

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

На правах рукопису

ЛОБОВА Ольга Володимирівна

УДК 37.026 : 78 : 008 – 057.87

**ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА
ФОРМУВАННЯ ОСНОВ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Науковий консультант – доктор
педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України
Савченко Олександра Яківна

Київ – 2011

ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ 1. Музична освіта у формуванні особистості дитини: ретроспективний аналіз і сучасні тенденції	21
1.1. Еволюція зарубіжної педагогічної думки щодо ролі музичного навчання у вихованні дитини	21
1.2. Генеза традицій музичного навчання та становлення загальної музичної освіти в Україні	36
1.3. Сучасні тенденції розвитку вітчизняної системи загальної музичної освіти школярів	51
Висновки до 1 розділу	63
Розділ 2. Теоретико-методологічні засади визначення сутності й структури феномену музичної культури школяра	65
2.1. Культура й освіта: генеза взаємозв'язків	65
2.2. Музична культура школяра як категорія загальної музичної освіти	73
2.3. Аналіз конструювання змісту музичної культури школяра в теорії та практиці	87
2.3.1. Змістовий діапазон поняття „музична культура школяра” у навчальних програмах.	87
2.3.2. Структурування музичної культури особистості в наукових дослідженнях.	95
Висновки до 2 розділу	109
Розділ 3. Зміст і структура основ музичної культури молодшого школяра	111
3.1. Молодший школяр як суб'єкт загальної музичної освіти	111
3.2. Музична діяльність – ядро музичної культури особистості	120
3.3. Музична спрямованість у структурі музичної культури дитини	133

3.4. Музична обізнаність: зміст і особливості тлумачення	145
3.5. Музична вихованість як компонент музичної культури учня	155
3.6. Музично-творча розвиненість: сутність і специфіка	168
Висновки до 3 розділу	182
Розділ 4. Моделювання дидактико-методичної системи формування основ музичної культури молодших школярів	184
4.1. Концепція та модель культуротворчої системи загальної музичної освіти	184
4.2. Методологічні основи експериментальної системи	192
4.3. Теоретичні засади моделювання дидактико-методичних компонентів системи	204
Висновки до 4 розділу	216
Розділ 5. Змістовий компонент як системоутворювальний фактор моделі формування основ музичної культури молодших школярів	218
5.1. Принципи відбору та структура змісту загальної музичної освіти в експериментальній системі	218
5.2. Моделювання змісту музичної освіти у програмі „Музика”	227
5.3. Особливості конструювання навчального змісту в підручниках „Музика”.	235
Висновки до 5 розділу	249
Розділ 6. Процес і результативність формування основ музичної культури молодших школярів за експериментальною системою	252
6.1. Загальна характеристика процесу культуротворчої музичної освіти у початковій школі	252
6.2. Становлення музичної спрямованості молодших школярів	267

6.3. Формування музичної обізнаності дітей на уроках музики	284
6.4. Виховний потенціал уроків музики	301
6.5. Реалізація розвивального компоненту загальної музичної освіти	319
6.6. Визначення результативності дидактико-методичної системи формування у молодших школярів основ музичної культури	339
6.6.1. Аналіз підходів до педагогічної діагностики музичних якостей особистості	339
6.6.2. Методика діагностики основ музичної культури молодших школярів в експериментальній системі	348
6.6.3. Динаміка розвитку музичної культури молодших школярів в умовах дидактико-методичної системи	362
Висновки до 6 розділу	374
Розділ 7. Дидактико-методичне забезпечення наступності формування музичної культури учнів початкової та основної школи	377
7.1. Змістова та процесуальна наступність формування музичної культури підлітків у підручниках з музичного мистецтва	377
7.2. Особистість учителя музики як чинник формування музичної культури школярів	397
Висновки до 7 розділу	411
Висновки	413
Додатки	420
Список використаних джерел	464

ВСТУП

Актуальність теми і стан розробленості проблеми дослідження. Серед пріоритетів особистісно орієнтованої педагогіки нового тисячоліття реалізація культуротворчої функції освіти посідає одне з провідних місць, що зумовлено необхідністю підвищення загальної культури суспільства та є свідченням утвердження в освітньому середовищі гуманістичних тенденцій. Проблема формування *людини культури* як „втілення... свободи, гуманності, творчості, духовності” [124, с.35-36] обґрунтована в працях вітчизняних учених (І.Бех, В.Бутенко, О.Жорнова, І.Зязюн, Н.Миропольська, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Савченко, О.Сухомлинська, Г.Філіпчук, О.Хижна, О.Щолокова та ін.). Вона постає визначальним завданням загальноосвітньої школи, де, згідно з сучасними підходами, природно зростає потреба в розвивальній, культуротворчій освіті, вихованні відповідальної особистості, яка прагне змінити на краще своє життя й життя своєї країни [334, с.1].

Особливого значення культуротворчий аспект набуває у царині художньої освіти, оскільки мистецтво є не лише безпосереднім втіленням культури, а й могутнім засобом становлення особистості. Багатовікова традиція поєднує феномен культури зі сферою музичного мистецтва, адже, як свідчать дослідники, ще за часів Платона під словом „музіке” розуміли широке коло понять, пов’язаних із загальною культурою людини [389, с.265].

У галузі загальної музичної освіти культуротворчі тенденції привертають увагу фахівців до феномена *музичної культури школярів* – однієї з найбільш важливих і складних категорій мистецької педагогіки. Важливість її зумовлюється тим, що саме музична культура дитини вже кілька десятиліть є визначальним орієнтиром у постановці мети шкільного навчання музики. Ця традиція, започаткована Д.Кабалевським у 70-ті роки ХХ століття, набула подальшого розвитку в навчальних програмах із музики та музичного мистецтва (Е.Абдулін та ін.; В.Алеєв та ін.; О.Лобова; Л.Масол та ін.; О.Ростовський та ін.; Г.Сергєєва та ін.; В.Усачова та ін.; Б.Фільц та ін.).

Категорія музичної культури особистості набула статусу однієї з провідних у сфері наукових досліджень (Е.Абдуллін, Ю.Алієв, Л.Горюнова, О.Ростовський, Р.Тельчарова, Л.Хлебникова, Л.Школяр та ін.). Це засвідчують і дисертаційні розвідки щодо формування окремих складових музично-культурного феномена учнів початкової й основної школи. Так, об'єктом науково-педагогічних досліджень нового тисячоліття стали формування та розвиток: музичних здібностей молодших школярів (О.Коваль), музичних знань молодших школярів засобами мультимедійних технологій навчання (О.Чайковська), національної самосвідомості у підлітків на матеріалі творчої спадщини західноукраїнських композиторів ХІХ - початку ХХ ст. (І.Сгорова), художньо-образного мислення молодших школярів (Н.Батюк), ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі сприйняття музики (О.Крюкова) та засобами музично-ігрової діяльності (О.Павлова); інтересу до музичного виконавства у старшокласників на основі особистісно-орієнтованого підходу (Т.Кротова), творчої активності молодших школярів у процесі інтеграції різних видів музичної діяльності (В.Холоденко), музично-творчих здібностей учнів у навчально-виховному процесі мистецьких шкіл (К.Стецюк), а також система оцінювання результатів музичної освіти школярів (М.Семко) тощо.

Є окремі дослідження, що опосередковано стосуються окремих проблем культуротворчої загальної музичної освіти школярів: формування музично-естетичної культури молодших школярів в умовах культурно-дозвілєвої діяльності (І.Барвінок), розвиток музично-педагогічної думки в Україні на початку ХХ століття (О.Овчарук), розвиток шкільної музичної освіти на Волині в кінці ХІХ-на початку ХХ ст. (Н.Бовсунівська), естетичне виховання учнів у вальдорфських школах (В.Новосельська), розвиток теорії і практики музичного виховання учнів основних шкіл Польщі у 1980-2000 рр. (А.Вільчківська), формування творчих здібностей учнів 5-9 класів у позаурочній роботі засобами музичного мистецтва (Л.Руденко), естетичний розвиток молодших школярів засобами синтезу мистецтв (Т.Голінська), розвиток теорії та практики естетичного виховання школярів в Україні 1917-1937 рр. (Т.Тюльпа) та ін.

Разом з тим, аналіз стану дослідження проблеми змушує констатувати різноманітність і неузгодженість підходів до визначення провідних характеристик категорії „музична культура школяра” у фахових дослідженнях.

Насамперед, цей феномен наділяється надзвичайно широким змістовим і структурним діапазоном. Лише протягом останніх десятиріч зі змістом музичної культури учнів пов'язувалися: система музичних знань, умінь і навичок; категорії музичної грамотності й музичної діяльності; емоційне, свідоме та дієво-практичне ставлення до музики; музичний досвід, музична грамотність і музично-творчий розвиток; музичні розвиненість й освіченість тощо.

Така багатовимірність надає підстави констатувати, що, попри вельми тривале та широке використання, категорія музичної культури особистості наразі не набула остаточного визначення й структурування.

Досить складною є ситуація й щодо дидактики та методики становлення музичної культури дітей у системі загальної музичної освіти. Зазвичай ці проблеми висвітлюються фрагментарно, спрямовуючись у річище окремих складових. Найбільш вагомі дослідження стосуються естетичного й духовного виховання дітей засобами музики (О.Апраксіна, Н.Гродзенська, І.Зязюн, Д.Кабалевський, Г.Падалка, В.Сухомлинський, В.Шацька та ін.), формування окремих компонентів музикальності і творчих якостей школяра у музичній діяльності (В.Верховинець, Н.Ветлугіна, Ж.Далькроз, З.Кодай, С.Науменко, К.Орф, Б.Теплов, Б.Яворський та ін.).

Недостатньо розкриті можливості музичної освіти щодо загальних аспектів розвитку та виховання школярів в умовах загальної музичної освіти, а також питання коригування негативних впливів музичного довкілля. Водночас, важливо, щоб у процесі реалізації розвивально-виховного потенціалу музичної освіти музика зберігала значення високого та самоцінного мистецтва, не перетворюючись лише на засіб досягнення певних педагогічних цілей.

Часто розроблення певних аспектів проблеми формування музичної культури школярів відбувається лише на теоретичному рівні, без визначення конкретних шляхів утілення теоретичних положень у практику, а дослідження,

спрямовані на практичну реалізацію окремих музично-культурних компонентів на уроках музики, не знімають проблему поєднання та гармонізації усіх складових музичної культури в цілісній дидактико-методичній системі музичної освіти школярів.

Надзвичайно гострою залишається проблема відбору змісту шкільного підручника з музики, наукового обґрунтування основ його конструювання та використання у навчально-виховному процесі.

Все це разом впливає на практику загальної мистецької освіти, де поняття музичної культури дуже часто постає не науковою дефініцією, а метафоричним виразом. У реаліях шкільного життя уроки музики нерідко зводяться лише до набуття знань, умінь і навичок, що свідчить про недостатньо повне використання потенційних можливостей музичного мистецтва для культурного зростання школяра. Отже, зростання значення феномена музичної культури особистості в системі загальної шкільної освіти стикається з фактами недостатньо чіткого й обґрунтованого визначення його сутності, змісту та структури в нових соціально-педагогічних умовах.

Це, в свою чергу, дозволяє окреслити низку проблем у формуванні музичної культури школярів. По-перше, сучасні тенденції вимагають розуміння музичної культури як невід'ємної складової гармонійного розвитку та різнобічного виховання школяра, що загострює необхідність визначення відповідної структурної організації цього особистісного феномена. По-друге, нове розуміння сутності й структури музичної культури школяра передбачає зміну дидактико-методичних підходів до її формування, що актуалізує проблему наукового обґрунтування та створення програм і підручників із музики як чинників становлення музичної культури дитини. По-третє, зміни дидактико-методичного забезпечення загострюють потреби спеціальної культуротворчої підготовки вчителя музики, зокрема до використання підручників нового типу, оскільки нинішнє покоління педагогів не має достатнього досвіду роботи з навчальною книгою і лише вчиться доцільно застосовувати її на уроці й у самостійній роботі учнів.

Наведений „проблемний ланцюжок” засвідчує необхідність розроблення цілісної інноваційної системи формування музичної культури учнів загальноосвітніх закладів. Вихідною віковою ланкою її впровадження має стати початкова школа, де найбільш природно й ефективно закладається фундамент культури особистості. Адже, за В.Сухомлинським, людина оволодіває азбукою музичної культури – здатністю сприймати, розуміти, відчувати, переживати красу музики – лише у ранньому дитинстві: якщо в цей період донести до серця красу музичного твору, якщо у звуках дитина відчує багатогранні відтінки людських почуттів, вона підніметься на такий щабель культури, яка не може бути здолана жодними іншими засобами [353, с.172].

Отже, вивчення науково-педагогічної літератури і стану сучасної музичної освіти засвідчує необхідність розкриття різнобічних ресурсів уроків музики для формування музичної культури школяра. Актуальність і недостатня розробленість означеної проблеми зумовила вибір теми дисертаційного дослідження – *„Дидактико-методична система формування основ музичної культури молодших школярів у процесі загальної музичної освіти”*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до тематичних планів науково-дослідної роботи лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, де є складовою комплексної теми „Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі (2010-2013 роки)” (державний реєстраційний номер 0110U001154).

Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка (протокол № 5 від 27.11.2006 р.) й узгоджено в Раді з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології України (протокол № 1 від 23.01.2007 р.).

Мета дослідження: розробити й науково обґрунтувати дидактико-методичну систему ефективного формування основ музичної культури молодших школярів у процесі загальної музичної освіти.

Об'єкт дослідження: процес формування музичної культури школярів в умовах особистісно орієнтованої системи загальної музичної освіти.

Предмет дослідження: теорія та методика формування основ музичної культури молодших школярів у загальній музичній освіті.

Концепція дослідження базується на методологічних, теоретичних і дидактико-методичних складових наукового пошуку.

Методологічний концепт розуміється як органічне утворення, що поєднує фундаментальні положення різних галузей гуманітарної науки, зокрема: *філософські*, які є методологічною першоосновою дисертаційного дослідження; *загальнопедагогічні*, що визначають стратегічні напрями наукового пошуку; *дидактико-методичні*, які зумовлюють теоретичну сутність і структуру експериментальної системи; *впроваджувальні*, на яких базуються створення навчально-методичного ресурсу загальної музичної освіти і практична реалізація положень дидактико-методичної системи.

Теоретичний концепт дослідження ґрунтується на провідних теоріях, ідеях, принципах дидактики та методики музичного навчання, які покладені в основу наукового обґрунтування експериментальної системи. На цих засадах базуються: розуміння *музичної культури школяра* як складного інтегративного утворення; обґрунтування доцільності постановки мети формування *основ музичної культури молодших школярів* і з'ясування її *структури* в контексті загальної музичної освіти; визначення специфічних принципів відбору та реалізації змісту культуротворчої музичної освіти тощо.

Дидактико-методичний концепт дослідження передбачає розроблення й апробацію експериментальної системи формування основ музичної культури молодших школярів у процесі загальної музичної освіти.

У контексті дослідження *дидактико-методична система* розглядається як кероване, відкрите, багатоконпонентне утворення, яке цілісно відображує навчальний процес і складається в результаті узгодженого поєднання його елементів.

У *структурі* експериментальної системи виділено цільовий, методологічний, змістовий, процесуальний, підручковий, результативно-оцінювальний та особистісний компоненти. При цьому: *особистісний компонент* представлений суб'єктами загальної музичної освіти – учителем і учнем початкових класів; *цільовий компонент* ґрунтується на провідних тенденціях розвитку сучасної освіти і зумовлює визначення мети й завдань системи; *методологічний* представлений філософським, загальнопедагогічним, дидактико-методичним і впроваджувальним рівнями; *змістовий компонент* є стрижнем експериментальної моделі, який реалізується у навчальній програмі та підручниках; *процесуальний компонент* передбачає практичне втілення змісту музичної освіти через застосування системи загальнопедагогічних і спеціальних методів навчальної взаємодії вчителя та учнів; *підручник* виступає як інтегративний змістовий і технологічний концентр, в якому відображуються й концентруються мета, завдання й методологія системи, специфіка конструювання інноваційного змісту, особливості організації й оцінювання процесу музичного навчання, особистісні характеристики суб'єктів музичної освіти; *результативно-оцінювальний компонент* передбачає комплексне оцінювання динаміки формування основ музичної культури молодших школярів та експертну оцінку підручників в умовах довготривалого природного педагогічного експерименту.

Важливими аспектами впровадження експериментальної системи є *забезпечення наступності* процесу формування музичної культури учнів початкової та основної школи і *культуросотворча підготовка вчителя*.

Окреслені положення покладено в основу **гіпотези дослідження**, яка ґрунтується на припущенні – реалізація культуротворчої функції музичної освіти молодших школярів набуватиме ефективності, якщо:

- 1) *музична культура* розуміється як інтегративне особистісне утворення, що забезпечує дитині можливість різних форм усвідомленого й адекватного спілкування з музичним мистецтвом і є необхідним фактором її різнобічного розвитку та гармонійного виховання;

- 2) формування музичної культури відбувається в контексті *дидактико-методичної системи*, стрижневий компонент якої – культуротворчий зміст музичної освіти – реалізується в навчальній програмі та підручниках;
- 3) управління системою здійснюється за умов дотримання особистісно орієнтованої парадигми шкільної освіти, принципів цілісності, комплексності, наступності формування всіх складових музичної культури учнів безпосередньо у процесі навчання музики.

Відповідно до визначених мети, об'єкта, предмета, концепції та гіпотези дослідження у дисертації розв'язуються такі **завдання**:

- 1) дослідити генезу проблеми формування музичної культури дитини в зарубіжній і вітчизняній освіті;
- 2) визначити сутність, змістовий діапазон і структуру категорії музичної культури особистості, сучасного учня початкової школи зокрема;
- 3) обґрунтувати концепцію та теоретичну модель формування основ музичної культури молодших школярів у загальній музичній освіті;
- 4) розробити зміст культуротворчої музичної освіти й змодельовати його в навчальній програмі та підручниках для початкової школи;
- 5) створити методiku формування основ музичної культури молодших школярів в умовах загальноосвітнього навчального закладу;
- 6) визначити результативність дидактико-методичної системи в умовах масштабного та довготривалого педагогічного експерименту;
- 7) створити дидактико-методичне забезпечення наступності формування музичної культури учнів початкової та основної школи;
- 8) проаналізувати основні підходи до вдосконалення професійної культуротворчої підготовки вчителів музики та початкових класів.

Методологічну основу дослідження становлять: фундаментальні принципи науковості та об'єктивності педагогічних досліджень; філософські основи функціонування та розвитку освіти (В.Андрущенко, С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кремень, О.Ляшенко, В.Луцай, В.Мадзігон, С.Сисоєва); концепції

гуманізації, гуманітаризації освіти, особистісно орієнтованого навчання (Ш.Амонашвілі, І.Бех, Г.Балл, В.Кремень, О.Савченко, І.Якіманська та ін.); положення про сутність і рушійні сили розвитку особистості (Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн); системний підхід, що зумовив розгляд експериментальної системи як складного, відкритого утворення (В.Афанасьєв, І.Блауберг, Є.Юдін та ін.); дослідження з філософії, теорії та історії культури (М.Бахтін, М.Каган, О.Лосєв, Ю.Лотман, М.Мамардашвілі, М.Хайдеггер та ін.); теоретичні основи культуротворчої освіти (Г.Балл, В.Бутенко, О.Жорнова, І.Зязюн, Л.Кондрацька, М.Лещенко, В.Моляко, О.Савченко, С.Сисоєва, О.Сухомлинська, Г.Філіпчук, О.Шевнюк та ін.); дидактичні та методичні засади педагогіки мистецтва (Н.Миропольська, О.Олексюк, О.Отіч, О.Рудницька, В.Сухомлинський, О.Хижна, О.Щолокова), музичного навчання школярів (Е.Абдулін, Д.Кабалевський, Л.Масол, Г.Падалка, О.Ростовський та ін.); положення Законів України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, Національної доктрини розвитку освіти, Державних стандартів початкової та основної загальної освіти, навчальні програми з музики тощо.

Теоретичну основу дослідження складають: праці з історії розвитку педагогічної думки, музичної освіти зокрема (Л.Березівська, М.Євтух, О.Михайличенко, О.Олексюк, А.Сбруєва, О.Сухомлинська, Т.Танько та ін.); концепції інноваційних змін освіти на засадах особистісно орієнтованого, розвивального, компетентнісного, культуротворчого підходів (І.Бех, Н.Бібік, В.Бондар, М.Бурда, Н.Буринська, С.Гончаренко, М.Євтух, І.Зязюн, В.Кремень, В.Лозова, В.Лутай, О.Ляшенко, В.Мадзігон, О.Пехота, О.Савченко); дослідження функціонування та розвитку педагогічних систем (В.Беспалько, М.Запрудський, О.Кобернік, Н.Кузьміна, І.Підласий, Г.Щекатунова та ін.); психологічні теорії діяльності та розвитку особистості (Г.Балл, І.Бех, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонт'єв, В.Моляко, С.Рубінштейн та ін.); результати психолого-педагогічних досліджень у галузі розвивального навчання молодших школярів (П.Гальперін, В.Давидов, Д.Ельконін, Л.Занков, Н.Менчинська, О.Савченко, В.Сухомлинський, Г.Тарасенко, К.Ушинський);

теоретичні основи культуротворчої освіти (Г.Балл, В.Бутенко, О.Жорнова, І.Зязюн, Л.Кондрацька, Н.Миропольська, О.Хижна, О.Шевнюк та ін.); ідеї українських і зарубіжних педагогів-музикантів: М.Лисенка, М.Леонтовича, К.Стеценка, Е.Жак-Далькроза, К.Орфа, З.Кодая; концепції музичної освіти і положення щодо формування музичної культури школярів Е.Абдулліна, Л.Горюнової, Д.Кабалевського, Л.Масол, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, Р.Тельчарової, Л.Хлебникової, Л.Школяр та ін.; дослідження історії та теорії шкільного підручникотворення (Ю.Бабанський, В.Беспалько, Д.Зуєв, Я.Кодлюк, І.Лернер, Н.Побірченко, М.Скаткін); дидактико-методичних особливостей підручників для початкової школи (Т.Байбара, Н.Бібік, М.Богданович, М.Вашуленко, Л.Занков, Н.Коваль, О.Савченко та ін.); праці в галузі підготовки вчителя музики (О.Апраксіна, Л.Арчажникова, А.Козир, О.Олексюк, О.Отіч, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.).

Для вирішення поставлених завдань і перевірки гіпотези на різних етапах наукового пошуку використано такі **методи дослідження**:

- *теоретичні*: ретроспективно-порівняльний аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної, методичної літератури з метою з'ясування стану розроблення досліджуваної проблеми; систематизація, узагальнення, теоретичне моделювання, що надали можливість сформулювати понятійно-термінологічний апарат, визначити сутність і структуру експериментальної системи;
- *емпіричні*: констатувальний і формувальний експерименти, діагностичні методи педагогічного спостереження, опитування, анкетування, аналіз продуктів дитячої творчості й експертних матеріалів з метою визначення ефективності експериментальної дидактико-методичної системи й відповідних підручників;
- *статистичні* методи для обробки даних педагогічної експертизи та перевірки об'єктивності й валідності здобутих результатів педагогічного експерименту.

Організація дослідження. Системне дослідження проблеми формування музичної культури школярів відбувалося в чотири взаємопов'язані етапи:

1. *Теоретико-методологічний* (з 1998 року) – аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з проблем музичної освіти, державних документів, наявних навчальних програм, підручників і посібників з музики; вивчення стану загальної музичної освіти школярів; накреслення шляхів удосконалення теорії та практики культуротворчого компонента уроків музики.

2. *Креативно-пошуковий* (з 2001 року) – розроблення дидактико-методичної системи формування музичної культури молодших школярів; створення експериментальної програми та підручників „Музика” для учнів початкової школи.

3. *Формувально-впроваджувальний* (з 2003 року) – впровадження експериментальної системи формування основ музичної культури молодших школярів й апробація підручників у загальноосвітніх навчальних закладах України; створення підручників „Музичне мистецтво” для учнів основної школи з метою забезпечення наступності реалізації культуротворчих функцій загальної музичної освіти.

4. *Аналітично-коригувальний* (з 2006 року) – узагальнення результатів експериментальної роботи щодо вивчення динаміки формування основ музичної культури молодших школярів, аналіз висновків педагогічної експертизи й коригування змісту підручників „Музика” та „Музичне мистецтво” (згідно з результатами апробації та змінами у Державному стандарті початкової освіти); статистичне оброблення й оформлення результатів дисертаційного дослідження.

Наукова новизна і теоретичне значення здобутих результатів.

Уперше: обґрунтовано доцільність формування *основ музичної культури молодших школярів* як мети загальної музичної освіти, що найбільше відповідає психологічним і музично-творчим можливостям учнів початкової школи та передбачає становлення їхньої музичної спрямованості, музичної

обізнаності, музичної вихованості й музично-творчої розвиненості; розроблено *дидактико-методичну систему формування основ музичної культури молодших школярів в умовах загальної музичної освіти* – кероване, відкрите, складне багатокомпонентне утворення, яке цілісно відображує навчальний процес і містить цільовий, методологічний, змістовий, процесуальний, підручниковий, результативно-оцінювальний та особистісний компоненти; визначено *принципи відбору та реалізації змісту* культуротворчої системи музичної освіти молодших школярів; обґрунтовано необхідність розгляду та функціонування *підручника з музики як базової складової експериментальної системи*, що інтегрує характерні особливості всіх її компонентів; розроблені *дидактичні основи і структурна модель підручника з музики та музичного мистецтва* як змістового й технологічного концентра експериментальної системи, теоретичні підходи до створення й використання комплексів мотиваційних, пізнавальних, розвивальних, виховних складових (у т. ч. дидактичних віршів і казок) у підручниках музичного циклу.

Конкретизовано: *сутність понять „музична культура школярів”, „дидактико-методична система формування основ музичної культури”, „зміст загальної музичної освіти”, „музична діяльність учнів” згідно зі специфікою загальної музичної освіти; сутність і структуру музичної культури молодших школярів* у контексті формування її основ у загальноосвітніх закладах, де музична культура розглядається як складне особистісне утворення, що забезпечує дитині можливість усвідомленого й адекватного спілкування з музичним мистецтвом у навчанні та житті, є необхідним фактором її різнобічного розвитку та гармонійного виховання; *теоретичні і дидактико-методичні основи культуротворчої музичної освіти* як фактора формування музичної культури школярів в умовах особистісно орієнтованого навчання.

Набули подальшого розвитку: знання про особливості та перспективи розвитку музичної освіти школярів у контексті сучасних освітніх тенденцій; про сутність і структуру музично-творчої діяльності учнів; шкільний підручник як носій змісту освіти і засіб навчання, виховання та розвитку школярів.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні: *дидактико-методичної системи* формування основ музичної культури молодших школярів у процесі загальної музичної освіти, що впроваджена в роботу загальноосвітніх закладів України; *навчальної програми „Музика, 1-4 класи”*, спрямованої на формування музичної культури молодших школярів в умовах загальноосвітніх закладів; *комплекту підручників із музики та музичного мистецтва для 1-8 класів*, які створюють передумови для реалізації культуротворчих функцій музичного навчання та забезпечення наступності формування музичної культури школярів протягом повного курсу загальної музичної освіти; *навчально-методичних матеріалів для вчителів* щодо вдосконалення процесу формування музичної культури школярів, використання програми та підручників у навчально-виховному процесі сучасної школи.

Підготовлені у процесі дослідження програма „Музика” для 1-4 класів і підручники для 1-8 класів у 2003-2008 роках здобули гриф „Рекомендовано Міністерством освіти і науки України” (Листи МОН України № 1/11-2295 від 6.06.2003; № 1/11-684 від 19.02.2004; № 1/11-171 від 14.01.2005; № 1/11-2191 від 28.04.2007; № 1/11-3190 від 1.07.2008; рішення колегії МОН № 5/1-19 від 18.04.2006; № 5-а/1-19 від 25.04.2006; № 5/1-19 від 12.04.2007).

Програма „Музика” та підручники для 2-6 класів, що з 2003 року використовуються в Україні як основна навчальна література, за результатами апробації *затверджені* Міністерством освіти і науки України (рішення колегії МОН № 5/9-19 від 30.04.2009, № 12/6-19 від 29.10.2009; накази МОН України № 469 від 20.06.2006, № 650 від 13.07.2009, № 1133 від 15.12.2009).

Матеріали теоретичного й експериментального розділів дослідження, які відображені у монографії, наукових статтях та інших публікаціях, застосовуються у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики та початкових класів і в системі післядипломної педагогічної освіти, зокрема: Бердянського державного педагогічного університету (довідка про впровадження № 63/260-01 від 7.02.2011); Вінницького державного

педагогічного університету імені М.Коцюбинського (довідка № 10/3 від 7.02.2011); Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка (довідка від 8.02.2011); Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського (довідка № 25/144 від 10.02.2011); Полтавського державного педагогічного університету імені В.Короленка (довідка № 0496/01-30/16 від 11.01.2011); Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (довідка № 180 від 4.02.2011) та інших.

Експериментальна база дослідження визначається двома провідними напрямками впровадження інноваційної дидактико-методичної системи формування музичної культури школярів, що здійснювалася у процесі:

- 1) вивчення динаміки формування основ музичної культури молодших школярів у 15 загальноосвітніх закладах м. Суми (гімназія № 9, ЗОШ №№ 4, 7, 10, 12, 15, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, НВК „Веснянка”) із залученням учителів музики і студентів факультету мистецтв Сумського педагогічного університету імені А.С.Макаренка (безпосереднім формувальним експериментом охоплено 945 учнів з 36 класів, опитуваннями – понад 2 тис. школярів);
- 2) апробації і моніторингу підручників „Музика” й „Музичне мистецтво” у загальноосвітніх навчальних закладах Вінницької, Донецької, Запорізької, Івано-Франківської, Київської, Луганської, Львівської, Миколаївської, Одеської, Харківської, Херсонської, Черкаської областей України, Автономної республіки Крим (згідно з наказами МОН України № 689 від 31.08.2004; № 487 від 18.08.2005; № 743 від 2.11.2006; № 171 від 28.02.2007; № 322 від 14.04.2008 та ін.).

Вірогідність і достовірність здобутих результатів забезпечуються: науковою та методологічною обґрунтованістю вихідних положень роботи; дотриманням основних принципів педагогічного дослідження; опорою на сучасні теоретичні та практичні досягнення психолого-педагогічних наук; тривалим терміном і масштабністю апробації запропонованої дидактико-методичної системи; можливістю багаторазового відтворення експерименту;

репрезентативністю вибірки та використанням статистичних методів оброблення експериментальних даних.

Апробація результатів дисертаційного дослідження здійснювалася на наукових конференціях і семінарах різного рівня, зокрема: *міжнародних науково-практичних конференціях „Музична культура та освіта у викликах сучасного світу”* (Польща, Кельце, 16-17.10.2006); *„Контексти музичної педагогіки”* (Чехія, Прага, 28–29.03.2007); *„Професійна підготовка вчителя музичного мистецтва: від традицій до інновацій”* (Полтава, 17-18.04.2008); *„Музична освіта України: проблеми теорії, методики, практики”* (Дрогобич, 8.05.2008); *„Роль звукової среды в формировании ментальности молодежи”* (Липецьк, 19.11.2008); *„Стратегія розвитку художньої освіти та естетичного виховання молоді в Україні ХХІ століття”* (Луганськ, 18-19.02.2010); *„Взаимодействие литератур в мировом литературном процессе. Проблемы теоретической и исторической поэтики”* (Гродно, 5-7.10.2008); I і II науково-практичних конференціях *„Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: теоретичні та методичні засади розвитку”* (Київ – Суми, 30.06 – 2.07.2004; Суми, 28-30.09.2010); II і III науково-практичних конференціях *„Гуманістичні орієнтири мистецької освіти”* (Київ, НПУ імені М.П.Драгоманова, 26-27.04.2007 і 22-24.04.2009); VIII педагогічно-мистецьких читаннях пам'яті професора О.Рудницької (Київ, ІПОД, 1-2.12.2010);

всеукраїнських науково-практичних конференціях „Формування творчої особистості майбутнього вчителя в умовах впровадження інноваційних освітніх технологій” (Суми, 16-17.12.2004); *„Проблеми удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя музики в умовах впровадження інноваційно-освітніх технологій”* (Суми, 12-14.05.2008); *„Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти”* (Вінниця, 2-3.04.2009); *„Актуальні проблеми мистецької освіти в контексті переходу вищої школи до Болонського процесу”* (Херсон, 19-20.06.2009); *„Проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців мистецьких дисциплін”* (Суми, 7-9.04.2011);

регіональних науково-методичних і науково-практичних семінарах: „Дидактико-методичні засади загальної музичної освіти й особливості роботи за підручниками „Музика” (Львів, 9.11.2004; Івано-Франківськ, 10.11.2004; Вінниця, 11.11.2004); „Методика роботи з підручниками з дисциплін художньо-естетичного циклу для 6-го класу загальноосвітніх навчальних закладів” (Київ, 18.10.2006); „Бінарний урок образотворчого мистецтва і музики як засіб формування художньо-естетичного смаку учнів” (Суми, 17.11.2010); „Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін та курсів духовно-етичного спрямування” (Чернівці, 16-17.02.2011); творчій зустрічі з викладачами та студентами Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка (18.05.2011); засіданнях методичних об’єднань учителів музики м. Сум (1998-2010).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження відображені в 75 одноосібних друкованих працях, у числі яких: монографія; навчальні програми „Музика” для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів; підручники „Музика” (2, 3, 4 класи) і „Музичне мистецтво” (5 і 6 класи); посібник для вчителя „Уроки музики в 2 (1) класі”; навчальні посібники для учнів; 30 публікацій у фахових виданнях, 5 – у зарубіжних збірках наукових праць і методичних журналах. Загальний обсяг публікацій становить 313,3 друк. арк.

Дисертацію „Формування творчої активності молодших школярів у процесі музично-естетичного виховання” на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – „Теорія та історія педагогіки” захищено в 1998 р. (Інститут педагогіки АПН України). Матеріали цього дослідження у тексті докторської дисертації не використовуються.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, 7 розділів із висновками, загальних висновків, додатків і списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації становить 507 сторінок, у тому числі: 419 сторінок основного тексту, 24 додатки на 40 сторінках, 456 найменувань використаних джерел на 44 сторінках. Дисертація містить 28 таблиць і 19 рисунків.

РОЗДІЛ 1

**МУЗИЧНА ОСВІТА У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ:
РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ І СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ****1.1. Еволюція зарубіжної педагогічної думки щодо ролі музичного
навчання у вихованні дитини**

Проблема формування музичної культури школярів як провідна мета музичної освіти була сформульована в ХХ ст., проте ґрунтом для її виникнення став багатовіковий історичний шлях становлення музично-педагогічної думки. Простежуючи основні віхи розвитку поглядів на роль музичного навчання в формуванні особистості, на початковому етапі дослідження ми уникаємо поняття *музична освіта*, використовуючи для характеристики віддалених у часі музично-педагогічних явищ більш вузький за змістом термін *музичне навчання*, що розуміється в найзагальнішому смислі – як процес передачі музичних знань, умінь та досвіду. Об'єктом нашої історичної розвідки є галузь не професійного, а *загального* музичного навчання, оскільки саме в його надрах склалися основи сучасної шкільної музичної освіти.

Широта досліджуваного історичного діапазону, що охоплює період від давнини до сучасності, вимагає його етапного структурування. Зважаючи на необхідність враховувати загальноісторичні, загальнопедагогічні, мистецтвознавчі й вузькопредметні методичні підходи, такий розподіл на послідовні, історично значимі часові проміжки становить певну проблему.

Принцип історизму диктує необхідність врахування насамперед основних етапів розвитку людської цивілізації: античності, Середньовіччя, Відродження, Нового часу тощо. Праці з історії музики (І.Гівенталь, К.Зенкін, Л.Красинська, О.Левашова, Б.Левік; Н.Герасимова-Персидська, О.Зінкевич, Л.Кияновська, М.Черкашина-Губаренко, К.Шамаєва) спрямовують увагу на періодизацію, пов'язану зі зміною певних „мистецьких епох” і напрямів, серед яких бароко, класицизм, романтизм, імпресіонізм, авангардизм тощо.

У дослідженнях з історії педагогіки (С.Білецька, Є.Коваленко, В.Кравець, М.Левківський, В.Ротенберг, Л.Столяренко, О.Сухомлинська, М.Ярмаченко та ін.) представлені різні варіанти періодизації генези педагогічної думки. Поширеним серед фахівців є виділення в ній трьох етапів: 1) донаукового (педагогічні знання систематизовані на основі емпіричного досвіду в формі народної мудрості, художньої літератури і т.п.); 2) виникнення теоретичних концепцій педагогіки в рамках філософії, а з XVII ст. – розвиток її як самостійної науки; 3) розвитку педагогічної науки як системи [201, с.5].

Водночас, аналіз конкретної дидактико-методичної сфери музичного навчання (Е.Абдуллін, Ю.Алієв, О.Апраксіна, Л.Арчажникова, Л.Дмитрієва, Г.Падалка, О.Ростовський, Л.Хлебникова, О.Щолокова та ін.) націлює на виокремлення більш „дрібних” етапів, пов’язаних із розбудовою певних педагогічних підходів, принципів, методів навчальної взаємодії.

В основу етапного структурування генези зарубіжної музичної освіти учнів нами покладено наведену вище загальнопедагогічну періодизацію, яка в контексті дослідження набуває такого вигляду:

- 1) донаукове визрівання ідей виховання дитини засобами музики від Стародавнього світу до XVII ст.;
- 2) формування наукових засад музичної освіти, дидактико-методичних основ виховання засобами музичного навчання (XVII – XIX ст.);
- 3) етап становлення та розвитку систем формування музичної культури особистості в загальній музичній освіті (починаючи з XX ст.).

Ретроспективний аналіз розвитку музично-педагогічної думки свідчить, що **перший – донауковий – етап** становлення цієї проблеми, означений визріванням ідей формування музичної культури людини, охоплює велетенський пласт поступового виникнення та розвитку системи музичного виховання з часів найдавніших цивілізацій і до середини XVII ст.

Вважається, що музика зародилася приблизно 40 тисяч років тому, коли людина навчалася імітувати звуки природи та відрізняти їх від мови [51, с.9]. Історичні праці (Г.Боффі, М.Дандамаєв, С.Крамер, Т.Савельєва, Ф.Хофман)

свідчать, що у *Стародавньому світі* музика була, скоріше, не мистецтвом у сучасному розумінні, а „помічницею”, невід’ємною складовою повсякдення. Щодо педагогічних аспектів, дослідники констатують: уже в найдавніших культурах „опора на музику та інші мистецтва щодо становлення, формування, виховання та розвитку нових поколінь людей була фундаментальною основою для створення спеціально керованих систем навчання, виховання й освіти в усіх без виключення суспільствах і державах” [303, с.281].

На підставі археологічних досліджень й вивчення архівних документів фахівці виявили, що вже в III-му тис. до н.е. в *Месопотамії* неабияке значення відводилося музичному розвитку учнів: музика та співи належали до переліку навчальних предметів, а випускник мав добре володіти не лише письмом, а й мистецтвом співу та гри на музичному інструменті [116, с.638].

У *Стародавньому Китаї* музика розглядалася як символ порядку та цивілізації, а особливого значення надавалося музичним правилам та законам гармонії: вважалося, що від їх виконання залежить доля імперії, тому музично-естетичний розвиток учнів був серед освітніх пріоритетів. Філософ і педагог *Кун Фу-цзи* (бл. 551-479 до н.е.), відомий як *Конфуцій*, запропонував програму розвитку учнів, у змісті якої музика була одним із шести „мистецтв”. Призначенням музичних занять було художнє виховання учнів.

За визнанням дослідників (С.Білецька, М.Левківський, Л.Столяренко, М.Томашевська, О.Сухомлинська та ін.), колісанкою європейських освітніх традицій є *антична педагогіка*, започаткована у I тис. до н.е. Історики свідчать, що античність – погано документована епоха [41, с.47], проте збереглися відомості про важливу роль музичного мистецтва в житті людини тих часів.

В античних освітніх системах музика розглядалася як універсальний та пріоритетний засіб виховання, а музикальність – як соціально вартісна, провідна якість особистості. Саме в епоху античності було започатковано традицію визначати цілі, зміст і спрямованість музично-естетичного виховання „ціннісним ставленням суспільства до людської особистості і зацікавленістю в її самостійному різнобічному розвитку” [265, с.110-111]. Тож можна вважати,

що за часів античності було зроблено перший крок до сучасного розуміння різнобічного особистісного зростання як „надзавдання” музичної освіти.

У педагогічній системі *Стародавньої Греції* було започатковано основи теорії та практики художньої освіти. У VIII ст. до н.е. давньогрецька педагогіка вмістила до змісту шкільної освіти гру на лірі, спів, танці тощо. Афіньська система VI ст. до н.е. визначила метою виховання різнобічний гармонійний розвиток особистості, а спартанська запровадила до змісту навчання естетичне виховання через військові пісні й танці.

Збереглися свідчення, що у Стародавній Греції освіта була невіддільна від музики і склалося розуміння освіченої людини як „музичної”. Музична освіта передбачала широке інтелектуальне й естетичне виховання на основі навчання музики. Є відомості про існування й власне *музичного* навчання у приватних школах гри на кіфарі. Отже, є підстави стверджувати, що в Стародавній Греції склалися передумови для розподілу музичного навчання на два види, які стали прообразами загальної та професійної музичної освіти.

Дослідники наводять відомості про розуміння давньогрецькими мислителями ролі музики та музичної освіти в житті суспільства й особистості. Зокрема, *Піфагор* (428-348 роки до н.е.) „встановив у якості першого – виховання за допомогою музики, тих чи інших мелодій і ритмів” [17, с.127], обґрунтовував вплив музики на психологічний стан і „душу” учнів. *Платон* (427-347 роки до н.е.) могутність і силу держави безпосередньо пов’язував із музикою, яка в ній звучить, а засобами виховання та навчання проголошував: для тіла – гімнастику, для душі – музику. *Аристотель* (384-322 роки до н.е.) вважав музику ефективним засобом гармонізації людини з суспільним життям, вбачаючи сутність виховання в формуванні людини, здатної до сприйняття культурних цінностей. Саме йому належить ідея позитивно забарвленого навчання музики з використанням практики як засобу опанування мистецтва.

Про музичне мистецтво *Стародавнього Риму* відомо небагато: за свідченням Г.Боффі, музика тут ніколи не мала такого важливого значення, як у Греції [51, с.20]. Існують дані про неоднозначне розуміння в римській культурі

ролі музики у розвитку особистості. Так, на початку I-го тисячоліття музика зазначалася серед дев'яти основних шкільних предметів (*Марк Квінтіліан*), проте вже у II-му ст. зі шкільних програм було вилучене навчання музики та співу як таких, що „сприяють більше мріяти, ніж діяти” [373, с.9].

Оцінюючи роль античної освіти в еволюції музичного виховання, відзначимо, що в її надрах склалася програма „семи вільних мистецтв”, які стали символом освіченості людини аж до Нового часу. Гідне місце серед цих мистецтв посідала музика, яка разом із арифметикою, геометрією й астрономією входила до *квадривіума* – вищого ступеня пізнання [116, с.826].

Музичне навчання доби ***Середньовіччя*** ґрунтувалося на традиціях античності, проте було підпорядковане релігійній ідеології. Культова музика розглядалася як засіб для засвоєння християнських істин, а особливу увагу в формуванні духовного світу людини приділялося церковному співу, до якого залучалися фактично всі діти. Народну та світську музику церква не визнавала.

Водночас у Середньовіччі було зроблено важливі кроки щодо розвитку педагогічної науки. У присвячених цьому періоду працях (О.Гуревич, О.Пискунов, О.Черкасов) засвідчено виникнення прогресивних ідей: звернення до волі та самодіяльності дитини; застереження від насильницького й знеособленого навчання (*Іоанн Златоуст*); необхідність універсальної енциклопедичної освіти, розвитку уваги та пам'яті (*Іоанн Дамаскін*); простота й щирість взаємин із учнями, діалогічне навчання в формі бесід (патріарх *Фотій*); поєднання в людині твердого розуму й душевного благородства, прекрасного тіла, світської освіченості, естетичної здібності захоплюватися красою світу (*Михайло Пселл*).

Добре задокументовано, що музика входила до „семи вільних мистецтв”, покладених в основу середньовічної освіти. Така освітня модель стала основою освіти Візантійської імперії (395-1453 роки), яка проголошувала метою середньої освіти формування загальної культури, красномовства та мислення.

Ідеалом *лицарського виховання* (VII – XVI ст.) було проголошено високу моральність і широту культури, вмінь і навичок (у т.ч. складати вірші, співати, танцювати, грати на арфі та флейті). Фахівці зазначають, що естетичний досвід

лицарського виховання використовувався в педагогічних моделях гуманістів XIV – XVI століть [116, с.454].

Можна стверджувати, що надзвичайно плідним етапом у розвитку педагогічної думки та музичного навчання стала доба **Відродження** (XIV – XVI ст.). Відродивши інтерес до античної культури, мислителі Ренесансу (*Ф.Рабле, М.Монтень, Т.Мор, Т.Кампанелла*) проголосили освітньою метою формування вільної, досконалої, різнобічно розвиненої людини.

За свідченням істориків, за доби Відродження людина, яка не займається музикою, вважалася недостатньо освіченою: обов'язковим для останньої було уміння співати, грати на кількох інструментах, отримувати задоволення від музики. Було широко розвинуто систему музичного виховання, основними формами якого стали церковне, салонне, шкільне та домашнє музикування.

Проте, все це стосувалося лише вищих суспільних прошарків, де музика поступово набула ролі модного престижного атрибуту. Формами музичного навчання дітей простолюдинів залишалися церковний спів у приходських школах і дитячих притулках, а також народні свята, карнавали тощо.

Дослідники вважають, що в цей період відбулося роз'єднання загальної та спеціальної музичної освіти [116, с.532]. Зокрема, добі Ренесансу належить виникнення інституту консерваторії: перший такий заклад для підготовки професійних музикантів започатковано 1784 року в Парижі [429, с.85].

Другий – класичний – етап еволюції проблеми формування музичної культури особистості (XVII – XIX ст.) означений виникненням педагогічної науки та закладанням теоретичних засад музичної освіти на основі ідей великих педагогів-гуманістів: Я.А.Коменського, Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці та ін.

Історико-педагогічні праці (Є.Коваленко, Д.Лордкіпанідзе, Б.Мітюров) надають підстави вважати, що одна з перших спроб наукового обґрунтування основ музичного навчання школярів належить чеському вченому *Яну Амосу Коменському* (1592-1670). У трактаті „Про культуру природних обдарувань” [153] серед шляхів формування „культурних обдарувань” особистості він називав практичне оволодіння мистецтвом за допомогою „прекрасних вправ”.

Провідним завданням освіти педагог вважав цілісний гармонійний (у т.ч. естетичний) розвиток особистості на основі принципів природовідповідності, наочності, доступності, послідовності, систематичності, свідомості, активності тощо. Запропоновані ним підходи до визначення сутності, завдань, змісту освіти та шляхів їх реалізації в навчальному процесі стали основою для більшості наступних досліджень, зокрема музично-педагогічних.

Погляди Я.А.Коменського були розвинуті у добу *Просвітництва*. Історико-педагогічні джерела (В.Асмус, Б.Бернадинер, І.Верцман) свідчать, що ідея природовідповідного виховання стала відправною точкою для французького філософа та педагога *Жан-Жака Руссо* (1712-1778), який висунув теорію природного та вільного виховання. У праці „Еміль, або Про виховання” (1762) відображено погляди просвітителя щодо комплексного навчання музики: „Щоб добре знати музику, недостатньо передавати її, слід займатися і композицією, й одному навчатися разом з іншим, а інакше не будеш ніколи її знати” [325, с.167-168]. Є відомості, що для полегшення музичної освіти дітей у народних школах Ж.-Ж.Руссо ще у 1742 році задумував ввести цифровий нотний запис.

Відомо, що в епоху Просвітництва мистецтво вважалось дієвим засобом виховання вільної індивідуальності й музично-естетичного розвитку людини. Чимало уваги осмисленню музики як феномена людського духу приділяли представники німецької класичної філософії (І.Кант, Гегель, Шеллінг). Французький учений *Ш.Фур'є* (1772-1837) найважливішим засобом виховання вважав оперу як жанр, що залучає до виховання різні види мистецтв: він мріяв, щоб діти із раннього віку брали участь у театральних виставах, і навіть висунув програму створення музично-драматичних шкіл та інститутів.

Ці погляди кореспондувалися із загальними тенденціями європейської педагогіки кінця XVIII – початку XIX ст., відзначеної поширенням *теорії формальної освіти*, що поклала в основу навчання розвиток мислення, пам'яті, уяви, здібностей. За свідченням учених (Я.Абрамов, В.Кларін, Є.Коваленко, В.Ротенберг), розробником ідей формальної освіти був швейцарський педагог-

демократ *Йоганн Генріх Песталоцці* (1746-1827), що увійшов до історії педагогіки як засновник терміну „розвивальне навчання”. Метою освіти, зазначав він, є гармонійний розвиток сил і здібностей людини, а навчальні предмети – перш за все засіб реалізації цієї мети, а не формування системи знань.

Одним із дієвих засобів розвитку дитини педагог вважав спів: „У природі є два загальних увідних засоби..., застосування яких повинно передувати всім іншим засобам мистецтва, або у всякому випадку здійснюватися одночасно з ними, – це спів і почуття прекрасного” [280, с.53-54].

Ідеї Й.Г.Песталоцці щодо виховання дошкільнят розвинув німецький педагог *Фрідріх Вільгельм Август Фребель* (1782-1852) Бувши прихильником всебічного розвитку особистості, мету педагогічної діяльності він вбачав у розвитку природних обдарувань дитини. З цією метою організував у 1837 році перший „дитячий садок”, де головними навчальними предметами стали математика та мистецтво (у т. ч. спів). Погляди Ф.Фребеля наклали певний відбиток на розбудову системи музичної освіти школярів, оскільки важливою умовою музичного навчання та розвитку особистості є наступність дидактичних підходів, форм і методів педагогічної діяльності на всіх вікових етапах.

У надрах формальної освіти зародилася педагогічна теорія німецького філософа, психолога і педагога *Йоганна Фрідріха Гербарта* (1776-1841). Він підпорядкував дидактичний процес меті виховання „культури дитячої душі”, створивши теорію виховуючого навчання, згідно з якою навчання є головним засобом формування характеру дитини й виховання взагалі. Зазначимо: теорія Й.Ф.Гербарта є вагомим для розуміння виховних завдань музичної освіти.

Отже, завдяки творчості Я.А. Коменського, Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці, Й.Гербарта та інших педагогів були закладені основи поєднання пізнавальних, виховних і розвивальних компонентів освіти, побудови навчального процесу на психологічній основі, з урахуванням вікових особливостей учнів. Ці здобутки стали ґрунтом для подальшого розвитку музичної освіти.

У галузі останньої тим часом простежувалися тенденції демократизації, що виявилось, насамперед, у введенні до шкільної практики народної пісні.

Здійснювалися спроби розробити цифровий нотний запис. Цю ідею, висунуту Ж.-Ж.Руссо, в 1815 р. частково втілював П.Гален, а згодом вдосконалив Е.Шеве.

На зламі XIX – XX ст. виникла так звана *реформаторська педагогіка*, що орієнтувала на виховання цілісної, гармонійної особистості, спроможної до творчого використання знань. Найбільшого поширення серед реформаторських течій набула педоцентрична концепція „навчання через діяння” американського психолога та педагога *Джона Дьюї* (1859-1952), який з метою розвитку здібностей школяра замінив традиційні методи навчання ігровою та трудовою діяльністю, а зміст освіти побудував навколо чотирьох основних інстинктів людини: соціального, конструювання, художнього і дослідницького [81, с.107].

