досвід. По-друге, пропорційність має зберігатись під час використання художніх творів угорських та українських авторів як в процесі слухання музики, так і її виконання. Оскільки основна кількість учнів шкіл з угорською мовою навчання складається з представників угорської етнічної спільноти, тому основний

матеріал укладеної нами програми базується на угорський художній репертуар, але було враховано й те, що ці учні (угорці за національністю) є громадянами української держави, тому значну кількість репертуару складають твори українських авторів (дивитись табл. 2.1 на с. 106 та табл. 2.2-2.3 на с. 107).

Таблиця 2.2

Співвідношення кількості творів угорських, українських та зарубіжних композиторів для виконання музики (за експериментальною програмою)

Художній репертуар	**1клас**		**2 клас**		**3 клас**		**4 клас**		**Всього**	
Твори українських композиторів	20	27 %	20	26,3 %	14	29,1 %	13	27,6 %	**67**	**27,3 %**
Твори угорських композиторів	53	71,6 %	56	73,6 %	27	56,2 %	33	70,2 %	**169**	**68,9 %**
Твори зарубіжних композиторів	1	1,3 %	-	-	7	14,5 %	1	2,1 %	**9**	**3,6 %**
Загальна кількість музичних творів	**74**	**30,2%**	**76**	**31%**	**48**	**19,5 %**	**47**	**19,1 %**	**245**	

Таблиця 2.3

Загальна кількість запланованих творів угорських, українських та зарубіжних композиторів за видами музичної діяльності

Художній репертуар	**Слухання музики**		**Виконання музики**		**Всього**	
Твори українських композиторів	91	50 %	67	27,9 %	**158**	**37 %**
Твори угорських композиторів	50	27,4 %	169	68,9 %	**219**	**51,2 %**
Твори зарубіжних композиторів	41	22,5 %	9	3,6 %	**50**	**11,7 %**
Загальна кількість музичних творів	**182**	**42,6 %**	**245**	**57,3 %**	**427**	

Вибір художнього репертуару зумовлений:

- метою музично-естетичного виховання молодших школярів в умовах полікультурного простору, яка полягає у засвоєнні музично-теоретичних та музично-естетичних знань, оволодінні художньою мовою рідного (угорського)

народу та народу країни проживання (українського), формуванні гуманних взаємин школярів у полікультурному середовищі;

- педагогічною доцільністю – співвідношення художніх творів авторів того чи іншого народу коригується відповідно тем програми;

- опорою на життєвий та художній досвід учнів − репертуар добирався за принципами: від знайомого до незнайомого (від звуків оточуючого середовища, пісень-ігор рідного народу до відображення їх у кращих зразках класичної та сучасної музики світу), від творів рідного народу до творів народу країни проживання і до іноналіональної музики. Саме тому в 1-му класі музичні твори угорських авторів складають більше процентне відношення. Але, якщо поглянути на показники наведених таблиць, то можна побачити, що кількість українських музичних зразків зростає у 3-му класі – 39,7 % і трохи менше у 4-му класі – 37,2 %. Таке зменшення процентного складу творів українських композиторів пояснюється тематизмом уроків 4-го класу – „Музичні мандри" та його навчально-виховною метою – ознайомлення з музикою рідного краю (українською та угорською) та з музикою інших народів Європи та світу (тема другого семестру – „Музична мова єднає всіх нас на Землі"). Якщо ж порівняти кількісні показники творів для слухання музики та виконання, де для слухання музики відведено 50 % творів українських авторів та 27,4 % – угорських, а для виконання музики 27,3 % творів українських авторів та 68,9 % – угорських, то така різниця є цілком закономірною, адже вважаємо, що тільки шлях – від *практичного засвоєння* (виконання музики) до *слухання*, а потім і до *усвідомлення* – є шляхом поглиблення адекватності сприймання та засвоєння мови музичного мистецтва;

- *опора на функціональну сутність мистецьких традицій.* Така система художніх досягнень, як мистецькі традиції сприяє задоволенню потреб школярів у спілкуванні та пізнанні, осягненні духовних і культурних надбань рідного народу та інших етносів, активізує національну самосвідомість, громадянськість. Тобто мистецькі традиції, як зазначалось нами у другому підрозділі першого розділу, є імунною системою суспільства, органічним

каноном буття. У функціональному плані зазначений феномен є посередником між сучасністю та минулим, механізмом передавання мистецьких зразків. А оскільки виявляються вони завдяки системі уявлень, сфері почуттів (сприйняття – не сприйняття), сфері практичних дій, сприяючи виробленню стереотипів поведінки (смислів діяльності), тому важливість опори на функціональну їх сутність у процесі музично-естетичного виховання молодших школярів є очевидною.

Одним із способів побудови процесу музично-естетичного виховання вбачаємо в інтеграційному використанні мистецьких традицій, структурно-естетичну єдність яких створюють аудіальні (народна поетична та музична творчість), візуальні (народна художня творчість) та аудіовізуальні (народна хореографія та театр) складові. Зазначена структурно-естетична єдність і викриває шлях для осягнення, збереження передавання й відтворення мистецьких традицій, вияву інтерферентних зв'язків фольклору і різних видів мистецтва. Для ефективної реалізації такого рівня художньої інтеграції, як взаємодія угорських і українських мистецьких традицій, була розроблена тематична послідовність кожного навчального року, семестрів та уроків:

Тема першого навчального року: „Музика навколо нас".

Тема першого семестру: *„Звуки довкілля і музика".*

Тема другого семестру: *„Звукова палітра доби".*

Тема другого навчального року: „Музичний календар".

Тема першого семестру: *„Пори року у музиці".*

Тема другого семестру: *„Джерела музики".*

Тема третього навчального року: „Музична архітектоніка".

Тема першого семестру: *„Мова та форма музики".*

Тема другого семестру: *„Музична інтонація".*

Тема четвертого навчального року: „Музичні мандри".

Тема першого семестру: *„Музичні барви Срібної Землі".*

Тема другого семестру: *„Музична мова єднає всіх нас на Землі".*

Як бачимо, тематичний розвиток у програмі спрямовується на ознайомлення молодших школярів: зі звуками оточуючого середовища – вулиці (техніка та люди; тварин, комах, птахів), квартирі, будинку (домашніх робочих інструментів, тощо); з музичним мистецтвом композиторів світової класики та сучасності, в якому відображається це довкілля; з угорською й українською музикою народних і державних свят; з основними музичними жанрами (піснею, танцем, маршем); з музичною мовою (засобами музичної виразності); музичною архітектонікою (формою); естетичними категоріями (комічне, фантастичне, героїчне, ліричне); творцями музики (професійними та непрофесійними); інтернаціональною сутністю музичної мови.

Наведена тематична послідовність виявляє й те, що програма має дворівневу ієрархічну структуру:

- *перший (узагальнено-інформаційний) рівень організації структури програми* виявляє себе у назві тем кожного навчального року, що відіграють роль основи розвитку змісту: 1 клас – „Музика навколо нас”; 2 клас – „Музичний календар”; 3 клас – „Музична архітектоніка”; 4 клас – „Музичні мандри”;

- другий (тематично-поглиблювальний) рівень організації структури програми реалізується з опорою на «спіральний» принцип, який дозволяє згрупувати внутрішній зміст навчального матеріалу за тематичними блоками та допускає повторне вивчення окремих тем у кожному наступному році навчання з розширенням змісту й поглибленням рівня його викладу: звуки довкілля (1-2 клас); природа у музиці (1-4 клас); комічні та фантастичні образи у музиці (1-4 класи); улюблені свята та знаменні дати (1-4 класи); Батьківщина рідна (1-4 класи); любов – це життя (2-4 класи); музика-живопис-література (2-4 класи); жанри музики; музика театру; музичні інструменти, види оркестрів (1-4 класи); основи музичної грамоти (1-4 класи).

Життя на Землі – життя у світі, в якому панують свої закони, який наповнений безліччю звуків та барв живої та неживої матерії. Людина у ньому є лише часткою, яка здатна сприймати, відтворювати світ, а також творити за

законами „краси”. Тому програмою для **1 класу** передбачено реалізацію такої змістової лінії, як **„Музика навколо нас”**.

Навчально-виховними завданнями програми 1 навчального року є:

- *виховувати* спостережливість за красою звуків і барв оточуючого середовища, які суть джерело мистецтва та допомогти школярам розпізнавати явища буття навколишнього світу у змісті музичних творів;

- *формувати* уявлення про особливості образної мови музичного мистецтва угорського та українського народів, розкриваючи явище взаємодії видів мистецтва;

- *ознайомити* школярів з характеристиками музичних звуків (тривалість, динаміка, висота, тембр);

- *закласти основи* елементарних виконавських умінь та навичок.

Програмовий матеріал для **2-го класу** спрямований на реалізацію змістової лінії **„Музичний календар”**, протягом вивчення якої:

- *продовжується спостереження* за ритмами та звуковими барвами природи, які порівнюватимуться з образами творів мистецтва;

- *продовжується формування уявлень* про естетичні характеристики звуків навколишнього середовища, про здатність видів мистецтва відтворювати явища буття;

- *ознайомлення* з основними музичними жанрами (пісня, танець, марш), жанрами календарно-обрядових пісень, святами та мистецькими традиціями українського та угорського народів; з виконавцями музики (співаками, інструменталістами, оркестрами (симфонічним, духовим, народних інструментів);

- *розвиток* основ аналізу-інтерпретації сприйнятих творів мистецтва українських і угорських композиторів (художників, поетів); виконавських навичок, навичок імпровізації (пластичної, ритмічної, мелодичної).

Змістова лінія **3-го класу „Музична архітектоніка”** спрямована на:

- *усвідомлення* значень основних понять музичної мови: інтонація, ритм, темп, сила звуку, регістр, тембр; особливостей відображення почуттів, емоцій,

прагнень, ідеалів людини у творах музичного мистецтва українського й угорського народів;

- *ознайомлення* з принципами будови музики, з різновидами музичних інтонацій; з найважливішими властивостями музичного мистецтва: пісенність, танцювальність та маршовість; способами втілення художнього образу, які різняться емоційним відтінком змісту, а не національністю їх авторів (композиторське, виконавське); з естетичними поняттями: ліричне, комічне, фантастичне, героїчне, епічне; з особливостями відтворення у мистецьких шедеврах українського та угорського народів культури взаємин між людьми;

- *формування* уявлень про естетичні категорії „духовне", „досконале", „прекрасне";

- *розвиток* навичок виконання, творення та аналізу-інтерпретації музики.

Програма **4-го класу** спрямована на реалізацію змістової лінії **„Музичні мандри"**, протягом якої школярі :

- *збагачують музично-слухові уявлення* усвідомленням особливостей інтерферентних зв'язків фольклору та професійного музичного мистецтва українського та угорського народів,

- *узагальнюють знання* щодо основних засобів музичної виразності, видової та жанрової специфіки мистецтва, особливостей рідної музичної мови (угорської) та щодо способів використання інтонацій національних музичних мов (української та угорської) у творах професійних композиторів, а також знайомляться з музичним мистецтвом угорського та українського народів, які є громадянами інших країн світу;

- *продовжують розвиток* навичок виконання, творення та аналізу-інтерпретації музики.

Таким чином, закладена в означеній програмі ідея музично-естетичного виховання молодших школярів на основі взаємодії українських і угорських мистецьких традицій ґрунтується на таких положеннях:

- мистецькі традиції як елементи спадщини народу акумулюються та зберігаються у фольклорі, що доніс до сьогодення художньо-естетичні

уявлення минулих епох, які слід вивчати як цілісний духовний, матеріальний і практичний світ людини;

- синкретична природа мистецьких традицій уможливлює ознайомлення школярів з образною мовою різних видів мистецтва через асоціативність, метафоричність, умовність, а також задовольняє вікову потребу учнів у грі та русі;

- усвідомлення взаємодії українських та угорських мистецьких традицій є основою розвитку національної самосвідомості молодших школярів;

- сприйняття мистецьких традицій в автентичному варіанті є передумовою сприймання професійних музичних творів обох народів, концентрації уваги на трансформації давніх мистецьких традицій у сучасному художньому матеріалі, активізує розвиток творчої уяви учнів.

Висновки до другого розділу

Взаємодія мистецьких традицій є важливим засобом музично-естетичного виховання дітей у полікультурному середовищі. Поняття „взаємодія мистецьких традицій” в даному аспекті розглядаємо як бінарний, динамічний процес зумовленості та зв’язку елементів художньої спадщини та досвіду художньої діяльності різних народів, внаслідок чого виникає новий рівень естетичного змісту та організації музичного виховання.

Реалізація педагогічного потенціалу взаємодії мистецьких традицій можлива при опорі на принципи забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів, а саме: інтеркультурної спрямованості навчально-виховного процесу; опори на життєвий та художній досвід учнів; єдності громадянського та музичного виховання; застосування художньої інтеграції. Ефективність їх реалізації досягатиметься при дотриманні таких педагогічних умов: активізація національної та громадянської саморефлексії в процесі ознайомлення з мистецькими традиціями; оптимальне співвідношення художніх творів

українських і угорських авторів у навчальному процесі; застосовування різних видів мистецтв на уроках музики; зосередження уваги на трансформації давніх мистецьких традицій у сучасному художньому матеріалі.

Означені принципи та педагогічні умови лягли в основу експериментальної програми з музики для учнів 1-4 класів шкіл з угорською мовою навчання, яка ґрунтується на таких положеннях:

- мистецькі традиції як елементи спадщини народу акумулюються та зберігаються у фольклорі, що доніс до сьогодення художньо-естетичні уявлення минулих епох, які слід вивчати як цілісний духовний, матеріальний і практичний світ людини;

- синкретична природа мистецьких традицій уможливлює ознайомлення школярів з образною мовою різних видів мистецтва через асоціативність, метафоричність, умовність, а також задовольняє вікову потребу учнів у грі та русі;

- усвідомлення взаємодії українських та угорських мистецьких традицій є основою розвитку національної самосвідомості молодших школярів;

- сприйняття мистецьких традицій в автентичному варіанті є передумовою сприймання професійних музичних творів обох народів, концентрації уваги на трансформації давніх мистецьких традицій у сучасному художньому матеріалі, активізує розвиток творчої уяви учнів.

Для перевірки ефективності основних концептуальних положень експериментальної програми було розроблено методику реалізації взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні учнів молодших класів.

Основні положення дослідження, викладені у другому розділі дисертації, подано у таких публікаціях автора :

1. *Гаснюк В.В.* Роль методу релятивної сольмізації у практиці вокально-хорового навчання / В.В. Гаснюк // Науковий вісник Ужгородського національного університету: серія „Педагогіка. Соціальна робота”. − Ужгород, 2005. − № 8 − [С. 29-31].

2. *Гаснюк В.В.* Збагачення поліхудожнього тезаурусу молодших школярів на уроках музики як фактор їх національної самоідентифікації / В.В. Гаснюк // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова: Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти – К.: НПУ, 2009. − Випуск 8 (13) – [С. 189-193].

3. *Hasznyuk V.* Dalbetanítás a magyar tannyelvű általános iskolák 1-4 osztálya számára / V.Hasznyuk // Módszertani szaktanácsadó. − Ungvár, 2007. – 75 old.

4. *Гаснюк В.В.* Використання українських та угорських мистецьких традицій на уроках музики в початковій школі / В.В. Гаснюк // Професійно-мистецька школа у системі національної освіти України: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 1-3 жовтня 2008 р. − Київ-Чернівці: „Зелена Буковина", 2008. – [С. 357-359].

5. *Гаснюк В.В.* Інтеграція мистецтва слова та музики на уроках української мови початкової школи з угорською мовою навчання / В.В. Гаснюк // Методичні рекомендації для студентів педагогічних коледжів, ВНЗ та вчителів початкових класів загальноосвітніх шкіл з угорською мовою навчання. − Мукачево, 2010. – 43 с.

РОЗДІЛ 3
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ УКРАЇНСЬКИХ І УГОРСЬКИХ МИСТЕЦЬКИХ ТРАДИЦІЙ У МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У розділі обґрунтовано систему критеріїв та показників музично-естетичної вихованості учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання; наведено результати констатувального та формувального етапів дослідно-експериментальної роботи; розкрито методику реалізації взаємодії українських та угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні учнів початкових класів за експериментальною програмою.

3.1. Діагностування наявного рівня музично-естетичної вихованості учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання

Враховуючи дані теоретичного аналізу історичних передумов розвитку музично-естетичної освіти учнів початкових класів угорських шкіл та методичного забезпечення процесу музично-естетичного виховання на предмет виявлення відображення в його змісті взаємодії українських та угорських мистецьких традицій, на першому етапі констатувального експерименту ставилися такі завдання:

а) проаналізувати існуючий досвід музично-естетичного виховання учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання і розкрити його особливості;

б) розробити критерії та визначити рівні сформованості музично-естетичної вихованості учнів початкових класів означеного типу шкіл;

в) здійснити апробацію запропонованої діагностичної методики визначення рівня музично-естетичної вихованості учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання;

Для виконання означених завдань, з метою виявлення кількісного та якісного рівнів музично-естетичної вихованості молодших школярів засобами взаємодії угорських та українських мистецьких традицій, застосовувалися ***емпіричні методи*:** *анкетування вчителів* з метою виявлення готовності їх до музично-естетичного виховання школярів в умовах полікультурного простору; *анкетування та діагностування учнів* 1-4 класів шкіл з угорською мовою навчання з метою виявлення наявного рівня їх музично-естетичної вихованості.

Для отримання достовірних даних щодо музично-естетичної вихованості молодших школярів використовувались методи бесіди, прямого й опосередкованого спостереження за учнями, вивчення результатів педагогічної діяльності, проведення відеозйомок та аналіз відеоматеріалів, педагогічний експеримент. Оскільки проведення констатувального експерименту передбачало визначення якісних та кількісних методів обробки отриманих даних, для аналізу емпіричних даних результатів діагностики було використано метод математичної обробки, методи порівняльного аналізу застосовувались для перевірки дослідницьких гіпотез, що виникали в процесі проведення експериментального дослідження.

Експериментальною базою дослідження були початкові класи: Мукачівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступеня № 3 ім. Ф.Ракоці ІІ, Ракошинської загальноосвітньої школи І-ІІ ступеня Мукачівського району, Берегівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступеня № 4 та загальноосвітньої школи І-ІІ ступеня № 6, Великодобронської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступеня Ужгородського району. Експериментом було охоплено 407 осіб, з яких: 384 учня початкових класів шкіл з угорською мовою навчання; 23 вчителя початкових класів означених шкіл.

За допомоги *анкетування вчителів* початкових класів та вчителів музики загальноосвітніх шкіл з угорською мовою навчання („*Додаток А.3.1.1”*) нам вдалось з’ясувати загальні відомості про вчителя; проблеми методичного забезпечення уроків музики та виявити ставлення до вивчення українського музичного мистецтва. В анкетуванні брали участь 23 вчителя загальноосвітніх

шкіл з угорською мовою навчання. З них 20 осіб – вчителі початкових класів та 3 особи – вчителі музики цих шкіл. Аналіз відповідей на питання анкети виявив, що: 15 вчителів (65,21 %) мали педагогічний стаж шість і більше років, 14 осіб (60,86 %) – вчителі початкових класів з вищою освітою, 6 осіб (26,08 %) – вчителі з середньо-спеціальною освітою та 3 особи (13,04 %) – вчителі музики; для національного складу початкових класів характерна поліетнічність: 50 % – 192 учнів-угорців за національністю, 46,09 % – 177 учнів з сімей мішаного типу (українець-угорка або навпаки), 3,90 % –15 учнів-українців.

Такий національний склад класів зумовлював чималі труднощі під час планування навчального матеріалу з предмету. Про це свідчать такі результати анкетування методичного забезпечення уроків музики: більшість – 15 вчителів – 65,21 % користувались програмами створеними І.Арпа та О.Лобовою, з них 5 вчителів – 21,73 % користувались програмою та підручниками для 2-4 класів ЗОШ під редакцією О.Лобової, 3 вчителів – 13,04 % використовували програми та підручники як угорських так і українських авторів. Як бачимо, лише троє вчителів (13,04 %) застосовували методичний матеріал за принципом поєднання угорських і українських авторів.

Отже, аналіз результатів анкетування вчителів дав можливість дійти таких висновків: а) труднощі, які виникали в навчально-виховному процесі, в основному, пов’язувались з відсутністю належного методичного забезпечення даної навчальної дисципліни: програм, підручників, аудіо та відеозаписів, зміст художнього репертуару яких будувався би за принципом пропорційного наповнення як музичним мистецтвом угорського так і українського народів; б) вчителі розуміли необхідність зміни в методиці музично-естетичного виховання учнів.

Визначаючи критерії діагностики музично-естетичної вихованості учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання, ми керувалися загальнонауковими принципами аналізу педагогічних явищ, що передбачають послідовність, наступність, системність досліджуваного нами процесу.

Теоретичну основу розробленої діагностичної методики склали дослідження О.Ростовського (концепція музичного виховання на основі української національної культури) [208], І.Барвінок (формування музично-естетичної культури молодших школярів) [22], М.Шугай (розвиток національної рефлексії в процесі навчальної діяльності молодших школярів) [282], Т.Завадської (формування музично-естетичного досвіду молодших школярів) [102], В.Бойченко (полікультурне виховання молодших школярів) [36], С.Науменко (методи діагностики музичних здібностей) [174], В.Анісімова (діагностика музичних здібностей дітей) [15], О.Коваль (формування музичних здібностей молодших школярів на уроці музики) [119], Ж.Алямкіної (формування культури міжнаціонального спілкування молодших школярів засобами музики) [11].

На основі здійсненого науково-теоретичного аналізу сутності досліджуваного нами процесу та спираючись на компонентну структуру музично-естетичного виховання молодших школярів у полікультурному середовищі, було виділено такі критерії його діагностики, як:

- *міра зацікавленості учнів музичним мистецтвом*, що виражав спрямованість на музичну діяльність та відображався у наявності інтересу та потреб у спілкуванні з музикою, характері індивідуальних музичних уподобань;

- *ступінь музично-теоретичної обізнаності,* що виявляв обсяг і характер музичного фонду учнів; глибину їх музичних знань й ерудованість та відображався ступенем обізнаності школярів щодо можливостей музики у відтворенні життєвих ситуацій, образів, подій, знанням засобів музичної виразності;

- *ступінь емоційно-оцінного ставлення до музичного мистецтва,* що характеризувався яскравістю емоційного відгуку на музику, характером асоціацій, здатністю до диференціації музичної мови, до оцінки ролі засобів художньої виразності у створенні музичного образу та відображався у розумінні музичних творів рідного народу та народу Батьківщини, глибиною

переживань музичних образів, які виявлялись в мимовільних мімічних та пантомімічних рухах;

- *міра оволодіння музичними вміннями*, що характеризувалася ступенем розвитку музичних здібностей школярів, рівнем відношення до різних видів музично-естетичної діяльності та відображався яскравістю музичних здібностей; мірою розвитку виконавських умінь, характером творчих проявів в різних видах музичної діяльності;

- *ступінь національно зорієнтованої художньої комунікації*, що виражав здатність до самоідентифікації в музичному середовищі; широту поліхудожнього тезаурусу; ступінь єдності громадянського та музичного виховання та відображався у діапазоні поліхудожнього тезаурусу учнів, активності включення до процесу національно-художніх комунікацій, проявами національної саморефлексії в музичному просторі й наявністю бажання сприймати, інтерпретувати й виконувати твори рідного та вітчизняного музичного мистецтва.

Кожний з цих критеріїв виражається сукупністю кількісних та якісних показників. *Кількісні показники* вміщують інформацію про кількість відвіданих учнями музичних концертів, конкурсів, спектаклів, виставок зображального мистецтва, прослуханих чи виконаних музичних творів. *Якісні показники* дозволяють судити про певну ступінь та глибину музично-естетичної вихованості. Визначені у вигляді сукупності показників критерії оцінювалися певною кількістю балів, які в сумі складали 12 по кожному критерію. Так, перший показник першого критерію (спрямованість на музичну діяльність) визначався за чотирьохбальною шкалою, в якій 0 балів вказував на індиферентність ставлення учнів до музичного мистецтва, 2 бали – на захоплююче та тривале музикування, 4 бали – відмова від „відволікаючого" фактору (див. *таблицю 3.1.1* на с. 121).

Основною функцією мотиваційно-пізнавального компоненту музично-естетичного виховання є збагачення особистості молодшого школяра музично - теоретичними та музично-естетичними знаннями, підтримуючи цим постійний

інтерес до музики. Відповідно, перше, що необхідно було з'ясувати – ***міру зацікавленості учнів музичним мистецтвом***. Для дослідження зазначеного критерію ми обрали такі показники: активність спрямованості на музичну діяльність; наявність та характер індивідуальних музичних уподобань; частота спілкування з музикою (див. табл. 3.1.1).

Таблиця 3.1.1

Система критеріїв та показників музично-естетичної вихованості учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання

Критерії	Бали	Показники
Міра зацікавленості учнів музичним мистецтвом	0-4	Спрямованість на музичну діяльність
	0-4	Наявність та характер індивідуальних музичних уподобань
	0-4	Частота спілкування з музикою
Ступінь музично-теоретичної обізнаності	0-4	Обсяг і характер музичного фонду
	0-4	Ґрунтовність знань засобів музичної виразності
	0-4	Наявність знань про можливості музики у відображенні світу
Ступінь емоційно-оцінного ставлення до музичного мистецтва	0-4	Яскравість емоційного відгуку на музику
	0-4	Здатність до диференціації музичної мови
	0-4	Здатність до оцінки ролі засобів художньої виразності у створенні музичного образу
Міра оволодіння музичними вміннями	0-4	Ступінь розвитку музичних здібностей
	0-4	Міра розвитку виконавських умінь
	0-4	Наявність та характер творчих проявів в різних видах музичної діяльності
Ступінь національно зорієнтованої художньої комунікації	0-4	Здатність до національної самоідентифікації в музичному середовищі
	0-4	Широта поліхудожнього тезаурусу
	0-4	Ступінь єдності громадянського та музичного виховання

Для отримання даних про міру зацікавленості учнів музичним мистецтвом використовувалась анкета-інтерв'ю (*додаток А 3.1.2*), яка була спрямована на визначення: спрямованості на музичну діяльність – питання №1, 2, 3; наявності та характеру індивідуальних музичних уподобань – питання № 5, 7; частоти спілкування з музикою – питання № 4, 6, 8-11.

Відповіді на питання анкети-інтерв'ю також частково висвітлили загальний стан музичного фонду учнів другого критерію музично-естетичної вихованості (ступінь теоретичної обізнаності) та активність включення до оточуючого музичного середовища п'ятого критерію музично-естетичної вихованості (ступінь національно-зорієнтованої художньої комунікації) – питання № 9,10, 11.

Аналіз результатів анкетування дозволив встановити, що більшість школярів початкових класів – 316 осіб, що складає 82,29 % виявляли позитивне відношення, інтерес до музичного мистецтва і лише 68 осіб – 17,70 % були байдужими до музичного мистецтва. Стосовно національної зорієнтованості художньої комунікації: 138 респондентів – 35,93 % надали перевагу угорській музиці, 246 респондентів – 64,06 % угорській та українській музиці. На відміну від національної зорієнтованості музикування, частота спілкування з нею мала дещо іншу національну зорієнтованість: більшість молодших школярів – 354 учня, що складає 92,18 % змогли назвати музичні програми лише угорського телебачення та радіо: „Popdaráló", „Nóta TV", „Önök kérték", „Csillag szűletik", „Csináljük a fesztivált", „Megasztár", „Musik max"; „Slager rádió", Petőfi rádió", Bartók rádió", „Danubius" і тільки 30 учнів – 16,12 % згадали такі музичні програми українського телебачення, як: „Шанс", „Пісня року", святкові програми; 381 учнів – 99,21 % змогли згадати таких виконавців: а) угорських: Галамбош Лайош, Маріо, Балаж Петер, Лолу, вокально-інструментальний ансамбль „ЛЛ Юніор", Галас Юдіт; б) зарубіжних: Хана Монтана, Рігана, Майкл Джексон, Мадонна, Брітні Спірс, Емінем, ВІА „50 центів", „Ранетки", М.Басков, Д.Белан і лише 3 учнів – 0,78 % назвали таких відомих виконавців української естради, як: Ані Лорак, Потапа та Настю Каменських. Такі дані свідчать про те, що коло переваг (музичний фонд) учнів складає, в основному, угорська народна та естрадна музика – 75 %, зарубіжна естрадна музика – 24 % та українська естрадна музика – 1 %.

Як додаткова методика для виявлення міри спрямованості учнів на музичну діяльність, використовувалась методика В.Анісімова. Стимулюючим

матеріалом були такі знаряддя: а) *для музикування:* металофон, ксилофон, трикутник, сопілка, синтезатор, дитячі цимбали, фортепіано, магнітофон; б) *для малювання:* олівці, фарби, папір (різні за форматом та кольором), пластилін, ножиці, клей, нитки, журнали для розмальовування. Робота проводилась у чотири етапи. На *I етапі* школярам пропонувалось пограти з ігровими предметами. Потім учням сповістили про недовгу відсутність викладача. Повернувшись, діагност спостерігав яким ігровим предметам учні надавали перевагу: якщо увагу привернули музичні інструменти, в протокол заносився 1 бал, а якщо ж школярів зацікавили інші предмети (немузичні) – 0 балів. На *II етапі* спостерігали за тим, як учні використовували музичні інструменти. Ознаками мотиваційної спрямованості на музичну діяльність були тривале захоплення одним з інструментів – 1 бал, випробовування декількох інструментів – 2 бали, захоплююче та тривале музикування на одному-двох інструментах – 3 бали. На *III етапі* процедура спостереження ускладнилась уведенням „відволікаючого" фактору. Діагност з'являвся у класі, хвалив учня за самостійність у використанні музичних ігор (проявляючи інтерес до ігрових результатів), пропонував зайнятися чимось іншим, наприклад, малюванням. Дана пропозиція виступала „відволікаючим" фактором, який обирав учень самостійно. Якщо ж учень відмовлявся від цієї пропозиції і продовжував самостійно займатися музикуванням, в протокол заносилося ще 4 бали. На *IV етапі* дослідник починав малювати – якщо в цій ситуації протягом 30-60 секунд учень не підходив до експериментатора, в протокол заносилося ще 5 балів (див. табл. 3.1.2).

Таблиця 3.1.2

Визначення активності спрямованості на музичну діяльність

Рівень мотиваційних проявів	**Кількість балів**
Високий	10-16 балів
Середній	5-9 балів
Низький	0-4 бали

Результати експериментального спостереження за емоційними проявами учнів з урахуванням зазначених критеріїв дозволили встановити, що на І етапі

музичні інструменти привертали увагу 236 учнів – 61,4 %, увага до них решти учнів була нетривкою; на II етапі таких учнів, що захоплювались музичними інструментами виявилось 176 – 45,8 %; на III етапі таких учнів, які не зважаючи на наявність „відволікаючого" фактора продовжували музикувати виявилось 118 – 30,7 %; на IV етапі музикування продовжували 96 учнів – 25 %. Такі результати дозволили констатувати, що в учнів молодших класів шкіл з угорською мовою навчання спрямованість на музичну діяльність була активною, адже у 61,4 % школярів музика (угорська чи українська) особливої уваги не привертала, до того ж вона була нетривкою. І лише 30,7 % учнів (від загальної кількості), не зважаючи на „відволікаючий" фактор, продовжували захоплююче музикувати на III етапі, а 25 % (від загальної кількості) учнів на IV етапі, не зважаючи на те, що малюванням вже захопився навіть експериментатор, вони все ж продовжували музикувати.

Для отримання даних про міру зацікавленості учнів музичним мистецтвом використовувалась анкета-інтерв'ю (*додаток А.3.1.2*), яка також була спрямована на визначення мотиваційно-пізнавального компоненту музично-естетичної вихованості молодших школярів: спрямованість на музичну діяльність – питання № 1, 2, 3; наявність та характер індивідуальних музичних уподобань – питання № 5, 7; частоти спілкування з музикою – питання № 4, 6, 8-10. Відповіді на питання анкети-інтерв'ю частково висвітлили й загальний стан музичного фонду учнів та активність включення до оточуючого музичного середовища – питання № 9,10. Аналіз результатів анкетування дозволив встановити, що більшість школярів початкових класів − 316 осіб, що складає 82,3 % виявляли позитивне ставлення, інтерес до музичного мистецтва і лише 68 осіб – 17,7 % були байдужими до музичного мистецтва. Особливо вразив той факт, що переважна більшість респондентів надали перевагу домашньому музикуванню: співали разом з батьками, з гостями, а от щодо музикування у школі, то лише 63 учня – 16,4 % надали перевагу співу в школі. Стосовно національної зорієнтованості художньої комунікації: 138 респондентів – 35,9 % надавали перевагу угорській музиці, 246

респондентів – 64 % угорській та українській музиці. Частота спілкування з музикою мала дещо іншу національну зорієнтованість: більшість молодших школярів – 354 учня, що складає 92,2 % слухають і переглядають музичні програми лише угорського телебачення та радіо, і тільки 30 учнів – 7,8 % – музичні програми українського телебачення. Такі дані свідчать про те, що частота спілкування з угорською музикою у школярів значно вища ніж з українською.

Отже, в результаті першого етапу діагностичного експерименту ми отримали таку якісну характеристику музично-естетичної вихованості молодших школярів за першим критерієм (див. *таблицю 3.1.3* на с. 126):

- *висока міра зацікавленості учнів музичним мистецтвом:* була характерна для 14,33 % школярів, які демонстрували яскраво виражену спрямованість на музичну діяльність – вони бажали співати, слухати музику, грати на дитячих музичних інструментах, підбирали ритмічні рухи до музики (як на уроках у школі так і у сімейному колі); виявляли різноманітні вподобання як до естрадно-розважальної, так і до народної та класичної музики угорського і українського народів; з радістю та систематично відвідували: заняття гуртків художньої самодіяльності школи (хор, вокальні ансамблі), уроки у дитячих школах мистецтв, вистави музично-драматичного та лялькового театрів, брали активну участь у концертах, конкурсах та фестивалях;

- *середня міра зацікавленості учнів музичним мистецтвом* була виявлена у 34,64 % учнів, які демонстрували обмежену спрямованість на музичну діяльність – бажали займатись лише окремими видами музичної діяльності: слуханням, виконанням музично-ритмічних рухів під музику. Перевагу надавали естрадній угорській та зарубіжній музиці; зрідка відвідували концерти, фестивалі та вистави музично-драматичного театру;

- *низька міра зацікавленості учнів музичним мистецтвом* була характерна для 51,05 % учнів з відсутністю спрямованості на музичну діяльність, індиферентним відношенням до музичного мистецтва; види

музичної діяльності не привертали уваги таких школярів або ж інтерес до них виявлявся доволі слабко; не відвідували вони музичні вистави театрів, концерти, фестивалі. Інколи слухали лише угорську музику.

Таблиця 3.1.3

Характеристика *міри зацікавленості* учнів музичним мистецтвом

Міра	**Спрямованість на музичну діяльність**		**Наявність та характер індивідуальних музичних уподобань**		**Частота спілкування з музикою**	
	кількість учнів	**%**	**кількість учнів**	**%**	**кількість учнів**	**%**
Висока	96	25 %	30	7,8% – програми українського телебачення та радіо	39	10,16 %
Середня	117	30,47 %	–		282	73,44 % вдома та у школі
Низька	171	44,54 %	354	92,19% – програми угор. теле-бачення та радіо	63	16,41 % лише у школі

Вибір критерію *„**ступінь музично-теоретичної обізнаності**”* був зумовлений необхідністю здійснення оцінки глибини та змістовності знань в галузі угорського, українського фольклору й авторської музики: жанрів фольклору обох етносів (дитячого, обрядового, історичного), тематики змісту пісень (військових, патріотичних, жартівливих, любовної лірики), музичної архітектоніки, складу інструментальних ансамблів; відомостей про композиторів. За його допомогою ми з’ясовували наявність знань учнів про можливості та особливості відображення в музиці навколишньої дійсності; про їх музичну грамотність – знання виразових можливостей елементів музичної мови. Показниками означеного критерію ми обрали: обсяг і характер музичного фонду; ґрунтовність знань засобів музичної виразності; наявність знань про можливості музики у відображенні світу.

Анкета-інтерв’ю (*додаток А.3.1.4*) дала змогу спрогнозувати готовність учня до сприймання музичного мистецтва та передбачити рівень розуміння й

переживання ним музики, активність включення до оточуючого музичного середовища. За допомогою питань анкети-інтерв'ю для виявлення ступеню музично-теоретичної обізнаності молодших школярів (першокласників) виявлявся характер музичного фонду (активний або пасивний) учнів та його обсяг; ґрунтовність знань засобів музичної виразності, ерудованості учнів, рівень якої пов'язаний з узагальненням музичних вражень. Активність музичного фонду респондентів визначалась шляхом встановлення кількості відомих для них музичних творів та тих творів, які учні в змозі були відтворити. Результати дослідження показали (табл. Б.3.1.1 з *додатку Б.3.1*), що учні, які не змогли назвати та відтворити жодного музичного твору, були віднесені до нульової групи. До 1-ї групи увійшли школярі, які змогли назвати 1-2 відомих для них твори, а один змогли й відтворити (угорські народні або авторські пісні); до 2-ї групи – які назвали 3-4 та відтворили 2 твори (угорську та українську пісню); до 3-ї групи – які назвали 5-6 та відтворили 3 твори (українські та угорські). Як свідчать дані таблиці 3.1.4, обсяг музичного фонду учнів невеликий й складає від одного до п'яти творів – переважно угорські; 64,59 % опитаних не змогли відтворити жодного твору музики. Це свідчить про пасивність музичного фонду школярів.

Таблиця 3.1.4

Характеристика *ступеня музично-теоретичної обізнаності* молодших школярів

Ступінь	**Музичний фонд**				**Ґрунтовність знань засобів музичної виразності**		**Наявність та ступінь знань про можливості музики у відображенні світу**	
	активний		**пасивний**					
	к-сть учнів	**%**	**к-сть учнів**	**%**	**к-сть учнів**	**%**	**к-сть учнів**	**%**
Високий	9	2,35	49	12,76	90	23,44	60	15,69
Середній	127	33,08	261	67,97	115	29,95	135	35,16
Низький	248	64,59	74	19,24	179	46,62	189	49,22

За допомоги анкети-інтерв'ю з'ясовувалась наявність знань школярів про можливості музики у відображенні світу. У відповідях учні виявляли розуміння

можливостей музики у відтворенні життєвих ситуацій, образів, подій. За їх думкою (135 респондентів – 35,16 %) зміст музики складають образи природи, казкові персонажі, життєві події; 60 респондентів – 15,69 % зазначили, що зміст музики – почуття людини та 189 респондентів – 49,22 % не змогли відповісти. Характеризуючи музику, 205 (53,39 %) учнів відзначали її настрій, характер образу. Змогли школярі назвати й музичні інструменти (2-3 назви), композиторів (1-4). Ґрунтовність знань засобів музичної виразності відображений у таблиці 3.1.4 (див. на с. 127).

Отже, в результаті діагностики музично-естетичної вихованості молодших школярів за другим критерієм було встановлено такі три умовні його ступеня:

- *високий ступінь музично-теоретичної обізнаності* виявили 13,55 % школярів, які знали та могли відтворити декілька угорських і українських пісень (народних або авторських), тобто володіли активним музичним фондом; вспромозі були визначити жанри музики та надати їм адекватної характеристики, виокремлювали найбільш яскраві засоби музичної виразності; могли назвати деяких, з найбільш відомих, композиторів;

- *середній ступінь музично-теоретичної обізнаності* був характерним для 41,54 % школярів, які знали та відтворювали переважно угорські пісні (народні та авторські), розрізняли жанри музики та адекватно визначали їх характер, але використовували при цьому 1-2 визначення за допомогою словничка характеристики музики, а також вирізняли 1-2 засоби музичної виразності, які вспромозі були охарактеризувати; знали, що пісні створює народ або композитор;

- *низький ступінь музично-теоретичної обізнаності* виявили 44,92 % школярів, які знали одну-дві угорські народні пісні, але відтворити їх без сторонньої допомоги не могли, тобто володіли пасивним музичним фондом; за допомоги вчителя визначали жанри музики, але малий словниковий запас дозволяв охарактеризувати музичні твори лише на елементарному рівні, односкладно – „весело” або „сумно”.

Вибір критерію *„**ступінь емоційно-оцінного ставлення до музичного мистецтва**”* зумовлений провідною роллю емоцій у житті молодших школярів. За його допомогою ми з’ясовували здатність учнів сприймати й розуміти музичні твори свого народу та народу, що живе поряд, в одній Батьківщині; здатність емоційно відгукуватися на почутий музичний твір; вимірювали глибину переживань музичних образів, про що свідчили емоційні реакції на музику, які виявлялись в мимовільних мімічних та пантомімічних рухах: виразі обличчя, рухах. Показниками означеного критерію були: яскравість емоційного відгуку на музику; наявність та характер асоціацій; здатність до диференціації музичної мови; здатність до оцінки ролі засобів художньої виразності у створенні музичного образу.