До історії педагогіки американський учений увійшов як автор концепції „повного акту мислення” [113], що згодом була покладена в основу *проблемного навчання*. Останнє справило значний вплив на розбудову методичних аспектів викладання музики: і сьогодні проблемно-творчі завдання, евристичні бесіди є серед пріоритетних методів музичної освіти.

Суттєвий вплив на теорію та практику музичного навчання мали ідеї представників *експериментальної педагогіки*. У 80-90-ті роки були розпочаті дослідження індивідуальних особливостей розвитку дитини (Е.Мейман, А.Біне, Е.Торндайк, С.Холл, Е.Клапаред), які привели до створення тестових методик, а згодом – психометричного та кількісних методів досліджень. Ці тенденції дали поштовх для активізації процесу вивчення музичних здібностей, в межах якого склалися суперечливі погляди щодо музичного виховання дітей. Прихильники одного напрямку (К.Сишор, Г.Ревеш) не визнавали можливостей розвитку музичних здібностей і заперечували доцільність загальної музичної освіти. Прихильники іншого (Б.Ендрьюс, С.Надел та ін.) доводили можливість успішного музичного навчання кожної дитини.

Останні підходи проклали шлях у музичну педагогіку XX ст., яка ознаменувала початок **системотворчого етапу** розвитку зарубіжної музичної освіти.

Прогресивна педагогіка цього часу взяла на озброєння ідеали гуманізму, дитиноцентризму, уваги та поваги до особистості. У діяльності творців

гуманістичних навчально-виховних систем Р.Штайнера, М.Монтессорі, С.Френе започатковано основи особистісно орієнтованої освіти, що є пріоритетом музичної педагогіки нового тисячоліття. Про значення, яке педагоги-гуманісти відводили музиці в становленні особистості дитини, свідчать такі факти.

Безпосередній зв'язок із музичним вихованням мало впровадження ідей так званої *вальдорфської педагогіки*, засновником якої є німецький педагог і філософ, фундатор антропософського руху *Рудольф Штайнер* (1861-1925). В його системі суттєва роль належить музиці та іншим мистецьким предметам. „В сфері методики нашим незмінним завданням буде цілісна людина, – зазначав педагог. – Ми ніколи цього не досягнемо, якщо не звернемо увагу на розвиток закладеного в людині почуття художнього. Цим ми пробуджуємо в людині на все життя інтерес до всього світу... Але справа не тільки в тому, що треба розвивати художній початок, а в тому, що вся система навчання повинна брати початок в художній стихії” [цит. за: 304, с.44].

Неодноразово наголошуючи на значенні мистецької діяльності в розвитку людини [57; 382; 417; 418] та визнаючи виключні можливості впливу музики на розвиток почуттєвої, вольової та розумової сфери учня, Р.Штайнер зробив музику й евричмію (синтез музики, руху та кольору) невід'ємною частиною дитячого життя: музика розпочинала та закінчувала робочий день, існувала як окрема навчальна дисципліна й органічне „оздоблення” процесу викладання більшості предметів шкільного курсу. Режим шкільного навчального дня передбачав ранкові музично-ритмічні вправи, хорове декламування чи спів протягом 20-30 хвилин та естетичні заняття в другій половині дня (музика, живопис, скульптура, театр, евричмія). Аналіз змісту робочих програм шкіл Р.Штайнера [338, с.133] свідчить, що в кожному класі предметом вивчення були певні музичні явища або види музичної діяльності: 1 клас – співи, евричмія; 2 – флейта; 3 – ноти; 4 – канон; 5 – оркестр і т.д.

Цікавою щодо впливу музики на особистість є педагогічна система італійського лікаря та педагога *Марії Монтессорі* (1870-1952), в основу якої, за

свідченням фахівців (С.Єгоров, С.Ликов, О.Локшина, О.Олейнікова), покладено ідею вільного виховання і різнобічного розвитку дитини.

У праці „Дім дитини. Метод наукової педагогіки” (1913) знаходимо описи вправ на створення тиші, розрізнення гучності та висоти звуків за допомогою дзвіночків, свистків, коробочок із дрібними наповнювачами... Значення такого „виховання вуха”, на думку автора, значно ширше, ніж просто музичний розвиток: „немає потреби доводити прикладами всю важливість подібного виховання дітей. Нові покоління виростуть більш урівноваженими. Їм будуть неприємні безлад і безладні звуки, що ріжуть наше вухо у потворних домах...” [234, с.184-185]. Є розділ, присвячений музичному вихованню, яке „має бути ретельним і методичним”. Особливо наголошується на доцільності співу, для чого слід обирати найбільш „придатні для виховання” пісні, які можуть підспівувати всі діти. Вправляння у грі на музичних інструментах (барабан, дзвіночки, спрощені варіанти арфи або ліри) педагог пов’язує з „пробудженням” чуття ритму, розвитком координації рухів, а також необхідністю „всіляко зачаровувати дитину – як поглядами, так і позою” [234, с.185].

Проводилися у Домі дитини й експериментальні дослідження музичних здібностей вихованців, у результаті яких було зроблено висновки про „нечутливість” дітей до висоти звучання, добрий розвиток чуття ритму та значний „виховально-дисциплінарний” вплив ритмічної музики.

В цілому, музичне навчання в системі М.Монтессорі спрямовувалося на загальний розвиток дитини, виховання її культури через привчання до порядку, оскільки „не нагромадження відомостей про речі робить з людини... культурну людину; порядок, що склався в розумі, сприяє сприйняттю цих відомостей... Непідготовлені діти,.. проходять повз речі,.. як неосвічена людина проходить повз... класичну музику, не впізнаючи її, не відчуваючи насолоди” [235, с.123].

Музично-педагогічні ідеї М.Монтессорі мали неоднозначну оцінку в наукових колах. Наприклад, Н.Ветлугіна (1968, 1978) вважала недоліками ізольованість музичних вправ „одна від одної та від тих виражальних функцій, які вони виконують як засоби художніх творів”, та відсутність систематичного

й планомірного керівництва у „засвоєнні окремих ознак речей” [61, с.8]. Водночас, погляди М.Монтессорі підтвердили свою ефективність у роботі шкіл Італії, Франції, Англії, Нідерландів, США (з 1912 р.), Росії (з 1913 р.) тощо. У 1960 році було засновано Асоціацію Американського Товариства Монтессорі, а згодом створено Монтессорі-центр, діяльність якого спрямована на підготовку педагогів для різних країн [202, с.12-16]. За даними 2007 року, існують 22 тисячі шкіл Монтессорі у 110 державах світу [420, с.1].

У другій половині ХХ ст. демократичні держави почали впроваджувати в освітній процес ідею про пристосування школи до дитини французького педагога *Селестена Френе* (1896-1966), який метою виховання вважав максимальний вільний розвиток учнів, а завдання школи вбачав у культивуванні успіхів для самоствердження особистості. Як зазначають дослідники (Б.Вульфсон, О.Овчарук, О.Сухомлинська), „техніка Френе” передбачала оригінальні засоби розвитку дітей у дусі демократії, свободи, саморозвитку. Концепція С.Френе ґрунтувалася на низці ідей, серед яких – ранній розвиток художніх здібностей особистості та її інтуїтивної творчості в системі естетичного виховання [388].

Аналізуючи зарубіжні тенденції розвитку масової музичної освіти, слід наголосити на прогресивних ідеях видатних педагогів-музикантів Е.Жак-Далькроза, К.Орфа та З.Кодая, чії концепції сучасні фахівці вважають визначальними для розвитку масової музичної освіти ХХ ст..

Домінантою музично-педагогічної системи швейцарського композитора і педагога *Еміля Жак-Далькроза* (1865-1950) є *евритміка* – поєднання музики з рухами (крокуванням, стрибками, пластичними й танцювальними елементами), що не лише підпорядковані її ритму, а й розкривають емоційно-образний зміст і характер музичного твору. Заняття музикою за системою Е.Жак-Далькроза включали ритміку, сольфеджію, танець, хоровий спів і музичну імпровізацію на фортепіано. Отже, значна увага приділялася творчим видам діяльності.

Методичні ідеї Е.Жак-Далькроза справили вплив на систему відродження природної музикальності людини німецького педагога-музиканта *Карла Орфа*

(1895-1982), спрямовану на вивільнення природних сил особистості, розвиток її творчих здібностей і гуманістичних рис. Особливістю цієї системи стали опора на фольклор як першооснову музичної освіти й активне впровадження *елементарного* дитячого музикування – синтезу музики з мовою, рухами, пантомімою, елементами театралізації з широким впровадженням вокальних та інструментальних імпровізацій. Для реалізації ідей елементарного музикування використовувався так званий орфівський оркестр та різноманітні звукові ефекти, створені дітьми: оплески, щиглики, притопування тощо.

Основи методичної системи педагог відобразив у посібнику „Шульверк”, до якого увійшли фольклорні твори, ритмічні вправи, поспівки, прості партитури для виконання та методичні рекомендації щодо організації творчої діяльності.

Ідеї гуманістичної спрямованості й опори на фольклор як першооснову музичної освіти дітей стали визначальними для методичної концепції видатного угорського композитора та педагога *Золтана Кодая*, або *Кодаї* (1882-1967). Він вбачав у музиці „могутнє джерело духовного збагачення” [146, с.246], а метою музичного виховання – „разом із учнем проникати в душу музики, прагнучи..., щоб і музика проникла в душу учня” [241, с.16].

Основним видом музичної діяльності дітей З.Кодай вважав хорівий спів на основі народної пісні, із застосуванням рівномірної ходи, плескання, тактування, ритмічного супроводу, рухів тощо. Наполягаючи на універсальній ролі цього виду діяльності, педагог розробив систему навчання співу на основі релятивної сольмізації. Доводячи необхідність музичного виховання в становленні культури нації та проголошуючи ідеал „масової музичної грамотності”, З.Кодай ініціював уведення співу як обов’язкового предмета в загальноосвітніх навчальних закладах Угорщини та створення спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням музики. Згодом його методична концепція поширилася на дитячі садки, педагогічні училища та вищі навчальні заклади, утворюючи цілісну систему безперервного, послідовного масового музичного виховання.

Про стан музичної освіти в сучасних європейських державах свідчать факти, наведені Н.Лавриченко: мистецькі дисципліни, що традиційно були серед найпоширеніших в європейській школі, і нині продовжують зберігати статус обов'язкових, хоча й зазнають трансформацій. Так, „уроки мистецтва, *окрім музики та співів* (курсив наш – О.Л.), можуть набувати досить самобутніх форм – від пластичних мистецтв у Франції, до дизайну у Великій Британії та ритміки і ремесел у Австрії” [176, с.53]. На нашу думку, „недоторканість” уроків музики свідчить про те, що багатотисячова європейська освітня традиція надає музичній освіті особливого значення серед мистецьких дисциплін.

Про це свідчить і аналіз статусу музичної освіти в сучасній зарубіжній школі, проведений на основі офіційних джерел і досліджень А.Вільчовської, Л.Волинець, Л.Масол, Г.Ніколаї, І.Сташевської та ін. [66; 155; 250]. Узагальнені нами відомості (табл. 1.1) показують, що в різних країнах музична освіта представлена різними навчальними дисциплінами з варіативною кількістю годин, проте музика як окремий предмет або частина мистецького циклу є обов'язковою складовою навчання.

Серед сучасних зарубіжних концепцій загальної музичної освіти фахівці виділяють систему японського педагога *Ш.Судзукі*, в основу якої покладено колективну гру дітей на скрипці (починаючи з 2-річного віку) [116, с.531]. Відзначається й досвід канадського композитора та педагога *М.Шафера*, що побудував музичне навчання на імпровізації, вільному експериментуванні зі звуками, ритмами, мелодіями (також використовуються спів, сприймання музики й опанування нотної грамоти).

Отже, ретроспективний аналіз розвитку зарубіжної педагогічної думки свідчить, що ідея музичного навчання зародилася ще у Стародавньому світі. З того часу спостерігалися різні підходи до розуміння ролі музики у вихованні: від ідеалу музично освіченої людини у Стародавній Греції – до заперечення загальної музичної освіти окремими представниками експериментальної педагогіки на початку ХХ ст. Проте, починаючи з найдавніших часів, провідні педагоги визнавали важливу роль музики в становленні особистості.

**Вивчення музичних дисциплін
у загальноосвітніх навчальних закладах зарубіжних країн**

Країна	Початкова школа		Основна школа	
	Навчальний курс та кількість годин (на тиждень)	Обов'язковість	Навчальний курс та кількість годин (на тиждень)	Обов'язковість
Латвія	„Музика”: 2 год.	+	„Музика”: 2 год.	+
Польща	„Музика” як елемент змісту інтегрованого навчання	+	„Музика” або „Мистецтво”: 4-6 кл. – 1 год.	+
Угорщина	„Музика і співи” (мистецький цикл охоплює 16% обсягу навчання)	+	„Музика та співи”, у ст. класах гімназій – також „Історія музики” (загалом близько 10% обсягу)	+
Німеччина	„Художнє виховання, музика, праця”: 1 кл. – 3 год., 2-4 кл. – 4 год.	+	Основна школа: „Музика”, 5-6 кл. – 2 год., далі – по 1. Реальна школа: „Музика”, у всіх класах по 1 год.	+ +
Швеція	„Музика”, 1-2 год.	+	„Мистецтво”, 3-4 год.	+
Фінляндія	„Музика”, 1-2 год.	+	„Музика”, 1-2 год. у середніх, 1 – у старших класах;	+
Данія	„Музика”, 1 кл. – 1 год., 2-4 кл. – 2 год.	+	„Музика”, 5-7 кл. – 2 год., 8-10 кл. – як предмет за вибором	+ –
Франція	„Фізкультура, музична освіта, мистецтво”: 1-5 кл. – від 6 до 8 год.	+	колеж (6-9 кл.) і ліцей (10-12 кл.) – предмети і кількість годин варіюються	+
Великобританія	„Музика”: 1-3 кл. – 2 год.	+	„Музика”: 4-5 кл. – 3 год. „Історія мистецтв”: 4-5 кл. – 2 год., далі – від 2 до 7	+
Бельгія	„Музика, малювання, танець, драма”: 1-6 кл., кількість годин визначається школою	+	„Музика”: 7-8 кл. – 1 год., 9-11 кл. – за вибором	+ –
США	„Співи”, „Мистецтво”: до 7 год.	+	„Співи”, „Мистецтво”: кількість год. варіюється	+
Японія	„Музика”: 1 кл. – 3 год., 2-4 кл. – 2 год.	+	„Музика”: 5-8 кл. – 2 год., 9 кл. – 1 год.	+

В епоху античності започаткувалося, а за часів Відродження відбулося остаточне розмежування спеціалізованої та загальної музичної освіти. Ця тенденція розвинулася в освітніх осередках Нового часу. У сучасній зарубіжній школі музичне виховання дітей є необхідним та обов'язковим компонентом.

Протягом усього періоду становлення музично-педагогічної думки тривало поступове накопичення розрізнено-сегментних уявлень про складові музичної культури особистості, до яких традиційно відносили: вміння співати й грати на інструментах, музичні здібності тощо. У загальноосвітніх закладах намітилася тенденція до розширення функціональних меж музичного мистецтва, яке стало розглядатися як засіб духовного й естетичного виховання, загального та творчого розвитку школярів тощо.

Подібні тенденції характерні й для вітчизняної музичної педагогіки, розвиток якої суголосний зарубіжним тенденціям, проте виявляє специфічні особливості становлення: домінанту національної самобутності, опору на національні музичні жанри, зв'язок із музично-освітніми процесами Росії тощо.

1.2. Генеза традицій музичного навчання та становлення загальної музичної освіти в Україні

Національна система музичного навчання пройшла досить складний і довготривалий шлях становлення. За свідченням О.Олексюк, історично склалося, що сфера української мистецької освіти „виявилася в певній мірі віддаленою від світової науки, недостатньо відомою світовому співтовариству. В той же час вітчизняною мистецькою освітою нагромаджений потенціал, який може суттєво збагатити педагогічну науку і вплинути на її розвиток” [257, с.19-20].

Ці міркування повною мірою стосуються галузі музичної освіти дітей, в історії становлення та розвитку якої О.Михайличенко виділяє чотири етапи: історико-синкретичний (від стародавніх часів до XI ст.), ортодоксально-секуляризаційний (XI - XIX ст.), змістовно-визначальний (60-90 роки XIX ст.) і педагогічно спрямований (з кінця XIX ст.) [227, с.72].

Протягом віків в українській педагогіці сформувалася природовідповідна, струнка і послідовна система залучення дітей до музичного мистецтва. Інтонанції, мотиви, емоційно-образний світ народної пісні супроводжували дитину від народження, поступово, природно й ненав'язливо формуючи любов до музики: „Примовки переमेжувалися з колисковими, які співали як оберіг... Дитина прилучалася до прекрасного, вивчала мову на піснях, забавлянках... Продовжувалася музична освіта на іграх з пісенним супроводом, яких молодші навчались у старших. Завершувалася така освіта на вечорницях. Щоб у них брати участь, парубки повинні були скласти своєрідні іспити на вміння грати на музичному інструменті, співати, танцювати... Удосконалення музично-виконавської майстерності відбувалося під час обрядових свят” [288, с.48].

За свідченнями фахівців, перші згадки про музичну освіту в Україні сягають періоду *Київської Русі* [116, с.532]. Тодішня освітня система багато в чому наслідувала візантійські традиції. Так, до змісту „школи книжкового учення”, заснованій 988 року князем Володимиром, був уведений курс „вільних мистецтв”, серед яких належне місце посідала музика (*мусікія*).

Суттєвий візантійський вплив дослідники (І.Огієнко, Д.Разумовський, С.Смоленський, Д.Успенський) вбачають у розвитку церковної музики, національно визначена школа якої почала встановлюватися в Україні в XI ст. Ця школа, вказує А.Кречківський, мала міцний фундамент, що став на підґрунтя історичних традицій візантійської, грецької, болгарської хорових культур, а в подальшому збагатився національними традиціями [165, с.10-11].

Серед перших соціально-суспільних інститутів з розповсюдження церковної музики фахівці називають Києво-Печерську Лавру, основні принципи музичного навчання якої швидко поширювалися по Україні. Є відомості про існування школи співу в Києві та численних церковних і монастирських шкіл, де велике значення приділялось вокально-хоровому вихованню молоді. Наголошується зорієнтованість музичного навчання на формування в особистості важливих норм моральної поведінки, котра „спирається як на загальнолюдські принципи моралі,.. так і на моральні принципи божого закону” [408, с.94-95].

Суттєве значення музичному розвитку особистості приділялося в існуючих в Україні *братських школах* XVI – XVII ст.: відповідно до потреб православ'я, тут викладалися „сім вільних мистецтв”, до яких входила музика, а також достеменно вивчався духовний спів [116, с.66].

Крім культового напрямку в розвитку музичної освіти цього періоду, історики музики виділяють світський, який існував у колі князів і придворної знаті. За свідченнями Л.Шеремета, записи світської музики того часу не збереглися, але її велике значення в формуванні особистості засвідчує зміст тогочасних літературних джерел, зокрема „Слова о полку Ігоревім” [408, с.94].

Інший, суто український вектор розвитку музичного мистецтва, втілювався в феномені *кобзарського мистецтва*, що набуло значного поширення вже в XI ст. [393, с.60]. Найвизначнішим результатом інституту кобзарства стало виникнення жанру української думи, в якій знайшли відгук історія, світогляд, побут народу. В свою чергу, дума була одним із найвпливовіших факторів виховання музичної та духовної культури українців, зокрема козацтва.

Отже, від часів Київської Русі в Україні поступово започатковувалися основи музичного навчання, яке було безпосередньо пов'язане з релігійною, світською, кобзарською та козацькою традиціями розвитку музики.

Виникнення *музичної педагогіки* як методологічної бази музичної освіти в Україні дослідники відносять до початку XVII ст. та пов'язують із створенням перших посібників із навчання церковному співу. Одним із провідних музичних діячів цього періоду був педагог і композитор *Микола Дилецький* (бл. 1630 – бл. 1680), який узагальнив практику партесного співу та композиції, обґрунтував необхідність заміни крюкової системи запису музики нотолінійною та створив один із перших посібників із музичного навчання.

Це означило виникнення музичної педагогіки, що почала розвиватися паралельно з класичною педагогічною наукою, започаткованою Я.А.Коменським. Така робота, наголошує О.Михайличенко, велась упродовж тривалого часу, але тільки в плані корисних порад і рекомендацій щодо вдосконалення загальних методичних положень навчання музики [227, с.4].

Добу XVII - XVIII століть дослідники вважають однією з найяскравіших у розвитку української професійної музики. Серед її фундаторів провідне місце посідають постаті М.Березовського, Д.Бортнянського, А.Веделя, які „значно поглибили вплив музики на формування особистості, зокрема орієнтуючись як на загальнолюдські цінності, так і на формування особистості з позицій українського менталітету” [408, с.101]. Наголошується, що саме з цих часів в Україні започатковується професійна музична школа.

У XVIII ст. виникають перші фахові музично-освітні заклади: спеціальна школа півчих, відкрита 1738 року в Глухові; „школи вокальної музики й церковного співу” на Запорозькій Січі другої половини XVIII ст.; нотний клас при Харківській колегії (з 1726); школа при Київській капелі (з 1768); Київська музична школа (з 1786); музична школа при соборі св. Юра (кінець XVIII - початок XIX ст.), Львівська Ставропігія (з 30-х років XIX ст.) тощо.

За оцінками вчених (Л.Вовк, О.Михайличенко, О.Олексюк, С.Сірополко, П.Харченко, К.Шамаєва та ін.), високого рівня музична освіта досягла в Києво-Могилянській академії, де студенти опановували хоровий спів, нотну грамоту, диригування, композицію, основи інструментальної гри. В академії діяли хор і оркестр, а музика вважалася однією з провідних дисциплін, якій надавалося не лише освітнього, а й розвивального та виховного значення. Про рівень підготовки в академії говорять прізвища її випускників: М.Березовського, Д.Бортнянського, А.Веделя, Г.Сковороди та ін. [116, с.504; 255, с.49; 389, с.266].

Як відмічають дослідники історії музичної освіти, характерним для першої половини XIX ст. був її розвиток у приватних помешканнях аристократії: створення хорів та оркестрів юнаків 14-18 років, музичних класів з навчання „костьольному співу”, приватні пансіони, в яких дітей навчали гри на музичних інструментах, танцям та співу [404]. Впливовими осередками музично-просвітницької діяльності стають хорові та музичні товариства.

Розвиток музично-просвітницької галузі позначився на тенденціях розбудови педагогіки та мистецтва. Розуміння ролі музики в становленні людини простежується в поглядах провідних представників науки та культури.

Зокрема, з музикою пов'язана значна частина життя українського філософа та поета *Григорія Сковороди* (1722-1794). Дослідження педагогічної спадщини митця (Г.Гребінна, С.Литвинов, О.Мазуркевич, Є.Пристапа, С.Русова, Ф.Сватиков, О.Туляков та ін.) свідчать, що основними напрямками його музично-просвітницької діяльності були викладацька робота і розвиток музичної культури різних верств народу засобами пісенної творчості.

У сучасних дослідженнях встановлено, що Г.Сковорода вперше дав визначення мети музично-педагогічного виховання як формування духовного світу особистості, пізнання й розвитку притаманних їй обдарувань. Філософу належить обґрунтування провідних музично-педагогічних понять (музики як „філософії педагогіки”; українського фольклору як „тритисячолітньої печі”), принципів музично-педагогічного виховання особистості та їхньої ролі в духовному формуванні „істинної” гуманної розвиненої особистості [22].

Свої музично-педагогічні ідеї (духовне очищення та збагачення учнів, опора на музику в розвитку творчого потенціалу людини; розвиток природних обдарувань шляхом самопізнання й самовиховання; самореалізація творчих можливостей) Г.Сковорода розкрив у працях „Рассуждение о поэзии и руководство к искусству оной”, і „Начальная дверь ко христианскому добронравию”. Слід зазначити, що педагогічна та музична спадщина митця не втратила актуальності і в наші дні: його ідеї активно відроджуються на новому ґрунті, а пісні включені до змісту сучасних програм із музичного мистецтва.

Широко представлена в змісті музичної освіти ХХІ ст. творчість видатного українського митця *Тараса Шевченка* (1814-1861), музично-педагогічне забарвлення діяльності якого відзначають фахівці (Ж.Володченко, Н.Дічек, Г.Неділько та ін.). Бувши випускником Академії мистецтв у Санкт-Петербурзі, Т.Шевченко побудував свої педагогічні погляди з урахуванням емоційно-естетичної основи навчання. Він вважав, що захоплення може прийти тільки через розуміння краси та гармонії, особливого значення надавав естетичному вихованню засобами музики, яка облагороджує почуття й серце, „допомагає дожити до старості фізичної й зберегти всю юнацьку свіжість духовну”.

Суттєвий внесок у генезу музичної освіти зробив засновник української та російської дидактики *Костянтин Ушинський* (1824-1871). Серед видів музичної діяльності він виділяв хоровий спів як засіб, що збадьорює та гармонізує учнів: якщо „клас втомився, неуважний... накажіть проспівати якусь пісеньку – і все знову стане до ладу, енергія відтвориться, і діти почнуть працювати, як раніше... Який же це могутній педагогічний засіб – хоровий спів! Як він живить утомлені сили дітей, як швидко організовує клас” [383, с.103, 436].

Педагог всіляко підкреслював доцільність впровадження досвіду музичної діяльності учнів Швейцарії у вітчизняній школі: „Зверніть лише увагу на це поєднання педагогіки з хоровим співом. Воно якомога більше характеризує той виховний елемент навчання, про який у нас наразі й говорити дивно... А пора б давно пробудити і нашу школу дзвінкою дружною піснею... Вона кілька окремих почуттів зливає в одне сильне почуття і кілька сердець в одне чутливе серце; а це дуже важливо у школі, де спільними зусиллями слід переборювати труднощі навчання. У пісні є, крім того, щось, що виховує душу й особливо почуття, до того ж почуття суто людське” [383, с.116, 436].

„Коли заспівають у наших школах, тоді можна буде сказати, що вони пішли уперед”, – доходить висновку К.Ушинський [383, с.428]. Запорукою благотворного впливу музики на особистість учень вважав підготовленість дитини до спілкування з музичним мистецтвом, а важливою умовою оптимальної організації навчання школярів – музичну освіченість учителя.

Ідеї К.Ушинського суттєво вплинули на розвиток музичної освіти школярів в Україні та Росії. Зокрема, вищенаведені положення суголосні з думками П.Блонського, який пропонував запроваджувати до навчання „більше поезії та музики”: „У вчителя є балалайка, гітара або скрипка – півгодини гри вчителя хіба не будуть дуже, дуже корисні для дітей?” [43, с.139].

Розвиток української педагогіки значною мірою визначався російською системою освіти, яка до початку ХХ ст. існувала в двох вимірах: для привілейованих прошарків населення (гімназії, інститути шляхетних дівчат, кадетські корпуси) та „для народу” (земські, парафіяльні, фабрично-заводські школи).

Як свідчать дослідники (Н.Антонець, М.Захарченко, Л.Сєдов), перше коло закладів забезпечувало достатньо високий рівень музичної підготовки, що розглядалася як вельми бажана. До змісту освіти входили індивідуальні заняття з вокалу та гри на музичному інструменті, ансамблеве музикування, хоровий спів. Значну частину музичного репертуару складала духовна музика.

Існують відомості про подібну організацію музичної освіти в українських гімназіях, інститутах тощо. Високим рівнем музичного виховання відзначалися Київська чоловіча гімназія та інститути шляхетних дівчат, створені в Харкові (1812), Полтаві (1817), Одесі (1828), Керчі (1835), Києві (1838) [116, с.355].

Викладачем Київського інституту шляхетних дівчат у 1876-1902 роках був засновник української класичної музики *Микола Лисенко* (1842-1912). Основою його педагогічних поглядів стало визнання провідної ролі народної творчості в музичному навчанні: музично-освітня школа в Україні можлива лише на народних підставах, інакше вона „дасть блідий колір з іноземними рум'янами”. Фахівці доходять висновку, що саме М.Лисенку „належить розробка новаторської на той час системи музичної освіти: пріоритетність музичного розвитку особистості; підпорядкування технічних навичок та вмінь головному завданню – вихованню загальної культури” [116, с.452].

Як композитор М.Лисенко зробив суттєвий внесок до фонду дитячого музичного репертуару у вигляді творів для дітей і юнацтва (зокрема перших в Україні дитячих „оперок”), збірок народних пісень, адаптованих для дитячого голосу, збагачених ігровими моментами, елементами театралізації тощо.

Музичне виховання в навчальних закладах для бідних верств населення не набуло систематичного характеру, проте проголошувалося вельми бажаним. Безумовно, його рівень значно поступався гімназійному щодо змісту і якості викладання. Так, відомо, що музична діяльність у земських і парафіяльних школах зазвичай полягала в співі молитов і нескладних пісень. Загальна методика музичного навчання відзначалася схоластичністю та догматизмом. Задokumentовано факти існування збірок пісень для народних шкіл, в яких тексти й музика були спеціально оброблені та спрощені „у педагогічних цілях”.

Друга половина XIX ст. відзначена збільшенням уваги до підвищення рівня музичної освіти та розповсюдження її в широких верствах населення, результатом чого стало створення приватних музичних шкіл, гуртків, загальнодоступних музичних класів, серед яких: Безплатні елементарні класи хорового співу (1869) і Народний недільний клас хорового співу (1874) у Києві, безкоштовні школи „дітей усіх станів” у Харкові й Одесі.

На основі архівних документів ЦДІА України виявлено, що з середини XIX ст. постановка питання музичного виховання дітей обговорюється на державному рівні [227, с.53]. У цей же період у педагогічних колах постає питання про необхідність організації *загальної музичної освіти*.

Отже, на кінець XIX ст. у педагогічних колах визнавалась необхідність побудови навчання з урахуванням можливостей музики щодо реалізації її художньо-виховного та розвивального потенціалу, а особливої гостроти набуло питання про створення системи загальної музичної освіти.

Перші спроби започаткування *теорії музичного навчання та виховання* відбулися наприкінці XIX – початку XX ст. у роботах російських діячів культури С.Миропольського, С.Смоленського, Б.Яворського, Б.Асаф'єва (І.Глебова), А.Карасьова, А.Маслова, Н.Брюсової; українських педагогів-музикантів М.Лисенка, О.Кошиця, Ф.Колесси, К.Стеценка, Д.Леонтовича та ін. На цей період припадає й зародження ідей уведення музичної освіти в діяльність загальноосвітніх навчальних закладів (М.Леонтович, К.Стеценко та ін.).

Згідно з історичними документами, реалізація задуму становлення системи масової музичної освіти відбулася у післяреволюційний період. За постановою Наркомпросу України (1919), співи в обсязі двох годин на тиждень були одним із п'яти (!) навчальних предметів, що вивчалися в 1-4 класах [327, с.39]. Спираючись на дослідження Л.Березівської [31, с.112-142], можна констатувати, що співи були обов'язковою складовою навчальних планів різних типів загальноосвітніх закладів (табл. 1.2).

**Уроки співів у складі навчальних планів
загальноосвітніх навчальних закладів (1918-1920 роки)**

Роки	Тип навчального закладу	Кількість годин (по класах)			
		1	2	3	4
Початкова школа		1	2	3	4
1918-19	Нижчі початкові школи	2	3	2	2
1918-19	Вищі початкові школи	2	2	-	-
1919	Класичні українські гімназії	2	2	2	2
1920	I ступінь єдиної школи	2	2	2	2
Основна школа		5	6	7	8
1919	Класичні українські гімназії	1	1	1	1
1920	II ступінь єдиної школи	2	2	2	2
Старша школа		9	10	11	12
1920	Гуманітарні відділення	1	1	1	1
1920	Реальні відділення	1	1	1	1
1920	Економічні відділення	1	1	1	1
1920	Дівочі відділення	2	2	1	1

Завдання шкільних уроків музики, сформульовані в програмах тих часів, звучать досить сучасно: „Мета викладання музики у трудовій школі – торкнутися й розкрити в учнів ту сторону їхньої духовної сутності, якої лише музика може глибоко торкнутися” (1918); „мета музики вбачається у розкритті духовної сутності особистості” (1919); „...завданням загальної освіти є, головним чином, розвиток людини” (1921). У наступних навчальних програмах радянського періоду (1923, 1933-37, 1938-40 років тощо) роль музичної освіти в становленні особистості визначалася неоднорідно: від надання їй функцій формування суто музичних знань, умінь і навичок – до широкого розуміння її як засобу духовного становлення дитини.

Серед досліджень цього періоду особливої ваги набули праці Б.Асаф'єва та Б.Яворського, які, згідно з сучасними оцінками, зробили величезний крок уперед у педагогіці музичної освіти, включивши до неї проблеми музичного мислення та музичної мови, засновані на інтонаційній природі мистецтва. У практиці музичного виховання дітей слід відзначити діяльність українських педагогів-музикантів М.Леонтовича, К.Стеценка, Я.Степового, В.Верховинця.

За визнанням фахівців (М.Гордійчук, О.Шреєр-Ткаченко, А.Кудрицький), значну роль у становленні шкільної освіти відіграв композитор, диригент, педагог *Микола Леонтович* (1877-1921). Найбільшого значення в формуванні громадянських почуттів людини він надавав хоровому співу, особливо відзначаючи виховний потенціал народної пісні як вважав найбільш природною основою навчання музики. Педагогічні погляди М.Леонтовича відображені в підручнику „Сольфеджіо” (1918) та методичних матеріалах, серед яких посібник „Практичний курс навчання співу у середніх школах України” (1919-20).

Відзначається діяльність *Кирила Стеценка* (1882-1922), який зосередив увагу на музично-естетичному вихованні в народних школах, а також на необхідності підготовки вчителів для загальноосвітніх навчальних закладів. К.Стеценком були створені „Програма навчання співу, складена для єдиної школи, та пояснювальна записка до неї”, посібники „Українська пісня в народній школі” (1917) та „Початковий курс навчання дітей нотному співу” (1918), „Шкільний співаник” та інші збірники пісень для учнів („Луна” тощо).

Методичні погляди педагога спиралися на ідеї визнання виховної ролі музики, дидактичні принципи генетичної послідовності викладання матеріалу, введення аналітико-порівняльного та евристичного методів; поєднання співу з рухами, іграми, танцями, драматизацією; використання наочних засобів навчання, зокрема графічного зображення гами у вигляді драбинки, сходів.

Віддаючи належне народній пісні, К.Стеценко звертав особливу увагу на естетичний вплив співу. Глибока народність, емоційність і педагогічна орієнтованість творчості композитора відобразилися в дитячих операх „Івасик Телесик”, „Лисичка, Котик і Півник”, створених за українськими народними

казками та спрямованих на розвиток художнього смаку, різноманітних здібностей і морально-естетичної культури юних слухачів і виконавців.

На жаль, прогресивні ідеї К.Стеценка не знайшли підтримки сучасників, як і творчі доробки українського композитора *Якова Якименка*, відомого під прізвищем *Степовий* (1883-1921). Основою музичної освіти школярів він вбачав народні пісні, виконання яких має супроводжуватися елементами танцю, театралізації, фольклорних обрядів. Творчим відображенням педагогічних поглядів митця є гармонізації 50 українських народних пісень і збірки „Малим дітям”, „Кобзар”, „П’ять шкільних хорів”, „Проліски” та „Шкільні хори”.

Відомий діяч української культури і педагог *Василь Костів* (1880-1938), який працював під псевдонімом *Верховинець*, спрямував роботу на розроблення методик поєднання співу з рухом. Обґрунтовуючи використання пісень-ігор із метою музично-естетичного виховання та творчого розвитку дітей, педагог наголошував: „гра є наймилішою хвилиною, котрої потрібно дитині для всебічного виховання... тіла, розуму та її індивідуальних здібностей” [102, с.51]. Вінцем роботи В.Верховинця стала збірка „Весняночка” (1924), до змісту якої увійшли методично розроблені пісні-ігри. Завдання цієї праці автор вбачав у вихованні фізично здорової, різнобічно розвиненої та вихованої особистості, адже „завдяки іграм можна виховати в дитині всі властивості, котрі ми шануємо у людей і котрі нам хотілося б прищепити малечі” [60, с.21]. Пісенно-ігрові матеріали збірки успішно використовуються і в сучасній музичній освіті.

Отже, перша третина ХХ ст. була відзначена активною розробкою проблем загальної музичної освіти. Проте складна соціальна й економічна ситуація в країні гальмувала розвиток галузі, а громадянська війна та повоєнна розруха відкинули рівень музичної освіти школярів на кілька десятиріч назад. За даними дослідників, незважаючи на активну розробку питань музичного виховання, до кінця 30-х років рівень музичної підготовки в загальноосвітніх закладах не досяг навіть дореволюційного.

Жорстокий удар по освітній системі країни був зроблений у роки Другої світової війни. Проте, вже в програмі 1943 року йдеться про необхідність

підняти загальний культурний рівень і розширити музичний кругозір дітей, прищепити їм інтерес та любов до музики. Починаючи з 1948 року, мета музичної освіти формулюється, за словами О.Апраксіної, не вузько, як „чисто музична”, а в плані розв’язання загальних завдань школи [18, с.49].

Лише в середині ХХ ст. система музичної освіти школярів почала прогресивно розвиватися. У програмі 1965 року предмету було повернуто назву „Музика”, а урок музики вперше розглядався як урок мистецтва.

Значний внесок у становлення музичної освіти цього періоду зробив український композитор і педагог *Станіслав Людкевич* (1879-1979). В основу його системи розвитку музичного слуху покладене комплексне використання рухів, метроритмічних і звуковисотних вправ, що актуально для сучасної методики. Вагомим здобутком митця, який відгукнувся в провідних концепціях музичної освіти, стала ідея розуміння пісні, танцю, маршу як першооснови усіх жанрів музики („Загальні основи музики”, Коломия, 1913-1921).

У 60-70 роки ХХ ст. до скарбниці педагогіки увійшло ім’я видатного українського вченого *Василя Сухомлинського* (1918-1970). Ґрунтуючись на гуманістичних ідеях класичної педагогічної спадщини, він поставив у центр своєї концепції самоцінність особистості дитини та розробив цілісну систему всебічного розвитку школяра як „створення індивідуального людського багатства, яке поєднує високі ідейні переконання, моральні якості, естетичні цінності, культуру матеріальних і духовних потреб” [358, с.69].

В основу виховного процесу педагог поклав, насамперед, національні традиції. Розроблена ним концепція, зазначає Л.Березівська, була природною для дитини: найкращі норми моралі українського народу засобами української мови, пісні, казки, гри, обрядів, фольклору втілювалися в життя й знаходили продовження в родині учнів, передавалися наступним поколінням [32, с.8].

У системі В.Сухомлинського музика постає одним із найважливіших і незамінних засобів виховання особистості, що має надавати емоційного й естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. На його думку, пізнання світу, почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без

глибокої духовної потреби слухати її та насолоджуватися нею, адже без музики важко переконати дитину в тому, що „людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури” [357, с.553].

Культура виховного процесу, наголошував педагог, багато в чому визначається тим, наскільки шкільне життя наповнене духом музики. Адже вона – „могутнє джерело думки”, і „без музичної освіти неможливий повноцінний розумовий розвиток”; а ще „музика – це найсприятливіший фон, на якому виникає духовна спільність вихователя і дітей”. Уміння слухати й розуміти музику вчений вважав ознакою естетичної культури дитини, а формування її музичної культури – однією з важливих умов становлення культури моральної. За В.Сухомлинським, музика є найчарівнішим, найтоншим засобом залучення до добра, краси, людяності. Завдяки ній у людині пробуджується уявлення про піднесене, величне, прекрасне не лише в навколишньому світі, а й у самому собі. Отже, підсумовується у праці „Серце віддаю дітям”, музика – могутній засіб не лише педагогічного впливу, а й самовиховання [353, с.171-175].

Запропоновані педагогом методи залучення дітей до музичного мистецтва засновані на розумінні тісного зв'язку музики з природою, життям, духовним світом людини. Зокрема, сприймання музичного твору пропонується організовувати з використання „музичного фону”: музики природи, музики життя; перед розучуванням пісні – здійснювати мандрівки у „світ краси” тощо.

Оцінюючи внесок В.Сухомлинського в становлення концепції музичної освіти, можна стверджувати, що він став засновником загальнорозвивального, загальновиховного та загальнокультурного розуміння ролі навчання музики. Недарма саме його слова стали епіграфом до найбільш ґрунтовної та новаторської концепції загальної музичної освіти ХХ ст.: „Музичне виховання – це не виховання музиканта, а передусім виховання людини”.

Концепцію музичної освіти, розпочату цими словами, вважають вінцем музично-педагогічної думки минулого століття. Вона була розроблена в лабораторії музичного навчання при НДІ шкіл під керівництвом композитора, педагога, диригента *Дмитра Кабалевського* (1904-1987).

Аналіз методичної системи Д.Кабалевського (О.Апраксіна, Л.Дмитрієва, О.Ростовський, Л.Хлебникова, Л.Школяр) свідчить, що вона увібрала в себе кращий світовий досвід музичного розвитку дітей. Яскраво відчуваються ідеї Е.Жак-Далькроза, К.Орфа, З.Кодая: масове спрямування музичної освіти, опора на фольклор, використання хорового співу тощо. Ідея розуміння пісні, танцю та маршу як „трьох китів” музики, що стала „візитівкою” програми, була висловлена більш як півстоліттям раніше С.Людкевичем.

Принциповою новизною системи Д.Кабалевського вважають її спрямування на становлення музичної культури як частини духовної культури дитини. На нашу думку, ця ідея суголосна вченню Г.Сковороди про розвиток духовного світу особистості, проте саме Д.Кабалевський конкретизував її щодо площини загальної музичної освіти.

Отже, програмою Д.Кабалевського закладено основи розуміння музичної культури особистості як невіддільної складової її духовного світу. Тим самим було розпочато принципово новий етап розвитку загальної музичної освіти, найважливішу ознаку якого можна визначити словами О.Рудницької: перенесення акценту з вивчення самого предмета на його використання як засобу культуротворчого формування учня – „через кваліфіковане спілкування з мистецтвом до розвитку повноцінної особистості” [321, с.3-4]. На думку Л.Школяр, з появою наукової школи Д.Кабалевського в педагогіці мистецтва було зроблено вирішальний крок до розуміння системи освіти в її справжній історичній і генетичній суті, адже „концепція викладання музики як мистецтва... постала як віддзеркалення самої педагогіки як мистецтва і призначення всієї освіти загалом – бути культуровідповідною... Будь-який урок у школі має розглядатися як *явище культури*” [413, с.7].

Доцільність такої постановки проблеми підтверджується аналізом провідних „посткабалевських” програм із музики, які мають прогресивну культуротворчу спрямованість. Інша річ, що досить часто висока мета буває „не підкріплена тотожним змістом і спрямованістю програм” або „зведена до простого накопичування музичних знань, умінь і навичок” [89, с.59].

Найбільший вплив на організацію музичної освіти школярів України мали програми, створені колективом під кер. О.Ростовського [297; 298]. У пояснювальній записці зазначалося, що вони розроблені на базі педагогічної концепції Д.Кабалевського та мають метою формування в школярів музичної культури як важливої й невід'ємної частини їхньої духовної культури. Новацією програми стало її національне спрямування: реалізація концепції музичного виховання школярів на основі української національної культури.

Зміна парадигми музичного навчання висунула нові вимоги до навчального процесу, які, в свою чергу, зумовили необхідність створення нових шкільних *підручників із музики*. У 80-ті роки, коли програма Д.Кабалевського поширилася в Україні, розробка та впровадження нової концепції не були підкріплені створенням відповідних підручників.

Лише наприкінці ХХ ст. з'являється низка навчальних книг українських авторів: пробний підручник для 1-2 кл. „Музичний букварик” Р.Дверія (1997), навчальні посібники для 2 (1) кл. „Здрастуй, Музико!”, „Світ чарівних звуків” О.Лобової (1996-1998) та „Музика” для 1-2 класів В.Лужного (1997-1998), зошити „Вчимося музики” для 1-8 кл. В.Островського, М.Сидора (з 1998 р.). У цих книгах спостерігається змістове й технологічне оновлення, розроблення ігрових, творчих методів навчання. Водночас, актуальною залишається проблема створення підручника, спрямованого на цілісну реалізацію ідеї формування музичної культури школярів як провідного завдання музичної освіти.

Можна констатувати, що на зламі тисячоліть склалися об'єктивні передумови для постановки проблеми формування музичної культури особистості як провідного завдання шкільних уроків музики. Разом із тим, виникла гостра потреба в постановці цієї мети не лише на національний ґрунт (що значною мірою було зроблено авторами українських програм), а й на нові методологічні та дидактико-методичні засади організації загальної музичної освіти. Ці процеси стали ознакою початку нової доби української музичної педагогіки ХХІ ст.

1.3. Сучасний стан і тенденції розвитку вітчизняної системи загальної музичної освіти школярів

Значущість проблеми формування музичної культури особистості в контексті шкільного навчання вимагає дослідити сутність загальної музичної освіти школярів й особливості її функціонування на сучасному етапі.

Феномен музичної освіти визначається поєднанням категорій освіти і музики, які наділяють його педагогічною та мистецькою специфікою, недарма в сучасних дослідженнях музична освіта розглядається як складова *мистецької освіти* – освітньої галузі, що являє собою „процес навчання, виховання, самовиховання особистості засобами різних видів мистецтва” [116, с.504]; спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду та ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями в процесі активної творчої діяльності та вдосконалення власної почуттєвої культури [323, с.29-30]; „є основою духовного розвитку національної культури і виступає гарантом розвитку особистості” [68, с.29].

Як і мистецька, музична освіта виконує не лише власне мистецькі (за М.Каганом, пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну, перетворювальну, комунікативну), а й широкі культуротворчі функції. Невипадково сучасні дослідники визнають потужний виховний і розвивальний потенціал музики та розглядають музичну освіту не тільки як чинник опанування музичним мистецтвом, а, перш за все, як фактор становлення особистості.

Проте вищий – духовний, розвивальний, культуротворчий – сенс музичної освіти визнавався завжди. Тривалий час цей феномен пов'язувався виключно з формуванням вузькопрофесійної майстерності, іноді всупереч гармонійному розвитку розуму, душі і тіла дитини. Еволюцію поглядів на розвивальну та виховну сутність музичної освіти можна простежити навіть на прикладах визначень, поданих у довідкових виданнях і науково-методичних працях останніх десятиріч (табл. 1.3).

**Визначення музичної освіти
в довідкових і наукових виданнях**

	Автор, рік	Визначення музичної освіти, джерело
1.	Г.Келдиш, 1959	Професійне навчання музики (творчості, виконавству, музичній науці), а також сукупність знань, здобутих у результаті цього навчання [242, с.168]
2.	Л.Баренбойм, 1976	Процес засвоєння знань, умінь, навичок, необхідних для музичної діяльності, а також сукупність знань і пов'язаних із ними умінь і навичок, здобутих у результаті навчання . Загальна музична освіта „дає знання, уміння та навички в тому обсязі, який потрібний для любительської діяльності або лише для сприймання музики” [25, с.763-787].
3.	Є.Юцевич, 1988	Професійне навчання музичного мистецтва (творчості, виконавства) та музичної науки, а також сукупність знань, здобутих у результаті такого навчання... у музичних школах,.. училищах, консерваторіях, інститутах мистецтв [429, с.115]
4.	В.Яконюк, 2002	Система, яка має функції передачі творчого досвіду наступним поколінням музикантів, підготовки до професійної музичної діяльності, формування творчої особистості музиканта [437, с.22-27]
5.	Л.Масол, 2003	Підсистема освітньої галузі, що гармонійно поєднує музичне навчання, виховання і розвиток дітей і молоді засобами музики й покликана підготувати їх до активної участі у соціокультурному житті, до подальшої музично-естетичної самоосвіти [216, с.9]
6.	О.Михайличенко, 2004	Процес і результат засвоєння музичних знань, вмінь і навичок, що свідчить про відповідний рівень опанування музичними явищами в аналітично-теоретичному або практично-виконавському аспектах [227, с.73-74]
7.	О.Полякова, 2005	Планомірний, цілеспрямований процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок у галузі музичної діяльності, що є персональною, суспільною та державною цінністю, в якому особистістю послідовно набуваються... музична грамотність й освіченість, музично-професійна компетентність, музична культура та менталітет [292, с.18]

Як бачимо, у більшості поданих визначень музична освіта тлумачиться в контексті вузькопрофесійної підготовки музиканта (що іноді підкреслюється переліком спеціальних навчальних закладів), а її процесуальні та результативні аспекти обмежуються спрямуванням на засвоєння знань, умінь і навичок.

Проте, чи є ці компоненти головними для музичного навчання школярів? Відповідь знаходимо в працях В.Лугового [206]. Якщо під освітою розуміти процес і результат засвоєння знань, умінь і навичок, зауважує вчений, тоді одразу виявляється обмеженість такого поняття для опису, наприклад, художньої (музичної, образотворчої, акторської і т.д.) освіти, де знання й уміння з навичками важливі і необхідні, але недостатні. Більше того, знання тут не головні, а допоміжні, в основі ж таких видів освіти є не пізнання, а творення, продукування й освоєння художніх образів, тобто художня творчість.

На наш погляд, для галузі музичної освіти надзвичайно важливою є тенденція широкого спрямування на різнобічний розвиток особистості, виховання її естетичних, моральних, духовних якостей тощо. Конструктивними в цьому плані є тлумачення, подані Л.Масол і О.Поляковою: у першому феномен музичної освіти передбачає гармонійне поєднання музичного навчання, виховання та розвитку, а в другому стає, за словами автора, рівновеликим за обсягом поняттям музичного виховання та музичного навчання, узятим у найширшому сенсі [292, с.18].

У сучасних дослідженнях зазначається, що музична освіта функціонує в діалектичній взаємодії інституцій створення, накопичення музичного досвіду суспільства з процесами передачі та засвоєння цього досвіду майбутніми музичними фахівцями. Констатується, що в Україні вона не є обов'язковою та поділяється на *елементарну* (уроки музики в загальноосвітній школі, приватні уроки), *середню* (дитяча музична школа, або студія), *вищу* (училище, інститут, консерваторія, академія), яка може бути спрофільована на педагогічну діяльність (музично-педагогічна освіта) [227, с.75].

На наш погляд, у наведених положеннях потребує уточнення твердження щодо „необов'язковості” музичної освіти. Якщо ідеться про *загальну музичну*

освіту, безсумнівною є необхідність визнання її обов'язковим елементом сучасної освітньої системи. Отже, при розгляді системи музичної освіти дітей та молоді України слід враховувати її *структурування на бінарній основі: не лише за віковим діапазоном (дошкільна, шкільна, вузівська, післядипломна), а й за спрямуванням – спеціалізованим (професійним) чи загальним (масовим).*

У нашому дослідженні увага зосереджується на феномені загальної музичної освіти, що теоретично може бути представлена: дошкільною, шкільною, вузівською (елементи окремих навчальних дисциплін, наприклад, культурології). Особливої уваги потребує доцільна побудова системи **загальної музичної освіти школярів**, педагогічного впливу якої зазнає на відповідному етапі свого життя фактично кожний громадянин України.

Сучасна система загальної музичної освіти України ґрунтується на поєднанні класичних і народних традицій із прогресивними педагогічними інноваціями. Її теорія та методика побудовані на дослідженнях вітчизняних і зарубіжних фахівців у галузі психології (Л.Виготський, В.Роменець, С.Науменко, К.Тарасова, Б.Теплов), дидактики та методики музичного виховання й освіти школярів (Е.Абдуллін, Ю.Алієв, Л.Горюнова, Л.Дмитрієва, Д.Кабалевський, Г.Падалка, Е.Печерська, О.Ростовський, О.Рудницька, Л.Хлебникова, Л.Школяр, О.Щолокова та ін.).

Проте, змушені констатувати, що категоріальний апарат загальної музичної освіти наразі є недостатньо сформованим. Як наголошує Г.Філіпчук, сучасні законодавчо-нормативні акти практично не оперують поняттями „музична освіта”, „музичне виховання”, а лише акцентують увагу на естетичному вихованні, художньо-естетичній культурі [384, с.94-95].

Про невизначеність понятійного апарату музичної педагогіки свідчить і поширена тенденція підміни або ототожнення понять загальної музичної освіти й *музичного виховання*, що підтверджується назвою методичного курсу для майбутніх учителів („Методика музичного виховання”) і науково-педагогічною літературою. При цьому категорія музичного виховання трактується: в широкому (соціальному) сенсі – як процес передачі суспільно-історичного досвіду

музичної діяльності новому поколінню [8, с.775]; в більш вузькому (суто педагогічному) значенні – забезпечення спеціально організованих педагогічних умов формування духовного світу особистості засобами музики [216, с.9]; .

Здебільшого феномен музичного виховання пов'язують із галуззю загальної музичної освіти й використовують для характеристики процесу масової музичної підготовки, розуміючи під ним „систематичний цілеспрямований розвиток музичної культури та музичних здібностей людини, виховання в ній чуйності до музики, глибокого цілісного розуміння та переживання її змісту, процес передачі суспільно-історичного досвіду музичної діяльності новому поколінню” [429, с.115]. Зазначається, що музичне виховання містить елементи музичного навчання та музичної освіти й здійснюється в загальноосвітніх школах, дошкільних і позашкільних закладах.

На наш погляд, це визначення потребує уточнення двох позицій.

По-перше, не викликає сумнівів спрямованість музичного виховання на розвиток *музичної культури*, проте виникають питання щодо наступного переліку якостей особистості. На наш погляд, усі названі компоненти є не доповненням до категорії музичної культури, а її органічними складовими. У даному контексті цитоване визначення свідчить про визнання особистісної музичної культури провідним цільовим орієнтиром музичного виховання, і при цьому – про нерозробленість самого поняття музичної культури особистості.

По-друге, є необхідність уточнити структуру взаємозв'язків між категоріями *музичної освіти*, *музичного виховання* та *музичного навчання*. Якщо виходити із цитованих положень, музичне навчання та музичну освіту слід розглядати як рівнозначні музичного виховання, що певною мірою суперечить загальнопедагогічним положенням (навчання як складова освіти).

Якщо ж виховання розглядати як процес формування й удосконалення певних особистісних якостей, то воно стає органічною складовою частиною музичної освіти, поруч із якою слід поставити не лише власне музичне навчання, а й не менш важливий феномен особистісного музичного розвитку. Тоді підпорядкування цих елементів матиме такий вигляд:



Така структура є більш прийнятною для нашого дослідження, оскільки культуротворча функція освіти передбачає поєднання пізнавальних, розвивальних і виховних елементів. Суголосним є визначення Л.Масол, де музична освіта розглядається як гармонійне поєднання музичного навчання, виховання, розвитку дітей і молоді засобами музики [216, с.9].

Музична освіта школярів функціонує як підсистема загальної освіти, тому на її розбудову впливають провідні тенденції розвитку педагогічної науки. Доцільність обраної нами мети музичної освіти підтверджується загальними тенденціями культуротворчості, які притаманні освітнім процесам ХХІ ст. „Зростання ролі гуманістичних цінностей у демократичному суспільстві вимагає посилення культурологічної спрямованості освіти, – наголошує О.Савченко. – Найголовніше призначення культури – культивувати, плекати все, що полегшує, облагороджує життя людини, робить її щасливою” [327, с.34].

Якщо формування музичної культури школяра є метою музичної освіти, то її „надзавданням”, на наш погляд, доцільно визначити гармонійний розвиток і різнобічне виховання особистості, що забезпечуватимуть дитині можливість повноцінної власної „життєтворчості”. Ці орієнтири обрані не лише відповідно до величезних потенційних можливостей, які має музична освіта щодо впливу на становлення людини, а й згідно з глобальними завданнями сучасної педагогіки, що спрямовує зусилля саме на розвиток і виховання особистості.

Виходячи з цього, ми розглядаємо *загальну музичну освіту школярів* як підсистему загальноосвітньої галузі, що має забезпечувати систематичний процес музичного навчання, виховання та розвитку дітей, метою якого є формування музичної культури особистості як необхідної складової її гармонійного розвитку та різнобічного виховання (з орієнтирами на загальнокультурні та духовні цінності).

На наш погляд, особливо продуктивна реалізація культуротворчих, розвивальних і виховних можливостей шкільної музичної освіти пов'язана з концепціями гуманістичної педагогіки, в центрі якої – „унікальна цілісна особистість, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприймання нового досвіду, здатна на свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях” [81, с.77].

Гуманістична спрямованість сучасної педагогіки пов'язана, насамперед, з активною реалізацією особистісного підходу до кожної дитини, з особистісною орієнтацією освіти на всіх її рівнях, адже гуманістична парадигма вже „своїм внутрішнім змістом передбачає співробітництво, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій” [284, с.281].

Невипадково все більшого поширення набуває феномен *особистісно орієнтованої педагогіки*, який конкретизується в поняттях особистісно орієнтованих освіти (навчання, підходу тощо), що визначають шляхи розвитку дидактики в сучасній школі. Як справедливо вказує Г.Селевко, особистісний підхід до учнів у навчально-виховному процесі – стрижневий напрям прогресивних педагогічних технологій [340, с.109].

Цей напрям, актуальність якого безперечна для сучасної школи, має досить глибоке історичне коріння і простежується в доробках педагогів, які стояли у витоків особистісно орієнтованих педагогічних систем: Р.Штайнера, М.Монтессорі, С.Френе, В.Сухомлинського... На сучасному етапі він є об'єктом досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних педагогів (Ш.Амонашвілі, І.Бех, Н.Бібік, А.Бойко, Є.Бондаревська, О.Газман, В.Лозова, С.Подмазін, Г.Троцько, О.Савченко, В.Серіков, І.Якиманська та ін.).

Вже саме формулювання особистісно орієнтованої освіти вимагає зробити її епіцентром особистість, адже, за словами О.Савченко „в освіті головні цінності – дитина і педагог, здатний розвивати, захищати, оберігати її індивідуальність. А звідси – центрованість на ідеях: людина – не засіб, а мета, тому не дитину треба пристосовувати до системи освіти, а школу до неї” [327, с.3].

З цим кореспондуються думки інших дослідників, погляди яких на сутність особистісно орієнтованої освіти можна визначити ключовими фразами: постановка учня в позицію суб'єкта й визнання його головною дієвою фігурою усього освітнього процесу (І.Якиманська) [433]; спрямованість навчання на особистість і прагнення навчати всіх по-різному (А.Хуторський) [397]; допомога учневі „усвідомити себе як особистість” (І.Бех) [35, с.331]; розгляд особистісного досвіду як специфічного змісту освіти (В.Серіков) [344]; орієнтування не на ідеологію, а на культуру (Є.Бондаревська) [49; 50]; прагнення до змін, що відбуваються в розвитку особистості й зумовлюються внутрішньо детермінованими процесами поступу особистості до своєї індивідуальної самобутності (О.Рудницька) [324, с.36].

Зазначені педагогічні тенденції пронизують усі складові сучасної національної системи музичної освіти, відбиваючись не лише в концептуальних підходах, а й провідних нормативних документах (державних стандартах і програмах) та навчальних книгах, які складають дидактичне забезпечення навчального процесу. Розглянемо основні аспекти нормативного та підручничкового забезпечення сучасної загальної музичної освіти школярів, а також проблеми, що є актуальними у цій галузі.

Шкільна система музичної освіти України реалізована в межах освітніх галузей „Мистецтво” в початковій та „Естетична культура” в основній школі.

Естетичний блок інваріантного компонента початкової школи (1-4 класи) представлений навчальними предметами „Музика” й „Образотворче мистецтво”, на які в типовому навчальному плані виділено по 35 навчальних годин у рік, тобто 1 годину на тиждень. Як альтернативу запропоновано інтегрований курс „Мистецтво”, що охоплює змістові лінії „Музичне мистецтво” та „Візуальне мистецтво” (70 годин у рік, 2 години на тиждень).

Головною формою музичної освіти дітей в основній школі є уроки музичного мистецтва або інтегрованого курсу „Мистецтво”. Зазначимо, що цей курс викладається, як і „Музичне мистецтво” у 5-8 класах, тоді як уроки власне образотворчого мистецтва закінчуються в 7-му класі.

Фахівцями відзначається непропорційно мала кількість годин на вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу. Як констатує Л.Ващенко, за умов рівномірного розподілу годин, кожна з освітніх галузей мала отримати до 16,7 % навчального часу в початковій і до 14,3 % у середній і старшій школах. Натомість, у базовому навчальному плані початкової школи предметам освітньої галузі „Мистецтво” відведено лише 10 % загального змісту, середньої школи – 5,1 %, старшої – 2 % [58, с.26]. За даними О.Савченко, у загальній структурі навчальних предметів естетичний блок займає 7-11% навчального часу (для порівняння: гуманітарний – 40-46%, природничо-математичний – 30-35%, оздоровчо-трудова – 16-20%), і такі співвідношення в змісті початкового навчання характерні для багатьох країн [327, с.52].

У 2006 році за результатами апробації змісту 4-річної початкової освіти доопрацьовано *Державні стандарти початкової загальної освіти*, де відбулося розвантаження змісту навчальних предметів, уточнення переліку вимог до результатів навчання, врахування можливостей навчальних дисциплін для особистісного розвитку дитини. Наголошено, що стандарт „передбачає всебічний розвиток та виховання особистості... За роки початкової освіти діти мають набути достатній особистий досвід культури спілкування і співпраці у різних видах діяльності, самовираження у творчих видах завдань” [105, с.82-83].

Метою галузі „Мистецтво” в Державному стандарті визначено розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння й творення художніх образів, забезпечення умов для художньо-творчої самореалізації та духовно-естетичного самовдосконалення, формування в учнів комплексу ключових художньо-естетичних компетентностей. Основна мета освітньої галузі „Естетична культура” полягає в тому, щоб у процесі сприймання та інтерпретації творів мистецтва й практичної діяльності сформувати в учнів систему естетичних цінностей як інтегральну основу світогляду, розвивати мистецькі вміння та компетентності, здатність до художньо-творчої самореалізації, виховувати потребу в духовному самовдосконаленні [105, с.85, 89].

Чи не суперечить така постановка завдань у Державному стандарті меті формування музичної культури учня? У жодному разі, оскільки всі перелічені завдання або знаходяться в діапазоні музичної культури школяра, або спрямовуються на досягнення вищих – розвивальних, життєтворчих, духовних „надзавдань”. Таким чином досягається задекларований стандартом взаємозв’язок художньої культури суспільства та внутрішнього духовного світу особистості, що реалізує ідею „людина в культурі – культура в людині”.

На основі Державного стандарту в 2006 році підготовлені нові варіанти *навчальних програм* з усіх предметів. У початковій школі на вибір учителя запропоновані програми: „Музика” (авт. О.Ростовський, Л.Хлебникова, Р.Марченко); „Музика” (авт. О.Лобова); „Мистецтво” (авт. Л.Масол, Е.Белкіна, О.Оніщенко, Н.Очеретяна, В.Рагозіна). Для учнів 5-8 класів із 2005 року в навчальний процес поступово впроваджено програму „Музичне мистецтво” (укладачі Б.Фільц, І.Белова, Г.Букреєва, М.Демчишин, Л.Масол, О.Мільченко, О.Павленко). Альтернативною є програма інтегрованого курсу „Мистецтво” (авт. Л.Масол, Е.Белкіна, О.Оніщенко, Н.Очеретяна, В.Рагозіна).

Зазначені програми різняться за цілями, змістом, дидактико-методичними підходами до вирішення завдань загальної музичної освіти. Попри це, усі вони певною мірою – від прямої постановки мети до опосередкованого сприяння – спрямовані на забезпечення культуротворчих функцій музичного навчання школярів.

Органічною складовою музичного навчання є підручник, який має бути не лише носієм інформації, а й засобом і джерелом особистісного становлення учня, забезпечуючи цілеспрямовану культуротворчу єдність „освітнього тріо” *стандарт – програма – підручник*. Для створення ефективного підручника з музичного мистецтва важливо дослідити закони, особливості й специфіку його побудови, розробити науково обґрунтовану модель навчальної книги. Розв’язання цієї проблеми закономірно підводить до виникнення іншої – підготовки вчителя до роботи з підручниками нового покоління. Розроблення цих питань важливе для поліпшення якості та рівня музичної освіти школярів.

Важливими загальними проблемами розвитку культуротворчої школи XXI ст. (які стосуються і галузі музичної освіти) визначені: відображення в культурологічному компоненті змісту шкільної освіти сучасної культури та майбутньої культурної організації; адекватність змісту шкільної культури культурі сучасного дитинства, психологічним особливостям, соціальним устремлінням нового покоління дітей; високий бар'єр між потребами і змістом спілкування дітей і дорослих, що породжує опозицію молоді до усталених культурних цінностей. У цих складних умовах, наголошує О.Савченко, „проекування змісту шкільної освіти і навчального середовища має будуватися на ідеях культуротворчої школи”, адже саме культура зберігає цінності людського буття і праці та дає змогу педагогам спільно з батьками „згармонізувати впливи на дітей, підтримати позитивні смисли, підготувати вихованців до культури життєвого самовизначення” [334, с.5].

У сучасних дослідженнях констатується, що вітчизняна система освіти надмірно технократизована і політехнічна, а кількість уроків, де учні займаються музикою, співають, в українській школі незрівнянно менша, ніж у США, Японії, європейських країнах. Особливо серйозні прорахунки вбачаються в початковій ланці, де мають формуватися основи музичної культури школярів [384, с.95]. Серед інших проблем, які гостро й актуально постають в галузі музичної освіти XXI ст., провідні сучасні фахівці виділяють:

- неспроможність освіти задовольняти потреби музичного виховання на основі української духовності; брак музики, співу й активної художньої творчості, які замінюються пасивним слуханням і спогляданням; відсутність музичних інструментів і зубожілий стан навчальної бази для розвитку творчості; згорнуту мережу гуртків, студій і факультативів; занедбану учнівську художню самодіяльність (Г.Філіпчук) [384];
- актуальність посилення емоційно-вольової стабільності підростаючого покоління, відновлення критеріїв духовності, що становить проблему визначення шляхів формування життєвих смислів особистості в сфері мистецтва (О.Олексюк) [257, с.20];

- необхідність оновлення змісту музично-педагогічної освіти на вимогу нових завдань, поставлених перед сучасною школою (О.Ростовський); адже „будь-яка освітня система стає життєздатною в тій мірі, в якій вона зумовлена завданнями розвитку особистості людини, її причетності до загальнолюдських цінностей” [312, с.21-22] тощо.

Суттєвий вплив на розбудову сучасної музичної освіти має також її „першооснова” – музичне мистецтво, що, як і переважна більшість мистецьких явищ сьогодення, зазнає швидких і різноманітних змін, збагачується новими стилями, жанрами, іменами. Досвід показує: шкільна освіта, зазвичай, не досить активно реагує на ці інновації.

Аналіз стану сучасної загальної музичної освіти свідчить про актуальність низки дидактичних і методичних завдань, серед яких: перегляд і оновлення змісту музичної освіти в контексті спрямованості на формування музичної культури школяра; осучаснення методик і технологій музичного навчання, а також музичного репертуару для слухання та виконання; розробка методів і прийомів формування мотиваційних, емоційних і аксіологічних складових музичної культури; більш повне розкриття виховного потенціалу музичної освіти; більш широке розуміння розвивального потенціалу уроків музики щодо формування гармонійної, творчої особистості; створення навчальних книг, спрямованих на реалізацію пізнавальних, мотиваційних, розвивальних, виховних функцій музичної освіти. Комплексне виконання цих завдань можливе в умовах впровадження цілісної інноваційної дидактико-методичної системи культуротворчої музичної освіти школярів.

Підсумовуючи огляд історії розвитку та сьогодення музичної освіти, підтримуємо думки сучасних учених, що її слід спрямовувати на розбудову такої системи виховання, яка відроджувала б національну культуру, запобігала соціальній дезадаптації особистості, збагачувала соціокультурне середовище, гуманізувала педагогіку й академічну науку, виховувала почуття особистої й державної гідності, адже в цьому одвічно важливому для суспільства процесі музика завжди зберігатиме свою актуальність [247, с.10; 384, с.104].

Висновки до першого розділу

Ретроспективний аналіз розвитку педагогічної думки свідчить, що ідея формування музичної культури особистості є результатом багатовікових пошуків, що започатковані за часів античності та проходять через навчальні системи Середньовіччя, Відродження до нашого часу.

З'ясовано, що спостерігалися різні підходи до розуміння ролі музики у вихованні особистості: від ідеалу музично освіченої людини у Стародавній Греції – до заперечення загальної музичної освіти окремими представниками експериментальної педагогіки на початку ХХ ст. У сучасній зарубіжній школі музичне виховання дітей є необхідною та обов'язковою складовою навчання.

У вітчизняній музичній освіті ідея формування музичної культури особистості пройшла шлях від накопичення досвіду народної педагогіки та фольклорних традицій музичного виховання дітей – до розбудови основ музичного навчання (М.Лисенко, М.Леонтович, К.Стеценко, Я.Степовий, В.Верховинець та ін.) й визнання музичної культури учня провідним орієнтиром музичної педагогіки (Д.Кабалевський, О.Ростовський та ін.).

Виявлено, що під час становлення музично-педагогічної думки тривало поступове накопичення розрізнено-сегментних уявлень про складові музичної культури особистості, до яких традиційно відносили: вміння співати й грати на інструментах, музичні здібності тощо. У загальноосвітніх закладах намітилася тенденція до розширення функціональних меж музичного мистецтва, яке стало розглядатися як засіб духовного й естетичного виховання, загального та творчого розвитку школярів тощо.

Розкрито роль в сучасній школі *загальної музичної освіти школярів* – підсистеми загальноосвітньої галузі, що має забезпечувати систематизований процес музичного навчання, виховання та розвитку дітей, метою якого є формування музичної культури особистості як необхідної складової її різнобічного розвитку й гармонійного виховання.

З'ясовано, що ці напрями передбачені Державним стандартом початкової та середньої загальної освіти, де мету освітніх галузей „Мистецтво” й „Естетична культура” спрямовано на розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння та творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні дитини, тобто на формування елементів особистісної музичної культури. Визначено, що в усіх сучасних навчальних програмах із музики (колектив авторів під кер. О.Ростовського; автор О.Лобова), музичного мистецтва (кер. Б.Фільц) та мистецтва (кер. Л.Масол) простежується ідея формування музичної культури школяра: від прямої постановки такої мети – до опосередкованої спрямованості на становлення певних музично-культурних якостей дитини.

Проаналізовано актуальні проблеми розбудови культуротворчої школи. Серед них: побудова освітньої системи на особистісно орієнтованих засадах; проектування змісту освіти і навчального середовища на ідеях адекватності змісту шкільної культури культурі сучасного дитинства; потреба в глибокому оновленні, перегляді змісту музично-педагогічної освіти на вимогу нових освітніх завдань; розкриття можливостей посилення емоційно-вольової стабільності й духовності молоді в сфері мистецтва; проблеми конструювання підручника з музики на культуротворчих засадах і раціонального використання його в навчальному процесі тощо.

Отже, аналіз історії та сучасного стану загальної музичної освіти засвідчив, що на початок XXI ст. склалися об'єктивні передумови для спрямування уваги фахівців на феномен музичної культури школярів як такий, що найбільш органічно втілює комплекс особистісних музичних досягнень учня та є орієнтиром у постановці мети шкільної музичної освіти. Разом із тим, зважаючи на оновлення стратегічних завдань, змісту та стандартів загальної освіти, виникає необхідність уточнити розуміння самого феномену особистісної музичної культури та, зокрема, сучасного визначення сутності, змісту й структури поняття „музична культура школяра”.

РОЗДІЛ 2**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ
Й СТРУКТУРИ ФЕНОМЕНУ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРА****2.1. Культура й освіта: генеза взаємозв'язків**

Формування культури людини є однією з фундаментальних педагогічних проблем, яка набуває особливої ваги у контексті особистісно орієнтованої педагогіки, адже, за висловом П.Флоренського, саме культура плекає та живить особистість, допомагаючи їй піднятися над „простором діяльності” й собою.

У галузі музичної освіти культуротворчі тенденції конкретизуються в зверненні до феномену музичної культури як інтегративного особистісного утворення, що поєднує розмаїття властивостей музично освіченої людини. У свою чергу, цей феномен може розглядатися як музична культура професійного музиканта, сформована в процесі фахової підготовки, і музична культура „звичайної” людини, що набувається в загальноосвітніх закладах.

Постановка проблеми формування музичної культури школяра підготовлена довготривалим розвитком музично-педагогічної думки та пов'язана, насамперед, із діяльністю Д.Кабалевського. Видатний педагог-музикант не лише підняв категорію особистісної музичної культури на рівень мети шкільної музичної освіти, а й розширив її межі до духовної сфери, визначивши шляхи подальшого розвитку загальної музичної освіти.

Музична педагогіка ХХІ ст. вимагає поставити ще більш вагомі завдання: вивести музичну освіту на рівень культуро- та життєтворчості, максимальної реалізації інтелектуального, естетичного, творчого потенціалу дитини та її різнобічного гуманістичного виховання. Отже, феномен музичної культури набуває нового, багатогранного, більш глобального й універсального змісту. Дослідження генези, структури та складових поняття „музична культура школяра” є метою цього розділу.

Для виявлення сутності означеної категорії розглянемо наукові підходи до розуміння та тлумачення вихідних дефініцій.

Культура – надзвичайно широке та різнопланове явище, яке охоплює багатоманітний історичний простір, просякає різноманітні аспекти соціального буття та людської діяльності. Зважаючи на надзвичайно широкий ужитковий діапазон, „культура” є однією з найбільш різноманітно трактованих категорій сучасного наукового глосарію. За підрахунками американських культурологів А.Кребера та К.Клакхона, з 1871 по 1919 роки було дано 7 визначень культури, а з 1920 по 1950 роки – вже 150 [96, с.32]. Якщо у виданому 1973-го року дослідженні „Соціодинаміка культури” А.Моль засвідчив існування більш ніж 250 визначень культури [232, с.35], то на початку ХХІ ст. їх кількість, за даними О.Хижної, перевищила тисячну межу [391, с.116].

Загалом ця багатоманітність смислів визначається як „соціально-прогресивна творча діяльність людства у всіх сферах буття та свідомості” [172, с.225]. При цьому наголошується, що культура включає в себе природні якості індивідуальності, матеріальні, духовні та художні цінності, спілкування як потребу людей одне в одному тощо. У більш вузьких значеннях культура трактується як: „оброблене” середовище існування людей; світ „оброблених” особистостей; світ „впорядкованих” колективів; світ нормативних порядків і образів свідомості; світ символічних позначень явищ і понять для фіксації соціально значущої інформації тощо; світ творчих новацій [387, с.203-204].

Уведення поняття культури до глосарію педагогіки відносять до другої половини ХVІІІ ст. [116, с.439], проте педагогічне осягнення відповідних феноменів було започатковано значно раніше: вже в античній свідомості категорія культури ототожнювалася з поняттям „пайдейя”, тобто „освіченість”. Розроблення культурологічних аспектів є однією з найважливіших проблем сучасної педагогічної науки. Її провідна категорія – освіта – також розглядається як підсистема культури, адже „справжня освіта – це самотворення, самооцінка, співтворчість, життя біля витоків культури, в якому людина набуває власного смислу” [266, с.13].

В „Українському педагогічному словнику” (1997) феномен культури визначається як: сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань, що відображують історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності; сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування; рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння певною галуззю знань або діяльності [81, с.182]. Вказані визначення демонструють можливість трьох тлумачень змісту цього феномену: культура – сукупний об’єктивно існуючий культурний світ, наближений до поняття цивілізації; культура суспільства як вияв розвитку сфери його духовного життя; індивідуальна культура – особистісний, суб’єктивний, властивий конкретному індивіду рівень опанування культурних надбань.

У педагогіці всі виміри існування культури набувають характеру сфокусованості на особистість, оскільки будь-які культурні явища є відображенням внутрішнього світу, думки та творчості людини. Недарма А.Моль порівнював культуру з „екраном знань”, що формується в свідомості, а сучасні дослідники вважають її „найбільш достовірним антропологічним документом” [376, с.48]. Водночас, культура розглядається як один із найпотужніших чинників впливу на розвиток, виховання, освіту особистості.

Отже, для галузі педагогічної науки принципово важливим є розуміння культури як фактора становлення та властивості особистості. Такий підхід розкриває широкі можливості для формування особистісного культурного простору дитини, який є основою людської духовності, запорукою гармонійної життєтворчості, органічного спілкування та співіснування з соціумом. Невипадково численні філософські та педагогічні праці ХХ ст. (М.Бердяєв, С.Булгаков, С.Гессен, І.Льїн та ін.) засвідчили суголосність цілей виховання з формуванням особистісної культури людини.

Сучасна наука відносить феномен культури до визначальних рис людської індивідуальності. „Особистість, виступаючи предметом і об’єктом

вивчення, має досить багато характеристик і відмінностей, – констатує О.Сухомлинська, – *стать, вік, культура* (курсив наш – О.Л.), соціальна приналежність, особистісно-психічні якості й риси характеру та інші численні ознаки, які відрізняють її від інших” [355, с.10].

У теорії та практиці виховання й освіти широкого розповсюдження набули поняття „*культура особистості*” й „*особистісна культура*”. Тлумачення обох видів культури (як міри активного індивідуального освоєння загальнолюдських і національних надбань та індивідуальної культурної діяльності суб’єкта [322, с.47]) подаються в роботах О.Рудницької. При цьому особистісна культура тлумачиться як індивідуальна форма „виявлення результатів культурного впливу суспільства на людину, як результат опанування нею культурних цінностей, що є характеристикою освіченості індивіда”, а культура особистості – як „індивідуальний результат опанування культурних цінностей суспільства”, узагальнена ознака змістового наповнення життєдіяльності суб’єкта, стилю та способу його життя, засіб творчої самореалізації [323, с.61]. Отже, трактування понять „культура особистості” та „особистісна культура” виявляють їх тотожність.

Варто зазначити, що становлення поглядів на культуру як особистісну характеристику пройшло вельми довгий і тернистий шлях „боротьби” з цивілізаційним уявленням про культуру як сукупність створених людиною матеріальних і духовних цінностей, що домінувало до 50-70-х років ХХ ст.. У 20-40 роках ХХ ст. антропологічні підходи були застосовані щодо вирішення проблеми співвідношення культури та психології особистості (М.Бахтін, Л.Виготський, С.Ейзенштейн), а в другій половині століття виникли обґрунтування інших особистісно значущих функцій культури, зокрема:

- *діяльнісної* (Ю.Давидов, В.Давидович, Ю.Жданов, О.Загороднюк, М.Каган), що визначає культуру як спосіб людської діяльності, спрямованої на перетворення природи, людини та суспільства, або результат людської діяльності щодо збереження, освоєння та створення матеріальних і духовних цінностей;

- *етичної*, згідно з якою, за А.Швейцером, „культура складається з того, що ми водночас працюємо над власним удосконаленням і вдосконаленням світу” [405, с.106];
- *евристичної та гуманітарної* (М.Каган, Т.Холостова), за яких культура є творчим потенціалом і відображенням сутнісних сил людини [138];
- *ціннісно-духовної* (С.Кримський, М.Мамардашвілі, М.Чавчавадзе), згідно з якою культура „має особистісну структуру переживання, відтворення і трансформації історії в норми та цінності конкретних людей” [169, с.24];
- *комунікативної*, де культура постає як спосіб людського буття, „стан прозоро ясних міжлюдських стосунків і розумних відносин одне до одного і до природи”, така мережа міжособистісних зв’язків і стосунків людини зі світом, в якій люди здатні виступати суб’єктами своєї життєдіяльності, максимально контролювати, змінювати умови й обставини власного буття [56, с.11-19];
- *особистісного становлення*, оскільки, за В.Малаховим, „плідне опанування людським суб’єктом зовнішньої реальності обов’язково передбачає осмислення ним самого себе в світі вищих культурних цінностей – лише за цієї умови його діяльність стає актом культури, включається... в живий спадковий зв’язок культурної творчості” [209, с.104];
- *життєтворчої*, в якій, за О.Лосевим, особливої ваги набуває музичне мистецтво, а становлення нових поколінь слід розглядати через призму засвоєної музичної стихії, що постає як „план глибинного злиття суб’єктивного й об’єктивного буття” [204, с.244].

Особистісним спрямуванням відзначена розробка теорії „діалогу культур” (М.Бахтін, В.Біблер, М.Бубер, Ю.Лотман), що забезпечує обмін культурними цінностями та, за В.Біблером, спілкування людей різних культур минулого, створення „світу вперше” [37, с.290]. Концепція діалогу культур наразі широко використовується в теорії та практиці музичного та взагалі мистецького навчання.

Отже, культура може розглядатися як об'єктивна, створена людиною цивілізаційна реальність і як суб'єктивна властивість кожної особистості, що сприйняла, відчула, усвідомила та „привласнила” світ культурних цінностей. Двоаякість феномену культури, з одного боку, „розмежовує” її об'єктивно-матеріальні та суб'єктивно-особистісні форми, а з іншого, засвідчує їх нерозривний зв'язок: об'єктивне культурне середовище є ґрунтом для формування особистісної культури, а культурно розвинена особистість є творцем нової об'єктивної культури. І так – нескінченний шлях перетворення „багатства людської історії на внутрішнє багатство особистості, на всебічне виявлення та розвиток сутнісних сил людини” [172, с.225].

У галузі гуманітарних наук поняття культури, що є „філософією самої людини, яка збагнула себе як єдине джерело, мету і результат усього суспільно-історичного розвитку...” [173, с.330], набуло визначеного особистісного статусу та все більш тяжіє до виявлення особистісних смислів, до тлумачення культури як певної форми творення, існування та прояву людської духовності, креативності, індивідуальності, розвитку.

Через існуючу об'єктивну культуру особистість (і зростаюча, й доросла) пізнає світ і набуває власного культурного досвіду, а через суб'єктивну – осмислено йде до пошуку свого місця в світі та зміни власного й оточуючого культурного простору. Недарма Л.Виготський вважав стадію індивідуального культурного розвитку дитини таким же важливим показником, як її паспортний та інтелектуальний вік [74, с.303], а Є.Бистрицький наголошував: смислові межі культури співпадають із тим, що не виходить за межі особистісного ставлення, отже, культурним є те, що зберігає та стверджує особистість [55, с.163-164]. Ці зв'язки чітко демонструють нерозривну єдність культурних і педагогічних феноменів.

Згідно з сучасними поглядами, реалізація гуманістичних цінностей у школі має бути спрямована на підвищення загальної культури особистості, прилучення дітей до національних і загальнолюдських цінностей, що потребує посилення культурологічної спрямованості освіти. „Найголовніше призначення

культури – культивування, плекання всього того, що полегшує, облагороджує життя людини, робить її щасливою.” [326, с.6-7].

Отже, завдання педагогіки вбачається в тому, щоб в органічному резонансі людини та культури народилася внутрішня культура особистості [376, с.50]. Найважливішим у цьому процесі, на нашу думку, є не лише опанування та творення культурних цінностей, а й позитивні зрушення, культурні новоутворення в структурі самої особистості. Це завдання, надзвичайно складне та важливе за суспільним і особистісним значеннями, має вирішуватися всіма ланками й інституціями освіти.

Між тим, органічний зв'язок освіти й культури здавна підкреслювався передовими педагогами. Ще у 1923 році С.Гессен зауважував, що „про освіту в справжньому розумінні слова можна говорити лише там, де є культура”. „Освіта є не щось інше, як культура індивіда”, – писав учений [79, с.27, 35].

У сучасній освітньо-культурній політиці є підстави надавати особливого значення взаємозв'язкам культури та музичної (і взагалі мистецької) освіти. Таке твердження ґрунтується, по-перше, на тому, що мистецтво є невід'ємною частиною культури, отже, зміст музичної освіти передбачає безпосередню презентацію культурних цінностей. По-друге, будь-який вид мистецької освіти спрямований на формування митця, розвиток культури його особистості.

Отже, провідною функцією мистецької і, зокрема, музичної освіти можна визначити культуротворчу. Підтвердження цим міркуванням знаходимо в наукових працях сьогодення: „В сучасній педагогіці утвердилося розуміння органічної єдності мистецької освіти з культурою у широкому тлумаченні – як сукупності цінностей, створених людством протягом його існування, і у вузькому сенсі – як особистісного феномену, тобто культури людини” [116, с.504].

Особливості реалізації культуротворчої функції загальноосвітньої школи аналізує О.Савченко, підкреслюючи необхідність поєднання в цьому процесі навчальних і виховних цілей; розуміння „цілісності людської особистості, яка поєднує в собі природне, соціальне і культурне”; найповнішого використання засобів мистецтва в духовному збагаченні школярів, зокрема у вихованні

емоційної культури дітей, гармонії, смаку, культури почуттів [327, с.34-35]. Актуальною є думка вченої про необхідність будувати освіту як культуротворчий процес, в якому навчання зливається з вихованням і розвитком: „Призначення освіти XXI століття рухатися „від людини освіченої – до людини культури”, смисл цієї формули – щоб не було бідної, порожньої душі із розвиненим інтелектом” [334, с.1].

На розвивальній ролі культури наголошує С.Соломаха, зазначаючи, що саме вона „покликана забезпечити розвиток цілісної особистості, здатної свідомо ставитися як до оточуючого світу, так і до самої себе, до світоглядного вибору, орієнтованого на загальнолюдські й національні цінності” [349, с.25].

Як провідний чинник становлення внутрішнього світу людини розглядає освіту М.Демчишин: „...Школа – як осередок культури. Тільки в її цілющій атмосфері можливо виховати людину”. Пріоритетними в цьому напрямі, зазначає автор, є художньо-естетична освіта як найбільш виховна, пізнавальна та перетворююча сила впливу [101, с. 4-5].

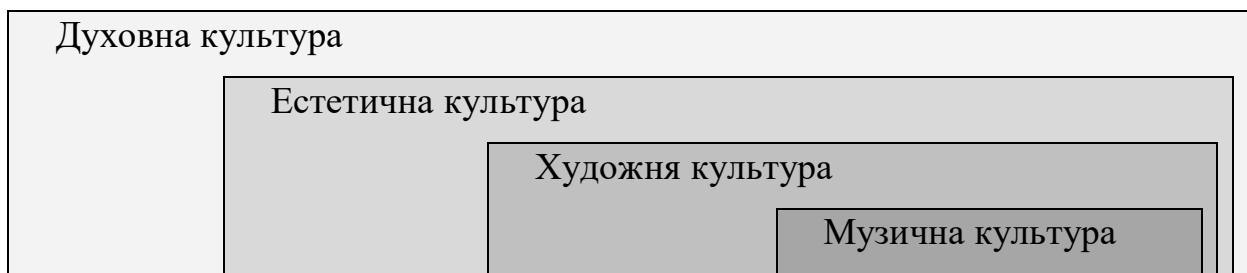
Розвиток культури особистості набуває особливої актуальності в сучасному світі, коли „деградація людського духу, що призводить до дегуманізації людського суспільства, ... стає загрозою для виживання людства” [339, с.259]. Виникає питання і щодо якісних характеристик самої культури суспільства: які саме культурні надбання мають плідний і цілющий вплив на особистість? Недарма В.Медушевський зауважував, що виховання культурою може бути успішним лише за умови її очищення та прояснення цінностей [219, с.147-148].

Як людство складається з окремих особистостей, так і загальнолюдська культура створюється та постає єдністю особистісних культур. Отже, реалізація культурного компонента освіти є одним із провідних завдань педагога. „Від кожного дитячого серця простягаються тисячі ниточок до того великого і вічного, ім'я якому народ, його мова, культура, література, мистецтво, слава покоління”, – писав В.Сухомлинський. І наголошував: саме заради цього зв'язку серця кожного учня з невичерпною духовною культурою народу вчитель переступає щодня поріг школи [358, с. 136].

2.2. Феномен музичної культури в загальноосвітній проєкції

Сучасне уявлення про культуру як цілісну особистісну характеристику складається з багатьох компонентів, що в єдності відображують розмаїття життєвих зв'язків, рівень різнобічного особистісного розвитку та багатство внутрішнього світу людини. Мистецтво, яке є не лише живим втіленням і центральною підсистемою культури (М.Каган), а й могутнім засобом розвитку, посідає одне з провідних місць у формуванні людини культури. Тому найбільш близько та природно постають поруч зі словом „культура” означення, що асоціюються зі сферою мистецтв: *культура естетична, художня, музична*.

У сучасній освіті „взаємовідношення” цих сфер (як в об'єктивних, так і в особистісних смислах) можна розглядати з позицій поступового підпорядкування більш широкому феномену – культурі *духовній*:



Зазначимо, що категорія *духовної культури* є однією з провідних у педагогіці, не випадково А.Моль вважав індивідуальну культуру людини „духовним оснащенням суб'єкта”. У сучасних дослідженнях духовна культура тлумачиться як величезний потенціал духовного досвіду людства, який визначає рівень його інтелектуального, морального, естетичного розвитку [67].

Маючи в своїй основі християнську мораль, феномен духовності поступово набував сутності багатоаспектного явища, до якого „долучалися і наукові, і етнологічні складові або цінності, які з часом посідали все більше і більше місця” [354, с.13]. Нині, на думку українських учених, духовність постає як основа національної ідеї, життєво необхідний інгредієнт, без якого неможливо створити стабільне суспільство та державу (В.Кремень) і як складний психічний феномен самоусвідомлення особистості, внутрішнє

сприймання та привласнення нею сфери культури, олюднення, вrostання в неї та розуміння її як власного надбання (О.Савченко, О.Сухомлинська).

Як свідчать фахівці, в сучасній музичній педагогіці слово „духовний” вживається в широкому філософсько-культурологічному сенсі і його використання не є даниною моді: це – „намагання вивести... шкільну мистецько-педагогічну проблематику на рівень універсальних феноменів життєтворчості та культуротворчості”. Отже, духовність розуміється як особливий вимір людського буття, що передбачає формування цілісності внутрішнього життя в єдності вищих духовних цінностей – Істини, Добра і Краси [216, с.10].

Ці міркування суголосні з думками О.Рудницької, яка вважала вплив мистецтва на духовний світ особистості, становлення її поглядів і самопізнання власного „я” найвищим показником „спілкування” з музичними творами. „Утворення предметного багатства є лише зовнішньою формою культури, а справжній її зміст становить розвиток самої людини, її сутності. Адже світ культури – це світ людських цінностей і суб’єктивних смислів” [322, с.48].

Серед провідних складових особистісної духовності визначена *естетична культура* – „рівень естетичного освоєння людиною світу і самої себе, рівень творчості за законами краси” [106, с.144]. На думку Н.Миропольської, пізнаючи естетичний пласт культури та беручи участь у його накопиченні, людина формує свої сутнісні сили, самореалізовується, творчо вдосконалюється [222, с.16-17]. Таким чином підкреслюються особистісні аспекти естетичної культури як такої, що проявляється в широті естетичного освоєння людиною світу та постає як міра естетичного ставлення, виражається в змісті, характері естетичних уявлень, ідеалів, смаків [106, с.144].

Про важливість цього феномена в житті людини та структурі особистості свідчить те, що у сучасній загальній освіті естетична культура представлена як окрема галузь Державних стандартів. Зміст її передбачає ознайомлення школярів із музичним, образотворчим, театральним, екранними мистецтвами, художньою культурою та естетикою, а також розв’язання широкого кола розвивальних і виховних завдань.

Провідне місце в структурі естетичної культури посідає *художня культура* – в широкому сенсі, „одна із спеціалізованих сфер культури, що функціонально вирішує завдання інтелектуально-чуттєвого відображення буття в художніх образах, а також різноманітних аспектах забезпечення цієї діяльності” [174, с.338]. Філософські, соціальні, педагогічні проблеми художньої культури особистості розглянуті в дослідженнях С.Байрамової, В.Городбіна, Т.Єрошкіної, Г.Макарової, Н.Миропольської, В.Сундукової та ін.

Ґрунтуючись на працях М.Кагана, дослідники (В.Журавльов, І.Зязюн, Н.Миропольська, Л.Рапацька та ін.) виділяють матеріальне, духовне та художнє як три шари культури. Під останнім розуміється особлива галузь культури, що виникла „завдяки концентрації навколо мистецтва пов’язаних із ним форм діяльності – художньої творчості, художнього сприймання, художньої критики” [141, с.191] й займає „особливе та своєрідне положення між матеріальною й духовною культурою, оскільки в мистецтві відбувається процес злиття матеріальної форми та духовного змісту, який не може бути перекодований” [309, с.43].

На основі аналізу праць щодо художньої культури можна констатувати домінування її особистісних проєкцій. Зокрема, зазначається, що художні надбання є лише зовнішньою формою виявлення художньої культури, а її істинна сутність полягає в рівні художнього розвитку людини. Тому головною характеристикою художньої культури суспільства є художня культура особистості, оскільки створюючи художні цінності, людина творить насамперед саму себе [309, с.43].

Наголошується, що в художній культурі „реалізується цілісне об’ємне освоєння людиною світу, тому можна твердити, з одного боку, що вона забезпечує формування людини в бік її універсальності, з іншого, сама може вдосконалюватися тільки завдяки наближенню її творця до ідеалу...” [265, с.17]. Невипадково серед суспільних завдань художньої культури І.Зязюн виділяє духовний розвиток особистості, формування та задоволення її духовних потреб і збагачення її діяльності [127, с.16].

Складність і різноплановість категорії художньої культури відобразилися на підходах до її *структурування*. Так, М.Каган до основних елементів цього феномену відносить: духовно-змістовний, морфологічний, інституціональний, який являє собою систему соціального функціонування мистецтва [137, с.8]. Компонентами художньої культури К.Соколов вважає: якості суб'єкта, необхідні для художньої діяльності; діяльність соціального суб'єкта щодо створення, збереження, розповсюдження художніх цінностей; продукти художньої культури; художні елементи матеріального і соціального середовища; інститути, що забезпечують процеси створення, зберігання, розповсюдження, а також вивчення цих процесів [347, с.184-185]. Як бачимо, у цьому переліку представлені й суб'єктивні, й об'єктивні складові художньої культури.

Різноманітно структурована й художня культура особистості. У психологічних дослідженнях вона розглядається як складна система залучення до світу мистецтва, що містить: ціннісне орієнтування в галузі мистецтва; участь у створенні самого мистецтва; художні знання теоретичного та практичного характеру [303, с.284]. Більш детально структурує особистісну художню культуру Г.Макарова, відносячи до її складу: систему художніх потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій; художні задатки й здібності; досвід і глибину художнього сприймання; коло знань з теорії та історії мистецтва [208].

Н.Миропольська тлумачить художню культуру особистості школяра як таку, що: є частиною культури загальної, тому має її провідні характеристики (діяльнісний, аксіологічний, етичний, світоглядний, особистісний аспекти) та завжди виступає носієм цінностей і потреб суспільства; є специфічною якістю індивідуальності, що постає як осягнення особистісного смислу художньої цінності творів мистецтва, як знаходження школярами *свого слова* в мистецтві, а потім і в житті; є розвиненою системою естетичної свідомості, переживань, що знаходять відбиток у художній творчості; складається в залежності від ступеня та характеру освоєння нею творів мистецтва; актуалізує естетичні, мистецтвознавчі та культурологічні знання, здобуті під час ознайомлення з творами мистецтва, і розвиває емоційну й інтелектуальну сферу дитини [224].

Вплив на формування художньої культури учнів у ході освоєння мистецтва, на думку вченої, має стати основним предметом педагогічних зусиль. При цьому під стратегією формування художньої культури розуміється розвиток неповторного ансамблю психічних сил людини, її художнього „Я” [221, с.20].

Ці підходи можна віднести й до процесу формування *музичної культури школяра* – феномену, з яким вже традиційно пов’язуються найбільші сподівання щодо впливу музичної освіти на людину.

За визначенням Б.Асаф’єва, *музична культура* – це „музика разом із її найближчим соціальним контекстом, з усією сукупністю „форм музикування” [цит. за: 350, с.207]. У сучасних дослідженнях музична культура розглядається у розрізах об’єктивно-суспільного та суб’єктивно-особистісного існування, постаючи частиною духовної та однією з підструктур художньої культури.

Аналіз філософських джерел свідчить, що розробка поняття „*музична культура суспільства*” була підготовлена низкою досліджень щодо загальних проблем культури суспільства, специфіки культурної діяльності людини (М.Бахтін, В.Біблер, М.Бубер, В.Давидович, Ю.Жданов, М.Каган, С.Кримський, В.Малахов, М.Мамардашвілі, М.Чавчавадзе та ін.). У філософській традиції музична культура суспільства розглядається в контексті різноманітних поєднань соціальних і культурних аспектів, зокрема, як:

- продукт специфічної духовно-практичної діяльності людей, який є мірою визначення ступеня музичного розвитку суспільства;
- складна система, елементами якої є: різні види музичної діяльності; музичні цінності, що належать різним епохам і світовим культурам; заклади, пов’язані зі зберіганням і розповсюдженням музичних творів, музичною освітою та вихованням, музикознавчими дослідженнями;
- феномен, призначенням якого є формування музично-естетичної свідомості (інтересів, потреб, установок, емоцій, переживань, почуттів, смаків, ідеалів, поглядів, теорій), втілення ціннісних орієнтирів культури та спрямованість на духовне вдосконалення людини тощо.

Естетичні основи музичної культури відображені в роботах Б.Асаф'єва, О.Єгорова, А.Сохора, Р.Тельчарової та ін. В естетиці музична культура суспільства розглядається як „єдність музики та її соціального функціонування” – складна система, до якої входять: музичні цінності, що створюються чи зберігаються в певному суспільстві; всі види діяльності зі створення, зберігання, відтворення, розповсюдження, сприймання та використання музичних цінностей; усі суб'єкти такої діяльності разом із їхніми знаннями, навичками та іншими якостями, що забезпечують її успішність [350, с.62].

Отже, ядром музичної культури суспільства є художньо цінні твори класичного, фольклорного, сучасного музичного мистецтва. Вивчення світової музичної спадщини відображено в працях музикознавців радянської доби (І.Гівенталь, К.Зенкіна, Л.Красинської, О.Левашової, Б.Левіка, В.Цукермана, Л.Щукіної) та є предметом досліджень сучасних українських фахівців, серед яких Н.Грасимова-Персидська, О.Дячкова, І.Драч, О.Зінкевич, В.Панасюк, В.Рожок, Ю.Станішевський, С.Тишко, М.Черкашина-Губаренко та ін.

У цілісній структурі музичної культури мистецтвознавці виділяють такі блоки: музична творчість, виконавство, сприйняття і розповсюдження музики, а також музична критика, музикознавство й управління музичною культурою.

Розроблення теорії *музичної культури особистості* ґрунтується на філософських, культурологічних, психологічних, педагогічних працях. Її методологічною основою є культурно-антропологічний підхід, який дозволяє розглядати цілісне явище музичної культури як відображення закономірностей і особливостей розвитку людини: „Усю культуру, у тому числі музичну, можна розглядати як дзеркало, що створюється людиною для самопізнання та саморозкриття” [376, с.48]. Водночас, музика визначається одним із найважливіших факторів становлення особистості *homo-musicus*: музикальності, свідомості, здібностей, духовного світу людини тощо.

У дослідженнях з філософії, культурології, естетики (Б.Асаф'єв, М.Бахтін, В.Біблер, М.Каган, С.Кримський, А.Сохор, Р.Тельчарова та ін.) музична культура особистості трактується з позицій зв'язків із суспільством, діяльністю,

досвідом і становленням людини, зокрема, як: результат впливу музичної культури суспільства та міра визначення ступеня його музичного розвитку; сукупність і результат специфічних способів музичної діяльності людей; досвід особистості в сфері музичного мистецтва та спосіб існування й функціонування музичної свідомості людини; частина загальної духовної культури особистості й умова її художньо-творчого розвитку тощо. У ХХ ст. розробки в царині музичної культури часто спрямовувалися на дослідження взаємозв'язків людини і суспільства, особистісної та суспільної музичних культур.

У працях нового тисячоліття гостро постає питання про високу єднально-громадянську місію музичного мистецтва, адже „музична культура... – один із засобів, що поєднує народ” [343, с.3]. На жаль, реалії культурного життя часто не співпадають з розумінням непересічної ролі музики у формуванні патріотичних і громадянських якостей нового покоління українців.

У галузі музичної психології безпосередній вплив на розробку теорії музичної культури особистості справили ґрунтовні праці „Уява і творчість у дитячому віці” та „Психологія мистецтва” Л.Виготського, „Психологія музичних здібностей” Б.Теплова, „Музичний розвиток дитини” Н.Ветлугіної [61; 72; 74; 371]. Значним внеском у розробку психологічних засад проблеми є дослідження М.Арановського, Г.Когана, В.Медушевського, Є.Назайкінського, С.Науменко, Г.Тарасова, К.Тарасової, Г.Ципіна та ін. Психологічна складова стосується розвивальних компонентів музичної культури особистості: розвитку музичного сприймання, загальних і музичних здібностей, художньо-образного мислення, інтересу до музичного мистецтва тощо.

Педагогічні основи розуміння ролі музики в становленні особистісної культури виразно виявилися в працях В.Сухомлинського, у спеціальних дослідженнях Е.Абдулліна, Ю.Алієва, Л.Горюнової, Д.Кабалевського, Л.Школяр, українських учених Л.Ващенко, Л.Масол, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, О.Хижної, Л.Хлебникової, О.Щолокової та ін. У галузі загальної музичної освіти пильна увага до категорії „музична культура особистості” виникла на початку 80-х років ХХ ст., коли в практику загальноосвітніх шкіл

було впроваджено концепцію Д.Кабалевського, що націлювала „виховувати в учнях музичну культуру як частину усїєї їхньої духовної культури” [135, с.4].

З того часу з феноменом музичної культури особистості вже традиційно пов’язуються найбільші сподівання щодо впливу музичної освіти на людину. Недарма О.Цимбалюк визначає становлення музичної культури провідним фактором щодо моніторингу освіти й оцінювання педагогічної діяльності: „категорію моніторингу можна трактувати як багаторівневу систему постійного спостереження процесу формування музичної культури школярів” [399, с.89.]; „саме досягнутий рівень музичної культури, зацікавленість вихованців мистецтвом музичних інтонацій може слугувати підставою для оцінки багатьох методичних новацій” [400, с.196].

Аналіз педагогічних джерел свідчить, що поняття „музична культура особистості” розглядається вельми широко, неоднозначно і серед його тлумачень немає єдиного вичерпного.

У працях Д.Кабалевського знаходимо фактичне ототожнювання феноменів музичної культури та музичної грамотності: „Музична грамотність – це у сутності музична культура, рівень якої не знаходиться у прямій залежності від ступеня засвоєння музичної (нотної) грамоти, хоча й передбачає знання цієї грамоти” [135, с.19]. Тісно пов’язані у Д.Кабалевського поняття музичної культури та музичної діяльності. За оцінками послідовників, принцип діяльності – одне з найважливіших методологічних джерел концепції Д.Кабалевського, де „музична культура та музична діяльність створюють процесуальну тотожність. Музична діяльність виступає як передумова, умова, процес, форма, підсумок виявлення музичної культури людини. Одночасно музична культура є перетворена, знята форма музичної діяльності” [368, с.15].