З метою виміру яскравості емоційного відгуку на музику були використані такі показники поведінки учнів, як: міра концентрації уваги, міміка та пантоміміка. Дослідження проводилось методом експериментального спостереження за учнями під час слухання музики на уроці. Музичний матеріал для прослуховування складався з творів вокальної, інструментальної та оркестрової музики українських і угорських композиторів (різного образного змісту, фактурного викладу, стилю). Емоційні реакції дітей фіксувались методом ведення протоколу. Наводимо приклади репертуару, що застосовувався в експерименті: *вокальна музика:* „Hopp, Juliska”, „Szegény legény vagyok én” („Бідний я парубок”), „Cickom, cickom” (весільна пісня) − угорські народні пісні; „Весна” – муз. В.Волонтира, сл. Д.Павличка; *інструментальна музика:* О.Нижанківський „Гумореска”; угорська народна пісня „Énekeljünk, énekeljünk” („Співаймо, співаймо”), яка виконувалась на угорському народному інструменті доромб; *оркестрова музика:* Ф.Еркель „Палоташ” з опери „Гуньоді Ласло”; Є.Станкович „Ранкова музика” для скрипки та струнних.

З метою виявлення активності спрямованості на музичну діяльність використовувалось намірене переривання музики на кульмінаційному моменті звучання, адже ситуація незавершеності музичної форми викликає в учнів з

високою мотиваційною спрямованістю на музичну діяльність яскраву реакцію-прохання – прослухати музику до кінця. Ознаки, за якими оцінювався рівень мотиваційної спрямованості, були такими: а) вияв потреби у завершенні прослуховування музичного фрагменту оцінювалась як мотиваційна готовність учня до музичної діяльності; б) індиферентне або негативне відношення (відмова від прослуховування до завершення музичного фрагменту) інтерпретувалась як несформованість мотивації музичної діяльності.

Результати експериментального спостереження за емоційними проявами учнів дозволив встановити, що хоча учні й емоційно сприймали музичні твори, але активність виявляли недовго, особливо це спостерігалось під час сприймання незнайомих творів. Більшість школярів (264 учня – 68,75 %) були уважними лише на початковому етапі прослуховування, а пізніше вони менш зосереджувались, розслаблялись, хоча інколи спостерігалась (на більш яскравих змінах засобів музичної виразності) рухова реакція. Поряд з ними 85 учня – 22,13 % зберігали зосередженість до кінця прослуховування музичного фрагменту, реагували на зміни засобів музичної виразності рухами, мімікою та 35 учнів – 9,11 %, які індиферентно відносились до музичного мистецтва, нудьгували, відволікались, були байдужими. Окрім цього, 92 учня – 23,95 % виявили готовність до музичної діяльності, а у решти 292 учнів – 76,04 % виявилась несформованість мотивації музичної діяльності.

Відомо, що переживання та розуміння музики можливе за умови, коли учень здатний сприйняти музичне звучання не як хаос, а як усвідомлену ритмічну, ладову та гармонічну організацію звуків, тобто якщо він володіє музично-слуховими уявленнями, які є особливою формою відновлення свідомістю та відтворення колишнього сприйняття. А власне відчуття особливостей виразових засобів музичної мови та їх осмислення в контексті особистих – вроджених, усвідомлених та інтуїтивних асоціацій складає суть емоційного відгуку. Дослідження яскравості емоційного відгуку на музику ми проводили за допомогою невербальних засобів виразності – мовою пластичних інтонацій та кольоро-графічними засобами самовиразу, що відповідають

сензитивності молодших школярів (*додаток А.3.1.5*). Загальний висновок про рівень розвитку невербальної рефлексії будувався на основі 10 бальної шкали, де сума від 4 до 7 балів відповідала нормативному рівню розвитку емоційного відгуку на музику (таблицю Б.3.1.3 з *додатку Б 3.1*). Отримані результати емоційного відгуку на музику ми розподілили за рівнями так: а) графічний: *низький* – від 0 до 3 балів; середній – від 4 до 7 балів; високий – від 8 до10 балів; б) моторний: низький – від 0 до 2 балів; середній – від 3 до 6 балів; високий – від 7 до 9 балів.

Характеристика груп досліджуваних у відповідності до рівнів розвитку емоційного відгуку визначалась за показниками підсумкової зведеної таблиці (табл. Б.3.1.4 та В.3.1.5 з *додатку Б.3.1*). Загальна обробка даних проводилась за такими критеріями: високий рівень емоційного відгуку відповідав таким школярам, які захоплювались та тривалий час виявляли інтерес до музики, виконуючи графічне та моторне завдання. Учні особливо яскраво й оригінально відтворювали художній образ музичних творів за допомогою міміки та пантоміміки. Таких учнів виявилось 10,86 %; середній (нормативний) рівень емоційного відгуку є характерним для школярів, які теж емоційно захоплювались музикою, але захоплення нею було менш тривалішим та не таким яскравим. Їх мімічні та пантомімічні рухи під музику були доволі різноманітними, але не завжди були адекватними; а підбір до прослуханих музичних творів графічних зображень теж був не завжди вірним. Таких учнів виявилось 31 %; *низький рівень* відповідав школярам, які неадекватно реагували на музику або взагалі були до неї байдужими. Вони виявляли неспроможність на просте самовираження у графічній та моторній формі відтворити свої враження, настрої, образи. Таких учнів виявилось 58,19 %.

Зміст музичного фрагменту передається засобами музичної виразності, а його інтерпретація забезпечується вибірковою спрямованістю сприйняття, яке розгортається, перш за все, в асоціативних процесах. Конкретизуючи зміст, асоціації створюють суб’єктивний семантичний простір – концептуальну модель музичного твору. Для вивчення наявності та характеру асоціацій

молодших школярів проводилось таке завдання (за методикою Т.Завадської): прослухати декілька музичних творів та підібрати до кожного з них назву, мотивуючи свій вибір. Для цього використовувались музичні твори різної тематики, фактури викладу музичного матеріалу, його динаміки, стилю, різного ступеню зображальності: „Гумореска" В.Барвінського; „Вокаліз для голосу з оркестром" В.Теличко; „Каллаі кеттеш" (подвійний Каллаі) З.Кодая. На підставі суб'єктивних вербальних характеристик змісту музичних образів робились висновки про наявність та особливості асоціювання учнів. Більшості учнів (176 – 45,84 %) була характерна наявність предметно-зорових асоціацій, які відображали різні сторони їх життєвого та художнього досвіду. Були й такі школярі (132 – 34,38 %), які у назвах надавали перевагу казковим персонажам, героям кінофільмів, тваринам, порам року або назві, яка визначала жанр твору: пісня, колискова, танець. Менше було назв (76 – 19,80 %), що відображали емоційно-психологічний настрій музики та назв узагальнюючого типу „Мрія", „Роздум", „Смішинка".

Продуктивною для вивчення здатності молодших школярів до оцінки ролі засобів художньої виразності у створенні музичного образу виявилась методика Л.Школяр (*додаток А.3.1.7*). Зазначена методика полягала в тому, що учням слід було назвати музичні твори подібні та різні за характером та визначити засоби музичної виразності, за якими вони відрізняються. В результаті виконання учнями завдання з'ясувалось, що 11,20 % (43) школярів здатні до оцінки засобів художньої виразності музики та характеризують її емоційно-образний зміст вірно визначаючи засоби музичної виразності за допомоги яких вони різняться. 86 учнів (22,40 %) змогли відібрати подібні фрагменти музичних творів, але виявили неспроможність аналізу засобів художньої виразності, а 255 (66,41%) учнів змогли визначити твори лише протилежного характеру, не аргументуючи відповідь (див. табл. 3.1.5 на с.133).

В результаті діагностичного етапу експерименту було встановлено три умовних ступеня третього критерію музично-естетичної вихованості молодших школярів:

Таблиця 3.1.5

Характеристика досліджуваних

за ступенем *емоційного-оцінного ставлення* до музичного мистецтва

Ступінь розвитку	Яскравість емоційного відгуку на музику		Наявність та характер асоціацій		Здатність до диференціації музичної мови		Здатність до оцінки ролі засобів художньої виразності у створенні музичного образу		Підсумкові показники
	к-сть учнів	%	к-сть учнів	%	к-сть учнів	%	к-сть учнів	%	
Високий	41	10,68	76	19,80	39	10,16	43	11,20	12,96 %
Середній	119	30,99	132	34,38	75	19,54	86	22,40	26,83 %
Низький	224	58,34	176	45,84	270	70,32	255	66,41	60,23 %

- *високий ступінь емоційно-оцінного ставлення до музичного мистецтва* характеризував 12,96 % учнів, які емоційно захоплювались й виявляли тривалий та стійкий інтерес до музики, яскраво відтворювали художній образ музичних творів за допомогою міміки та пантоміміки, з задоволенням інтерпретували музичні фрагменти проявляючи активність уяви та наявність міжчуттєвих асоціацій. Школярі здатні були до диференціації музичної мови та оцінки засобів художньої виразності порівнюючи музичні твори;

- *середній ступінь емоційно-оцінного ставлення до музичного мистецтва* виявили 26,83 % школярів з нестійким емоційним захопленням музикою, яке виражалось у подеяких мімічних та пантомімічних реакціях. Учні відчували подібність використаних засобів виразності у музичних фрагментах, не аналізуючи їх; виявляли недостатньо розгорнуту, художньо-обгрунтовану модель предметно-зорових асоціацій та емоційно-образних характеристик особистих переживань музики;

- *низький ступінь емоційно-оцінного ставлення до музичного мистецтва* був характерним 60,23 % учнів, які були неспроможні навіть на просте самовираження у невербальній формі відтворити враження або настрої творів. Школярі намагались аналізувати деякі засоби виразності музичних творів, без

опори на емоційно-образне осмислення їх змісту; здатні були до диференціації елементів музичної мови, але не могли аргументувати свій вибір.

Рефлексія засобів музичної виразності передбачає здібність людини усвідомлювати та розуміти елементи музичної мови: темпо-ритмічну та ладову організацією звуків, їх темброве та динамічне забарвлення, склад та форму інтонацій. А основу розвитку музичних здібностей особистості складає розвиток навички сприйняття засобів музичної виразності та практичного їх використання у музикуванні. Відповідно, вибір четвертого критерію ***„міри оволодіння музичними вміннями”*** зумовлений потребою визначення ступеня розвитку музичних здібностей школярів, як музично-естетичних так і сенсорних, та водночас характеризує активність відношення до виконання різних видів музично-естетичної діяльності: байдуже чи з готовністю виконується завдання з слухання музики; неуважно чи з захопленням виконується завдання з музичної грамоти; якому характеру завдань надається перевага при вільному виборі – творчому чи репродуктивному. Даний критерій виражається ступенем розвитку музичних здібностей; мірою розвитку виконавських умінь; наявністю та характером творчих проявів в різних видах музичної діяльності.

Діагностику міри оволодіння музичними вміннями ми здійснювали й у процесі аналізу таких критеріїв музично-естетичної вихованості, як міри зацікавленості учнів музичним мистецтвом, ступеню музично-теоретичної обізнаності та емоційно-оцінного ставлення до музичного мистецтва. Адже перш ніж починати щось формувати, слід отримати уявлення не лише як це потрібно робити, але й те, що конкретно потрібно розвивати, які музичні здібності потребують при цьому більшої уваги, які труднощі та психофізіологічні можливості успішної реалізації музичних видів діяльності. Тому, музичні здібності розглядаємо в контексті рівня самостійної готовності суб’єкта до засвоєння музичних видів діяльності. А музичні задатки та наявний музичний досвід учнів розглядаємо як передумову оволодіння видами музичної діяльності та розвитку музичних і загальних здібностей.

З метою діагностування яскравості музичних здібностей молодших школярів був розроблений комплекс завдань, які спрямовані на виявлення рівня розвитку відчуття метроритму, звуковисотності, ладу, тембру та динамічного відчуття. При розробці завдань використовувались методики виміру рівнів музичного розвитку дітей В.Анісімова [15] та завдання для виміру рівня сформованості музично-слухових уявлень ладу й метроритму Т.Завадської [102] (*додаток А. 3.1.10*). Результати виконання кожного завдання оцінювались за трьохбальною системою: 3 бали ставилися за адекватно виконане завдання, при відсутності помилок в процесі його виконання і при максимальній й творчій активності школяра; 2 бали – за частково виконане завдання або при наявності помилок в процесі виконання; 1 бал – за невиконане завдання або виконане неправильно.

Результат діагностування рівня розвитку музичних здібностей дав нам змогу констатувати, що найкраще в учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання розвинене динамічне – 12,76 % та темброве відчуття – 10,68 %, а найслабше розвинутим є ладове відчуття – 7,82 %.

Подальше діагностування міри оволодіння музичними вміннями молодшими школярами виявлялось за допомогою з'ясування міри розвитку їх виконавських умінь, а також наявності та характеру творчих проявів учнів в різних видах музичної діяльності.

Виявлення міри розвитку виконавських умінь учнів проводилось на основі аналізу результатів виконання завдань під час сприймання та виконання музики (*додаток А.3.1.8 та А. 3.1.10*): визначався рівень розвитку співацьких умінь (чистоти інтонування, виразності артикуляції, фразування); емоційність відтворення художнього образу пісні пластично-ритмічним інтонуванням чи інсценуванням її; рівень розвитку вміння гри на дитячих музичних інструментах (супроводжуючи спів грою на ритмічних музичних інструментах, які обирались самостійно). Експеримент викрив, що найкраще, серед видів виконавських вмінь, школярі оволоділи грою на дитячих музичних

інструментах (ритмічних) та гірше співацькими вміннями. Про це свідчать результати з таблиці Б.3.1.7 (*додаток Б. 3.1*)

Оскільки розуміння емоційного змісту музичного твору під час вираження його мовою понять нерідко викликає труднощі у молодших школярів, тому при дослідженні наявності та характеру творчих проявів учнів ми застосовували як вербальну інтерпретацію музичних творів, так і невербальну: кольоро-графічну та моторну. Для проведення розвідки, метою якої було виявлення оригінальності й неповторності виконання інтерпретації змісту музичного твору, а також під час елементарної імпровізації (закінчення мелодії): використовувався вербальний варіант завдання № 1 з додатку 6 і друге завдання із завдань для виявлення рівня розвитку відчуття ладу – імпровізація кінцівки незавершеної мелодичної будови. Сутність методики впровадження завдання № 1 з *додатку Б.3.1* полягала в перевірці спроможності учнів самостійно визначити емоційний зміст музичного фрагменту за допомогою кольору та понять. При оцінці всіх рівнів виконання завдання до уваги бралися адекватність підбору кольорів та вірність добору понять відповідно емоційному змісту прослуханого музичного фрагменту, а також самостійність виконання завдання. Сутність методики завдання № 2 *з додатку Б. 3.1* полягала у виявленні наявності та міри розвитку навички початкових елементів імпровізації – доспівування мелодії, що незакінчена, до тоніки. Оцінюючи результати виконання завдання, увага зверталась на безпомилковість та творчу активність учнів (табл. Б.3.1.8 з *додатку Б. 3.1*).

Результат діагностування наявності та характеру творчих проявів в різних видах музичної діяльності дав нам змогу констатувати, що особливу оригінальність та винахідливість учні виявляли під час пластичної – 14,07 % та кольоро-графічної форми невербальної інтерпретації емоційного змісту музичного твору – 14,59 %, менш оригінально виконували завдання 16,15 % учнів з середнім показником у кольоро-графічній формі та 15,37 % – у пластичній формі невербальної інтерпретації емоційного змісту твору. Пояснюється такий результат (превалювання пластичної форми невербальної

інтерпретації над вербальною інтерпретацією змісту музичного твору), мабуть, віковими особливостями молодших школярів – бажанням більше рухатися, а також тим, що моторика є ніби компенсацією низької рухової активності їх на інших уроках. Низький показник вербальної інтерпретації вказував й на недостатню розвиненість мовної форми спілкування. Частково такий факт можна пояснити результатами анкетування вчителів, за свідченнями яких класи шкіл з угорською мовою навчання є поліетнічними − 50 % (192) учнів-угорців за національністю, 46,09 % (177) учнів з сімей мішаного типу (українець-угорка), 3,90 % (15) учнів-українців. Через це і показник вербальної інтерпретації є найнижчим – 75,52 % (див. табл. 3.1.6).

Таблиця 3.1.6

Характеристика досліджуваних за *мірою оволодіння музичними вміннями*

Міра	**Ступінь розвитку музичних здібностей**		**Міра розвитку виконавських умінь**		**Наявність та характер творчих проявів в різних видах музичної діяльності**		**Підсумковий показник**
	к-сть учнів	**%**	**к-сть учнів**	**%**	**к-сть учнів**	**%**	
Висока	38	9,89	60	15,55	47	12,31	12,58 %
Середня	86	22,39	77	20,15	53	13,87	18,80 %
Низька	260	67,70	247	64,33	284	73,83	68,62 %

Результати діагностування міри оволодіння музичною діяльністю учнями початкових класів шкіл з угорською мовою навчання показали, що доволі млявим є характер творчих проявів в різних видах музичної діяльності, відсоток цього показника є найнижчим – 73,83 % .

Отже, в результаті діагностичного етапу експерименту було встановлено три умовні міри музично-естетичної вихованості молодших школярів за четвертим критерієм:

- *висока міра оволодіння музичними вміннями* була характерна для 12,58% учнів, які яскраво проявляли спеціальні музичні здібності, розрізняли характер музики, відчували закономірність руху мелодії до тоніки, впізнавали

знайомі мелодії; впевнено відтворювали ритмічний малюнок (на ударних дитячих інструментах, відплескуючи чи притупуючи) відомої пісні чи поспівки; підбирали за слухом (на дитячих музичних інструментах) раніше вивчену поспівку; під час співу виявляли чистоту інтонації, виразність ритмічного малюнку, логічність фразування; яскраво виявляли творчі здібності у вокальній (під час закінчення мелодії) й інструментальній імпровізації (під час добору ритмічного остінато до музичного твору); оригінальність під час вербальної та невербальної форм інтерпретації емоційного змісту музичних творів;

- *середня міра оволодіння музичними вміннями* була виявлена у 18,80 % школярів, які розрізняли характер музики, але недостатньо емоційно відтворювали музичні твори; не завжди точно виконували ритмічний малюнок відомої пісні чи поспівки (на ударних дитячих інструментах, відплескуючи чи притупуючи); впізнавали мелодію знайомої пісні чи поспівки, але самостійний вибір дитячих музичних інструментів − відповідно емоційному змісту твору та виконання на них ритмічного остінато складав для них труднощі; творчі здібності проявляли лише за допомоги вчителя: нескладні вокальні та інструментальні імпровізації, музично-ритмічні рухи до творів добирали не зовсім виразні; труднощі викликала й вербальна інтерпретація музичних творів;

- *низька міра оволодіння музичними вміннями* була виявлена у 68,62 % школярів з недостатньо розвинутими спеціальними музичними здібностями, які не виявляли емоції під час слухання музики, не відрізняли характер музичних творів; під час співу часто допускали ритмічні та мелодичні помилки, не могли ритмічно точно відтворити рухи під музику та ритмічне остінато в процесі співу під супровід; не впізнавали на слух знайому пісню чи поспівку; зазнавали труднощів під час виконання вокальних та інструментальних імпровізацій. Емоційний зміст музичних творів могли інтерпретувати лише за допомоги вчителя (див. *таблицю 3.1.6* на с. 137).

Ступінь національно-зорієнтованої художньої комунікації ми виявляли за такими показниками: здатність до самоідентифікації в музичному

середовищі; широта поліхудожнього тезаурусу; ступінь єдності громадянського та музичного виховання.

Для виявлення ступеня активності національно зорієнтованої художньої комунікації учнів ми обрали анкету-інтерв'ю (*додаток А. 3.1.11*) для учнів 1-2 класів та анкету-тест для учнів 3-4 класів (*додаток А. 3.1.12*), аналіз відповідей на які дає змогу дослідити вищезазначені особливості особистості молодшого школяра. Питання № 1-6 анкети-тесту спрямовані на виявлення здатності до самоідентифікації в музичному середовищі; № 7-9 – на вимір широти поліхудожнього тезаурусу та № 10 – на вимір ступеню єдності громадянського та музичного виховання. Окрім зазначених показників, ми маємо можливість дізнатись про ступінь опанування відповідних музично-теоретичних понять (питання № 1, 2, 8-10); діапазон фонду суб'єктивних міжсенсорних асоціацій, про здатність до творчого самовираження та сформованість вміння давати диференційовано-вербальну інтерпретацію музичних творів (питання № 4-7).

Для виявлення міри зацікавленості учнів музичним мистецтвом, обсягу та змісту їх музичних знань, а також ступеню національно зорієнтованої художньої комунікації була застосована бесіда „Яку музику ми називаємо угорською?" (*додаток А.3.1.14*). Здатність до самоідентифікації в музичному середовищі ми перевіряли за допомогою питання № 3 анкети-інтерв'ю та питання № 6 а також проведенням бесіди на тему: „Яку музику ми називаємо угорською?".

Аналіз проведеної бесіди з учнями дозволив зазначити, що: молодші школярі розуміють значення поняття „угорська музика", але не розуміють поняття народності, як назви представників певної національності, які живуть як в Угорщині так і на Україні; труднощі складали визначення підстав ідентифікації до рідного етносу: спільність мови, спорідненість з культурою народу; розуміння поняття „Батьківщина" також доволі не виразне; обсяг знань творів української музики занадто малий – деякі учні змогли назвати по 2 твори. Умовою виконання завдання № 3 (*додаток А.3.1.11*) та завдання № 6 (*додаток А.3.1.12*) було використання малюнків національних костюмів з

метою відображення національних інтонацій прослуханих творів. Огляд якісних результатів малюнків показав, що учні не володіють диференційованим уявленням у кольорі особливостей українського та угорського етносів. Виконуючи завдання школярі з захопленням прослухали твори, емоційно відгукувались на поставлені запитання. Проте, коли їм необхідно було перенести почуття від почутого у власний малюнок, то 77,74 % респондентів не змогли виконати це завдання; 13,87 % молодших школярів потребували допомоги експериментатора; лише 8,41 % учнів виконали означене завдання.

Отже, результати бесіди та анкетування показали, що лише 33,3 % учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання здатні до самоідентифікації. Результати діагностування відображені у таблиці 3.1.11 з *додатку Б.3.1*. Широту поліхудожнього тезаурусу ми вимірювали за допомогою серії завдань для учнів 1-2 класів: № 4, 5, а для учнів 3-4 класів: №7-9 анкети-тесту і серії завдань та отримали результати, які відображено у таблиці 3.1.7 (див. на с. 143). Результати діагностування показали, що більшість респондентів не відвідували картинні галереї, мало знайомі з художніми творами у школі, не аналізували їх, не вміли визначити зміст та настрій творів. Виконуючи завдання № 7 анкети-тесту більшість учнів – 75,79 % не змогли зазначити назву літературного твору близького за сюжетом та характером прослуханого музичного твору, стільки ж учнів не зуміли згадати назву вірша, який за настроєм відповідав характеру прослуханого музичного твору та перелічити назви казок того народу, музика якого прозвучала (завдання № 2 та № 3 *з додатку А. 3.1.13*); 77,35 % – не змогли підібрати картину відповідного сюжету та до зазначених народних казок, символів згадати назви пісень того народу, якому вони належать. Не зуміли школярі й порівняти зміст творів мистецтва за спільністю та відмінністю, встановити суттєві та несуттєві ознаки, висловити узагальнені судження. Отже, у 33,35 % учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання діапазон поліхудожнього тезаурусу доволі обмежений, але водночас, під час вимірювання яскраво простежувалась

готовність школярів до його розширення (особливо це відчувалось під час бесіди з ними).

Ступінь єдності громадянського та музичного виховання ми вимірювали за допомогою бесіди „Яку музику ми називаємо угорською ?”, а також питання № 2 з анкети-інтерв’ю, питання № 5, 6 анкети та № 10 з анкети-тесту для учнів 3-4 класів та отримали результати, що зафіксовано у таблиці 3.1.7 (див. на с.142). Результати діагностування показали, що ступінь єдності громадянського та музичного виховання учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання знаходиться на низькому рівні. Про це свідчить підсумковий його показник – 33,34 %.

Отже, в результаті діагностичного етапу експерименту було встановлено три умовні ступеня музично-естетичної вихованості молодших школярів за п’ятим критерієм:

- *високий ступінь національно-зорієнтованої художньої комунікації* був виявлений у 9,47 % учнів, які мали достатні знання в галузі угорського та українського музичного мистецтва, активно та з радістю включались до процесу національно-художніх комунікацій виявляючи при цьому володіння елементарними основами музичної рефлексії, достатньо широким обсягом поліхудожнього тезаурусу; вміло аргументували власні естетичні оцінки та судження; виявляли здатність до самоідентифікації в музичному просторі; з бажанням сприймали, інтерпретували та виконували як твори рідного народу, так і твори українського музичного мистецтва, добре знали народну та державну символіку обох народів;

- *середній ступінь національно-зорієнтованої художньої комунікації* був характерним для 14,84 % учнів, знання яких у галузі українського та угорського музичного мистецтва були обмеженими, але школярі завжди виявляли готовність їх поглиблювати, з бажанням сприймали як твори рідного народу, так і твори українського музичного мистецтва, але інтерпретували та виконували їх за допомогою вчителя; знали казки та символіку угорського народу, хоча діапазон поліхудожнього тезаурусу був не широкий;

- *низький ступінь національно-зорієнтованої художньої комунікації* був виявлений у 75,73% учнів, обсяг знань яких у галузі угорського та українського музичного мистецтва незадовільний, вони виявляли пасивність до оточуючого музичного середовища, не знали пісні українського народу та державну символіку, поліхудожній тезаурус несформований: не знали символіку рідного та українського народів, без бажання слухали твори музичного мистецтва обох народів, а інтерпретувати їх не вміли (див. табл. 3.1.7).

Таблиця 3.1.7

Характеристика ступеня *національно-зорієнтованої художньої комунікації* молодших школярів

Рівні	Здатність до самоідентифікації в музичному середовищі		Широта поліхудожнього тезаурусу		Ступінь єдності громадянського та музичного виховання		Підсумковий показник
	к-сть учнів	%	к-сть учнів	%	к-сть учнів	%	
Високий	32	8,41	45	11,66	32	8,34	9,47 %
Середній	53	13,87	66	17,26	51	13,37	14,84 %
Низький	299	77,74	273	71,12	301	78,31	75,73 %

Отже, після проведеного діагностичного експерименту у школах з угорською мовою навчання ми отримали можливість дати якісну характеристику музично-естетичній вихованості учнів початкових класів за високим, середнім та низьким рівнями:

- **високий рівень музично-естетичної вихованості** демонстрували школярі з яскраво вираженою спрямованість на музичну діяльність. Такі школярі не лише захоплювались музикою, що звучить, а й тривалий час виявляли інтерес до неї; виразно відтворювали художній образ музичних творів за допомогою міміки та пантоміміки, з задоволенням інтерпретували музичні фрагменти; яскраво виявляли спеціальні музичні здібності; оригінально відтворювали емоційно-образний зміст музичного твору ритмічними рухами (під час співу, слухання); виявляли своєрідність під час вербальної та невербальної форм інтерпретації емоційного змісту музичних творів.

Учні, які належать до означеного рівня, володіли достатніми знаннями в галузі угорського та українського музичного мистецтва, активно та з радістю включались до процесу художніх комунікацій виявляючи при цьому володіння елементарними основами музичної рефлексії, достатньо широким обсягом поліхудожнього тезаурусу; виявляли обізнаність у народній та державній символіці обох народів;

- **середній рівень музично-естетичної вихованості** притаманний учням з обмеженою вмотивованістю на музичну діяльність, бажанням займатись лише окремими видами музичної діяльності – слуханням, виконанням музично-ритмічних рухів під музику. Для учнів характерним було нестійке емоційне захоплення музикою, яке виражалось у подеяких мімічних та пантомімічних реакціях. Вони розрізняли характер музики, але недостатньо емоційно та не завжди точно відтворювали ритмічний малюнок та мелодію відомої пісні чи поспівки; не зовсім виразно, допускаючи ритмічні помилки, відтворювали рухами емоційно-образний зміст музичного твору (під час співу, слухання); творчі здібності проявляли лише за допомоги вчителя. Обсяг знань таких учнів, щодо угорського та українського музичного мистецтва, обмежений, але вони завжди виявляли готовність їх поглиблювати, з бажанням сприймали як твори рідного народу, так і твори українського музичного мистецтва, інтерпретували та виконували їх за допомогою вчителя; знали символіку рідного народу, хоча діапазон поліхудожнього тезаурусу був нешироким;
- **низький рівень музично-естетичної вихованості** виявлено у школярів з слабкою зацікавленістю музичним мистецтвом, з відсутністю спрямованості на музичну діяльність. Такі учні індиферентно ставились до музики, нудьгували, відволікались в процесі слухання; види музичної діяльності не привертали їхньої уваги або ж інтерес до них виявлявся доволі слабко; інколи слухали музику − лише рідного народу. Такі школярі володіли виключно пасивним музичним фондом; малим словниковим запасом. Емоційний відгук на музику таких учнів характеризувався неспроможністю

навіть на просте самовираження – у невербальній (графічній та моторній) формі відтворити свої враження, настрої.

Спеціальні музичні здібності школярі означеного рівня проявлялись слабо: часто допускали ритмічні та мелодичні помилки, не впізнавали на слух знайому пісню чи поспівку; зазнавали значних труднощів під час виконання вокальних та інструментальних імпровізацій. Обсяг знань учнів в галузі угорського та українського музичного мистецтва був незадовільним, виявляли пасивність до оточуючого музичного середовища, поліхудожній тезаурус виявився несформованим: не знали символіки рідного та українського народів, без бажання слухали як твори рідного народу, так і твори українського музичного мистецтва.

Для виявлення кількісної характеристики музично-естетичної вихованості молодших школярів за кожним критерієм нами використовувалась така формула:

$$\mathbf{МЕВ} = \frac{\mathbf{П1+П2+ ....}}{\mathbf{КП}}$$

Де: **МЕВ** – кількісний рівень музично-естетичної вихованості за певним критерієм;

П1 – вихідний рівень 1-ого показника одного з критеріїв МЕВ;

П2 – вихідний рівень 2-ого показника одного з критеріїв критерію МЕВ;

КП – загальна кількість показників певного критерію МЕВ молодших школярів.

Тобто, використання зазначеної формули для виявлення рівня першого критерію музично-естетичного виховання, міри зацікавленості учнів музичним мистецтвом, виглядало так:

$$\mathbf{МЕВ}_{\mathbf{1}} = \frac{\mathbf{П1+П2 +П3}}{\mathbf{3}}$$

Де: **П1** – вихідний рівень активності спрямованості на музичну діяльність;

П2 – вихідний рівень наявності та характеру індивідуальних музичних уподобань;

ПЗ – вихідний рівень частоти спілкування з музикою;

З – кількість показників критерію міри зацікавленості учнів музичним мистецтвом.

Аналогічно до виявлення рівня вищезазначеного критерію музично-естетичної вихованості молодших школярів вираховувались і наступні два критерії (див. табл. 3.1.8).

Таблиця 3.1.8

Кількісна характеристика музично-естетичної вихованості молодших школярів на констатувальному етапі

Рівні	К Р И Т Е Р І Ї					Середній показник музично-естетичної вихованості
	Міра зацікавленості учнів музичним мистецтвом	Ступінь музично-теоретичної обізнаності	Ступінь емоційно-оцінного ставлення до музичного мистецтва	Міра оволодіння музичними вміннями	Ступінь національно-зорієнтованої художньої комунікації	
Високий	14,33 %	13,55 %	12,96 %	12,58 %	9,47 %	12,57%
Середній	34,64 %	41,54 %	26,83 %	18,80 %	14,84 %	27,33%
Низький	51,05 %	44,92 %	60,23 %	68,62 %	75,73 %	60,11%

Таким чином, перший етап діагностування учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання показав, що більшість школярів має низький рівень музично-естетичної вихованості – 60,11 %; середній рівень – 27,33 % та найменша кількість учнів з високим – 12,57 %. Такі кількісні показники свідчать про недостатню музично-естетичну вихованість учнів 1-4 класів шкіл з угорською мовою навчання та необхідність спрямування музично-естетичного виховання на ретельний підбір та пропорційне використання у навчально-виховному процесі українських і угорських мистецьких традицій.

3.2. Методика реалізації взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів

Сутність розробленої експериментальної методики полягає в створенні такої системи організації музично-естетичного виховання, яка б забезпечувала духовне становлення особистості, на основі формування ціннісного відношення до музичного мистецтва угорського та українського народів: засвоївши музично-теоретичні та музично-естетичні знання; опанувавши комунікативні засоби міжкультурної взаємодії − рідну мову та мову Батьківщини, художню мову (музичну, літературну, образотворчого мистецтва); сформувавши гуманні взаємини як основи зв'язку школяра з різними сторонами і об'єктами реальної дійсності.

З метою забезпечення ефективності педагогічної роботи використовувались методи музично-естетичного виховання, які концентрували у собі відповідні завдання та реалізовувалися в процесі формувального експерименту, а саме: словесні (бесіда, розповідь, пояснення), наочні (ілюстрування, демонстрування), метод конструктивного діалогу та метод спонукання до співпереживання, ігровий метод, метод порівняння, метод інверсій, метод пластичних інтонацій, метод створення музичних колекцій, метод асоціативного пошуку, метод вибору визначень зі словничка-піктограми, метод аглютинації, метод зіставлення фокальних об'єктів, метод „спроб та помилок", метод спонукання до розуміння способів втілення художнього образу.

Ефективність виховання залежить від наявності взаємодії між суб'єктами цього процесу за всіма його компонентами – цільовим, змістовним, процесуально-діючим та результативним. А оскільки методика реалізації взаємодії українських і угорських мистецьких традицій тісно пов'язана з компонентною структурою досліджуваного процесу, тому реалізацію взаємодії українських і угорських мистецьких традицій прослідкуємо покомпонентно.

Перший етап – **адаптивний** – було спрямовано на усвідомлення школярами зв'язку між оточуючими явищами буття (співбуття) українського й угорського народів та виразовими засобами мистецтва (з домінантою музичного).

Основними завданнями цього етапу були: викликати інтерес до музичного мистецтва (та суміжних з ним видів) угорського та українського народів; активізувати здатність до диференціації елементів угорської й української музичної мови; розвинути музично-естетичні та сенсорні здібності школярів; формувати фольклорний тезаурус, національне світобачення.

Оскільки мотивація є системою чинників, що зумовлюють діяльність, дослідна робота першого етапу спрямовувалась на розвиток мотивації навчання шляхом формування у школярів прагнення до спілкування з музичним мистецтвом та розвитку потреби нових музично-естетичних вражень. Комплекс педагогічних дій був розрахований на всі групи мотивів – з домінуванням емоційних. Основна складність роботи вчителя на цьому етапі полягала у тому, що музично-теоретичні та музично-естетичні знання (поняття, факти, знаки) є абстрагуванням від звучання живої та неживої матерії. Тому шлях їх здобуття (збагачення) проходив через *практичне засвоєння* (під час певного виду музичної діяльності на уроці) до *сприймання*, і врешті до розуміння та *усвідомлення* їх. Тобто, свідомій діяльності з поняттями, термінами, знаками передувало набуття емоційно-чуттєвого досвіду.

Ефективності оволодіння музично-естетичними знаннями сприяло опанування специфікою естетичної характеристики навколишнього середовища, яке повсякденно оточувало дітей з моменту їх народження: вуличні звуки (натовпу, техніки, тварин, дзвонів, „серенади" цвіркунів, „вокалізи" телят тощо), звуки у будинку (шумів на кухні, звуків у ванній кімнаті), вечірні звуки. Для доповнення вражень та збагачення уявлень використовувались твори образотворчого та синтетичного мистецтва (уривок з мультфільму „Колискова", слайди до концерту А.Вівальді g-moll, відеокліп Р.Лежечко „Тік-так", хореографічна постановка „Веснянка" у виконанні хору

імені Г.Верьовки, фрагменти обрядів українців і угорців: колядування, весілля). У результаті учні ознайомлювались з такими поняттями, як звук та його властивості, мелодія, темп, динаміка, тембр, визначали характер музичних творів, розпізнавали сольне та хорове, інструментальне та оркестрове виконання творів, розрізняли тембри голосів (дитячого, жіночого, чоловічого). Вивчення школярами музичної грамоти не було самоціллю, але їй теж приділялась увага, адже ступінь музично-теоретичної обізнаності позначалась на динаміці художнього (музичного) мислення, на вмінні диференційовано сприймати музику.

Реалізація принципу опори на життєвий та художній досвід школярів сприяв виявленню кола їхніх переваг – улюблених виконавців, пісень, етнічну спрямованість (якій музиці надається перевага – українській чи угорській), частоти музичних комунікацій, міри обізнаності з традиціями та мистецтвом українського народу, динаміки оволодіння українською мовою школярами. А використання співу *по-фразах* (фраза дитячих пісень – двотактова побудова) активізувало відчуття елементарних музичних побудов; спів угорських та українських пісень (з наступним їх порівнянням) з відтворенням *ритмічного малюнку* (відплескуванням, крокуючи, стрибаючи), *пульсу* у різних *темпах*, впізнавання мотиву пісні за ритмічним малюнком, спів з ручними знаками та спів у формі діалогу (*питання-відповідь*) сприяло засвоєнню музичних понять, які ставали у пригоді під час аналізу характеру прослуханих музичних творів. На змістовому поясненні тексту окремо не затримувались, оскільки слова пісні учні запам’ятовували легше в процесі гри – завдяки ритмічній їх вимові. У вступних бесідах до пісень чи слухання музики використовували твори з образотворчого мистецтва, що були близькими за змістом.

Означені прийоми роботи дозволили досягти певних результатів, щодо *мотиваційно-пізнавального компоненту музично-естетичного виховання*: спрямованість спостережень за навколишнім середовищем, прослуховувань та перегляду його відображення у мистецтві сприяла збагаченню музичного фонду і формуванню поліхудожнього тезаурусу учнів, усвідомленню виразових

засобів музичної мови, з якими вони зустрічатимуться ознайомлюючись з музичними творами українського та угорського народів. Школярі отримували уявлення про властивості музичних звуків (гучні-тихі, довгі-короткі, високі-низькі), про окремі музичні інструменти (фортепіано, ксилофон, трикутник, скрипку, флейта), вчились на елементарному рівні висловлювати враження від українських і угорських музичних (та суміжних з ним видів мистецтва) творів виражаючи характер пластичними рухами, відтворюючи пульс і ритмічний рисунок мелодії, висоту звуків відзначали рухом руки.

Учні почали орієнтуватись і використовувати у відповідях такі музичні поняття: звук та його властивості, темп, динаміка (сила звуку), тембр мелодія, супровід, музичний інструмент, набували досвіду визначення характеру музичних творів (емоційного їх змісту), розрізнення голосів (дитячих, жіночих, чоловічих), розпізнавання особливостей сольного та хорового, інструментального та оркестрового виконання музичних творів. Для цього використовувались ігровий метод, метод порівняння, метод інверсій (для активізації музичного сприймання), метод пластичних інтонацій, метод створення музичних колекцій (до якої входили твори про птахів, про тварин українських і угорських авторів).

Емоційно-оцінне ставлення школярів до угорського та українського музичного мистецтва виявлялось чуйністю сприймання, активністю мисленнєвих операцій про які свідчили емоційні відгуки учнів, здатність до диференціації елементів музичної мови та характер асоціацій.

На початку означеного етапу школярі сприймали музичний твір цілісно, не виокремлювали певні засоби виразності і не вміли визначати їх роль у створенні музичного образу. Тому вся робота спрямовувалась на опанування певними навичками та вміннями: на елементарному рівні вчились висловлювати враження від музичних творів (визначали за допомоги вчителя характер та настрій музичних творів обох народів); використовували пластичні рухи для вираження характеру і настроїв пісень; відтворювали пульс і ритмічний рисунок мелодії.

Оскільки майже всі фундаментальні поняття, що виражають специфіку музики як виду мистецтва, доволі складні, тому, для полегшення їх осягнення молодшими школярами, застосовувались творчі, рольові та дидактичні ігри. Гра дозволяла модулювати явища, що вивчались, та сприяла активізації основних психічних процесів, організовувала та запалювала їх – у грі вони у дії переживали музичні явища, що вивчались на уроці. Ігровий метод використовувався як під час певного виду музичної діяльності – слухання чи виконання музики, так і на певному етапі уроку:

- *Слухання музики*. Гра „Конферансьє" – хто краще оголосить музичний твір (в залежності від етнічної приналежності твору визначалась мова його оголошення). Назву твору та музику учні запам'ятовували, адже надалі вони знов прослуховували її, тільки з іншою метою (завдання слухання музики змінювались). Наприклад, згадували назву, порівнювали його з іншими творами угорських і українських авторів.

- *Музична грамота.* „Професор ритму" – спрямовувалась на вірність відтворення ритму з картки та визначення народної (якому народу?) приналежності означеного мотиву пісні.

- *Робота над поспівкою або піснею.* „Луна" – повторювались за вчителем музичні фрази угорських або українських пісень („лінива луна" – повторювався лише кінець фрази, „старанна луна" – повторювалась кожна фраза двічі, „розумна луна" – співали нотами).

У результаті формувальної роботи на адаптивному етапі, щодо *емоційно-оцінного компоненту музично-естетичного виховання*, активізувались мисленнєві операції під час сприймання та виконання творів угорського та українського музичного мистецтва − емоційні відгуки, диференціація елементів музичної мови. Учні висловлювали на елементарному рівні враження від музичних творів; визначали за допомоги вчителя емоційний зміст та характер музичних творів, виражали характер і настрої пластичними рухами; відтворювали пульс, ритмічний рисунок і мелодію пісні відповідно характеру.