Отже, у роботах видатного російського педагога, з одного боку, зроблено рішучий крок на шляху ствердження особистісної музичної культури як пріоритету шкільної музичної освіти, а з іншого – категорія музичної культури „балансує” між поняттями „музична грамотність” і „музична діяльність”, так і не набувши чітко визначеного статусу та змісту.

Невипадково, високо оцінюючи на початку 1980-х років значення ідей Д.Кабалевського, Е.Абдулін пропонував власні підходи до педагогічного осмислення феномену музичної культури, простежуючи зв'язки між її об'єктивно існуючою та особистісною формами. На думку вченого, музична культура особистості характеризується тим, якою мірою людина засвоїла цінності музичного мистецтва. Важливість такого підходу для музичної педагогіки обґрунтовано тим, що він „дозволяє виявити своєрідність змісту музичної культури, форми її виявлення та сферу впливу на людину” [3, с.11].

Відгуком і педагогічною реакцією на концепцію Д.Кабалевського стали наукові дослідження щодо окремих аспектів музичної культури школярів: її сутності й складових (Л.Горюнова, Л.Хлебникова); *формування якостей молодших школярів* – їхньої музично-естетичної культури в умовах позашкільної початкової музичної освіти (Н.Гузій) та культурно-дозвіллевої діяльності (І.Барвінок); музичної культури молодших школярів в умовах взаємодії загальноосвітньої та дитячої музичної шкіл (О.Грисюк), музичних здібностей на уроках музики (О.Коваль), музичних знань засобами мультимедійних технологій навчання (О.Чайковська), художньо-образного мислення (Н.Батюк), ціннісних орієнтацій у процесі сприймання музики (О.Крюкова) та засобами музично-ігрової діяльності (О.Павлова); *формування якостей учнів основної школи* – музичної культури підлітків (Ю.Алієв), зокрема, засобами музики масових жанрів (Г.Шостак), потреби старшокласників у музичній самоосвіті за допомогою шкільних дискотек (З.Кальниченко), слухацької музичної культури підлітків (Н.Ломакіна); *виховання вокально-інтонаційної культури молодших школярів у процесі роботи над музичним образом* (О.Чурікова-Кушнір), інтересу до народної музики у підлітків на заняттях у ВІА (А.Болгарський); *розвитку інтересу до музичного виконавства у старшокласників на основі особистісно-орієнтованого підходу* (Т.Кротова), творчої активності молодших школярів у процесі інтеграції різних видів музичної діяльності (В.Холоденко), музично-творчих здібностей учнів у навчально-виховному процесі мистецьких шкіл (К.Стецюк) тощо.

Ці наукові праці зумовили виникнення низки нових підходів до визначення музичної культури дитини. Так, у дисертаційному дослідженні Л.Горюнової ця категорія інтерпретується як один із проявів духовного світу молодшого школяра у музично-творчій діяльності; як феномен духовної культури, „якість особистості, що дозволяє чути-відчувати виразність звукового Світу природи, людини, музичного мистецтва, забезпечує досягнення їхнього духовного зв'язку... спосіб цілісно-особистісного розвитку дитини, її морально-естетичного самовдосконалення у процесі художньої діяльності в опорі на художньо-образне мислення” [86, с.11, 31]. У працях О.Радиної, А.Катинене, М.Палавандишвілі сутність музичної культури дитини вбачається у взаємодії різних видів музичної діяльності, їх результаті, а також процесі діяльності, в ході якого формується музично-естетична свідомість людини: її інтереси, потреби, почуття, установки, естетичні оцінки, смаки, ідеали, погляди тощо [306]. О.Ростовський тлумачить це поняття як індивідуальний соціально-художній досвід особистості в царині музичного мистецтва [314, с.5] тощо.

Інноваційні тенденції виявилися і на рівні окреслення компонентного складу музичної культури школяра як складного інтегративного, багаторівневого утворення (детально у п. 2.3). Суттєво збагатився глосарій окремих компонентів музичної культури, пов'язаних із певними видами музично-естетичного опанування світу, зокрема сприйманням і виконанням музики. Наприклад, Н.Ломакіна (2006) дослідила слухацьку музичну культуру школяра-підлітка, визначивши її як інтегративну якість особистості, що виявляється в здатності учня до духовного збагачення засобами музики, яка сприймається та виконується в умовах навчання та дозвілля [203].

Зазначимо, що у низці досліджень (І.Барвінок, Н.Гузій, С.Деніжна, Н.Коваленко, Р.Тельчарова та ін.) феномен музичної культури розглядається в більш широкому контексті – як *музично-естетична культура*, що тлумачиться не лише як „одиничний вид культури естетичної” (Р.Тельчарова), а й як „цілісне утворення, що має вигляд багатомірної підсистеми художньої культури особистості” (І.Барвінок). Доцільність використання інтегрованого

„подвійного” поняття Р.Тельчарова обґрунтовує так: по-перше, у музичній культурі увага фіксується не лише на музичній, а й на естетичній оцінці; по-друге, музична культура особистості не завжди тотожна музично-естетичній; по-третє, завдання масового музичного виховання диктують таку постановку питання, за якої музика є засобом формування не лише музичної культури учнів, а й світогляду, моральності, культури в цілому [367, с.94-95].

Проблеми формування музичної культури школярів віддзеркалилися й на професійно-педагогічному рівні, зумовивши дослідження щодо становлення певних складових або цілісної музично-педагогічної культури вчителя (О.Гданська, Г.Горбуліч, В.Дряпіка, О.Рудницька та ін.). Зокрема В.Мішедченко (2002) розглядає це утворення як систему музично-педагогічних знань, умінь і навичок, що виявляється в інтегруючій здатності здійснювати музичне навчання й виховання дітей на основі художньо-педагогічного спілкування. На думку дослідниці, музично-педагогічна культура відображає зміст, обсяг, якість та системність педагогічних і музичних знань та умінь, що дозволяють учителю повною мірою реалізувати свій творчий потенціал [230].

Отже, стислий екскурс сторінками музично-педагогічних праць свідчить, що музична культура особистості, як і художня, є, за Н.Миропольською, „несуворим поняттям”. Розмаїття описових визначень може пояснюватися складністю й недостатньою вивченістю означеного феномену, а також схильністю деяких дослідників (митців за покликанням) не до наукового, а до художньо-творчого й образного аналізу педагогічних явищ.

Розмірковуючи над наведеними дефініціями, зауважимо, що, на наш погляд, сутнісна специфіка музичної культури школяра має визначатися не лише власне музичними ознаками, а й певним ступенем „загальності”. Остання зумовлена: належністю музичної культури учню-немузиканту, що закономірно приводить до менш глибокого „занурення” в царину власне музичних якостей (порівняно з професійною музичною культурою); „виходом” музичної культури школяра за межі власне музичної властивості на горизонти різнобічного розвитку та виховання, що зумовлене тенденціями сучасних освітніх процесів.

Важливими завданнями педагогічної науки є не лише обґрунтування поняття та складу музичної культури школяра, а й виявлення наукових засад, дидактичних умов, методів і прийомів її формування в процесі музичної освіти. Розв'язання цієї проблеми ускладнюється обов'язковим урахуванням того музичного „космосу”, тих музичних контекстів, що оточують дитину, адже „виховні зусилля можуть досягати мети лише у тому випадку, якщо вони не суперечать, а враховують їхній характер і природу” [368, с.8].

Формування музичної культури дитини є одним із найбільш складних завдань сучасної музичної освіти. У педагогічних дослідженнях цей процес розглядається як частина духовного розвитку людини, кероване соціально-педагогічне явище, сутність якого полягає в поступовому, безперервному, динамічному розвитку музичних і загальних здібностей та якостей особистості [90]. Д.Кабалевський виділяв у ньому етапи *накопичення слухового досвіду* (уміння при першому ж прослуховуванні „схоплювати” найбільш суттєве в порівняно великій кількості різних творів) і *відточування музичної культури* (уміння глибоко проникати в порівняно невелику кількість найбільш значних творів, багаторазово слухаючи й аналізуючи їх) [135, с.22].

Сучасне розуміння сутності й завдань загальної мистецької освіти вимагає нових підходів до формування музичної культури дитини. На нашу думку, воно передбачає послідовне та систематичне формування любові до музики, розширення художньої ерудиції учнів, набуття навичок вокальної й інструментальної виконавської діяльності, становлення етики й естетики музичного сприймання, послідовне ознайомлення з життям і творчістю представників національного і світового музичного мистецтва тощо.

Така багатоплановість створює передумови для цікавої та різноманітної побудови навчального процесу, але завдає певних складнощів: як поєднати всі елементи на уроці, яким віддати перевагу на певному етапі навчання, як досягти цілісності та гармонії? Нарешті, як формувати саме музичну культуру, а не довільний набір знань, умінь і навичок? Усі ці питання актуальні для теоретиків і практиків музичної освіти.

Серед негативних чинників, що впливають на успішність формування музичної культури учнів, називають: розбіжність підходів до змістовного наповнення навчально-виховного процесу в сфері освіти, культури та серед учителів; відокремленість теоретичних і практичних знань, умінь і навичок, перевантаження школярів, недостатній рівень диференціації навчання, недооцінку важливості вияву і розвитку художньо-творчих здібностей дитини тощо.

Відзначимо також неоднозначне ставлення науковців до використання терміну „формування”, якому в сучасних дослідженнях досить часто надається негативний відтінок як такому, що „відбиває односторонній рух від учителя до учнів і не акцентує важливі аспекти педагогіки співробітництва (суб’єкт-суб’єктну взаємодію) та синергетики (самоорганізації та саморозвитку учнів)” [216, с. 14].

На наш погляд, процес формування передбачає спрямовуючу роль педагога, але в жодному разі не заперечує суб’єкт-суб’єктну взаємодію, як і можливості для самоорганізації та саморозвитку дітей. Тому це поняття може бути використане стосовно музичної освіти, особливо в умовах початкового навчання, де діяльність дітей потребує регулярної педагогічної корекції.

Отже, на основі аналізу досліджень теорії музичної культури, можна зробити висновки щодо її трактування в контексті шкільної музичної освіти.

По-перше, музичну культуру школяра варто розглядати як ланку системи *духовна – естетична – художня – музична культура особистості*. Виходячи з цього, музична культура підпорядковується попереднім феноменам і зберігає їхні узагальнені ознаки: має особистісну та суспільну значущість, виступає носієм цінностей особистості й суспільства, розглядається в тісному зв’язку з відповідною об’єктивно існуючою культурою (музичним мистецтвом).

По-друге, розробка теорії музичної культури знаходиться на перехресті кількох наук (педагогіки, психології, культурології, музикознавства), а також певним чином підвладна впливу сучасних наукових напрямів: синергетики, семіотики тощо. Отже, при дослідженні цього феномену доцільно враховувати тенденції розвитку та використовувати надбання згаданих наукових галузей.

По-третє, у системі координат сучасної школи є підстави вважати формування музичної культури учня провідною метою шкільної музичної освіти. Виходячи з цього, йдеться про музично-культурне становлення не окремих обраних учнів, а кожної дитини. При цьому музичну культуру школяра варто розуміти не як тимчасову епізодичну якість, а як „пролонговану здатність особистості жити й діяти у відповідності до своєї цивілізованості” [303, с.333].

По-четверте, розуміння музичної культури з позицій системного підходу передбачає формування не розрізнених музичних характеристик особистості, а єдиної, цілісної музичної культури школяра, яка є не простою сумою певних складових, а індивідуально-неповторним, складним інтегративним утворенням, яке поєднує діяльнісний, аксіологічний, етичний, світоглядний, особистісний, життєтворчий аспекти тощо.

По-п'яте, згідно з тенденціями гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогіки, слід мати на увазі безпосередній вихід процесу формування музичної культури за межі становлення власне музичної якості на обрії духовної культури та гармонійного розвитку особистості. Тому формування музичної культури учнів доцільно розглядати в контексті розвивальних і виховних „надзавдань” музичної освіти.

Виходячи з цього, феномен *музичної культури школяра* можна визначити як складне інтегроване особистісне утворення, що виникає в результаті музичних освіченості-розвитку-виховання та є необхідною складовою різнобічного розвитку та гармонійного виховання дитини.

Актуальною проблемою музичної педагогіки є визначення оптимального складу, структури та взаємодії компонентів музичної культури школяра, оскільки саме від вирішення цієї проблеми залежить зміст, завдання й орієнтири сучасної музичної освіти.

2.3. Аналіз конструювання змісту поняття музичної культури школяра в теорії та практиці

2.3.1. Змістовий діапазон поняття „музична культура школяра” у навчальних програмах. Сучасне розуміння сутності музичної культури школяра підготовлене довготривалим періодом пошуку найбільш важливих векторів впливу на дитину на уроці музики. Окремі віхи цього пошуку можна простежити на прикладі навчальних програм радянського періоду.

Метою уроків музики в єдиній трудовій школі (1921) було „розкрити в учнях ту сторону їхньої духовної сутності, якої одна музика може глибоко торкнутися, – їхнього безпосереднього, чисто музичного відчуття життя. Хоровий спів, слухання музики та музична творчість мають пронизувати усе життя... Школа повинна дати учням уміння свідомо слухати, розуміти і творити музику та вміння самим брати участь у спільному хоровому виконанні... навчити дітей відчувати і любити музику. Робота ж над музичною свідомістю і здобуття знань про музику мають прийти лише після того, як сама музика стане для дітей зрозумілою, рідною мовою” [299, с.29]. Як бачимо, ці завдання звучать досить сучасно, спонукаючи вчителя залучати учнів до різнобічного й усвідомленого спілкування з музикою як засобом духовного становлення.

Проте тенденція широкого розуміння ролі уроків музики у вихованні дитини не була домінуючою. Вже 1923 року вийшла „Програма-мінімум для єдиної трудової школи 1-го та 2-го ступенів”, де сутність музичної освіти була звужена до меж вивчення теорії музики (якому підпорядковувалися слухання музики та спів). Досить спірною була і якість „Програм ГУСа” (1923), в яких музичний репертуар групувався навколо комплексних тем, спільних для всіх предметів. Наприклад, учням 1-го класу пропонувалися „найбільш прості пісні”: „Смело, товарищи, в ногу”, „Похоронний марш”, „Інтернаціонал” тощо. За „Програмою фабрично-заводської семирічки” (1930) музика вивчалася „не заради музики, а для перевлаштування життя” і розглядалася, за висловом О.Апраксіної, як „додаток до роботи з суспільствознавства” [18, с.39].

Новим кроком у розбудові системи загальної музичної освіти стала програма з музики 1933 року, яка передбачала три основні види роботи: спів, слухання та рух. Музична грамота не була самостійним розділом, а вивчення елементів нотопису та музичної мови відносилися до відповідних співацьких і слухацьких навичок.

Виходячи з аналізу програм другої половини 1930-х – 40-х років, загальними тенденціями музичної освіти того часу можна назвати: розподіл уроку на окремі види діяльності з домінуванням хорового співу (внаслідок чого уроки „Музики та співу” втратили першу частину своєї назви) та заідеологізованість, розмитість і прикладну спрямованість формулювання мети (до речі, само слово „мета” поступово замінюється на „основне завдання”).

Так, у програмах 1938-40 років основне завдання уроків музики розглядається в ідеологічному контексті комуністичного виховання, що досягається шляхом ознайомлення дітей із доступними для них творами та навчанням хоровому співу, яке є основою всієї музичної роботи.

Програма 1943 року проголошувала комплекс завдань: підняти культурний рівень і розширити музичний кругозір учнів, виховувати їхній музичний смак, навчити розуміти музичну мову, прищепити інтерес і любов до музики.

Таке формулювання завдань здобуло неоднозначну оцінку фахівців. На думку О.Апраксіної (1983), мета програми формулюється в „чисто музичному” плані; її недоліки вбачаються також у відсутності зв'язку поставлених завдань із формуванням світогляду, розумовим і моральним вихованням школярів [18, с.42]. Натомість Л.Школяр (1999) вбачає в наведеному переліку „спробу конкретизувати не що інше як важливу якість особистості, котра в подальшому буде визначена як її „музична культура” [414, с.19]. Об'єктивність останньої оцінки, на наш погляд, підтверджується не лише вагомим компонентним складом запропонованих завдань, а й тим, що невдовзі термін „музична культура” з'явився в змісті наступних програм із музики.

Основними видами роботи в програмі 1948 року було визначено хоровий спів, навчання музичної грамоти й слухання музики. У контексті нашого

дослідження зацікавлення викликає таке пояснення: хоровий спів „залучає дітей до музики та підвищує їхню вокально-хорову культуру. Тим самим він підвищує загальну та музичну культуру учнів, виховує інтерес, любов до музики та художній смак” [цит. за: 18, с.44]. Отже, у тексті фігурують три види культури учнів: вокально-хорова, загальна та музична. Формування останньої, вочевидь, розуміється досить вузько, оскільки ставиться в один ряд із вихованням інтересу, любові до музики та художнього смаку.

Тенденцією до значного розширення морально-естетичних завдань музичної освіти відзначені програми наступних років. Так, у „Програмі восьмирічної школи” (1960) завданнями шкільного навчання музики висунуті: виховання любові до Батьківщини, свого народу, формування моральних ідеалів, виховання естетичних почуттів, розширення кругозору, розвиток музичного слуху та інших здібностей учнів (чуття ритму, пам’яті, уваги, уяви). Тож, компоненти власне музичного розвитку учнів поєднуються із загальноорозвивальними та виховними.

Подібні тенденції простежуються і в проекті програми НДІ художнього виховання АПН СРСР 1965 року, в якому предмету було повернуто назву „Музика”, а урок музики вперше характеризувався як *урок мистецтва*. Завданням загальної музичної освіти визначалося виховання засобами музики естетичних і моральних почуттів учнів, їхнього музичного смаку, любові до музики та активно-творчого ставлення до неї. Наголошувалося на єдності музичного виховання, розвитку і навчання, „взаємозв’язок яких має вирішальне значення для повноцінного формування особистості” [цит. за: 18, с.45].

Досить широко трактувалися завдання музичної освіти в програмі 1970 року: навчити дітей любити і розуміти музику, сприймати її та співати; виховувати художній смак і розвивати музичні здібності учнів. Розвиток музичного слуху та вивчення нотної грамоти безпосередньо пов’язувалися зі слуханням та виконанням музичних творів. Наголошувалося на ролі музики у формуванні духовних якостей людини, її моральних та естетичних почуттів, загального естетичного виховання школярів.

Отже, аналіз навчальних програм засвідчив: по-перше, поступове розуміння необхідності та пошук шляхів поєднання навчальних, розвивальних і виховних компонентів уроку; по-друге, прагнення збільшити, урізноманітнити кількість і підвищити якість видів навчальної музичної діяльності, при цьому забезпечуючи взаємний зв'язок між ними; по-третє, тенденцію поступового розширення освітньої мети від формування вузькомузичних умінь і навичок – до залучення духовно-естетичних сфер особистості... І нарешті – пошук широкої, комплексної, інтегративної категорії, яка цілісно відображатиме всі навчально-розвивально-виховні можливості музичної освіти.

Якісно новим кроком в еволюції поглядів на мету музичної освіти стала програма, розроблена під кер. Д.Кабалевського, яка поєднала прогресивні теоретико-методичні ідеї 20-х років із новими педагогічними підходами.

Основною метою програми було визначено *формування музичної культури школярів як частини їхньої духовної культури*. Яким же змістом наповнював поняття музичної культури педагог і що мав на увазі, ототожнюючи її з музичною грамотністю? „Музична грамотність – це здатність сприймати музику як живе, образне мистецтво, ... це особливе „чуття музики”, яке змушує сприймати її емоційно, відрізняючи у ній добре від поганого, це здатність на слух... відчувати внутрішній зв'язок між характером музики та характером її виконання,.. визначати автора незнайомої музики, якщо вона характерна для цього автора, його творів, з якими учні ознайомлені” [135, с.19].

Отже, якщо, згідно з наведеним текстом, поставити знак рівності між категоріями „музична грамотність” і „музична культура”, суттєвими ознаками останньої можна виділити: емоційне сприймання („чуття”) музики, сформовані навички аналізу музичного твору, розвинене чуття композиторського стилю... Крім цього, зміст формування музичної культури учнів розкривається у названій роботі в таких завданнях: увести учнів до світу великого музичного мистецтва, навчити їх любити й розуміти музику в усьому багатстві її форм і жанрів; визначати характер музики та брати участь в її виконанні; оволодівати основами музичної грамоти; формувати творчі здібності учнів тощо.

Доводиться констатувати, що розробки Д.Кабалевського щодо формування музичної культури школярів не одразу стали орієнтиром у визначенні мети загальної музичної освіти. У 1980-90-ті роки була створена низка програм, де поняття „музична культура” або не вживалося (наприклад, програма Б.Рачиної, 1997), або набувало різного, часом суперечливого значення та змісту. Так, у програмі „Музика” для 1-8 класів, створеній під редакцією Ю.Алієва (1993), фігурують категорії „музична культура школяра” та „загальна музична культура школяра” [302, с.5-7], відмінність (або тотожність) яких не роз’яснюється. З аналізу змісту програми можна передбачати, що музична культура особистості (формування якої зведено до рівня одного з 9 завдань) трактується більш вузько, ніж її загальна музична культура.

Найрізноманітніші кількісні та якісні характеристики категорії „музична культура школяра” представлені й у сучасних програмах із музики та музичного мистецтва. Проаналізуємо їх на прикладі програм, які використовуються в загальноосвітніх закладах Росії та України.

Насамперед, простежимо відповідність поставленої в програмах мети ідеї формування музичної культури школярів (табл. 2.1).

Узагальнюючи зміст таблиці, звернемо увагу на те, що категорія „музична культура” фігурує як мета в шести проаналізованих програмах (№№ 1-6), причому в п’яти з них (№№1-5) її розвиток безпосередньо пов’язується зі сферою духовного виховання, як і у Д.Кабалевського. У формулюванні мети програми О.Лобової (№ 6) духовний аспект передбачений більш широким контекстом гуманістичних, особистісно орієнтованих, національно визначених освітніх засад. Ці ж засади зумовлюють розвивально-креативну спрямованість програми, провідним компонентом якої визначений творчий.

Щодо формулювання мети в програмах „Музичне мистецтво” та „Мистецтво”, створених під керівництвом Б.Фільц і Л.Масол (№№7-8), слід зазначити: попри відсутність у них прямого посилання на категорію „музична культура”, усі перелічені програмами завдання є елементами мистецької (зокрема музичної) культури школяра.

**Формулювання мети музичної освіти
в сучасних навчальних програмах**

	<i>Назва та автори</i>	<i>Мета музичної освіти</i>
1.	„Музика”, 1-8 кл.: 1 кл. – Л.Школяр, І.Кадобнова, В.Усачова, 2-8 кл. – Е.Абдуллін, Т.Бейдер, Т.Вендрова, Д.Кабалевський та ін.	Сформувати в школярів музичну культуру на основі цілісного уявлення про музичне мистецтво, його суспільну роль і соціальне призначення. ...Виховувати в учнів музичну культуру як частину всієї їхньої духовної культури [5, с.13-14].
2.	„Музичне мистецтво”, 1-4 кл.: В.Усачова, Л.Школяр (кер.), В.Школяр	Виховання в учнів музичної культури як частини їхньої духовної культури, де піднесений зміст музичного мистецтва розгортається... в усьому багатстві його форм і жанрів, художніх стилів і напрямів [378, с.219].
3.	„Музика”, 1-4, 5-9 кл.: Г.Сергєєва (кер.), О.Критська, Т.Шмагіна	Формування музичної культури як невід’ємної частини духовної культури школярів [300; 301].
4.	„Музика”, 1-8 кл.: 1-4 – В.Алеєв (кер.), Т.Кичак; 5-8 кл. – В.Алеєв (кер.), Т.Науменко, Т.Кичак	Формування основ духовно-морального виховання школярів через залучення до музичної культури як найважливішого компонента гармонійного розвитку особистості [7].
5.	„Музика”, 1-4 кл.: О.Ростовський (кер.), Л.Хлебникова, Р.Марченко (2006)	Формування основ музичної культури учнів як важливої й невід’ємної частини їхньої духовної культури (на основі української національної культури).
6.	„Музика”, 1-4 кл.: О.Лобова (2006)	Формування музичної культури і творчий розвиток молодших школярів на засадах гуманістичної, особистісно орієнтованої, національно визначеної музичної освіти.
7.	„Музичне мистецтво”, 5-8 кл.: Б.Фільц (кер.), І.Белова, Г.Букреева, М.Демчишин, Л.Масол, О.Мільченко, О.Павленко (2005)	Особистісний розвиток учня і збагачення його емоційно-естетичного досвіду під час... музично-практичної діяльності, а також формування ціннісних орієнтацій, потреби в творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні.
8.	Інтегрований курс „Мистецтво”, 1-4 кл.: Л.Масол, Е.Белкіна, О.Оніщенко, Н.Очеретяна, В.Рагозіна (2006)	Формувати особистісно-ціннісне ставлення до дійсності та мистецтва, розвивати загальні та спеціальні здібності, художньо-образне мислення, творчий потенціал особистості, формувати базові компетентності і здатність до художньо-творчої самореалізації, виховувати потребу в духовному самовдосконаленні.

Аналіз провідних програм Росії свідчить: в їхню основу також покладені педагогічні ідеї Д.Кабалевського, що виявляється, насамперед, у меті формування музичної культури школяра. Згідно із завданнями програм, серед складових музичної культури школяра простежуються окремі мотиваційні, емоційно-оцінні, когнітивні та діяльнісно-практичні елементи.

В деяких програмах спостерігається домінування певного компонента музичної культури. Наприклад, у програмах, створених під кер. Д.Кабалевського та Л.Школяр, акцент зроблено на формуванні слухацьких навичок; у програмі В.Алеєва підкреслюється розвиток мислення та мовлення тощо. За таких підходів окремі сучасні дослідники відзначають зменшення уваги до інших, зокрема практично-виконавських компонентів музичної культури учня.

Так, московський педагог-музикант В.Середа наголошує: інтерес до музики не може існувати у вакуумі, у відриві від живої, стійкої співацької традиції, що існує в народі. Її джерелом могла б стати школа, але тут „була введена „система Кабалевського”, ... відповідно до програмних установок якої замість практичного ознайомлення з основами живої музики діти здобувають інформацію..., прослуховують окремі фрагменти... При цьому школярі не засвоюють основ музичної мови, не здобувають навіть найпростіших навичок співу в унісон, не пам'ятають мінімуму мелодій – від них вимагаються лише теоретичні знання” [343, с.3]. Можна сперечатися з автором щодо об'єктивності оцінки згаданої програми, проте він безумовно правий у тому, що сучасна музична освіта має приділяти належну увагу „живому” музикуванню, активним видам і формам музичної діяльності. Гармонізація теоретичних і практичних складових є, на наш погляд, однією з обов'язкових передумов формування музичної культури особистості, а отже – і суспільства.

Проаналізуємо сучасне програмове забезпечення загальної музичної освіти України. У галузі початкового навчання в 2006 році МОН України затвердило дві програми „Музика”, створені колективом під керівництвом О.Ростовського й автором О.Лобовою, а також програму інтегрованого курсу „Мистецтво” (керівник Л.Масол).

Програма „Музика” (О.Ростовський, Л.Хлебникова, Р.Марченко) метою музичної освіти проголошує формування основ музичної культури учнів як важливої та невід’ємної частини їхньої духовної культури. Ця мета конкретизується в основних завданнях, спрямованих на формування базових освітніх компетентностей і загальний естетичний розвиток учнів [315, с.345]. Зазначається, що в програмі реалізовано ідею загальної музичної освіти учнів на основі української національної культури, а її змістове наповнення передбачає формування світоглядних, ціннісно-орієнтаційних, навчально-пізнавальних, творчо-діяльнісних, комунікативних компетентностей.

Програма „Музика” (авт. О.Лобова) спрямована на формування музичної культури та творчий розвиток молодших школярів на засадах гуманістичної, особистісно орієнтованої, національно визначеної освіти [189, с.372]. Особливостями програми є комплексна реалізація мотиваційного, пізнавального, розвивального та виховного компонентів уроків музики, пріоритет творчої діяльності як способу та засобу послідовного ознайомлення школярів із музичним мистецтвом. Свідченням творчого спрямування програми є не лише теоретичні положення, а й система орієнтованих творчих завдань, запропонованих до кожного тематичного розділу програмного змісту.

Автори програми інтегрованого курсу „Мистецтво” (Л.Масол, Е.Белкіна, О.Оніщенко, Н.Очеретяна, В.Рагозіна) мету загальної початкової мистецької освіти формулюють як низку особистісно спрямованих завдань, не виділяючи при цьому єдину інтегративну особистісну якість [225, с.304-305]. Разом із тим, є очевидним, що всі перелічені програмою та стандартом завдання можуть розглядатися як елементи особистісної мистецької культури.

Подібне явище спостерігаємо й у Державному стандарті базової й повної загальної середньої освіти і програмах „Мистецтво” та „Музичне мистецтво”. Так, мету програми „Музичне мистецтво” для 5-8 класів (2005) спрямовано на особистісний розвиток дитини (що, на наш погляд, є „надзавданням” музичної освіти), а в основних завданнях подано перелік компетенцій, які за своєю сутністю можуть розглядатися як елементи музичної культури [238, с.2].

Отже, проведене дослідження свідчить, що у всіх програмах, які ведуть відлік від концепції Д.Кабалевського та визначають спрямування, завдання і зміст сучасної загальної музичної освіти, проблема формування музичної культури школярів знайшла певне відображення: від безпосередньої (інколи варіативної) постановки в статусі мети музичної освіти – до визначення компонентів музичної культури в опосередкованому вигляді.

Наведені факти й міркування спонукають зробити такі висновки:

1. Проблема формування музичної культури школярів не втратила своєї актуальності і є провідним орієнтиром музично-педагогічної роботи сучасної загальноосвітньої школи.
2. Зважаючи на розмитість визначень і широту змістового діапазону означеної категорії, у контексті загальної початкової освіти доцільно говорити про формування *основ* музичної культури особистості.
3. Наразі постановка проблеми формування музичної культури школярів як мети музичної освіти має збагачуватися певними коригуючими векторами духовно-виховного, розвивально-творчого спрямування тощо.
4. Категорія музичної культури учня не має єдиного загально визнаного компонентного складу та потребує доцільного для шкільної практики структурування, яке відобразить оптимальне співвідношення її теоретичних і практичних складових.

2.3.2. Структурування музичної культури особистості в наукових дослідженнях. Проблема структурування музичної культури є одним із наважливіших завдань музичної педагогіки, що доводиться численними спробами фахівців „втїлити” феномен музичної культури в певну, чітко окреслену та структурно розмежовану форму. У царині практичної музично-педагогічної діяльності оптимальне структурування музичної культури школяра знаходиться серед пріоритетів, оскільки воно має вирішальне значення у відповідях на питання: чого саме, як саме та з якою метою навчати дітей.

Можна припустити, що вихідні структурні елементи особистісної музичної культури були започатковані в галузі професійної освіти, причому

задовго до виникнення відповідного поняття. Стосовно музичної культури школяра, вважаємо необхідним розглядати її: 1) з урахуванням специфіки загальної освіти; 2) у контексті інноваційних музично-освітніх процесів.

Серед компонентів музичної культури школяра, які викристалізувалися у віковому досвіді становлення музичної культури, слід визначити обов'язковий для засвоєння комплекс знань, умінь, навичок і комплекс музичних якостей, розвинених на рівні можливостей кожної окремо взятої дитини. Посилаючись на праці О.Апраксіної, Д.Кабалевського, О.Ростовського та ін., М.Семко стверджує, що засвоєння музичних знань і вмінь традиційно розумілося під формуванням музичної культури школяра [342]. Можна погодитися з автором, що в сучасних дослідженнях це визначення суттєво доповнюється особистісно орієнтованою взаємодією вчителя й учнів і спрямуванням навчально-виховного процесу на самоактуалізацію та самореалізацію дитини. Отже, обидва компоненти мають спрямовуватися на формування музично культурної людини, стаючи органічною складовою її духовного зростання і різнобічного розвитку.

Розгляд музичної культури особистості як частини духовної культури школяра спонукає до більш широкого розуміння сутності особистісної музичної культури. А це, в свою чергу, – до розширення її компонентного складу. Різноманітність і динаміку педагогічних підходів до визначення дефініції та компонентів музичної культури особистості можна простежити на прикладі праць провідних представників музичної педагогіки.

У роботах Д.Кабалевського поняття музичної культури особистості набуває досить широкого та різноманітного змісту: ввести учнів до світу музичного мистецтва, навчити їх любити й розуміти музику, сприймати її як живе образне мистецтво, народжене життям і нерозривно з життям пов'язане; виховувати емоційність сприймання музики й особливе чуття, яке дозволяє розрізняти в ній добре та погане; брати участь у виконанні музики; оволодівати основами музичної грамоти; формувати творчі здібності учнів тощо [135].

Розмірковуючи над педагогічними працями Д.Кабалевського, Е.Абдулін засвідчував багатоконпонентність складу означеної категорії: „Музична

культура школяра (формування якої і є метою музичних занять) постає як поняття багатоскладове, в яке входить і „емоційне сприймання”, і „відточування виконавської майстерності”, і „визначення стилю композитора”, і т.д... Спеціальної уваги заслуговує оцінка розвитку у дітей здатності виражати себе у музиці... Хіба можливо досягти необхідної якості хорового співу без прищеплювання навичок виконання музики? Звісно, ні. Бо відомо, що ці навички „самі собою” не формуються... Орієнтація на кінцевий результат музичних занять має велике значення. Але гадаю, що процес формування безкорисливо-зацікавленого ставлення до музики, „труд душі” школяра ... відіграють на уроці не меншу роль” [1, с.69-71].

Ґрунтуючись на концепції Д.Кабалевського, Е.Абдуллін (1983) висунув три провідні завдання музичної освіти, які передбачають різні грані включення учня в процес оволодіння музичною культурою та спрямовуються на формування емоційного, свідомого та дієво-практичного ставлення до музики в процесі її виконання, насамперед хорового співу. Як зазначає автор, усі ці завдання взаємопов’язані та є „основою для виявлення вихідного рівня музичного досвіду учнів, фіксації проміжних ступенів їхнього музичного розвитку, нарешті, результатів формування музичної культури в умовах навчання у школі” [3, с.18-19]. Отже, якщо формування музичної культури є метою музичної освіти, то висунуті Е.Абдулліним завдання – формування емоційного, свідомого та дієво-практичного ставлення до музики – можна вважати найважливішими складовими музичної культури школяра.

У праці „Методика музичного виховання” Л.Дмитрієвої та Н.Черноіваненко (1989) структура музичної культури учнів розглядається як єдність трьох компонентів: 1) музично-естетичних почуттів і переконань, музичних смаків і потреб; 2) знань, навичок і вмінь, „без яких неможливо опанування музичного мистецтва (сприймання, виконання)”; 3) музичних, творчих здібностей, які зумовлюють успіх музичної діяльності [109, с.11].

Підсиленням психологічної складової музичної освіти характеризуються праці Р.Тельчарової (1989). Компонентами музичної культури особистості

автор визначає: 1) *музичну діяльність* (як передумову, умову, процес, форму, підсумок виявлення музичної культури людини); 2) *музичну свідомість* (як форму відображення музичної дійсності, сукупність соціально-психічних процесів, за допомогою яких відбувається осягнення музичних творів і власних вражень від них у формі емоцій, почуттів, інтересів, потреб, оцінок, смаків, а також поглядів, теорій, ідеалів і т.п.) [367, с.131]. Загалом у працях Р.Тельчарової виділяються такі взаємозалежні підсистеми музичної культури особистості: музикальність, мотиваційна, інформаційна, операційна, оцінна.

Акцентуванням естетичних, духовних, творчих аспектів досліджуваної категорії відзначені праці Л.Горюнової, ідеї яких узагальнено в дослідженні „Теорія та практика формування музичної культури молодшого школяра” (1991). На думку вченої, музична культура дитини виявляється: „в інтересі до життя через захопленість музикою; у потребі й умінні почути виразність світу, що звучить – Природи, Людини та Мистецтва...; у змісті, способах накопичення музично-слухового досвіду та його спрямованості на цілісно-особистісний розвиток; в естетичному спогляданні... як особистісно-орієнтованому ставленні до музики; у творчому художньо-образному мисленні як способі самовираження дитини у різних видах музикування на основі стильових відчуттів; в естетичному смаку як ядрі ціннісної орієнтації у світі, що звучить”. Отже, основними складовими музичної культури молодшого школяра визначені такі компоненти: „інтерес до життя через захопленість музикою; естетичне споглядання; художньо-образне мислення; творче начало у різноманітних формах спілкування з мистецтвом, включаючи і власне музичну діяльність; естетичний смак” [86, с.14, 8].

Розширення рамок музичної культури школяра за межі традиційних „ЗУНів” є характерним для праць кінця ХХ – початку ХХІ століть. Наприклад, Г.Шостак (1996) розглядає музичну культуру як складне інтегративне утворення, що включає: уміння орієнтуватися в різних музичних жанрах, стилях і напрямках; знання музично-теоретичного й естетичного характеру; високий музичний смак, здатність емоційно відгукуватися на зміст музичних творів; а

також творчі виконавські навички співу, гри на музичних інструментах тощо [415]. У дослідженнях О.Грисюк (2000) музична культура особистості постає системним і багаторівневим утворенням, педагогічна сутність якого характеризується: якістю музичного сприймання та переживання музичних творів; прагненням до творчого самовияву в музичній діяльності; упорядкованістю та глибиною музичних знань; рівнем активного засвоєння різних видів музичної діяльності; вибіркоvim оцінним ставленням до музики [90]. Як бачимо, серед складових музичної культури, крім традиційних, визначаються емоційність, творчість, музичний смак, інші оцінні компоненти тощо.

Обґрунтування тенденцій розширення компонентного складу музичної культури знаходимо в роздумах Л.Школяр. Аналізуючи проблему розвиненості музичної культури учнів як результату навчання-виховання (1999), дослідниця зазначає: „Нас не влаштовує традиційний рівень „знань” – кількість засвоєних дітьми понять із галузі елементарної теорії музики (нотна грамота, факти з життя композиторів тощо), „умінь і навичок” – рівень оволодіння дітьми співочими навичками. І навіть такий традиційний показник музичної культури школярів як розвиток основних музичних здібностей..., значення яких для музичного мистецтва безперечне, не може виступати тут достатнім критерієм. Якщо ми говоримо про музичну культуру як частину усїєї духовної культури, то підкреслимо: становлення дитини, школяра як творця, як художника (а це і є розвиток духовної культури) неможливе без розвитку фундаментальних здібностей – мистецтва чути, мистецтва бачити, мистецтва відчувати, мистецтва думати... Розвиток людської особистості взагалі неможливий поза гармонією її „індивідуального космосу” – бачу, чую, відчуваю, думаю, дію” [412, с.290].

Водночас із розширенням компонентного складу обґрунтовується тенденція до „укрупнення” структури музичної культури учня. Л.Школяр підкреслює: її компоненти мають бути узагальненими (виражати найсуттєвіше) та взаємопов’язаними, тобто виходити із спільної основи. Такою основою, на думку дослідниці, мають виступати ті новоутворення в духовному світі дитини, які розвиваються завдяки переломленню в її думках і почуттях

морально-естетичного змісту музики і які дозволяють з'ясувати, наскільки музична культура особистості пов'язана зі всією величезною матеріальною та духовною культурою людства. Згідно з цими підходами, Л.Школяр виділяє три компоненти музичної культури: 1) *музичний досвід школярів* (найбільш видимий „шар” музичної культури, який дає уявлення про музичні інтереси й уподобання дитини, широту її музичного та життєвого світогляду, свідчить про певну орієнтовку в сукупності цінностей); 2) *музична грамотність*, яка є „стрижнем” і змістовим вираженням музичної культури та пов'язана не з традиційним уявленням про „конгломерат” знань, умінь і навичок, а з духовним осягненням музичного мистецтва та з вихованням особливих якостей його сприймання; 3) *музично-творчий розвиток*, що „відзначається яскраво вираженим особистісним змістом і виявляється як особливе уміння відтворювати, інтерпретувати, переживати музику... У музиці це найвищий показник оволодіння людиною музичним мистецтвом” [412, с.291-302].

Тенденція узагальнення структурних елементів музичної культури відобразилася й у розробках нового тисячоліття. Так, Ю.Алієв (2000) тлумачить музичну культуру особистості учня як інтегративну якість, головними показниками якої є дві підструктури: 1) *музична розвиненість* (любов до музичного мистецтва, емоційне ставлення до нього, потреба в різноманітних зразках художньої музики, музична спостережливість); 2) *музична освіченість* (володіння способами музичної діяльності, мистецтвознавчими знаннями, емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва, „відкритість” новій музиці та знанням, розвиненість музично-естетичних ідеалів, художнього смаку, критичне вибіркове ставлення до різноманітних музичних явищ) [9, с.21-22.].

Методисти М.Осеннева і Л.Безбородова (2001) вважають ознаками музичної культури школяра три елементи: 1) участь в музичній творчості через різні форми музичної діяльності; 2) розвиток морально-естетичних сторін особистості під впливом її музично-культурного потенціалу; 3) високий рівень знань й оцінних уявлень про музику [264, с.139].

Підтримуючи ідею узагальнення й укрупнення компонентів музичної культури, ми, разом із тим, вважаємо, що ця тенденція не повинна збіднювати зміст і вихолощувати сутність цього різнопланового особистісного утворення, що інколи трапляється в теорії та практиці музичної освіти.

Наприклад, у дослідженні І.Барвінок (2000) виділено такі узагальнені компоненти структури музично-естетичної культури молодшого школяра: інформаційний (пізнання життєвих явищ через музичні образи, інформація про музику, що відтворюється в естетичних судженнях особистості щодо набутих знань); почуттєво-емоційний (розвиток почуттєво-емоційної сфери особистості, почуттєво-емоційне ставлення до естетичних цінностей); комунікативний (безпосереднє спілкування індивіда з творами мистецтва, спілкування, опосередковане музикою) [24]. На наш погляд, таке структурування не повністю відображує як власне музично-естетичні елементи культури (наприклад, відсутній компонент відповідних здібностей), так і величезний розвивально-виховний потенціал музично-естетичної діяльності щодо становлення особистісних якостей молодшого школяра.

Між тим, в арсеналі музичної педагогіки є пропозиції цього спрямування. Так, О.Цимбалюк (2004) наголошує на врахуванні національної складової музичної культури особистості. До змісту останньої вчена включає: опанування особистістю музичних цінностей, знання специфіки різних видів музичної діяльності та досвід їх здійснення, володіння способами фіксації й аналізу музичних творів, досвід спілкування із закладами, які обслуговують музичну діяльність, міру залучення особистості до формальних і неформальних творчих об'єднань, музичне просвітництво, а також музичний смак як показник, що синтезує розвиненість музичної культури людини [399, с.89].

Отже, у теоретичних дослідженнях, як і у навчальних програмах, музична культура визначається як провідна музично-особистісна характеристика. Разом із тим спостерігається неоднозначність тлумачення її кількісно-якісного складу: від розгорнутого переліку вмінь і навичок музичної діяльності – до спроб „згорнути” складові музичної культури в 2-3 узагальнені компоненти

(що інколи супроводжується „втратою” суттєвих структурних одиниць.) Серед елементів музичної культури школяра найчастіше згадуються: мотиваційні складові; комплекс знань, умінь і навичок у галузі музичного мистецтва; система музичних здібностей; музичний досвід школярів; музичні переконання та інші елементи музичної свідомості; участь у музичній творчості; різні форми музичної діяльності; морально-естетичний розвиток дитини засобами музики.

На наш погляд, у розробленні структури музичної культури школяра слід враховувати загальнопедагогічні підходи до структурування особистісно-культурних феноменів. Виходячи з робіт дослідників (А.Барабанщиков, О.Гармаш, В.Гриньова, В.Зелюк, І.Ісаєв, С.Муцинов, Л.Нечепоренко, Т.Ткаченко та ін.), можна визначити „класичну” структурну модель культури, що в якості основних презентує мотиваційний (мотиви), когнітивний (знання), діяльнісний (уміння) й особистісний (якості і здібності) компоненти [373, с.14]. У працях В.Гриньової виділяються функціональні компоненти особистісної (зокрема педагогічної) культури: пізнавальний, виховний, комунікативний, оцінний, рекреативний [88, с.98-101].

Керуючись загальнодидактичними та музично-освітніми підходами науковців до структурування особистісно-культурних феноменів, запропонуємо власну *структурну модель музичної культури школяра*, побудовану з урахуванням сучасних педагогічних тенденцій. В її обґрунтуванні ми виходили з того, що найважливішим показником, умовою та засобом формування музичної культури особистості дитини виступає *музична діяльність*, яка реалізується у формах музичного слухання-сприймання, вокального й інструментального музикування, музично-ритмічних рухів, здобуття знань про музику, різноманітних творчих видів роботи тощо. Виходячи з цього, в основу структурної моделі покладено систему компонентів (особистісних якостей і новоутворень), що надають можливість включення дитини до музичної діяльності й здійснення її на певному культурному рівні.

Першим, вихідним компонентом особистісної музичної культури учня варто визначити *мотивацію* музичної діяльності. Зважаючи на психофізі-

ологічні особливості дітей шкільного віку, розвиненість мотиваційного компонента набуває надзвичайно важливого значення у формуванні їхньої музичної культури: саме він стає „пусковим механізмом” і каталізатором будь-якої музичної діяльності (слухання чи виконання музики, здобуття знань про неї тощо). Чим більше різноманітних позитивних мотивів створено, тим успішніше протікатиме формування усіх складових музичної культури.

Проте для становлення музичної культури важливий не лише кількісний, а й якісний склад особистісних прагнень, вибірковість художніх поривань дитини. Тому поруч із мотивацією музичної діяльності в структурі особистості школяра у нашій моделі постає феномен *ціннісних орієнтацій* – вибіркова система музичної спрямованості інтересів і потреб, яка значною мірою визначає процеси формування музичної культури дитини.

Важливим фактором становлення й мотивації, і ціннісних орієнтацій школяра є *емоції*. Ще більшого значення вони набувають стосовно музичної діяльності, оскільки музика є одним із найсильніших чинників емоційного впливу на людину. Це є підставою для виділення емоційного компонента музичної культури школяра як самостійної структурної одиниці.

Отже, вважається доцільним збагатити мотиваційну підструктуру емоційним і ціннісно-орієнтаційним (аксіологічним) компонентами, а на основі нерозривної єдності мотиваційної, емоційної та аксіологічної підструктур поєднати ці компоненти в спільний структурний блок *музичної спрямованості*.

Наступними елементами особистісної культури традиційно визначаються *когнітивний* (знання) і *діяльнісний* (уміння та навички). На наш погляд, останній компонент доцільніше характеризувати як практичний, оскільки категорія діяльності стосується всіх без винятку компонентів культури. Також слід мати на увазі, що в процесі шкільної освіти музичні знання, уміння та навички нерозривно пов’язані в практиці та досвіді різних видів музичної діяльності. Наприклад: опанування теоретичних основ слухання та виконавства музики має бути закріплене в практиці; відомості про музичні стилі, жанри, творчість композиторів – проілюстровані „живою” музикою тощо.

Тому є сенс поєднати теоретико-когнітивний і практичний компоненти в цілісний блок, що може бути визначений як *музична обізнаність*. При цьому невід'ємною частиною цієї підструктури ставатиме музично-творчий досвід, що є умовою та результатом набуття музичної обізнаності школярами.

У контексті нашого дослідження висувуються специфічні вимоги також до кількісних і якісних характеристик так званої *особистісної* підструктури музичної культури школяра. Насамперед, ми уникаємо слова „особистісний” як назви компонента, оскільки інші зазначені компонентні складові (мотиваційний, емоційний, аксіологічний тощо) також є особистісними властивостями людини. Крім того, згідно з підтриманою нами гуманістичною концепцією музичної освіти, *виховна* та *розвивальна* підструктури музичної культури набувають такого вагомого значення, що стають повноцінними – взаємопов'язаними, але самодостатніми – структурними одиницями. При цьому в трактуванні змісту розвивального блоку доцільно виходити з того, що фактично у всіх видах дитячої музичної діяльності неабияке значення має наявність творчих рис, а проведені нами практичні дослідження засвідчили, що комплексне формування творчих здібностей сприяє інтенсифікації власне музичного розвитку дитини. Виходячи з цього, вважається доцільним розглядати розвивальний компонент в єдності власне музичних і творчих складових – як музично-творчу розвиненість.

Таким чином наша розвідка щодо структури музичної культури школяра дозволила розширити традиційний склад цього інтегративного утворення, виділивши в ньому *мотиваційний, емоційний, аксіологічний, теоретичний, практичний, розвивальний і виховний* компоненти. Разом із тим, на основі сутнісних взаємозв'язків ці компоненти згруповані в чотири укрупнені блоки: *музична спрямованість, музична обізнаність, музична розвиненість і музична вихованість*. Усі структурні елементи музичної культури школяра центровані навколо *музичної діяльності*, яка (не будучи особистісним новоутворенням) вилучається із традиційного переліку структурних компонентів музичної культури школяра, проте стає її епіцентром (див. рис. 2.1).



Рис. 2.1. Структура музичної культури школяра

Стосовно взаємозв'язків між цими особистісними новоутвореннями та музичною діяльністю варто враховувати наступне. По-перше, всі компоненти музичної культури центровані на музичній діяльності, що не лише акумулює музичні потреби, знання, уміння та навички, а й стає функціональним ядром реалізації розвивальних і виховних завдань музичної освіти. Отже, запропонована схема передбачає можливість (і необхідність) „зворотної дії”: наприклад, особистісний музичний розвиток стає основою вдосконалення музичної діяльності, що, в свою чергу, підвищує рівень знань, умінь, навичок і мотивації навчання музики. По-друге, зважаючи на широкі можливості спонтанної, самостійної (не організованої та не керованої вчителем) музичної діяльності дітей, елементи музичної культури школяра можуть зазнавати „позанавчального” впливу (як позитивного, так і негативного). По-третє, теоретичні дослідження та практика музичної освіти дозволяють стверджувати, що всі блоки та їхні внутрішні компоненти щільно пов'язані між собою і „слабкість” будь-якого з них безпосередньо впливає на загальний рівень й особливості розвитку музичної культури дитини в цілому.

Зазначимо: вибудована нами структурна модель музичної культури особистості може бути використана для характеристики різних суб'єктів музичної діяльності, у тому числі професійного музиканта. Щодо особистості школяра, запропонована структура має бути „відредагована” з урахуванням вікових особливостей і специфіки загальноосвітнього навчання в умовах розвивально-виховної концепції музичної освіти молодших школярів.

Згідно з широкими розвивальними, виховними й культуротворчими тенденціями загальної музичної освіти, кожний із зазначених елементів музичної культури школяра розширює свої сутнісні характеристики за межі власне музичної сфери. Зокрема, *музична спрямованість* набуває тенденцій виходу на рівень *загальнокультурної спрямованості*, результатом чого є прагнення дитини до художньої діяльності, формування її естетичних якостей, духовно-емоційного світу, ціннісних орієнтацій у сфері мистецтва та житті тощо. *Музична обізнаність* тяжіє до виходу в сферу *загальнокультурної*

компетентності, результатом чого стає включення дитини до широкого кола художньо-естетичної та життєтворчої діяльності, компетентне ставлення до явищ культури, набуття й збагачення мистецького та життєвого досвіду учнів. *Музично-розвивальний блок* реалізовується в напрямках не лише власне музично-творчого, а й *загальнокультурного* та комплексного – розумового, емоційного, фізичного тощо – *гармонійного розвитку особистості*. *Музично-виховний блок* пов'язується не лише зі становленням етики й естетики різних видів музичної діяльності (культура слухання музики, співу, гри на музичних інструментах, поведінки у класі, музичних установах тощо), а й реалізацією можливостей музичної освіти щодо становлення *загальнокультурних*, а також духовних, моральних, естетичних, комунікативних та інших якостей людини, тобто її *різнобічного виховання*.