Оскільки основу розвитку музичних здібностей особистості складає розвиток навички сприйняття засобів музичної виразності та практичного їх використання у музикуванні, тому важливим був розвиток музичних здібностей школярів, як музично-естетичних так і сенсорних, а також активізація відношення до *виконання різних видів музично-естетичної діяльності*: слухання музики, репродуктивне та творче виконання.

Набуттю навичок музичного сприймання і формування слухацького досвіду сприяло використання: методу підсилення емоційного впливу музики – методу інверсій (його ще називають методом руйнування) – виконуючи твір, вчитель змінював певний засіб музичної виразності, а учні визначали, що саме змінилось; порівнянь одножанрових та однойменних творів (наприклад, угорської народної пісні „Tente baba, tente", „Вечірньої пісні" З.Кодая та „Вечірньої пісні" К.Стеценка або української народної пісні „Ходить зайчик"); методу асоціативного пошуку (зображувалась у кольорі динаміка музики, використовувались літературні твори та твори образотворчого мистецтва українського та угорського народів для виявлення образного змісту).

В результаті формувальної роботи на адаптивному етапі, щодо *творчо-діяльнісного компоненту музично-естетичного виховання*, школярі ознайомились з музичними творами українських, угорських та зарубіжних авторів, з особливостями образної мови різних видів мистецтва (музики, літератури, образотворчого та синтетичного: хореографії).

Вивчаючи угорські та українські дитячі пісні з рухами, виконуючі пісні-ігри або прослуховуючи їх, школярі осягали світ пісенності, танцювальності та маршовості, що збагачувало їх уявлення про пори року, народні свята й обряди, а в процесі відтворення образного змісту музичних творів закладались основи для виявлення творчих проявів.

Важливим на означеному етапі було формування фольклорного тезаурусу, національного світобачення, відчуття приналежності до певного народу. Національна самоідентифікація виявлялась в емоціях і почуттях, які виникали в процесі сприймання та виконання творів музичного та суміжних з

ним видів мистецтва. Тому протягом етапу превалювала взаємодія 1-го рівня (взаємодія видів мистецтва): буття угорського народу та їх естетична характеристика опановувалася шляхом прослуховування творів музичного мистецтва, а для доповнення вражень і збагачення уявлень використовувались твори образотворчого та синтетичного мистецтва, що сприяло формуванню поліхудожнього тезаурусу школярів. Таким чином, школярі набували знання, щодо своєї етнічної приналежності, опановуючи специфіку естетичної характеристики навколишнього середовища (того, що дитину повсякденно оточує з моменту її народження) та творів музичного й суміжного з ним видів мистецтва.

Із задоволенням включались учні до вивчення пісень-ігор, поспівок, народних угорських пісень виражаючи характер і настрої художніх образів пластичними рухами; відтворюючи пульс і ритмічний рисунок мелодії та відзначаючи рухом руки висоту її звуків. Але на цьому етапі вони ще не ідентифікували себе з певною національною приналежністю − вони лише здобували інформацію про неї. Єдність громадянського та музичного виховання регулювалась вивченням музичних творів українського народу як під час слухання музики, так і під час її виконання.

У результаті формувальної роботи на адаптивному етапі, щодо *регулятивно-комунікативного компоненту музично-естетичного виховання,* школярі приходили до висновку, що і звуки довкілля, і звукова палітра доби оточують як угорський, так і український народ, що за допомоги різних видів мистецтва можна повніше виразити почуття, настрої та переживання людей будь якої національності, але для цього потрібно опанувати образну мову цих мистецтв.

Другий етап – р о з в и в а л ь н и й – було спрямовано на усвідомлення школярами зв’язку між оточуючими явищами буття (співбуття) українського й угорського народів та видами мистецтва (з домінантою музичного) завдяки ознайомленню з традиціями обрядових та календарних свят угорського та українського народів.

Завдання цього етапу зорієнтовувались на: розвиток інтересу учнів до музики народних свят угорського та українського народів; збагачення уявлень про елементи образної мови музики та суміжних з нею видів мистецтва українського та угорського народів; активізацію відношення до виконання різних видів музично-естетичної діяльності (слухання угорської та української музики, репродуктивного та творчого її виконання); розширення поліхудожнього тезаурусу та формування національного світобачення школярів.

На цьому етапі основна робота вчителя спрямовувалась на розвиток інтересу до музичного мистецтва шляхом ознайомлення учнів з традиціями українського та угорського народів, з основними жанрами музики. Тому опанування специфіки музично-естетичної характеристики художніх творів відбувалось за такими тематичними розділами: основні жанри музики, музика народних свят (за порами року), звуки довкілля (ритми природи та звуки подвір'я).

Взаємодія мистецьких традицій 1-го рівня реалізовувалась під час сприймання та визначення музичних жанрів − розкриваючи зв'язок музики і слова, музики й руху, показуючи значення ритму, темпу, динаміки для їх естетичної характеристики. Наприклад, пісень (угорської народної пісні „Erdő mellet estvéledtem" та української народної пісні „Женчичок-бренчичок", танців (Капуварського вербунку та українського народного танцю „Метелиця"), маршів („Клапка-маршу" Б.Егрешші та „Запорозького маршу" Є.Адамцевича).

Усвідомленню здатності музики відображувати красу довкілля допомагало ознайомлення з традиціями свят угорського та українського народів: музикою народних свят осені (жнива, винобрання, проводи вівчарів на полонини), музикою народних свят зими (святий Миколай, Різдво-Корочун, Новий Рік, Фаршанг), музикою народних свят весни (Великдень), музикою народних свят літа (Зелені свята, Івана Купала).

З метою опанування специфікою естетичної характеристики навколишнього середовища продовжувались та поглиблювались, розпочаті на

першому етапі музично-естетичного виховання, спостереження та характеристика звуків довкілля, які доповнювались прослуховуванням відображенням їх у музичному мистецтві: учні спостерігали за ритмами природи (ранком у лісі, „хором" синичок; „концертом" воронів, тощо); ритмами природи у музичному мистецтві; ритмами природи в образотворчому мистецтві; звуками подвір'я у навколишньому світі („вокаліз" поросятка, „піснею" кози; кроками людини, тощо); звуками подвір'я в музичному мистецтві.

Отже, шлях заглиблення у сферу музичного мистецтва йшов від спостереження та вслуховування оточуючих нас ритмів та звуків природи − до сприймання їх відображень у художніх образах видів мистецтва, і врешті, до розмірковувань про них. Для цього, вводився елементарний аналіз-інтерпретація різних за змістом та характером творів мистецтва українського та угорського народів (з домінантою музичного), використовувався метод вибору відповідних визначень зі словничка (для активізації розвитку музичного сприймання), а також методи, які використовувались на попередньому етапі.

Означені прийоми роботи дозволили досягти певних результатів, щодо *мотиваційно-пізнавального компоненту музично-естетичного виховання*: завдяки поглибленню спостережень за навколишнім середовищем, прослуховуванням та перегляду його відображення у мистецтві, ознайомленню з основними музичними жанрами, які часто зустрічаються у побуті, особливо в періоди народних святкувань, учні збагатили музичний фонд і поліхудожній тезаурус, усвідомили виразові можливості елементів музичної мови, сформували уявлення про естетичні характеристики звуків довкілля, про здатність музики відтворювати явища буття, про угорські й українські народні свята та обряди та про роль різних видів мистецтв в їх організації. На основі сприймання та виконання музики, школярі поглибили знання про основні засоби музичної виразності, основні музичні жанри: пісню, танець, марш і жанри календарно-обрядових пісень. За їх допомоги розпізнавалась вокальна й інструментальна музика, сольне, ансамблеве, хорове, оркестрове виконання,

тембри окремих голосів та музичних інструментів (флейти, фаготу, скрипки, віолончелі, цимбал, контрабасу, дерев'яних палиць з металевим ланцюгом, каучукової дуди та біки), оволодівали основами аналізу характеру та настрою музичних творів.

Як і на попередньому етапі, оволодінню музично-теоретичними знаннями сприяло використання взаємодії між різними видами мистецтв та різними видами музичними діяльності: учні виконували пісні українських та угорських авторів, супроводжуючи відплескуванням або крокуванням пульсу, ритмічного малюнку, остінато (з нотного запису та напам'ять), вчились відрізняти поступеневий (вгору та вниз) та стрибкоподібний рух мелодії, знайомились з половинними тривалостями звуків та пауз, з пентатонічними мотивами і відповідними ручними знаками: ре-до-ля$_{I}$, мі-ре-до, соль-мі-ре-до, до- ля$_{I}$ –до, мі-ре-до-ля$_{I.}$,. Продовжували спостерігати зміни темпу, динаміки, тембру у музичних творах.

Основним завданням вчителя щодо *емоційно-оційного компоненту музично-естетичного виховання* було сформувати уявлення про елементи образної мови музики та суміжних з нею видів мистецтва, опановуючи багатство традицій і свят українського й угорського народів.

У процесі слухання та виконання творів художнього репертуару продовжувалися спостереження за адекватністю міміки дітей характеру пісні, за адекватністю жестів під час пластичного інтонування, за загальною емоційною реакцією на той чи інший музичний твір. Як виявилось, в процесі виконання-втілення образів головних героїв пісень молодші школярі були емоційно чутливішими до яскравих дійових осіб: до зайчика з угорської народної пісні-гри „Hová mégy te", до Женчика з української народної пісні „Женчичок-бренчичок", до оригінального сімейства домашніх тварин з пісні „Háp, háp, háp" угорських авторів Є.Адама та Л.Сабова.

Використання блоку "Ритми природи" або „Звуки подвір'я" – спрямовувалось на те, щоб побачити чи розуміють школярі, про що розповідають звуки довкілля (відповідність уяви прослуханому образу).

Аудіозаписи з цих блоків сповіщали про вечір, спів цвіркунів, про „концерт" воронів тощо. Учням слід було лише придумати назву до них і розповісти про свої уявлення під час слухання. Для активізації образного мислення, здатності до асоціацій та аналогій вживали метод аглютинації (елементарну форму синтезування образів) для усного опису своїх вражень від прослуханих музичних фрагментів. Наприклад, учням пропонувалось придумати назву фрагментам, порівняти слова назви з характером образного змісту прослуханого. Доволі часто траплялась невідповідність назви емоційному змісту музичного твору. У таких випадках мислення школярів активізовувалось завданнями пошукового характеру – як потрібно змінити музику, щоб вона відповідала назві? (сповільнити темп, змінити динаміку).

Різноманітності вияву чуттєвих ознак − зорових, слухових, тактильних сприяло використання і на цьому етапі пісень-ігор, хороводів, інсценізацій. Але тепер вже школярі осягали їх на іншому рівні – знайомлячись з музикою угорських та українських народних свят вони усвідомлювали значення трьох основних музичних жанрів (пісні – пісенності, танцю – танцювальності, маршу – маршовості) для виразності відтворення „життєвих картинок" українського та угорського народів. Використання самостійного аналізу музики, виконання операцій порівняння та класифікації жанрових ознак, характеру сприяло активності включенню учнів в пізнавальний процес уроку. Під час сприймання музики застосовували інтегровані завдання − „Три таїнства музики", для виконання якого використовувались два види мистецтва – музика (прослуховування різножанрових творів) та графіка (лінії відображають жанр прослуханої музики). Учні прослуховували контрастні музичні фрагменти, аналізували їх настрій та відбирали лінію, що відповідала певному жанру твору (пряма – пісні, хвилеподібна – танцю, штрихова – маршу). Завдання такого типу допомагало слідкувати за динамікою відчуття образно-асоціативних зв'язків між музичним та образотворчим видами мистецтва. Аналогічне завдання проводилось під час порівняння угорської та української музики (взаємодія мистецьких традицій другого рівня): пряма лінія відповідала

українській, штрихпунктирна – угорській. Характер лінії, у цьому випадку, більше відображав характер ритму, адже використання гострого й подовженого ритму, синкоп характеризує, в більшій мірі, угорську музику ніж українську.

Досліджувалась і динаміка формування асоціативних зв'язків між музикою і театром. Оскільки театр існує як цілісність різних видів мистецтва, тому танець з певної театральної вистави, осягався через його виразні засоби (пластично-рухову його інтерпретацію), а потім з точки зору музичного забарвлення (яка саме музика підходить?). В процесі такого вивчення виховувалась емоційність сприймання, розуміння та цінність творів мистецтва. При цьому спирались на вже здобутий дітьми життєвий та художній досвід, який збагачували зустрічами з відомими співаками, майстрами народних музичних інструментів та їх виконавцями, з членами професійних чи аматорських колективів, які показували дітям свої вміння і цим зацікавлювали їх музичним мистецтвом угорського чи українського народу. А вже потім переходили до ознайомлення школярів з театральними жанрами. Подібним чином звертались і до обрядових святкових дійств угорського та українського народів, до театральних жанрів − спочатку до фрагментів з народного театру „Вертеп", а згодом і з дитячих оперних вистав М.Лисенко „Коза-дереза", К.Стеценко „Лисичка, Котик і Півник", мелодрами З.Кодая „Гарі Янош", опери Д.Ранкі „Нове плаття короля Помаде".

Надзвичайно розмаїто виявлялась взаємодія мистецьких традицій під час знайомства з обрядами та календарними святами українського та угорського народів (драматургією, піснями, віршами, танцями). Метою ознайомлення з ними було не отримання музично-теоретичних знань, а естетично-виховний вплив за допомоги українського та угорського народного мистецтва. Наприклад, на уроці присвяченому святу Врожаю школярам розповідали про важку землеробську працю, пропонували послухати та виконати пісні угорського та українського народу, які колись розвеселяли працю (виконання супроводжували пластичним інтонуванням). Таке проникнення у художній

образ активізовувало уяву, фантазію учнів та „оживляло” процес осягнення українських і угорських народних свят та мистецьких традицій.

У результаті формувальної роботи на розвивальному етапі, щодо *емоційно-оцінного компоненту музично-естетичного виховання*, збагатились уявлення про елементи образної мови різних видів мистецтва, про особливості основних жанрів музики; про різнобарвність обрядів та календарних свят українського та угорського народів.

З метою активізації відношення до виконання різних видів музично-естетичної діяльності (слухання музики, репродуктивного та творчого виконання) продовжували поглиблювати розпочаті на адаптивному етапі музично-естетичного виховання, спостереження та характеристику звуків довкілля, яка доповнювалась прослуховуваннями відображення їх у музичному мистецтві. На розвивальному етапі учні спостерігали за ритмами природи, звуками подвір’я у навколишньому світі та у музичному мистецтві. Спочатку закріплювалось поняття про ритм, мелодію, динаміку, темп, пісню, танець, потім учні характеризували та порівнювали настрої художніх образів творів мистецтва (взаємодія мистецьких традицій першого рівня); вчились розпізнавати основні жанри вокальної й інструментальної музики, сольне, ансамблеве, хорове, оркестрове виконання, тембри окремих голосів (високих та низьких) та музичних інструментів (флейти, фаготу, скрипки, віолончелі); а надалі осмислювали поняття пісенності, танцювальності та маршовості; регістру, тембру, календарно-обрядових пісень, „обробки” народних пісень.

Досягти певних результатів щодо *творчо-діяльнісного компоненту музично-естетичного виховання* допомогли прийоми й методи підсилення емоційного впливу музики, метод вибору слів зі словничка-піктограми. Слід зазначити, що до словничка-піктограми вводились слова угорською та українською мовами, адже у класі навчались угорці за національністю разом з українцями. В результаті школярі навчились контролювати виразність виконання угорських та українських пісень всім класом, невеликими групами, індивідуально; співати з ручними знаками, з буквеною назвою звуків та нотами;

виконання пісень збагачували ритмічним супроводом (акомпанементом) − відтворювали пульс, ритмічний малюнок, остінато; підбирали другий голос до вивчених пісень та інсценізували їх.

Як результат формувальної роботи на розвивальному етапі, щодо *творчо-діяльнісного компоненту музично-естетичного виховання*, школярі знайомлячись з різноманітністю емоційно-образного змісту музичних творів українських, угорських авторів, отримали уявлення про естетичну характеристику звуків навколишнього середовища, про здатність музики відтворювати явища буття українського та угорського народів, про особливості образної мови різних видів мистецтва, навчились виражати у словах, у рухах та творчих завданнях свої емоційні враження від прослуханих музичних творів; засвоїли основні засоби музичної виразності (метроритм, темп, динаміка, тембр, регістр), основні музичні жанри: пісню, танець, марш, основні жанри календарно-обрядових пісень, інструменти симфонічного та духового оркестрів.

Спостерігаючи за навколишнім середовищем школярі продовжували прослуховувати та переглядати його відображення у музичному та суміжному з ним видах мистецтва угорського й українського народів. За допомоги таких методів навчання, як: словесні, наочні, методу конструктивного діалогу та методу спонукання до співпереживання, розуміння й ухвалення взаємовідношень між людьми, виявляючи це у різних формах музично-естетичної діяльності, школярі робили спроби ідентифікації себе з певною національністю: з задоволенням виконували пісні-ігри, поспівки, народні пісні, як угорські, так і українські, виражаючи характер і настрої художніх образів пластичними рухами; відтворюючи пульс і ритмічний рисунок мелодії та відзначаючи рухом руки висоту її звуків. Поряд з цим набували досвіду регулювання своєї поведінки по відношенню до інших школярів, можливо й іншої національності – обирали собі партнерів для виконання певних завдань, для виконання музичних-діалогів або пісень у формі „запитання-відповідь”, для інсценування пісень.

Означені прийоми роботи дозволили досягти певних результатів, щодо *регулятивно-комунікативного компоненту музично-естетичного виховання*: отримали уявлення про музичний календар та відповідні звичаї й обряди угорського та українського народів, які було структуровано у відповідності за порами року; осмислили можливості відображення краси довкілля засобами виразності музики та суміжних з нею мистецтв, усвідомили значення трьох основних музичних жанрів для виразності відтворення „життєвих картинок" угорського та українського народів. Школярі активно включались у практичну діяльність − художню комунікацію: сприймали буття обох народів за допомогою їх звичаїв і обрядів, різних видів мистецтва, домінантним серед яких була музика, а також намагались його відтворювати за допомогою різних видів музичної діяльності.

Третій етап – п о г л и б л ю в а л ь н и й – спрямовувався на усвідомлення особливостей художньо-образного відображення внутрішнього світу людини полікультурного середовища завдяки ознайомленню з принципами будови музики, з різновидами музичних інтонацій, з естетичними поняттями: ліричне, комічне, фантастичне, героїчне, епічне, з принципами музичної побудови, зі способами втілення художнього образу (композиторським, виконавським).

Завдання означеного етапу були зорієнтовані на: розвиток інтересу учнів до музичного мистецтва українського та угорського народів осмисленням способів втілення художніх образів (які різняться емоційним відтінком змісту, а не національністю їх авторів), розширення емоційно-оцінного досвіду школярів розумінням розвитку образного змісту музики українського та угорського народів, поглиблення уявлень про основні музичні жанри, особливості використання елементів музичної мови для адекватного відтворення художніх образів, збагачення комунікативного досвіду учнів, як музичного так і досвіду взаємовідношень з іншими школярами – обираючи собі партнерів для виконання певних завдань.

На означеному етапі школярі осягали основні музичні жанри з позицій характеристики розвитку інтонацій художніх образів, які розкривались у певних музичних побудовах. Інтерес до мистецьких традицій українського та угорського народів спонукався осмисленням способів втілення художніх образів, які різнились емоційним відтінком змісту, а не національністю.

Опанування специфікою естетичної характеристики художніх творів групувались за такими тематичними розділами: а) принципи будови музики; б) портрет у мистецтві; в) віра, надія, любов у мистецтві.

Уявлення та знання школярів про мистецькі традиції угорського й українського народів поглиблювалось засвоєнням ритмічних (ціла нота та пауза, восьминна нота та пауза, синкопа, розмір 4/4) та мелодичних (звукоряд збагатився практичним вивченням нот *Соль$_I$ До^I*) елементів музичної мови, сприйняттям забарвлень мажорного та мінорного ладів, розвитком співацьких навичок (стаккато та нон легато, багатоголосся (спів з витриманим звуком у одному з голосів, канони), ритмічного відчуття (виконувались ритмічні мотиви у дзеркальному ритмі та пісні українських й угорських авторів з двоголосним ритмічним супроводом, каноном або у формі діалогу, ритмізували вірші), аналізом структури угорських та українських народних пісень (порівнювались засоби виразності у музичних творах, учні вчились знаходити спільне та відмінне порівнюючи декілька творів та пов’язуючи використані засоби музичної виразності зі змістом художнього образу).

Означені прийоми роботи дозволили досягти певних результатів, щодо *мотиваційно-пізнавального компоненту музично-естетичного виховання*: школярі дійшли висновку, що знаючи основні музичні жанри, ритмічні й мелодичні елементи музичної мови, принципи музичної побудови можна зрозуміти й виконати музику як угорського, так і українського композиторів, художній образ яких несе певний емоційний зміст (казковий, героїчний, ліричний тощо).

На третьому етапі школярі осягали мистецтво на більш вищому рівні. Адже, крім яскравої образності, учні усвідомлювали особливості музичної

архітектоніки як змісту певної форми естетичного об'єкту. Емоційно-оцінний досвід учнів поглиблювався та розширювався завдяки сприйманню та визначенню характеру музичних інтонацій основних жанрів музики, ознайомленню із жанром опери, аналізу настроїв й емоційних станів, виражених у певній музичній формі, співставленню прослуханих творів угорського та українського композиторів за їх настроями, створенню та відтворенню ритмічних та мелодичних мотивів, ритмічного остінато до пісні, співу за допомогою ручних знаків та буквеною назвою звуків, ритмічної, мелодичної та пластичної імпровізації. Використовувались методи попередніх етапів та метод зіставлення фокальних об'єктів. Означений метод полягав у тому, щоб усталений образ відомого твору школярі змогли перенести в інші обставини – в інший твір уявивши можливість його музичної характеристики: якого характеру набув би образ Подоляночки в країні Маршу чи образ Гювейк Моті в країні Танцю?

Активізації емоційного відгуку на музику, розуміння розвитку художнього образу та характеру музичних інтонацій основних жанрів музики, оцінного ставлення до засобів музичної виразності сприяв пісенний репертуар, який вивчався на цьому етапі: пісні-ігри; пісні, що виконувались з музично-ритмічними рухами; в'язанки пісень синкопованого ритму; в'язанки танцювальних пісень; в'язанки жартівливих пісень; в'язанки маршових пісень.

Отже, поглиблення та розширення емоційно-оцінного досвіду школярів на означеному етапі відбувався завдяки використанню вчителем різноманітних прийомів і методів, зокрема: жанрового та структурного аналізу-інтерпретації музичних творів українських і угорських авторів (за допомоги опорних схем), підбирались музично-ритмічні рухи до музичних творів, складались в'язанки вивчених пісень (за жанром), використовувався метод фокальних об'єктів.

У результаті формувальної роботи на поглиблювальному етапі, щодо *творчо-діяльнісного компоненту музично-естетичного виховання*, школярі: збагачували уявлення про основні музичні жанри характеризуючи інтонаційний розвиток художніх образів; осмислювали способи їх втілення та опановували

специфіку естетичної характеристики художньо-педагогічного репертуару, в основу якого були покладені слухання маршів, танців і пісень; способів розвитку української та угорської музики; закріплювали поняття про ритм, мелодію, динаміку, темп, пісню, танець, характеризували та порівнювали настрої художніх образів творів мистецтв; розпізнавали пісенні, декламаційні, маршові інтонації музичних образів; порівнювали комічні та фантастичні, ліричні та героїчні образи-портрети (в різних видах мистецтва), осмислювали значення понять − повторення, контраст, інтонація, куплетна, одночастинна та двочастинна музична форма, коломийка, вальс, інтермеццо, скерцо, гумореска, симфонія, рапсодія.

Набуття вищезазначених навичок музичного сприйняття і формування слухацького досвіду ґрунтувалось на прийомах й методах підсилення емоційного впливу музики попередніх етапів. Для засвоєння вокального репертуару застосовувались диригентські жести: динамічні відтінки, фразування; для розучування пісень, доволі часто, використовувався комбінований метод (слуховий та за нотним записом), застосовувався й методичний прийом „орієнтація на слухача”, для активізації слухового контролю використовувався метод „спроб та помилок”.

Означені прийоми роботи дозволили досягти певних результатів, щодо *творчо-діяльнісного компоненту музично-естетичного виховання*: школярі ознайомились з різноманітністю емоційно-образного змісту музичних творів українських і угорських авторів, збагатили уявлення про особливості художньо-образного відображення духовного світу людини, про можливість втілення у музичних образах основних естетичних категорій: ліричне, комічне, фантастичне, героїчне, епічне; розширили знання про основні засоби музичної виразності, основні музичні жанри, особливості розвитку музики, значення інтонації для відтворення художнього образу, осмислили й усвідомили те, що основні жанри музики та основні естетичні поняття, принципи розвитку музичних образів − характерні як для творів угорського народу, так і для творів

українського народу. Специфічність їх виявлялась лише за мовною ознакою – через особливості використання елементів музичної мови.

Базуючись на здобутий школярами художній досвід, щодо сприймання явищ оточуючого середовища у видах мистецтва, продовжувалось усвідомлення здатності музики не лише виражати, а й наслідувати та зображати явища навколишнього світу в звуках: ефекти світлотіні, глибину простору й переливи райдуги. Відповідно, темами блоків третього етапу були: „принципи побудови" яке прийшло в музику з архітектури; „віра, надія, любов" – з витворів досвіду людської мудрості, за допомоги яких активізувалась емоційність, розвивалась уява та фантазія молодших школярів.

За допомоги словесних та наочних методів навчання, методу конструктивного діалогу та методу спонукання до співпереживання, розуміння й ухвалення взаємовідношень між людьми школярі вчились аргументувати власні естетичні оцінки та судження, щодо сприйнятої музики, ідентифікувати себе в музичному просторі; сприймали, інтерпретували та виконували як твори рідного народу так і народу, що живе поряд. Таким чином збагачувався комунікативний досвід учнів, як художній (сприймаючи різні види мистецтва) так і досвід взаємовідношень з іншими школярами – обираючи собі партнерів для виконання певних завдань, відтворюючи музичні-діалоги або виконуючи пісні у формі „запитання-відповідь", створюючи інсценівки, ритмічні або пластичні (музично-ритмічні рухи) супроводи до пісень.

У результаті формувальної роботи на поглиблювальному етапі, щодо *регулятивно-комунікативного компоненту музично-естетичного виховання*, учні, осягаючи тему навчального року „Музична архітектоніка", самостійно приходили до висновку про те, що художній образ несе певний емоційний зміст − казковий, героїчний, ліричний тощо − характер інтонацій яких розкривається у певних музичних побудовах. Активно включаючись у практичну музичну діяльність школярі збагачували комунікативний досвід – з задоволенням сприймали та виконували різні за емоційним змістом музичні твори угорського та українського народів, створювали до них ритмічний та мелодичний (на

елементарному рівні) супроводи, підбирали односюжетні чи подібні за тематикою твори образотворчого мистецтва, мистецтва слова.

IV етап – з а к р і п л ю в а л ь н и й – був спрямований на узагальнення знань щодо основних засобів музичної виразності, видової та жанрової специфіки мистецтва, особливостей рідної музичної мови, використання інтонацій національних музичних мов (української та угорської) у творах професійних композиторів.

Реалізації мети означеного етапу сприяло вирішення таких *завдань*: розвивати активність включення до оточуючого музичного середовища – не просто слухати або виконувати музику, а розуміти й переживати її емоційний зміст; розширювати музично-слухові уявлення, емоційний відгук усвідомленням особливостей інтерферентних зв'язків фольклору та професійного музичного мистецтва українського та угорського народів; активізовувати відношення до виконання різних видів музично-естетичної діяльності (слухання угорської та української музики, репродуктивного та творчого її виконання), збагачувати знання учнів про музичне мистецтво угорського та українського народів рідного краю та в інших країнах світу.

Оскільки зміст музично-естетичного виховання будувався на основі засвоєних школярами основних жанрів музики, елементів музичної мови, принципів музичної побудови, тому на означеному етапі поглиблювалося знання основних музично-естетичних та музично-теоретичних понять на матеріалі музики рідного народу, народу країни проживання (української) та музики зарубіжних авторів.

Інтерес до музичного мистецтва спонукався вивченням нових жанрів – історичних пісень, гімнів, усвідомленням того, що з танцювальною музикою угорського чи українського народів можна зустрітись і в театральних жанрах, і в концертних жанрах професійних композиторів різних країн.

Протягом закріплювального етапу школярі слухали музику рідного (угорського) народу, народу країни проживання (українського) та музику зарубіжних країн як на уроках у школі, так і в позаурочний час; поглиблювали

музичну грамотність (порівнювали художні твори за їх музичною виразністю, мелодичними зворотами, пентахордовим звукорядом та діатонічним ладом, за формою).

У результаті формувальної роботи на закріплювальному етапі, щодо *мотиваційно-пізнавального компоненту музично-естетичного виховання*, учні збагачували інтонаційно-слуховий досвід (прикладами української й угорської музики) та знання основних музичних жанрів, елементів музичної мови й способів втілення художнього образу, розвивали вміння елементарного аналізу-інтерпретації художніх творів, активізовували ставлення до оточуючого музичного середовища – не просто слухали або виконували музику, а вчились осмислювати й переживати її емоційний зміст. Досягався такий результат використанням тих же методів, що і на попередніх етапах, тільки з більш ускладненими завданнями з різних видів музичної діяльності.

На цьому етапі поглиблювалась емоційно-естетична реакція учнів до всього, що їх оточує. Оскільки вони вже знають, що одним з джерел мелодії є інтонації людської мови, що кожна національна мова має своєрідну мовну інтонацію, тобто певну висотну, темброву і ритмічну систему інтонування при виголошуванні слів. Тому і змістова лінія закріплювального етапу − „Музичні мандри” була обрана для розкриття особливостей інтерферентних зв’язків фольклору та професійного музичного мистецтва, національних особливостей музики українського та угорського народів.

Емоційно-оцінний досвід школярів поглиблювався й розширювався завдяки використанню різноманітних прийомів і методів, зокрема тих, що використовувались на попередніх етапах та:

- для активізації образного мислення, здатності до асоціацій та аналогій корисним стало вживання аглютинації: учням пропонувалось придумати назву до картини образотворчого мистецтва, порівняти слова назви з характером образного змісту прослуханих музичних фрагментів;

- для розвитку виразності виконання та стимулювання міжсенсорних образних асоціацій використовувались пісні з музично-ритмічними рухами;

- для характеристики музичного образу після прослуховування художнього твору використовувався словничок-піктограма емоцій та настроїв (угорською та українською мовою).

Корисним було й використання методу зіставлення фокальних об'єктів (метод руйнування стереотипів), який полягав у тому, щоб усталений образ відомого твору перенести в інші обставини – в інший твір, уявивши можливість його музичної характеристики. Наприклад, школярам ставили таке запитання: якого характеру набув би образ Подоляночки в країні угорської Пісні? (при доборі мелодії вже засвоєних угорських народних пісень слід було використати ритмічний малюнок з синкопою чи пунктирним ритмом).

Означені прийоми роботи дозволили досягти певних результатів, щодо *емоційно-оцінного компоненту музично-естетичного виховання*: розширились музично-слухові уявлення учнів, збагатився емоційний відгук, який виявлявся у відчутті та відповідному реагуванні на структурні характеристики засобів музичної виразності (властивості звукових співвідношень − висоту, тембр, тривалість та динаміку), ладо-гармонічні властивості (тональні співвідношення консонансів та дисонансів), виклад (гомофонічний або поліфонічний), фактуру та форму (проста або складна) звуковиразових композицій.

Інтерес до музичного мистецтва спонукався також сприйняттям нових жанрів – історичних пісень, гімнів, усвідомленням того, що з танцювальною музикою угорського чи українського народів можна зустрітись і в театральних, і в концертних жанрах професійних композиторів різних країн. Школярі аналізували зміст прослуханих музичних творів; впізнавали на слух музичні твори, що вже раніше прослуховувались ними, знайомились з такими поняттями: балада, симфонічна картина, елегія, концерт, сюїта, балет; дума, шума, музичний фольклор, народна творчість, композиторська творчість.

Яскравості відтворення характеру музичних образів творів українських та угорських авторів допомагало поглиблення знань учнів ритмічними (розмір 3/4, половинна нота з крапкою, гострий та загострений ритм) та мелодичними (діатонічні лади, ноти *фа-сі-сі*$_{I}$) елементами музичної мови. Для цього

застосовувались методи й прийоми, які використовувались на попередніх етапах. А навичка імпровізації розвивалась за допомоги згущення, зрідження ритмічного малюнку, створення найпростішого ритмічного супроводу, варіювання мелодичної побудови на основі певного звукоряду, вокальної та інструментальної імпровізації на вірш, сюжет чи твір живопису; пластичної імпровізації українських та угорських танцювальних пісень, а також створення інсценізації до них.

Означені прийоми роботи дозволили досягти таких результатів, щодо *творчо-діяльнісного компоненту музично-естетичного виховання*: школярі отримали уявлення про історичний розвиток мистецтва, особливості та взаємозв'язок народної та професіональної творчості, національні та регіональні особливості музичного мистецтва; усвідомили знання про основні засоби музичної виразності (фактура, гармонія, лад), музичні інструменти угорського та українського народів; оволоділи вмінням елементарного аналізу та інтерпретації образного змісту музичних творів, елементарною імпровізацією та інсценізацією (вивчених пісень).

На означеному етапі акцентувалась роль композитора, виконавця та слухача у створенні музичних образів, роль музичних інструментів у створенні різноманітних характерів і настроїв музики; розглядались жанрові особливості народної та композиторської музики, виражальні та зображальні можливості вокальної та інструментальної музики. Окрім цього, приділялась увага питанню впливу літературного змісту на музичну інтонацію та музичну форму (одночастинна, варіації, рондо).

Протягом етапу закріплювались знання учнів щодо видової та жанрової специфіки мистецтва, особливостей рідної (угорської) музичної мови та можливостей використання інтонацій інших національних музичних мов у творах професійних композиторів; продовжувався розвиток навичок виконання, творення та аналізу-інтерпретації музики.

У процесі осягнення теми „Музичні барви Срібної Землі" школярі замислювались над особливостями рідної музичної мови, специфічністю краси

рідного краю, мистецтва обох народів, а осягаючи тему другого півріччя „Музична мова єднає всіх нас на Землі” усвідомлювалась універсальність музичної мови, значення наявності духовної спільності композитора, виконавця та слухача у створенні музичних образів.

За допомоги методу конструктивного діалогу та методу спонукання до розуміння способів втілення художнього образу школярі робили спроби аргументувати власні естетичні оцінки та судження, щодо сприйнятої музики, а також набували досвіду відтворення та створення інтонаційно-художніх образів в процесі виконавської діяльності: співу, гри на дитячих музичних інструментах, інсценування, добору музично-ритмічних рухів.

У результаті роботи на закріплювальному етапі, щодо *регулятивно-комунікативного компоненту музично-естетичного виховання*, школярі збагатили знання про мистецтво угорського та українського народів рідного краю й зарубіжжя; усвідомили багатство способів втілення художнього образу, універсальність музичної мови; поглибили розуміння жанрової специфіки музичного мистецтва угорського та українського народів.

Отже, музично-естетичне виховання учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання інтенсифікувалось завдяки реалізації взаємодії українських та угорських мистецьких традицій. Відбувалась вона за умови рівноправного засвоєння двох музичних культур − української та угорської, тобто загальної й музичної культури держави, громадянами якої вони є та загальної й музичної культури рідного етносу. Тобто, зміст музично-естетичного виховання був ідентичним культурному простору його функціонування, чим забезпечувалась культурна спадкоємність поколінь та нерозривність зв’язку між змістом виховання та простором буття.

3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Згідно з метою та завданнями формувального етапу експерименту після його завершення були проведені контрольні заміри, що дозволили

одержати кількісне вираження якісних змін у музично-естетичному вихованні учнів, котрі відбулися під впливом впровадженої методики за авторською програмою. Проведені зрізи, за методикою та організацією, були аналогічні тим, що проводилися на констатувальному етапі дослідження. Це дозволило одержати об'єктивну картину динаміки музично-естетичного виховання молодших школярів за допомогою розробленої та апробованої у ході формувального етапу експериментальної методики.

В експерименті, який проходив у чотири етапи, взяли участь 42 учні експериментальних класів − 21 учень 4 „а" класу Мукачівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступеня № 3 ім. Ф.Ракоці та 21 учень 4 „а" класу Великодобронської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступеня Ужгородського району; 44 учня контрольних класів – 20 учнів 4 „б" класу Мукачівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступеня № 3 ім. Ф.Ракоці та 24 учня 4 „б" класу Великодобронської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступеня Ужгородського району, а також 23 вчителя початкових класів означених шкіл.

З метою визначення ефективності методики реалізації взаємодії угорських та українських мистецьких традицій у процесі музично-естетичного виховання молодших школярів, покладеної в основу формувального експерименту, було проведено діагностику показників сформованості кожного з компонентів означеного процесу, які було співставлено з даними констатувального експерименту. Порівняльний аналіз проводився за критеріями, що були визначені у першому підрозділі третього розділу, і які дозволили зробити узагальнені висновки щодо ефективності розробленої програми з музики для учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання, а також прослідкувати динаміку змін музично-естетичної вихованості учнів та визначити коефіцієнт ефективності експериментальної програми.

Оцінювання досягнутих рівнів музично-естетичної вихованості учнів контрольних класів у процесі навчання за традиційною програмою з музики та учнів експериментальних класів у результаті впровадження експериментальної

програми з музики, що побудована на основі взаємодії угорських і українських мистецьких традицій, здійснювалось за єдиними параметрами і в однакових умовах.

З метою отримання повнішої інформації щодо дієвості експериментальної програми з „Музики" для початкових класів шкіл з угорською мовою навчання слід було вирішити такі завдання: - визначити динаміку музично-естетичної вихованості молодших школярів; - порівняти зрізи констатувального етапу з результатами формувального експерименту; - визначити міру ефективності експериментальної методики.

Контрольні зрізи рівнів музично-естетичної вихованості учнів мали виявити зміни, що відбулися внаслідок проведення формувального експерименту та оцінити їх характер і значущість.

Міра зацікавленості учнів музичним мистецтвом, протягом експерименту виявлялась шляхом вивчення потреб, ставлень, прагнень до музичного мистецтва. На першому − *адаптивному етапі* було проведено два зрізи означеного критерію. На початку етапу здійснювався констатувальний зріз, який виявив майже однакові стартові можливості учнів експериментальних та контрольних класів (ЕК та КК) шкіл з угорською мовою навчання − в учнів молодших класів спрямованість на музичну діяльність не була активною, оскільки у 45,4 % школярів КК та 35,7 % школярів ЕК музика (угорська чи українська) особливої уваги не привертала. Зріз, проведений *в кінці етапу*, показав кількісне збільшення учнів з високим й середнім рівнями у контрольних та експериментальних класах. Особливо помітні зрушення спостерігались в експериментальних класах − впровадження експериментальної програми сприяло зростанню міри зацікавленості музичним мистецтвом. Так, якщо на початку експерименту було 6 осіб з високою мірою зацікавленості, то в кінці адаптивного етапу високої міри досягли 12 діагностованих школярів, тобто 28,56 % від загальної кількості. Відбулося це підвищення за рахунок зменшення дітей з низьким рівнем. У контрольних класах теж відзначались позитивні зрушення за означеним критерієм, проте зменшення учнів з низьким

рівнем було незначним – 20 %. Врахування результатів вищезазначеного етапу спрямувало роботу на подальших етапах розвитку інтересу до музичного мистецтва шляхом ознайомлення з мистецькими традиціями українського та угорського народів. Наприкінці ІІ етапу – *розвивального* – не було зафіксовано істотних змін міри зацікавлення учнів КК та ЕК музичним мистецтвом українського та угорського народів. А от за результатами *поглиблювального* та *закріплювального етапів* спостерігалась позитивна динаміка у зацікавленні школярів ЕК музичним мистецтвом угорського та українського народів − відбувалось зростання показників кількості школярів з високою мірою – до 69,05 % і зниження кількості учнів з середньою – до 30,9 % на поглиблювальному етапі, та, відповідно, з високою – до 80,95 % і зниження з середньою – до 19,05 % на закріплювальному етапі, а учнів з низькою мірою зацікавлення за жодним з цих етапів зафіксовано не було. Щодо динаміки зацікавлення школярів КК музичним мистецтвом угорського та українського народів відбувалась дещо інша картина: зростання показників кількості школярів з високою мірою до 29,58 % та з середньою до 58,75 % відбулось лише на закріплювальному етапі.

Отже, наприкінці адаптивного етапу експерименту ми констатували вже доволі значну відмінність у сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту у школярів експериментальних та контрольних класів, а також динаміку зростання міри зацікавлення школярів (особливо ЕК) музичним мистецтвом порівняно з констатувальним зрізом.