Таким чином зазначені компоненти музичної культури школяра набувають змістовно-широких, особистісно орієнтованих властивостей, відображуючи при цьому основні функції, що надаються феномену культури: діяльнісну, естетичну, етичну, евристичну, емоціогенну, гуманітарну, ціннісно-духовну, життєтворчу, комунікативну тощо.

Отже, проведене дослідження засвідчило різноманітність змістового діапазону і варіантів структурування музичної культури школярів, серед складових якої визначалися: любов до музики, її розуміння, емоційність сприймання й чуття, яке дозволяє розрізнати в ній добре та погане; оволодіння основами музичної грамоти; творчі здібності учнів тощо (Д.Кабалевський); емоційне, свідоме та дієво-практичне ставлення до музики (Е.Абдуллін); музично-естетичні почуття, переконання, смаки та потреби; музичні знання, навички й уміння; музичні, творчі здібності (Л.Дмитрієва, Н.Черноіваненко); музичні діяльність і свідомість (Р.Тельчарова); інтерес до життя через захопленість музикою, естетичне споглядання, художньо-образне мислення, творчість у різних формах спілкування з мистецтвом, естетичний смак (Л.Горюнова); уміння орієнтуватися в різних музичних жанрах, стилях і напрямках; музично-теоретичні й естетичні знання; високий музичний смак,

здатність емоційно відгукуватися на зміст музичних творів, творчі виконавські навички (Г.Шостак); музичні досвід і грамотність, музично-творчий розвиток учнів (Л.Школяр); музичні розвиненість й освіченість (Ю.Алієв); інформаційний, почуттєво-емоційний, комунікативний компоненти (І.Барвінок); музичне сприймання та переживання творів; творчий самовияв у музичній діяльності; музичні знання; засвоєння різних видів музичної діяльності; вибіркоче оцінне ставлення до музики (О.Грисюк); участь у музичній творчості через різні форми музичної діяльності; розвиток морально-естетичних сторін особистості під впливом її музично-культурного потенціалу; знання й оцінні уявлення про музику (М.Осеннева, Л.Безбородова) тощо.

Неузгодженість підходів до структурування феномена музичної культури особистості підтверджує актуальність розв'язання цієї проблеми в сучасній музичній педагогіці. До складу визначеної нами структури музичної культури школяра ввійшли чотири узагальнені блоки, представлені більш детальним розподілом на складові компоненти: музична спрямованість (мотиваційний, емоційний та аксіологічний компоненти); музична обізнаність (теоретичний і практичний компоненти); музично-творча розвиненість і музична вихованість дитини. При цьому умовою та засобом формування музичної культури взагалі (та кожного її елемента зокрема) є *музична діяльність* школяра.

Наголосимо, що в умовах особистісно орієнтованої педагогіки всі складові музичної культури призначені розв'язувати не лише вузько предметні (суто музичні) завдання, а й сприяти досягненню широких розвивальних і виховних „надпредметних надзавдань” музичного навчання дітей.

Розв'язання проблеми компонентно-блокового структурування музичної культури школяра важливе не лише в теоретичному, а й у практичному вимірах, оскільки саме воно зумовлює виділення стрижневих напрямів педагогічного впливу, на які слід орієнтуватися в процесі загальної музичної освіти.

Висновки до другого розділу

Аналіз фахової літератури свідчить, що зближення полюсів освіти й культури є однією з найважливіших тенденцій педагогічного пошуку, яка передбачає розкриття можливостей кожного навчального предмета щодо залучення учня до культурних надбань і становлення його культури.

Зі сферою музичної освіти безпосередньо пов'язана категорія музичної культури, що може бути трактована як сукупність культурно-цивілізаційних надбань людства та як інтегрована особистісна характеристика. Музична культура особистості, в свою чергу, може розглядатися як професійна якість музиканта й характеристика „звичайної” людини, зокрема дитини, що здобуває освіту в загальноосвітньому закладі.

З'ясовано, що уведення до широкого вжитку категорії „музична культура школяра” пов'язане, насамперед, із діяльністю Д.Кабалевського, у педагогічній концепції якого формування цієї якості було виведене на рівень мети загальної музичної освіти. Підтвердженням важливості такої постановки проблеми для розвитку музично-освітньої галузі є наслідування її в навчальних програмах із музики і музичного мистецтва (Е.Абдуллін, Т.Бейдер, Т.Вендрова та ін.; В.Усачова, Л.Школяр, В.Школяр; Г.Сергеева, О.Критська, Т.Шмагіна; В.Алеєв, Т.Кичак, Т.Науменко; О.Ростовський, Л.Хлебникова, Р.Марченко; О.Лобова).

Виявлено, що визначення змісту і структури категорії „музична культура школяра” стало результатом тривалих пошуків, але так і не набуло чітко визначеного статусу. Зокрема, змістовий діапазон особистісної музичної культури пов'язувався з набуттям музичних знань і розвитком здібностей, „балансував” між поняттями „музична грамотність” і „музична діяльність” (Д.Кабалевський), характеризувався мірою засвоєння учнем цінності музичного мистецтва (Е.Абдуллін) тощо. Серед складових музичної культури найчастіше згадуються окремі елементи мотиваційного (музичні інтереси та потреби), когнітивного (знання), діяльнісного (уміння та навички), розвивального (музичні здібності та інші якості дитини) напрямів.

З перебігом часу структурні рамки музичної культури поступово розширюються за межі традиційних „ЗУНів” на рівні творчої, естетичної, комунікативної, емоційної, моральної, духовної сфер.

У нашому дослідженні музична культура школяра розглядається як: органічна та необхідна частина художньої та – ширше – духовної культури особистості; мета загальної музичної освіти, яка стосується не обраних школярів, а кожної дитини незалежно від рівня її власне музичної обдарованості; складне інтегративне особистісне утворення, що виникає як поєднання музичних освіченості-розвиненості-вихованості та є необхідною складовою різнобічного розвитку та гармонійного виховання дитини.

Визначено структуру музичної культури школяра, до якої ввійшли мотиваційний, емоційний, аксіологічний, теоретичний, практичний, розвивальний і виховний компоненти. У свою чергу, ці компоненти згруповані у чотири блоки: *музична спрямованість, музична обізнаність, музично-творча розвиненість і музична вихованість* дитини.

При цьому всі структурні одиниці згуртовуються навколо *музичної діяльності*, яка стає визначальною умовою та засобом формування музичної культури школяра.

Виявлено, що в умовах гуманістичної, особистісно орієнтованої освіти усі зазначені складові мають спрямовуватися на розв’язання не лише вузькопредметних, суто музичних цілей, а й сприяти досягненню „надпредметних” – широких розвивальних, виховних, культуротворчих – завдань загальної музичної освіти школярів.

Доведено, що стосовно галузі музичної освіти молодших школярів, змістова широта й структурна складність музичної культури спонукають спрямовувати педагогічні зусилля на формування *основ* цього особистісного феномену. Саме в такому контексті побудований наступний аналіз структурних складових музичної культури сучасного молодшого школяра в умовах загальної музичної освіти.

РОЗДІЛ 3

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ОСНОВ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**3.1. Молодший школяр як суб'єкт загальної музичної освіти**

У педагогії ХХІ ст. людина постає як складне утворення, зумовлене „біо-психо-соціо-природно-космічним буттям” [44, с.116]. За умов такої багатовимірності процес формування культури особистості має розглядатися як соціально-педагогічне явище, означене нерозривною єдністю об'єктивних і суб'єктивних чинників. Серед цих детермінант першочергової уваги потребує вивчення психологічних і власне музичних особливостей сучасного молодшого школяра як носія певної духовної, естетичної, нарешті, музичної культури.

Не викликає сумнівів, що ефективність музично-культурного зростання дитини значною мірою залежить від того, наскільки оптимально враховано її вікові й індивідуальні можливості, наскільки доцільно конкретні педагогічні „акценти” співвідносяться з певним періодом дитячого життя. Отже, наступні нотатки присвячені розгляду вікової специфіки психологічного, музичного, особистісного портрету сучасного учня початкової школи.

Педагогіка музичної освіти молодших школярів виходить із визнання цього вікового періоду родючим „ґрунтом” для комплексного формування основ музичної культури та взагалі різнобічного становлення особистості.

Психологічні дослідження (Ж.Гордєєва, С.Коробко, І.Кулагіна, Г.Люблінська, В.Мухіна, Л.Обухова) свідчать: вік від 6-7 до 10 років є періодом активного фізичного та психічного зростання дитини. У зв'язку з цим характерними особливостями сучасних молодших школярів стають: свіже, широке та гостре, але мало диференційоване сприйняття (останнє виявляється в неспроможності цілеспрямовано аналізувати, виділяти головне, суттєве та другорядне); слабкість довільної уваги, що вимагає від учителя робити короткі паузи та змінювати зміст роботи учнів на уроках; перехід від наочно-

образного, конкретного до понятійного, науково-теоретичного мислення; поступове збільшення обсягу смислової, словесно-логічної пам'яті та посилення свідомого керування процесами запам'ятовування; жвавість, яскравість, бурхливість уяви та фантазії, разом із тим – розвиток більш реалістичної й керованої відтворювальної та творчої уяви; підвищена емоційність, яка поступово поєднується із здобуттям навичок керувати своїми емоційними настроями; імпульсивність, недостатній розвиток вольових процесів, вередування, упертість, разом із тим – здатність до співпереживання, допитливість, довірливість, безпосередність у прояві почуттів і стосунках; закладання основ морально-світоглядної й емоційної спрямованості, стилю й характеру поведінки та діяльності [116, с.518-519].

Це період, коли педагогічний вплив спирається на могутнє коріння природного інтересу до всього нового, на яскраво виражене прагнення вчитися, здобуваючи позитивну оцінку та схвалення учителя, батьків, товаришів, інших значущих для дитини людей. Як свідчать дослідження в галузі педагогіки початкової освіти (Ш.Амонашвілі, Н.Бібік, М.Вашуленко, О.Савченко, В.Сухо-млинський та ін.), саме в молодшому шкільному віці мають бути закладені основи загальнонавчальних умінь, навичок і фундаментальних знань, на яких будуватиметься вся структура інтелектуального фонду людини.

Надзвичайно актуальною є реалізація розвивальної функції навчання молодших школярів, бо саме в початковій школі важливо дати міцний поштовх розвитку різнобічних (у тому числі музичних і творчих) здібностей дитини. Не менш важливою для цього віку є реалізація виховної функції освіти, особливо стосовно навчальних дисциплін художньо-естетичного циклу. Адже, за Г.Філіпчуком, мова в цьому випадку йде не просто про певні вміння та знання, а про найголовніше у вихованні людини – освіченість серця [384, с.96].

Загальні особливості вікового розвитку й організації освіти молодших школярів відбиваються на процесі музичного навчання дитини. Уроки музики в початкових класах, з притаманним їм багатством форм і методів навчання, різмаїттям видів музично-естетичної діяльності, мають значний культуро-

творчий потенціал, залучаючи школярів до національної та світової скарбниці музичного мистецтва, впливаючи через музику на їхній розвиток, формування загальнокультурної компетентності, виховання духовного світу.

Отже, молодший шкільний вік – час комплексного закладання основ музичної культури дитини: ефективного створення позитивної мотивації музично-естетичної (а через неї – навчальної) діяльності, опанування музичних знань, формування спеціальних умінь і навичок, розвитку музично-творчих здібностей, виховання культури спілкування з мистецтвом тощо.

Серед музично-психологічних особливостей молодших школярів фахівці (Е.Абдулін, О.Апраксіна, Г.Падалка, О.Ростовський та ін.) виділяють: розрізнений музичний досвід і різний рівень музичної підготовки дітей у галузі сприймання та виконання музичних творів; інтерес до слухання музики, особливо у формі яскравого виконання учителем; образну уяву, схильність до співпереживання, емоційної ідентифікації з персонажами музичних творів; здатність до первинного узагальнення, насамперед, на основі сприймання пісенної, танцювальної та маршової музики; прагнення до самовираження в звукових, рухливих, візуальних формах; любов до елементарного інструментального музикування та співу при недостатній вокально-слуховій координації; потребу в частому змінюванні емоційних настроїв, в активних видах виконання, спробах створення музики; інтерес до зовнішньої форми діяльності, художньо-ігрових прийомів спілкування з музикою тощо.

Разом з тим, у сучасних дослідженнях відзначається, що діти цього віку неспроможні відстежувати й усвідомлювати власні емоції, почуття, спонукання, що виникають у процесі та внаслідок спілкування з музикою. Тобто рефлексія як психологічний акт (процес самопізнання внутрішніх психічних станів, що віддзеркалює спрямованість уваги на діяльність власної душі, а також достатню зрілість особистості) є невластивою для молодшого школяра. Водночас, не маючи такої здатності, діти сенситивні, відкриті для її розвитку, і їх треба вчити чути власний настрій, думки та почуття [130, с.17].

Характеризуючи музичний портрет молодшого школяра, слід мати на увазі, що роки навчання в початковій школі – період надзвичайно інтенсивного фізичного, розумового, особистісного та музичного зростання. У зв'язку з цим молодший шкільний вік прийнято розподіляти на два мікроперіоди в житті дитини: відповідно 6-7 і 8-10 років. Розглянемо їхні особливості в контексті загального та музичного розвитку учнів.

На думку фахівців, головною ознакою *першого мікроперіоду* є набуття дитиною нового соціального статусу школяра, що безпосередньо відображується на всіх гранях її буття. Розпочинається якісно новий життєвий етап, означений формуванням двох основних психологічних утворень: довільності психічних процесів і внутрішнього (розумового) плану дій.

Уроки музики в першому класі – важливий фактор успішності подальшої музичної освіти учнів. Робота з першокласниками кожного разу стає, за О.Апраксіною, екзаменом для вчителя, який має враховувати несформованість дитячого організму, швидку втомлюваність і невеликий обсяг довільної уваги, схильність до конкретно-образного сприймання та гри [18, с.66-67]. Певні труднощі складає й нерівність сформованості загально-навчальних умінь.

Разом із тим, зазначають сучасні фахівці, психолого-вікові особливості першокласників цілком реально можуть ставати не гальмом, а союзником педагога щодо розвитку дитини. Тоді образність, інтуїція, асоціативність, уява постають генетично обумовленим творчим механізмом пізнання життя – унікальним способом сприймання цілісності, „переплавки” буденного в художнє. „Якщо все це спрямувати у потрібне русло, організувати на належному для музичного мистецтва змістовому рівні, то в ідеалі отримаємо достатньо ефективну технологію музичного розвитку дитини *у ній самій!*” [379, с.11].

Учителю музики важливо враховувати також специфічно-музичну готовність дитини до шкільного навчання. Музична освіта кожного маленького учня має певну „передісторію”, адже процес формування музичної культури людини (в організованих чи стихійних формах) починається з раннього дитинства.

Найперші „засоби” музичного виховання дитини в родині – колискові, народні потішки, пісні з улюблених мультфільмів... За умови перебування в дитячому садку музичний розвиток малюків набуває певної системи, натомість „домашнє” виховання забезпечує дітям надзвичайно різний рівень цілеспрямованої дошкільної музичної підготовки: від вельми ґрунтовної та різнобічної – до фактично нульової, зумовленої лише епізодичним стихійним впливом навколишнього музичного середовища.

У зв'язку з цим серед особливостей музичних характеристик учнів першого класу фахівці (О.Апраксіна, Н.Ветлугіна, О.Ростовський, Л.Школяр) визначають, насамперед, нерівність музичного розвитку: деякі діти люблять музику й мають навички її уважного слухання та виконання; інші – байдужі до музики й просто не розуміють, що значить правильно слухати і співати; вокальний діапазон одних перебільшує октаву, а в інших обмежений 2-3 звуками. При цьому спільними рисами фактично всіх учнів є: в цілому позитивне ставлення до музики; наявність певного досвіду співу, слухання музики та рухів під неї; вельми широкі можливості в галузі музичного сприймання; значний творчий потенціал у різних видах музичної діяльності.

Водночас, процес організації та протікання музично-слухацької діяльності учнів перших класів ускладнюється: поверховістю, тобто відсутністю глибокого проникнення в задум, змістову тканину музичного твору (Т.Аболіна, Н.Миропольська); домінантним впливом на музичне переживання дитини гучності, тембру та ритму, проте як мелодія часто залишається поза увагою школяра (Є.Валкер, М.Кечхуашвілі, Б.Теплов, Д.Узнадзе); необхідністю створення „поля діяльності”, що ґрунтується на інтересі та спонукає учня до пізнання мистецтва (Е.Цибуля); відсутністю досвіду визначення й характеристики основних елементів музики (мелодії, ритму, динаміки, темпу, тембру) тощо.

Характерні для цього віку психологічні та музичні фактори спонукають обмежувати музичний репертуар для слухання колом коротких, виразних, яскраво образних, часто програмних творів з конкретно-образними назвами. Є

певні вимоги і щодо формування вокального репертуару, зумовлені емоційно-образним змістом і виховним потенціалом пісень, а також типовими особливостями власне музичного розвитку учнів, серед яких: невеликий вокальний діапазон; переважання ритмічного слуху над мелодичним; недостатня координація між слухом і голосом тощо.

Отже, перед педагогікою шкільного музичного навчання постає важливе та складне завдання: перейняти естафету дошкільного формування музичної культури дитини з урахуванням попередніх надбань (або прогалин) і на цій основі надати можливість повноцінного музично-творчого розвитку та виховання учням з різним рівнем музичної та загальної підготовки. Надзвичайно важливо, щоб перші зустрічі з музикою справили на дитину яскраве та приємне враження, заохотили до різних форм мистецького самовираження. При цьому неабияке значення має уважність і тактовність учителя, підтримка будь-яких творчих спроб учнів.

Хотілося б зазначити, що навчання школярів цього віку – зазвичай дуже благодатна та родюча „нива”. Діти яскраво реагують на все нове, цікаве, різноманітне, жваво відгукуються на завдання вчителя, прагнуть до творчого самовираження фактично в усіх видах музично-естетичної діяльності. Разом з тим, треба враховувати, що слабо сформована довільна увага й особливості дитячого мислення вимагають часті зміни видів роботи на уроці, а також використання різноманітних наочних засобів навчання.

За розробленою Ш.Бюлер віковою періодизацією розвитку музикальності (1-й період – 0-1 рік, 2-й – 2-4 роки, 3-й – 5-8, 4-й – 9-13, 5-й – 14-19 років), протягом усієї третьої фази музична діяльність дітей зберігає розважально-ігровий характер [267, с.23]. Тому в організації діяльності учнів 1-2 класів мають домінувати ігрові форми і методи роботи. Водночас, важливо поступово привчати дітей докладати вольові зусилля до опанування музичного мистецтва.

За умови цілеспрямованого та доцільного музично-педагогічного впливу, суттєві зміни у музичному становленні особистості виразно виявляються вже у другому класі. Будучи вже більш „досвідченим” школярем, другокласник

орієнтується в основних видах і формах роботи на уроці музики, впевненіше користується навчальним приладдям і підручником. Більшість учнів цього віку розуміє сутність цілеспрямованого слухання музичних творів, а їхні враження від музики та висловлювання про неї вирізняються безпосередністю, образністю та фантазійністю. Зазвичай дещо вирівнюється ступінь вокальної розвиненості дітей: розширюється діапазон, вдосконалюються навички співацького дихання, правильного звукоутворення, чистого та виразного співу. Володіючи первинними основами елементарного музикування, учні досить швидко набувають різноманітного практичного досвіду виконання музики.

Отже, перший мікроперіод молодшого шкільного віку є часом закладання фундаменту музичної освіти дітей, у процесі якого послідовно відбувається формування першооснов музичної культури: інтересу та любові до музики, первинних знань і умінь у галузі музичної діяльності, розвиток музично-творчих здібностей, становлення навичок спілкуватися з музичним мистецтвом у шкільному та повсякденному житті.

Другий мікроперіод у житті молодшого школяра охоплює час навчання у 3 і 4 класах. Згідно з педагогічними дослідженнями, діти цього віку (більш зміцнілі у фізичному та психологічному плані) мають суттєві позитивні зрушення у розумовому та загальнонавчальному розвитку: значно збагачується їхній словниковий запас, розширюються пізнавальні інтереси, бажання опанувати нові знання тощо. Разом з тим, все більш яскраво виявляється індивідуальність учнів: вибірковість інтересів, прагнення до активності та самостійності, бажання „показати себе”, співпрацювати з іншими та і посісти власне місце у колективі однокласників і друзів.

Ці загальнопсихологічні особливості накладають відбиток на процес музичної освіти дітей. Характерними рисами музичного портрету учнів 3-4 класу можна визначити: сформованість основних навичок сприймання музики; прагнення висловлювати власні враження й оцінні судження про неї; поступовий розвиток музичного мислення, що виявляється через спроби аналізувати і порівнювати твори, оперуючи певними музичними поняттями;

підвищення рівня розвитку вокальних здібностей і техніки, що дозволяє залучати учнів до простих форм двоголосного виконання; виявлення вибірковості щодо навчальної музично-творчої діяльності; схильність або – інколи – бажання уникати її певних видів (наприклад, сольного співу) внаслідок більш критичного ставлення до власних можливостей; прагнення до особистісного самовиявлення у колективних формах музичної діяльності (ансамблевому співі, інсценуванні пісень, інструментальному виконавстві тощо).

Щодо особливостей сприймання та розуміння музики, фахівці одноставно наголошують: як і у першому мікроперіоді, учень 3-4 класу краще розуміє не музичний, а словесний текст. Найбільш яскраво це виявляється у сприйманні вокальних творів. На думку М.Кечхуашвілі, саме текст допомагає дитині зрозуміти, усвідомити емоції й ідеали, виражені в мелодії пісні, і чим краще учень розуміє та переживає словесний текст, тим виразнішим стає його спів. У 1-2 класах розуміння художніх образів пісень відбувається переважно за допомогою вчителя, а учні 3-4 класів спроможні самотійно, лише спираючись на текст, проникнути до художнього задуму твору [427, с.36].

Закладання основ музичної культури молодшого школяра сучасні фахівці вбачають у підготовці дитини до емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та життя, розвитку адекватного музичного сприймання, сприяння накопиченню досвіду музично-творчої діяльності. При цьому модель випускника початкової школи розглядається як підсумок розвитку засобами мистецтва таких якостей особистості: увага та фантазія, музична пам'ять і асоціації, інтуїція й усвідомлення музики; музично-слухова спостережливість і тривалість уваги в процесі слухання, здатність до музичного узагальнення та цілий спектр чуттєвого бачення світу [264, с.140].

Статистичні дослідження, проведені з метою деталізації музичного портрету учнів 3-4 класів, показали, що музика та музично-творча діяльність посідають суттєве місце у житті сучасних школярів, є органічною частиною їхнього навчання та дозвілля:

- 72,37 % опитаних засвідчують позитивне ставлення до музики;
- 28,95 % відвідують дитячі музичні заклади;
- близько половини учнів систематично переглядають музичні вистави, концерти тощо.

Разом з тим з'ясовано, що музична спрямованість учнів часто характеризується нестабільністю та ситуативністю. Виявлено факти недостатньої уваги батьків до музично-естетичного виховання дітей, адже 26,08 % учнів взагалі не залучені до позанавчальної музично-естетичної діяльності (бланки анкет і аналіз результатів анкетування представлено в додатку А).

Отже, опис музичного портрету молодших школярів свідчить про величезні потенційні можливості залучення дітей до музичного мистецтва та формування на цих засадах *основ музичної культури* як підґрунтя, необхідного та достатнього для подальшого музичного становлення особистості. При правильно організованому навчанні музики в початковій школі:

- ці роки стають плідними для зміцнення музичної спрямованості учня, що виявляється в збільшенні, урізноманітненні, вибірковості мотивів музичної діяльності, розвитку емоційної чутливості до музики й усвідомленні музичного мистецтва як особистісної цінності дитини;
- школяр набуває основ музичної обізнаності (а також загальнокультурної компетентності) у вигляді комплексу знань, умінь, навичок і досвіду в галузі музичного мистецтва;
- результатом активного залучення до музично-естетичної діяльності стає музичний, творчий, а також загальний розвиток учня;
- виховний напрям музичної освіти виявляється в засвоєнні правил і практичних навичок „соціальних” форм спілкування з музикою, етики й естетики її слухання, виконання, використання у повсякденному житті, формуванні потреби в музичному самовдосконаленні, а також в усвідомленні та реалізації духовного потенціалу музичного мистецтва.

Провідною умовою успішності формування музичної культури молодших школярів є оптимальна організація їхньої музичної діяльності.

3.2. Музична діяльність – ядро музичної культури особистості

Навчальна діяльність є важливим дидактичним феноменом – „інструментом, за допомогою якого можна сформувані необхідні для самостійного життя дитини риси характеру та відповідні знання, уміння та навички” [92, с.394].

У сучасних працях *музична діяльність учнів* розглядається як основний засіб їх активного залучення до музики та як відображення взаємодії дітей із музичним мистецтвом у ролі слухачів, виконавців, „композиторів” [2, с.157]. Уточнюючи думку О.Гумінської, можна сказати, що *саме і лише* „через музичну діяльність учень накопичує знання про музичне мистецтво, розвиває та вдосконалює свої музичні й виконавські здібності та навички, виробляє критерії естетичного оцінювання” [94, с.18]. З позицій психології (Л.Гаккель, В.Ражніков, Г.Тарасов, К.Тарасова, Б.Теплов, Г.Ципін) музична діяльність є одним із провідних факторів формування найважливішого особистісного новоутворення – музичної свідомості як процесу моделювання ставлень людини до реальної дійсності в інтонованих звукових образах [291, с.13].

У контексті дослідження музичну діяльність можна охарактеризувати як ядро, стрижень музичної культури школяра, не випадково Д.Кабалевський фактично ототожнював ці поняття. У діяльності виникає, формується та реалізується більшість музичних якостей особистості: знання, уміння, навички, мотивація, емоційність, музично-ціннісні орієнтації, музичні здібності тощо.

Отже, слушна думка Р.Тельчарової, що музична діяльність є передумовою, умовою, формою, показником вияву музичної культури. Виходячи з цього, до структури музичної діяльності дослідниця включила різні ланки єдиної діади *людина-музична культура*: 1) суб'єкта музичної діяльності; 2) предмет музичної діяльності (різноманітні явища музичної дійсності; світ музики, що звучить); 3) засоби музичної діяльності матеріального або духовно-практичного характеру; продукти музичної діяльності [366, с.30].

Варто нагадати також положення Б.Асаф'єва про три види музичної діяльності, з яких складається інститут музичної культури суспільства: діяль-

ність композитора, виконавця і слухача. Цей підхід певною мірою відображений у педагогічних концепціях та змісті шкільних програм із музики (Е.Абдуллін, Д.Кабалевський, О.Лобова, Л.Масол, О.Ростовський, Л.Школяр та ін.).

Як часткова форма навчальної, музична діяльність школяра є цілеспрямованою й упорядкованою „сукупністю дій, прийомів і операцій, що забезпечують мотиваційну й активну включеність суб'єктів діяльності в організований дорослими процес навчання” [116, с.535]. Водночас музична діяльність є актом залучення дитини до мистецтва і творчості, що зумовлює специфіку визначення її мети, завдань, змісту, способів дій, контролю й оцінювання результатів.

Передбачувана музична діяльність школярів є, вочевидь, найбільш виразним і яскравим показником дидактико-методичної сутності певної системи шкільної музичної освіти. Її кількісні та якісні показники свідчать про своєрідний суспільний „запит”, яку людину слід виховати на уроках музики: уважного слухача, вокально розвиненого співака, теоретично „озброєного” інтелектуала-музикознавця, громадянина та патріота своєї Вітчизни тощо?

У музичній освіті сутність і зміст музичної діяльності формуються згідно з вимогами державних стандартів і навчальних програм. Загальна мета музичної діяльності школярів конкретизується низкою завдань, сутність яких найчастіше полягає у формуванні культури музичного сприймання, вокального й інструментального музикування; розвитку психічних процесів і музично-естетичних якостей дитини; вихованні духовної культури учня, адже, на думку Н.Суислової, саме в практичній діяльності особистість через музичний твір спілкується з духовним досвідом людства [291, с.17].

Зміст навчальної музичної діяльності на уроці представлений поєднанням її різних видів, провідними серед яких традиційно вважаються: сприймання музики, хоровий спів, різні форми елементарного музикування, музично-ритмічні рухи, імпровізація та інші види музично-творчої роботи, ознайомлення з життям і творчістю композиторів, а також елементарною теорією музики (або вивчення музичної грамоти) тощо.

Цей підхід до визначення видів музичної діяльності відображує специфіку навчальної роботи учнів і є зручним для використання в педагогічній практиці, що пояснює його домінування протягом другої половини ХХ ст. і до нашого часу. Наприклад, О.Гумінська (2005) виокремлює такі види музичної діяльності на сучасному уроці: слухання музики, вокально-хоровий спів, музично-ритмічні рухи, гра на музичних інструментах, музична творчість, теоретичне вивчення музики [94, с.18].

Існує й альтернативний підхід, ґрунтований на вже згаданій класифікації Б.Асаф'єва про триєдність композиторської, виконавської та слухацької діяльності. Такий підхід відображений, наприклад, у працях Г.Рігіної (1979), що розглядає навчальний процес як поєднання слухання музики, виконання (хоровий спів за слухом і за нотами) й імпровізації [311, с.3].

На нашу думку, запропоновані підходи до структурування музичної діяльності можна умовно назвати *навчальним* і *мистецьким*. При цьому до першого слід віднести традиційні для навчального процесу сприймання музики, спів, гру на музичних інструментах, музично-ритмічні рухи, ознайомлення з творчістю композиторів і основами елементарної теорії музики тощо, а до другого – шкільні аналоги визначених Б.Асаф'євим складових музичного мистецтва: музично-слухацьку, виконавську та композиторську діяльність учнів (враховуючи при цьому значний ступінь умовності таких назв).

Слушна ідея одночасного використання обох підходів подана в програмі „Музичне мистецтво” для 1-4 класів (В.Усачова, Л.Школяр, В.Школяр), де основними видами музичної діяльності виступають діяльність композитора, виконавця та слухача, а вокально-хорове виконавство, гра на музичних інструментах, слухання музики та виконання її в русі розглядаються як часткові форми залучення дітей до музичного мистецтва. При цьому наголошується на нерозривній єдності всіх видів діяльності: поєднані музичним сприйманням, вони відображують три умови існування музики взагалі, розгортання музично-художньої діяльності як цілісного явища [378].

Цікавий і доцільний підхід до структурування музичної діяльності запропонований Е.Абдуллінім і О.Ніколаєвою (2005). Розроблена ними структура діяльності учнів у системі загальної музичної освіти містить такі елементи: 1) *власне музична діяльність*, представлена трьома видами – музично-слухацькою, музично-виконавською та музично-композиційною; 2) *музично-теоретична діяльність* – засвоєння знань про музику, формування умінь і навичок оперувати ними, досягнення творчості композиторів, виконавців, слухачів, елементарної нотної грамоти тощо; 3) *музично-історична діяльність* – засвоєння знань про музику різних історичних епох, музично-історичні стилі, творчість композиторів минулого та сучасності тощо); 4) *музично орієнтована поліхудожня діяльність* – проведення аналогій між явищами музики та інших видів мистецтв; накопичення досвіду вираження характеру музики засобами пластичного, сценічного, образотворчого мистецтв; 5) *музично опосередкована діяльність*, яка не передбачає орієнтації на конкретну музику, але сприяє формуванню уявлення про певне музичне явище за принципами: *від життя – до музики* та *від музики – до життя* (ознайомлення з музичними інституціями, культурним спадком народу тощо) [4].

У поданій структурі ідея Б.Асаф'єва реалізована в межах „власне музичної діяльності”, що розглядається в трьох „мистецьких” аспектах. При цьому для характеристики творчої діяльності учнів замість слова „композиторська” використано означення „композиційна”. Така заміна здається обґрунтованою, оскільки останній термін більш влучно та коректно відображує особливості та новаційну специфіку дитячої музичної творчості.

Разом із тим, запропонована класифікація не є беззаперечною. По-перше, введення поняття „власне музична діяльність” спонукає думати, що інші види діяльності на уроці постають певною мірою відірваними від „живої” музики. Між тим, усі вони ґрунтуються на мистецьких основах, виростають зі слухання, виконання та музичної творчості школярів. По-друге, виникає питання про доцільність виокремлення теоретичної, історичної, музично орієнтованої поліхудожньої та музично опосередкованої складових. Кожний із

цих видів діяльності функціонує в руслі музикознавства. Виходячи з цього, спільну сутність означених видів можна визначити поняттям *музикознавчої* (ширше – *мистецтвознавчої*) діяльності, зважаючи при цьому на умовність і шкільну специфіку використання обраного терміну.

Спираючись на описані підходи, ми розробили власний варіант *структури музичної діяльності молодших школярів*, що ґрунтується на бінарному поєднанні мистецьких видів і навчальних форм діяльності учнів. При цьому:

- до *мистецьких видів музичної діяльності* належать музично-слухацька, музично-виконавська, композиційна (музико- та мистецтвотворча) та музикознавча (ширше – мистецтвознавча);
- до *навчальних форм музичної діяльності* – різноманітні види роботи на уроці: слухання музики, спів, гра на музичних дитячих інструментах, музично-ритмічні рухи, імпровізація та інші форми музичної творчості, ознайомлення з історією та теорією музики тощо.

Співвідношення цих компонентів представлено в табл. 3.1.

Таблиця 3.1.

Структура музичної діяльності школяра

Мистецькі види діяльності Навчальні форми діяльності	музично-слухацька	музично-виконавська	композиційна	музикознавча
Сприймання музики				
Виконання музики: спів, гра на інструментах, ритмічні рухи				
Музична творчість: імпровізація, створення музики тощо				
Ознайомлення з історією та теорією музики				

Щодо розподілу видів і форм діяльності зазначимо наступне. Діяльність слухача (що фактично ототожнюється з музичним сприйманням) – це основоположний вид спілкування з музикою, без якого неможливе ані її виконання, ані створення, ані аналіз. Дитяче виконавство представлене різними формами вокального, інструментального та синтетичного (поліхудожнього й „умовно-музичного”) музикування; виконавство ґрунтується на музичному сприйманні та „прокладає шлях” у царину музичної творчості та „шкільного музикознавства”. Композиційна (музикотворча) праця учня має в основі творче починання; вона ґрунтується на слухацькому досвіді та реалізується у власному виконавстві, отже, охоплює всі попередні ланки музичної діяльності. Музикознавчий напрям поєднує сфери історії та теорії музики, передбачаючи ознайомлення з життям, творчістю композиторів і первинними основами теорії музики на достатньому й необхідному для школярів рівні; цей вид діяльності ґрунтується на слуханні та різноманітних формах практичного виконання.

Отже, усі представлені градації музичної діяльності – від „першого-основного” сприймання до „музикознавчих” узагальнень – ніби поступово „виростають” із попередніх. При цьому в практиці музичної освіти найчастіше відсутні чіткі межі між різними видами та формами музично-мистецької діяльності. Наприклад, вивчення творчості композиторів безпосередньо пов’язане зі сприйманням їхніх творів, а опанування елементарних основ теорії музики – з живою практикою її слухання та виконання.

Разом із тим, зважаючи на поліхудожню специфіку музичної освіти, кожний вид музичної діяльності тяжіє до розширення власне музичних меж за рахунок збагачення іншими мистецтвами. Наприклад: музично-слухова діяльність учня може супроводжуватися використанням віршованих і прозових текстів, репродукцій картин тощо, а композиційна – містити елементи не лише вокальної, та інструментальної, а й пластичної імпровізації.

Охарактеризуймо детальніше визначені нами види музичної діяльності в контексті загальної музичної освіти молодших школярів.

Провідною на сучасному уроці музики вважається *діяльність слухача*, яка пов'язана з *музичним сприйманням* і відбувається, насамперед, у формі *слухання музики*. Як психологічний феномен музичне сприймання „являє собою перцептивну дію суб'єкта, що спрямовується цілями і завданнями музичної діяльності та є умовою цілісного відображення музичного явища при безпосередньому його впливі на органи чуттів” [292, с.109].

У мистецькій педагогіці (Е.Абдуллін, Н.Гродзенська, Д.Кабалевський, Л.Рапацька, О.Ростовський, В.Шацька, Л.Школяр та ін.) музичне сприймання – здатність слухати й чути, емоційно переживати та відкликатися на зміст музичного твору – розглядається як провідний, а часто і домінуючий вид діяльності школярів. „Справжнє, відчуте і продумане сприймання музики – основа всіх форм прилучення до музики, тому що при цьому активізується внутрішній духовний світ учнів, їх почуття і думки. Поза сприйманням музика як мистецтво взагалі не існує”, – писав Д.Кабалевський [133, с.28].

Надання музичному сприйманню такої визначної ролі слід пояснити тим, що цей вид діяльності пронизує всі способи спілкування дитини з музикою: з ним пов'язані різні форми залучення дитини до музичного мистецтва (слухання, виконавство, творення, вербальне судження); на ньому ґрунтується становлення більшості музично-естетичних новоутворень школяра (розвиток музичної мотивації та мислення, формування художніх смаків і виконавських умінь, засвоєння музичних знань, накопичення досвіду музично-творчої діяльності тощо); саме зі сприйманням значною мірою пов'язується і реалізація розвивально-виховного впливу мистецтва. Не дивно, що головним завданням слухацької діяльності в сучасній методиці вважається „формування музичної культури учнів у процесі спілкування їх із високохудожніми зразками народної, класичної й сучасної вітчизняної та зарубіжної музики” [4, с.12].

Отже, формування навичок музичного сприймання є важливим завданням учителя. Невипадково феномен слухацької культури увійшов до глосарію основних компонентів музичної культури особистості, пов'язаних із певними видами музично-естетичного опанування світу. Окремі елементи

слухацької музичної культури аналізуються в дослідженнях І.Барвінок, О.Єременко, Л.Коваль, Н.Ломакіної, Л.Прокоф'євої, О.Ростовського, О.Рудницької, Л.Школяр та ін. При цьому специфіка музичного сприймання як особистісно-культурного феномену ґрунтується на врахуванні вікових особливостей учнів, їхнього духовного світу та досвіду тощо.

Тісний і нерозривний зв'язок із процесами сприймання музики має **виконавська діяльність** школярів, адже повноцінне виконання – спів, гра на музичних інструментах, рух під музику – неможливе поза умінням слухати й чути твір композиторського або власного „виробництва”. Попереджаючи питання про фізіологічно позбавленого можливості сприймати звуки Л.Бетховена, зазначимо: безпрецедентний феномен унікальної розвиненості внутрішнього (здатного „чути розумом”) слуху у геніального німецького композитора лише підтверджує вищенаведена аксіому.

Музично-виконавська діяльність учнів традиційно розглядається в двох основних формах: *вокальній* (спів) та *інструментальній* (гра на музичних інструментах). Зважаючи на можливість впровадження на шкільних уроках музики (особливо в початковій школі) значної кількості різноманітних похідних, у т. ч. вокально-інструментальних та „умовно-музичних” прийомів виконавства (з використанням щигликів, оплесків, кроків, пластичних рухів і різноманітних пристосованих предметів), доцільно виділити також *синтетичну* форму, яка поєднує різні типи музичного виконавства.

Найпоширенішою формою музично-виконавської діяльності школярів у загальноосвітньому закладі є *спів*, важливість якого підтверджується проходженням через усі ланки історичної генези музичного навчання учнів. Про значення вокального виконавства у вітчизняній музичній освіті свідчить факт, що протягом тривалого часу шкільний предмет мав назву „Співи”.

Ще з часів Платона й Аристотеля спів розглядався як дієвий засіб загального та творчого розвитку особистості, її духовного, естетичного, інтелектуального, емоційного виховання; формування певного типу світогляду та зміцнення здоров'я дітей. У сучасній методиці вокальна (співацька,

вокально-хорова, вокально-інтонаційна) культура розуміється не лише як „система норм звуковидобування, фонації, артикуляції, дикції, побудови фраз, емоційної насиченості співу тощо” [428, с.132]. Їй справедливо надається значення органічної та невід’ємної частини музичної культури особистості.

Методика музичного виховання має в своєму арсеналі численні теоретичні дослідження (Є.Алмазов, Л.Абелян, Г.Перельштейнас, В.Соколов), традиційні й новітні методики та технології навчання співу (Т.Овчинникова, Г.Струве, Г.Стулова та ін.). На початку XXI ст. актуальні проблеми вокального виховання школярів піднімаються в працях Е.Абдулліна, Ю.Алієва, О.Ніколаєвої, М.Осенневої та ін. Зокрема у праці „Спів на уроках музики” (2005) російський учений-педагог Ю.Алієв презентує власну концепцію змісту й організації співацької діяльності школярів, наголошуючи на можливостях одночасного навчання одно- та багатоголосному співу, використання аудіо- та відеозасобів у процесі вокальної роботи [10]. Серед інших актуальних питань вокального виховання школярів виділено проблеми єдності художнього та технічного у вокальній діяльності учнів, підготовки дітей до виразного співу й осмисленої інтерпретації словесного тексту, систематичної роботи вчителя щодо навчання дітей співу з орієнтацією на нотний запис тощо [4, с.67-71].

Теоретико-методичні основи *елементарного музикування на дитячих інструментах* було детально розроблено в системі К.Орфа, ідеї якої популярні у дитячих закладах музичної освіти різних країн. Сучасні методисти (Е.Абдуллін, І.Лаптев, О.Ніколаєва, М.Осеннева, Е.Печерська, М.Ройтерштейн) серед педагогічних завдань інструментального виконавства визначають: стимулювання мотивації художньої діяльності, розвиток музичних здібностей (зокрема усіх без виключення видів слуху), музичного смаку та творчої активності учнів, залучення їх до національних виконавських традицій, оволодіння теоретичними знаннями, створення сприятливих умов для засвоєння нотного запису, урізноманітнення уроків музики, розвиток мускулатури рук і координації рухів дитини тощо.

На нашу думку, варто враховувати також широкі можливості колективного виконавства для вдосконалення комунікативних навичок парної, групової та фронтальної взаємодії, а також досить важливу в умовах загальноосвітнього закладу „компенсаторну” функцію елементарного музикування для дітей з вадами голосу й інтонаційного слуху.

У початковій ланці навчання інструментальне музикування представлене переважно грою на дитячих інструментах: найчастіше шумових (барабанах, трикутниках, маракасах), рідше – ксилофонах і металофонах. У деяких школах України значну увагу приділено систематичному навчанню учнів початкової та основної школи гри на сопілці, інколи використовуються елементи парної з учителем гри на фортепіано. Відповідно до набуття виконавського досвіду дітям надається можливість не лише повторювати певний ритм за вчителем або записом, але й імпровізувати, самостійно добирати музичні інструменти, створювати власні ритмічні композиції та партитури.

Серед *синтетичних* форм виконавської діяльності молодших школярів варто виділити музично-ритмічні рухи у вигляді крокувань, „вільних” (нерегламентованих учителем) танців, „вільного диригування”, „пластичного інтонування”, інсценування пісень, музично-рухливих вікторин тощо. У подальшому доцільно використовувати більш „стримані” в емоційному плані та більш складні за побудовою види рухів: „рука, що звучить”, театралізація та драматизація музичного матеріалу, створення пластичних етюдів і танцювальних композицій до пісень та інструментальних творів тощо.

Будь-які види дитячого виконавства корисні, оскільки розвивають у школярів: мотивацію музичної діяльності; навички слухового контролю, музично-комунікативної взаємодії з диригентом (учителем або учнем) та іншими виконавцями; музичні та творчі здібності (особливо чуття ритму та динаміки, образні уявлення, фантазію) тощо. Отже, багато форм дитячого виконавства нерозривно пов’язані з *композиційною* (ширше – мистецько-творчою) діяльністю учнів. Слід зазначити, що сучасна психологія наполягає на якомога більш ранньому й інтенсивному залученню всіх без винятку дітей

до музичної творчості. Ще Б.Теплов наголошував, що вона „дуже корисна для загального художнього розвитку, цілком природна для дитини та цілком відповідає її потребам і можливостям” [370, с.16-17].

У сучасній методиці музичної освіти виділені два різновиди композиційної діяльності: імпровізація та створення музики [4, с.105]. *Імпровізація* тлумачиться як процес спонтанного створення нового музичного матеріалу (Е.Абдуллін), безпосереднє створення образу „тут і зараз” (Н.Гришанович). На уроках музики використовуються різні види імпровізації (вокальна, інструментальна, мовна, темброритмічна тощо), які зазвичай дуже приваблюють школярів, особливо молодшого віку. Досвід підтверджує слухність думки Г.Рігіної: в імпровізації органічно сплітаються „радість творчості” (Б.Асаф’єв) і музичний досвід дитини; при цьому учень ніби розкріпається – виступаючи з власним „твором”, він не боїться помилитися, виконати його неправильно [311, с.13]. Отже, імпровізація надає школяру максимум свободи, стаючи дієвим засобом його творчого розвитку. Інший вид композиційної діяльності – *створення музики* – розглядається як організований навчально-творчий процес складання музичної композиції, що відповідає поставленим перед дітьми завданням. Прикладами таких завдань є мелодизація віршованих текстів, придумування підголосків до поспівок і пісень, складання мелодій і ритмічних композицій у заданому характері і т.п.

Заслуговують уваги поліхудожні види творчої діяльності школярів, спрямовані на „накопичення учнями досвіду індивідуально-особистісного вираження характеру музики й особливостей її розвитку музично-пластичними та сценічними засобами, засобами образотворчого мистецтва (в малюнку, декоративно-прикладній творчості)” [4, с.141]. Переважна частина таких видів роботи в початковій школі – інсценування пісень, театралізація та драматизація музичного матеріалу, створення музично-рухливих композицій – інтегруються з виконавською діяльністю учнів. Поступово поліхудожня діяльність спрямовується на різнобічне опанування учнями взаємозв’язків музики з іншими видами мистецтв.

Отже, характеризуючи композиційний компонент музичної діяльності, до традиційних власне музичних структурних одиниць доцільно долучити численні *синтетичні (поліхудожні)* види творчості дітей, пов'язані з музично-пластичною імпровізацією, елементами театралізації музичного матеріалу, із складанням на музичній основі літературних і живописних творів тощо.

Органічною частиною формування музичної культури дітей є опанування основ *музикознавчої діяльності*, неодмінною умовою здійснення якої є опора на музичне сприймання та різні види виконавської практики. Насамперед, слід звернути увагу на значний ступінь умовності обраного терміну, який відображує спрямування відповідної діяльності, проте не претендує на повноцінність професійного її опанування. Серед провідних завдань музикознавчої діяльності – розвиток умінь свідомо аналізувати й порівнювати музичні твори, виділяти характерні стилістичні риси. Отже, головним психологічним новоутворенням школярів щодо такої діяльності можна вважати розвиток музичного мислення як здатності до осмисленого спілкування з музичним мистецтвом в усіх формах естетичної діяльності учнів.

У нашому дослідженні музикознавча діяльність передбачає ознайомлення учнів з основами: 1) теорії та історії музичного мистецтва (знання про музику, її виникнення і розвиток, стилі та напрями, творчість композиторів, взаємозв'язки музики з іншими видами мистецтв); 2) елементарної теорії музики (оволодіння основними музичними поняттями та термінологією щодо засобів музичної виразності, визначення особливостей музичних жанрів і стилів, здобуття уявлення про основи нотного запису музики).

У початковій школі цей вид діяльності безпосередньо детермінується іншими видами музичної роботи учнів (зокрема слуханням і виконанням), поступово набуваючи більш виражених рис самостійної музичної діяльності.

Отже, зміст музичної діяльності молодших школярів на сучасному уроці відображений поєднанням її слухацьких, виконавських, композиційних і музикознавчих видів, формами яких є: сприймання музики, спів, гра на музичних інструментах, музично-ритмічні рухи, ознайомлення з творчістю

композиторів, елементарною теорією музики тощо. У процесі опанування цих видів і форм роботи школярі набувають індивідуальний *досвід музичної діяльності*, під яким розуміються узагальнені художньо-естетичні знання, уміння та навички, що закріплені в пізнавальній діяльності й морально-естетичній поведінці [103, с.20].

При диференціюванні музичної діяльності школярів за іншими ознаками слід враховувати наступне. По-перше, мистецькі види музичної діяльності – слухацький, виконавський, композиційний – можуть бути представлені не лише керованою (спеціально організованою педагогом), а й спонтанною музичною діяльністю дітей, зокрема в позаурочний час. (Остання досить часто має негативний вплив на формування музичної культури школяра.) По-друге, якщо слухацька, виконавська та композиційна музично-мистецька діяльність за своєю генетичною сутністю є креативними, то різні форми навчальної діяльності можуть бути представлені творчим, евристичним і репродуктивним рівнями пізнавальної активності учнів. При цьому творчий рівень виконавства (імпровізація) змикається з композиційною діяльністю учнів.

Виходячи з цього, музична діяльність школярів може бути класифікована за кількома групами ознак: мистецьким і навчальним підходами; факторами керованості чи спонтанності здійснення; різними рівнями пізнавальної активності (репродуктивним, евристичним, творчим). Цей перелік можна доповнити розподілом музичної діяльності на: класну та домашню, обов'язкову та вибіркочу, оцінювану та ні, різних рівнів складності тощо.

Водночас стає очевидним тісний взаємозв'язок між різними видами та формами музичної діяльності, що підтверджує умовність її будь-якого розподілу й необхідність органічного, комплексного підходу до формування досвіду музичної діяльності як ядра особистісної музичної культури.

Закономірним етапом досягнення цієї мети є виявлення сутності й змісту кожного структурного компонента музичної культури в тісному зв'язку з музично-психологічними особливостями та музично-діяльними можливостями молодших школярів. Саме це є завданням наступної наукової розвідки.

3.3. Музична спрямованість у структурі музичної культури дитини

У структурі та процесі формування музичної культури дитини першочергового значення набувають мотиваційний, емоційний і аксіологічний компоненти, які є провідними факторами подальшого відкриття світу звукового мистецтва та залучення музики до кола вибраних потреб особистості. З огляду на нерозривні зв'язки цих трьох „пускових механізмів” музичної культури, їх доцільно поєднати в спільний структурний блок – *музичну спрямованість*.

На думку дослідників, складовими спрямованості особистості є ідеали, почуття, суспільні прагнення, соціальні оцінки тощо, які визначають особливості й характер відносин особистості з навколишнім середовищем і значною мірою детермінують особливості її поведінки [112, с.29]. Крім цього, до системи особистісної спрямованості відносять потреби, уявлення, ідеї, емоції, почуття, установки, прагнення, які зумовлюють бажання або небажання „входження” людини до певної, у нашому випадку музичної, сфери.