Порівняльний аналіз динаміки міри зацікавлення музичним мистецтвом наприкінці ІІ, ІІІ та ІV етапів теж вказує на інтенсивність позитивних змін в ЕК порівняно з КК (див. гістограму Б.3.3.1-Б.3.3.2 *з „Додатку Б.3.3”*): значно зросла кількість учнів ЕК з активною спрямованістю на музичну діяльність та високою мірою зацікавлення нею − до 80,95 %, у той час, як у КК кількість учнів з високою мірою зацікавлення музичним мистецтвом зросла лише на 29,58 %, а кількість учнів з низькою мірою знизилась до 11,66 % (див. табл. 3.3.1).

Таблиця 3.3.1

Динаміка змін *міри зацікавленості* учнів контрольних та експериментальних класів музичним мистецтвом

Міра	**Етапи**									
	Констатувальний *(%)*		***Адаптивний*** *(%)*		***Розвивальний*** *(%)*		***Поглиблювальний*** *(%)*		***Закріплювальний*** *(%)*	
	КК	**ЕК**	**КК**	**ЕК**	**КК**	**ЕК**	**КК**	**ЕК**	**КК**	**ЕК**
Висока	16,25	14,29	22,5	28,57	22,5	28,57	22,5	69,05	29,58	80,95
Середня	38,33	50	49,58	71,43	51,66	71,42	56,25	30,95	58,75	19,05
Низька	45,41	35,71	27,91	0	25,83	0	21,25	0	11,66	0

Такі результати є свідченням позитивної дієвості запропонованої експериментальної програми з музики для шкіл з угорською мовою навчання.

Для оцінки ***ступеня музично-теоретичної обізнаності*** в галузі угорського, українського фольклору й авторської музики ми з'ясовували обсяг і характер музичного фонду, ґрунтовність знань учнів про можливості відображення в музиці навколишньої дійсності та знання засобів музичної виразності. Для цього застосовувалась анкета-інтерв'ю, яка дала змогу спрогнозувати готовність учня до сприймання музичного мистецтва та передбачити рівень розуміння й переживання ним музики, активність включення до оточуючого музичного середовища. Характер музичного фонду респондентів визначався шляхом встановлення кількості відомих для них музичних творів і тих творів, які учні в змозі були відтворити. Результати дослідження показали позитивні зміни щодо рівнів ґрунтовності знань засобів музичної виразності й характеру музичного фонду: в ЕК протягом всіх етапів експерименту збільшувався відсоток учнів з високим рівнем знань − від 7,14 % на *констатувальному зрізі* (на початку першого етапу) до 11,9 % на *адаптивному* (кінець першого етапу) та розвивальному етапах, а на послідуючих етапах він стрімко почав зростати від 52,38 % на *поглиблювальному* до 76,19 % на *закріплювальному*. Водночас істотно знижувалась кількість учнів з низьким рівнем музичних знань: від 45,24 % на констатувальному зрізі до 23,81 % на адаптивному та розвивальному, а на

поглиблювальному та закріплювальному етапах учнів означеного рівня не спостерігалось (див. гістограму Б.3.3.3-Б.3.3.4 з *„Додатку Б.3.3”*).

Таблиця 3.3.2

Динаміка змін *ступеня музично-теоретичної обізнаності* учнів контрольних та експериментальних класів

Ступінь	**Етапи**									
	Констатувальний (%)		***Адаптивний (%)***		***Розвивальний (%)***		***Поглиблювальний (%)***		***Закріплювальний (%)***	
	КК	**ЕК**	**КК**	**ЕК**	**КК**	**ЕК**	**КК**	**ЕК**	**КК**	**ЕК**
Високий	**9,16**	7,14	**18,33**	11,91	**18,33**	11,91	**20,41**	52,38	**31,66**	76,19
Середній	**34,16**	47,62	**45**	64,28	**47,5**	64,28	**54,58**	47,62	**43,33**	23,81
Низький	**56,66**	45,24	**36,66**	23,81	**34,16**	23,81	**25**	0	**25**	0

Порівняльний аналіз результатів ступеня музично-теоретичної обізнаності школярів ЕК та КК впродовж всіх етапів дозволив відзначити позитивні зміни. Однак, підкреслимо, ці зміни відбувалися інтенсивніше в ЕК. Порівняно з КК, учні ЕК вже *наприкінці адаптивного етапу* могли визначити жанри музики – пісню, танець, марш та надати їм адекватної характеристики, виокремити найбільш яскраві засоби музичної виразності (темп, динаміка, регістр); називали деяких, найбільш відомих, угорських і українських композиторів; на *розвивальному* − за допомоги вчителя інтерпретувати (на елементарному рівні) різні за змістом та характером музичні твори українського або угорського народів; на *поглиблювальному* та *закріплювальному етапах* – могли надати характеристику інтонаціям художніх образів, визначати способи їх втілення, порівнюючи засоби виразності виявити спільне та відмінне у музичних творах. У КК динаміка підвищення ступеня музично-теоретичної обізнаності була значно меншою (див. *табл. 3.3.2*).

Ступінь емоційно-оцінного ставлення школярів до угорського та українського музичного мистецтва виявлялася яскравістю емоційного відгуку, активністю мисленнєвих операцій. Дослідження яскравості емоційного відгуку на музику ми проводили за допомогою невербальних засобів – мовою пластичних інтонацій та кольоро-графічними засобами самовиразу.

Таблиця 3.3.3

Динаміка змін *ступеня емоційно-оцінного* учнів контрольних та експериментальних класів до музичного мистецтва

Ступінь	**Етапи**									
	Констатувальний (%)		***Адаптивний (%)***		***Розвивальний (%)***		***Поглиблювальний (%)***		***Закріплювальний (%)***	
	КК	**ЕК**	**КК**	**ЕК**	**КК**	**ЕК**	**КК**	**ЕК**	**КК**	**ЕК**
Високий	**22,91**	26,19	**22,91**	26,19	**20,83**	26,19	**27,91**	59,52	**30**	73,81
Середній	**40,83**	40,48	**43,33**	47,62	**47,91**	47,62	**50**	38,1	**50**	26,19
Низький	**36,25**	33,33	**33,75**	26,19	**31,25**	26,19	**22,09**	4,76	**20**	0

За результатами дослідження ступеня емоційно-оцінного ставлення до музичного мистецтва учнів ЕК протягом всіх етапів експерименту яскраво простежувались позитивні зміни: *констатувальний зріз* показав перевагу кількості учнів з середнім рівнем емоційного захоплення музикою (у КК – 40,83 %, а в ЕК – 40,48 %), яке виражалось у відповідних мімічних та пантомімічних реакціях (див. табл. 3.3.3). У КК *наприкінці адаптивного етапу* відбулося збільшення кількості учнів з низьким рівнем з 36,25% до 33,75%, та з середнім рівнем – з 40,83 % до 43,33%, а кількість учнів з високим рівнем захоплення музикою зросла незначно – від 22,9 % на констатувальному зрізі до 30 % – на закріплювальному етапі. Щодо кількісних показників школярів з ЕК, то з середнім ступенем їх кількість почала зростати на адаптивному етапі – від 40,48 % до 47,62 % на розвивальному, але протягом поглиблювального етапу їх кількість почала поступово знижуватись через кількісне зростання учнів з високим ступенем та зниження кількості з низьким. Стосовно учнів з низьким ступенем – кількість їх стрімко спадала і на закріплювальному етапі учнів з цим показником вже виявлено не було.

Порівняльний аналіз математичної обробки результатів дослідження школярів ЕК та КК впродовж етапів дозволив відзначити, що позитивні зміни відбувалися інтенсивніше в ЕК. Учні КК теж емоційно захоплювались музикою, але захоплення нею було менш тривалим та не таким яскравим, як в ЕК (див. гістограму Б.3.3.5-Б.3.3.6 з *„Додатку Б.3.3”*).

Діагностування ***міри оволодіння музичними вміннями*** молодшими школярами виявлялось за допомоги з'ясування ступеня розвитку музичних здібностей, міри розвитку їх виконавських умінь та характеру творчих проявів у різних видах музичної діяльності.

На *констатувальному зрізі* була виявлена більша кількість школярів з низьким рівнем як у контрольних класах так і в експериментальних: у КК вона становила 59,16 %, в ЕК – 50%. Кількість учнів з середнім рівнем складала 34,17 % у КК та 42,86 % в ЕК, кількісний показник учнів з високим рівнем при цьому нараховував 6,67 % у КК та 7,14 % в ЕК (див. *табл. 3.3.4*).

Таблиця 3.3.4

Динаміка змін *міри оволодіння музичними вміннями* учнями контрольних та експериментальних класів

Міра	**Етапи**									
	Констатувальний *(%)*		***Адаптивний*** *(%)*		***Розвивальний*** *(%)*		***Поглиблювальний*** *(%)*		***Закріплювальний*** *(%)*	
	КК	**ЕК**	**КК**	**ЕК**	**КК**	**ЕК**	**КК**	**ЕК**	**КК**	**ЕК**
Висока	6,67	7,14	6,67	9,52	11,25	9,52	20,42	57,14	20,42	49,97
Середня	34,17	42,86	52,5	57,14	61,66	54,76	65,84	38,1	65,84	50
Низька	59,16	50	40,83	33,33	27,09	35,72	13,75	0	13,75	0

Порівняно з вищезазначеними результатами *наприкінці адаптивного етапу*, кількість дітей з високою мірою володіння музичною діяльністю почала зростати в обох експериментальних класах – до 9,52 %, а от у контрольних класах вона не змінилась. Хоча підвищилась кількість школярів з середньою мірою – у КК на 18,33 % та на 14,28 % в ЕК, за рахунок зменшення кількості учнів з низькою мірою володіння музичною діяльністю – у КК на 18,33 %, а у ЕК на 16,67 %. Кількісні показники свідчать про зростання емоційного відгуку на уроках музики за допомогою різних видів діяльності. Перевага надавалась грі на ритмічних музичних інструментах, пластичній інтонації та співу. На *розвивальному етапі* зросла кількість учнів з високою − у КК на 4,58 %, з середньою мірою володіння музичною діяльністю − на 9,16 %, а кількість дітей з низькою мірою стрімко знижувалась − на 13,74 %. На *поглиблювальному*

етапі кількість учнів КК з високим показником досягнувши 20,42 %, з середнім − 65,84 % та з низьким 13,75 % надалі, на *закріплювальному етапі*, не змінювалась. Щодо динаміки міри оволодіння музичними вміннями – кількість учнів ЕК з низькою мірою − 50 % спостерігалась на констатувальному зрізі, але надалі вона почала поступово знижуватись і вже на *закріплювальному етапі* учнів з означеною мірою виявлено не було (див. гістограму Б.3.3.7-Б.3.3.8 з *„Додатку Б.3.3”*). Таке стрімке зниження низького показника є свідченням позитивної динаміки оволодіння музичними вміннями молодшими школярами протягом експериментального періоду. На кінець закріплювального етапу школярів з високою та середньою мірою оволодіння музичними вміннями стало 50 %-50%.

Ступінь національно зорієнтованої художньої комунікації молодших школярів виявлявся за допомоги визначення рівня засвоєння особливостей українських і угорських мистецьких традицій, сформованості фольклорного тезаурусу, глибини етнокультурної сторони самосвідомості, відчуття приналежності до певного народу. Для цього ми використали анкету-інтерв’ю для учнів 1-2 класів та анкету-тест для учнів 3-4 класів й отримали такі результати: на *адаптивному* та *розвивальному етапах* у ЕК – учнів з високим ступенем національно зорієнтованої художньої комунікації виявлено не було, наприкінці *поглиблювального етапу* їх кількість становила 50%, а в кінці *закріплювального* – 76,19 %. Ці школярі володіли достатніми знаннями в галузі угорського та українського музичного мистецтва, активно включались до процесу національно-художніх комунікацій виявляючи при цьому володіння елементарними основами музичної рефлексії, достатньо широким обсягом поліхудожнього тезаурусу; вміло аргументували власні естетичні оцінки та судження; з бажанням сприймали, інтерпретували та виконували твори як рідного народу, так і українського музичного мистецтва. Водночас спостерігалось зменшення кількості школярів з середнім ступенем: на *констатувальному зрізі* таких учнів було виявлено 59,52 %, наприкінці *адаптивного етапу* їх стало на 7,14 % менше, в кінці *розвивального* − на 9,52 %

менше відносно констатувального, і на *поглиблювальному* та *закріплювальному етапах* таких учнів виявлено не було.

Проведені вимірювання ступеня національно зорієнтованої художньої комунікації молодших школярів КК на початку формувального експерименту та наприкінці його адаптивного етапу засвідчили такі зміни: на констатувальному зрізі 63,33 % учнів показали низький ступінь, а наприкінці *адаптивного* й *розвивального етапів* їх виявилось 9,58 % – зменшилось, зниження кількості дітей з означеним показником відбувалось і протягом *поглиблювального* та *закріплювального етапів* − на 22,92 % (відносно констатувального зрізу). Кількісний показник школярів з середнім ступенем у контрольних класах на *констатувальному зрізі* складав 39,16 %, на *кінець адаптивного етапу* кількість учнів з цим показником поступово зросла на 4,59 %, і на закріплювальному етапі нараховувалось вже 52,5 % учнів з означеним показником, що на 13,34 % вище, ніж на констатувальному зрізі. Найменша кількість учнів нараховувалась з високим показником, яка протягом експерименту коливалась: від 2,5 % на *констатувальному зрізі* до 7,09 % на *закріплювальному етапі* (див. *табл. 3.3.5).*

Таблиця 3.3.5

Динаміка змін ступеня національно зорієнтованої художньої комунікації учнів** контрольних класів **протягом експерименту

Ступінь	**Етапи**									
	Констатувальний (%)		***Адаптивний (%)***		***Розвивальний (%)***		***Поглиблювальний (%)***		***Закріплювальний (%)***	
	КК	**ЕК**	**КК**	**ЕК**	**КК**	**ЕК**	**КК**	**ЕК**	**КК**	**ЕК**
Високий	2,5	0	2,5	0	2,5	0	7,09	50	7,09	76,19
Середній	39,16	40,48	43,75	47,62	43,75	50	45,83	50	52,5	23,81
Низький	63,33	59,52	53,75	52,38	53,75	50	47,09	0	40,41	0

Отже, порівняльний аналіз ступеню національно зорієнтованої художньої комунікації дозволив визначити відмінності її становлення в учнів контрольних та експериментальних класів − більш суттєвого підвищення ступеню національно зорієнтованої художньої комунікації досягли молодші школярі в

експериментальних класах, де учнів з високим показником на кінець закріплювального етапу виявилось 76,19 %, учнів з середнім показником – 23,81 %, а з низьким – виявлено не було (див. гістограму 3.3.9-3.3.10 з *„Додатку В.3.3”*). Такий результат, вочевидь, є наслідком збільшення змістової інформованості учнів ЕК, щодо естетичної характеристики навколишнього українсько-угорського середовища та мистецьких традицій обох народів.

Цілісний аналіз динаміки музично-естетичної вихованості молодших школярів за всіма компонентами показав відносну рівномірність її зростання окрім творчо-діяльнісного компоненту, де вона почала зростати в ЕК на ІІ етапі (див. *рис. 3.3.1*).

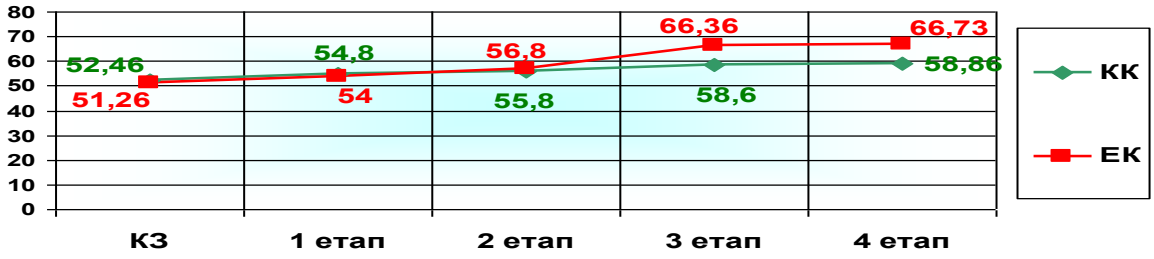


Рисунок 3.3.1. Графік динаміки змін музично-естетичної вихованості молодших школярів контрольних та експериментальних класів

Динаміку розвиненості кожного окремого компоненту музично-естетичної вихованості молодших школярів (абсолютне відхилення) визначали за формулою:

$$\text{Дмев} = \text{Р}_{\text{після}} - \text{Р}_{\text{до}},$$

Де: **Дмев –** динаміка музично-естетичного виховання молодших школярів,

$\text{Р}_{\text{після}}$ – отриманий результат кожного окремого компоненту після проведення експерименту (закріплювальний етап);

$\text{Р}_{\text{до}}$ – отриманий результат кожного окремого компоненту до проведення експерименту (констатувальний етап).

Отримані дані подані у *таблицях Д.3.3.1 – Д.3.3.3* (див. *„Додаток Д.3.3”*) засвідчують зростання ефективності музично-естетичної вихованості учнів експериментальних класів (рисунок В.3.3.1, В.3.3.2 з *„Додатку В.3.3”*).

Отже, аналіз експериментальних даних доводить, що методика реалізації взаємодії українських і угорських мистецьких традицій за експериментальною програмою з музики для учнів 1-4 класів сприяла зростанню середньої величини їх музично-естетичної вихованості: від 51,26 % на констатувальному зрізі до 66,73 % на закріплювальному етапі. Для порівняльного аналізу наводимо показники музично-естетичної вихованості учнів контрольних класів: від 52,46 % на констатувальному зрізі до 58,86 % на закріплювальному етапі (див. *табл. Д.3.3.6* з „Додатку Д.3.3").

Під час математичних обчислень особливостей перебігу музично-естетичного виховання були застосовані середні величини, які послаблюють вплив випадкових індивідуальних відхилень та акцентують узагальнену кількісну характеристику. Середня арифметична **М (мода)** обчислювалась за такою формулою:

$$\mathbf{M = \sum Xi / n = x_1 + x_2 + x_3 + x_4 + x_5 / n}$$

Де: **x** – отримані з дослідження варіанти,

n – кількість варіант.

Отже, мода стану музично-естетичної вихованості учнів контрольних класів на контрольному зрізі вираховувалась шляхом додавання всіх числових варіант середнього балу за всіма критеріями означеного процесу:

$M_{КЗ(КК)} = 3,7 + 3,52 + 3,86 + 3,6 + 3,44 / 5 = 18,12 / 5 = 3,62$

Таким же чином вираховувалась і мода стану музично-естетичної вихованості учнів експериментальних класів на контрольному зрізі:

$M_{КЗ(ЕК)} = 3,78 + 3,61 + 3,93 + 3,57 + 3,41 / 5 = 18,3 / 5 = 3,66$

$M_{АЕ(КК)} = 3,95 + 3,82 + 3,89 + 3,66 + 3,49 / 5 = 18,81 / 5 = 3,76$

$M_{АЕ(ЕК)} = 4,29 + 3,88 + 4 + 3,74 + 3,5 / 5 = 19,41 / 5 = 3,88$

$M_{РЕ(КК)} = 3,97 + 3,84 + 3,88 + 3,84 + 3,49 / 5 = 19,02 / 5 = 3,8$

$M_{РЕ(ЕК)} = 4,38 + 4,24 + 4,1 + 3,93 + 3,64 / 5 = 20,29 / 5 = 4,05$

$M_{ПЕ(КК)} = 4,01 + 3,9 + 4,05 + 4,22 + 3,6 / 5 = 19,78 / 5 = 3,95$

$M_{ПЕ(ЕК)} = 4,68 + 4,52 + 4,64 + 4,37 + 4,49 / 5 = 22,7 / 5 = 4,54$

$M_{ЗЕ(КК)} = 4,18 + 4,06 + 4,1 + 4,06 + 3,66 / 5 = 20,06 / 5 = 4,01$

$M_{ЗЕ(ЕК)}$ = 4,81 + 4,76 + 4,74 + 4,49 + 4,76 / 5 = 23,56 / 5 = 4,71

Де: $M_{КЗ(КК)}$ та $M_{КЗ(ЕК)}$ – мода музично-естетичної вихованості учнів (у балах) контрольних (КК) та експериментальних класів (ЕК) на контрольному зрізі;

$M_{АЕ(КК)}$ та $M_{АЕ(ЕК)}$ – мода музично-естетичної вихованості учнів (у балах) контрольних (КК) та експериментальних класів (ЕК) на адаптивному етапі;

$M_{РЕ(КК)}$ та $M_{РЕ(ЕК)}$ – на розвивальному етапі;

$M_{ПЕ(КК)}$ та $M_{ПЕ(ЕК)}$ – на поглиблювальному етапі;

$M_{ЗЕ(КК)}$ – $M_{ЗЕ(ЕК)}$ – на закріплювальному етапі.

Проведемо порівняльний аналіз зазначеної динаміки змін, що відбувалася у школярів контрольних та експериментальних класів (див. табл. Д.3.3.5 – Д.3.3.9 з *„Додатку Д.3.3”*).

Таблиця 3.3.1

Динаміка змін *середнього балу* музично-естетичної вихованості молодших школярів контрольних **та** експериментальних класів

Класи	Констатувальний зріз	Адаптивний	Розвивальний	Поглиблювальний	Закріплювальний
КК	3,62	3,76	3,80	3,96	4,01
ЕК	3,66	3,88	4,06	4,54	4,71

Середній бал у школярів контрольних класів під час констатувального зрізу становив 3,62 балів, а експериментальних класів 3,66. Тобто, різниця у музично-естетичній вихованості учнів початкових класів була несуттєвою (у 0,04). У кінці адаптивного етапу експерименту учні ЕК трохи, хоча й не суттєво, покращили свій результат. Різниця між результатами музично-естетичної вихованості учнів контрольних та експериментальних класів дорівнювала 0,12 ($СБ_{ЕК}$ – $СБ_{КК}$). Динаміка змін музично-естетичної вихованості школярів КК становила 0,14 балів, а експериментальних – 0,22 бала ($СБ2_{ЕК}$ – $СБ1_{ЕК}$). Наведені результати свідчать про наявність певної, хоча й незначної,

відмінності у динаміці змін музично-естетичної вихованості школярів контрольних та експериментальних класів (див. табл. 3.3.1 на с. 181).

Кінцевий зріз застосовуваних нами методик дав такі результати: у КК − 4,01 бали, а в ЕК − 4,71 балів. Динаміка змін у контрольних класах між результатами адаптивного та закріплювального зрізів становить 0,25 балів, а в експериментальних класах – 0,83 бали. Різниця у результатах складає 0,58 балів. Динаміка змін між констатувальним зрізом та зрізом наприкінці закріплювального етапу: у контрольних класах становить 0,39 бала, а в експериментальних класах – 1,05 балів. Різниця зазначених результатів складає 0,66 балів (66 %) (*„Додаток Д.3.3”*). Отже, проведені заміри свідчать про позитивні результати проведеного формувального експерименту та ефективність методики роботи за створеною експериментальною програмою.

Для того, щоб встановити *ефективність музично-естетичного виховання,* яке проходило за традиційною та за експериментальною програмами, визначимо співвідношення рівнів музично-естетичної вихованості молодших школярів в кінці і на початку експерименту. Середня сума балів обчислювалась за формулою:

$$\mathbf{ССБ_{МЕВ}} = \frac{\mathbf{МЗММ + СМТО + СЕОС + МОМВ + СНЗХК}}{\mathbf{5}}$$

Де: **ССБ$_{МЕВ}$** – середня сума балів музично-естетичного виховання за всіма критеріями,

МЗММ – сума балів за міру зацікавленості музичним мистецтвом,

СМТО − сума балів за ступінь музично-теоретичної обізнаності,

СЕОК – сума балів за ступінь емоційно-оцінного ставлення до музичного мистецтва,

МОМВ – сума балів за міру оволодіння музичними вміннями,

РКК – сума балів за ступінь національно зорієнтованої художньої комунікації.

Ефективність музично-естетичного виховання обчислювалась за формулою:

$$\mathbf{Е_{МЕВ} = ССБ5 : ССБкз}$$

Де: **$Е_{МЕВ}$ –** ефективність музично-естетичного виховання,

ССБ5 – середня сума балів музично-естетичної вихованості школярів на закріплювальному етапі,

ССБкз – середня сума балів музично-естетичної вихованості школярів на констатувальному зрізі.

Ефективність експериментальної методики обчислювалась за формулою:

$$\mathbf{k_E = E_{ЕК} : E_{КК}}$$

Де: **k_E –** коефіцієнт ефективності експерименту,

$Е_{ЕК}$ – коефіцієнт ефективності музично-естетичного виховання школярів за експериментальною програмою,

$Е_{КК}$ – коефіцієнт ефективності музично-естетичного виховання школярів за традиційною програмою.

Таблиця 3.3.2.

Динаміка змін *музично-естетичної вихованості* учнів контрольних та експериментальних класів шкіл з угорською мовою навчання

Класи	Середній бал						Ефективність методик	Ефективність експериментальної методики
	КЗ	АЕ	РЕ	ПЕ	ЗЕ	$k_{ЗЕ} - k_{КЗ}$	$k_{МЕВ}$	k_E
КК	3,62	3,76	3,80	3,96	4,01	0,39	1,10	1,17
ЕК	3,66	3,88	4,06	4,54	4,71	1,05	1,29	

У таблиці 3.3.2. зафіксовано результати експериментальної роботи як у контрольних класах, так і в експериментальних. Результати констатувального зрізу довели, що середній бал музично-естетичної вихованості молодших школярів, що входили до означених класів, був майже тотожнім: КК – 3,62, ЕК – 3,66. Але наприкінці закріплювального етапу (ЗЕ) в учнів експериментальних класів спостерігалося підвищення рівня музично-естетичної вихованості на 0,69 балів. Коефіцієнт музично-естетичного виховання учнів КК становить 1,10, що

відповідає певній його ефективності, тоді як в ЕК даний коефіцієнт склав 1,29, що доводить ефективність запропонованої методики.

Отже, результати вищенаведених математичних обчислень доводять ефективність експерименту. Тобто методика реалізації взаємодії українських та угорських мистецьких традицій в процесі музично-естетичного виховання учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання дозволила в ході експерименту підвищити успішність означеного процесу на коефіцієнт 1,17, що складає вагомий приріст і свідчить про ефективність навчання за впровадженою методикою. Але оскільки середні характеристики завжди необхідно доповнювати показниками варіації, тому вираховуємо й розмах варіювання отриманих значень. Визначається він різницею між найбільшим та найменшим результатами вимірювань. Рівень музично-естетичної вихованості учнів оцінювався за 5-ти бальною шкалою, в якій найвищий бал – „5”, а найменший – „3”, тобто 5 – 3 = **2**. Такий показник **t** зумовлює лише крайні відхилення, тому для того щоб відобразити відхилення усіх результатів, слід розрахувати суму всіх квадратів відхилень від середнього результату і поділити її на кількість вимірювань. Отже, розрахуємо *квадрат відхилень* (дисперсію) *рівнів музично-естетичної вихованості* учнів контрольних та експериментальних класів за такою формулою:

$$\sigma^2 = \sum \frac{(x_i - M)^2}{n}$$

Перш ніж розрахувати квадрат відхилень рівнів музично-естетичної вихованості учнів вирахуємо:

а) x_i – варіанти отриманих у дослідженні даних за проведеними зрізами на всіх етапах**:**

$x_{i\ КК}$ = 18,12 + 18,81 + 19,02 + 19,78 + 20,06 / 5 = 132,73 / 5 = **26,54**

$x_{i\ ЕК}$ = 18,3 + 19,41 + 20,29 + 22,7 + 23,56 / 5 = 104,26 / 5 = **20,85**

б) медіану зрізів (**Мз)** проведених на всіх етапах **:**

Мз $_{КК}$ = 3,62 + 3,76 + 3,80 + 3,96 + 4 / 5 = 19,16 / 5 = **3,83**

Мз $_{ЕК}$ = 3,66 + 3,88 + 4,06 + 4,54 + 4,71 / 5 = 20,85 / 5 = **4,17**

в) за отриманими підрахунками $\mathbf{x_i}$ та **Мз** розрахуємо *дисперсію рівнів музично-естетичної вихованості* учнів контрольних та експериментальних класів:

$\mathbf{\sigma^2_{КК}} = \sum(26,55 - 3,83)^2 / 20 = 26,55^2 - 2 * 26,55 * 3,83 + 3,83^2 / 20 = 704,64 - 203,43 + 14,68 / 20 = 515,89 / 20 = \mathbf{25,79}$

$\mathbf{\sigma^2_{ЕК}} = \sum(20,85 - 4,17)^2 / 20 = 20,85^2 - 2 * 20,85 * 4,17 + 4,17^2 / 20 = 434,81 - 173,92 + 17,39 / 20 = 278,27 / 20 = \mathbf{13,91}$

Якщо $\sigma^2_{КК}$ = 25,79**,** а $\sigma^2_{ЕК}$ = 13,91, то можемо вирахувати *середньоквадратичне відхилення*: $\mathbf{\sigma_{КК}} = \sqrt{\sigma^2} = \sqrt{25,79} = \mathbf{5,07,}$ відповідно і $\mathbf{\sigma_{ЕК}} = \sqrt{13,91} = \mathbf{3,73.}$

Відношення середньоквадратичного відхилення до середньої арифметичної (коефіцієнт варіації) вираховували за такою формулою:

$$\mathbf{\upsilon = \sigma / Мз * 100\%}$$

$\mathbf{\upsilon_{КК}}$ = 5,07 / 3,83 * 100% = 1,32 * 100% = **132%**

$\mathbf{\upsilon_{ЕК}}$ = 3,73/4,17 * 100% = 0,89 * 100% = **89%**

Середню квадратичну помилку середньої арифметичної вибірки, тобто показник її розсіювання, визначали за такою формулою: $\mathbf{m = \sigma / \sqrt{n}}$

$\mathbf{m_{КК}} = \sigma_{КК} / \sqrt{20} = 5,07 / \sqrt{20} = 5,07 / 4,4721359 = \mathbf{1,13}$

$\mathbf{m_{ЕК}} = \sigma_{ЕК} / \sqrt{20} = 3,73 / / \sqrt{20} = 3,73 / 4,47 = \mathbf{0,83}$

Середня вибіркова арифметична може знаходитися між **Мз – m / Мз + m.** Отже: а) середня вибіркова арифметична контрольних класів знаходиться між **3,83 – 1,13 / 3,83 + 1,13;**

б) середня вибіркова арифметична експериментальних класів знаходиться між **4,17 – 0,83 / 4,17 + 0,83.**

Мінімальну та максимальну межу довірчого інтервалу, в яких з даною імовірністю знаходиться генеральна середня **Г**, визначали так : **Мз – П ‹ Мз + П**

Рівень значущості **П** визначали за формулою: **П = t * m**

Отже : $\mathbf{П_{КК}} = 2 * m_{КК} = 2 * 1,13 = \mathbf{2,27}$

$\mathbf{П_{ЕК}} = 2 * m_{ЕК} = 2 * 0,83 = \mathbf{1,67}$

Визначивши **П** контрольних та експериментальних класів можемо представити мінімальну та максимальну межу їх довірчого інтервалу в яких з даною імовірністю знаходиться генеральна середня **Г:**

Г кк = Мз кк – П кк ‹ Мз кк + П кк = 3,83 – 2,27 ‹ **Г кк** ‹ 3,83 + 2,27 = 1,56 ‹ **Г кк** ‹ 6,1

Г ек = Мз ек – П ек ‹ Г ек ‹ Мз ек + П ек = 4,17 – 0,83 ‹ Г ЕК ‹ 4,17 + 0,83 = 3,34 ‹ Г ЕК ‹ 5

Врахування цих значень дало можливість оцінити точність виміру **Т** як абсолютної величини різниці між істинною величиною того, що вимірюється (генеральною), і середнім вибірковим значенням за такою формулою:

$$\mathbf{T = [Г - M] = t * m = t * \sigma / \sqrt{n}}$$

Т кк = 2 * 1,13 = **2,27**

Т ек = 2 * 0,83 = **1,67**

Як показала формула, точність виміру **Т кк** та **Т ек** є граничною помилкою **П кк** та **П ек ,** оскільки **Т кк** = **П кк** , а **Т ек** = **П ек** [213, с. 266-270] .

Для можливості зіставлення серій вимірів у контрольних та експериментальних класах вираховувалася відносна помилка у відсотках:

t кк = **Т кк / М кк * 100%** = 2,27 / 3,83 * 100% = 0,6 * 100% = 60%

t ек = **Т ек / М ек * 100%** = 1,67 / 4,17 * 100% = 0,4 * 100% = 40%

Оскільки ми мали справу з великою кількістю оцінок – для пересвідчення результативності нашої методики та коректності дослідження був застосований метод статистичного обчислення Монте-Карло. Означений метод обраховувався за такою формулою:

$$P = \left(1 - \frac{1}{\sqrt{n}}\right) * 100$$

Де: **Р** – імовірність (коректність) (в %) того, що при дотриманні в процесі музично-естетичного виховання висунутих в ході експерименту педагогічних умов оптимізації забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій, отримаємо такі ж результати, які

були виявлені в експериментальних класах;

n – число учасників експерименту.

$$\mathbf{P} = (1 - 1 / \sqrt{86}) * 100 = (1 - 1 / 9{,}27) * 100 = (1 - 0{,}10) * 100 = 0{,}90 * 100 = \mathbf{90\%}$$

Спираючись на зауваження Д.Томсона, який вважає, що новий метод викладання може бути рекомендований для впровадження, якщо **P = 90%**, можна констатувати, що отриманий нами результат обрахунку свідчить про те, що при дотриманні всіх висунутих нами педагогічним умов методики, у 90 випадках із 100, ми отримали б такі ж результати. Отже, апробовану нами методику реалізації взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів вважаємо коректною і ефективною [158].

Таким чином, розроблена система оцінних параметрів, критеріїв, методики і технології оцінювання рівня музично-естетичної вихованості учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання дає підставу стверджувати ефективність:

1) експериментальної програми з музики, змістова основа якої орієнтована на взаємодію як видів мистецтва, як компонентів мистецьких традицій певного етносу, так і компонентів угорських та українських мистецьких традицій;

2) методів забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів, найважливішими з яких є: створення музичних колекцій, асоціативного пошуку, аглютинації, зіставлення фокальних об’єктів.

Висновки до третього розділу

Проведена дослідно-експериментальна робота показала, що музично-естетичне виховання молодших школярів в умовах полікультурного середовища − це процес динамічний і складний, який здійснюється шляхом цілеспрямованої роботи вчителя з метою прилучення школярів до рідної й

вітчизняної музичної культури та перетворення їх на суб'єкт музичної діяльності за «законами краси».

На основі здійсненого науково-теоретичного аналізу сутності досліджуваного нами процесу та спираючись на компонентну структуру музично-естетичного виховання молодших школярів у полікультурному середовищі, було розроблено критерії музично-естетичної вихованості учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання, кожен з яких виражався сукупністю кількісних та якісних показників: міра зацікавленості учнів музичним мистецтвом; ступінь музично-теоретичної обізнаності; ступінь емоційно-оцінного ставлення до музичного мистецтва; міра оволодіння музичними вміннями; ступінь національно зорієнтованої художньої комунікації.

Під час констатувального дослідження було встановлено три рівні музично-естетичної вихованості молодших школярів: високий середній та низький. У процесі діагностичного обстеження було виявлено, що більшість учнів має низький рівень музично-естетичної вихованості − 60,11 %, що актуалізувало необхідність вдосконалення змісту музично-естетичного виховання, яке відбувається в полікультурному просторі та дало підставу для розробки експериментальної програми з музики на основі взаємодії українських та угорських мистецьких традицій.

Сутність розробленої методики полягає у забезпеченні духовного становлення особистості на основі формування ціннісного відношення до музичного мистецтва угорського та українського народів. Для проведення формувального експерименту, який здійснювався у чотири етапи (адаптивний, розвивальний, поглиблювальний та закріплювальний), було відібрано 44 учня контрольних класів, в яких навчально-виховний процес здійснювався за традиційною методикою музично-естетичного виховання та 42 учня експериментальних класів, в яких уроки музики проходили за експериментальною програмою. Застосована експериментальна програма та розроблена на її основі методика сприяли підвищенню музично-естетичної

вихованості молодших школярів, що дало підставу стверджувати ефективність запропонованої програми з музики, методів й прийомів музично-естетичного виховання молодших школярів в умовах полікультурного середовища.

Математичні обчислення результатів роботи за експериментальною методикою довели, що методика реалізації взаємодії українських та угорських мистецьких традицій в процесі музично-естетичного виховання учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання дозволила в ході експерименту підвищити успішність означеного процесу на коефіцієнт 1,17, що складає вагомий приріст і свідчить про ефективність навчання за впровадженою методикою.

Основні наукові результати розділу висвітлено у таких публікаціях:

1. *Гаснюк В.В.* Методика реалізації взаємодії угорських та українських мистецьких традицій в музично-естетичному вихованні молодших школярів / В.В. Гаснюк // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного університету ім. П. Тичини [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші] – Умань: ПП Жовтий, 2010. – Випуск 34. – С.225-232.

2. *Гаснюк В.В.* Вивчення рівня музично-естетичної вихованості учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання / В.В. Гаснюк // Наукові записки Ніжинського державного університету імені М.Гоголя: серія «Психолого-педагогічні науки». − Ніжин, 2010. − № 6 − С. 80-84.

3. *Гаснюк В.В.* Музика. Експериментальна програма та поурочне планування для 1-4 класів загальноосвітніх шкіл з угорською мовою навчання / В.В. Гаснюк // Експериментальна програма та поурочне планування для 1-4 класів загальноосвітніх шкіл з угорською мовою навчання. – Мукачево: «Карпатська вежа», 2011. – 180 с.

ВИСНОВКИ

Отримані результати дисертаційного дослідження дали підставу для таких висновків:

1. На основі аналізу наукової літератури та сучасної освітньої практики доведено актуальність та виявлено недостатню теоретичну обґрунтованість проблеми методичного забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів. Теорія сучасної освіти характеризується відсутністю науково обґрунтованих моделей музично-естетичного виховання в умовах полікультурного середовища, а практика недостатньо враховує потужність педагогічного потенціалу взаємодії мистецьких традицій різних етносів.

2. Конкретизовано сутність музично-естетичного виховання в умовах полікультурного середовища як цілеспрямованого педагогічного впливу на учнів з метою залучення до рідної й вітчизняної музичних культур та перетворення їх на суб'єкт музичної діяльності за «законами краси». У структурі означеного процесу виокремлено мотиваційно-пізнавальний, емоційно-оцінний, творчо-діяльнісний та регулятивно-комунікативний компоненти, які перебувають у тісному взаємозв'язку. На основі узагальнення результатів теоретичного аналізу історичної, музикознавчої та психолого-педагогічної літератури встановлено, що мистецькі традиції – елементи художньої спадщини (досвіду), що передаються від покоління до покоління, зберігають значення художнього зразка у фольклорі певного суспільства чи соціальної групи та можуть трансформуватися у професійне мистецтво. Виявлено спільні та специфічні ознаки мистецьких традицій українського та угорського народів.

3. Взаємодія мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів в умовах полікультурного середовища представлена у дослідженні як бінарний, динамічний процес зумовленості та зв'язку елементів художньої спадщини та досвіду художньої діяльності різних народів, внаслідок

чого виникає новий рівень естетичного змісту та організації музичного виховання. Завдяки реалізації педагогічного потенціалу взаємодії мистецьких традицій розширюється музичний фонд молодших школярів, активізується інтерес до національної та до інонаціональної музики; поглиблюється знання засобів музичної виразності; розвивається здатність до оцінки їх ролі у створенні певного художнього образу; усвідомлюються спільні та відмінні ознаки мистецьких традицій обох народів; формується самоідентифікація в полікультурному середовищі, що, в свою чергу, зумовлює мобільність художньо-асоціативного мислення завдяки збагаченню особистісного поліхудожнього тезаурусу.

4. Визначено *принципи* забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні молодших школярів, а саме: інтеркультурної спрямованості навчально-виховного процесу, опори на життєвий та художній досвід учнів, єдності громадянського та музичного виховання, застосування художньої інтеграції та *педагогічні умови* оптимізації означеного процесу: активізації національної та громадянської саморефлексії в процесі ознайомлення з мистецькими традиціями; оптимального співвідношення художніх творів українських і угорських авторів у навчальному процесі; застосовування різних видів мистецтв на уроках музики; зосередження уваги на трансформації давніх мистецьких традицій у сучасному художньому матеріалі.

5. Обґрунтовано такі критерії та показники музично-естетичної вихованості учнів початкових класів: міра зацікавленості учнів музичним мистецтвом (спрямованість на музичну діяльність, наявність та характер індивідуальних музичних уподобань, частота спілкування з музикою), ступінь музично-теоретичної обізнаності (обсяг і характер музичного фонду, ґрунтовність знань засобів музичної виразності, наявність знань про можливості музики у відображенні світу), ступінь емоційно-оцінного ставлення до музичного мистецтва (яскравість емоційного відгуку на музику, здатність до диференціації музичної мови, здатність до оцінки ролі засобів музичної

виразності у створенні художнього образу), міра оволодіння музичними вміннями (ступінь розвитку музичних здібностей, міра розвитку виконавських умінь, наявність та характер творчих проявів у різних видах музичної діяльності), ступінь національно зорієнтованої художньої комунікації (здатність до національної самоідентифікації в музичному середовищі, широта поліхудожнього тезаурусу, ступінь єдності громадянського та музичного виховання). Встановлено три рівні музично-естетичної вихованості молодших школярів: високий, середній та низький. У процесі діагностичного обстеження виявлено, що більшість учнів має низький рівень музично-естетичної вихованості − 60,11%, що актуалізувало необхідність розробки та впровадження методики реалізації взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні, яке відбувається в полікультурному просторі.

6. Експериментально перевірено методику поетапної реалізації взаємодії українських і угорських мистецьких традицій на уроках музики початкових класів шкіл з угорською мовою навчання. Формувальна робота здійснювалась у чотири етапи: *адаптивний* – спрямований на усвідомлення школярами зв'язку між оточуючими явищами буття українського й угорського народів та виражальними засобами мистецтва; *розвивальний,* який мав на меті ознайомлення з традиціями обрядових та календарних свят угорського та українського народів; *поглиблювальний*, що передбачав усвідомлення особливостей художньо-образного відображення внутрішнього світу людини, ознайомлення з різновидами музичних інтонацій, з естетичними категоріями, з принципами музичної побудови, зі способами втілення художнього образу; *закріплювальний*, на якому узагальнювались знання щодо основних засобів музичної виразності, видової та жанрової специфіки мистецтва, особливостей музичної мови, використання інтонацій української та угорської музичних мов у творах професійних композиторів. Досягнення мети вищезазначених етапів уможливило застосування різноманітних методів забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій, найважливішими з яких є:

створення музичних колекцій, асоціативного пошуку, аглютинації, зіставлення фокальних об’єктів.

Експериментально доведено ефективність запропонованої методики, яка виявилась у позитивній динаміці музично-естетичної вихованості учнів експериментальних класів: зросла міра зацікавленості музичним мистецтвом, яскравість емоційного відгуку на музику та усвідомленість до її сприймання, активність мисленнєвих операцій та включення до процесу національно-художніх комунікацій, інтенсифікувалась музична рефлексія, вміння аргументувати власні естетичні оцінки та судження; розширився обсяг поліхудожнього тезаурусу. Статистично підтверджені результати дослідження свідчать, що методичне забезпечення взаємодії українських і угорських мистецьких традицій у музично-естетичному вихованні учнів дозволило в ході експерименту підвищити успішність означеного процесу.

7. Створено експериментальну програму з музики для учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання та обґрунтовано її основні положення. В основу програми покладено взаємодію українських і угорських мистецьких традицій з метою сприяння духовному становленню особистості школярів на основі формування ціннісного ставлення до музичного мистецтва обох народів. Програма побудована за тематичним принципом, музичний матеріал базується переважно на українському та угорському фольклорі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого наукового пошуку потребують: шляхи екстраполяції змісту, форм організації та методів музично-естетичного виховання в полікультурному середовищі на учнів інших вікових категорій; розробка науково-теоретичних засад методичної підготовки студентів угорських груп вищих педагогічних навчальних закладів з урахуванням національно-регіональних особливостей.

Д О Д А Т К И

„Додаток А.3.1.1”

Шановний колего !

Просимо Вас відповісти на запитання анкети, що дозволить віднайти шляхи підвищення ефективності музично-естетичного виховання учнів початкової школи.

1) Чи використовуєте Ви підручники на уроці музики (необхідне підкреслити):
а) *завжди*; **б)** *часто*; **в)** *рідко*; **г)** *ніколи*

2) Підручники яких авторів Ви використовуєте? .....

3) Методичні розробки яких авторів Ви використовуєте? .....

4) Які дидактичні матеріали Ви використовуєте (включаючи репертуар)? .....

5) Програму якого автора використовуєте? .....

6) Що Ви змінюєте у навчальному процесі у порівнянні з програмою?
а) *додаєте* .....
б) *минаєте* .....

7) Яким є етнічний склад Вашого класу:
а) *загальна кількість учнів .....* ***б)*** *угорців .....* ***в)*** *українців .....*

8) На якій мові спілкуються учні Вашого класу частіше у позаурочний час: .....

.....

9) Ваше ставлення до міри використання українського музичного матеріалу на уроці:
а) *необхідно використовувати систематично, на рівні з угорським музичним матеріалом;*
б) *епізодично, тільки окремі твори;*
в) *не вважаю за потрібне використовувати*

10) Які українські (закарпатські) народні пісні Ви вивчали з учнями: .....
.....

11) Твори яких українських (закарпатських) композиторів ви включаєте до репертуару зі слухання музики:
.....

12) Чи знайомите Ви учнів з особливостями регіонального художнього матеріалу?
а) *так;* б) *ні*

13) Вкажіть загальні відомості про себе:
Освіта: .....
Стаж викладання уроків музики у 1-4 класах ЗОШ: .....

Дата.....Місто/село.....Школа.....

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ !

„Додаток А.3.1.2”

АНКЕТА-ІНТЕРВ’Ю
для виявлення *міри зацікавленості музичним мистецтвом*
учнів 1-2 класів шкіл з угорською мовою навчання

1. Чи любиш ти музику?
1.1 Так
1.2. Ні
1.3. Інше: .....
2. Чи подобається тобі співати? Якщо так, то які пісні?
2.1.Так: народні, класичні, сучасні
2.2. Ні
2.3. Інше: .....
3. Де тобі подобається співати більше?
- У школі
- Дома
- У гостях
- Інше: .....

4. Чи співають твої батьки вдома або у гостях?
- Так
- Ні

5. Які пісні тобі подобається слухати, а які виконувати?
- Угорські
- Українські

6. Де ти частіше слухаєш музику?
- У концертних залах
- Вдома (по телебаченню або радіо, аудіо чи відео записах)

7. Якому виду музичної діяльності надаєш перевагу?
- Співу
- Грі на музичному інструменті
- Танцювальним рухам

8. Чи подобаються тобі телевізійні музичні передачі? Які?
8.1.Так: .....
8.2. Ні
9. Чи слухаєш ти музичні радіопрограми?
- Так: .....
- Ні

10. Які виконавці (співаки або музиканти) тобі особливо подобаються і чому?

.....

„Додаток А.3.1.3”

АНКЕТА ДЛЯ УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ
шкіл з угорською мовою навчання

Дорогий друже!
Просимо тебе відверто відповісти на питання анкети!
Відповіді сприятимуть вдосконаленню змісту уроку музики.

1. Чи знаєш ти, до якої національності належиш? .....
2. Чи знаєш ти, діти яких національностей навчаються у твоєму класі?

.....

3. Люди яких національностей живуть у твоєму місті/селі? .....

.....

4. Чи існують у Вашій родині традиції домашнього музикування (співу чи гри на музичних інструментах)?

а) так, батьки співають (грають на музичних інструментах):
угорські / українські твори

б) так, ми разом з батьками співаємо (граємо на музичних інструментах)

в) ні, не існують

5. Які народні пісні ти знаєш?

а) угорські: .....

б) українські: .....

6. Чи переглядаєш ти музичні програми по телебаченню?

а) угорському: .....

б) українському: .....

7. Хто з виконавців (співаків, музикантів) тобі особливо подобається? Чому? .....

.....

Дата ..... Місто/село ..... Школа .....

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ!

„Додаток А.3.1.4”

АНКЕТА-ІНТЕРВ’Ю

для виявлення *музично-теоретичної обізнаності*

учнів 1-2 класів шкіл з угорською мовою навчання

1. Заспівай свої улюблені пісні та розкажи, де навчився їх співати.

Назви пісень: .....

.....

2. Що ти знаєш про музику:

2.1. Х то пише музику? .....

2.2. Яка буває музика? .....

2.3. Про що розповідає музика? .....

.....

2.4. Які музичні інструменти ти знаєш? .....

.....

2.5. Яких композиторів ти знаєш? .....

„Додаток А.3.1.5”

Тест №1 для виявлення *активності мотиваційних, емоційних та перцептивних проявів* молодших школярів

(за методикою Т.М. Завадської)

Музичний матеріал для прослуховування складався з творів вокальної, інструментальної та оркестрової музики угорських та українських композиторів (різного образного змісту, фактурного викладу, стилю). Емоційні реакції дітей фіксувались методом ведення протоколу.

Критерії оцінки активності прояву мотиваційних (вольових), емоційних (почуттєвих) та перцептивних (сприймальних) процесів :

0-й рівень: відсутність емоційних реакцій на музику (.... учнів - ... %). Учні індиферентно відносяться до музичного мистецтва, сумують, відволікаються, байдужі.

1-й рівень: слабкий прояв емоцій (... учнів - ... %). Учні уважні лише на початку етапу прослуховування, а пізніше вони менш зосереджені, розслабляються, хоча інколи спостерігається – на більш яскравих змінах засобів музичної виразності – рухова реакція.

2-й рівень: емоції середньої інтенсивності (...учнів - ...%). Школярі зберігали зосередженість до кінця прослуховування музичного фрагменту, реагували на зміни засобів музичної виразності рухами тіла, рук, спостерігались слабкі мімічні прояви.

Продовження додатку А.3.1.5

Тест №2 для виявлення *активності мотиваційних, емоційних та перцептивних проявів* молодших школярів

(за методикою В.П. Анісімова)

Для виявлення активності прояву мотиваційних, емоційних та перцептивних проявів школярів використовувався тест за методикою В.П. Анісімова.

Стимулюючим матеріалом були такі знаряддя: *для музикування* – металофон, ксилофон, трикутник, сопілка, синтезатор, дитячі цимбали, фортепіано, магнітофон; *для малювання* – олівці, фарби, папір (різні за форматом та кольором), пластилін, ножиці, клей, нитки, журнали для розмальовування.

Тестування проводилось у чотири етапи.

І етап: школярам пропонувалось пограти з ігровими предметами. Потім учням сповістили про недовге відлучення. Повернувшись діагност спостерігає яким ігровим предметам учні надали перевагу. Якщо їхню увагу привернули музичні інструменти, в протокол заносився 1 бал. Якщо ж їх зацікавили інші предмети (немузичні) – 0 балів.

ІІ етап: спостереження за тим, як учні використовують музичні інструменти. Ознаками мотиваційної спрямованості на музичну діяльність є тривале захоплення одним з інструментів – 1 бал, випробовування декількох інструментів – 2 бали, захоплююче та тривале музикування на одному-двох інструментах – 3 бали.

ІІІ етап: процедура спостереження ускладнюється введенням „відволікаючого фактору”. Діагност з’являється у класі, хвалить учня за самостійність у використанні музичних ігор (проявляючи інтерес до ігрових результатів), пропонує зайнятися чимось іншим, наприклад, малюванням. Дана пропозиція виступає відволікаючим фактором, який вибрав учень самостійно. Якщо ж учень відмовляється від цієї пропозиції і продовжує самостійно займатися музикуванням, в протокол заносилося ще 4 бали.

ІV етап: дослідник починав малювати – якщо в цій ситуації протягом 30-60 секунд учень не підходив до експериментатора, в протокол заносилося ще 5 балів.

Продовження додатку А.3.1.5

Тест №3 для виявлення *активності мотиваційних, емоційних та перцептивних проявів* молодших школярів

(за методикою В.П. Анісімова)

Для тестування діагност намірено перериває музику на кульмінаційному моменті звучання. Ситуація незавершеності музичної форми викликає в учнів з високою мотиваційною спрямованістю на музичну діяльність яскраву реакцію-прохання завершити прослуховування музики.

Тому після зупинення музичного звучання на кульмінаційному моменті діагност звертається до учнів з питанням: чи бажають вони дослухати музичний твір до кінця, чи достатньо й того, що вже прослухали?

Ознаки, за якими оцінювався рівень мотиваційної спрямованості були такими:

- вияв потреби у завершенні прослуховування музичного фрагменту оцінювалась як мотиваційна готовність учня до розвитку своїх музичних здібностей;
- індиферентне або негативне відношення (тобто відмова від прослуховування до завершення музичного фрагменту) інтерпретувалась як не сформованість мотивації музичної діяльності.

Продовження додатку А.3.1.5

Анкета-інтерв'ю для виявлення наявності та характеру *індивідуальних музичних уподобань* молодших школярів

(за методикою В.П. Анісімова)

1. Чи любиш ти музику?

2. Чи подобається тобі співати? Якщо так, то які пісні?

3. Де тобі подобається співати більше – у школі чи дома?

4. Чи співають твої батьки вдома або у гостях?

5. Які пісні тобі подобається слухати, а які виконувати?

6. Де ти частіше слухаєш музику – у концертних залах чи дома по телебаченню або радіо, аудіо чи відео записах?

7. Що ти більше любиш – співати, малювати або танцювати під музику?

8. Чи виконував (ла) ти музику на музичному інструменті? Якому?

9. Чи подобаються тобі телевізійні музичні передачі? Які? („Шанс", ...
.....)

10. Чи слухаєш ти музичні радіопрограми? (.....)

11. Які виконавці (співаки або музиканти) тобі особливо подобаються і чому? .....

Критерії оцінки міри зацікавленості **учнів** музичним мистецтвом:

- *Висока:* яскраво виявляється інтерес до видів музичної діяльності та до музичних творів різних жанрів, як до естрадно-розважальних, так і до народних та класичних.
- *Середня:* виражається наявністю інтересу до музичного мистецтва, але з явною перевагою розважальної спрямованості музичних жанрів, без орієнтації на еталони художніх творів високого музичного мистецтва.
- *Низька:* характеризується відсутністю або ж слабким виявом інтересу до видів музичної діяльності.

„Додаток А.3.1.6”

Тест №4 для виявлення *емоційного відгуку на музику* молодших школярів

(за методикою В.П. Анісімова)

Спочатку учням пропонується складніший варіант осмислення змісту музики – вербальний, а потім – невербальний, − на основі графічних схем мімічних виразів та варіант моторних реакцій на стимулюючі пропозиції музичних фрагментів.

Завдання для учнів: уважно прослухати музику та спробувати визначити, який настрій вона викликає, які образи виникають під час звучання музики?

Вербальний варіант завдання:

- підібрати слова, які відповідають вашим переживанням.

Для тестування можна запропонувати такий ряд різнохарактерних музичних фрагментів, наприклад з „Дитячого альбому” П.І.Чайковського:

1. „Ранковий роздум” – спокійно, просвітлено;

2. „Солодка мрія” (або „Мама”) – ніжно, ласкаво, м’яко...;

3. „Баба Яга” – тривожно, розгнівано, завзято..

Процедура вербальної рефлексії будувалась таким чином. Самостійні вербальні конструкти під час визначень учнями власних переживань (емоцій, настроїв) оцінювались як продуктивні, тобто творчі – 2 балами. Якщо ж учень відчував складності, йому пропонували відібрати з п’яти слів одне, що найбільш підходить для характеристики емоційного змісту музичного фрагменту. Потім називались п’ять термінів з різних секторів словника емоцій, один з яких відповідає характеру музики, а інші відображають альтернативні, протилежні стани. У цьому випадку вірно вказане визначення оцінювалось 1 балом.

Продовження додатку А.3.1.6

Критерії оцінки вербальної рефлексії

1) якщо учень зумів самостійно визначити конгруентно-понятійний зміст музичного фрагменту та доповнити синонімічними характеристиками, то така відповідь оцінювалась як продуктивна і фіксувалася 2 балами;

2) вірне визначення понять емоційного змісту музичного фрагменту за допомогою вчителя оцінювалась як адекватно-репродуктивна відповідь та фіксувалась 1 балом;

3) невірне визначення оцінювалось 0.

Невербальний (графічної) варіант завдання: які образи, малюнки ви уявляєте під час прослуховування музики? Намалюйте, будь ласка.

Реципієнту пропонується відібрати з графічного аналога діагностичного ключа емоцій такого „гномика", вираз обличчя якого відповідає настрою від прослуханої музики. Відібраний варіант учень переносить у зошит та домальовує й зафарбовує його з своєї точки зору.

Кольорові олівці використовувались у відповідності з кольорами тесту М.Люшера: червоний, жовтий, зелений, синій, фіолетовий, коричневий, сірий, червоний. Інтерпретація малюнка проводилась відповідно до вимог обробки проективних тестів „Намалюй людину".

Критерії оцінки невербальної (графічної) рефлексії

1) адекватний вибір графічного зображення емоційного стану з малюнків відповідного сектору оцінювався 1 балом;

2) неадекватний – 0 балів;

3) продуктивним рахувався вибір з оригінально-деталізованим домальовуванням – 2 балами.

4) Кольорова інтерпретація розфарбованого графічного зображення дала додаткову інформацію про емоційний стан та індивідуальне сприйняття музичної стимуляції у відповідності з прийнятою у психодіагностиці інтерпретації кольорових переваг.

Невербальний (моторний) варіант завдання: рухайтеся під музику так, як би вам хотілося уявити себе під час її звучання.

Адекватність сенсомоторного відгуку вивчалась з врахуванням дво- або

Продовження додатку А.3.1.6

тридольності музичного впливу: маршового, рухливо-танцювального (полька) або вальсоподібного фрагментів.

Критерії оцінки невербальної (моторної) рефлексії

1) *марш* (або музика, яка близька за метро-темпоритмічними характеристиками), репродуктивне відображення якого як самої простої моторної реакції (крок) оцінювався в 1 бал;

2) *полька* передбачає прискореним за темпом крок або біг (галоп), підстрибування, репродуктивне відтворення яких оцінювалось у 2 бали;

3) вальс (або менует) – самий складний (тридольний) з запропонованих розмірів рухів, репродуктивне відтворення якого оцінювалось у 3 бали.

Крім цього, творчі психомоторні прояви (оригінально деталізована пластика виконання кожного з фрагменту) оцінювались додатковим балом.

Загальний висновок про рівень розвитку вербальної та невербальної рефлексії будується на основі 10 бальної шкали, де сума від 4 до 7 балів відповідає нормативному рівню розвитку емоційного відгуку на музику (див. табл.№7).

Табл. **А.3.1.1**

Диференційовані оцінки
***вербальної* та *невербальної рефлексії* музики**

	Музичний фрагмент	**Неадекватна рефлексія**	**Адекватна рефлексія**	**Продуктивна рефлексія**
Вербальна	1-й фрагмент	0	1	2
	2-й фрагмент	0	1	2
	3-й фрагмент	0	1	2
	4-й фрагмент	0	1	2
	5-й фрагмент	0	1	2
Невербальна (графічна)	1-й фрагмент	0	1	2
	2-й фрагмент	0	1	2
	3-й фрагмент	0	1	2
	4-й фрагмент	0	1	2
	5-й фрагмент	0	1	2
Невербальна (моторна)	Марш	0	1	2
	Полька	0	1	2
	Вальс	0	1	2

„Додаток А.3.1.7”

Тест №5 для виявлення *здатності* молодших школярів *до оцінки ролі засобів художньої виразності у створенні музичного образу*

(за методикою Л.В. Школяр)

Учням пропонувались 3 серій текстів, кожний з яких складається з трьох фрагментів музичних творів, співзвучних за емоційно-образним змістом та деяким ознакам: фактури, динаміки звучання, регістрово-тембровим засобам виразності).

Завдання: прослухати та визначити, які два з трьох творів у кожній серії подібні за характером, а які відрізняються від них? Спробувати визначити, чим вони відрізняються від інших?

1 серія: *Б.Барток* „Süssünk, süssünk valamit” з альбому в картинках „Дітям”

В.Косенко „Гумореска”.

Л.Ревуцький „Колискова”

2 серія: *Ф.Еркель.* Марш з опери „Гуняді Ласло”

Б.Егрешші. Клапка-марш

Л.Колодуб „Марш”

3 серія: *Й.Брамс.* Угорський танець №19 – вербунк – чардаш

З.Кодай. Хор русинських дівчат з мелодрами „Гарі Янош”

Д.Задор. Симфонічна картина „Тиса”

Критерії визначення рівнів:

• *високий* – здатність визначати відповідну залежність, взаємо-обумовленість своїх емоцій, образів з музичними засобами виразності музичного твору, виявляється розгорнута та художньо-обгрунтована модель асоціацій, емоційно-образних характеристик особистих переживань музики. Оцінка – 3 бали;

• *середній* – вірний вибір двох подібних фрагментів з характеристикою

Продовження додатку А.3.1.7

лише емоційно-образного осмислення музики, без аналізу засобів виразності. Оцінка – 2 бали;

• *низький* – учні намагались аналізувати деякі засоби виразності подібних музичних творів, без опори на емоційно-образне осмислення їх змісту; вони не здатні аргументувати свій вибір при визначенні „зайвого” музичного твору з пропонованого ряду серії творів. Оцінка – 1 бал.

Критерії підсумкової оцінки здатності молодших школярів до оцінки ролі засобів художньої виразності у створенні музичного образу:

- високий рівень – від 11 до 15 балів;
- середній рівень – від 6 до 10 балів;
- низький рівень – від 0 до 5 балів.

„Додаток А.3.1.8”

ЗАВДАННЯ №1

для виявлення *здатності* молодших школярів *до диференціації музичної мови* та *до оцінки ролі засобів художньої виразності* у створенні музичного образу

(за методикою В.П. Анісімова)

Завдання для учнів: уважно прослухати музику та спробувати визначити, який настрій вона викликає, які образи виникають під час звучання музики?

Вербальний варіант завдання: підібрати слова, які відповідають вашим переживанням.

Для тестування можна запропонувати такий ряд різнохарактерних музичних фрагментів, наприклад:

1. Б.Егрешші: „Клапка-марш” – завзято; бадьоро, життєрадісно, рішуче.

2. В.Волонтир: „Пробудження” для скрипки соло і камерного оркестру – спокійно, просвітлено.

3. Л.Ревуцький: „Козачок” для симфонічного оркестру – весело, завзято, активно.

Процедура вербальної рефлексії будувалась таким чином. Самостійні вербальні конструкти під час визначень учнями власних переживань (емоцій, настроїв) оцінювались як продуктивні, тобто творчі – 2 балами. Якщо ж учень відчував складності, йому пропонувалось відібрати з п’яти слів одне, що найбільш підходить для характеристики емоційного змісту музичного фрагменту.

Потім називались п’ять термінів з різних секторів словника емоцій, один з яких відповідав характеру музики, а інші відображали альтернативні, протилежні стани. У цьому випадку вірно вказане визначення оцінювалось 1 балом.

Оцінка вербальної рефлексії проводилась за такими критеріями:

1) якщо учень зумів самостійно визначити за допомогою понять емоційний зміст музичного фрагменту та доповнити їх синонімічними характеристиками, то така відповідь оцінювалась як продуктивна і фіксувалася 2 балами;

2) вірне визначення понять емоційного змісту музичного фрагменту за допомогою вчителя оцінювалась як адекватно-репродуктивна відповідь та фіксувалась 1 балом;

3) невірне визначення оцінювалось 0.

Продовження додатку А.3.1.8

Невербальний (графічний) варіант завдання: які образи-малюнки ви уявляєте під час прослуховування музики? Оберіть, будь ласка.

Реципієнту пропонується відібрати з графічного аналога діагностичного ключа емоцій такого „гномика", вираз обличчя якого відповідав настрою від прослуханої музики.

Оцінка невербальної (графічної) рефлексії проводилась за такими критеріями:

1) адекватний вибір графічного зображення емоційного стану з малюнків відповідного сектору оцінювався 1 балом;

2) неадекватний – 0 балів.

ЗАВДАННЯ №2

для виявлення *яскравості емоційного відгуку на музику*
молодших школярів

Невербальний (моторний) варіант завдання: рухатись під музику так, як би хотілося уявити себе під час її звучання.

Адекватність сенсомоторного відгуку вивчалась нами з врахуванням дво- або тридольності музичного впливу: маршового, рухливо-танцювального (чардаш) або вальсоподібного фрагментів:

1. Ф.Еркель: Марш з опери „Гуньоді Ласло".
2. Й. Брамс: Угорський танець №19 (чардаш).
3. Н.Нижанківський „Вальс".

Оцінювалась невербальна (моторна) рефлексія за такими критеріями:

1) марш (або музика, яка близька за метро-темпоритмічними характеристиками), репродуктивне відображення якого як самої простої моторної реакції (крок) оцінювався в 1 бал;

2) чардаш передбачає темпові зміни кроків, притупів, репродуктивне відтворення яких оцінювалось у 2 бали;

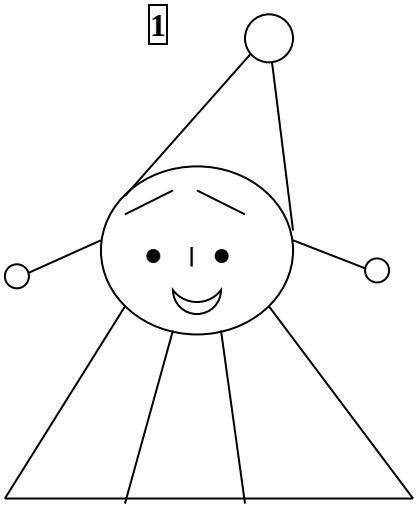
3) вальс (або менует) – самий складний (тридольний) з запропонованих розмірів рухів, репродуктивне відтворення якого оцінювалось у 3 бали.

Крім цього, творчі психомоторні прояви (оригінально деталізована пластика виконання кожного з фрагменту) оцінювались додатковим балом.

Продовження додатку А.3.1.8

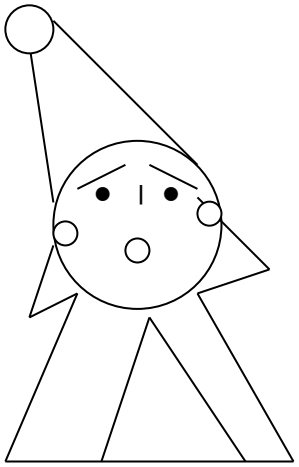
Піктограма ключа емоцій та словничок визначень настроїв

1



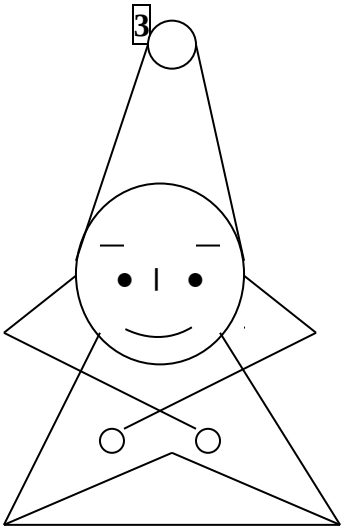
Радісний Піднесений
Грайливий Жартівливий
Веселий

2



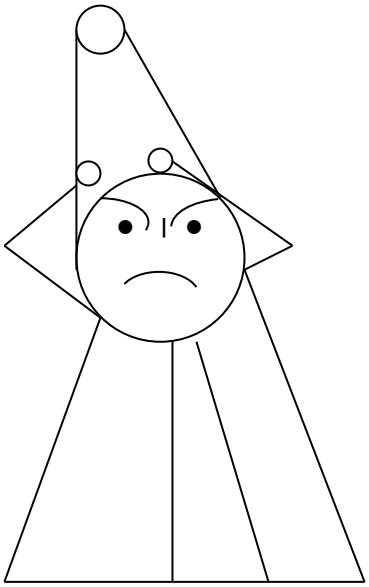
Тривожний Збуджений
Метушливий Поривчастий
Схвильований

3



Стриманий Просвітлений
Дрімотний Врівноважений
Спокійний

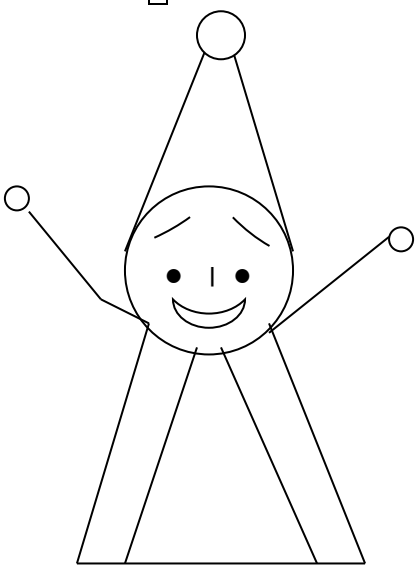
4



Непривітний Сердитий
Стурбований Безсердечний
Розгніваний

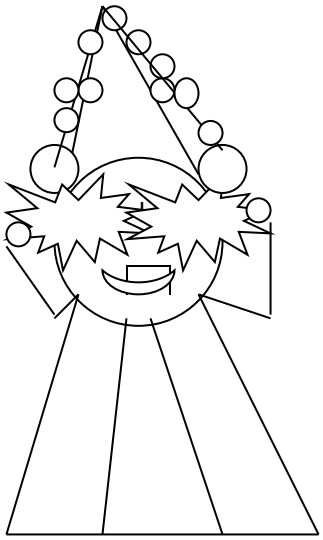
Продовження додатку А.3.1.8

5



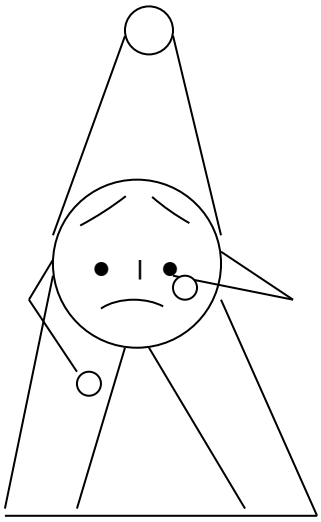
Сміливий Мужній
Відважний Рішучий
Бадьорий Життєрадісний

6

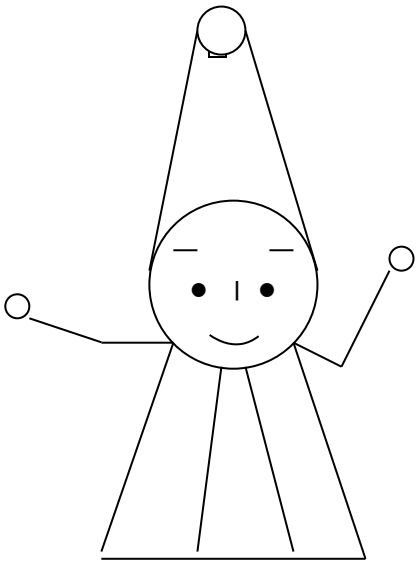


Казковий Таємничий
Вкрадливий Дивовижний
Загадковий Фантастичний

7



Печальний Жалібний
Похмурий Пригнічений
Сумний Журливий



Мрійливий Ліричний
Зворушливий Задушевний
Поетичний

„Додаток А.3.1.9”

ЗАВДАННЯ №2

для виявлення *здатності* молодших школярів *оцінки ролі засобів художньої виразності* у створенні музичного образу

(за методикою Л.В. Школяр)

Учням пропонувались 3 серії фрагментів музичних творів, співзвучних за емоційно-образним змістом та деяким ознакам фактури, динаміки звучання, регістрово-тембровим засобам виразності.

Завдання: прослухати та визначити, які два з трьох творів у кожній серії подібні за характером, а які відрізняються від них? Спробувати визначити, чим вони відрізняються від інших?

1 серія: *Б.Барток* „Süssünk, süssünk” з альбому в картинках „Дітям”.
В.Косенко „Гумореска”.
Л.Ревуцький „Колискова”.

2 серія: *Ф. Еркель.* Марш з опери „Гуняді Ласло”.
А.Краул Зріні-марш .
Л.Колодуб „Марш”.

3 серія: *Й.Брамс* Угорський танець № 19 – вербунк – чардаш.
З.Кодай. Хор русинських дівчат з мелодрами „Гарі Янош”.
Д. Задор. Симфонічна картина „Тиса”.

Визначення рівнів здатності молодших школярів до оцінки ролі засобів художньої виразності у створенні музичного образу проводилось за такими критеріями:

- *високий* – здатність визначати відповідну залежність, взаємообумовленість своїх емоцій, образів з музичними засобами виразності музичного твору, виявляється розгорнута та художньо-обгрунтована модель асоціацій, емоційно-образних характеристик особистих переживань музики. Оцінка – 3 бали;
- *середній* – вірний вибір двох подібних фрагментів з характеристикою лише емоційно-образного осмислення музики, без аналізу засобів виразності. Оцінка – 2 бали;
- *низький* – учні намагались аналізувати деякі засоби виразності подібних музичних творів, без опори на емоційно-образне осмислення їх змісту; вони не здатні аргументувати свій вибір при визначенні „зайвого” музичного твору з пропонованого ряду серії творів. Оцінка – 1 бал.

Критеріями підсумкової оцінки здатності молодших школярів до оцінки ролі засобів художньої виразності у створенні музичного образу:

- високий рівень – від 7 до 9 балів;
- середній рівень – від 4 до 6 балів;
- низький рівень – від 0 до 3 балів.

„Додаток А.3.1.10”

Завдання для виявлення рівня розвитку відчуття *метроритму*:

1. Повторити ритмічні побудови.

2. Впізнати знайому мелодію за її ритмічним малюнком.

3. Почути ритмічні зміни в незнайомій мелодії при повторному її програванні.

4. Визначити та відтворити кроки музичних героїв (тест № 1).

Результати виконання кожного завдання оцінюються за трьохбальною системою. 3 бали ставляться за адекватно виконане завдання, при відсутності помилок в процесі його виконання і при максимальній й творчій активності школяра; 2 бали – за частково виконане завдання або при наявності помилок в процесі виконання; 1 бал – за невиконане завдання або виконане неправильно.

Тест № 1 для виявлення рівня розвитку відчуття *метр у*: Кроки велетня, Тома та гнома.

(за методикою В.П. Анісімова)

У країні „Тишіналії” всі мешканці ходять як годинники – „тік-так”:

- хлопчик *Том* ходить спокійно (один крок – „тік” та приставний крок „так”);

- кроки його меншого *приятеля-гнома* рухливі, грайливі (на звук „тік” – крок та приставний крок, а на хід „так” – те саме);

- *велетень* ходить поважно, солідно (один крок на хід годинника „тік-так” та один приставний крок – на наступний хід „тік-так”).

Стимулюючий матеріал: годинник та позначені на підлозі кроки (ступні ніг чи просто круги вирізані з паперу), які вказують напрям стежки. Відстань між ними відповідає вільному кроку дитини (15-20 см). Всього 16 слідів-кроків. Стежинка викладена з розворотами після кожного 4-го кроку, наприклад, за

периметром квадрату (4 крока, поворот + 4 крока, поворот + 4 крока, поворот + 4 крока).

Рівень розвитку відчуття метру оцінювався за такими критеріями:

- *високий рівень* – точне визначення кроків велетня, Тома та гнома протягом усіх 4-ьох тактів (такт дорівнює 4 крокам, всього 16 приставних кроків);
- *середній рівень* – відтворення кроків з двома трьома порушеннями метричної координації. Допустима межа порушень – від 2 до 8 несвоєчасних кроків (з 16);
- *низький рівень* – відтворення кроків з частими порушеннями метричної координації (від 9 до 12), стежинка при цьому незавершена.

Завдання для виявлення рівня розвитку відчуття *звуковисотності*

(за методикою Т.М. Завадської)

1. Визначити напрям та характер руху мелодії.

2. Почути звуковисотні зміни незнайомої мелодії при повторному її програванні.

3. Проінтонувати або підібрати за слухом на дитячому музичному інструменті частину запропонованої незнайомої мелодії.

4. Почати співати знайому пісню вголос, потім якийсь час про себе, потім знов вголос.

Музичний матеріал для завдання № 1: „Котик” на слова М.Підгірянки

Музичний матеріал для завдання № 2: „Морозець” – муз. Б.Фільц, сл. Г.Бойка

Музичний матеріал для завдання № 3: „Ходить гарбуз по городу” – укр. нар. пісня

Музичний матеріал для завдання № 4: „Bújj, bújj, zöld ág...” – угорська нар. пісня-гра

Продовження додатку А.3.1.10

Завдання для виявлення рівня розвитку відчуття *ладу:*

1. Визначити завершеність або незавершеність музичної побудови.

2. Доспівати мелодію, що незакінчена, до тоніки.

3. Визначити настрій музичного твору (тест № 2; 3).

Музичний матеріал для завдань: „Süss fel nap, Szent György nap" – угорська народна пісня.

Результати виконання кожного завдання оцінюються за трьохбальною системою. 3 бали ставляться за адекватно виконане завдання, при відсутності помилок в процесі його виконання і при максимальній й творчій активності школяра; 2 бали – за частково виконане завдання або при наявності помилок в процесі виконання; 1 бал – за невиконане завдання або виконане неправильно.

Тест№2 для діагностування *ладового відчуття (гармонічного)*

(за методикою В.П. Анісімова)

Мета: виявити ступінь розвитку ладово-гармонічного відчуття молодших школярів.

Роль співзвуч виконують два гноми: один з них веселий, інший – сумний.

Співзвуччя подаються від різних тонів.

Завдання: визначити послідовність виконання співзвучностей.

Стимулюючий матеріал :

- E-dur, e-moll (або f-moll, F-dur) = 1 бал;
- C-dur, h-moll (або cis-moll, D-dur) = 2 бали (кожне вірно визначене співзвуччя оцінюється в 1 бал);
- F-dur, G-dur, fis-moll (або a-moll, d-moll, C-dur) = 3 бали.

Продовження додатку А.3.1.10

Тест№3 для діагностування *ладового відчуття (мелодичного)*

(за методикою В.П. Анісімова)

Мета: виявити ступінь розвитку ладово-мелодичного відчуття молодших школярів.

Роль мелодії пісень виконують дві дівчинки – одна з них весела, інша – сумна.

Завдання: визначити ладову послідовність виконання мелодій.

Стимулюючий матеріал: поспівки, які побудовані за принципом контрасту-співставлення ладових функцій мелодії.

мажор мінор

- 2/4 П I | П I :‖: П I | П I :‖
  c d e e d c c d es es d c

мажор мінор

- 2/4 П I | П I | П I | П I ‖
  f a c^2 f a c^2 f as c^2 f as c^2

- 2/4 П П | I I | I I | I Z ‖ („Egyél libám, egyél már”)
  a a g g f g a g f
  Esti harang - szóra, hipp, hopp, hopp.

- 2/4 П П | I I | I I | I Z ‖(„Egyél libám, egyél már”)
  a a g g f g as g f
  Esti harang - szóra, hipp, hopp, hopp.

Відчуття тембру характеризується здібністю особистості ідентифікувати джерело звуку.

Завдання для діагностування *тембрового відчуття*

(за методикою В.П. Анісімова)

Стимулюючий матеріал: музичні інструменти (фортепіано, сопілка, скрипка, трикутник, металофон) або голоси людини (дитячий, жіночий, чоловічий).

Продовження додатку А.3.1.10

Завдання: визначити на яких музичних інструментах виконується твір „Debrecenbe kéne menni” − угорська народна пісня.

Звучить аудіозапис мелодії певної народної чи авторської пісні, яка виконується у такій послідовності:

1. Соло: а) фортепіано, б) скрипка, в) сопрано
2. Дуети: а) сопілка + трикутник, б) фортепіано + металофон
3. Тріо: а) фортепіано + скрипка + сопрано,
   б) сопілка + чоловічий голос + жіночий голос,
   в) сопілка + скрипка + фортепіано.
4. Підібрати ті інструменти, які найкраще відтворюють характер твору.

Завдання для діагностування *динамічного відчуття*

(за методикою В.П. Анісімова)

Мета: визначити здібності адекватної аудіально-моторної реакції на динамічні зміни (силу вираження) інструментального або вокально-інструментального стимулу.

Гра „Голосно-тихо”. Вчитель грає на фортепіано, а учні на барабанах.

Завдання: повторити динамічне виконання музичного твору (або мелодії) за вчителем.

1. Виконується мелодія: а)голосно або тихо.

2. Контрастне виконання мелодії: голосно-тихо або навпаки.

3. Виконання з поступовим затиханням чи посиленням звучання.

Результати виконання кожного завдання оцінюються за трьохбальною системою. 3 бали ставляться за адекватно виконане завдання, при відсутності помилок в процесі його виконання і при максимальній й творчій активності школяра; 2 бали – за частково виконане завдання або при наявності помилок в процесі виконання; 1 бал – за невиконане завдання або виконане неправильно.

„Додаток А.3.1.11”

Анкета-інтерв’ю для виявлення *ступеню національно-зорієнтованої художньої комунікації* молодших школярів

1. Впізнайте народну пісню за мелодією та сказати яким музичним інструментам вона виконується:

2/4 П П | I I | П П | I I |
g g g a g e g g g a g e

П П | П П | П П | I I |
g g g a g f e d e e d d c c

П П | I I | П П | I I ‖ *„Товчу, товчу мак, мак”*
g g g a g e g f e d c c (сопілка)

2. Впізнати народну пісню за мелодією та сказати яким музичним інструментам вона виконується:

2/4 П П | П I | I Z |
r r f f mr m r
П П | П I | I Z |
f f l l sz f sz l
П П | П I | I Z |
f f l l sz f sz l
П П | П I | I Z ‖ *„Esik eső karikára”* (металофон)
l f r r f f m r

3. До прослуханих музичних творів підібрати малюнок особи, національний костюм якої відповідає би народності прослуханого твору:

а) *„A malomnak nincsen köve”* – угорська народна пісня у виконанні інструментального ансамблю „Béres együttes”;

б) *Є. Адамцевич* „Запорізький марш”

4. Які угорські народні танці ви знаєте?

5. Які українські народні танці ви знаєте?

„Додаток А.3.1.12”

Анкета-тест для виявлення *ступеню національно-зорієнтованої художньої комунікації* молодших школярів

1. Які ви знаєте жанри народних пісень?

.....

2. Зазначте найбільш характерні ритмічні форми угорської музики:

.....