Варто зазначити, що аналіз спеціальних досліджень свідчить про різні розуміння „точок перетину” мотиваційного, емоційного й аксіологічного компонентів. Емоції в переважній більшості праць розглядаються в складі мотиваційної та ціннісно-орієнтаційної підструктур особистісної культури. Натомість взаємозв'язки мотиваційного й аксіологічного компонентів трактуються вельми суперечливо. Мотивація досить часто розглядається як складова ціннісних орієнтацій. Так, В.Дряпіка відносить до особистісних орієнтацій інтереси, потреби, ідеали, почуття, здібності та здатність людини до образного мислення, естетичний смак тощо [111, с.16-20]. Водночас ціннісні орієнтації особистості самі стають фактором формування мотивації. Наприклад, О.Гданська розглядає їх як джерела виникнення конкретних і стійких мотивів певної діяльності [78], П.Анісімов відносить їх до внутрішніх (суб'єктивно-особистісних) складників мотивації музичної діяльності [14, с.14], а О.Павлова вважає, що ціннісні орієнтації переживаються особистістю як потреба, що мотивує сучасну поведінку та програмує майбутнє [269, с.8].

Ми розглядаємо мотиваційний, емоційний і аксіологічний компоненти як щільно пов'язані, але самостійні структурні одиниці. Важливість їх поєднання підтверджується вченими (Л.Коваль, О.Павлова, Г.Падалка, Л.Рапацька, О.Ростовський, О.Рудницька, Р.Тельчарова, О.Щолокова), які пов'язують ефективність різних видів і форм музичної активності дитини з формуванням комплексу мотиваційних, емоційних і ціннісних якостей. Наприклад, процес сприймання музичних творів розглядається дослідниками в безпосередній залежності від схильностей, інтересів та емоційного досвіду дитини, її загальної спрямованості, ціннісних ідеалів і оцінок тощо [316; 318; 322; 369].

Значення мотиваційного, емоційного й аксіологічного компонентів підтверджується і наявністю відповідних завдань у змісті державних стандартів і програм із музики й музичного мистецтва. Так, у стандартах, розроблених для шкіл України, метою освітньої галузі „Мистецтво” передбачені розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, художньо-творча самореалізація та духовне самовдосконалення школярів, а галузь „Естетична культура” має долучити їх до скарбів світового мистецтва, що є основою художньої культури, забезпечити формування світогляду, ціннісних орієнтацій, творчого потенціалу, емоційної чутливості особистості тощо [105].

Провідними навчальними програмами України передбачені: введення учнів у світ добра й краси, відбитий у музичних творах; розвиток чуттєво-емоційного сприйняття світу крізь призму музичного мистецтва, прилучення учнів до джерела людських почуттів і переживань, втілених у музиці; виховання ціннісного ставлення до музичного мистецтва (О.Ростовський та ін.); органічне залучення учнів до світу музичного мистецтва, розвиток мотивації музично-естетичної та творчої діяльності, особистісно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва в процесі ознайомлення із здобутками національної та світової музичної культури (О.Лобова); формування в учнів особистісно-ціннісного ставлення до дійсності та мистецтва (Л.Масол та ін.); виховання ціннісних орієнтацій у сфері музики, музичних інтересів, смаків і потреб (Б.Фільц та ін.).

Водночас у музично-методичних працях мотиваційно, емоційно й аксіологічно спрямовані аспекти часто обмежені окремими порадами і не розглядаються системно. Наприклад, у посібнику „Уроки музики в початкових класах” Е.Печерської (2001) підрозділу „Забезпечення мотивації навчальної діяльності учнів” відведено лише одну сторінку тексту [282, с.149-150].

Подібну ситуацію можна спостерігати й у практичній роботі педагогів-музикантів, які оволоділи окремими прийомами залучення дітей до музичного мистецтва, накопичили певний арсенал засобів пробудження й підтримання інтересу до співу, слухання музики тощо, проте не озброєні цілісною системою формування мотивації, емоційності та ціннісних орієнтацій особистості.

Отже, є потреба в систематизованому дослідженні процесу формування музичної спрямованості школярів, у якому комплексно охоплюватимуться різні аспекти мотиваційного, емоційного й аксіологічного компонентів сучасного уроку музики: від аналізу вікової специфіки суб’єктів навчання – до розробки конкретних дидактико-методичних „цікавинок”. Охарактеризуємо детальніше сутність компонентів музичної спрямованості сучасного школяра.

Дослідження *мотивації учіння* мають ґрунтовну традицію, закладену працями Я.А.Коменського, Й.Г.Песталоцці, Й.Ф.Гербарта. У сучасних дослідженнях мотивація учіння розглядається як складна система спонукань, що зумовлюють спрямування активності індивіда на отримання, перетворення та збереження нового досвіду. Виділено три групи мотивуючих факторів: 1) потреби та інстинкти, які становлять джерела активності особистості; 2) власне навчальні мотиви, які визначають спрямованість активності; 3) емоції, почуття, суб’єктивні переживання й установки, що зумовлюють і визначають спосіб регуляції та динаміки поведінки індивіда в навчальному процесі [116, с.528]. У дослідженнях А.Маркової, Т.Матіс та А.Орлова групу пізнавальних мотивів розподілено на широкі (орієнтація на оволодіння новими знаннями); навчально-пізнавальні (орієнтація на засвоєння способів здобування знань, прийомів самостійного набуття знань) і мотиви самоосвіти (орієнтація на придбання знань з метою самовдосконалення) [210].

У контексті нашої розвідки загальнопедагогічні підходи слід переломити на галузь спілкування дитини з музикою в умовах загальної освіти, враховуючи при цьому вікові особливості становлення мотивації учнів початкової школи.

Проблеми розвитку мотивації учіння молодшого школяра розроблені в працях Н.Бібік, А.Маркової, Т.Матіс, А.Орлова, О.Проскури, О.Савченко та ін. Важливість цього аспекту навчальної діяльності дітей підкреслюється тим, що „чи не найголовнішими результатами навчання є виховання сумлінного творчого ставлення учня до праці, його позиція на уроці, бажання та прагнення бути кращим, тобто позитивні зміни в самій особистості дитини” [332, с.132].

Становлення мотиваційної сфери молодших школярів має певні особливості, зумовлені віковою специфікою психофізичного розвитку дітей. До позитивних характеристик учня початкової школи в цьому контексті можна віднести: допитливість, широке коло інтересів, зацікавленість усім новим, щирість, безпосередність, позитивне ставлення до школи та навчальної діяльності, довіру і повагу до вчителя. Ці фактори створюють сприятливе середовище для формування мотивації музичного учіння молодшого школяра.

Разом з тим, є певні проблемні аспекти: швидка втрата інтересу, орієнтація переважно на зовнішню привабливість навчальної діяльності, неспроможність учнів визначити й охарактеризувати власні естетичні прагнення тощо. Зокрема, у дослідженнях Н.Бібік [40] констатується, що поза спеціально організованим формуванням лише близько 20 % учнів досягають першого рівня розвитку пізнавального інтересу, а значна їх кількість залишається з нерозвиненим мотиваційним ставленням до пізнавальної діяльності: проблемні завдання викликають утому, охочіше виконуються завдання однотипного плану, переважає мотив уникнення труднощів тощо.

Певну специфіку має й музично-мотиваційна сфера учнів. Наші дослідження виявили, що молодші школярі керуються як загальними, так і власне „музичними” мотивами навчальної діяльності. У першому випадку мотивацію сферу представлено традиційним для цього віку комплексом мотивів навчання: бажання здобути похвалу вчителя, одержати гарну оцінку, принести радість

батькам, звичка виконувати вимоги дорослих, пізнавальний інтерес, зацікавленість, прагнення утвердити себе в класному колективі тощо. У другому випадку цей перелік збагачується мотивами, які безпосередньо пов'язані з музичним мистецтвом: здатністю проникати в надра психіки, викликати емоційний відгук, почуття і хвилювання, спонукати до дії. Серед мотивів музично-естетичної діяльності значну роль відіграють: любов до музики, музичний „ухил” родини, потреба у виконавській діяльності, прагнення навчитися співати (грати), зацікавленість різними видами роботи на уроці, бажання дізнатися нові пісні, наслідувати творчу особистість учителя тощо.

На думку дослідників, психологічною основою виникнення та розвитку мотивів музичної діяльності є *потреба в музиці* – за Е.Абдуллінім, позитивне ставлення до музичного мистецтва, яке виступає у формах потреби в засвоєнні духовних цінностей музичних творів і в музичній діяльності [3, с.16]. З цим суголосна позиція С.Науменко, яка визначає два якісно різні види музичної потреби: „споживацьку” (прагнення слухати музику) та активну (потреба в музичній діяльності) [246, с.16].

У дослідженнях загальної структури мотивації навчальної музичної діяльності П.Анісімов виходить з єдності зовнішніх і внутрішніх складників. До перших учений відносить: музичне мистецтво, мету й завдання програм з музики, особистість вчителя, умови проведення музичних занять, а до других – духовні потреби, здібності, мотиви й ціннісні орієнтації [14, с.8-9].

Впливовим, на нашу думку, є і „фактор часу”. На перших етапах шкільного життя урок музики зазвичай викликає в дітей жвавий інтерес, зумовлений наявністю цікавої, різноманітної діяльності, незвичних предметів у класі тощо. Невдовзі яскравість і гострота перших вражень згасає, а учень усвідомлює, що для досягнення результатів слід наполегливо працювати. Вчителю доводиться докладати зусиль для підтримки та розвитку позитивної мотивації учіння, тому мотиваційний компонент повинен бути невід’ємною частиною кожного уроку.

Проте, у становленні мотиваційного компонента музичної культури не все залежить від учителя. Мотивація музичної діяльності учнів значною мірою

зумовлюється середовищем і підлітковою субкультурою: як ставляться до музики однолітки та старші товариші, яке значення відводять музичному мистецтву у власному житті і, нарешті, чи модно взагалі захоплюватися, займатися музикою? Отже, формування мотивації музичної діяльності нерозривно пов'язане зі становленням *музично-ціннісних орієнтацій* дитини.

Виділення в структурі музичної культури школяра аксіологічного компонента зумовлене розумінням сутності будь-якого виховного процесу як „прилучення до цінностей” [139, с.295] і специфікою залучення дітей до музичних (і взагалі художніх) цінностей. Як зауважував Г.Гадамер, процес опанування культурними надбаннями докорінно відрізняється від природничих наук, де відбувається „прирощування” знань. У галузі культури засвоєння знань відбувається шляхом *залучення* особистості до культурних цінностей: їх не можливо вивчити, як математичні закони; їх слід відчутти, пережити, співвіднести з власним емоційним досвідом і власними почуттями [75].

Аксіологія (грец. *axia* – цінність, *logos* – учення) є теорією цінностей. Тому при визначенні аксіологічного компонента музичної культури слід враховувати низку теоретичних положень щодо поняття „цінності” (започаткованого ще Аристотелем) та похідних від нього категорій.

Зокрема, *цінності* розглядаються як: „життєва позиція” (Л.Божович); „значення” й „особистісний зміст” (О.Леонтьєв), „психологічні ставлення”, „значимість для людини чогось у світі” (С.Рубінштейн), значущість явищ, предметів дійсності та культури з погляду відповідності або невідповідності їх потребам суспільства, соціальних груп і окремої особи; етичні, естетичні та художні вимоги і норми, вироблені загальнолюдською культурою [396, с.8; 179, с.177; 320, с.137, 148; 111, с.13].

Про складність і багатоаспектність феномену цінностей свідчать численні варіанти їх розподілів за рівнями та групами. Сучасна аксіологія підтримує теорію М.Кагана про три рівні цінностей: загальнолюдський, певних груп людей і „специфічних індивідів” [140, с.14]. Водночас існує розмаїття класифікацій цінностей: матеріальні та духовні (моральні, естетичні,

пізнавальні) [116, с.993]; предметні (добро, зло, здобутки культури тощо) та нормативні (ідеали, норми тощо) цінності особистості [139; 352; 401]; абсолютні вічні (загальнолюдські), національні, громадянські, сімейні, цінності особистого життя [36; 385; 432]; трансцендентні (абсолютні вищі цінності), соціоцентричні, антропоцентричні [38, с.18] тощо.

Відзначимо класифікацію початку ХХ ст. Г.Мюнстерберга, який розподілив увесь спектр цінностей на життєві та культурні, віднісши до останніх: цінності взаємозв'язку (природу, історію, розум), цінності краси (образотворче мистецтво, поезію, музику), цінності творіння (господарство, право, звичаї), основні цінності (всесвіт, людство, зверх-Я) [цит. за: 140, с.15]. Отже, музика визначається як цінність краси (або предмет захоплення). Століттям пізніше О.Павлова (2005), спираючись на праці Цицерона, визначила вісім цінностей власне музичного мистецтва: великодушність, терпимість, наполегливість, стриманість, ніжність, скромність, мудрість, справедливість [269, с.8]

За визнанням фахівців (Л.Виготський, В.Дряпіка, І.Зязюн, І.Кон, В.Ядов та ін.), цінності виконують „функцію орієнтира веління” (С.Рубінштейн) і є регулятором системи *ціннісних орієнтацій* особистості. Під останніми розуміються: вибіркоче ставлення до сукупності матеріальних, соціальних і духовних благ та ідеалів, що розглядаються як об'єкти мети й засоби для задоволення потреб особистості чи соціальної групи [398, с.756]; відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, схильність у наданні переваги певним цінностям у різних життєвих ситуаціях, спосіб розрізнення особистісних явищ і об'єктів за рівнем їхньої значущості для людини [116, с.991] тощо.

Окремі аспекти формування ціннісного ставлення учня до музичного мистецтва стали предметом наукових розвідок Н.Доломанової, Д.Кабалевського, Л.Коваль, О.Олексюк, О.Павлової, Г.Падалки, О.Рудницької та ін. У сучасних дослідженнях ціннісні орієнтації в просторі музичної культури визначаються як інтегративне утворення, що характеризує внутрішній духовний світ особистості, її спрямованість на цінності (доброчинності)

музичного мистецтва; що відображає критеріальне ставлення особистості до творців, інтерпретаторів, образів, героїв музики та до самої себе [269, с.8].

Розглядаючи ціннісні орієнтації як компонент музичної культури молодшого школяра, на нашу думку, слід враховувати специфіку мистецької, зокрема музично-естетичної сфери й особливості певного вікового періоду в житті дитини. Формування ціннісних орієнтацій особистості розпочинається з раннього дитинства, поступово викристалізовуючись у формі певних установок, ідеалів, смаків. Від пошуку відповідей на питання „що таке добре та що таке погано?” дитина поступово опановує естетичними та моральними категоріями краси, добра, правди, справедливості (або їхніми антиподами).

У контексті формування музичної культури особистості складовими її ціннісно-орієнтаційного компонента можна вважати прагнення до музичної діяльності, особистісні музичні переваги, смаки, ідеали, норми та зразки музично-культурної поведінки тощо. Важливість ціннісних орієнтацій як компонента музичної культури зумовлюється тим, що вони: визначають позитивне або негативне ставлення дитини до музичного мистецтва та навчання музики; зумовлюють якісні показники музичних потреб, переваг і смаків учнів, що виявляються в різних видах їх „спілкування” з музикою.

На основі цього усі музично-ціннісні орієнтації учнів можна умовно розподілити на зовнішні (або кількісні), які виявляють значимість для дитини самого факту залучення до музичного мистецтва, та внутрішні (або якісні), що визначають якість музичного мислення та діяльності школяра.

Музичну діяльність – сприймання, виконання, творення музики – можна вважати провідним засобом формування і діагностики ціннісних орієнтацій учня. Невипадково в сучасних працях розвинута музично-ціннісна орієнтація визначається готовністю самостійно виявляти цінність музичних творів, власною музичною діяльністю збагачувати ці цінності, відстоювати свої музично-естетичні переконання [230, с.41].

Характеризуючи вікові „сходи” становлення музично-ціннісних орієнтацій дитини, можна констатувати, що провідними керівними суб'єктами

цього процесу в дошкільному дитинстві стають батьки, у молодшому шкільному віці – вчителі, у підлітковому та юнацькому – коло товаришів і друзів. Якщо в онтогенезі особистісного становлення на цих етапах були сформовані певні музично-ціннісні орієнтації, доросла людина зберігає та збагачує їх протягом усього життя. Якщо ні – визначальним фактором музичних цінностей, переваг і смаків особистості стають суспільні орієнтири, трансльовані ЗМІ (найчастіше у вигляді модної, популярної музики). У такому випадку людина, не маючи власних поглядів на оцінку явищ музичної культури, стає „жертвою” музичних переваг, нав’язаних ззовні.

Ціннісно-орієнтаційний компонент музичної культури молодших школярів значною мірою зумовлюється також якістю „музичного середовища”, що оточує учня. У цьому віці починають виокремлюватися певні музичні переваги, які поки що визначаються здебільшого музичними захопленнями, продиктованими ззовні. У такому контексті надзвичайно важливо враховувати органічність взаємозв’язків музичних культур особистості та суспільства.

Які музичні цінності є значущими для сучасної дитини? За даними Р.Тельчарової, на початку 90-х років, спостерігалось жахливе звуження коефіцієнта різноманітності музичної культури молоді навколо епіцентру рок-музики, зокрема так званого важкого року, який був предметом захоплення 67% молоді [368, с.6-7]. Більш пізні соціологічні дослідження свідчать, що в США молодь віком від 12 до 24 років складає 3,4% слухачів каналів класичної музики, а в Англії такі канали слухає лише 1% населення [91, с.6].

Наші дослідження показують, що серед музичних уподобань сучасного українського школяра та студента – не лише рок (причому зазвичай у більш „легких” формах), а й диско, хіп-хоп, джаз, реп, естрадна й авторська пісня, а також сучасні обробки класичних творів. Не можна не відзначити й хвилю відродження фольклору – як в „осучаснених”, так і автентичних формах.

У цілому таке різноманітне музичне середовище з тенденцією підвищення інтересу до класичної та народної спадщини можна вважати сприятливим для розвитку музичних орієнтирів дитини. Водночас широке розповсюдження

низкопробної популярної пісні та загальнодоступність неякісної, іноді вульгарної кліп-культури справляє негативний вплив на розвиток музично-естетичних якостей особистості. Урахування та, по можливості, педагогічна адаптація й корекція вищеназваних тенденцій є однією з важливих проблем, яка постає перед сучасною музичною освітою.

Досліджуючи музичну спрямованість як структурну одиницю музичної культури, вважаємо доцільним виокремити в її складі емоційну підструктуру, яка є необхідною складовою (пусковим механізмом, стимулятором, умовою тощо) формування і мотивації, й ціннісних орієнтацій дитини.

Виведення *емоційного компонента* на рівень визначальних структурних одиниць зумовлене тим, що, згідно з сучасними даними, музика є одним із найсильніших факторів впливу на емоційні стани, настрої, вчинки людини. Водночас розмаїття настроїв і характерів музичних творів може слугувати своєрідною „енциклопедією” емоцій, за допомогою якої дитина поступово осягатиме сутність цих психічних утворень. Невипадково в дослідженнях значна увага приділяється емоційному розвитку дитини засобами музики.

У наукових працях *емоції* розглядаються: як мотиваційний фактор (потреби й мотиви) і „не лише як мотивуюча система, але й як особистісні процеси, що надають смисл і значення людському існуванню” [128, с.53]; як „двигуни творчості” й особливий вид знання; основна форма усвідомлення людиною своєї індивідуальності й ключовий фактор, більш значущий для досягнення життєвого успіху, ніж інтелект, тощо. Емоціям надається значення основного адаптивного механізму людської поведінки, адже, на думку К.Ізарда, вони енергетизують і організують сприймання, мислення та дію [444]. Особливо наголошується на оцінній функції емоційних явищ, за якими, стверджує В.Віллунас, завжди визнавалася здатність оцінювати, хоч існували різні точки зору про те, що саме і як саме оцінюють емоції [63].

Сучасна педагогіка мистецтва виходить з того, що в процесі художнього осягнення світу людина, за словами І.Беха, формує естетичні чи моральні смаки і при цьому „активно творить свою вищу, культурну природу”.

Розробляючи концепцію мистецького виховання особистості, вчений пропонує орієнтуватися на *емоційні закони* сенсомоторної цілісності, емоційного узагальнення, спрямовуючої сили первинної емоційної реакції, переживання переживань, розгляду емоцій як психологічної дії [34, с.14-15].

Чому ми безпосередньо пов'язуємо емоційний розвиток із музичною освітою? Як відомо, однією з особливостей музики є активність звукових і слухових вражень, яка робить її в плані емоційного збудження найбільш ефективним серед мистецтв. „У даному випадку мається на увазі емоційне співпереживання людиною таких душевних станів, як спокій, наростання конфлікту, переборювання перепон, розв'язка конфлікту і т. п.” [408, с.41-48].

Емоційність реакцій на музику виявляється в дуже ранньому віці. Першими зовнішніми проявами її є радість, посмішка, рухи, якими реагують малюки на музику, що їм подобається, і разом з тим – невдоволення у відповідь на інші музичні твори. Подібні прояви емоцій характерні для молодших школярів, підлітків, дорослих: будиши переважно спонтанними, все ж таки вони свідчать про певні музичні смаки й переваги людини.

Завданням початкової музичної освіти в емоційному контексті є: навчити дитину здобувати позитивні емоції не лише від популярної музики, а й від музичних шедеврів; розширити музично-емоційний діапазон школяра до рівня серйозних (філософсько-споглядальних, піднесених, величних, трагічних) образів; формувати потребу в музиці, яка збагачує не лише емоційний, а й духовний світ людини. Щодо останнього, непересічне значення має сприймання музичного твору через осягнення емоційного стану та духовного світу його творця. „Вищий вияв емоцій – почуття... Оволодіння цінностями спілкування у шкільному віці відбувається в емоційно-когнітивній площині, де психічною формою вияву цінності... є переживання” [124, с.16]. Що, як не музика, спроможне викликати найсильніші почуття та найяскравіші переживання?

Отже, розвиток емоційної культури дитини безпосередньо пов'язаний із формуванням її морального, духовного світу. „Розвинені почуття, висока

емоційна культура – це, образно кажучи, абсолютний музичний слух моральної вихованості”, „від емоційної культури до культури моральних почуттів і моральних відносин – такий шлях до гармонії знань і моральності”, – наголошував В.Сухомлинський [356, с.451, 472]. Можна стверджувати, що емоціогенна природа музики є передумовою особистісного становлення дитини в різноманітних його проявах: духовному, моральному тощо.

Узагальнюючи сказане, підкреслимо: щодо формування музичної культури школярів ми розглядаємо особистісну музичну спрямованість як нерозривний синтез мотиваційного, емоційного й аксіологічного компонентів. Вважаємо доцільним виділити в структурі кожного з них (і музичної спрямованості загалом) два „шари”: зовнішній (або кількісний), який виявляється в значимості музики для дитини, прагненні її до музичного мистецтва в ролі слухача, виконавця або творця; внутрішній (або якісний), що визначає якісні параметри музичних мотивів, емоцій, ціннісних орієнтацій дитини та виявляється в якості виконання певних видів музичної діяльності.

Від характеру цих складових значною мірою залежить розвиток і музичної спрямованості, і загальний рівень музичної культури школяра. Крім того, формування мотивації, емоційності, ціннісних орієнтацій у галузі музичного мистецтва має віддзеркалюватися та проектуватися на загальнокультурну, розвивальну та виховну сфери: становлення мотивів спілкування з мистецтвом, культурного самовдосконалення та духовного зростання тощо. Таким чином розвивально-виховний потенціал процесу становлення музичної спрямованості школярів змикається з „надзавданнями” музичної освіти.

Додамо, що при формуванні музичної спрямованості молодших школярів слід враховувати значні мотиваційні, емоційні й аксіологічні можливості підручника, зміст і оформлення якого мають справляти позитивний вплив на становлення відповідних складових музичної культури.

3.4. Музична обізнаність: зміст і особливості тлумачення

Уведення музичної обізнаності в структуру музичної культури дитини продиктоване, насамперед, специфікою молодшого шкільного віку – часу, коли закладаються основи знань, умінь і навичок музичної діяльності. При цьому обізнаність розуміється як складова більш широкого за обсягом та функціями поняття компетентності. Тому для визначення сутності й змісту категорії музичної обізнаності важливо проаналізувати сучасне розуміння „родових” феноменів музичної, загальнокультурної, загальної компетентності людини.

Етимологічним коренем слів „компетенція” та „компетентність” є латинське *competentia* – коло питань, в яких людина добре розуміється.

У педагогічних дослідженнях *компетенція* розглядається як відчужена від суб’єкта, наперед задана соціальна вимога до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері; реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі [116, с.409]. Освітня компетенція трактується як сукупність взаємопов’язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня стосовно певного кола об’єктів, необхідних для здійснення особистісно та соціально значущої діяльності [194, с.63].

Результатом набуття компетенцій людиною стає її *компетентність* – особистісна якість (або їх сукупність) і досвід діяльності в певній сфері [194, с.64]. На міжнародному рівні, за даними О.Овчарук, поняття компетентності трактується як „спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу”, здатність ефективно та творчо застосовувати знання й уміння в міжособистісних відносинах, що передбачають взаємодію з іншими людьми в професійних ситуаціях і соціальному контексті [251, с.8].

Існують різні підходи до визначення внутрішньої структури компетентності. Найчастіше дослідники відносять до її складу теоретичні знання, вміння та навички; риси, якості та здатності особистості, досвід та поведінку; мотиви, цінності, ідеали; готовність до певних видів діяльності [348, с.15]. Розглядаючи

процес формування фахової компетентності як основу кваліфікації та майстерності спеціаліста, М.Михаськова вводить до її складу знання, вміння, креативність, самостійність, особистісні якості, ціннісні орієнтації тощо [228].

Аналізуючи сутність компетентності у навчанні, Н.Бібік констатує: спільним для дослідників є визнання її набутою характеристикою особистості, що сприяє успішному входженню людини в життя суспільства; розуміння компетентності як інтегрованого результату, що передбачає зміщення акцентів із накопичення знань, умінь і навичок до розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері [116, с.408].

Музична компетентність розглядається нами в структурі загальнокультурної та загальної компетентності, взаємозв'язки між якими побудовані за типом поступового підпорядкування. При цьому *загальна компетентність* виступає сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою, яка має сформуватися в процесі навчання та містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [293, с. 66].

Зазначимо, що компонентний склад ключових (тобто базових, основних, які стосуються метапредметного змісту освіти) компетентностей надзвичайно різноманітний. У дослідженнях Дж. Раввена запропоновано структуру з 143 елементів. Українські педагоги (Н.Бібік, Л.Ващенко, О.Локшина, О.Овчарук, Л.Паращенко, О.Пометун, О.Савченко, С.Трубачова) до переліку ключових компетенцій у навчанні включили: навчальну (уміння вчитися), громадянську, загальнокультурну; інформаційну, соціальну, здоров'язберігаючу, які „деталізуються в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей, ставлень, здатностей за навчальними галузями й життєвими сферами учнів” [116, с.408].

Для нашого дослідження важливе значення має феномен *загальнокультурної компетентності*, роль якої підкреслюється наявністю фактично в усіх варіантах компетентнісних структур. По-перше, вона є родовим поняттям відносно музичної компетентності, тобто значною мірою зумовлює її сутність, структуру, особливості функціонування. По-друге, становлення загальнокультурної компетентності є одним із „надзавдань” музичної освіти.

Згідно з сучасними поглядами, загальнокультурна компетентність „стоується сфери розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму... Ширше трактування поняття *культурної компетентності* пов'язане з багатьма освітніми стратегічними програмами”, головні завдання яких спрямовані на розвиток освіти впродовж життя [154, с. 87].

О.Пометун вбачає сутність культурної компетентності в засвоєнні індивідом основ культури як сфери духовного життя людей, що сприяє формуванню в особистості вмінь самостійно виробляти принципи своєї діяльності, поведінки, спілкування, орієнтуючись на найкращі зразки загальнолюдської та національної культури [293, с.71].

Зміст ключової загальнокультурної компетенції визначається як „пізнання та досвід діяльності у галузі національної та загальнолюдської культури; духовно-моральні основи життя людини і людства, окремих народів; культурологічні основи родинних, соціальних, суспільних явищ і традицій; роль науки та релігії у житті людини; компетенції у побутовій та культурно-дозвіллевій сфері”, а також володіння культурними нормами й традиціями, елементами художньо-творчих компетенцій читача, слухача, виконавця, глядача, юного художника, письменника, ремісника тощо [294, с. 64-69].

Зазначається, що загальнокультурний зміст будується на основі соціального досвіду, створеного фахівцями у відповідних галузях діяльності – вченими, письменниками, художниками, музикантами, інженерами тощо. До загальнокультурного змісту відносять також фундаментальні проблеми, основні ціннісні установки, смисли та інші компоненти, які зумовлюють соціальний досвід у певній частині змісту загальної середньої освіти [160, с.8-9].

Л.Масол пропонує багатокомпонентну структуру компетентностей як результату загальної мистецької освіти. До загальнокультурних компетентностей дослідниця відносить: ціннісно-орієнтаційні, художньо-світоглядні, культуротворчі (етнокультурні, полікультурні, культурно-дозвіллеві) [214, с.23-24].

Музична освіта має прямий або опосередкований вплив на розвиток цих особистісних якостей. Невипадково формування загальнокультурної компетентності, що досягається через залучення дітей до найкращих надбань світової культури, формування широкого мистецького світогляду, естетичних якостей тощо, розглядається як одна з провідних функцій загальної музичної освіти.

Різні аспекти компетентнісного підходу в галузі музичної освіти розкриті у працях А.Болгарського, Н.Гуральник, О.Єременко, Л.Масол, М.Михаськової, Г.Ніколаї, О.Олексюк, Г.Падалки, Л.Пушкар, Г.Побережної, Т.Танько, М.Ткач, О.Чайковської, О.Щолокової, ін. Зазвичай музична компетентність розуміється як невід'ємна властивість музично-культурної людини.

У нашій розвідці, спрямованій на дослідження музичної культури молодшого школяра, феномен музичної компетентності постає в своїй частковій і спрощеній формі – як *музична обізнаність*, що передбачає оволодіння певним колом музичних знань, умінь і навичок з проєкцією цього теоретичного та практичного надбання на різні види музично-творчої та життєвої діяльності. Отже, сутність музичної обізнаності дитини розуміється як органічне поєднання теоретико-когнітивних і практичних аспектів музичної освіти.

Засобом, умовою та результатом набуття цієї якості є музична діяльність, тож формування музичної обізнаності безпосередньо пов'язане з набуттям певного досвіду музично-творчої діяльності. Сформована музична обізнаність є свідченням розвиненої музичної спрямованості, умовою і результатом музичного розвитку та виховання тощо. Отже, музична обізнаність стає опорним блоком структурної моделі музичної культури особистості, що виявляє й детермінує кількісні та якісні показники інших її складових.

Різноманітні аспекти феномена музичної обізнаності представлені в завданнях сучасних програм із музики та музичного мистецтва. Зокрема, передбачається: засвоєння початкових знань про особливості художньо-образної мови музичного мистецтва; формування здатності до різних видів активної музично-творчої діяльності, опанування елементарних практичних умінь і навичок (О.Ростовський та ін.); формування базових художніх

компетентностей в різних видах музично-творчої діяльності, створення необхідного та достатнього для певного віку фонду навчальних знань, умінь і навичок у галузі музичного мистецтва (О.Лобова); формування базових компетентностей і здатності до художньо-творчої самореалізації (Л.Масол та ін.); опанування вокально-хоровими вміннями та навичками – здатності керуватися набутими музичними знаннями та вміннями в процесі самостійної діяльності та самоосвіти; формування уявлень про сутність, види та жанри музичного мистецтва, особливості його інтонаційно-образної мови, засвоєння основних музичних понять та відповідної термінології (Б.Фільц та ін.).

Отже, у програмах передбачено формування знань, умінь і навичок – теоретичних і практичних компонентів, що є основою для виконання музично-естетичної діяльності. Охарактеризуємо загальні підходи до сучасного розуміння цих складових музичної обізнаності учня загальноосвітнього закладу.

Теоретичний (когнітивний) компонент є одним з найбільш суперечливих у загальній музичній освіті, в еволюції якої були тенденції як перебільшення, так і недооцінки ролі знаннєвого фактора в музичному становленні людини. Наразі не викликає сумнівів, що накопичення фонду музичних знань є необхідною умовою повноцінного формування музичної культури. „Ми живемо в такий час, коли без оволодіння науковими знаннями неможливі ані праця, ані елементарна культура людських відносин, ані виконання громадянських обов’язків. Навчання не може бути легкою й приємною грою, яка дає лише насолоди та задоволення...”, – писав В.Сухомлинський [353, с.99].

Ознайомлення учнів із походженням, сутністю та специфікою музичного мистецтва, з життям і творчістю видатних композиторів і виконавців, з основами музичної стилістики, фольклористики, інструментознавства закладає підвалини свідомого ставлення до мистецтва звуків, формує музичний світогляд, розширює загальну ерудицію людини. Опанування та вільне володіння основними музичними поняттями й термінами сприятиме більш глибокому розумінню музичної мови, поліпшенню орієнтації в жанрах, стилях і напрямках музичного мистецтва, формуванню музично-естетичного смаку

тощо. Тому питання формування навчальних теоретичних і практичних знань з музики мають посісти належне місце в системі музичної освіти школярів.

У дидактиці *знання* трактуються як відображення в свідомості образів предметів і явищ об'єктивної дійсності, їхніх властивостей, відносин між ними та закономірностей розвитку в процесі засвоєння суспільного досвіду пізнання [116, с.326]. Підходи до розуміння сутності когнітивного компонента освіти ґрунтуються на синтезі чуттєвого та раціонального, емпіричного та теоретичного знання, єдність яких зумовлює структуру знання взагалі [88, с.108].

Ці підходи об'єктивно стосуються системи знань у галузі музичної освіти школярів, де „відображення в свідомості образів предметів і явищ” кореспондується зі сприйманням і творенням музичних образів, а єдність „чуттєвого та раціонального, емпіричного та теоретичного знання” ще більшою мірою виявляється в процесі залучення дитини до емоційно багатого світу музичного мистецтва. Невипадково Р.Тельчарова вважала, що саме на знання спирається особистість у системі логічних суджень, які утворюють раціональний рівень музичного пізнання, а відповідний рівень музичної грамотності дозволяє глибше відчувати і переживати красу музики [369, с.26].

У контексті нашого дослідження важливі наукові розробки щодо специфічної сфери знань у галузі музичного мистецтва. Зокрема, слід звернути увагу на два типи музичних знань, виділені Е.Абдуллінім: *ключові* – узагальнені знання, що відображають суттєві явища та закономірності розвитку музичного мистецтва, характеризують типові, стійкі зв'язки музики та життя, допомагають школярам орієнтуватися в різноманітних явищах музичного мистецтва; *часткові* – знання, до яких відносяться конкретні відомості про музику, елементи музичної мови, біографічні відомості про композиторів, виконавців, історії написання творів, знання нотної грамоти тощо [3, с.24-28].

При цьому основою музичного навчання постає формування ключових знань, адже домінування часткових не дає школяру цілісного уявлення про музичне мистецтво та призводить до поверхової музичної освіти.

Підтримуючи запропоновану ієрархію знань, вважаємо доцільним доповнити її *загальнокультурним* рівнем, спрямованим на вихід пізнавальної діяльності за межі власне музичного мистецтва з метою формування загальнокультурної компетентності школяра, його гармонійного розвитку та виховання.

Отже, у системі музичної освіти школярів вважаємо доцільним визначити три типи знань, структуровані за ознаками широти й узагальненості навчального змісту: *ключові, часткові та загальнокультурні (надпредметні)*. У такому вигляді структура музичних знань може бути співвіднесена з класифікацією, окресленою В.Гриньовою [88, с.115]: зміст *теоретичних знань* щодо видів, жанрів, стилів музичного мистецтва тощо збігається з рівнем *ключових; знання-засоби*, спрямовані на уроці музики на формування умінь різних видів виконавської практики, можуть визначатися як часткові; *знання-цінності* стають ідентичними „надпредметному” рівню, що прокладає шлях до формування загальнокультурної компетентності школяра .

Специфіка формування знань на уроці музики полягає в безпосередньому зв'язку з „живою” музикою, слухацькою та виконавською практикою, а отже – з формуванням умінь і навичок музичної діяльності учнів, тобто з **практичним компонентом** музичної обізнаності. Переломлюючи психологічні та педагогічні дослідження навчальної діяльності (В.Давидов, Д.Ельконін, Г.Костюк, С.Максименко; А.Алексюк, Ю.Бабанський, Н.Бібік, Б.Коротяєв, В.Онищук, О.Савченко та ін.) на сферу загальної музичної освіти, можемо констатувати: основою музичної діяльності молодших школярів є певні уміння та навички, які, в свою чергу, ґрунтуються на системі відповідних знань. Водночас музична діяльність є плацдармом для формування як практичних умінь і навичок, так і системи музичних знань, а також музичного досвіду дитини.

При цьому музичний досвід, на думку Л.Беземчук, є першоосновою музичної культури, що містить загальні уявлення про музичний і життєвий світогляд, а також відображає виконавські навички. Критеріями досвіду є рівень загальних відомостей про музику, наявність інтересу, визначення пристрастей і переваг, мотивацію звернення дитини до певної музики [28, с.9].

Щодо класифікації музичних умінь, Е.Абдуллін пропонує співвідносити їх із ключовими та частковими знаннями, виділяючи відповідно провідні та часткові. *Провідні уміння* пов'язуються, насамперед, зі сферою музичного сприймання, розуміння й аналізу музики. Виходячи з того, що провідні уміння ґрунтуються на ключових знаннях, для їх характеристики, на нашу думку, можна використовувати відповідний термін *ключові*. *Частковими музичними уміннями* Е.Абдуллін називає досвід практичного використання знань. До складу цієї групи входять уміння, пов'язані зі: знаннями окремих елементів музичної мови; використанням музичних знань про композиторів, інструменти тощо; знанням нотної грамоти. Водночас виділені навички, які співвідносяться з різними формами музичної діяльності, зокрема: вокально-хорові, навички музично-ритмічних рухів, гри на музичних інструментах [3, с.30-36].

Існують й інші підходи до визначення умінь музично-виконавської діяльності. Наприклад, О.Хлебнікова включила до них такі уміння: музично-теоретичний і виконавський аналіз твору; опанування технології виконання; аналіз, контроль і коригування власного виконання музичного твору; інтерпретаційні уміння [394, с.1]. Серед інших музично-виконавських умінь і навичок учені (І.Мостова, Г.Ніколаї, Р.Тельчарова, Е.Ткач, Л.Файзрахманова та ін.) називають: артистизм, художній смак, відчуття цілого, матеріалізацію художнього образу, сформованість різних видів техніки, супровід і ансамблеву гру, художньо-творчі уміння тощо [236; 249; 372].

Варто звернути увагу, що низка запропонованих умінь – художньо-творчі, артистизм, художній смак, відчуття цілого, матеріалізація художнього образу – є необхідним елементом не лише власне музичної, а й будь-якої художньо-естетичної діяльності. Відображаючи прогресивні тенденції розширення функцій музичної освіти, ці вміння (як і багато інших) виходять за межі опанування навчального предмета – на обрії загальнокультурного та загального розвитку школярів. Тож, як і стосовно знань, вважаємо доцільним доповнити вживану в методиці структурну модель музичних умінь і навичок загальнокультурним (або надпредметним) рівнем.

Підтвердженням доцільності виділення надпредметних підструктур у теоретичному та практичному компонентах музичної культури школяра є те, що вони дають поштовх для подальшого розвитку й виховання дитини. Невипадково в сучасних дослідженнях обґрунтовується поліаспектність відповідних компонентів початкової музичної освіти. Зокрема, О.Чайковська (2002) виділяє такі аспекти функціонування музичних знань: інформаційний; когнітивний; чуттєво-емоційний; аксіологічний; комунікативний [402]. Як бачимо, означені аспекти безпосередньо стосуються не лише власне музично-компетентнісної сфери школяра, а і його музичної спрямованості, розвитку та виховання, у тому числі їх загальнокультурних напрямів.

Серед актуальних проблем формування когнітивного компонента музичної культури постає, насамперед, перевантаженість школярів інформацією, яка часто не має ані естетичної, ані практичної цінності. З цього приводу слушною вважається думка О.Ростовського: вирішальне значення має не стільки обсяг знань, скільки їх глибина й системність; не максимум знань, а їх мобільність, гнучкість і достатність [317, с.15-22]. І хоча роздуми дослідника стосуються фахової підготовки майбутнього вчителя музики, вони цілком відповідають сучасним підходам до шкільної музичної освіти.

Іншою проблемою, що викликає гострі суперечки в музично-педагогічному середовищі, є співвідношення ключових і часткових знань, умінь і навичок. У цьому контексті здебільшого проголошується пріоритетність діяльності, в якій у школярів формується система знань про загальні основи музики, її зв'язки з іншими видами мистецтва, її жанри та стилі, життя й творчість видатних представників музичного мистецтва.

Натомість питання вивчення школярами основ музичної теорії – формування музично-теоретичної грамотності й первинне ознайомлення з основами нотної грамоти – розглядаються вельми неоднозначно: від повноцінного систематичного впровадження до повного заперечення. Прихильники однієї точки зору наголошують на недоцільності використання будь-яких елементів нотопису з метою запобігання перевантаженню учнів,

інші – засвідчують дієвість застосування мелодичних і ритмічних рисунків для розвитку музичних здібностей школярів і активно впроваджують різноманітні форми релятивної й абсолютної сольмізації та практичного використання нотопису в навчальному процесі. Прикладом останнього є праця Н.Бергер „Сучасна концепція та методика навчання музики (Голос нот)” (2004), метою якої визначено „розвіяти міф про те, що людину, яка насмілилася посягнути на вивчення музичної грамоти, на кожному кроці очікують труднощі” [30, с.2].

Отже, теоретичний аналіз музичної обізнаності (як компонента музичної культури молодшого школяра) виявив його підпорядкованість структурам музичної, загальнокультурної та загальної компетентності особистості. Стосовно взаємозв'язків обізнаності й діяльності виявлено, що музична обізнаність набувається в процесі музично-творчої діяльності і, водночас, стає визначальним фактором успішного спілкування дитини з музикою.

Провідними елементами музичної обізнаності як динамічного особистісного утворення визначено теоретичні та практичні складові, а саме: музичні знання (поняття, уявлення, судження, факти, закони, правила) й уміння та навички в галузі музичного мистецтва. Ці складові, в свою чергу, можуть бути представлені трьома рівнями (ключовим, частковим, загальнокультурним) і проектуватися на музичний досвід дитини. Виходячи з цього, музична обізнаність репрезентує необхідний і достатній для певного віку комплекс музичних знань, умінь і навичок, що забезпечує можливості для успішного здійснення різних видів музично-творчої діяльності.

Виявляючи зв'язки з іншими складовими музичної культури школяра, музична обізнаність характеризується як така, що: має своїм підґрунтям мотиваційний, емоційний і аксіологічний елементи музичної спрямованості; набувається й реалізується в різних видах музичної діяльності учнів, при цьому забезпечуючи можливості її успішного здійснення; безпосередньо й опосередковано (через музичну діяльність) стає основою для реалізації розвивальних і виховних завдань загальної музичної освіти.

3.5. Музична вихованість як компонент музичної культури учня

Педагогіка ХХІ ст. пов'язує значні сподівання з підсиленням ролі мистецьких дисциплін у формуванні різнобічно вихованої особистості. Адже, згідно з сучасними поглядами, мистецтво як жодний інший феномен формує естетичну, моральну культуру людини, національно-свідому інтелігенцію, яка буде здатна виховувати нове покоління патріотів України [386, с.47].

Значні можливості щодо розширення духовних обріїв і гармонізації внутрішнього світу людини вбачаються в універсальній природі мистецтва: „Як своєрідна „філософія серця”, що поєднує мудрість розуму та мудрість серця силою уяви, фантазії художника, мистецтво найвищою мірою здатне не лише сприяти пробудженню та поглибленню людських почуттів, а й спонукає працювати думку, формує моральні принципи, розширює світогляд, укріплює ідейні позиції, породжує ідеали” [416, с.30].

Істотною, субстанційною основою соціального життя, стверджує О.Олексюк, є вищі духовні цінності — Істина, Добро, Краса, які людський дух осягає в процесі своєї еволюції за допомогою освіти; відтак, освіта забезпечує передачу й відтворення духовного досвіду поколінь. Величезного значення в цьому процесі набуває проблема взаємовідносин особистості з музичним мистецтвом, що стає одним із найважливіших інструментів визначення художньо-творчої й духовно-ціннісної спрямованості людини [258].

Не викликає сумнівів, що на теренах гуманістичної педагогіки музична освіта покликана не лише навчати, а й формувати особистість, цілеспрямовано впливаючи на становлення її духовних рис через могутній виховний потенціал мистецтва. В умовах поглиблення кризи духовних цінностей суспільства уроки музики мають розглядатися як джерело моральності, шлях до естетичного розуміння життя, засіб прилучення дитини до культурних надбань світу, розвитку її особистісної гармонії. Невипадково О.Савченко вважає виховний і розвивальний потенціал освіти своєрідною імунною системою, що протистоїть асоціальним явищам деградації моралі та культури [326, с.3].

У сучасній педагогіці **виховання** постає як суспільне явище, діяльність, процес, цінність, система, вплив, взаємодія тощо. Для нашого дослідження важливе розуміння цієї категорії як „формування в дітей певних якостей, поглядів, переконань”, що розглядається в єдності розумового, трудового, фізичного, морального, естетичного, правового, екологічного та інших напрямів, а також крізь призму цінностей і якостей особистості [116, с.87-88].

У контексті реалізації виховних функцій сучасної початкової школи уроки музики посідають особливе місце серед навчальних предметів. Маючи широкі можливості для становлення особистості, музичне мистецтво спроможне „без зайвої дидактичності ввести дитячу душу до світу загальнолюдських цінностей, через розвиток фантазії, уяви, творчості вплинути на становлення духовного світу особистості” [414, с.8]. Несучи інформаційно-енергетичний потік, музика дозволяє дитині торкнутися минулого та зазирнути у майбутнє, відкриваючи для себе світ людських думок, почуттів і сподівань, красу людського духу. Водночас чутливість до музики є для дорослих, за С.Вершиловським, своєрідним вікном у світ дитячих прагнень, ставлень і подолань.

Про невід’ємність виховної складової від процесу навчання музики свідчить те, що вже багато поколінь педагогів традиційно ототожнюють музичну освіту з *музичним* або *музично-естетичним вихованням*, що трактується як „процес духовно-естетичного збагачення особистості шляхом залучення до цінностей музичного мистецтва у соціокультурному просторі” [216, с.9].

Свідченням ролі музики в становленні особистості є широкий діапазон виховних завдань, передбачених програмами з музики: формування універсальних (духовних, моральних, громадянських, естетичних) якостей творчої особистості (О.Ростовський та ін.); формування гуманістичних ціннісних орієнтацій на засадах духовного, морально-етичного, естетичного, національного, громадянського, трудового, екологічного, фізичного виховання школярів засобами музичного й елементами інших мистецтв (О.Лобова); формування культури почуттів, збагачення емоційно-естетичного досвіду (Б.Фільц та ін.); виховування потреби в духовному самовдосконаленні (Л.Масол та ін.) тощо.

У нашому дослідженні виховний компонент музичної культури молодшого школяра передбачає різні напрями особистісного збагачення дитини в процесі музичної освіти. Перший – найбільш цілеспрямований і „вузький” за змістом – стосується, насамперед, **власне музичної вихованості**: виховання любові до музики й опанування дитиною культури (етики й естетики) спілкування з нею в різних видах урочної та позакласної музично-естетичної діяльності й формування потреби в музичному самовдосконаленні.

На реалізацію цього напрямку в сучасній музичній освіті спрямовані напрацювання щодо формування часткових складових музичної культури. Так, із перших уроків учитель навчає дітей культурі слухання музики, сольного та хорового співу, етичним нормам і правилам поведінки в музичному класі, театрі, філармонії, концертній залі... У сфері теорії музичної освіти такі аспекти представлені дослідженнями, які стосуються, наприклад, слухацької та вокально-інтонаційної культури учнів (Н.Ломакіна, О.Чурікова-Кушнір та ін.).

Однак, першочерговим завданням цього рівня варто вважати не зовнішні прояви музичної культури учнів, а виховання в дітей любові до музики. На нашу думку, саме ця якість є свідченням продуктивної роботи вчителя, оскільки за її відсутності інші складові музичної культури не мають сенсу.

Компоненти музичної вихованості щільно пов'язані з блоками музичної спрямованості, обізнаності й розвитку: якщо перша є „пусковим механізмом”, то інші – „двигуном” і основою формування особистісних якостей дитини. Важливо й те, щоб набутий рівень власне музичної вихованості „супроводжував” учнів не лише в шкільному класі, а й під час спілкування з музикою у повсякденному житті.

Другий виховний напрям музичної освіти передбачає **загальнокультурне виховання** школярів і стосується більш широкої сфери безпосереднього чи опосередкованого формування досвіду спілкування з кращими зразками національної та загальнолюдської культури, різними видами мистецтва, виховання спроможності реалізовувати власну загальнокультурну або культурну компетентність у різних сферах життєдіяльності.

У цьому контексті уроки музики надають можливість ознайомити учнів із широким колом мистецьких творів вітчизняної та світової спадщини. Використання літературних, візуальних, хореографічних композицій сприяє формуванню культури художнього сприймання, вихованню естетичних смаків, чуття стилю тощо. Інтеграція полімистецьких просторів розширює можливості естетичного, мовленнєвого, комунікативного, етичного, морального, національного й інтернаціонального виховання учнів у процесі музичної освіти.

У нашому дослідженні *загальнокультурна вихованість* розглядається як невід'ємний компонент музичної культури молодшого школяра – комплексне особистісне утворення, що відображає рівень причетності людини до сприймання, розуміння, усвідомлення, творення та застосування у власному житті національних і загальнокультурних цінностей та традицій. Посилаючись на проголошений національною педагогікою ідеал „людини культури”, культурно вихованою можна вважати особистість, яка: володіє певним комплексом культурологічних знань, умінь і навичок та діє як „людина культури”; відчуває себе „людиною культури”, причетною до суспільних культурних процесів і відповідальною за культуру власного життя; поводить себе як „людина культури” у всіх галузях життєдіяльності та, зокрема, у „спілкуванні” з культурними цінностями і людьми.

Провідним напрямом загальнокультурного виховання у нашому дослідженні є духовне становлення школярів у процесі спілкування з мистецтвом. Підтвердженням доцільності такої постановки проблеми є представлений нами раніше аналіз мети навчальних програм (див. табл. 2.1), де категорія духовної культури постає визначальним результатом музичної освіти учнів.

На сучасному етапі осмислення проблеми духовно-музичного виховання безперечно слушною є думка, що якісна освіта, до якої прагне українська школа, стане реальністю „лише тоді, коли вдасться на організаційно-педагогічному, кадровому, методичному, змістовому рівнях забезпечити умови для творчості, духовної праці, саморозвитку особистості. Музичне виховання є саме тією ділянкою освітньої політики, де твориться духовність” [384, с.96-97].

Духовний аспект музичної освіти є предметом дослідження українських педагогів-музикантів. Наприклад, у творчому доробку О.Олексюк розв'язанню цієї проблеми присвячено наукові праці „Формування духовного потенціалу студентської молоді”; „Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва”; „Музична педагогіка”; „Музично-педагогічний процес у вищій школі: формат модернізації” та ін. Є роботи, що розкривають роль музичного мистецтва в духовному вихованні молодших школярів (Ю.Алієв, А.Кирьякова, Л.Коваль, С.Маслов, Л.Ороновська, Г.Падалка, О.Ростовський, Л.Школяр та ін.). Так, С.Маслов виділяє в процесі присвоєння дітьми духовних цінностей три стадії (емоційне прийняття цінності, її усвідомлення та включення до системи ціннісних орієнтацій дитини) [212, с.162], а Л.Ороновська вміщує до структури цього процесу емоційно-емпатійний, когнітивно-раціональний, творчо-діяльнісний компоненти [263, с.131].