3. Зазначте найбільш характерні ритмічні форми української музики:

.....

4. Впізнайте народну пісню за ритмічним малюнком та зазначте якими музичними інструментами вона виконується:

3/4 П I I | 2/4 П П | П ♪ 𝄾 |

3/4 П I I | 2/4 П П | П ♪ 𝄾 |

3/4 П I I | 2/4 П П | П ♪ 𝄾 |

3/4 П I I | 2/4 П П | П ♪ 𝄾 ‖ *(„Béreslegény”* hegedű, brácsa, bőgő*)*

5. Впізнати народну пісню за мелодією:

4/4 П I I I | П I I I |
r f l l l sz l b l l

П I I I | П I I I |
r f l l l sz l b l l

I П I I | П П I I |
sz f m r f sz sz f m r f

П П I I | П П I I ‖ *(„Подоляночка”)*
sz sz f m r f sz sz f m r r

6. До прослуханих музичних творів намалювати малюнок особи у національному костюмі (національність костюму має відповідати національності прослуханого твору):

Продовження додатку А.3.1.12

а) *„A malomnak nincsen köve”* – угорська народна пісня у виконанні інструментального ансамблю „Béres együttes”,

б) *Є. Адамцевич* „Запорізький марш”.

7. Підібрати картину та зазначити назву літературного твору наближених до сюжету, характеру прослуханого музичного твору:

а) М.Скорик – II частина (Allegro moderato) з „Карпатського концерту”,

б) Д. Задор – симфонічна картина „Тиса” (чеські, угорські, румунські танці),

в) В.Теличко – „Гомін Карпат” для хору з ударними (природа),

г) Є. Станкович – „Ранкова музика” для скрипки і струнних,

д) В. Сільвестров - 2 колискові для фортепіано,

е) С. Мартон – „Елегія” для хору (вокаліз).

8. Які українські народні танці ви знаєте?

.....

9. Які угорські народні танці ви знаєте?

.....

.....

10. Записати, які ви знаєте державні символи:

.....

„Додаток А.3.1.13”

Серія завдань для виявлення *широти поліхудожнього тезаурусу* молодших школярів

1. До прослуханих музичних творів підібрати малюнок особи у національному костюмі.

Умова: національність костюму має відповідати національним інтонаціям прослуханого твору.

2. Слухаючи музичні твори угорських та українських композиторів згадати вірш, який би за настроєм відповідав характеру прослуханого музичного твору.

Умова: автор вірша має належати до того народу, що і автор прослуханої музики.

3. Перелічити назви казок того народу музика якого прозвучала.

4. До зазначених народних символів згадати назви пісень того народу, якому вони належать:

а) парта: ..... б) віночок: .....

в) калина: ..... г) тюльпан: .....

д) пава: ..... е) лебідь: .....

„Додаток А.3.1.14”

Протокол бесіди на тему :
„Яку музику ми називаємо угорською?”

Питання	Відповіді учнів	Аналіз питань, відповідей, висновків
- Як ви розумієте: „Яку музику ми називаємо угорською?” - А де живе цей народ – в Угорщині чи на Україні?	Ту музику, яку створив угорський народ. - Цей народ живе в Угорщині	З’ясовується вірність розуміння поняття про угорську музику та нерозуміння поняття „народ” як назви представників певної національності, які живуть і на території України.
- Ви себе вважаєте угорцями? Чому?	Так, тому, що ми і наші батьки розмовляємо угорською мовою	З’ясовується рівень національної свідомості учнів, як ідентифікації самих себе до певної національної спільноти.
- Отже, ви вважаєте себе угорцями, що живуть на Україні, і рахуєте, що угорську музику створює лише народ, що живе в Угорщині? Чи вірно це?	Ні, угорську музику може створювати також народ який живе на Україні, та і в інших країнах де живе наш народ.	
- А хто може перерахувати ті ознаки які притаманні і вам, і тим угорцям, що не живуть на Україні?	Мова, народні свята, пісні, казки, звичаї	Визначається перша підстава ідентифікації до угорського етносу – спільність мови, а також друга – спорідненість з культурою народу
- А що у вас спільного з українським народом ?	Місце проживання – Україна, державні свята	З’ясовується розуміння поняття „Батьківщина”
- А які ви знаєте українські народні пісні?	„Їхав козак за Дунай”, „Ой на горі два дубки”.	З’ясовується засвоєння учнями вивченого матеріалу з музики
- А про що розповідається в цих піснях. Чому вони повчають?	Про любов: у 1-шій пісні про не зовсім щасливу любов, адже вона перервалась з-за війни, а у 2-гій пісні про щасливу любов. Пісні повчають поважати та любити один одного та свою рідну землю, де живемо.	Шляхом допоміжних питань спрямовується мислення учнів до висновку
- Що спільного в угорського народу з українським, а що вирізняє його?	Спільне: місце проживання - Україна, риси характеру героїв народнопоетичної творчості. А вирізняє мова, символіка, гімн, національний одяг, ритміка та мелодика народної музики.	Відповідь правильна, в порівнянні з відповідями на початку бесіди. Отже, завдання бесіди на даному етапі дослідження виконано.

„Додаток Б. 3.1”

Таблиця **Б.3.1.1**

Характеристика музичного фонду молодших школярів

Кількість респондентів	Активний музичний фонд				Пасивний музичний фонд			
	0	**1**	**2**	**3**	**0**	**1**	**2**	**3**
384	248	98	29	9	77	167	91	49
100 %	64,58%	25,52%	7,55%	2,34%	20,05%	43,48%	23,69%	12,76 %

Таблиця **Б.3.1.2**

Ґрунтовність знань засобів музичної виразності молодших школярів

Елементи музичної мови	Кількість респондентів, які самостійно визначали	Кількість респондентів, які визначали за допомогою вчителя	Кількість респондентів, які не змогли визначити
Динаміка	94 (24,5 %)	122 (31,7 %)	168 (43,7 %)
Темп	92 (23,9 %)	125 (32,5 %)	167 (43,5 %)
Регістр	85 (22,1 %)	98 (25,5 %)	201 (52,3 %)

Таблиця **Б.3.1.3**

Диференційовані оцінки *невербальної рефлексії* музики

	Музичний фрагмент	Неадекватна рефлексія	Адекватна рефлексія	Продуктивна рефлексія
Невербальна (графічна)	1-й фрагмент	0	1	2
	2-й фрагмент	0	1	2
	3-й фрагмент	0	1	2
	4-й фрагмент	0	1	2
	5-й фрагмент	0	1	2
Невербальна (моторна)	Марш	0	1	2
	Чардаш	0	1	2
	Вальс	0	2	1

Продовження додатку Б.3.1

Таблиця **Б.3.1.4**

Типологія груп

за рівнем розвитку *емоційного відгуку на музику* (у балах)

Рівень розвитку ЕВ	**Форма емоційного відгуку на музику (ЕВ (рефлексії))**		
	Невербальна рефлексія		***Підсумкові показники***
	графічна	***моторна***	
Високий	8-10	7-9	23-29
Середній	4-7	3-6	11-20
Низький	0-3	0-2	0-8

Таблиця **Б.3.1.5**

Характеристика досліджуваних

за рівнем розвитку *емоційного відгуку на музику*

Рівень розвитку ЕВ	**Форма емоційного відгуку на музику (ЕВ (рефлексії))**						
	Вербальна рефлексія		***Невербальна рефлексія***				***Підсумкові показники***
			графічна		*моторна*		
	к-сть учнів	**%**	**к-сть учнів**	**%**	**к-сть учнів**	**%**	
Високий	37	9,64	46	11,98	42	10,94	10,86 %
Середній	114	29,69	124	32,30	119	30,99	31 %
Низький	233	60,68	214	55,79	223	58,08	58,19 %

Таблиця **Б.3.1.6**

Характеристика досліджуваних

за рівнем розвитку *музичних здібностей* молодших школярів

Рівень розвитку	**Відчуття метроритму**		**Відчуття звуковисотності**		**Відчуття ладу**		**Темброве відчуття**		**Динамічне відчуття**		**Підсумкові показники**
	кількість учнів	**%**	**кількість учнів**	**%**	**кількість учнів**	**%**	**кількість учнів**	**%**	**кількість учнів**	**%**	
Високий	37	9,64	32	8,34	30	7,82	41	10,68	49	12,76	9,8 %
Середній	106	27,61	76	19,80	76	19,80	85	22,14	90	23,44	21,1 %

Низький	241	62,76	276	71,88	278	72,40	258	67,19	245	63,81	67,6 %

Продовження додатку Б.3.1

Таблиця **Б.3.1.7**

Характеристика досліджуваних за мірою розвитку *виконавських умінь*

Рівні	**Спів**		**Музично-ритмічні рухи**		**Гра на дитячих музичних інструментах**		**Підсумковий показник**
	к-сть учнів	**%**	**к-сть учнів**	**%**	**к-сть учнів**	**%**	
Високий	47	12,24	53	13,81	79	20,58	15,55 %
Середній	68	17,71	78	20,32	86	22,40	20,15 %
Низький	269	70,06	253	65,89	219	57,04	64,33 %

Таблиця **Б.3.1.8**

Характеристика досліджуваних за наявністю та характером *творчих проявів* в різних видах музичної діяльності

Рівні	**Вербальна інтерпретація**		**Невербальна інтерпретація**				**Імпровізація**		**Підсумковий показник**
			Кольоро-графічна		**Пластична**				
	кількість учнів	**%**	**кількість учнів**	**%**	**кількість учнів**	**%**	**кількість учнів**	**%**	
Високий	45	11,72	56	14,59	54	14,07	34	8,86	12,31 %
Середній	49	12,76	62	16,15	59	15,37	43	11,20	13,87 %
Низький	290	75,52	266	69,27	271	70,58	307	79,95	73,83 %

Продовження додатку Б.3.1

Таблиця **Б.3.1.9**

Характеристика досліджуваних
за *здатністю до самоідентифікації в музичному середовищі*

Рівні	**Народність**		**Підстави ідентифікації до рідного народу**		**Батьківщина**		**Знання творів українського етносу**		**Підсумковий показник**
	кількість учнів	**%**	**кількість учнів**	**%**	**кількість учнів**	**%**	**кількість учнів**	**%**	
Високий	46	11,98	36	9,38	29	7,56	18	4,69	8,41
Середній	63	16,41	73	19,01	38	9,90	39	10,16	13,87
Низький	275	71,62	275	71,62	317	82,56	327	85,16	77,74

Таблиця **Б.3.1.10**

Характеристика досліджуваних

за *широтою поліхудожнього тезаурусу*

Рівні	**Відповідно сюжету**				**Знання угорських народних танців**		**Знання українських народних танців**		**Підсумковий показник**
	картини		**л-ні твори**						
	кількість учнів	**%**	**кількість учнів**	**%**	**кількість учнів**	**%**	**кількість учнів**	**%**	
Високий	32	8,34	28	7,30	88	22,92	31	8,08	11,66 %
Середній	55	14,33	65	16,93	97	25,26	48	12,50	17,26 %
Низький	297	77,35	291	75,79	199	51,83	305	79,43	71,12 %

Продовження додатку Б.3.1

Таблиця **Б.3.1.11**

Характеристика досліджуваних

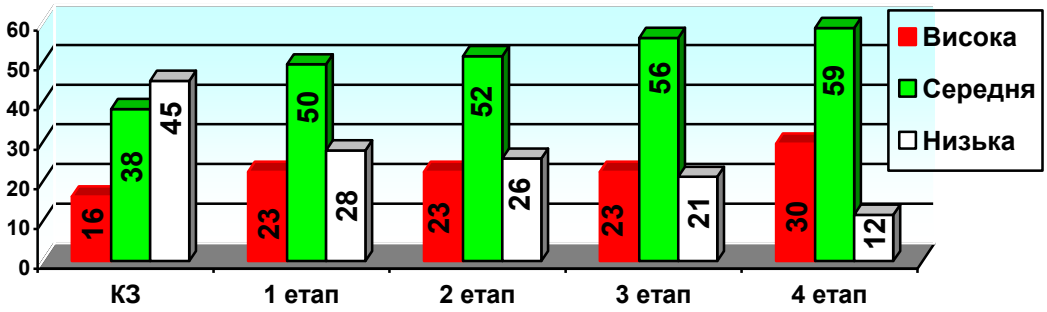
за *ступенем єдності громадянського та музичного виховання*

Рівні	**Розуміння поняття Батьківщина**		**Знання державних символів**		**Знання музики українського народу**		**Підсумковий показник**
	к-сть учнів	**%**	**к-сть учнів**	**%**	**к-сть учнів**	**%**	
Високий	37	9,64	33	8,60	26	6,77	8,34 %
Середній	49	12,76	57	14,85	48	12,50	13,37 %
Низький	298	77,61	294	76,57	310	80,73	78,31 %

„Додаток Б. 3.3”

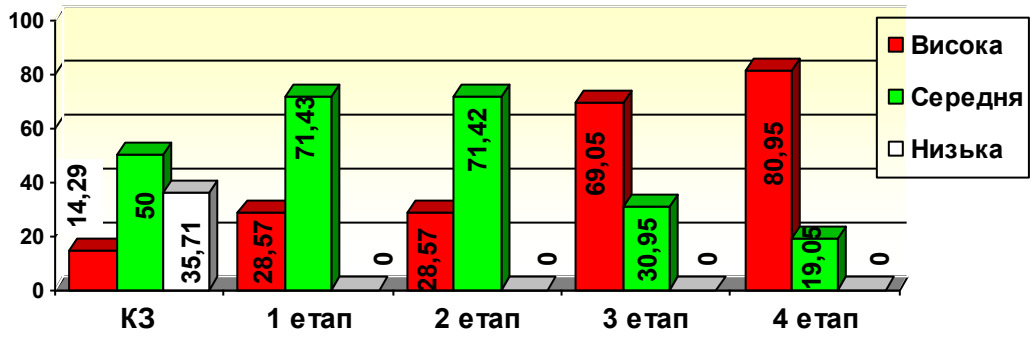
Гістограма Б.3.3.1

Динаміка змін міри зацікавленості учнів контрольних класів **музичним мистецтвом (%)**



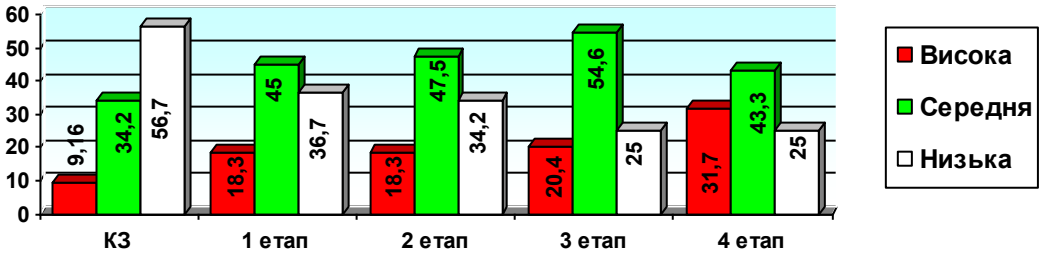
Гістограма Б.3.3.2

Динаміка змін міри зацікавленості учнів експериментальних класів **музичним мистецтвом (%)**



Гістограма Б.3.3.3

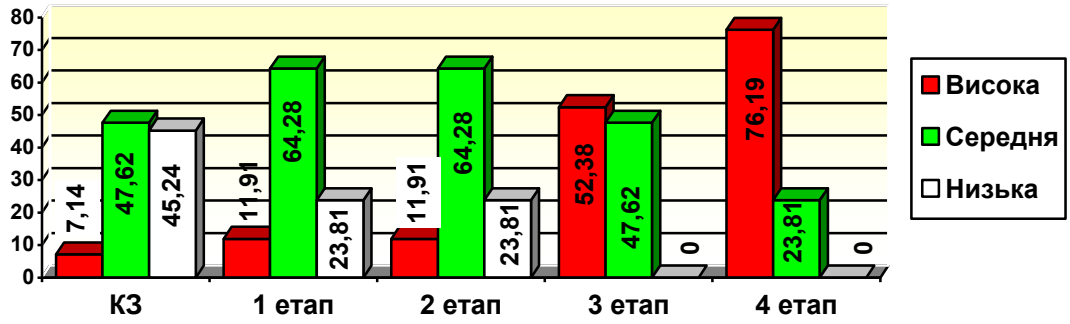
Динаміка змін ступеня музично-теоретичної обізнаності молодших школярів контрольних класів



Продовження додатку Б.3.3

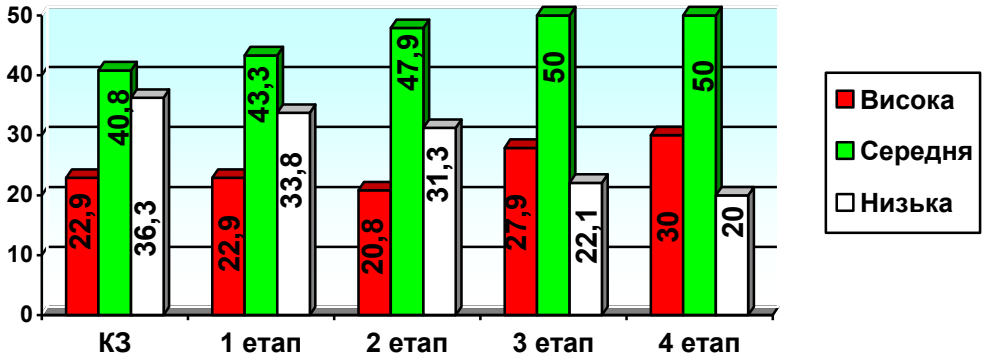
Гістограма Б.3.3.4

Динаміка змін ступеня музично-теоретичної обізнаності молодших школярів експериментальних класів



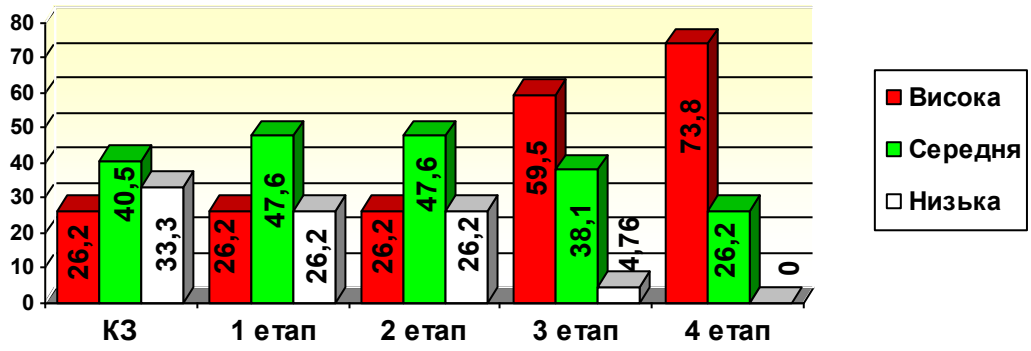
Гістограма Б.3.3.5

Динаміка змін ступеня емоційно-оцінного ставлення молодших школярів контрольних класів **до музичного мистецтва**



Гістограма Б.3.3.6

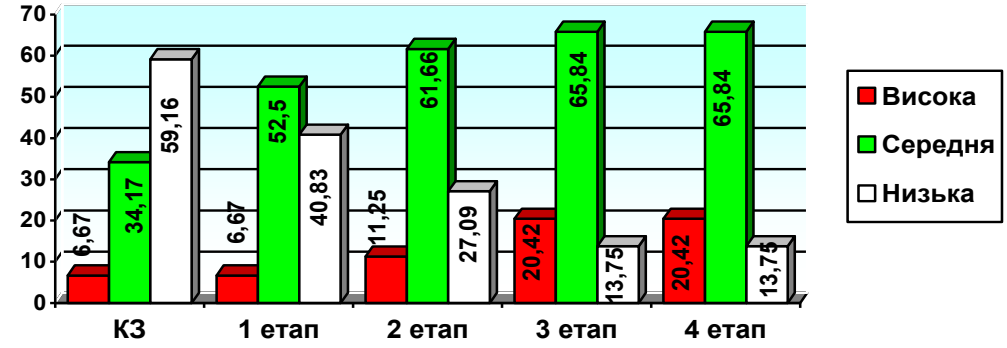
Динаміка змін ступеня емоційно-оцінного ставлення молодших школярів експериментальних класів **до музичного мистецтва**



Продовження додатку Б.3.3

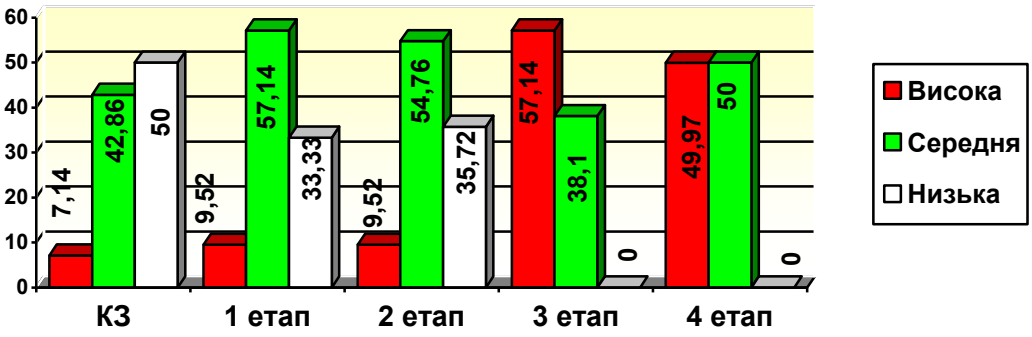
Гістограма Б.3.3.7

Динаміка змін міри оволодіння музичними вміннями молодших школярів контрольних класів



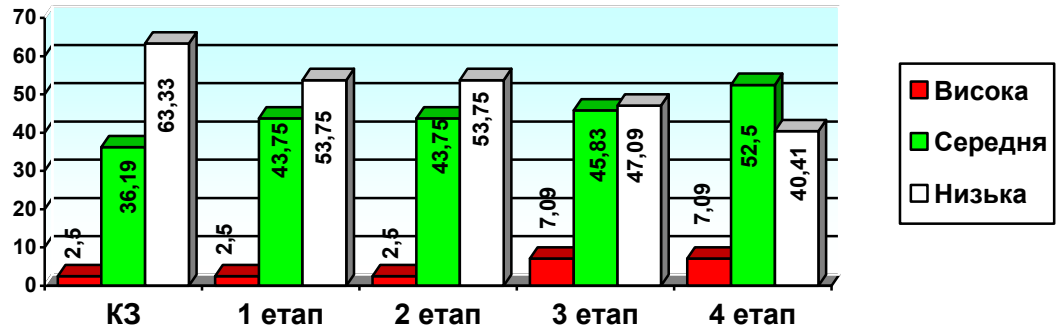
Гістограма Б.3.3.8

Динаміка міри оволодіння музичними вміннями молодших школярів експериментальних класів **до музичного мистецтва**



Гістограма Б.3.3.9

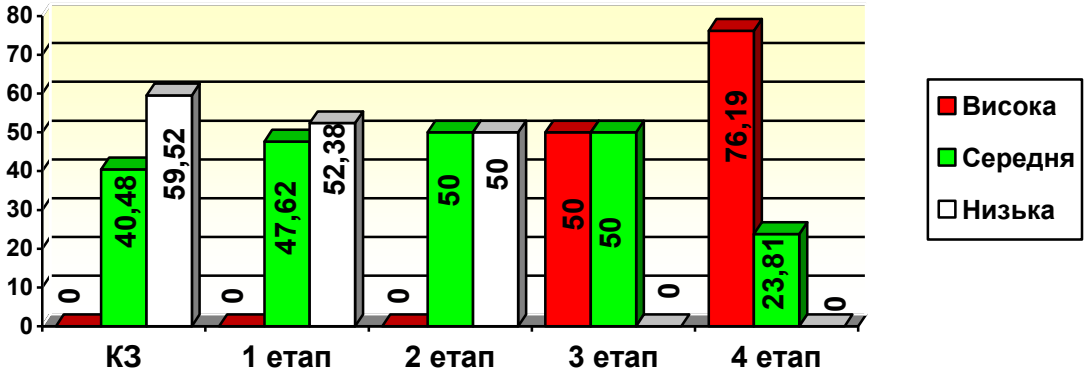
Динаміка змін ступеня національно зорієнтованої художньої комунікації молодших школярів контрольних класів



Продовження додатку Б.3.3

Гістограма Б.3.3.10

Динаміка змін ступеня національно зорієнтованої художньої комунікації молодших школярів експериментальних класів



„Додаток В.3.3”

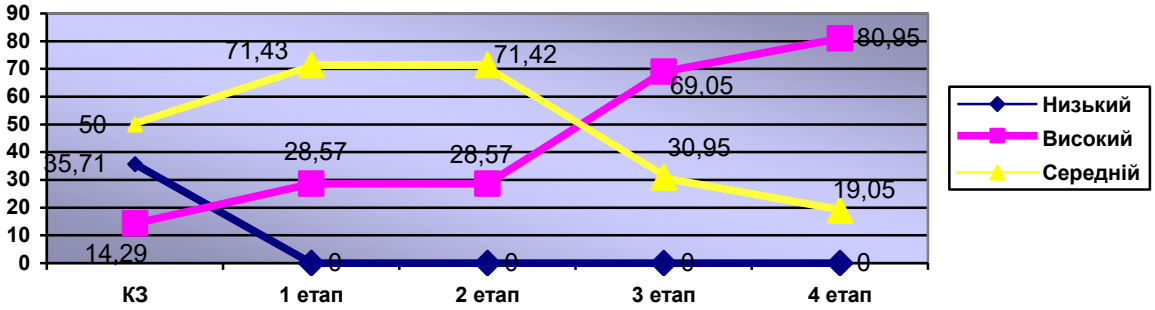


Рисунок 3.3.1 **Графік динаміки змін музично-естетичної вихованості молодших школярів експериментальних класів**

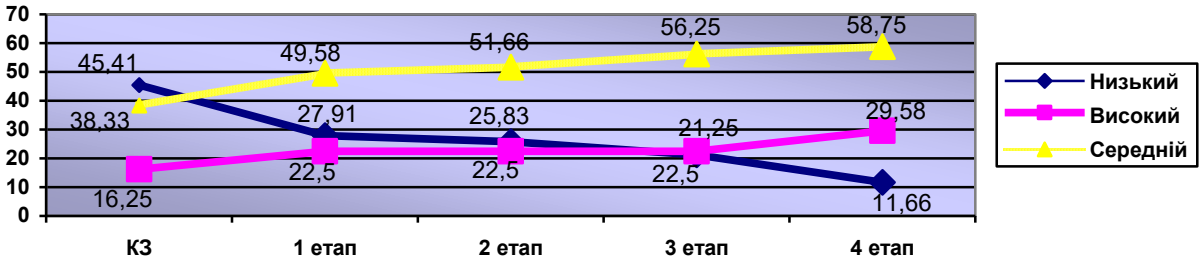


Рисунок 3.3.2 **Графік динаміки змін музично-естетичної вихованості молодших школярів контрольних класів**

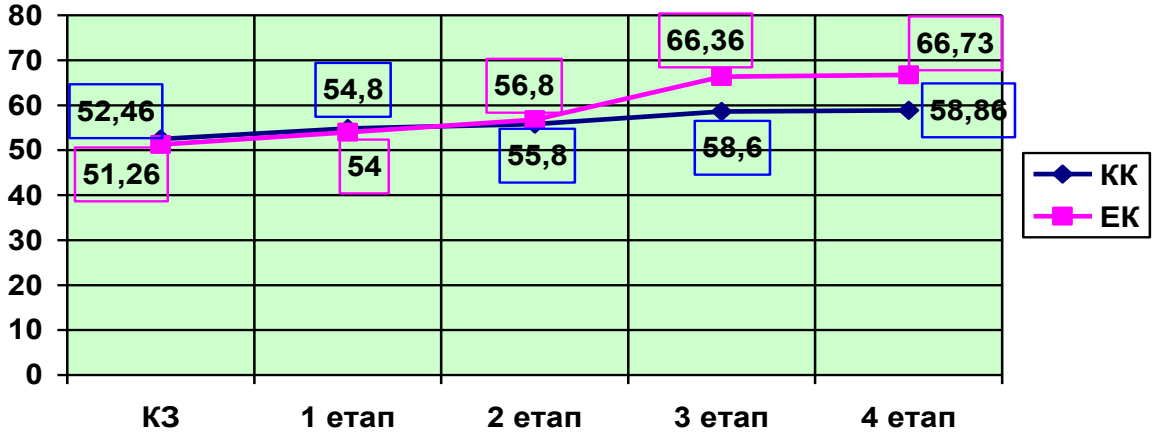


Рисунок 3.3.3 **Графік динаміки музично-естетичної вихованості молодших школярів контрольних та експериментальних класів**

Продовження додатку В.3.3

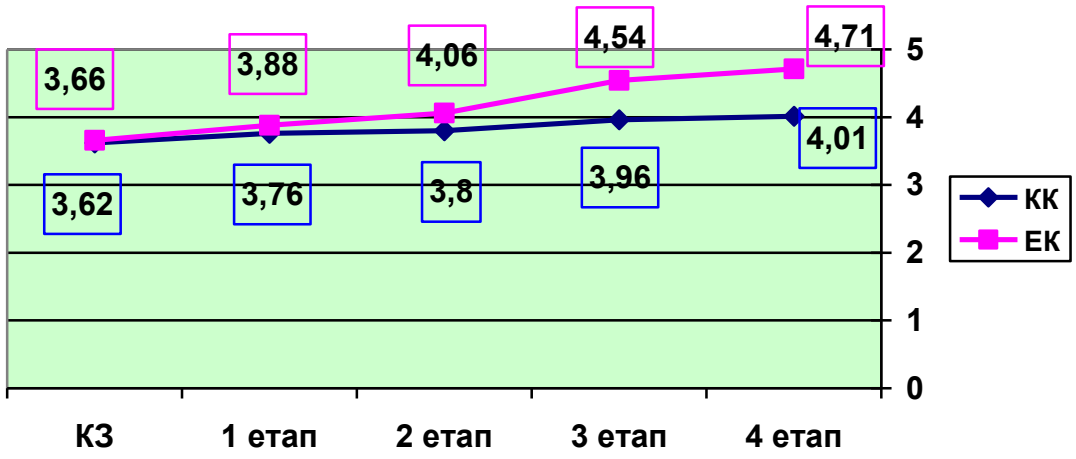


Рисунок 3.3.4 **Графік змін середнього балу музично-естетичної вихованості молодших школярів контрольних та експериментальних класів**

„Додаток Г”

„В ГОСТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ ТА УГОРСЬКОЇ МУЗИКИ”

Урок музики у 3 класі

Навчальна мета: поглиблювати знання учнів про угорські та українські народні інструменти, народні танці та пісні; знання з елементарної теорії музики.

Виховна мета: виховувати в учнів любов до угорської та української народної музики; мотивацію збереження народних мистецьких традицій.

Розвивальна мета: розвивати співацькі навички, музичний слух, увагу, мислення (образне та логічне), креативність.

Тип уроку: комбінований.

Методичне забезпечення уроку: конспект уроку, камертон, наочні картки (ритмічні, назви інструментів, картки, що зображують інструменти, бліц-картки, картки з інтерактивним завданням) магнітофон, дошка, плакат для розучування нової пісні.

Методи: *словесні* (пояснення, діалог), *наочні* (аудіальні та візуальні), *практичні* (повторення, закріплення).

ХІД УРОКУ

I. <u>Організаційний момент:</u> Урок розпочинається „вокальним дзвоником” (у виконанні вчителя):

2 П П | П П | П П | П П | П П | П П | П I ‖
f sz b sz f sz b sz f sz b r^2 f^2 sz^2 f^2 r^2 f^2sz^2 f $^2r^2$ b sz br^2 f^2sz^2 b
Csilin - ge-lő csengő-szóra kezdő - dik a zene – ó-ra: csinglinglingling lingling lo - o – o - ong!

<u>1.2. Музичне вітання:</u>

Вітання вчителя: *Вітання учнів:*

2 П П | I П | I I | I Z ‖ 2 I П | I П | I I ‖
s l l s m d r m d^1 sz s m f s m d r d
Szép jó napot ad - jon az Úr - is - - ten ! Jó - na – pot ad - jon az Is - ten !

- На сьогоднішній урок до нас завітали гості-вчителі з цілого Закарпаття для того, щоб послухати: як гарно ви вмієте виконувати угорські та українські пісні, чи відрізняєте угорську музичну мову від української, наскільки добре знаєте ви музичні інструменти.

Окрім гостей-вчителів до нас завітали герцог-професор „Дримба-Телінка” та герцог-професор „Скрипка”, які вивчатимуть глибину ваших знань з музики

Продовження додатку Г

протягом цілого уроку.

- Погляньте на наших гостей та привітайте їх:

2 I П | I П | I I ‖
s m f s m d r d
Jó - na – pot ad - jon az Is - ten !

II. Повідомлення теми, завдань уроку:

Сьогодні ми вивчимо нову угорську – „Debrecenbe kéne menni” та закарпатську – „Танцювала ріпка з маком” народні пісні, познайомимось з новими народними інструментами, а вже засвоєні знання зможете показати в процесі індивідуальних та парних відповідей, змагання.

III. Розвиток музичних здібностей:

3.1.Вправа для розвитку дихання

Виконувати вправу слід таким чином: на 1 – вдих та затримка дихання, потім рахую до 5-ти, а ви поступово, плавно видихаєте.

Вправа для розвитку унісонного звучання:

- Дітки, погляньте на цю картинку, який музичний інструмент на ній зображено? (Вчитель послідовно показує картки з зображенням музичних інструментів: скрипки, контрабасу, цимбал, бандури).

- Зараз прочитаємо лише голосні букви з назв цих інструментів, а потім проспіваємо їх. Будьте уважними під час того, як я співатиму слово „rajta” (початковий тон), адже ж вам потрібно буде проспівати ці голосні відповідно висоті, що проспівана мною:

hegedű	bőgő	cimbalom	bandura

2 I I | П I | I I | I I | I I | П I | I I | П I |
с с с с с# с# с# с# л л л л л ci b ci b ci b ci b ci b
Ra-jta : е–е - ü *Ra – jta:* ö – ö *Ra-jta:* i–a – o *Ra –jta:* a–u – a

I I | П I | I I | П I | I I | I I | I I | П I ‖
л л л л л с# с# с#с# с# с с с с ф# ф# ф#ф# ф#
Ra – jta: a–u – a *Ra ---jta:* o–a – i *Ra -- jta:* ö – ö *Ra – jta*: ü–e – e

Продовження додатку Г

- Назвіть ці інструменти українською мовою (скрипка, контрабас, цимбали, бандура)

Вправа для розвитку діапазону голосу :

- Назвіть три таких музичних інструменти, на яких мелодію відтворити не можливо (*dob, csörgődob, cintányér*).

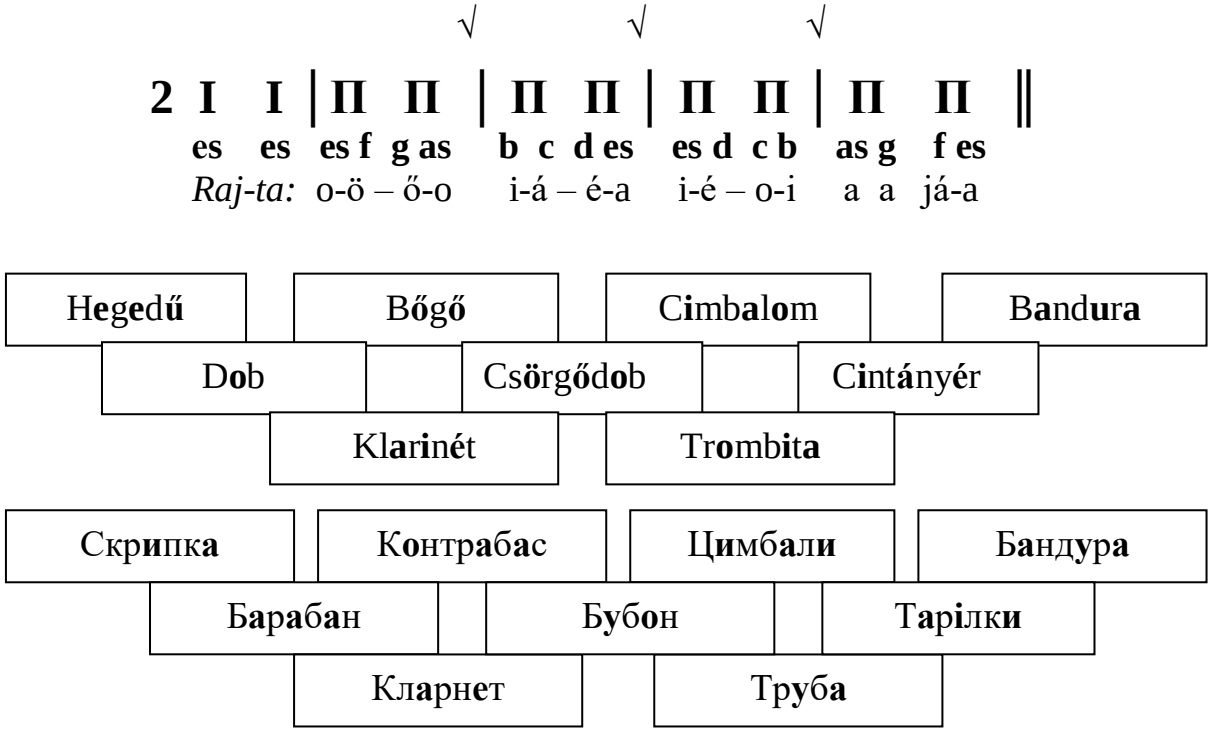
- Назвіть їх українською мовою (барабан, бубон, тарілки).

- Який музичний інструмент ми бачимо на цій картинці? (*klarinét*). Українською? (кларнет).

- А на цій? (*trombita*). Українською? (труба).

- На цій? (*baján*). Українською? (баян).

- А зараз ми проспіваємо з вами гаму догори та вниз, але називаючи голосні вищезгаданих музичних інструментів (угорською мовою). Співаючи вправу вільно, виразно артикулюйте:



− Проспіваємо гаму догори та вниз, називаючи голосні музичних інструментів на українській мові, використовуючи звуковедення – „ліниве” стакато:

Продовження додатку Г

√ √ √

2 I Z | П П | П П | П П | П П ‖
d d e fis g a h cis d d cis h a g fis e d
M.... и а о а а и а и а у а а а а у о

- Назвіть перший рядок музичних інструментів одним словом (*húros - струнні*).

- Назвіть другий рядок музичних інструментів одним словом (*ütő - ударні*).

- А третій рядок музичних інструментів яка назва об'єднує? (*fúvós - духові*).

- Отже, ми з вами вже знаємо три основних групи інструментів: струнні, ударні та духові. Назва їх походить від способу звуковидобування.

Вправа для розвитку співацької дикції

- Закріпимо назви цих груп музичних інструментів, співаючи таку мелодію:

2 П П | I I | П П | I I | I I | П П | I I | П П | I I ‖
р р ф#ф# л л л л ф#ф# р р м м м м с#с# сі сі сі сі сі сі м м
Húros, fúvós, ü - tő - három hangszer cso – port. *Raj – ta:* Húros, fúvós, ü - tő –három hangszer cso – port

3.5.Вправи для розвитку ритмічного відчуття:

П I	**I П**	**I I**

1. Завдання: тихо відстукати середнім пальцем представлені ритмічні рисунки
2. Завдання: визначте їх розмір
3. Завдання: протактуйте, їх називаючи звуки ритмічними назвами (ТА, тіті)
4. Завдання: знайдіть, якому з ритмічних рисунків відповідає назва музичних інструментів?

П I	**I П**	**I I**
He-ge ----dű	Cin------tányér	Bő--------gő
Cimba-----lom	**♪ I ♪**	Ba--------ján
Bandu------ra	Цимба------ли	E--------sztám
Csörgő----dob	*Та--ріл-----ки*	*Скрип----ка*
Klari-------nét		*Клар------нет*
Контра---бас		*Тру--------ба*
Бара------бан		*Бу---------бон*

3.5.2. – Як називається давній український, веселий та швидкий танець, який супроводжувався піснею? (*метелиця*).

Продовження додатку Г

- Як називається давній угорський танець, який виконувався із знаряддями? (*канас танець*).

- Танець пастухів – давній танець якого народу? (продекламуємо цей висновок разом).

Kanásztánc – régi magyar tánc	Канас танець – давній танець угорського народу

- Метелиця – давній танець якого народу? (продекламуємо цей висновок разом).

Metelica tánc – régi ukrán tánc	Метелиця – давній танець українського народу

- Ритмізуйте цей висновок: короткі звуки відплескуйте, а довгі – з притупом:

I I | I Z | П П | I Z ‖	**П П | I Z | П П | I Z ‖**

3.6.Повторення пісень, вивчених на минулих уроках

- Яку пісеньку хоче послухати **герцог-професор „Дримба-Телінка”**, ви дізнаєтесь, якщо визначите її назву за початковим мелодичним мотивом:

- *„Megismerni a kanásztˮ*
- *„Cickom, cickomˮ*

Телінка – „пастуша сопілка” довжиною 500-800 мм, яку виготовляють з деревини або металу. Вона є сольним інструментом (хоча інколи використовується і в ансамблях). Грають на ній хлопчики або чоловіки лише весною, перед Великодніми святами. А на Великдень, коли дівчата співають веснянки - парубки підіграють їм (супроводжують спів) на телінці.

Дримба – невеличка металева підківка зі сталевим язичком посередині. Музикант пальцем защипує язичок, а відповідним придиханням змінює висоту звуку. З початку 19 століття дримба на Заході була доволі поширена як концертний інструмент.

- Яку пісеньку хоче послухати **герцог-професор „Скрипка”**, ви дізнаєтесь, якщо визначите її назву за початковим мелодичним мотивом, який він заграє: *„Веселі чобітки”*.

- Проспіваємо в’язанку з цих пісень:

„Megismerni a kanásztˮ **(g)** – „Cickom, cickomˮ**(d^2)** – „Веселі чобітки” **(d)**.

IV. **Подача нового матеріалу:**

Продовження додатку Г

4.1.Слухання музики (звучить угорська народна пісня „Debrecenbe kéne menni”/ „Йдемо до Дебрецена”.

Прослуховування твору (твір виконується на скрипці у супроводі бубна).

- Проблемне завдання: музика якого народу прозвучала?

Бесіда за прослуханим твором:

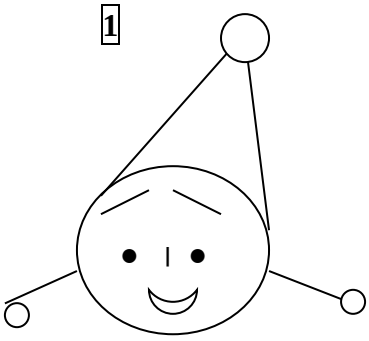
- Чи знайома для вас музика, що прозвучала?

- Які інструменти її виконали? (скрипка + бубон).

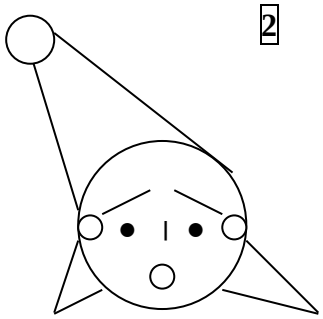
- Підніміть картку з тим гномиком, вираз обличчя якого відповідає характеру музичного твору (1).

- Охарактеризуйте прослуханий твір за допомогою словничка-піктограми?

1

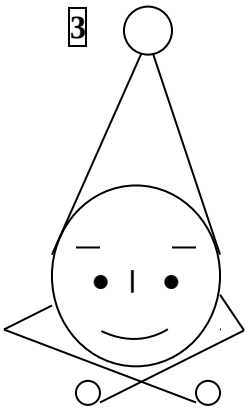


2

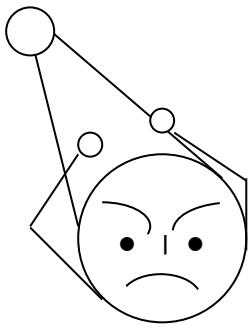


Vidám	Радісний	Ijedt	Тривожний
Emelkedett	Піднесений	Indulatos	Збуджений
Játékos	Грайливий	Kapkadó	Метушливий
Incselkedő	Жартівливий	Izgatott	Схвильований

3



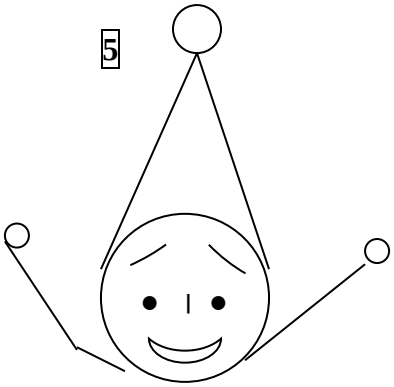
4



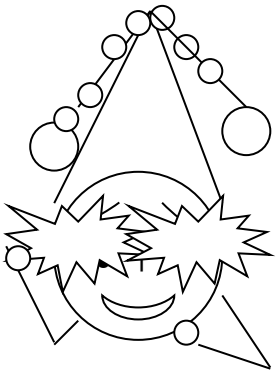
Visszafogott	Стриманий	Barátságtalan	Непривітний
Derűs	Просвітлений	Haragos	Сердитий
álmos	Дрімотний	Gondterhelt	Стурбований
Kiegyensúlyozott	Врівноважений	Mérges	Розгніваний

Продовження додатку Г

5

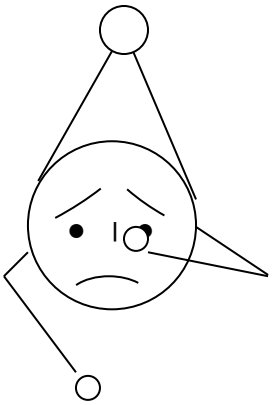


6

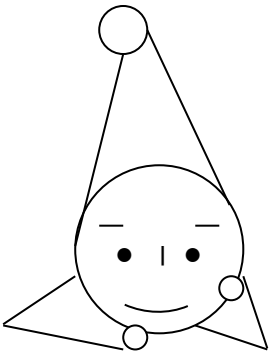


Bátor	Сміливий	Mesés	Казковий
Férfias	Мужній	Sejtelmes	Таємничий
Merész	Відважний	Lopokodó	Вкрадливий
Határozott	Рішучий	Csodálatos	Дивовижний
Élénk	Бадьорий	Fantasztikus	Фантастичний
Életvidám	Життєрадісний		

7



8



Szomorú	Печальний	ábrándozó	Мрійливий
Sajnálatias méltó	Жалібний	Lírikus	Ліричний
Bánatos	Похмурий	Lelkesítő	Задушевний
Nyomott	Пригнічений	Költői	Поетичний
Csüggedt	Сумний		

4.2.Розучування пісні (комбінованим методом)

- Прослуханий твір і є тією піснею яку ми з вами сьогодні вивчимо.

4.2.1. Показ пісні

- Прослухайте цю пісню (угорський та український варіанти).

Продовження додатку Г

- Про що розповідалось в угорській пісні? А в українській?

4.2.2. Робота над текстом (нотним та літературним)

- З скількох рядків складається пісня? (4 рядків).

- Порівняйте мелодію пісні. Знайдіть, в чому подібність та відмінність рядків? (подібні за ритмом, але відмінні за мелодією та словами).

4.2.3. Відтворення ритмічного малюнку пісні

- Які тривалості звуків зустрічаються в мелодійному тексті? (**ТА** і **тіті**).

- Проплескаємо ритмічний малюнок пісні називаючи ритмічну назву звуків.

- А зараз тихенько відстукаємо її ритм та прочитаємо словесний текст, дотримуючись ритму (угорською та українською).

- Чи зустрілись вам незнайомі слова?

4.2.4. Пояснення незнайомих слів

Ріпка – répa, мак – mák, петрушка – petrezselyem, пастернак – paszternák, цибулька – hagyma, дивувала – csodálkozott, *kas:* borítókosár kis állatok védelmére

4.2.5. Розучування пісні по фразах

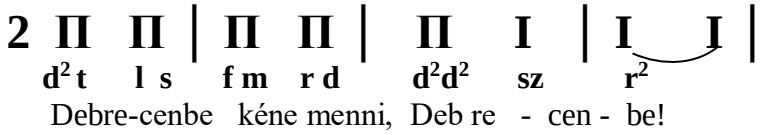
4.2.5.1. Настройка у тональність пісні:

Продовження додатку Г

- Який початковий та заключний тон пісні? (*соль* – початковий, *ре* - заключний).

- Який звук є найвищим та найнижчим? (*ре*^{2}-найвищий, а *сі*$_м$ - найнижчим).

- Послухайте мелодію, за допомогою якої ми зможемо настроїтись у тональність нашої нової пісні:



4.2.5.2. Розучування тексту пісні:

- З скількох фраз складається пісенька? (*4 фраз – відповідно до кількості рядків графічного запису*).

- Вірно. Тепер ми з вами почнемо вивчати пісню по фразах: спочатку я проспіваю вам 1-шу фразу, а потім за моїм показом ви її повторите (Таким чином вивчаю з учнями 1-шу та 2-гу фрази).

- А зараз я вам проспіваю 1-шу та 2-гу фрази, а ви послухайте та порівняйте їх за подібністю та відмінністю (*ритм – подібний, а мелодія та словесний текст змінюється*).

Таким же чином вивчаю з учням 3-тю та 4-ту фрази пісні.

- А тепер проспіваємо всю пісеньку. Послухайте початковий тон (соль).

4.2.6. Закріплення твору:

- А зараз проспіваємо цю пісню з музичним супроводом – наш з вами спів будуть супроводжувати герцог-професор „Дримба-Телінка” та герцог-професор „Скрипка”, а останній такт кожного рядка ритмічно прикрасить **(П П)** звучанням бубна, найкращий учень сьогоднішнього уроку.

V. Інтерактивне завдання

5.1. Парна кооперація

Учні самостійно обирають собі напарника та рецензента.

Продовження додатку Г

Презентувати музичну Україну

1) В Україні проживають люди різних національностей: __?_____
2) У нашому класі навчаються учні таких національностей __?_____.
3) Разом ми: __?_____
4) Для нас вже знайомі такі українські інструменти, як:__?_____
5) Ці музичні інструменти супроводжують такі танці, як: __?_
6) Назва гопака походить від слова __?__, метелиця у перекладі означає**,** а у давнину його виконували .....?.....
7) Поряд з танцями відомими є такі українські пісні, як: __?_____

Презентувати музичну Угорщину

1) В Угорщині проживають люди різних національностей: __?_
2) Ми навчаємось __?__
3) У нашому класі навчаються учні таких національностей __?_____.
4) Нам вже знайомі такі угорські музичні інструменти, як: __?_
5) Естам супроводжує такий давній угорський танець, як: __?____
6) А чардаш зазвичай виконують на таких музичних інструментах, як: __?_
7) Поряд з танцями ми знаємо такі угорські народні пісні, як: ___?_

5.2. Колективна робота

- Провести аналогію між угорськими та українськими музичними традиціями (використовуючи наочність) за такою схемою:

1) Музичні інструменти: відібрати угорські та українські музичні інструменти.

2) Згадати назву давніх народних танців: угорського (канас), українського (метелиця).

3) Парні танці: угорський (чардаш), український (гопак).

4) Танцювальні пісні: угорські („Megismerni a kanászt”, „Hopp Juliska”, „Debrecenbe kéne menni”), українські („Веселі чобітки”, „Танцювала ріпка з маком”).

- ***Музична вікторина***

1) Визначити музичні інструменти: а) *труба й барабан*. „Буковинські танці” 1.00 ; б) *естам*. 0.20 .

Продовження додатку Г

2) Згадати назву твору – „Метелиця” (2.38) *(бандура)* .

VI. <u>Підсумок уроку</u>

<u>6.1.Бліц опитування</u>

1) Назвати музичний інструмент угорського та українського народів, що є подібним до сопілки (*телінка*).

2) Назвати давній угорський танець із знаряддям (*канас*) .

3) Давній український, веселий та швидкий танець-хоровод (*метелиця*).

4) Естам – це музичний інструмент чи інструментальний ансамбль? (ансамбль*: альт + контрабас*).

5) Назвати зазначені музичні інструменти одним словом: барабан, бубон, тарілки *(ударні).*

6) Відібрати характерні ознаки ударних інструментів: тривалість, висота, сила (динаміка), тембр *(тривалість, динаміка, тембр).*

7) Гопак – танець якого народу? (*українського*).

8) Назвати зазначені музичні інструменти одним словом: скрипка, контрабас, цимбали, бандура (*струнні*).

9) Хто виконував канас танець? (*свинопаси*).

10) Які назви музичних інструментів відповідають ритму **I I** (*bőgő, естам, баян, скрипка, кларнет, бубон*).

VII. <u>Оцінювання</u>

Оцінювання активності роботи груп: підрахунок „посмішок”, визначення переможця.

VIII. <u>Домашнє завдання</u>

Вивчити напам’ять пісню – „Танцювала ріпка з маком”.

2 П П | П П | П П | П П | П П | П П | П I ‖

ф c ci^{b}c ф c ci^{b}c ф c ci^{b} p^{1} ф^{1} c^{1} ф^{1} p^{1} ф^{1}c^{1} ф ^{1}p^{1} ci^{b} c ci^{b}p^{1} ф^{1}c^{1} ci^{b}

Csi--lin -ge-lő csen-gő-szóra zá-ró - dik a ze-ne – ó-ra: csing-linglingling lingling lo-o – o---ong!

Elköszönés:

2 I I | I I | I Z ‖

sz l m d^{2} sz

Vi – szontlá – tás – ra!

2 I I | I I | I Z ‖

sz l sz l d^{2}

Vi – szont-lá – tás – ra!

„Додаток Д”

Табл. **Д.3.3.1**

Рівень музично-естетичної вихованості учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання

Рівні музично-естетичної вихованості учнів (за компонентною структурою МЕВ)	**Етапи**				**Динаміка музично-естетичної вихованості**	
	Констатувальний		**Закріплювальний**			
	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК
	44 учня	42 учня	44 учня	42 учня	44 учня	42 учня
	кількість учнів		кількість учнів		кількість учнів	
Мотиваційно-пізнавальний	*Зацікавленість музичним мистецтвом*					
Висока	7	6	13	34	+6	**+28**
Середня	17	21	26	8	+9	**-13**
Низька	20	15	5	0	-15	**-15**
Мотиваційно-пізнавальний	*Обсяг та зміст музичних знань*					
Високий	4	3	14	32	+10	**+29**
Середній	15	20	19	10	+4	**-1**
Низький	25	19	11	-	-14	**-19**
Емоційно-оцінний	*Емоційно-оцінне ставлення до музичного мистецтва*					
Високий	10	11	13	31	+3	**+20**
Середній	18	17	22	11	+4	**-6**
Низький	16	14	9	0	-7	**-14**
Творчо-діяльнісний	*Володіння музичною діяльністю*					
Висока	3	3	9	21	+6	**+18**
Середня	15	18	29	21	+14	**+3**
Низька	26	21	6	0	-20	**-21**
Регулятивно-комунікативний	*Національна зорієнтованість художньої комунікації*					
Висока	1	-	3	32	+2	**+32**
Середня	17	17	23	10	+6	**-7**
Низька	26	25	18	0	-8	**-25**

Табл. **Д.3.3.2**

Динаміка змін музично-естетичної вихованості учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання (у балах)

Етапи			Констатувальний зріз				Адаптивний				Розвивальний				Поглиблювальний				Закріплювальний			
Групи			КК 1	КК 2	ЕК1	ЕК2	КК 1	КК 2	ЕК1	ЕК2	КК 1	КК 2	ЕК1	ЕК2	КК 1	КК 2	ЕК1	ЕК2	КК 1	КК 2	ЕК1	ЕК2
Компоненти МЕВ																						
Мотиваційно-пізнавальний	*Зацікавленість музичним мистецтвом*	Високий	20	15	15	15	20	30	25	35	20	30	30	50	20	30	75	70	30	35	90	80
		Середній	28	40	40	44	36	52	64	56	36	56	60	44	40	60	24	28	44	60	12	20
		Низький	27	33	24	21	21	15	-	-	21	12	-	-	18	9	-	-	9	6	-	-
	Обсяг та зміст музичних знань	Високий	10	10	10	5	20	20	15	10	20	20	20	10	20	25	60	50	30	40	85	75
		Середній	28	32	32	48	32	48	48	60	36	48	56	68	44	52	36	44	36	40	16	24
		Низький	33	42	33	24	24	24	18	12	21	24	12	6	15	18	-	-	15	18	-	-
Емоційно-оцінний	*Емоційно-оцінне ставлення до музичного мистецтва*	Високий	25	25	25	30	25	25	30	25	25	20	30	25	35	25	65	60	35	30	85	70
		Середній	32	40	36	32	36	40	40	40	40	44	44	52	40	48	28	36	40	48	16	28
		Низький	21	27	21	21	18	27	15	18	15	27	12	9	9	21	3	3	9	18	-	-
Творчо-діяльнісний	*Володіння музичною діяльністю*	Високий	5	10	10	5	5	10	10	10	10	15	15	15	20	25	65	55	20	25	55	50
		Середній	28	32	36	36	44	48	44	48	52	56	52	56	52	64	24	40	52	64	40	44
		Низький	36	42	30	33	24	30	24	21	15	21	15	12	15	9	-	-	9	9	-	-
Регулятивно-комунікативний	*Національна зорієнтованість художньої комунікації*	Високий	5	-	-	-	5	-	-	-	5	-	-	-	10	5	55	50	10	5	85	75
		Середній	36	32	36	32	40	36	44	40	40	36	52	56	40	40	40	44	44	48	16	24
		Низький	30	48	36	39	27	45	30	33	27	45	24	21	24	39	-	-	21	33	-	-

Табл. **Д.3.3.3**

Динаміка змін музично-естетичної вихованості учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання (%)

Етапи			Констатувальний зріз		Адаптивний		Розвивальний		Поглиблювальний		Закріплювальний	
Групи			КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК	КК	ЕК
Компоненти МЕВ												
Мотиваційно-пізнавальний	*Зацікавленість музичним мистецтвом*	Високий	16,25	14,29	22,5	28,57	22,5	28,57	22,5	69,05	29,58	80,95
		Середній	38,33	50	49,58	71,43	51,66	71,42	56,25	30,95	58,75	19,05
		Низький	45,41	35,71	27,91	0	25,83	0	21,25	0	11,66	0
	Обсяг та зміст музичних знань	Високий	9,16	7,14	18,13	11,91	18,33	11,91	20,41	52,38	31,66	76,19
		Середній	34,16	47,62	45	64,28	47,5	64,28	54,58	47,62	43,33	23,81
		Низький	56,66	45,24	36,66	23,81	34,16	23,81	25	0	25	0
Емоційно-оцінний	*Емоційно-оцінне ставлення до музичного мистецтва*	Високий	22,91	26,19	22,91	26,19	20,83	26,19	27,91	59,52	30	73,81
		Середній	40,83	40,48	43,33	47,62	47,91	47,62	50	38,1	50	26,19
		Низький	36,25	33,33	33,75	26,19	31,25	23,81	22,09	4,76	20	0
Творчо-діяльнісний	*Володіння музичною діяльністю*	Високий	6,67	7,14	6,67	9,52	11,25	9,52	20,42	57,14	20,42	49,97
		Середній	34,17	42,86	52,5	57,14	61,66	54,76	65,84	38,1	65,84	50
		Низький	59,16	50	40,83	33,33	27,09	35,72	13,75	0	13,75	0
Регулятивно-комунікативний	*Національна зорієнтованість художньої комунікації*	Високий	2,5	0	2,5	0	2,5	0	7,09	50	7,09	76,19
		Середній	39,16	40,48	43,75	47,62	43,75	50	45,83	50	52,5	23,81
		Низький	63,33	59,52	53,75	52,38	53,75	50	47,09	0	40,41	0

Табл. **Д.3.3.4**

Динаміка змін музично-естетичної вихованості учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання (%)

КОМПОНЕНТИ МЕВ		РІВНІ	КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЗРІЗ		ЗАКРІПЛЮВАЛЬНИЙ ЕТАП	
			Контрольні класи	Експериментальні класи	Контрольні класи	Експериментальні класи
Мотиваційно-пізнавальний	*Зацікавленість музичним мистецтвом*	Високий	16,25	14,29	29,58	80,95
		Середній	38,33	50	58,75	19,05
		Низький	45,41	35,71	11,66	0
	Обсяг та зміст музичних знань	Високий	9,16	7,14	31,66	76,19
		Середній	34,16	47,62	43,33	23,81
		Низький	56,66	45,24	25	0
Емоційно-оцінний	*Емоційно-оцінне ставлення до музичного мистецтва*	Високий	22,91	26,19	30	73,81
		Середній	40,83	40,48	50	26,19
		Низький	36,25	33,33	20	0
Творчо-діяльнісний	*Володіння музичною діяльністю*	Високий	6,67	7,14	20,42	49,97
		Середній	34,17	42,86	65,84	50
		Низький	59,16	50	13,75	0
Регулятивно-комунікативний	*Національна зорієнтованість художньої комунікації*	Високий	2,5	0	7,09	76,19
		Середній	39,16	40,48	52,5	23,81
		Низький	63,33	59,52	40,41	0

Табл. **Д.3.3.5**

Порівняння динаміки музично-естетичної вихованості учнів

контрольних **та** експериментальних **класів шкіл з угорською мовою навчання**

Рівні	***До експерименту***		***Після експерименту***	
	К Л А С И			
	КК (44 учня)	**ЕК** (42 учня)	**КК** (44 учня)	**ЕК** (42 учня)
Високий	11,5%	10,95%	23,75%	71,42%
Середній	37,33%	44,29%	54,08%	28,57%
Низький	52,16%	44,76%	22,16%	0%

Табл. **Д.3.3.6**

Середній бал музично-естетичної вихованості учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання

Етапи		Констатувальний зріз				Адаптивний				Розвивальний				Поглиблювальний				Закріплювальний			
Групи		КК1	КК2	ЕК1	ЕК2	КК1	КК2	ЕК1	ЕК2	КК1	КК2	ЕК1	ЕК2	КК1	КК2	ЕК1	ЕК2	КК1	КК2	ЕК1	ЕК2
Компоненти МЕВ																					
Мотиваційно-пізнавальний	*Зацікавленість музичним мистецтвом*	3,75	3,66	3,76	3,81	3,85	4,04	4,24	4,33	3,85	4,08	4,28	4,47	3,9	4,125	4,71	4,66	*4,15*	*4,21*	*4,86*	*4,76*
		3,7		3,78		3,95		4,29		3,97		4,38		4,01		4,68		*4,18*		*4,81*	
	Обсяг та зміст музичних знань	3,55	3,5	3,57	3,66	3,8	3,83	3,86	3,90	3,85	3,83	4,19	4	3,95	3,96	4,57	4,48	*4,05*	*4,08*	*4,81*	*4,71*
		3,52		3,61		3,82		3,88		3,84		4,1		3,93		4,52		*4,065*		*4,76*	
Емоційно-оціночний	*Ставлення до музичного мистецтва*	3,9	3,83	3,90	3,95	3,95	3,83	4,05	3,95	4	3,79	4,1	4,1	4,2	3,91	4,57	4,71	*4,2*	*4*	*4,81*	*4,66*
		3,86		3,93		3,89		4		3,9		4,1		4,055		4,64		*4,1*		*4,74*	
Творчо-діяльнісний	*Володіння музичною діяльністю*	3,7	3,5	3,62	3,52	3,65	3,66	3,71	3,76	3,85	3,83	3,90	3,95	4,35	4,08	4,23	4,52	4,05	*4,08*	*4,52*	*4,47*
		3,6		3,57		3,66		3,74		3,84		3,93		4,22		4,37		*4,06*		*4,49*	
Регулятивно-комунікативний	*Зорієнтованість художньої комунікації*	3,55	3,33	3,43	3,38	3,6	3,38	3,52	3,48	3,6	3,38	3,62	3,66	3,7	3,5	4,52	4,47	*3,75*	*3,58*	*4,81*	*4,71*
		3,44		3,41		3,49		3,5		3,49		3,64		3,6		4,49		*3,67*		*4,76*	

Табл. **Д. 3.3.7**

Успішність музично-естетичної вихованості учнів контрольних **та** експериментальних **початкових класів шкіл з угорською мовою навчання**

Етапи		Констатувальний зріз			**Адаптивний**						**Розвивальний**						**Поглиблювальний**						**Закріплювальний**					
Групи		КК			ЕК			КК			ЕК			КК			ЕК			КК			ЕК			КК			ЕК		
Компоненти МЕВ		Сума балів	Середній бал	успішність	сума балів	Середній бал	успішність	сума балів	Середній бал	успішність	сума балів	Середній бал	успішність	сума балів	Середній бал	успішність	сума балів	Середній бал	успішність	сума балів	Середній бал	успішність	сума балів	Середній бал	успішність	сума балів	Середній бал	успішність	сума балів	Середній бал	успішність
Мотиваційно-пізнавальний	*Зацікавленість музичним мистецтвом*	158	3,7	52,66%	159	3,78	53%	174	3,95	58%	175	4,29	58,33%	175	3,97	58,33%	184	4,38	61,33%	177	4,01	59%	205	4,68	79,16%	*184*	*4,18*	*61,33%*	*202*	*4,81*	*67,33%*
	Обсяг та зміст музичних знань	155	3,52	51,66%	152	3,61	50,66%	168	3,82	54,33%	163	3,88	54,33%	169	3,84	56,33%	178	4,24	59,33%	174	3,9	58%	190	4,52	63,33%	*179*	*4,06*	*59,66%*	*204*	*4,76*	*68%*
Емоційно-оцінний	*Ставлення до музичного мистецтва*	170	3,86	56,66%	165	3,93	55%	171	3,89	57%	168	4	56%	171	3,88	57%	172	4,1	57,33%	185	4,055	61,66%	195	4,64	65%	*180*	*4,1*	*60%*	*210*	*4,74*	*70%*
Творчо-дільнісний	*Володіння музичною діяльністю*	153	3,6	51%	150	3,57	50%	161	3,66	53,66%	157	3,74	52,33%	169	3,84	56,33%	165	3,93	55%	185	4,22	61,66%	184	4,37	61,33%	*179*	*4,06*	*59,66%*	*189*	*4,49*	*63%*
Регулятивно-комунікативний	*Зорієнтованість художньої комунікації*	151	3,44	50,33%	143	3,41	47,66%	153	3,49	51%	147	3,5	49%	153	3,49	51%	153	3,64	51%	158	3,6	52,66%	189	4,49	63%	*161*	*3,66*	*53,66%*	*196*	*4,76*	*65,33%*
			3,62			**3,66**			**3,76**			**3,88**			**3,80**			**4,06**			**3,96**			**4,54**			***4,01***			***4,71***	

Табл. **Д.3.3.8**

Динаміка музично-естетичної вихованості учнів контрольних **та** експериментальних **початкових класів шкіл з угорською мовою навчання**

Класи	**МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНА ВИХОВАНІСТЬ (%)**				
	Констатувальний зріз	**Адаптивний**	**Розвивальний**	**Поглиблювальний**	**Закріплювальний**
КК	52,46	54,8	55,8	58,6	58,86
ЕК	51,26	54	56,8	66,36	66,73

Табл.**Д.3.3.9**

Динаміка змін середнього балу музично-естетичної вихованості молодших школярів контрольних **та** експериментальних класів **шкіл з угорською мовою навчання**

Класи	**Констатувальний зріз**	**Адаптивний**	**Розвивальний**	**Поглиблювальний**	**Закріплювальний**
	Середній бал 1	**Середній бал 2**	**Середній бал 3**	**Середній бал 4**	**Середній бал 5**
КК	3,62	3,76	3,80	3,96	4,01
ЕК	3,66	3,88	4,06	4,54	4,71

Таблиця **Д.3.3.10**

Ефективність традиційної **та** експериментальної методик **музично-естетичного виховання учнів початкових класів шкіл з угорською мовою навчання**

Класи	**Середній бал**						**Ефективність методики**	**Ефективність експерименту**
	КЗ	**АЕ**	**РЕ**	**ПЕ**	**ЗЕ**	**kЗЕ − kКЗ**	**$k_{МЕВ}$**	**k_E**
КК	3,62	3,76	3,80	3,96	4,01	0,39	1,10	1,17
ЕК	3,66	3,88	4,06	4,54	4,71	1,05	1,29	

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Декларація про державний суверенітет України*: прийнята 16 липня 1990 р. Верховною Радою Української РСР / Закарпатська правда. – 1990, 17 липня.
2. *Декларація прав національностей України*: прийнята Верховною Радою України 1 листопада 1991 р. / Права людини в Україні / Інформаційно-аналітичний бюлетень Українсько-Американського Бюро захисту прав людини. [Права меншин] – К., 1998. − Випуск 21. − С.446.
3. *Закон України. /* Про національні меншини в Україні. – К., 1993. – С.3.
4. *Загальна декларація прав людини*: прийнята і проголошена резолюцією 217А Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 р. // Права людини в Україні / Інформаційно-аналітичний бюлетень Українсько-Американського Бюро захисту прав людини [Права меншин] – К., 1998.– Випуск 21. – С.35.
5. *Конституція України* – Київ, 1997. − С. 5−6.
6. *Аболина Т.Г.* Эстетическое воспитание в школе / Т.Г. Аболина, Н.Е.Миропольская – К.: Вища школа, 1987. − 93 с.
7. *Аванесова Г.А.* Взаимодействие культур / Г.А. Аванесова // Культурология XX век: Словарь. − СПб., 1997. – С.70−71.
8. *Агаджанян А.С.* Общая концепция традиций и традиционные структуры в Юго-Восточной Азии / А.С. Агаджанян // Традиционный мир Юго-Восточной Азии. Малая группа и социальная динамика. – Москва: Наука, 1991. – С.3−6.
9. *Алексеев Э.Е.* Фольклор в контексте современной культуры: рассуждения о судьбах народной песни / Э.Е. Алексеев – Москва: Советский композитор, 1988. – 241 с.
10. *Аліксійчук О.С.* Морально-естетичне виховання учнів початкових класів засобами української народної музики / О.С. Аліксійчук. – Кам’янець-Подільський: Кам’янець-подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. – 124 с.

11. *Алямкина Ж.Г.* Формирование культуры межнационального общения младших школьников средствами музыки (на материале республики Мордовия) : дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02. «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / Жанна Геннадьевна Алямкина – Москва, 2002. – 168 с.

12. *Амонашвили Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – Москва: педагогика, 1995. − 496 с.

13. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – Ленинград: Издательство ЛГУ, 1968. – 339 с.

14. *Андрусів С.* Модус національної ідентичності: Львівський текст 30-х років ХХ ст. / С.Андрусів. – Львів: Львівський національний університет ім. І.Франка, 2000. – Тернопіль: Джура, 2000. – 340 с.

15. *Анисимов В.П.* Диагностика музыкальных способностей детей: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.П. Анисимов. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 128 с.

16. *Артановский С.Н.* На перекрестке идей и цивилизаций / С.Н. Артановский – СПб., 1994. – С. 51.

17. *Арутюнов С.А.* Народы и культура: развитие и взаимодействие / С.А.Арутюнов. – Москва,1989. − С. 160.

18. *Арутюнов С.А.* Обычай, ритуал, традиция / С.А. Арутюнов // Советская этнография. – 1981. − № 2. – С. 98−99.

19. *Атрощенко Т.* Культура міжнаціонального спілкування в студентському середовищі / Т.Атрощенко // Шлях освіти. – 2004. − № 2. – С. 31−35.

20. *Ахиезер А.С.* Философские основы социокультурной теории и методологии / А.С. Ахиезер // Вопросы философии. – М., 2000. − № 9. − С. 29−46.

21. *Баранова Н.М.* Естетичні засади національно-культурних традицій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософських наук: спец. 09.00.08 „Естетика” / Наталія Миколаївна Баранова. − К., 2005. – С. 19.

22. *Барвінок І.В.* Формування музично-естетичної культури молодших школярів в умовах культурно-дозвіллєвої діяльності: автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / Ірина Віталіївна Барвінок. − Київ, 2000. − 19 с.

23. *Безклубенко С.Д.* Теорія культури: навч. посібник / С.Д. Безклубенко – К.: КНУКіМ, 2002. – 324 с.

24. *Бекирова Л.С.* Регулятивно-креативная функция традиции в этнокультуре (на материале опыта крымскотатарского народа): автореферат дис. на соискание учен. степени канд. философ. наук: спец. 09.00.04 «Философская антропология, философия культуры» / Лейла Сафетовна Бекирова. – Симферополь, 2004. − 19 с.

25. *Бердяєв Н Л.* Самопознание / Н.Л. Бердяєв – М.: Мысль, 1991. – 318 с. – (Опыт философской автобиографии).

26. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р.Бернс. – Москва: Прогресс, 1986.– 260 с.

27. *Бех І. Д.* Формування у дитини почуття цінності іншої людини / І. Д. Бех // Дайджест, Школа – Парк (педагогічні ідеї та технології). – 2002. − № 1. – С.33−38.

28. *Бех І. Д.* Формування у дитини почуття цінності іншої людини / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. − 2001. – № 2. – С.16.

29. *Бех І.Д.* Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин / І.Д. Бех // Початкова школа. – 2000. − № 5. – С.1−5.

30. *Бех І.Д.* Науковий підхід – запорука наукового успіху педагога / І.Д.Бех // Рідна школа. – 1999. − № 11. – С.1−5.

31. *Бех І.Д.* Особистісно зорієнтоване виховання: посібник / І.Д. Бех. – К.: ІЗИН, 1998. – 204 с.

32. *Бітаєв В. А.* Естетичне виховання і гуманізація особи / В. А. Бітаєв – К., 2003. – С.203; 204; 215.

33. *Блок М.* Апология истории / М. Блок. – Москва: Наука, 1986. – 254 с.

34. *Богуш А.М.* Етичні бесіди в 1-3 класах. / А.М. Богуш, О.І. Смовська. – К.: Рад. Школа, 1981. – 140 с.

35. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование / Л.И. Божович. – Москва: Просвещение, 1968. – 464 с.

36. *Бойченко В.В.* Полікультурне виховання молодших школярів у навчальнбо-виховному процесі школи: дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 „Теорія та методика виховання” / Валентина Василівна Бойченко. – Херсон, 2006. – 184 с.

37. *Бокань В.* Культурологія: навчальний посібник / В.Бокань − К.: МАУП, 2000. − 136 с.

38. *Болгарина В.* Культура і полікультурна освіта / В.Болгарина, І. Лощенова // Шлях освіти. – 2004. − № 2 – С. 2−6.

39. *Большая Советская Энциклопедия.* – [3-е изд.]. – Москва, 1977. – [т.26]. – С. 135.

40. *Большой энциклопедический словарь*. – М., Изд-во «Советская энциклопедия», 1974. – 748 с.

41. *Бондаревская Е.В.* Личностно-ориентированное образование / Е.В. Бондаревская – Ростов-на-Дону, 1997. – С. 15.

42. *Борев Ю. Б.* Эстетика / Ю.Б. Борев – Москва: Политиздат, 1988.– [4-е изд., доп.]. – 496 с.

43. *Бочкарев Л.П.* Психологические механизмы музыкального переживания : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра психолог. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Леонид Львович Бочкарев. – К., 1989. – 44 с.

44. *Браудо Е.* Всеобщая история музыки / Е.Браудо. – Петербургъ, 1922. − [Том 1.]. – С.12.

45. *Бромлей Л.Н.* Этнос и этнография / Л.Н. Бромлей. − Москва, 1973. − С.36−46, 131−135.

46. *Бромлей Ю.В.* Очерки теории этноса / Л.Н. Бромлей. – Москва: Наука, 1983. – 412 с.

47. *Брук С.И.* Население мира / С.И. Брук // Этнодемографический справочник. – Москва: Наука, 1986. − [2-е изд.]. − 162 с.

48. *Букатов В М.* Педагогические таинства дидактических игр / В.М. Букатов. − Москва : Моск. психолого-социальный институт, 1997. – 96 с.

49. *Буров А.И.* Эстетическая сущность искусства / А.И. Буров – Москва: Просвещение, 1968. – 415 с.

50. *Варяниця Л.О.* Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Людмила Олексіївна Варяниця. – Луганськ, 2006. − 235 с.

51. *Василенко К.Ю.* Композиція українського народно-сценічного танцю / К.Ю. Василенко. – К.: Мистецтво, 1983. – 96 с.

52. *Ващенко Г.* Виховний ідеал / Г.Ващенко. – Полтава, 1994. − 209 с.

53. *Вейс П.* Золтан Кодай / П.Вейс // Избранные статьи. – М.: Советский композитор, 1982. – С.152.

54. *Верховинець В.М.* Весняночка: ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку / В.М. Верховинець. – Київ: Музична Україна, 1989. – 343 с.

55. *Ветлугина Н.А.* Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – Москва: Просвещение, 1968. – 416 с.

56. *Волков И.П.* Приобщение школьников к творчеству / И.П. Волков – Москва: Просвещение, 1982. – 136 с.

57. *Волошин А.* Бесіди на анкеті о шкільній реформі дня 11 апріля 1929 р. в Празі / А. Волошин // Подкарпатская Русь. – Рочник VI. – Ужгород, 1929. – С. 38

58. *Выготский Л.С.* Вопросы детской (возрастной) психологии / Л.С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. – [Т.4.]. – Москва, 1983. – 573 с.

59. *Выготский Л.С.* Психология искусства / Л.С. Выготский. – Москва: Искусство, 1986. − 573 с.

60. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк / Л.С. Выготский. − Москва: Просвещение, 1991. − [3-е изд.]. − 93 с.

61. *Выготский Л.С.* Соб. соч. в 6 т. / / Л.С. Выготский. − М.: Педагогика, 1982. − [Т.1.]. – 389 с.

62. *Гавров С.Н.* Национальная культура и межкультурное взаимодействие (теоретические аспекты): дисс. на соискание ученой степени канд. философских наук: спец. 24.00.01 «Теория и история культуры» / Сергей Назипович Гавров. – Москва, 2001. − 120 с.

63. *Гаснюк В.В.* Деякі аспекти музично-естетичного виховання школярів в умовах полікультурного середовища / В.В. Гаснюк // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти. [Гуманістичні орієнтири мистецької освіти: матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції]. – К.: НПУ, 2007. − Випуск 4(9). – С. 116-118.

64. *Гаснюк В.В.* Збагачення поліхудожнього тезаурусу молодших школярів на уроках музики як фактор їх національної самоідентифікації / В.В. Гаснюк // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова: Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти – К.: НПУ, 2009. − Випуск 8 (13) – С. 189-193.

65. *Гаснюк В.В.* Історичні передумови розвитку музично-естетичної освіти учнів початкових класів угорських шкіл Закарпаття / В.В. Гаснюк // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. [Серія 14. Теорія та методика мистецької освіти]. – К.: НПУ, 2006. − Випуск 3 (8)– С. 105-111.

66. *Гаснюк В.В.* Методика реалізації взаємодії угорських та українських мистецьких традицій в музично-естетичному вихованні молодших школярів / В.В. Гаснюк // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного університету ім. П.Тичини [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші] – Умань: ПП Жовтий, 2010. – Випуск 34. – С. 225-232.

67. *Гаснюк В.В.* Мистецькі традиції в музично-естетичному вихованні молодших школярів / В.В. Гаснюк // Педагогічний процес : теорія і практика − К.: Видавництво „ЕКМО”, 2008. − Випуск 2. – С.71-78.

68. *Гаснюк В.В.* Проблеми методичної підготовки студентів угорських груп спеціальності „Початкове навчання” до музичного виховання школярів” / В.В. Гаснюк // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія „Педагогіка. Соціальна робота” Випуск 12. Матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції „Мовна освіта і мовленнєвий розвиток молодших школярів у поліетнічному середовищі”. – Ужгород, 2007. – С.13-15.

69. *Гаснюк В.В.* Роль методу релятивної сольмізації у практиці вокально-хорового навчання / В.В. Гаснюк // Науковий вісник Ужгородського національного університету: серія „Педагогіка. Соціальна робота”. − Ужгород, 2005. − № 8 − С. 29-31.

70. *Гафиятуллина Л.* Этнокультурные традиции в повседневной культуре (на примере казанских татар): дисс. на соискание ученой степени канд. филос. наук: спец. 24.00.01 «Теория и история культуры» / Луиза Астаховна Гафиятуллина. – Казань, 2005. – 130 с.

71. *Гегель Г.В.Ф.* Народная религия и христианство / Г.В.Ф. Гегель // Работы разных лет: В 2т. [Под общ. ред. А.В. Гулыги]. – Москва: Мысль, 1972. – т.1. − С. 66.

72. *Гегель Г.В.Ф.* Сочинения: В 14т / Г.В.Ф. Гегель. – Москва-Ленинград: Соцэкгиз, 1935. – т. 9. − С. 10.

73. *Гиппиус Е.В.* Общетеоретический взгляд на проблему каталогизации народных мелодий // Е.В. Гиппиус // Актуальные проблемы современной фольклористики: сб. статей и материалов [Сост. В.Е. Гусев]. – Ленинград, 1980. – С. 23−26.

74. *Глєбов І.* Симфонічні етюди / І.Глєбов. – Спб., Державна філармонія, 1922.– 329 с.

75. *Голейзовский К.Я.* Образы русской народной хореографии / К.Я. Голейзовский. – Москва: Искусство, 1964. − 368 с.

76. *Гомоннай В. В*. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX – XX ст.) / В.В. Гомоннай. – Ужгород. Видавництво „Закарпаття” 1992 – С. 5.

77. *Гомоннай В.В.* Школа та освіта Закарпаття / [Гомоннай В.В., Росул В.В., Талапканич М.І]. – Ужгород, 1997. – С. 206.

78. *Горак Г.* Філософія: курс лекцій / Г.Горак – К., 1997. – 162 с.

79. *Готсдинер А. Л.* О стадиях формирования музыкального восприятия / А.Л. Готсдинер // Проблемы музыкального мышления. – Москва: Музыка, 1974. – С. 241.

80. *Гранчак І.* Нариси історії Закарпаття / [Гранчак І., Балагурі Е., Бабидорич М., Ілько В., Поп І.]. – Ужгород: Госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ Закарпатського обласного управління по пресі, 1993. – [т. 1.]. − С. 663, 349, 526.

81. *Грінчак І.* Культури нашої надбання / І.Грінчак – Ужгород, 1982 – С. 21, 27.