З категорією духовності щільно змикається третій, найбільш широкий напрям виховання в процесі загальної музичної освіти, що стосується *різнобічної вихованості* особистості: художньо-естетичної (художній смак, естетична вибірковість; емоційна чутливість до прекрасного; почуття краси мистецтва, природи, людини, людських учинків тощо); моральної (доброта, чесність, порядність, відповідальність, справедливість, мужність, чуйність, толерантність, стриманість); національної та громадянської (патріотизм, інтернаціоналізм, дієва любов до „великої” та „малої” батьківщини, активна громадянська позиція, усвідомлення власних прав і обов'язків щодо родини, суспільства, праці, батьківщини, навколишнього світу); комунікативної (повага до іншого, вміння слухати співбесідника та вести діалог, емпатія, доброзичливість, етичність і тактовність спілкування та інші навички комунікативної взаємодії); трудової (працьовитість, діловитість, акуратність, ретельність, організованість, воля, повага до праці – власної й інших людей); валеологічної (культура збереження й зміцнення здоров'я, прагнення до здорового способу життя та фізичного вдосконалення) тощо.

Окреслимо окремі підходи, що стосуються означених сфер.

Розглядаючи проблеми впливу шкільних уроків музики на формування цілісності й гармонії особистості, теорія та практика мистецької освіти насамперед звертаються до ролі музичної освіти в естетичному становленні дитини. *Художньо-естетичне виховання* школяра є завданням, що має пронизувати процес музичної освіти на всіх її етапах, починаючи з перших кроків дитини в світі звуків. Музика вчить бачити красу в звичайному та буденному, тонко відчувати та відкривати для себе життя в розмаїтті та різноманітності його проявів. Невипадково цей аспект знайшов досить ґрунтовне відображення в педагогічній спадщині та сучасних дослідженнях.

Зокрема, у працях В.Сухоминського, І.Зязюна, Б.Лихачова, Л.Масол, Н.Миропольської, Г.Шевченко та ін. [12; 124; 127; 180; 216-217; 222; 358; 407] музичне мистецтво постає як дієвий засіб естетичного та художнього виховання дитини, наголошується на можливостях уроків музики щодо формування естетичних почуттів і переживань, поглядів і смаків. Художньо-естетичне виховання традиційно розглядається як родове відносно музичного, і навпаки: музика є визнаним засобом естетичного становлення особистості.

Однією з найбільш ефективних вважається система естетичного виховання всебічно розвиненої особистості В.Сухомлинського, пріоритетними положеннями якої є: провідна роль цілеспрямованих педагогічних дій, ідейно-естетичного ідеалу і художнього смаку в естетичному вихованні дітей; необхідність забезпечувати широту цілей, засобів і методів, інтегрований підхід до вирішення проблеми естетичного виховання; органічний внутрішній зв'язок чинників естетичного виховання (мистецтва, науки, праці, природи); поступове ускладнення завдань, змісту і форм виховання з віком учнів; одночасний вплив різних видів мистецтва на людину; взаємозв'язок мистецтва й дійсності в процесі формування естетичних почуттів дітей. На думку Н.Калініченко, у системі В.Сухомлинського рівень художньо-естетичної культури особистості спрямовувався на гармонізацію навколишньої діяльності, де домінуючою була дитина, становлення та розвиток її гуманістичних світоглядних переконань [142, с.16]

Отже, художньо-естетичне становлення людини постає в міцному зв'язку з її **моральним вихованням**: „Найважливіше завдання естетичного виховання – навчити дитину бачити в красі навколишнього світу, в красі людських стосунків духовне благородство, доброту, сердечність і на цій основі утверджувати прекрасне в самій собі” [358, с.177]. Серед провідних засобів реалізації естетично-морального впливу на особистість виділяється музичне мистецтво: як гімнастика випрямлює тіло, так музика випрямлює душу дитини.

За В.Сухомлинським, джерелом естетичного та морального становлення людини є сама музика – „мова почуттів, переживань, найтонших відтінків настрою”, – і різноманітні її „відлуння”, наприклад, „музики природи”. У вихованні культури моральних почуттів педагог неабияке значення відводив фольклорному мистецтву, особливо народній пісні, яка втілює глибинні національні традиції, любов до рідного краю та нерозривний зв'язок поколінь.

Дієвість морального виховання особистості засобами музики визнається широким колом учених (Е.Абдуллін, Д.Кабалевський, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Щолокова та ін.). Адже, на думку Р.Тельчарової, „у цінностях музичної культури представлені ідеали гуманізму, правди, краси, спосіб і міра утвердження людської сутності в людині” [368, с.20].

Передумовою широкого морально-виховного діапазону уроків музики є притаманне їм розмаїття музичних моделей людських стосунків, можливість розкривати духовні грані особистості в процесі творчої діяльності. Важливого значення набуває спрямованість змісту музичного репертуару на формування моральних рис школяра. При цьому „повнота естетичного переживання особистості залежить як від об'єктивного змісту музичного твору, так і від суб'єктивного сприйняття цього твору особистістю, від її внутрішнього світу, досвіду, життєвої позиції, світогляду... Музика як процесуальний вид мистецтва, як процес взаємовідношення і взаємодії зі слухачем, не може існувати поза єдністю об'єктивного і суб'єктивного” [408, с.35].

Традиційним і найбільш наочним у цьому плані є акцентування змістового аспекту вокальних творів: моральної (патріотичної, національної,

громадянської, екологічної, етичної, трудової і т.п.) спрямованості пісенних текстів, лібрето кантат, ораторій, опер тощо. Виховний вплив часто закладений у зміст дитячих пісень, які розповідають про дружбу, любов до рідного краю та близьких людей, ненав'язливо виховуючи широкий спектр моральних якостей особистості. Для реалізації виховного потенціалу пісні фахівці пропонують працювати над вокальним твором як над художнім образом дійсності: в якому в єдності тексту та музики виражені ставлення індивіда до світу і життя; в якому бувають зображені різні моделі моральної поведінки людини в певних ситуаціях; який може використовуватися як приклад для визначення художньої якості твору на відміну від „халтури” [243, с.130].

Більш складним для усвідомлення є морально-виховний потенціал інструментальної музики, де на допомогу інтерпретатору зазвичай приходять програмна назва, програмний зміст або присвята твору, а також ознайомлення з історією його написання, подіями, що відбувалися тоді в житті композитора. У цьому контексті слушною є думка про те, що підсумком розвивальної музичної освіти має стати „уявлення про діяльність Музиканта – композитора, виконавця, слухача – як про високий прояв людського творчого потенціалу,.. великий труд душі,.. найвищу потребу в перетворенні людини і світу” [411, с.79].

Дієвим фактором підвищення інтересу до музичного мистецтва – як фактора морального виховання – в українському суспільстві та національній школі стала увага до духовної музики, що особливо зміцнилася в останні роки. Уведення до шкільних програм музичних творів релігійного змісту сприяє залученню дітей до загальнолюдських цінностей і християнських чеснот.

Ознакою часу є також відродження й активна популяризація фольклорного та професійного музичного мистецтва України, в якому справедливо вбачаються потужні резерви для різнобічного виховання особистості. У цьому контексті на перший план виходять питання *національного* та *громадянського виховання* дитини, яка, залучаючись до мистецьких надбань свого народу, не лише пізнає його культуру, а й відчуває власну причетність до скарбниці національних цінностей.

Музична освіта розглядається як важлива складова національного та громадянського виховання людини, формування національної самосвідомості народу. У музичній культурі українців, зазначає Г.Філіпчук, закладалась генетична пам'ять про свої витoki, історію, рідну мову, одухотворяючи вічний символ триєдності нашої минувшини, сучасності й майбуття. Саме в ній стихійно та свідомо інтегрувались культуротворчі, патріотичні, інтелектуальні, моральні, громадянські, національні цінності [384, с.94].

На ролі освіти в становленні ментальності людини наголошує О.Реброва: „Мистецтво здійснює свою духовну функцію через суспільний трансфер – педагогіку, мистецьку освіту... Серед перших цінностей ментальності, на які спирається мистецька освіта, слід визнати національні... Мистецька освіта ще не вичерпала усього потенціалу художньо-творчих традицій українського етносу, тому саме художньо-етнічна складова культури є тією ментальною цінністю, на яку має спиратися мистецька освіта” [310, с.36-38]. Інші ментальні цінності, що формуються в процесі спілкування з мистецтвом, дослідниця визначає як полінаціональну й регіональну художню спадщину та традиції, духовний потенціал особистості й особливості функціонування мистецтва в молодіжному субкультурному середовищі.

Національна спрямованість притаманна провідним концепціям музичного виховання молоді (Д.Кабалевський, З.Кодай, К.Орф та ін.). Зазвичай вона виражається в систематизованому ознайомленні з мистецтвом через активне використання народних творів, а в програмі, створеній під керівництвом О.Ростовського, підкреслена безпосереднім посиленням на національну основу. За словами Ф.Колесси, український народ, „обдарований вже від природи тонким музичним почуттям і незвичайною співолюбністю, виливає у музиці свою сердечну, з глибин душі пливучу сповідь... з найбільшою безпосередністю відкриває він свою душу, свою палку... вдачу” [151, с.248].

Звернення до глибинних народних джерел, проголошене одним із найефективніших шляхів національного виховання дитини ще на початкових етапах становлення музичної педагогіки України, не втрачає актуальності в

часи глобалізаційних та інтеграційних суспільних процесів. Разом із тим, сучасні тенденції „зближення суспільств” у розрізах соціально-економічного та духовного життя не можуть не позначатися на цілях і шляхах навчально-виховного процесу. Наприклад, громадянськість, констатує А.Сбруєва, будучи провідною цінністю системи національного виховання, розглядається в сучасних умовах як цінність, що стосується і держави-нації, і певної національної спільноти, і всього людства [339, с.259].

Питання **комунікативного виховання** засобами музики знаходяться серед актуальних проблем становлення особистості. При цьому категорія художнього спілкування постає, за Г.Тарасовим, як особливий якісний рівень сприймання музики, що характеризується впізнаванням і розумінням суб’єктом „змісту своєрідно відображеного у художній формі психічного життя іншої людини” [365, с.129-131].

Враховуючи специфіку музично-педагогічної діяльності, Л.Майковська (2003) трактує спілкування як особливу діяльність, спрямовану на створення в шкільному музично-педагогічному процесі таких комунікативних зв’язків і ставлень, які найбільшою мірою відповідають природі музичного мистецтва та художньо-творчим способам спілкування з ним. Провідними функціями музично-педагогічного спілкування визначені: інформаційно-комунікативна, регулятивна, афективно-комунікативна. У цілісній структурі музично-педагогічного спілкування виділяються мотиваційний, змістово-смысловий і власне комунікативно-виконавчий елементи [303, с.16-17].

У дослідженнях П.Анісімова зміст спілкування на уроках музики визнається як взаємодія вчителя й учнів із музичним мистецтвом і через нього з метою збагачення свого музичного та життєвого досвіду; як спосіб осмислення музики, що надає школярам унікальну можливість „познайомитися” з цілими народами й історичними епохами, допомагає учням не лише краще розуміти внутрішній світ людини, але й пізнавати та вдосконалювати себе. Вчений виділяє два рівні художнього спілкування: 1) *безпосереднє* – спілкування з особистістю композитора та виконавця через осмислення змісту твору, що

реалізується здебільшого в процесі слухання; 2) *опосередковане*, що реалізується в ході аналізу, розучування та виконання музичних творів і передбачає колективно-групову форму взаємодії учнів „через музику” [15, с.114-116].

Підкреслимо значну, проте часто недооцінювану роль останнього: різноманітні форми організації слухання, виконання та творення музики надають можливості сформувати вміння слухати і чути іншого; взаємодіяти в з однолітками, вчителем, дорослими; виконувати певні комунікативні ролі (диригента, соліста, оркестранта) тощо. Так поступово формуються етичні основи спілкування з музикою, а через неї – з іншими людьми.

Слід зазначити, що комунікативний аспект пронизує всі напрями становлення музичної культури дитини. Невипадково М.Каган вважав, що спілкування в художній сфері постає як вид діяльності, що опосередковує інші, проте ними ж породжується та стимулюється [141, с.104]. Попри розмаїття комунікативних можливостей музичної освіти, цей аспект виховної роботи потребує досліджень як у теоретичному, так і в практичному плані.

Те ж саме стосується розробки теорії та методики *трудового виховання* дітей засобами музичного мистецтва. Як відомо, професійні заняття музикою є одним із найефективніших засобів привчання дітей до копіткої систематичної праці. У контексті загальної музичної освіти ця функція значною мірою втрачається, проте і шкільний урок має суттєві можливості для виховання старанності, працьовитості, акуратності та інших важливих рис. Наприклад, різні форми колективного виконавства посилюють почуття відповідальності за якість власної роботи, а досягнення успіхів у музичній діяльності зазвичай потребує наполегливості і певних вольових зусиль. Таким чином відбувається інтеграція трудових, комунікативних, моральних якостей дитини.

За В.Сухомлинським, „істинна школа – це царство *дієвої* (курсив наш – О.Л.) думки”, а творча „робота рук” сприяє розвитку критичності та гнучкості розуму, широти й активності думки, здатності перевіряти припущення та висновки. У книзі „Серце віддаю дітям” педагог розповідав, як зробив сопілочку з бузини й загравав дітям мелодію української народної пісні. А

вже за кілька днів у школі з'явилося кілька сопілочок і діти залюбки опановували гру на старовинному народному інструменті [359, с.71]. Можливо, цей приклад і є найяскравішим свідченням гармонізованого музичного, естетичного, морального, національного, трудового виховання школяра, цілісного формування його музичної та загальної культури?

Ще один аспект, який нагально постає в сфері виховання учнів – формування культури здорового способу життя. Взаємозв'язок *валеологічного виховання* та музичної освіти зумовлюється, насамперед, могутньою здоров'язберезувальною та цілющою силою музики.

Згідно з сучасними дослідженнями (Г.Волков, В.Гиляровський, І.Марков, Д.Озерський, Г.Шипулін, В.Шушарджан), терапевтичний вплив мають різні види та форми музичної діяльності: гра на музичних інструментах, музично-ритмічні рухи, ритмізація мови, інсценування та театралізація музичного матеріалу, малювання музики, складання ритмів і мелодій... Особливо відзначаються можливості співу, що позитивно впливає на роботу серця, легенів, стан нервової та судинної систем, а також музично-рухливої діяльності як дієвого засобу зміцнення здоров'я та фізичного розвитку дитини. Науково доведено, що музика може знімати головний біль і унормувувати кров'яний тиск; синхронізувати роботу серця та всіх органів людського організму, підвищувати імунітет і життєвий тонус. Виходячи з цього, слухними є пропозиції долучитися до прогресивного світового досвіду з активного застосування музикотерапевтичних методів у системі української освіти [289].

Незважаючи на стародавність традицій лікування музикою, для галузі музичної освіти валеологічний компонент є значною мірою інноваційним. Проте, в Україні є певні здобутки в цій галузі. На синтезі особистісно орієнтованої освіти і мистецтва побудовано технологію „ПіснеЗнайка” – корекційно-оздоровче навчання, яке, за оцінками фахівців, активізує центри уваги, пам'яті, мислення, мовлення завдяки спеціальній підготовці навчального матеріалу – перетворенню у вірші та пісні [439, с.47]. Запропоновані дітям пісні містять приховані виховні установки на підсвідоме сприйняття

загальнолюдських цінностей, які діють ефективніше, ніж прямі настанови. Музична мова пісень ґрунтується на почуттєво-інтонаційній основі українського фольклору, що є важливим чинником виховання національної самосвідомості учнів. „Долаючи перевтому, стрес, гіподинамію, зацікавлюючи дітей навчанням, формуючи цілісне світосприйняття, „ПіснеЗнайка” сприяє їхньому гармонійному розвитку”, – наголошують фахівці [438, с.60-61].

Стосовно організації процесу загальної музичної освіти на уроках музики, проблема оздоровлення та валеологічного виховання дітей наразі є недостатньо розробленою на теоретичному та практичному рівнях. Посиленої уваги потребують питання збереження та зміцнення дитячого голосу, раціонального чергування спокійних і рухливих видів діяльності тощо.

Отже, аналіз виховного компонента музичної культури молодшого школяра дозволяє констатувати, що сучасний етап розбудови загальної музичної освіти означений розширенням її функцій щодо виховання дитини, не випадково дедалі частіше музична освіта розглядається як взаємодія індивідуальності з музикою задля вдосконалення особистості [83, с.84].

У контексті нашого дослідження виховний компонент музичної культури школяра передбачає три взаємопов'язані напрями:

- 1) власне музична вихованість (виховання любові до музики як першооснови музичного виховання; формування культури, етики й естетики спілкування з музикою на уроках і в позаурочний час; формування прагнення до музичного самовдосконалення);
- 2) загальнокультурна вихованість, що виявляється в культурі сприймання, розуміння, усвідомлення, творення та застосування у власному житті культурних надбань, мистецтва, національних і загальнолюдських цінностей, у духовній вихованості дитини тощо;
- 3) різнобічна вихованість особистості в художньо-естетичній, моральній, національній, громадянській, комунікативній, трудовій, валеологічній сферах тощо.

3.6. Музично-творча розвиненість: сутність і специфіка

Демократичні та гуманістичні тенденції сучасної системи освіти зумовлюють пильну увагу педагогів до реалізації взаємозв'язку навчання та розвитку дитини. Не випадково „серед характеристик так званого індексу розвитку людського потенціалу, за якими ООН порівнює рівень соціального та економічного розвитку країн, показник освітньої діяльності є одним з трьох основних індикаторів в інтегрованій оцінці людського розвитку” [164, с.6].

Особливо гостро розвивальні проблеми постають в загальноосвітній школі, адже шкільний вік є сенситивним для розвитку особистості. Наукові основи розвитку школярів викладені в роботах Я.А.Коменського, Й.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, А.Дістервега, К.Ушинського та ін. За оцінками вчених, для сучасної теорії розвивального навчання зберігають значення обґрунтовані в працях С.Русової, Т.Лубенця, Я.Чепіги, О.Музиченка положення щодо необхідності раннього розвитку дітей, цілеспрямованого формування умінь спостерігати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати; особистісного підходу до дитини, індивідуалізації навчання тощо [120, с.15].

Непересічного значення для розбудови розвивального компонента освіти набули ідеї Л.Виготського про актуальний та найближчий рівні розвитку дитини, системи розвивального навчання Л.Занкова, Д.Ельконіна і В.Давидова, всебічного розвитку учнів В.Сухомлинського. У світлі інноваційних освітніх підходів дидактико-методичні основи різних аспектів взаємозв'язку навчання та розвитку молодших школярів стали предметом досліджень українських педагогів: Т.Байбари, Н.Бібік, М.Богдановича, М.Вашуленка, Л.Кочиної, Н.Коваль, О.Савченко та ін.

Існує чимало підходів до тлумачення сутності *розвитку* з позицій психології та педагогіки (табл. 3.2). У загальноновизнаному смислі під розвитком особистості розуміється процес і результат кількісних і якісних змін в організмі людини; постійний прогресивний рух, що зумовлює зміни в біологічній і соціальній структурах особистості та вдосконалює її.

Розвиток як психологічна та педагогічна категорія

Автор, рік визначення	Тлумачення категорії „розвиток”, джерело
Л.Виготський, 1935	Розвиток визначається як неперервний процес саморуху, що характеризується насамперед виникненням нового. „Рівнем актуального розвитку дитини визначаються вже дозрілі функції... Зона найближчого розвитку визначає функції, що не дозріли, проте знаходяться у процесі дозрівання... Рівень актуального розвитку характеризує успіхи розвитку на вчорашній день, а зона найближчого розвитку характеризує розумовий розвиток на завтрашній день” [73, с.400].
Г.Костюк, 1989	„Розвиток – це зміни живої людської системи,... не випадкові, а необхідні, послідовні, пов’язані з певними етапами її життєвого шляху, і прогресивні, тобто такі, які характеризують її рух від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності, її структурне та фізичне вдосконалення” [157, с.70-71].
Л.Занков, 1990	„Поняття „загальний розвиток” у його найширшому значенні мало б уміщувати і фізичний розвиток, і розвиток психіки, який охоплює не лише пізнавальні процеси, а й волю, почуття, емоції... Розвиток школярів слід вивчати не за окремими, ізольованими проявами, а за такими лініями, в яких знаходять своє вираження генеральні ставлення, що пов’язують людину із зовнішнім світом... Загальний розвиток дитини відбувається як поступовий рух її взаємодії з навколишнім світом” [121, с.101-105].
В.Сухомлинський, 1970	„Всебічний розвиток особистості – це створення індивідуального людського багатства, яке поєднує в собі високі ідейні переконання, моральні якості, естетичні цінності, культуру матеріальних і духовних потреб... це гармонія того, що

Автор, рік визначення	Тлумачення категорії „розвиток”, джерело
	людина дає суспільству, і того, що вона одержує, споживає” [358, с.69].
В.Давидов, 1986	„Психічний розвиток людини – це насамперед становлення її діяльності, свідомості і... усіх психічних процесів, що їх „обслуговують”... „Ядром” психічного розвитку є процес формування діяльності... Зміст самого психічного розвитку виражається у закономірних якісних зрушеннях, що відбуваються всередині відтворювальної діяльності... та у складі здібностей, що засвоюються... Розвиток особистості – це не якийсь самостійний процес. Він уміщений до загального психічного розвитку дитини” [97, с.9, 47, 81].
В.Лозова, Г.Троцко, 1997	„Індивідуальний розвиток – ряд зовнішніх і внутрішніх, кількісних і якісних змін, які характеризують рух людської істоти від нижчих до вищих рівнів її життєдіяльності (від незнання до знання, від копіювання до оригінальної творчої роботи тощо)” [201, с.6].
О.Савченко, 1999	„Розвиток психіки людини – закономірна зміна психічних процесів у часі, які виявляються в кількісних, якісних та структурних її змінах, відбуваються під впливом внутрішніх і зовнішніх, педагогічних і непедагогічних чинників. Основні джерела розвитку: спілкування та діяльність” [327, с.361].

У сучасних психологічних дослідженнях цей феномен розглядається як розвиток внутрішньої індивідуальної психіки людини (онтогенез) і як розвиток її особистості в результаті соціалізації та виховання. Педагогічна специфіка розвитку вбачається в розумінні його як цілеспрямованого формування особистості згідно з цілями та завданнями виховання, а роль психології переорієнтовується „до дисципліни, що допомагає розвитку” [6, с.17].

Ідеалом гуманістичних педагогічних концепцій є різнобічний гармонійний розвиток особистості, ідея якого виникла за доби Відродження (В.Фельтре, Ф.Рабле). Важливо враховувати, що всі напрями розвитку людини (анатоμο-фізіологічний, психічний і соціальний) узгоджені між собою, адже, за Г.Костюком, розвиток людини є цілісним процесом, в якому взаємопов'язані різні його сторони та якості [158, с.24-27]. Зазначені аспекти знайшли відображення в сучасних документах, які визначають стратегію й тактику музичної освіти школярів (детальніше див. у статті „Розвивальний компонент початкової освіти у сучасних нормативних документах” [195]).

Щодо взаємозв'язку розвитку школяра з його навчальною діяльністю, найавторитетнішою є теорія, заснована Л.Виготським: навчання спирається на зону актуального розвитку дитини, випереджає та стимулює його, створюючи „завтрашній день”, тобто зону найближчого розвитку учня. Підтвердженням взаємного зв'язку процесів навчання та розвитку стало створення дефініції *розвивальне навчання*, яка була вперше застосована Й.Песталоцці, а згодом розвинена в системах Л.Занкова; Д.Ельконіна і В.Давидова; В.Сухомлинського.

Щодо *музичного розвитку* слід мати на увазі, що в галузі музичної освіти яскраво простежується взаємозв'язок традиційно визначених факторів розвитку особистості, до яких належать: спадковість, середовище та виховання.

Розвивальний потенціал музичної освіти школярів ґрунтується, з одного боку, на віковій сенситивності, відкритості дітей до позитивних змін у психічних структурах, а з іншого – на можливостях музики тонко та влучно проникати в глибини дитячої психіки. Як зазначала О.Рудницька, мистецтво удосконалює здатність бачити, відчувати; мистецькі твори безпосередньо звернені до сенсорної сфери, емоцій та почуттів людини і спрямовані на те, щоб „захопити” її, примусити співчувати та співпереживати [324, с.38].

Водночас, Л.Школяр наголошує: музична освіта, що „експлуатує” лише наявний рівень дитячого розвитку – це „топтання на місці”. Перепонами на шляху її якісного оновлення є укорінений у практиці поділ навчальних завдань на виховні, освітні та розвивальні. „Причому виховні задачі здебільшого

виводяться із змісту музики, пов'язаної зі словом; освітні задачі пов'язуються з розкриттям теми уроку; розвивальні – найчастіше з хоровим співом, тобто прищепленням вокально-хорових навичок” [411, с.62-68].

Наголосимо, що в процесі музичної освіти певних змін зазнають різноманітні аспекти розвитку особистості. Тому дослідження музичної розвиненості як компонента музичної культури школярів потребує визначення та групування відповідних особистісних характеристик.

Насамперед, слід виділити *власне музичний розвиток* – специфічні риси, безпосередньо пов'язані зі сферою музичного мистецтва: здатність емоційно відгукуватися на музику, музичні здібності, музичне мислення, вокальні й інструментальні виконавські дані та інші якості, узагальнені категорією „музикальність”. Про важливість феноменів музичних здібностей і музикальності свідчить те, що саме їхній розвиток став визначальним фактором у поглядах на доцільність загальної музичної освіти школярів.

Зокрема, у працях К.Сишора встановлено практичні „норми” розвитку певних здібностей, згідно з якими дитина „може стати музикантом”, „має здобути загальну музичну освіту”, „може здобути музичну освіту у випадку знаходження схильності до якогось роду музики” або „не повинна мати будь-якого відношення до музики” [452; 453]. Таких же фатальних висновків доходить Г.Ревеш, який розглядає музикальність як властивість вибраних: „Музика не може входити у загальну освіту... Це поганий факт, що численні діти, які ніколи нічого не досягнуть у музиці, насолоджуються музичною освітою” [цит. за: 371, с.58].

Натомість засновник ідеї музичного тестування Б.Ендрьюс (1905) писав: „Жодну дитину не можна розглядати як безнадійно немусичну, доки їй не надано можливостей музичної освіти. У музичному обдаруванні багато що залежить від практики” [443, с.16]. З цим суголосні погляди С.Наделя (1928): „Музикальність як обдарування є схильністю будь-якої нормальної людини; розвинути її до музикальності як музичної освіти і музичного уміння є завданням виховання” [451].

Сучасні підходи до розв'язання проблеми музичного розвитку ґрунтуються на висновках, викладених Б.Тепловим: уродженими є не музичні здібності, а задатки, на основі яких ці здібності розвиваються; здатність не існує інакше, як у розвитку; музикальність людини залежить від її задатків, проте вона є результат розвитку, виховання та навчання; у будь-якої людини є певна музикальність, і педагога має цікавити не те, наскільки музикальний учень, а яка його музикальність і які повинні бути шляхи її розвитку [371, с.62].

Розглянемо детальніше категорію *музичних здібностей*. Виходячи з наукових положень (Б.Ананьєв, І.Бех, Л.Виготський, О.Ковальов, Г.Костюк, В.Крутецький, О.Леонтєв, В.Мясищев, С.Рубінштейн, Б.Теплов; А.Біне, Д.Гілфорд, А.Маслоу, К.Роджерс та ін.), музичні здібності можна визначити як суб'єктивно-психологічні особливості індивіда, що виростають із природних задатків та є передумовами успішного здійснення музичної діяльності.

Починаючи зі стародавніх часів, до переліку музичних здібностей найчастіше відносили музичний слух, чуття ритму та музичну пам'ять. У працях О.Ростовського (2000) подано структуру здібностей до музичної діяльності, що містить: 1) здібність цілісного та диференційованого сприймання; 2) виконавські здібності (чистота співацьких інтонацій, якість звукоутворення; пластичність і витонченість рухів відповідно до музики; координованість рухів при грі на інструментах); 3) творчі здібності (здатність до творчої уяви при сприйманні музики; пісенної, музично-ігрової, танцювальної творчості, імпровізації на музичних інструментах) [314, с.29].

Певна сукупність музичних здібностей людини визначається поняттям „музикальність” (або „музичність”) – за Б.Тепловим, комплекс індивідуально-психологічних особливостей (здібностей), що потрібні для занять саме музичною діяльністю та пов'язані з будь-яким її видом. Провідні компоненти музикальності – емоційний відгук на музику та музичний слух – визначають сенсорні здібності сприймання музичних звуків (звуковисотний, тембровий, динамічний слух і чуття ритму) та основні музичні здібності: ладове чуття; музично-слухові уявлення; чуття ритму [264, с.41-52, .200-201].

Існують й інші підходи до визначення та структурування музикальності. Наприклад, Ю.Юцевич трактує її як комплекс природних здібностей, що створюють сприятливі передумови для виховання музичного смаку, здатності до цілісного сприйняття музики, готують ґрунт для професійних занять музичним мистецтвом [428, с.163]. Т.Науменко основними компонентами музикальності визначає: музичний слух; чуття ритму, музичне мислення, музичну пам'ять [237, с.90]. С.Науменко виділила три типи музичності: емоційно-образну, раціональну та репродуктивну [246, с.22], а білоруська дослідниця О.Полякова свідчить, що останнім часом у музичній психології сфера музикальності розширюється за рахунок її інтелектуалізації, а також актуалізації емоційної сфери музичної свідомості [292, с.144].

Строкатістю характеризуються психологічні та педагогічні підходи до визначення складу *музичного розвитку* молодшого школяра. Зокрема, неоднозначність трактування його сутності й складових можна спостерігати у навчальних програмах, де окреслені такі розвивальні завдання: сприяння розвитку образного мислення, уяви, загальних і музичних здібностей учнів (О.Ростовський та ін.); розвиток емоційно-почуттєвої сфери особистості, загальнонавчальних, музично-творчих здібностей шляхом залучення дитини до активної роботи зі сприймання, розуміння та виконання музики; формування музичного (інтонаційного, образного, творчого) мислення (О.Лобова); розвиток загальних і спеціальних здібностей, стимулювання художньо-образного мислення, виявів уяви та інтуїції; формування універсальних якостей творчої особистості; розвиток ініціативності, активності, самостійності, креативності, критичності учнів (Л.Масол та ін.); розвиток загальних і музичних здібностей, творчого потенціалу (Б.Фільц та ін.).

Отже, змушені констатувати, що феномен музичного розвитку наразі не набув остаточного змістового наповнення та чітко окресленої структури. Крім того, це поняття нерідко ототожнюється з категорією музичної культури. Тому при розгляді *розвивального компонента музичної культури молодшого школяра* постає завдання визначити його зміст і структуру.

Насамперед наголосимо: зважаючи на вікову та загальноосвітню специфіку, розвивальний компонент початкової музичної освіти не може повною мірою відображувати увесь спектр музичних властивостей особистості. Адже далеко не всі діти наділені оптимальними музичними задатками, а незначна кількість навчального часу, виділеного на уроки музики, суттєво ускладнює ефективний розвиток музичних здібностей (наприклад, звуковисотного та ладогармонічного слуху), що потребують систематичних і довготривалих занять. Виходячи з цього, стосовно учня початкової загальноосвітньої школи доцільно ставити вимоги щодо *основ музичного розвитку особистості*.

Такий підхід спонукає чітко визначити музично-розвивальні складові, які: наявні у будь-якої дитини молодшого шкільного віку; є необхідними та достатніми для забезпечення музично-культурного зростання учня в умовах загальної музичної освіти; є достатньою мірою узагальненими. На наш погляд, такими елементами музичного розвитку є: 1) *здібності сприймання музики* (спроможність розрізняти гучні та тихі, довгі й короткі, високі та низькі звуки, вокальне, інструментальне, сольне, ансамблеве, хорове й оркестрове звучання; здатність до уважного сприймання та виникнення музично-слухових уявлень); 2) *виконавські здібності* (до співу, елементарного виконавства на дитячих інструментах, „акустичних” і пластичних форм музикування), що розглядаються за компенсаторним принципом (наприклад, обмеженість вокальних даних може компенсуватися розвиненістю інструментально-виконавських здібностей); 3) *музично-творчі здібності* (гнучкість і образність музичного мислення, креативність мистецької самореалізації, музичний артистизм; здатність до вокальної, ритмічної, пластичної імпровізації, елементарного створення музики, „суміжних” видів мистецької творчості тощо).

Зупинимось детальніше на непересічному значенні в нашій системі зв'язків музичної діяльності молодших школярів з їхнім *творчим розвитком*, адже „творча природа музичного мистецтва відкриває великі можливості для творчості... З цих позицій слід підходити до специфіки творчої діяльності вчителя музики та керівництва ним творчою діяльністю дітей” [20, с.19-20].

У загальні основи розробки цього напрямку покладено психологічні дослідження специфіки креативної діяльності й готовності дітей до творчої праці, зокрема ґрунтовні праці Л.Виготського, В.Моляко та ін. [72; 233]. Серед „класичних” і провідних у цій галузі можна назвати методичні системи Е.Жак-Далькроза, З.Кодая, К.Орфа, Б.Трічкова, Б.Яворського; праці щодо творчості як методу загального музичного виховання (Б.Асаф’єв, Н.Брюсова); використання творчого потенціалу фольклору (В.Верховинець, М.Леонтович, Ф.Колесса) тощо. Розвивально-творчі ідеї набули подальшої розбудови в працях із теорії та методики музичної освіти дітей (Л.Баренбойм, Н.Ветлугіна, К.Головська, Л.Дмитрієва, Л.Горюнова, Д.Кабалевський, Г.Рігіна, О.Ростовський, О.Рудницька, Ю.Цагарелі), пізніше – у дослідженнях творчої активності (В.Бабій, І.Гадалова, В.Лабунець, О.Лобова, В.Тушева), творчого музичного мислення (Х.Василькевич), художньо-творчих інтересів (Л.Єнтіс), розвитку творчих здібностей (М.Алейніков, О.Борисова, В.Рагозіна, О.Хижна) та ін.

Діалектика взаємозв’язків між творчим розвитком і музикою визначається широко та різнопланово. Музикознавці (Г.Арановський, В.Медушевський, Є.Назайкінський та ін.) дійшли висновку, що специфіка музичного мистецтва є сприятливою для формування образно-асоціативного мислення, фантазії, художнього сприймання тощо. За О.Рудницькою, мистецтво може відігравати значно більшу евристичну роль, аніж наука, адже живопис, музика, театр створюють такий комплекс засобів виразності, який дає свободу грі фантазії, уявлення, нагадують про гармонію, недосяжну для системного аналізу, активізують прояви інтуїції та пошукової ініціативи. Ці процеси збагачують розвиток універсальних якостей особистості [324, с.38].

На думку Н.Ничкало, виховання мистецтвом сприяє розвитку якостей творчої особистості: духовності, пізнавальної активності, готовності до ризику, оригінальності, сміливості, гармонійності, прагнення до творчої самореалізації, творчого й асоціативного мислення, здібності бачити загальне й особливе в різних та подібних явищах, вміння захищати здобуті результати [248, с.13]. Водночас наголошується, що розвиненість музичних здібностей є передумо-

вою, однак не гарантує високих творчих результатів: в учнів, що мають високий рівень музичних здібностей, творчий потенціал без спеціального стимулювання розвивається повільно або майже не розвивається [305].

За нашим переконанням, музична освіта школярів має бути нерозривно пов'язана з розвивально-творчим компонентом, що доцільно відобразити поєднанням обох означень у педагогічну формулу: **музично-творчий розвиток**. (Цій проблемі присвячено нашу кандидатську дисертацію „Формування творчої активності молодших школярів у процесі музично-естетичного виховання” [...].)

Другим напрямом розвивального компонента вважаємо **загальнокультурний розвиток**, що охоплює поліхудожні та полікультурні сфери. Музика як органічна частина культури надає можливості торкнутися різних граней літературного, хореографічного, театрального, образотворчого й інших мистецтв, розширюючи межі опанування культурного простору учнем.

„Мистецтво має стати відкритою образною моделлю входження в світ” [217, с.5]. Відповідно до цього, мистецтво – культурне віддзеркалення життя – надає можливості розвитку потреби в художній діяльності, загальної орієнтації в полікультурному середовищі, художньої емоційності, естетичного смаку, загальнокультурного мислення, культурно-ціннісних орієнтацій тощо. Окремих аспектів загальнокультурного розвитку школярів торкалися Л.Масол, Н.Миропольська, О.Рудницька, інші вітчизняні та зарубіжні вчені.

Проте розвивальні завдання музичної освіти не вичерпуються зверненням до музично-творчих і загальнокультурних якостей. Необхідною умовою її ефективності має бути поширення на загальні сфери розвитку учнів: емоційну, розумову, мовленнєву, пізнавальну, фізичну, вольову тощо. На користь цього свідчать неабиякі можливості музичного навчання щодо впливу на формування особистості. Наприклад, М.Янушевська-Варих засвідчує, що якісні зміни в музичній компетентності дитини сприяють всебічному розвитку емоційної, пізнавальної й інтелектуальної сфер особистості [440, с.21].

Зазначимо, що загальний розвиток – органічний напрям музичної освіти, адже „щоб говорити музикою, треба не лише володіти цією мовою, але й мати, що сказати... Навіть для того, щоб розуміти музичну мову в усій її змістовності, треба мати достатній запас знань, які виходять за межі самої музики, достатній життєвий і культурний досвід” [371, с.51-52].

Разом з тим, сучасні дослідники стверджують: в музично-педагогічній практиці неправомірно звужуються мета і завдання музичного навчання та виховання й недооцінюється розвиток „загальних здібностей художнього таланту” [305]. Отже, важливим завданням є вихід за межі власне музичної сфери задля сприяння *різнобічному загальному розвитку школярів*.

Сфера загального розвитку охоплює широкий діапазон *загальних здібностей*, що спроможні забезпечувати продуктивність в оволодінні знаннями та здійсненні різних видів діяльності. Стосовно шкільного віку, актуальним є розвиток дитячої уваги, пам'яті, мислення, мовлення, мотивації навчальної діяльності та загальнонавчальних здібностей, креативності, емоційності тощо.

Вельми ґрунтовного розроблення в галузі музичної освіти набули питання розвитку *мотиваційної, ціннісно-орієнтаційної, емоційної, загальнокультурної* сфер. Зокрема, є доробок щодо становлення музично-естетичних смаків (Дж. Бусурашвілі, Г.Падалка), естетичних почуттів (Т.Голінська, Т.Зайцева), ціннісних орієнтацій (О.Павлова, О.Олексюк, Л.Ороновська), художніх інтересів, мотивів і потреб дитини (Т.Браніцька, Т.Кротова) та ін.

Проблеми *розумового розвитку* учнів початкової школи були предметом досліджень корифеїв розвивального навчання, не випадково останнє розглядається як „новий вид змісту освіти, котрий сприяє формуванню інтелектуальної компетентності школяра” [46, с.9]. Зокрема, Л.Занков акцентував інтенсифікацію інтелектуального розвитку дітей, застосовуючи принципи навчання на високому рівні складності, провідної ролі теоретичних знань, швидкого темпу проходження матеріалу тощо [121]; Д.Ельконін пропонував створювати „ситуації включення”, що передбачають оцінку ситуації, проектування дій і відносин (проектний метод) [426]; В.Давидов наголошував на пріоритеті

узагальнених знань над конкретними, відводячи особливу роль розвитку теоретичного мислення за допомогою так званої змістової абстракції, тобто загального принципу розв'язання різних завдань [98]; П.Гальперін розробляв теорію поетапного формування розумових дій школярів у навчанні [77] тощо.

У працях В.Сухомлинського розумове виховання передбачає „набуття знань і формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, вироблення культури інтелектуальної праці, виховання інтересу і потреби в розумовому збагаченні протягом усього життя, в застосуванні знань на практиці” [358, с.91] та розглядається як таке, що відбувається в процесі оволодіння знаннями, проте не зводиться до нагромадження знань.

Певної розбудови здобули питання розумового розвитку учнів у музичній діяльності. Проте, якщо вивчення музичного мислення має певні психологічні (В.Петрушин, Г.Тарасов, Г.Ципін) і педагогічні (Т.Баришева, Н.Батюк, В.Белобородова, Л.Горюнова, А.Пілічяускас, Н.Суслова) традиції, то сфера вдосконалення більш загальних аспектів розвитку дитячого розуму потребує детальнішої розробки, особливо в практичному плані.

Разом із тим, як зауважував В.Давидов, присвоєння культури індивідами сприяє їх розвитку як універсальних суб'єктів діяльності [97, с.53-55]. У психологічних і музикознавчих дослідженнях (М.Арановський, В.Венгер, Е.Гальперін, В.Максимов, В.Медушевський, Є.Назайкінський, Р.Поу, І.Росохваторський, Н.Семенов та ін.) наводяться докази позитивного впливу музики на діяльність головного мозку, розумові здібності людини, її здатність до навчання. Наприклад, учені Каліфорнійського університету дослідили зв'язок між слуханням музики й інтелектуальним розвитком учнів коледжів, встановивши, що мозок професійних музикантів має ліву частину скроневої долі значно більш розвинену, ніж праву [341].

Л.Школяр пов'язує розумове становлення молодших школярів із розвитком теоретичного мислення. На її думку, залучення учнів до творчого пошуку можливе лише тоді, коли діяльність дитини в мистецтві виводиться на рівень змістових узагальнень, тобто філософського розгляду проблем життя й

мистецтва. Але й це – резонно зауважує вчена – може виявитися зовнішньою стороною навчання мистецтву й перетворитися просто в „атмосферу” роздумів.

На наш погляд, розробки Л.Школяр вагомі, але не позбавлені протиріч. З одного боку, вчена проголошує пріоритетність теоретичних знань, з іншого – всіляко критикує підходи до музичної освіти школярів, побудовані „на традиційних знаннях, уміннях і навичках” [414, с.40]. Наполягаючи на необхідності розвитку теоретичного мислення, одразу ж задається питанням: „Чи потрібно таке мислення музиканту? Тим більше дитині, яка осягає лише „ази” музичного мистецтва і ставати музикантом, в принципі, не збирається?” [411, с.68].

Підтвердженням означеному є й роздуми інших сучасних фахівців у галузі музичної освіти, зокрема Е.Абдулліна (2003): „В останні роки з’явилася тенденція починаючи з першого класу розвивати в учнів теоретичне та навіть філософське мислення на уроках музики у загальноосвітній школі. Ця стратегія музичної освіти суперечить головному призначенню уроків музики, перш за все в початковій школі, – розвивати емоційну чуйність, образне сприймання музики, музично-творчі виконавські навички” [303, с.13].

Вочевидь, виявлена неоднозначність осмислення проблеми свідчить про складність її теоретичного та практичного розв’язання. На нашу думку, суттєву допомогу щодо загальних підходів до розвитку дитячого розуму засобами мистецтва може надати використання доробку В.Сухомлинського, а також розробки польської вченої М.Янушевської-Варих щодо розвивальних можливостей музики в навчанні дітей різного інтелектуального рівня [440; 441; 447].

Варто звернути увагу на певний дефіцит досліджень у галузях пізнавального, мовленнєвого, загальнонавчального, емоційного, вольового розвитку дітей на уроках музики та музичного мистецтва. Так, наразі не знайшли достатнього відображення в теорії та практиці музичної освіти ґрунтовні розробки фахівців (Т.Байбара, Н.Бібік, М.Вашуленко, О.Савченко та ін.) щодо *загальнонавчального та загальнопізнавального розвитку* учнів.

Між тим, доведено, що музичне навчання спроможне підвищувати увагу та зосередженість, стимулювати прояв творчих і вольових якостей,

покращувати пам'ять, знімати напругу та втому під час екзаменів та інших стресових ситуацій. Розмаїття рухливих вправ (гра на інструментах, уявне диригування, пластичне інтонування, відбивання ритмів, танцювальні рухи тощо) є позитивним також для фізичного вдосконалення дитини, розвитку дрібної мускулатури та м'язів рук, координації рухів, психомоторного розвитку учнів тощо. Г.Драйден і Дж.Вос констатують, що музика сприяє навчанню, оскільки: розслаблює мозок і знімає стрес; діє безпосередньо на тіло й занурює його у спокій; стимулює та пробуджує, пожвавлюючи учнів; стимулює роботу особливих електричних ланцюгів мозку; пробуджує емоції; змінює психологічний стан і дозволяє змінити темп навчання; є універсальною мовою, яка допомагає подолати всі культурні перешкоди; є міцним якорем, що „пришвартовує” пам'ять до досліджуваного предмета [110, с.388].

Далеко не повністю використовуються значні потенційні резерви музичної освіти щодо *мовленнєвого розвитку* школярів, тоді як специфіка художнього спілкування з музикою надає широкі можливості для збагачення словникового запасу дітей, розвитку зв'язної мови, активного розквіту літературно-творчих здібностей учнів.

Отже, теоретичні дослідження та вивчення стану сучасної школи дозволяють констатувати, що музична освіта школярів має надзвичайно широкі можливості для різнобічного розвитку особистості: від традиційного вдосконалення музичних здібностей – до виходу на широкий рівень загальних аспектів розумової, мовленнєвої розвиненості тощо. Увесь цей об'ємний і потужний розвивальний потенціал можна умовно розподілити за трьома основними напрямками: музично-творчий розвиток; загальнокультурний розвиток; гармонійний загальний розвиток.

Нагадаємо, що подібний підхід застосовано і щодо виховного блоку музичної культури школяра, де також виділені власне музичні, загальнокультурні та загальні складові. На наш погляд, гармонійне поєднання цих напрямів виховної та розвивальної роботи, побудованої на гуманістичних засадах, забезпечуватиме максимальну реалізацію особистісних сил школяра.

Висновки до третього розділу

У системі загальної музичної освіти носієм особистісної музичної культури є школяр, вікові й індивідуальні риси якого визначають особливості його музично-творчої діяльності, музичних спрямованості, обізнаності, розвиненості та вихованості. У ході дослідження виявлено, що молодший шкільний вік є сенситивним для формування основ – першорядних, провідних, найважливіших складових – особистісної музичної культури.

З'ясовано, що інтегруючою структурною одиницею музичної культури молодшого школяра виступає *музична діяльність*, основними видами якої визначені: музично-слухацька, музично-виконавська, музикотворча (музично-композиційна) та музикознавча. Ці види діяльності реалізуються в різноманітних формах спілкування дитини з музикою (слуханні; співі та грі на музичних інструментах; ритмічних рухах; імпровізаціях; ознайомленні з теорією та історією музичного мистецтва тощо) та найбільш органічно відображують особистісні складові музичної культури молодшого школяра: музичну спрямованість, обізнаність, розвиненість і вихованість.

Музична спрямованість особистості, представлена поєднанням мотиваційного, емоційного й аксіологічного компонентів, виступає своєрідним спонукальним механізмом музичної діяльності, що зумовлює та визначає прагнення дитини спілкуватися з музикою. Водночас усі складові спрямованості формуються й удосконалюються в різних видах музичної діяльності.

Визначено, що формування мотивації, емоційності й ціннісних орієнтацій на уроці музики опосередковано впливають на загальнокультурну, загально-навчальну та духовну спрямованість дитячої особистості. Таким чином у процесі становлення музичної спрямованості школярів реалізуються гуманістичні „надзавдання” загальної музичної освіти.

Обґрунтовано, що такі ж тенденції характерні й для інших складових музичної культури, зокрема *музичної обізнаності*, що є підструктурою музичної, загальнокультурної та загальної компетентності школяра.

Сутність музичної обізнаності вбачається в органічному поєднанні теоретико-когнітивних і практичних аспектів музичної освіти, що забезпечує дитині необхідні та достатні можливості для здійснення різних видів музичної діяльності, а також передбачає застосування набутих знань і умінь у житті. Провідними елементами музичної обізнаності визначені теоретичні (музичні знання) та практичні (музичні уміння та навички) складові, які, в свою чергу, представлені трьома рівнями: ключовим, частковим і загальнокультурним.

Виховний компонент музичної культури молодшого школяра передбачає: власне музичне виховання, загальнокультурне виховання й опосередкований вплив музичної освіти на різнобічне виховання особистості, що конкретизується у формуванні моральних, національних, патріотичних, громадянських, комунікативних, трудових якостей школяра тощо.

У ході дослідної роботи доведено, що для визначення стрижневої основи **розвивального компонента** музичної культури молодшого школяра доцільно застосовувати термін „музично-творча розвиненість”, який найбільше відповідає віковій специфіці музичної освіти. Основними складовими музично-творчої розвиненості учнів початкової школи визначені: здібності сприймання музики; виконавські здібності; творчі прояви музикальності.

До *загальнокультурних складових* розвитку віднесені: розвиток потреби в художній діяльності, естетичного смаку, основ загальнокультурного мислення; до *загальних* – розумовий, мовленнєвий, загальнопізнавальний, загальнонавчальний, емоційний, фізичний розвиток тощо.

Виявлено, що наявність досліджень щодо теорії та практики формування окремих, ізольованих музично-культурних компонентів – мотивації, ціннісних орієнтацій, музичних знань, умінь тощо – не знімає проблему комплексного становлення та гармонізації усіх складових музичної культури в цілісній системі музичної освіти школярів.

Отже, створення такої дидактико-методичної системи формування основ музичної культури учнів є актуальною проблемою сучасного педагогічного пошуку.

РОЗДІЛ 4

**МОДЕЛЮВАННЯ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ
ФОРМУВАННЯ ОСНОВ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ****4.1. Концепція та модель культуротворчої системи загальної
музичної освіти**

На теренах педагогіки ХХІ ст. проблема культуротворчості є одним із провідних напрямів, стратегічна мета якого – формування *людини культури*. При цьому культуротворчість визначається як універсальна гуманістична категорія, що „характеризує еволюцію культурних смислів при збереженні культурних архетипів... у розгортанні бажаного сценарію майбутнього, ствердженні найвищих духовних ідеалів та прагнень об'єднання сукупного національного потенціалу” [118, с.28].

Феномен культуротворчої освіти розглядається вченими (Г.Балл, В.Бутенко, О.Жорнова, І.Зязюн, Л.Кондрацька, М.Лещенко, В.Моляко, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Савченко, С.Сисоєва, О.Сухомлинська, Г.Філіпчук, О.Щолокова, О.Шевнюк та ін.) вельми різнобічно. Зокрема, акцентуються споживання та створення культурних цінностей; залучення індивіда до художньо-культурної творчості; педагогіка творчості; перетворення навчальних закладів на осередки розповсюдження культури з моделюванням відповідних систем культурологічної освіти школярів і студентів тощо.

У річищі дослідження культуротворча місія загальної музичної освіти конкретизується у проблемі формування *музичної культури школяра*. Непересічне значення музичної культури як провідного орієнтиру загальної музичної освіти і недостатність праць щодо її комплексного становлення спонукають до створення й обґрунтування *дидактико-методичної системи формування основ музичної культури молодшого школяра* в умовах загальноосвітнього закладу. Моделювання такої системи є завданням цього розділу.

Зазначимо, що у сучасній науці *модель* розглядається як описовий аналог діяльності, який у формалізованих конструкціях відображає її найважливіші характеристики [145, с.48]; ідеальна система, вивчення якої дає змогу здобути інформацію про реальну педагогічну систему в єдності її складових елементів: структурного, функціонального, інформаційного [421, с.37]. Водночас модель постає метою, засобом і результатом *моделювання*, під яким розуміється спосіб відтворення складної системи її спрощеним аналогом [122, с.140].

Для побудови моделі культуротворчої музичної освіти з'ясуємо сутність феномену *системи* та доцільність його використання в означеному контексті.