82. *Гуменюк А.І.* Народне хореографічне мистецтво України / А.І. Гуменюк. – К.: Мистецтво, 1963. – 235 с.

83. *Гумилев Л.* Этногенез и биосфера Земли / Л.Гумилев. – Москва: АСТ, 2001. – 560 с.

84. *Гумилев Л.Н.* География этноса в исторический период / Л.Н. Гумилев. – Ленинград: Наука, 1990. – С. 279.

85. *Гуревич П.С.* Культурология / П.С. Гуревич. – Москва, 1999. − С.54.

86. *Гуревич П.С.* Ментальность, менталитет / Гуревич П.С., Шульман О.И. // [Культурология. XX век: словарь]. – Сп-б, 1997. – С. 271−273.

87. *Даренський В.* „Мова” мистецтва як феномен екзистенційного діалогу / В.Даренський // Людинознавчі студії: зб. наукових праць ДДПУ. [Філософія]. − Дрогобич: Вимір, 2005. – С. 54−63.

88. *Дем’яненко Н.М.* Загальнопедагогічна підготовка вчителів в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX століття): автореф. дис. доктора

пед наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Наталія Миколаївна Дем’яненко. – К., 1999. – 46 с.

89. *Дем’янчук О.Н.* Музично-естетичний інтерес і його роль у формуванні особистості / О.Н. Дем’янчук // Музичне мистецтво у духовному розвитку особистості. – Чернігів: ОІ ПКУ, 1993. – С. 44−48.

90. *Джемаль Г.* Традиция и реальность / Г.Джемаль // Философская газета. – Москва, 2000. – ноябрь. − №1.

91. *Диденко В.Ф.* Искусство. Духовная культура. Философия / В.Ф. Диденко – Алма-Ата: Наука, 1990. – 200 с.

92. *Друзь Б.Г.* Виховання пізнавальних інтересів молодших школярів у процесі навчання / Б.Г.Друзь. – К.: Рад. Школа, 1978. − 126 с.

93. *Д-ръ Михайло Бращайко*. Про пісню коломийку. Коломийка / *Михайло Бращайко //* Зборник присвяченый І з’їзду руських національных хоров Подкарп. Руси. Ужгородъ, 1926. – С. 9.

94. *Елагіна Л.М.* Музика. Програма і методичні розробки уроків у 1-4 класах: посібник для вчителя / Елагіна Л.М., Лук’янченко О.М. – Харків, видавництво „Ранок”, 2002. − 64 с.

95. Енциклопедія освіти. // Академія педагогічних наук України [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

96. Естетика : Словник найбільш уживаних термінів (укр. та рос. мовами) / [Уклад. Г.Г. Гуріна]. – Харків: ХДАК, 2005. – 91 с.

97. *Ефименкова Б.Б.* Ритмика русских традиционных песен / Б.Б. Ефименкова. – Москва, 1993. – С.152

98. *Єременко О.В.* Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: метод. посібник для вчителів загальноосвітніх навч. закладів, викладачів та студентів муз.-пед. факультетів та для системи перепідготовки вчителів музики / О.В. Єременко. – Суми ДПУ ім. А.Макаренка, 2003. − 144 с.

99. *Жорнова О.І.* Музично-творчий розвиток учнів молодшого шкільного віку засобами сучасного дитячого фольклору: дис. на здобуття наук. ступеня

канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / Ольга Іллівна Жорнова. – К., 1998. – 166 с.

100. *Жорнова О.* Фольклорна творчість молодших школярів: результати дослідної роботи та їх обговорення / О.Жорнова // Професійне становлення педагогічних працівників: зб. наук. праць Запорізького ОЄУВ. − Запоріжжя, 1997. − Вип.5. − С.315−320.

101. *Забужко О.* Культура і традиція / О.Забужко // Прапор. − 1998. – № 3. – С.157−168.

102. *Завадская Т.Н.* Формирование музыкально-естетического опыта младших школьников: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Татьяна Николаевна Завадская. – К.,1993. – 195 с.

103. *Зайцева І.Є.* Мистецтво як засіб виховання гармонійно розвиненої особистості / *І.Є. Зайцева* // Збірник наукових праць КДЛУ, 2000. – випуск 7 – С. 106.

104. *Заринов И.Ю.* Термин «этнос» и основные от него в отечественной и польской этнологии / И.Ю. Заринов // Этнологическое обозрение. – 1993. − № 1. − С. 160.

105. *Земцовский И.* Народная музыка и современность / И.Земцовский // Методы изучения фольклора. – Ленинград: ЛГИТМИК, 1983. − 180 с. (К проблеме этномузыковедческой методологии).

106. *Зильберман Д.Б.* Традиция как коммуникация: трансляция ценностей, письменность / Д.Б. Зильберман // Вопросы философии. – 1996. − № 4. – С.72−82.

107. Зміст, дидактичні структури та методичне забезпечення уроків у початкових класах (психологічні та педагогічні аспекти) / [За ред. проф. Г.П. Коваль]. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. – 192 с.

108. *Зоря. Hajnal*. Часопис Подкарпатского общества Наукъ. – 1942. Число 1-2. Рочник II. – С. 67

109. *Иванов-Смоленский А.Г.* Несколько замечаний по поводу исследования механизмов условно-рефлекторной деятельности ребенка / *А*.Г. Иванов-Смоленский – Москва-Ленинград, 1930. – С . 7−10.

110. *Изард К.Е.* Эмоции человека / К.Е. Изард. – Москва: Изд-во МГУ, 1990. – 207с.

111. *Кабалевский Д.Б.* Воспитание ума и сердца: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.

112. *Кабалевский Д.Б.* Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательных школ / Д.Б. Кабалевский // Программа по музыке для общеобразовательных школ.− Москва: Просвещение, 1983. − 22 с.

113. *Кабалевский Д.Б.* Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады / Д.Б. Кабалевский. – Москва: Просвещение, 1986. – 192 с.

114. *Каган М.С.* Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М.С. Каган. – Москва: Политиздат, 1974. – С. 260−262.

115. *Каган М.С.* Из общения: проблемы межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 315 с.

116. *Квитка К.* Избранные труды в двух томах / К.Квитка. – Москва: «Советский композитор», 1973. − [Том.2.]. − 423 с.

117. *Коберник О.М.* Сучасна виховна ситуація і завдання школи / О.М. Коберник // Педагогічний вісник – К., 2003. − № 3. − С.14−17.

118. *Коваль* Л.Г. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства: автореферат дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: спец.13.00.01 «Теория и история педагогики» / Лариса Григорьевна Коваль. – К., 1991. – 48 с.

119. *Коваль О.В.* Формування музичних здібностей молодших школярів на уроках музики: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / Олена Віталіївна Коваль. – Ніжин, 2002. – 173 с.

120. *Кононко О.Л.* Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини / О. Л. Кононко // Дошк. виховання. – 1999. − № 5. – С. 3−6.

121. Концепція 12-річної загальної середньої освіти. Міністерство освіти і науки України // Інф. зб. Мін. Освіти України. − 2002. − № 2 − С. 3−21.

122. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності [Проект 2000 р.] // Освіта України. − 2000. − 9 серпня. − С. 6.

123. *Коприва А.Т.* Угорська вишивка Закарпаття XIX – першої половини XX століття (художньо функціональні та стилістичні особливості): автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.06 „Декоративне і прикладне мистецтво” / Атілла Тиберійович Коприва. – Львів, 2005. – 20 с.

124. *Коссак Л.О.* Деякі питання національних особливостей музики / Л.О. Коссак // Питання історії і теорії української музики [Відп. ред., доцент А.М. Котляревський]. – Видавництво львівського університету, 1960 – Вип. 2. – С. 7.

125. *Костюк А.Г.* О теории музыкального восприятия / [Сост. А.Г. Костюк] // Музыкальное воспитание как предмет комплексного исследования: сб. статей.– К.: Муз. Україна, 1986. – С. 10−16.

126. *Коша Л.* Чиї ви сини? / Л.Коша. – Ужгород: СП „Полі Прінт”, 2002. – 246 с. − (Огляд угорської етнографії).

127. *Красовицький М.Ю.* Проблеми полікультурної освіти і виховання в загальноосвітній школі / М.Ю. Красовицький // Полікультурна освіта в Україні: зб. статей. − К., 1999. − С. 16−19.

128. Краткий словарь по эстетике / [Под ред. Овсянникова М.Ф.]. – Москва: Просвещение, 1983. – 224 с.

129. *Крижанівська Т.І.* Методика комплексного використання мистецтв у процесі розвитку художньої культури молодших школярів на уроках музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02

„Методика викладання музики та методика музичного виховання” / Тетяна Ігорівна Крижанівська. – Київ, 1998. – 18 с.

130. *Культурологія:* навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації / [За заг. ред. В.М. Пічі]. – Львів: „Магнолія плюс”, 2003. – 235 с.

131. *Лазарев В.Я.* Самообновление вечных ценностей / Лазарев В.Я., Туганова О.Э. // Американский характер. Очерки культуры США. Традиция в культуре. – Москва: Наука, 1998. – С. 377−391.

132. *Лейтес Н.С.* Способности и одаренность в детские годы / Н.С. Лейтес // Новое в жизни, науке и технике. Серия «Педагогика и психология» – Москва: Знание, 1984. − № 4. – 78 с.

133. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 2-е изд. – 307 с.

134. *Лизанець П.* Стан освіти угорців на Україні / П. Лизанець // Календар українців Угорщини на 1999 рік. – Ужгород: „Мистецька лінія”, 2001. – С.48−49.

135. *Линтур П.* Король Матвій-Корвін в угро-русской народной традиціи / П.Линтур // Народна Школа. Журнал Учительського Товарищества Карпатського Края. – Ужгород, 1940 / 41. − Вид.II., № 7. – С. 124−134.

136. *Линтур П.* Франц Ракоці II в угро-русской устной традиціи. / П.Линтур // Народна Школа. Журнал Учительського Товарищества Карпатського Края. – Ужгород, 1940 / 41. – Вид.II., № 9. − С. 180−188.

137. *Лисовец И. М.* Эстетические аспекты межличностного духовного общения / И. М. Лисовец // Эстетические аспекты социалистического образа жизни. – Свердловск: Изд-во УГУ, 1981. – С. 82−83.

138. *Лихачев Д.С.* Прогрессивные линии развития в истории русской литературы / Д.С. Лихачев // О прогрессе в литературе. – Л.: Наука, 1977. – С. 70−74.

139. *Ллойд де Моз*. Психоистория / Ллойд де Моз. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2000. − 512 с.

140. *Ломидзе Г.И.* В спорах и размышлениях / Г.И. Ломидзе // Способность к диалогу. – М., 1993. − [ч.1.]. − С. 31.

141. *Лощенова І.Ф.* Проблема полікультурності у педагогічних теоріях / І.Ф. Лощенова // Наукові праці: наук.-метод. журнал. – Миколаїв, 2002.– [т.24]. − Вип.11. Педагогічні науки. − С. 75−80.

142. *Лурье С.В.* Историческая этнология / С.В. Лурье. – Москва, 1998. – С. 5.

143. *Магочій П.Р.* Формування національної свідомості. Підкарпатська Русь (1848 – 1948) / П.Р. Магочій. – Ужгород, 1994. – С.166.

144. *Мазепа В. І.* Український модернізм початку ХХ сторіччя: Спроба синтезу естетизму та української ідеї / В. І. Мазепа. // Філософська думка. – 1998. − № 2. – С. 81−97.

145. *Макарова Г.А.* Формирование и функционирование художественно-психологической установки в процессе восприятия произведений искусства: автореф. дис. канд. филос. наук: 09.00.11 «Социальная философия» / Галина Александровна Макарова. – Москва, 1986. − 20 с.

146. *Малець О.О.* Етнополітичні та етнокультурні процеси на Закарпатті 40-80-х роках ХХ століття / О.О. Малець. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2004 р. – С. 124−126.

147. *Мамардашвили М.К.* О понятии философии / М.К. Мамардашвили // Новый круг. – 1992. – № 1. – С. 24 – 28.

148. *Манзаев Г.Е.* Религиозные традиции в ценностных ориентациях бурятской молодежи / Г.Е. Манзаев. – Улан. – Удэ : Изд-во БНЦ СО РАН, 1977.– 98с.

149. *Маркарян Э.С.* Узловые проблемы теории культурной традиции / Э.С. Маркарян // Советская этнография. – 1981. – № 2. – С. 18, 78−96.

150. *Марков М.* Теория искусства: функциональный подход / М. Марков // Восприятие музыки: сб. ст. − Москва: Музыка, 1976. − 254 с.

151. *Марченко Т.* Особливості світогляду українських народних малярів / Т.Марченко // Артанія. – 1997. – № 3. – С. 77−78.

152. *Маслов С.И.* Дидактические основы реализации эмоционально-ценностного компонента в начальном образовании: дисс. д-ра пед. наук:

13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Сергей Ильич Маслов. − Москва, 2000. − 302 с.

153. *Масол Л.М.* Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Є.В. Бєлкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. – Х.: Веста: Видавництво „Ранок”, 2006. – 256 с.

154. *Медвідь Л.* У просторі національної духовності / Л.Медвідь // Образотворче мистецтво. – 1998. – № 2. – С. 67−68.

155. *Медушевский В.В.* К проблеме семантического синтаксиса // Сов. музыка. – 1973. – № 3. – С. 27.

156. *Медушевский В.В.* О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – Москва: Музыка, 1976. – 254с.

157. *Мелик-Пашаев А.А.* Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. − Москва: Знание, 1981.− 96 с.

158. Метод статистических испытаний (метод Монте-Карло) / под ред. Ю.А. Шрейдера. – Москва: Физматиз, 1962. – 331 с.

159. *Мехнецов А.М.* О задачах комплексного описания фольклора / А.М. Мехнецов // Первый Всероссийский конгресс фольклористов. Сборник докладов.– Москва: Государственный республиканский центр русского фольклора, 2005.– [Том 1]. − С. 360−371.

160. *Мєднікова Г.С.* Ціннісно-адаптаційний потенціал мистецтва постмодерну в аспекті некласичної естетики: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософських наук: спец. 09.00.08 „Естетика” / Галина Сергіївна Мєднікова. – К., 2005. − 36 с.

161. *Мид М.* Культура и мир детства / М. Мид. – Москва: Наука, 1988. − 520 с.

162. *Милославський П.* Война въ руській народной песне / П.Милославський // Зоря. Часописъ Подкарпатского общества Наукъ. [Рочникъ III. 1943. число 1−4]. – С. 308−356.

163. *Михайличенко О.В.* Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (ретроспективно-теоретичний аспект) / О.В. Михайличенко //

Монографія. − [2-ге вид., доп. і перероб.]. – Суми: ВАТ „Сумська обласна друкарня”, видавництво „Козацький вал”, 2007. – 356 с.

164. *Мишанич О.* Карпати нас не розлучать / О.Мишанич // Літературно-критичні статті і дослідження. – Ужгород: „Срібна Земля", 1993 – 282 с.

165. Мова, освіта, політика / [Берегсасі А., Черничко І., Орос І.] – Берегово, 2001. − 310 с. − (Видання Закарпатського угорського педагогічного інституту).

166. *Мойсеюк Н.Е.* Педагогіка. Навчальний посібник. Друге видання.–1999 р. – 350 с.

167. *Морозова З.П.* Изучение уровня сформированости музыкальной потребности младших школьников / З.П. Морозова // Советская педагогика. − 1983. − № 5. − С. 50−52.

168. Музыкальное воспитание школьников / [Белобородова В.К., Ригина Г.С., Алиев Ю.Б.]; под ред. М.А. Румер. – Москва: Просвещение, 1975. – 161с.

169. *Музыкальный энциклопедический словарь* / [Гл. ред. Келдыш Г.В.]. – Москва : Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.

170. *Назайкинский Е.В.* О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – Москва: Музыка, 1972. – 382 с.

171. Нариси з історії української музики / [Архімович Л., Каришева Т., Шиффер Т., Шреєр-Ткаченко О.] − [Ч.1.] − К.: Мистецтво, 1964. − 309 с.

172. Народные знания. Фольклор. Народное искусство / [Под общей ред. Академика Ю.В. Бромлея (СССР) и профессора Г.Штробаха (ГДР)] // Свод этнографических понятий и терминов. – Москва: Наука, 1991. − [Вып. 4].−168 с.

173. *Настюков Г.А.* Народный танец на самодеятельной сцене / Г.А. Настюков. − Москва: Профиздат, 1976. – 64 с. – (Советы балетмейстера).

174. *Науменко С.І.* Музично-естетичне виховання дошкільнят / С.І. Науменко. – К.: „Магістр-S”, 1996. – 96 с.

175. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні / Світ виховання. − К., 2005. − № 4 (5). − С. 6−30.

176. *Нельга О.В.* Теорія етносу / *О.В. Нельга* // Курс лекцій: навчальний посібник. – Київ: Тендем, 1997. − С.14.

177. *Неменский Б.М.* Предварительные замечания / Б.М. Неменский // Изобразительное искусство и художественный труд: материалы к проекту типовой программы для 1-го класса. – Москва: Просвещение, 1991. – 191с.

178. *Немов Р.С.* Психология / Р.С. Немов. – Москва: Просвещение, 1990. – 301 с.

179. *Нижник О.О.* Експериментальна програма для середньої загальноосвітньої школи. „Музика" 1−8 клас / О.О. Нижник. – К.: ІЗИН, 1997. – 40 с.

180. *Нісімчук А.С.* Сучасні педагогічні технології: навч. посібник / [Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак Н.Г.]. – К.: Видавничий центр „Просвіта", 2000. – 368 с.

181. *Олексюк О.М.* Музична педагогіка: навчальний посібник / О.М. Олексюк. − К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.

182. *Орбан Л.Э.* Становление личности / Л.Э. Орбан. – Москва: Луч, 1992. – 112 с.

183. *Оржехівський В.* Що сповідує «громадянин за паспортом» / В.Оржехівський // Освіта. – 20-27 жовтня. – К., 1999. – С. 1

184. *Основы эстетического воспитания* / Под ред. А.К. Дремова – Москва: Высшая школа, 1975. – С. 225−226.

185. *Островський Г.С.* Образотворче мистецтво Закарпаття / Г.С. Островський. – Київ, 1974. − С. 90 .

186. *Падалка Г.М.* Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

187. *Паненкова Л.Б.* Психологічні механізми взаємовпливу емоцій, емоційних станів та самопочуття особистості / Л.Б. Паненкова // Зб. наук. пр.: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: „Плай", 2000. – [Вип. 5]. – Ч.1. – С. 81−87.

188. *Пап, о.Степан.* Історія Закарпаття / *отець Степан Пап.* − [Том 1]. – Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2001. – 560 с.

189. *Педагогическая энциклопедия*. В 4-х т. / [Под ред. Карпова И.А. и др.]. − т.1. – Москва: Советская энциклопедия, 1964. – С. 384−385.

190. *Педагогический энциклопедический словарь* / [Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др.]. – [Под ред. Б.М. Бим-Бад].– Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

191. *Педагогічний словник.* / За ред. дійсного члена АПН України Ярмаченко М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

192. *Петрова Ю.П.* Динамика эстетического развития личности в процессе ее общения с искусством / Ю.П. Петрова // Искусство и эстетическое воспитание молодежи. – М.: Педагогика, 1981. – 166 с.

193. *Петровський А.В*. Беручи до уваги здібності / А.В. Петровський // Діалоги про виховання / [Упор. О.Г. Свердлова; редкол.: В.М. Столєтов (відп. ред.) та ін.]. – К.: Радянська школа, 1986. – С. 40−46.

194. *Пироженко Т.А.* Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т.А. Пироженко. – К.: Нора-принт, 2002. − 310 с.

195. *Плахов В.Д.* Традиции и общество: опыт философско-социологического исследования / В. Д. Плахов. – М.: Мысль, 1982. − 220 с.

196. *Пожидаев Г.* Лев Толстой и музыка / Г. Пожидаев // Искусство в школе. – 1993. − № 1. – С. 58−65.

197. *Присакар В.В.* Виховання міжетнічної толерантності у структурі морально-духовного розвитку школяра / В.В. Присакар // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. − [Кн. І].− К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2002.− С.138−145.

198. Проект програми з музики середньої загальноосвітньої школи та позакласна робота з музики. 1-4 класи / [Авдієвський А.Г., Болгарський А.Г., Гадалова І.М., Жофчак З.З.] – Київ „Освіта”, 1991. − 73 с.

199. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музика. 1-4 класи. – К.: Перун, 1996. – 126 с.

200. Психология: Словарь / [Под об. ред. А.В. Петровского, Г.М. Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

201. *Раппорт С.Х.* Особенности художественного сознания / С.Х. Раппорт // Духовная жизнь общества и структура общественного сознания. – Москва, 1988. – С. 96−109.

202. *Раппорт С.Х.* От художника к зрителю: Как построено и как функционирует произведение искусства / / С.Х. Раппорт. – Москва: Советский композитор, 1975. – 237 с.

203. *Редькина Л.И.* Этнопедагогические традиции воспитания подрастающего поколения у караимов Крыма: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Людмила Ивановна Редькина. – Ялта, 2006. − 40 с.

204. *Римаренко Ю.І.* Національний розвій України : проблеми і перспективи / Ю.І. Римаренко. – К., 1995. – 272 с.

205. *Римский-Корсаков Н.А.* Летопись моей музыкальной жизни / Н.А. Римский – Корсаков. − М.: Музгиз, 1932 – С. 284.

206. *Різак І.Н.* Нариси історії Закарпаття / [Різак І.Н., Андрусь М.І., Болдижар М.М. та ін.]. – Ужгород. Госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ управління у справах преси та інформації, 2003. − Том ІІ (1946-1991). − 2003. − С. 377−401.

207. *Розлуцька Г.М.* Зміст шкільних підручників як фактор полікультурного виховання молодших школярів у Закарпатті (1919-1939 рр.): дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Галина Миколаївна Розлуцька. – Житомир, 2006. − 163 с.

208. *Ростовський О.Я.* Методика викладання музики у початковій школі / О. Я. Ростовський // Навч. метод. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – [2-е вид., доп.]. – 216 с.

209. *Ростовський О.Я.* Методика викладання музики в основній школі / О.Я. Ростовський // Навч.-метод. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2000. – 272 с.

210. *Ростовський О.Я.* Музика. Програми та поурочні методичні розробки для 1-4 класів загальноосвітніх шкіл / Ростовський О.Я., Марченко Р.О., Хлєбникова Л.О. − Тернопіль: Навчальна книга – БОГДАН, 2001. – 55 с.

211. *Ростовський О.Я.* Педагогіка музичного сприймання: навч. посібник для студентів вузів, учителів музики та викладачів музично-педагогічних факультетів / О.Я. Ростовський. – К.: ВІПОЛ,1997. – 247 с.

212. *Ростовський О.Я.* Теорія і методика музичної освіти: Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011.– 640с.

213. *Росул Т.І.* Музичне життя Закарпаття 20-30-х років ХХ століття / Тетяна Іванівна Росул. − Ужгород: „ПоліПрінт", 2002 − С. 32, 33.

214. *Рубинштейн С Л.* Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1976. – 416 с.

215. *Рудницька О.П.* Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

216. *Русова С.Ф.* Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. / За ред. Є.І. Коваленко. − К.: Либідь, 1997. − Кн. 1. − 1997. − 272 с.

217. *Русова С.Ф.* Дошкільне виховання / С.Ф. Русова.// Впорядковані лекції. – Катеринослав: Укр. видавництво, 1918. – 162 с.

218. *Сапожнік О.В*. Музично-естетичне виховання старшокласників (на матеріалі сучасної популярної естрадної музики): дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання музики і музичного виховання" / Ольга Василівна Сапожнік. – К.,2002. − 185 с.

219. *Сенько І.М.* Історія у дзеркалі літератури / І.М. Сенько. – Ужгород, 2000. – 100 с.

220. *Сенько І.М.* Українська історична пісня Карпат / І.М. Сенько // Культура та побут населення Карпат. – Ужгород, 1972. – 227 с. − (Матеріали республіканської наукової конференції присвяченої 50-річчю утворення СРСР. Тези доповідей та повідомлень).

221. *Синагатуллин И.М.* Новый миллениум: роль и место иностранного языка в поликультурном социуме / И.М. Синагатуллин.− ИЯШ, 2002. – №1. – С.32−36.

222. *Скутіна В.І.* Традиції українського народу з природоохоронного виховання і їх використання в сучасній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Валентна Іванівна Скутіна. – К., 1994. – 20 с.

223. Словник символів культури України // За заг. ред. В.П. Коцура, О.І. Патапенка, М.К. Дмитренка. – К.: Міленіум, 2002. – 258 с.

224. *Сметанський М.* Змістові характеристики виховання як педагогічної категорії. – Шлях освіти. – № 3, 2005 – С. 5

225. *Советский энциклопедический словарь*. / Гл. ред. А.М. Прохоров. – Москва: Советская энциклопедия, 1989. − [4 изд., испр. и доп.]. − 1989. −1632 с.

226. Современный философский словарь. / [Под ред. В.Е. Кемерова]. – М., 1996. – 608 с.

227. *Солодка А.К.* Полікультурне виховання старшокласників на уроках іноземної мови / А.К. Солодка // Педагогіка і психологія. – 2004. − № 3. − С. 138−145.

228. *Сохор А.Н.* Эстетическая природа жанра в музыке / А.Н. Сохор. – Москва: Музыка, 1968. – 102 с.

229. Соціолого-педагогічний словник / [За ред. В.В. Радула]. – К.: „ЕксОб”, 2004. – 304 с.

230. *Стельмахович М.Г.* Використання народної педагогіки в професійній підготовці майбутнього вчителя / М.Г. Стельмахович // Початкова школа. – 1990. − № 10. – С. 49−52.

231. *Стельмахович М.Г.* Українська родинна педагогіка / М.Г. Стельмахович. – К.: ІСДО, 1996. – 286 с.

232. *Столович Н.* Природа эстетических ценностей / Н.Столович. – Москва: Госполитиздат, 1972. − 211 с.

233. *Субботинский Е.В.* Ребенок открывает мир / Е.В. Субботинский. – Москва: Пед. лит., 1991. − 237 с.

234. *Суханов И.В.* Обычаи, традиции и преемственность поколений / И.В. Суханов. – Москва: Политиздат, 1976. – 216 с.

235. *Сухомлинский В.А.* Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / В.А. Сухомлинский. – К.: Рад. шк., 1979. – [Т.1]. – С. 3.

236. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский // Избр. пед. соч.: в 3-х томах. – Москва: Педагогика, 1979.− [т.1]. – 558 с.

237. *Сухомлинська О.В.* Етнопедагогіка – засіб полікультурного виховання / О.В. Сухомлинська // Відродження. – 1995. − № 7. – С. 5−6.

238. *Сухомлинська О.В.* Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с.

239. *Тайнель Е.З.* Музичне виховання за методом відносної сольмізації. / Ельвіра Золтанівна Тайнель // Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Дрогобич: Коло. – 2001. – 208 с.

240. *Тайнель Е.З.* Музично-педагогічна концепція З. Кодая та її адаптація в загальноосвітніх школах України на основі народнопісенного фольклору (на матеріалі західного регіону України): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 „Теорія і історія педагогіки” / Ельвіра Золтанівна Тайнель. − Київ, 1993. – 23 с.

241. *Тайнель Е .З.* Теорія і практика загального музичного виховання за методом відносної сольмізації. / Ельвіра Золтанівна Тайнель // Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. – 2007. – 392 с.

242. *Таран І.М.* Естетичне виховання молодших школярів на народних музичних традиціях: дисертація на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки” / Ірина Михайлівна Таран. – Київ, 1993. – 148 с.

243. *Тарасов Г.С.* Проблема духовной потребности / Г.С. Тарасов. – Москва: Наука, 1979. – 192 с. − (на материале музыкального восприятия).

244. *Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов // Избр. труды в 2-х т. − Москва: Педагогика, 1985. − [Т.1]. − 1985. – 359 с.

245. *Токарев С.А.* Обычаи и обряды как объект этнографического исследования / С.А. Токарев // Советская этнография. – 1980. – № 3. – С.27.

246. *Туганова О.Э.* Поиск сбалансированности / О.Э. Туганова // Американский характер. Очерки культуры США. Традиция в культуре. – Москва: Наука, 1998. – С. 18−19.

247. *Углеводов Л.К.* Духовная жизнь общества / Л.К. Углеводов. – Москва: Мысль, 1980. – 271 с.

248. Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність / Збірник наукових праць. – Львів, 1998. − [Вип.5]. − 1998. – 510 с. − (НАН України. Інститут українознавства).

249. Украинский советский энциклопедический словарь. / А.М. Алексюк − [Т.1.] – К.: Укр. сов. энциклопедия, 1988. – С.341.

250. Нариси з історії української музики / [Архімович Л., Каришева Т., Шиффер Т., Шреєр-Ткаченко О.] – [Ч.1.] – К.: Мистецтво, 1964. − 309 с.

251. Українське слово / Рочник II. 15 червня. – 1933. – [ч. 12].

252. Українські Карпати: матеріали міжнародної наукової конференції [„Українські Карпати: етнос, історія, культура”]. – Ужгород, 1993.− С. 153.

253. Українці: Свята. Традиції. Звичаї. / Укл. І.Коверць. – Донецьк: Альфа-Прес, 2004. – 304 с.

254. *Филатов В.Н.* Национальный характер и классовая психология / В.Н. Филатов // Нация и национальные отношения. – Фрунзе: Ишим, 1966. – С.39−44.

255. Философский энциклопедический словарь / [Под редакцией Академика АН СССР Л.Ф. Ильичёва, П.Н. Федосеева].− М.: Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.

256. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 576 с.

257. *Философский энциклопедический словарь* – Москва: ИНФРА-М, 2001. – 576 с.

258. *Філософія.* / За ред. І.Ф. Надольного // Навчальний посібник. – К.: Вікар, 1997. – С. 217−218, 452.

259. Філософський енциклопедичний словник. – К.: „Абрис”, 2002. – 742 с.

260. *Філософський словник* / Ред. В.І. Шинкарюк. − Київ, 1986. − [2-ге видання]. − С. 698.

261. *Фоломєєва Н.А.* Педагогічні технології естетичного виховання дітей віком 5-10 років засобами музичного мистецтва: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / Наталія Аркадіївна Фоломєєва. – Київ, 2001. − 192 с.

262. *Франк С.Л.* Духовные основы общества / С.Л. Франк. – Москва: Республика, 1992. – С. 126.

263. *Фромм Э.* Душа человека /Э. Фромм. – М.: Республика, 1992.– 430 с.

264. *Хамідова Н.М.* Соціокультурні традиції і механізм їх передачі / Н.М. Хамідова // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв − К., 2007 − № 3. – С. 33−37.

265. *Хоружа Л.Л.* Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика / Л.Л. Хоружа. – К., 2003. – 319 с.

266. *Хоруженко К.М.* Культурологія / К.М. Хоруженко – Энциклопедический словарь. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1997. – 640 с.

267. *Храпченко М.Б.* Эстетические и художественные ценности / М.Б. Храпченко // Контекст. – М.: Наука, 1982. – С. 30−45.

268. *Цибуля Е.М.* Особливості сприймання образності художньої творчості молодшими школярами / Е.М. Цибуля // Культурно-просвітницька діяльність в сучасних умовах: тези наукової конференції 25-26 квітня 1994 р. – Київ, 1994.− С. 137−139.

269. *Чистов К.В*. Народные традиции и фольклор: очерки теории / К.В. Чистов. — Ленинград: Наука, 1986. − [ч.1]. – 304 с.

270. *Чистов К.В*. Традиция, «традиционные общества» и проблема варьирования / К.В. Чистов // Советская этнография. – 1981. − № 2. – С. 105.

271. *Чистов К.В.* Народные традиции и фольклор / К.В.Чистов. – Ленинград, 1996. – С. 109.

272. *Чурко Ю.М.* Белорусский хореографический фольклор / Ю.М. Чурко. – Минск: Вышэйшая школа, 1990. – 415 с.

273. *Шевченко Г.П.* Эстетическое воспитание в школе: учеб. − метод. пособие / Г.П. Шевченко. – К.: Рад. Школа, 1985. – 144 с.

274. *Шейко О.С.* Традиция и тенденции развития современного общества / О.С. Шейко // Філософські, культурологічні, релігієзнавчі аспекти осмислення сучасного світу. / [Відпов. редактор В.М. Барякін]. Наук.-метод. зб. − Запоріжжя: Видавництво ЗДІА, 2000. − [Вип. 1].− С. 295.

275. *Шип С.В.* Музична форма від звуку до стилю: навч. посібник / С.В. Шип. – К.: Заповіт, 1998 – 368 с.

276. *Широкогоров С.М.* Место этнографии среди наук и классификация этносов / С.М. Широкогоров. − Владивосток, 1922. − 285 с.

277. *Шкляр Л.* Етнос / Л.Шкляр // Енциклопедія етнокультурознавства. – К., 2000. – [Ч.1].− С. 290.

278. *Шостак В.* Роль музичного інструментарію в традиційних обрядах Закарпаття / В.Шостак // Науковий збірник Закарпатського краєзнавчого музею / [Упор. і наук. ред. П.Федька]. – Ужгород: Патент, 2000. – 220 с.

279. *Шостак В.* Типи народних інструментальних ансамблів Закарпаття / В.Шостак // Науковий збірник Закарпатського краєзнавчого музею. – Ужгород: Патент, 1998. − [Випуск ІІІ]. – С. 108−113.

280. *Штернберг Я.* Мир поэзии и дружбы / Я.Штернберг. – Ужгород, 1979. – С. 158.

281. *Штомпка П.* Социология социальных изменений / П.Штомпка. – Москва: Аспект-Пресс, 1996. − 416 с.

282. *Шугай М.А.* Психологічний аналіз розвитку національної рефлексії в процесі навчальної діяльності молодших школярів: дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук: спец. 19.00.07 „Педагогіка та вікова психологія” / Марія Анатолівна Шугай. – Рівне, 2002. – 182 с.

283. *Щеглова С.Н.* Как изучать детство? Социологические методы исследования современных детей и современного детства / С.Н. Щеглова. – Москва: ЮНПРЕСС, 2000. – 72 с.

284. *Щукина Г.И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – Москва: Просвещение, 1979. − 160 с.

285. *Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – Москва: Знание, 1974. – 64 с.

286. Энциклопедический словарь юного художника / Сост. Н.И.Платонова, В.Д. Синюков. – Москва: Педагогика, 1983. – 416 с.

287. *Энциклопедический словарь*.– Москва, 1964. − [Т. 2]. – С. 517.

288. *Эстетика. Словарь.* / Под общ. Ред. А.А. Беляева. – Москва: Политиздат, 1989. – 446 с.

289. *Эстетическая культура и эстетическое воспитание*. Книга для учителя. / Каган М.С., Киященко Н.И., Лейзеров Н.Л. – М.: Просвещение, 1983. – С. 61.

290. *Юда Л.А.* Этнопедагогические традиции воспитания на Украине во II- й половине XIX начале XX века: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Лариса Анатольевна Юда. – Москва, 1994.– 20 с.

291. *Юсов Б.П.* Современное состояние вопроса : научная гипотеза. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников / Б.П. Юсов // Рекомендации к разработке программ по искусству для школьных и внешкольных занятий / [под ред. Г.П. Шевченка, Б.П. Юсова]. – М.: Педагогика, 1990. – С. 180-314.

292. *Юцевич Ю.Е.* Словарь музыкальных терминов / Ю.Е. Юцевич. – Киев: Музычна Украйина, 1998. – 262 с.

293. *Ядов В.А.* Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности: учебник для студ. вузов / В.А. Ядов // Институт социологии РАН. – Москва: Добросвет, 2000. – 596 с.

294. *Яновская В.* Ритмика / В.Яновская. – Москва: Музыка, 1979. – 96 с.

295. A magyar folklor / Dömötör T., Katona I., Martin Gy., Olsvai I., Ortutay Gy., Voigt V. [Szerkeztette Ortutay Gy.]. – Tankönyvkiadó: Budapest, 1979 – 592 old.

296. *Árpa I.* A tiszaháti nemzetiségek életéből / Dr. Árpa István. − Intermix kiadó. Ungvár-Budapest, 1993 – 101 old. − (Pillanatképek múltunkból).

297. *Árpa I.* Kisérleti ének-zene tanterv a magyar tannyelvű általános iskolák 1-4. osztálya számára / Dr. Árpa István. − Ungvár (Uzsgorod) – 1989. – 42 old.

298. *Árpa I.* Ének-zene tanterv a magyar tannyelvű általános iskolák 1-4. osztálya számára / Dr. Árpa István. − Kijiv-Ungvár – 1989. – 19 old.

299. *Bartók B.* Népzenénk és a szomszéd népek népzenéje / Bartók Béla. – Budapest. Somló Béla könyvkiadó, 1934 – 36 old.

300. *Boniszlavszky T.* (Magyar) zenei élet Kárpátalján. / Boniszlavszky Tibor. – Intermix kiadó. Ungvár-Budapest, 1993. – 87 old.

301. *Deschmann A.* Kárpátalja műemlékei / Deschmann Alajos. – Budapest, 1990. – 230 old.

302. *Dobszay L.* Kodály után. Tűnődések a zenepedagógiáról / Dobszay László. − Kodály Intézet, Kecskemét, 1991. – 13-23 old.

303. *Dömötör T.* A népszokások költészete / Dömötör Tekla – Akadémiai Kiadó, Budapest 1983. − 29 o.

304. *Dupka Gy.* Kárpátaljai magyarsága. Honismereti kézikönyv / Dupka György // A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága.– Budapest, 2000. − 211 o. − (Anyanyelvi konferencia).

305. *Falvay K.* Ritmikus mozgás, énekes játékok. – OPI Budapest, 1990. – 191 o.

306. *Hegyi J.* Az ének-zene tanítása / Hegyi József. – Tankönyvkíadó, Budapest, 1972. – 45 old.

307. *Holinka A.* Daloskönyv a magyar tannyelvű iskolák számára / Holinka Antal // Державне учбово-педагогічне видавництво „Радянська школа” − Київ-Ужгород, 1960. − 176 с.

308. *Horvát A.* Tanterv. Ének-zene 1-10 / Horvát Andrea. − Országos Közoktatási Intézet Információ Iroda, Győr – 1996.

309. *Horváth L.* Népünk dalai. A magyar népdal nemzeti jelentősége / Horváth Lajos. – Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 1941. – 83 old.

310. Kárpátalja. Társadalomtudományok. [Szerkeztette Beregszászi Ánikó és Papp Ricsárd] – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola. – Budapest -Beregszász, 2005. – 178 old.

311. *Kerényi Gy.* Magyar énekes népszokások / Kerényi György. – Gondolat Kiadó, Budapest 1982. − 91 o.

312. *Kodály Z.* Gyermekjátékok. Előszó a Magyar Népzene Tára I. / Kodály Zoltán. – Zeneműkíadó vállalat, Budapest, 1982. – 187 old.

313. *Kodály Z.* Kis ember dalai. Előszó – 1960. / Kodály Zoltán // Visszatekintés. [Hátrahagyott írások, beszédek, nyilatkozatok]. − Zeneműkíadó, Budapest, Közreadta Bónis Ferenc, 1989. − [III. kötet]. – 323 old.

314. *Lizánec P.* A magyar kisebbség Kárpátalján / Lizánec Péter // Ungvár, 1998. − 19 old.

315. *Ludanszkiné Szabó É.* Óvodai zenei hagyományápolás – népszokások / Ludanszkiné Szabó Éva. – Hajdúböszörmény, 1995. – 305 old.

316. *Magyar Néprajz VII.* (Folklor 3.) Népszokás. Néphít. Népi vallásosság / [Főszerkesztő: Dömötör Tekla]. – Akadémiai Kiadó, Budapest 1990. − 102 old.

317. *Magyar törvénytár*. 1836-1868. évi törvénycikkek. − Budapest, 1896. – 490 old.

318. *Okos T.* A hangszeres magyar népzenéről / Okos Tibor. – Flaccus Kiadó, Budapest, 2004. – 147 old.

319. *Orosz I.* A magyar nyelvű oktatás esélyei Kárpátalján / Orosz Ildikó. − Intermix kíadó. Ungvár-Budapest, 1995. − 5-62. old. − (dokumentumgyűjtemény).

320. *Orosz I.* A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében (1989-1999). / Orosz Ildikó. – PoliPrint. Ungvár, 2005. – 183 old.

321. *Parlando* / Tantervismertetők az OKI PTK műhelyében kifejlesztett ének-zenei tantervekről. − 1997/6 sz. − 31−46. old.

322. *Soboto E.* Ustava republiky Ceskoslovenska / Soboto E. – Praha, 1926. – c.33−34 old.

323. *Szekfű Gy.* Magyar történet. IV. / Szekfű Gy. − Budapest, 1906. − 279 o.

324. *Tátrai Zs*. A gyermekkor költészete / Tátrai Zsuzsanna. Magyar Néprajz V. Népköltészet (Folklor 1.). [Főszerkesztő: Vargyas Lajos]. – Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988. − 588 o.

325. *Vendrei Éva-Platthy S.* Kodaly koncepciója szerint a ma iskoláiban / Vendrei Éva-Platthy Sarolta // (Ének-zene 1−10) Parlando, 1997/6. sz. 31−33 old.

326. *Piaget J., Weil A.M*. The development and of relations with other Countries / Piaget J., Weil A.M. //International Social Science Bulletin. − 1951. − Vol. 3. − P. 561−578.