Згідно з сучасними підходами, система (грецьк. *systema* – ціле, складене з частин) – це упорядкована множина „компонентів, які являють собою структуровані і функціонально пов'язані між собою частини цілого” [156, с.29]. При цьому „результат функціонування системи загалом не відповідає простій сумі результатів функціонування складових” і „оптимальне функціонування складових ще не гарантує оптимальності функціонування системи в цілому” [82, с.8].

До загальних ознак феномену системи найчастіше відносять: цілісність, структурність, функціональність, взаємозв'язок із зовнішнім середовищем, ієрархічність, цілеспрямованість і самоорганізацію. Щодо соціальних систем, дослідники (В.Афанасьєв, І.Блауберг, Є.Юдін, В.Чернишова та ін.) відзначають відкритість, складність, динамічність розвитку, вірогідність характеру, адаптивність; нестабільність, що є джерелом саморуху; альтернативність шляхів еволюції; зумовленість зовнішніми та внутрішніми чинниками, минулим, традиціями й ідеальним майбутнім; залежність напряму розвитку системи від середовища тощо [336, с.72].

Ці синергетичні положення безпосередньо стосуються категорії *педагогічної системи*, що є різновидом соціальних систем і в сучасних працях тлумачиться як: об'єднання учасників педагогічного процесу, в якому висувається педагогічна мета і розв'язуються педагогічні задачі; впорядкована кількість взаємопов'язаних компонентів, що утворюють єдине ціле та підпорядковані цілям виховання і навчання [116, с.649-650].

Відповідно до досліджень (Л.Вікторова, Н.Кузьміна, І.Підласий та ін.), педагогічна система складається з сукупності інваріантних елементів: 1) учнів; 2) мети навчання; 3) змісту навчання; 4) дидактичних процесів; 5) учителів (чи технічних засобів навчання); 6) організаційних форм навчання [116, с.650]. В умовах традиційності суб'єктів педагогічного процесу специфіка певної системи виявляється у постановці її мети, оригінальності навчального змісту і процесуальної організації його засвоєння. На наш погляд, ці складові найбільш цілісно відображуються у категорії *дидактико-методичної системи*, що забезпечує єдність теорії та практики, стратегії і тактики освіти школярів.

Як педагогічне явище феномен *дидактичної системи* виник ще у стародавньому світі та набув активної розбудови з середніх віків: відомі дидактичні системи Сократа, Я.А.Коменського, А.Дистервега, Дж. Дьюї та ін.

Одне з найперших наукових визначень дидактичної системи з'явилося у „Великій дидактиці” Я.А.Коменського, що порівнював її з машиною, для якої необхідно знайти: 1) твердо встановлені цілі; 2) засоби, пристосовані для досягнення цих цілей; 3) тверді правила користування цими засобами, щоб було неможливо не досягнути мети [153, с.55].

У сучасній педагогіці дидактичні системи розглядаються як: комплекси внутрішньо узгоджених тверджень, що базуються на єдності цілей, змісту та дидактичних принципів, які стосуються способів організації роботи вчителя та учнів (В.Оконь, І.Підласий); сукупність взаємопов'язаних функціональних компонентів, що характеризують навчально-виховний процес (М.Запрудський); феномен, що часто ототожнюють з поняттям *концепції навчання* тощо.

За визнанням дослідників, дидактичні системи пропонують різні цілі та способи їх досягнення, а загальну результативність навчання визначає система в цілому. Щодо структури дидактичної системи, вчені єдині у розумінні її як багатокомпонентного утворення, але самі компоненти трактуються варіативно. Наприклад, В.Беспалько (1989) до складу дидактичних систем відносить: цілі освіти; зміст навчально-виховного процесу; учнів; вчителя; дидактичні процеси й організаційні форми [33].

Спорідненим із дидактичною є феномен *методичної системи*. На думку М.Запрудського, дидактичні системи „пояснюють принципи побудови та взаємодії компонентів” навчального процесу, а методичні „описують педагогічний процес на рівні порад і рекомендацій про те, як викладати ту чи іншу тему навчального курсу” [122, с.15].

Методична система постає як цілісне відображення моделі педагогічної діяльності, рисами якого є відкритість; повнота компонентів; наявність зв'язків і залежностей між ними, провідної ланки для поєднання компонентів тощо. Основними функціями такої системи зазвичай визначаються: гносеологічна, гуманістична, проектувальна, нормативна, рефлексивна. Зауважимо, що такі функціональні складові можуть набувати трансформації. Наприклад, у працях О.Топузова гуманістична, проектна та рефлексивна функції доповнені дидактичною та практичною, а також додатковими функціями: пізнавально-інформаційною, методологічною та мотиваційною [375, с.15-16].

Різні підходи спостерігаються і щодо складових методичної системи (Ю.Брановський, І.Готська, Н.Кузьміна, Т.Степанова, А.Пишкало та ін.). На думку Н.Кузьміної, її компонентний склад збігається зі структурою педагогічної системи, але кожний із зазначених елементів набуває методичної функції.

Стрижнем нашого дослідження є ***дидактико-методична система формування основ музичної культури молодших школярів у процесі загальної музичної освіти***. Спираючись на вищенаведені теоретичні положення, висвітлимо власне бачення її сутності й структури.

Дидактико-методична система розуміється нами як складне, багатокомпонентне утворення, що цілісно відображує навчальний процес, складається внаслідок узгодженого поєднання його елементів і має вирішальне значення в досягненні результатів певної галузі освіти. Як часткове вираження (підвид) педагогічних систем, експериментальна система закономірно зберігає їхні провідні ознаки: відкритість, керованість, цілеспрямованість і динамічність розвитку, зумовленість зовнішніми та внутрішніми чинниками, залежність від середовища, структурну відповідність сукупності інваріантних елементів тощо.

У складі дидактико-методичної системи культуротворчої музичної освіти школярів виокремлено комплекс взаємопов'язаних *компонентів*, провідними серед яких є: *цільовий* компонент (загальна мета й основні завдання системи, що відображують її культуротворчу спрямованість); *методологічний*, зумовлений провідними теоретичними положеннями й тенденціями освіти (філософський, загальнопедагогічний, дидактико-методичний, впроваджувальний рівні); *змістовий* компонент, визначений специфікою навчального предмета, освітніми стандартами та навчальними програмами, деталізований зміст яких розкривається у підручниках; *процесуальний* компонент – структура, форми та методи організації навчального процесу та музично-творчої діяльності учнів, від яких залежить ефективність реалізації мети і змісту навчання; *особистісні (педагогічний і учнівський)*, представлені персонами вчителя та школяра – суб'єктами навчального процесу, у взаємодії яких реалізуються мета, методологія, зміст і процес освіти; *результативно-оцінювальний* компонент, спрямований на визначення ефективності навчальної взаємодії ланки „вчитель-учень” й оцінювання дидактико-методичної системи в цілому.

У нашому дослідженні цільовий, методологічний, змістовий і процесуальний компоненти знаходять діалектичне поєднання та конкретне втілення у навчальній книзі – підручнику, що є одночасно провідником мети, носієм змісту освіти й засобом, дидактичним інструментом організації навчальної взаємодії педагога й учнів на уроках музики. Ми вважаємо, що підручник має бути не просто обов'язковим елементом, а й інтегративним ядром функціонування сучасної дидактико-методичної системи, комплексно відображаючи її сутність, спрямування, зміст, процесуальні засади. Тому традиційно визначений склад нашої системи доповнено інноваційним *підручковим* компонентом. (Різними аспектами і проблемами підручника з музики присвячено низку публікацій автора [183; 193; 449].)

Зазначимо, що змістовий, процесуальний, підручковий і результативно-оцінювальний компоненти утворюють власне дидактико-методичний структурний блок розробленої моделі.

Отже, дидактико-методична система формування основ музичної культури молодших школярів розглядається як відкрите, складне утворення, ефективність якого залежить від якісних характеристик кожної складової, від доцільності їх добору та раціональності взаємодії. При цьому розуміння компонента як ділимої частини цілого [48, с.94] зумовлює можливості їх взаємного „проникнення” і впливу. Наприклад: мета і завдання безпосередньо корелюються з методологічними основами та, водночас, визначають побудову предметного змісту освіти і шляхи його реалізації у навчальному процесі; вікові й індивідуальні особливості учнів справляють суттєвий вплив на добір змісту, організацію навчального процесу та діапазон дидактичних методів і прийомів роботи (у підручнику та на уроці); зміст освіти втілюється у навчальний процес через підручник, де подається в адаптованому для школярів вигляді; при цьому враховується наявність учнів із різним рівнем підготовки і розвитку; характеристики процесуального компонента системи зумовлюються її метою та завданнями, змістом, а також широким діапазоном вікових і індивідуальних особливостей дітей. Особистість учителя, зокрема його професійна компетентність щодо розв’язання завдань музичної освіти й освоєння дидактико-методичних ідей підручника у навчальному процесі, є провідним фактором ефективної реалізації моделі тощо.

Розглянемо детальніше теоретичні передумови визначення сутності цільової складової дидактико-методичної системи формування основ музичної культури молодших школярів.

Цільовий компонент експериментальної системи ґрунтується на педагогічних тенденціях розвитку загальної освіти й актуальних соціальних запитах ХХІ ст. щодо виховання особистості, а також на ідеях провідних вітчизняних і зарубіжних концепцій музичної освіти. Виходячи з цього, *метою* системи визначено формування основ музичної культури молодшого школяра – складної інтегративної особистісної властивості, що набувається у процесі музичної діяльності та забезпечує дитині можливості повноцінного й адекватного художньо-творчого „спілкування” з музичним мистецтвом.

Завданнями дидактико-методичної системи є комплексне формування складових музичної культури молодшого школяра: його музичної спрямованості (мотиваційних, ціннісно-орієнтаційних і емоційних компонентів); музичної обізнаності; музично-творчої розвиненості та музичної вихованості.

Наголосимо, що запропонована система спрямована на взаємоузгоджене з формуванням музичної культури розкриття навчальних і розвивально-виховних резервів загальної музичної освіти, провідними векторами дії яких є: становлення позитивної мотивації учіння; розвиток уваги, уяви, емоційності, креативності, інших психологічних і творчих рис; формування загальнокультурної й окремих напрямів загальної компетентності учнів; сприяння реалізації виховних функцій освіти у контексті гармонійного становлення дитини (естетичне, моральне, національне, патріотичне, трудове виховання тощо). Дидактико-методичне розроблення шляхів реалізації цих напрямів є „*надзавданням*” культуротворчої системи загальної музичної освіти школярів.

Доцільність такої постановки проблеми підтверджується тим, що освітні системи мають бути „орієнтовані не лише на успішне оволодіння основами наук, а й на більш широку освіту, що передбачає набуття випускниками досвіду емоційно-ціннісного ставлення та творчої діяльності”, а також опанування багатьох актуальних ключових компетенцій [122, с.22]. Стосовно цього питання у галузі музичної освіти, Д.Кабалевський ще 1974 року наголошував: „Значення музики у школі далеко виходить за межі мистецтва. Так само як література й образотворче мистецтво, музика рішуче втручається в усі галузі виховання й освіти наших школярів, стаючи могутнім і нічим не замінюваним засобом формування їхнього духовного світу” [136, с.52].

Отже, складовими цільового компонента експериментальної системи визначені мета, завдання та „*надзавдання*” музичної освіти школярів, які визначають сутність і спрямованість інших компонентів: методологічного, змістового, процесуального, підручничкового, результативно-оцінювального. Нерозривний взаємозв'язок останніх зумовлює доцільність поєднання їх у спільний *дидактико-методичний блок*, що змодельовано в схемі (рис. 4.1).

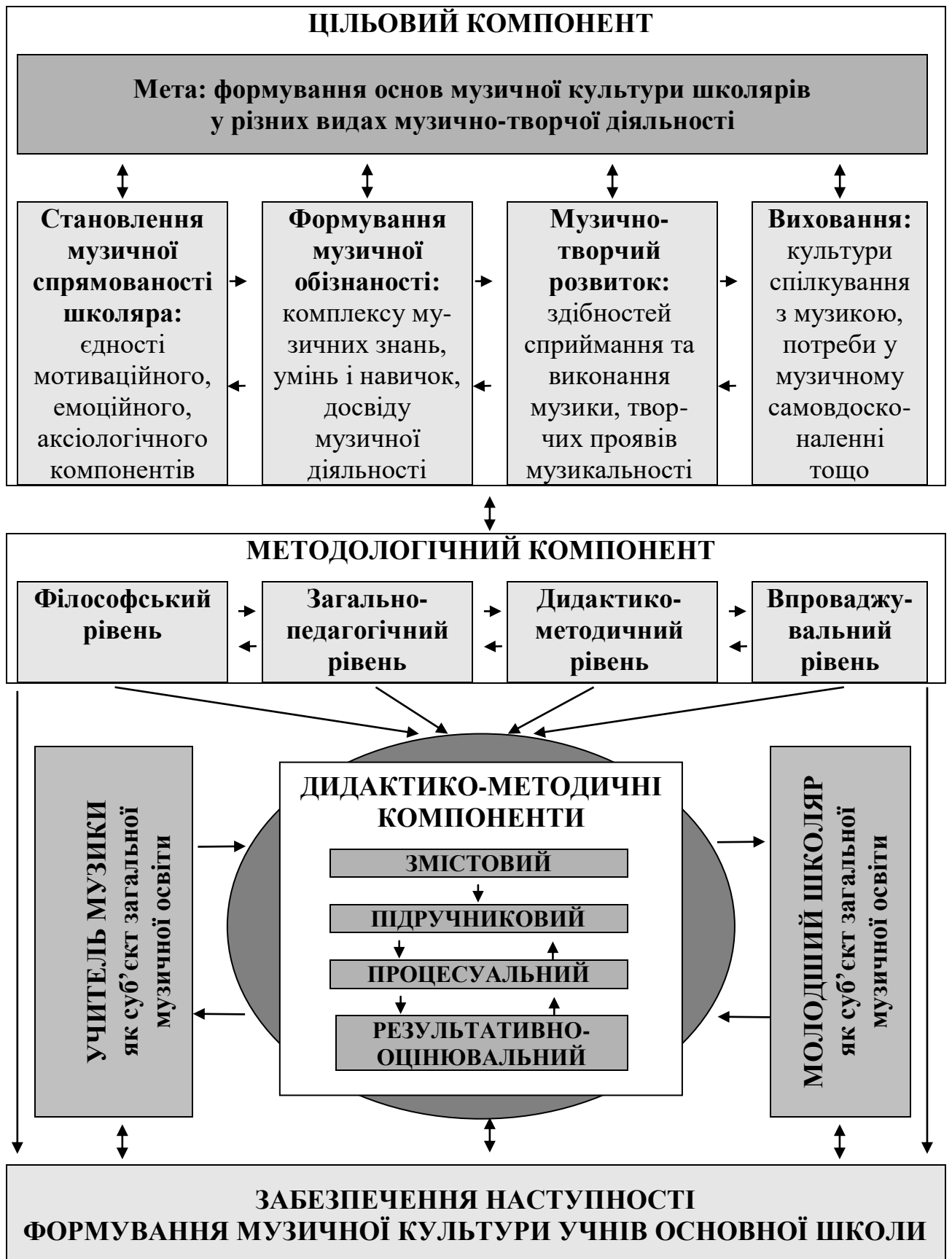


Рис. 4.1. Структурно-функціональна модель дидактико-методичної системи формування основ музичної культури молодших школярів

Уведення до структури дидактико-методичної системи *особистісних компонентів* обумовлене провідною роллю постатей школяра та вчителя в освітньому процесі. Невипадково у музичній педагогіці особистість вважається „вищою цінністю, мірилом усіх речей, генеральною метою музично-педагогічної діяльності”, а в дидактичних і методичних працях підкреслюється необхідність збереження за кожним учнем права на свою унікальність, вільний розвиток і саморозвиток, самореалізацію в музичному мистецтві [292, с.38].

Важливого значення в розробленій моделі набуває перспективне спрямування всіх компонентів (і системи в цілому) на *формування музичної культури учнів основної школи*. У нашому дослідженні наступність реалізації культуротворчих ідей протягом усього курсу загальної музичної освіти школярів забезпечується, насамперед, через зміст підручників з музичного мистецтва для учнів 5-8 класів (детальніше див. у п. 7.1).

4.2. Методологічні основи експериментальної системи

Реалізація поставлених в експериментальній системі завдань ґрунтується на певних методологічних засадах, під якими розуміються „найузагальненіші концептуальні положення, дія яких розповсюджується на все поле педагогічної діяльності в галузі художнього навчання і розвитку учнів” [272, с.8]. У нашому дослідженні *методологічний компонент* представлений філософським, загальнопедагогічним, дидактико-методичним і впроваджувальним рівнями.

Філософський рівень охоплює широке коло наукових законів і теорій, пов'язаних із феноменами освіти, особистості, культури, пізнання: положення філософії освіти (Г.Балл, І.Зязюн, В.Краєвський, В.Кремень, В.Лутай); учіння про сутність і рушійні сили розвитку людини (Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн) та сутність музичної культури суспільства й особистості (М.Каган, Б.Лихачов, А.Сохор, Г.Ципін); наукові теорії пізнання (М.Бахтін, М.Бердяєв, Г.Гегель, М.Мамардашвілі, Г.Сковорода) та розуміння художніх цінностей (Х.Гадамер, Е.Гуссерль, О.Лосев, М.Хайдеггер) тощо.

Експериментальна система формування основ музичної культури школярів: спирається на загальні підходи до розвитку людини; функціонує у площині культури, що розглядається як суспільна й особистісна цінність; підпорядкована загальним законам існування системних феноменів. Отже, в конкретну основу філософської методології нашої розробки покладені антропологічний, культурологічний, аксіологічний і системний підходи.

Вагомою методологічною основою наших досліджень, є *антропологічний* підхід, згідно з яким будь-яка галузь педагогічного знання, маючи справу з реальною людиною, повинна ґрунтуватися на її всебічному пізнанні (К.Ушинський), а отже враховувати специфічні особливості розвитку та виховання дитини. Таким чином антропологічне мислення, покладене в основу учіння про особистість, сутність і рушійні сили її розвитку (Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн та ін.), міцно змикається з гуманістично-педагогічним світоглядом, орієнтацією на особистісний розвиток людини.

У свою чергу, становлення особистості неможливе поза розвитком культури, що постає провідною системною ознакою антропологічних теорій. Таким чином антропологічний підхід до вивчення педагогічних явищ визначив підтриману нами антропологічно-особистісну трактовку культури (Е.Тейлор, Дж. Леббок, Р.Бенедикт, А.Кардинер, М.Мід), а також став основою для внесення до методологічної бази дослідження *культурологічного підходу*.

Використання останнього зумовлене і культуротворчою місією створеної системи, і тим, що формування музичної культури особистості не може відбуватися поза орієнтацією на культурне середовище суспільства, освіти, школи, родини... Як зазначає В.Бутенко, культурологічна ідея орієнтує на осмислення будь-якого явища у тісному взаємозв'язку об'єктивного та суб'єктивного, соціального й особистісного, минулого та майбутнього, художнього й естетичного; спрямовує особистість на виявлення власного ставлення до дійсності й гармонізації відносин зі світом на основі залучення до культурної діяльності [54, с.157-158].

Культурологічна спрямованість дослідження зумовила широке використання освітньої концепції „діалогу культур” (М.Бахтін, В.Біблер, І.Берлянд, С.Курганов). Відповідно до провідних засад цієї концепції в системі передбачено діалогічність спілкування учня з самим собою, учителем, товаришами, підручником, мистецьким твором та його автором; протягом усього курсу навчання школярі залучені до культурно-пізнавальної та культуротворчої діяльності (створення власних мистецьких продуктів).

У сучасних педагогічних працях сутність антрополого-культурологічного підходу вбачається у: визнанні особистості як вищої цінності; осмисленні цінності культури педагогічної діяльності для взаємодії сутнісних сил особистості; організації культурологічної освіти з урахуванням національно-етнічної культури учнів і діалогу учасників, які є представниками різних культур; орієнтуванні учнів щодо етичних, моральних, екологічних, правових та інших цінностей; індивідуалізації процесів оволодіння культурою та створенні елементів культури в процесі освіти [16, с.4-5].

Отже, культуротворчі процеси нерозривно пов'язані зі сферою культурних і духовних цінностей. При цьому музична культура людини постає особистісною та суспільною цінністю і, разом з тим, містить у своїй структурі ціннісний компонент. Ці фактори визначили звернення до *аксіологічного*, або *ціннісного підходу*, який, на думку вчених, є „смісловим ядром” культури.

У сучасних дослідженнях (І.Бех, М.Боришевський, Г.Ващенко, І.Зязюн, В.Лутай, О.Сухомлинська та ін.) смисл аксіологічного підходу розкривається через систему аксіологічних принципів, серед яких: рівноправність поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей, рівнозначність традицій і творчості, екзистенціальна рівність людей, діалог замість взаємозаперечення.

У площині музичної освіти аксіологічний підхід ґрунтується, насамперед, на розумінні музики як носія тріади вищих цінностей: „істина – добро – краса”. На думку дослідників (Л.Масол, О.Олексюк, О.Отич, Г.Падалка, О.Рудницька та ін.), музичне мистецтво надає можливості залучити школярів до духовних цінностей, до діалогу особистості з ціннісним світом музики.

Як складова музичної освіти, запропонована нами система надає учням можливість поринути у різноманітні сфери світу мистецтва, долучитися до культурних надбань різних часових і просторових пластів, сформуванню власну систему культурних цінностей і самим стати творцями мистецьких продуктів.

Важливою передумовою розв'язання цих завдань є *системний підхід*, сутність якого полягає в розумінні феномену загальної музичної освіти як єдиного цілого, що реалізується в узгодженому функціонуванні всіх елементів і частин. Згідно з цим підходом, дидактико-методична система формування музичної культури школярів постає як підсистема музичної освіти. Водночас вона являє собою органічну та самодостатню цілісність, що, в свою чергу, складається із закономірно розташованих і взаємопов'язаних частин.

Виходячи із положень системного підходу, дидактико-методична система формування основ музичної культури молодших школярів може бути типізована як: багатофункціональна, концептуальна, відкрита, складна, динамічна, детермінована, цілеспрямована та регульована. Відповідно до цих ознак системна спрямованість дослідження забезпечується низкою відомих синергетичних принципів: структурності, ієрархічності, цілісності, примату цілого над складовими частинами, взаємозв'язку із середовищем тощо.

Зазначимо, що системний підхід до розгляду педагогічних явищ є одним із провідних, не дарма у науковому середовищі він здавна оцінюється як „найґрунтовніша концептуальна основа” (С.Хоффман). Доцільність використання цього підходу зумовлюється, насамперед, укрупненням й ускладненням освітніх систем і потребами в їх ефективному керуванні. Як напрям у спеціальній методології науки системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і зведення їх у єдину теоретичну картину [81, с.305]. У дидактичних працях зазначається, що саме такий підхід дозволяє систематизувати й інтегрувати знання, не перевантажуючи їх зайвим; представляти навчальну інформацію в адекватному для сприймання та запам'ятовування вигляді; давати цілісний опис предмета вивчення тощо [122, с.10-11].

Загальнопедагогічною основою системи формування музичної культури школярів є гуманістичні, особистісно орієнтовані та розвивальні концепції, які, на наш погляд, найбільше відповідають генетичній суті музичної освіти.

По-перше, гуманістична педагогіка ставить у центр особистість. У цьому плані вже сама сутність музичної освіти визначається особистісною спрямованістю, адже об'єктом музичного навчання є мистецтво, яке завжди – незалежно від свого адресанта-відправника – є творінням людини, виявленням людської сутності: думок, вражень, почуттів... Адже „у творі мистецтва завжди розчинена конкретна особистість того, хто його створив, що і відрізняє художній шедевр від абстрактної наукової закономірності” [303, с.10].

Музика зберігає та несе через час думи та почуття, залучаючи слухача не лише до „діалогу культур”, а й до діалогу особистісних „духовних світів”. Отже, процес „спілкування” з твором є опосередкованим спілкуванням з його творцем, спробою проникнути в духовний світ людини. Цей шлях – від особистості митця – через особистість учителя – до особистості учня – свідчить про особистісну орієнтованість музичної освіти.

Подібна схема спрацьовує і тоді, коли творцем є не видатний композитор, а звичайна дитина. Бо навіть елементарне музикування – це процес особистісного висловлювання, через яке відбувається емоційний контакт, певний акт спілкування з однокласниками та вчителем.

По-друге, гуманістична освіта спрямована на виховання гуманної особистості. У цьому контексті шкільний урок музики має можливість презентувати дитині високі ідеали добра, справедливості, шляхетності... Гуманістична орієнтація музичної освіти виявляється не лише у відповідній спрямованості вчителя (що має бути рисою кожного педагога), а й у змістовому забарвленні музичного репертуару. Доцільно дібрані твори для слухання та виконання несуть зразки людяності та краси, які ненав'язливо й органічно входять до духовного світу дитини, утверджуючи загальнолюдське начало. Тоді, за словами Я.Лобоцьки, кожний художній твір стає подібністю цілого світу та звертає погляд на дійсність з найважливішої, людської точки зору.

Слід зазначити, що на формуванні музичного репертуару відбивається й особистісна орієнтованість музичної освіти, адже добір пісень і творів для слухання має враховувати особистісні уподобання, які є різними у представників певних географічних регіонів. Тому сучасні програми містять орієнтовні переліки творів, надаючи вчителю можливості часткової заміни музичного репертуару, у тому числі шляхом уведення регіональних фольклорних творів.

Особистісна орієнтованість шкільної музичної освіти полягає також у врахуванні характеру та динаміки накопичення індивідуального музичного досвіду учнів, починаючи з дошкільного віку.

По-третє, сутність гуманізації мистецької освіти, на думку О.Рудницької, полягає „у спрямованості змісту освіти на розвиток самої людини, забезпечення її різноманітних потреб, можливості самореалізації у культурно-освітньому просторі”. Водночас наголошується, що ствердження пріоритету розвитку цілісної людської особистості позначилося на розумінні самої загальної освіти, в якій все більше усвідомлюється доцільність упровадження на всіх рівнях освіти мистецьких дисциплін, які залучають до світу прекрасного, дають людині змогу осягнути своє призначення як суб'єкта соціального спілкування, формують естетичні та моральні почуття, розвивають творчі здібності тощо [323, с.20].

Отже, в особистісно орієнтованій музичній освіті проблема розвитку виходить на перший план. Це потребує, насамперед, врахування індивідуальних особливостей учнів, у тому числі музичних: вокальних даних, чуття ритму, музичного слуху та пам'яті, емоційної чутливості до музики тощо.

Усі ці показники різняться за віковими, а ще більше – за індивідуальними ознаками, і у межах одного класу звичайно спостерігаються вельми різні рівні розвитку дитячої музикальності (значно більш розмаїті, ніж ті, що стосуються загальнонавчальних здібностей). Тому перед учителем музики постає дуже нелегке завдання: побудувати навчальний процес так, щоб забезпечити для кожного учня можливість не лише повноцінної музично-естетичної діяльності, а й подальшого розвитку як складової його музичної та загальної культури.

Реалізація означених підходів простежується і в методичних працях. Так, складовими культури сучасного уроку музики фахівці вважають: змістовність, уведення інформації з галузі світової художньої культури; систематичний розвиток художньо-творчих здібностей учнів; особистісно-гуманний підхід до дітей, поважне ставлення до їхніх суджень і результатів практичної діяльності; гуманітарну спрямованість навчально-виховного процесу, що означає розкриття зв'язків мистецтва з думками, почуттями, інтересами школярів [183, с.30].

Як підвид загальноосвітніх систем, створена нами модель ґрунтується на теоріях поетапного формування розумових дій (П.Гальперін, Н.Тализіна) та розвивального навчання (Л.Занков, В.Давидов, Д.Ельконін); ігрових концепціях Ф.Ніцше, Й.Гейзінґи, Ж.Дерріди та ін.; на сучасних дидактико-методичних підходах до проблем змісту освіти (С.Гончаренко, В.Краєвський, В.Ледньов, І.Лернер, О.Савченко, М.Скаткін) і організації процесу навчання (Ю.Бабанський, В.Онищук, А.Хуторський) тощо.

Суттєву складову методології загальнопедагогічного рівня становить система принципів, провідними серед яких є: єдність освітньої, розвивальної та виховної функцій навчання, науковість його змісту і методів, систематичність, послідовність і наступність, наочність і доступність у поєднанні з достатньо високим рівнем складності, природо- і культуровідповідність, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, принципи синтезу мистецтв і естетизації навчального процесу, суб'єктності навчання з опорою на життєвий досвід дитини і т.п.

Для забезпечення цілісного моделювання експериментальної системи оптимальними *дидактико-методичними основами* є, на нашу думку, діяльнісний і структурно-функціональний підходи, а також комплекс наукових теорій і принципів, що забезпечують функціонування музичної освіти.

Діяльнісний підхід вже традиційно вважається одним із провідних підґрунть будь-якого освітнього процесу. Сучасні погляди на його сутність і функцій ґрунтуються, насамперед, на дослідженнях теорії діяльності О.Леонтьєва та його послідовників. Згідно з цією теорією розуміння діяльності

пов'язане з творчим перетворенням людиною дійсності, в якому виявляються сутнісні сили особистості, відбувається її утвердження та розвиток. Підтвердженням значущості діяльнісного підходу в освітній галузі може слугувати низка відомих дидактичних закономірностей: ефективність навчання прямо пропорційна обсягу пізнавальної діяльності; навчання шляхом „діяння” у 6-7 разів продуктивніше від „слухання”; результати навчання залежать від способу включення учнів у навчальну діяльність тощо [290, с.432].

Звернення до цього підходу як методологічної основи системи музичної освіти зумовлене непересічно важливою роллю діяльності у залученні дитини до світу музики. Поза діяльністю неможлива жодна форма спілкування з музичним мистецтвом. Іншою причиною виведення діяльнісного підходу на рівень провідних засад дослідження є те, що саме діяльність особистості у галузі музики постає передумовою, методом, формою, засобом, результатом формування її музичної культури. На цих підставах діяльнісний підхід розглядається як необхідна й обов'язкова складова системної методології.

Структурно-функціональний підхід – теоретико-методологічний напрям, що існує у межах системного та безпосередньо стосується проблем встановлення структури і вивчення функціональних зв'язків між елементами певної системи. Започаткований і розвинений у соціології (Е.Дюркгейм, Е.Еванс-Притчард, Д.Істон, Б.Малиновский, Т.Парсонс, М.Фортес та ін.), цей підхід плідно використовується у галузі педагогічних наук, що детерміноване все більшим поширенням загальносистемного розгляду педагогічних процесів.

Згідно з сучасними науковими поглядами, будь-яка система розглядається як структурна цілісність, що складається з відносно автономних і, разом з тим, взаємно пов'язаних частин. Кожна з цих структурних одиниць має певне призначення, характеризуючись при цьому різною часткою функціональної автономії. Отже, структурно-функціональний підхід передбачає виділення в системних об'єктах структурних елементів з наступним визначенням їхньої ролі. При цьому структура характеризує систему в статичності, а функції – у динамічності, реальній практичній реалізації цілей і завдань.

Ґрунтуючись на засадах структурно-функціонального підходу, прокоментуємо модель дидактико-методичної системи формування основ музичної культури молодших школярів, уточнюючи сутність і значення функцій, які виконує кожний із її компонентів.

Відповідно до розкритих теоретичних засад, структура експериментальної системи формування основ музичної культури молодших школярів відображує традиційний склад педагогічних систем, цілісно відтворюючи основні елементи навчального процесу: мету і завдання навчання (цільовий компонент), його концептуальні основи (методологічний компонент), постаті вчителя й учня (особистісні компоненти), зміст і діяльнісно-організаційні складові навчального процесу (змістовий і процесуальний компоненти) та його ефективність (результативно-оцінювальний компонент). Новаційним є вміщення до структури підручничового компонента – інтегративного ядра, в якому сконцентрувалися методологічні ідеї, змістові та процесуальні особливості системи. Водночас підручник розглядається як провідний фактор її ефективності щодо формування складових музичної культури та комплексної реалізації пізнавальної, розвивальної та виховної функцій музичної освіти. Доповненням до підручника є робочий зошит, який сприяє міцнішому засвоєнню знань та ефективнішому розвитку дитини, а також дозволяє відстежувати й оцінювати результативність навчально-виховного процесу.

Для визначення функціональних ролей кожного з окреслених компонентів системи ми скористалися ідеями комунікативних концепцій, розроблених у філософських, культурологічних і семіотичних науках (Р.Якобсон, М.Бахтін, Ю.Лотман та ін.). Обґрунтованість такого звернення зумовлюється наступним.

Як і будь-який педагогічний процес, навчання музики являє собою сукупність актів спілкування, суб'єктами якого є вчитель і учень. Мистецька специфіка музичної освіти дозволяє виявити специфічні зв'язки, які реалізуються на уроці: вчитель – музичний твір – учень, учень – музичний твір – учитель, музичний твір – учень, учень – музичний твір тощо. Отже, є підстави говорити про комунікативну природу музичної освіти.

Виходячи з цього, у виявленні функцій структурних компонентів нашої моделі ми враховували семіотичну концепцію Р.Якобсона про компоненти комунікативного акту, якими є: адресант, повідомлення, контекст, код, контакт і адресат – „необхідні елементи мовленнєвої комунікації” [435, с.361-362].

При цьому компоненти нашої моделі кореспондуються з семіотичними конструкціями: *вчитель* виконує функції *адресанта* (відправника), а *учень* – *адресата* (здобувача інформації); *зміст освіти* ототожнюється з *повідомленням* (навчальною інформацією) або *текстом*, що розуміється у найширшому смислі – як „будь-який пов’язаний знаковий комплекс” [27, с.318], „не лише літературні пам’ятки, а й будь-які інші продукти культурної творчості..., якщо зазначені продукти несуть певне смислове навантаження” [42, с.9]; *процесуальний* компонент – методи, прийоми, форми навчання – вибудовується з урахуванням *контексту* (методологічних основ і педагогічних реалій функціонування системи) та реалізовується під час *контакту* (взаємодії педагога з учнем); *підручник* відтворює навчальний зміст і процесуальні основи його засвоєння, адаптуючи їх для дитини на основі *ігрового коду*.

На наш погляд, використання комунікативної концепції Р.Якобсона дозволяє запровадити семіотичний підхід до розуміння структурно-функціональної побудови дидактико-методичної системи музичної освіти, більш глибоко та різнопланово розкрити взаємозв’язки її компонентів.

За основу предметної методології узято також провідні наукові теорії, закони, правила в галузі дидактики та методики шкільного навчання, що зумовлюють конкретні шляхи впровадження теоретичних ідей в практику. Наприклад, дидактичними умовами реалізації положень особистісно орієнтованого навчання названі: діалогічна основа; зосередження на потребах учнів; гуманізація спілкування; співтворчість між учнями і вчителем; переважання навчального діалогу; турбота про фізичне та емоційне благополуччя учнів; пристосування методики до можливостей дітей; стимулювання розвитку і відповідальності учнів (О.Савченко) [327]; допомога та підтримка як ключові методи навчальної технології (Є.Бондаревська) [49, с.15] тощо.

Важливу частину методології дидактико-методичного рівня складають наукові концепції, ідеї та принципи теорії й практики музичної освіти школярів, які забезпечують успішність функціонування нашої системи. Суттєву роль у її створенні відіграли праці в галузях методології музичної та мистецької освіти (Е.Абдулін, Л.Масол, Н.Миропольська, О.Михайличенко, Г.Падалка, Л.Рапацька, О.Рудницька, Р.Тельчарова, Л.Школяр, О.Щолокова), розробки у площині художньо-творчої діяльності (Л.Виготський, В.Медушевський, О.Мелік-Пашаєв, В.Ражніков, В.Роменець, А.Хауген); дослідження щодо професійної підготовки вчителів музики (Л.Арчажникова, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Т.Танько, О.Щолокова) тощо.

Психологічна складова системи ґрунтується на працях у галузі психології мистецтва, що виокремилася у самостійний науковий напрям у другій половині ХІХ ст. й поєднала дослідження З.Фрейда, К.Юнга, Л.Виготського, О.Потебні, С.Раппопорта, Б.Теплова, П.Якобсона, Н.Ветлугіної та ін. Серед сучасних представників музичної психології – Б.Ананьєв, А.Готсдінер, О.Костюк, Є.Назайкінський, В.Петрушин, Г.Ципін. На думку О.Отіч, психологічними засадами мистецької освіти є наукові течії: асоціативна психологія, гештальтпсихологія й теорія безсвідомого [268, с.437].

У царині музичного навчання методологічним підґрунтям системи стали концепції зарубіжних і вітчизняних корифеїв музично-педагогічної думки: Б.Яворського (формування творчих якостей особистості); В. і С.Шацьких (виховний вплив музики через накопичення музичних вражень); К.Орфа (інструментальне музикування у поєднанні зі співом, рухом і ритмізованим читанням); З.Кодая (система музичного виховання засобами народної музики); Д.Кабалевського (формування музичної культури як частини духовної культури особистості, тематична побудова програми); М.Лисенка, М.Леонтовича, К.Стеценка, Ф.Колесси, Л.Ревуцького (визначальна роль фольклору в музичному вихованні дітей); В.Верховинця (музичний розвиток на основі пісень-ігор із танцювальними рухами); О.Ростовського (музичне виховання школярів на основі української національної культури) та ін.

Цілісні положення й окремі ідеї цих учених покладені в основу розроблення навчального змісту, методів і засобів нашої системи.

Суттєве методологічне значення в її розбудові відіграло також врахування *принципів мистецького навчання* – основних положень, „що визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії учителя і учнів, виконання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння учнями мистецтвом”. З-поміж головних виділені такі принципи навчання мистецтву: цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації та рефлексії [271, с.148-149].

Серед специфічних засад музично-педагогічної діяльності у розробленні дидактико-методичної системи використані принципи: довершення навчальної дії виховною; урізноманітнення видів і форм діяльності учнів і організації педагогічної взаємодії; залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій; емоційної насиченості навчального процесу; спонукання до творчого самовираження (О.Рудницька) [323, с.81-85]; цілісності, образності, інтонаційності, асоціативності, імпровізаційності, артистичності, варіативності, єдності різного та своєрідного (Е.Абдуллін, Л.Горюнова) [220; 86, с.20]; зв'язку музичного виховання з національною культурою та життям, єдності музичного виховання й художньо-естетичного розвитку особистості, поєднання урочних, позаурочних занять і впливу музичного мистецтва за допомогою засобів масової інформації, поєднання музичної діяльності й самодіяльності (О.Михайличенко) [227, с.120-122]; комунікативної спрямованості, толерантності взаємин і спілкування; емоційної, духовно-енергетичної насиченості уроків; диференціації та індивідуалізації; синергетичного характеру освіти (Л.Масол) [216, с.12-13]; вільної самореалізації; адаптації діяльності педагога до індивідуальності учня; орієнтації музично-педагогічної діяльності на цілісну особистість учня та її відповідність умовам становлення та розвитку дитини (О.Полякова) [292, с.39-40]; асоціативних зв'язків видів мистецтв (Н.Жирова) [117, с.17] тощо.

В основу *методології впроваджувального рівня* покладені концепції, теорії, ідеї та документи, що регламентують створення навчально-методичного ресурсу загальної музичної освіти. Зважаючи на специфіку системи, важливого значення набули нормативні документи відповідного спрямування: державні стандарти початкової та середньої загальної освіти, програми з музики й музичного мистецтва, державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки та критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи тощо.

Методологічно важливими для нашого дослідження є також наукові праці в галузі підручникотворення (Ю.Бабанський, Т.Байбара, В.Беспалько, Н.Бібік, М.Богданович, Н.Буринська, М.Вашуленко, Л.Занков, Д.Зуєв, Н.Коваль, Я.Кодлюк, І.Лернер, О.Савченко, М.Скаткін, Н.Тализіна) і підготовки вчителя музики (О.Апраксина, Л.Арчажникова, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Т.Танько, О.Щолокова та ін.).

Отже, реалізація культуротворчої мети й завдань дидактико-методичної системи формування основ музичної культури молодших школярів ґрунтується на філософських, загальнопедагогічних, дидактико-методичних і впроваджувальних методологічних засадах, які мають безпосередній вплив на конструювання змісту музичної освіти та підручників, організацію процесу навчання.

Аналіз теоретичних засад моделювання дидактико-методичних компонентів системи є предметом наступного розгляду.

4.3. Теоретичні засади моделювання дидактико-методичних компонентів системи

Експериментальна дидактико-методична система формування основ музичної культури молодших школярів є частковим вираженням освітнього феномену та підпорядкована загальним положенням дидактики. Тому виявлення специфіки системних складових доцільно попередити аналізом загальнодидактичних підходів до тлумачення змісту освіти, сутності та завдань підручника, процесу та результату навчання.

В умовах визначених методологічних засад, мети, завдань та суб'єктів музичної освіти провідної ролі набуває характеристика **змістового компонента** моделі як такого, що зумовлює сутність усіх дидактико-методичних складових експериментальної педагогічної системи.

У педагогічних дослідженнях (Ю.Бабанський, Н.Бібік, В.Бондар, С.Гончаренко, І.Лернер, О.Савченко, М.Скаткін, А.Хуторський та ін.) *зміст освіти* набував різноманітних трактувань. Наприклад, в „Українському педагогічному словнику” він трактується багатопланово й об'ємно – як система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних умінь і навичок та способів діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими має оволодіти учень [81, с.137]. В „Енциклопедії освіти” поняття змісту загальної середньої освіти подане у філософському та дидактичному значеннях: як історична категорія, своєрідна модель реалізації вимог суспільства до підготовки людських поколінь до життя, „відображення всіх елементів соціального досвіду людства”; як адаптована система знань, умінь і навичок, способів навчальної діяльності, емоційно-ціннісного ставлення учнів до світу, що забезпечує світоглядний, інтелектуальний і фізичний розвиток особистості [116, с.322].

Відповідно до цих підходів, **зміст мистецької освіти** визначається як „системне поєднання знань художніх творів (фактичного матеріалу), теорії мистецтва та історії його розвитку, практичних умінь і навичок в галузі мистецької діяльності, досвіду сприймання мистецтва, критично-оцінювального ставлення та інтерпретаційних підходів до надбань мистецької спадщини, а також творчої роботи у галузі мистецтва” [271, с.87].

У нашому дослідженні вагомого значення набувають розвивально-виховні функції змісту музичної освіти, адже у цьому випадку традиційне „тріо” *вчитель – навчальний матеріал – учень* збагачується музичним мистецтвом з його здатністю безпосередньо залучати дитину до світу прекрасного та культурних надбань людства, впливати на її психоемоційний стан, надавати можливість впровадження різноманітних художньо-творчих видів діяльності.

Невипадково у сучасних дослідженнях наголошується: „Змістом освіти у сфері музичного мистецтва є не опанування інформаційно-знакових сторін музичних творів, а виховання індивідуального способу ставлення як до творів мистецтва, так і до себе, інших людей, світу” [83, с.86].

Як відомо, зміст кожного предмета „передбачає наявність двох частин – інваріантного (незмінного) ядра, яке переглядається порівняно рідко, і варіативної частини – оболонки, яка має порівняно швидко реагувати на запити суспільства і систематично оновлюватися й переглядатися” [327, с.49].

Визначаючи структуру змісту загальної музичної освіти, ми спиралися на концепцію В.Краєвського та І.Лернера, які виділяють такі елементи змісту освіти: 1) досвід пізнавальної діяльності, який фіксується у формі знань; 2) досвід здійснення відомих способів діяльності (виконання за зразком); 3) досвід творчої діяльності; 4) досвід здійснення емоційно-ціннісних ставлень – у формі особистісних орієнтацій [159, с.15]. При конструюванні змісту музичної освіти молодших школярів важливо враховувати сучасні підходи до розбудови змісту початкового навчання, який, на думку О.Савченко, „має бути багатокомпонентним і національним, бо це – об’єктивна передумова реалізації його розвивальних і виховних функцій” та містить чотири основні елементи: 1) систему знань (уявлень, понять, фактів, зв’язків, залежностей) про природу, людину, суспільство, техніку тощо; 2) систему загальних способів навчальної діяльності; 3) досвід індивідуальної творчої діяльності; 4) досвід емоційно-вольового, морального, естетичного ставлення людини до навколишньої дійсності, вміння користуватися системою цінностей суспільства [327, с.49].

Отже, зміст загальної музичної освіти школярів постає провідною категорією, яка визначає організацію навчально-виховного процесу та музично-творчої діяльності школярів, сутність і структуру сучасного підручника з музики, специфіку оцінювання результативності навчання, виховання та розвитку учнів на уроках музики. Тому змістовий компонент моделі розглядається як системоутворювальний фактор формування основ музичної культури молодших школярів.

Якщо текст, що уособлює зміст освіти, – „поле методологічних змагань” [26, с.380], то *процесуальний компонент* системи можна назвати полем змагань методичних, реальною площиною розгортання яких є процес навчання.

У філософії *навчання* традиційно трактується як спеціально організована діяльність з прискореної передачі молодому поколінню знань і досвіду старших. Такий підхід – сутнісно конкретизований і педагогічно збагачений – покладений в основу багатьох визначень цієї категорії. Зокрема, Володимир Бондар зауважує: „Навчання – це природна властивість індивідуума привласнювати життєвий досвід у процесі саморуху (самонавчання) за рахунок його активної взаємодії з об’єктами оточуючого світу” [47, с.63]. У навчанні, вказує автор, виявляється взаємозв’язок між носієм досвіду та його споживачем.

Дидактичні підходи зазвичай знаходяться у руслі тлумачення навчання як сумісної діяльності вчителя та учнів, спрямованої на досягнення певних педагогічних цілей. „Класичним” прикладом такого підходу є визначення М.Ярмаченка, що трактує навчання як „педагогічний процес, в ході якого учні під керівництвом спеціально підготовлених людей... опановують знання, оволодівають уміннями й навичками” [442, с.5-6].

Якщо сутність навчання як спільної діяльності педагога та учня не викликає сумнівів, то його дидактичні завдання трактуються широко: від традиційного формування знань, умінь і навичок – до гармонійного розвитку особистості та формування її духовних і професійних якостей (табл. 4.1).

Сучасна дидактика розглядає навчання як явище, що протікає у русі та має процесуальний характер, у зв’язку з чим широкого вжитку набули поняття „навчальний процес” і „процес навчання”. На думку дослідників, перша категорія охоплює всі компоненти навчання: викладача й учня, методи, забезпечення навчального процесу наочністю і технічними засобами; натомість поняття „процес навчання” окреслює лише взаємодію учителя й учня [385, с.106]. Отже, категорії „процес навчання” та „навчальний процес” співвідносяться як часткове та загальне, причому процес навчання постає центральною складовою навчального процесу [430, с.16-19].

Навчання як педагогічна категорія

Автор	Тлумачення категорії „навчання”
С.Гончаренко (1997)	Цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини... виконує центральну функцію в розумовому розвитку й підготовці учнів до праці [81, с.223].
В.Лозова, Г.Троцько (1997)	Цілеспрямована взаємодія вчителя і учнів, у процесі якої здійснюється формування у школярів наукових знань, необхідних способів діяльності, емоційно-ціннісного та творчого ставлення до оточуючої дійсності, загальний розвиток дитини [201, с.161].
В.Онищук (1987)	Цілісний двосторонній процес педагогічної діяльності вчителя (викладання) та навчально-пізнавальної діяльності учнів (учіння), спрямований на досягнення поставлених навчально-виховних задач [107, с.34].
О.Савченко (1999)	Цілеспрямований процес взаємодії між учителем та учнями з метою їхнього розвитку, освіти і виховання. Процес цілеспрямованої, послідовної взаємодії вчителя і учнів, спрямований на засвоєння всіх компонентів змісту освіти [327, с.67, 359].
А.Хуторський (2001)	Цілеспрямований і організований процес взаємодії учнів і вчителів, спрямований на розв’язання навчальних задач, у результаті якого учень оволодіває знаннями, уміннями, навичками, розвиває особистісні якості. Навчання має універсальне загальнолюдське значення, воно необхідне людині так само, як дихання, харчування, продовження роду [397, с.27, 14].

Про розбіжність поглядів щодо тлумачення категорії „процес навчання” свідчать і роботи зарубіжних авторів, серед яких польські дидакти В.Оконь і Ч.Купісевич. „Наші знання про процес навчання загалом неповні та неточні... Цей термін включає викладання, учіння й, більше того, – формування вихованця за його активної участі, реалізацію в його особистості певних цілеспрямованих дій”, – зазначає В.Оконь. [253, с.138]. Ч.Купісевич у своїх дослідженнях взагалі уникає поняття „процес навчання”, натомість використовуючи дидактичну категорію „процес викладання й учіння” [448, с.95].

Означені підходи безпосередньо стосуються процесуального компонента системи формування основ музичної культури молодших школярів. Будучи частковим і конкретним вираженням розглянутої вище дидактичної категорії, *процес навчання музики* у загальноосвітніх закладах трактується як взаємодія вчителя музики та школярів із метою формування їхньої музичної культури (музичної спрямованості, обізнаності, розвиненості й вихованості), в ході якої опосередковано розв’язуються завдання різнобічного виховання та гармонійного розвитку дітей. Реалізація цих цільових орієнтирів відбувається шляхом засвоєння навчального змісту з використанням різноманітних форм методів, прийомів, засобів організації навчально-виховного процесу.

Підпорядковуючись загальнодидактичним законам, процес музичного навчання, разом із тим, має певну специфіку. По-перше, у сучасній теорії музичної освіти розрізняють поняття музично-освітнього та музично-педагогічного процесів. На думку О.Полякової, перший передбачає досягнення певного рівня та якості музичної освіти в єдиному процесі виховання та навчання, а другий розглядається як цілісний навчально-виховний процес, що протікає у взаємозв’язку музично-педагогічної та навчально-музичної діяльності, заснованій на співпраці та співтворчості його суб’єктів. Закономірністю сучасного етапу розвитку музично-педагогічного процесу визначається багатозначність його цілей і завдань, серед яких розвиток і саморозвиток людини та її самореалізація в різних видах музичної діяльності [292, с.41]. Останнє положення безпосередньо екстраполюється на цільові та процесуальні

складові нашої дидактико-методичної системи. По-друге, специфіка процесуального компонента виявляється в його змістових основах і структурі, а також методах формування музичної культури школярів у навчальній взаємодії з учителем. Ці особливості розкриваються в наступних розділах нашого дослідження.

Отже, процесуальний компонент дидактико-методичної системи розглядається як сфера практичного втілення змісту загальної музичної освіти через систему методів і прийомів навчання, а також зміст *шкільного підручника з музики*. У нашому дослідженні останній постає об'єктивною площиною інтеграції та реалізації методологічних, змістових, процесуальних компонентів дидактико-методичної системи з урахуванням потреб і можливостей школяра та педагога.

Шкільний підручник як дидактична одиниця є об'єктом активних педагогічних досліджень, про що свідчить різноманітність його дефініцій, перегляд функцій і ролі у навчально-виховному процесі. Зокрема, цей вид навчальної літератури визначається як: носій предметного змісту освіти, а також видів діяльності, визначених шкільною програмою для обов'язкового засвоєння з урахуванням вікових та інших особливостей учнів (Д.Зуєв); книга, в якій викладаються основи знань з певного навчального предмета на рівні сучасних досягнень науки та культури (С.Гончаренко); книга, що включає основи наукових знань з певної навчальної дисципліни у відповідності з цілями навчання, встановленими програмою та вимогами дидактики (М.Фіцула) тощо.

Аналізуючи різноманітні підходи до розкриття поняття „підручник”, Я.Кодлюк виділяє найважливіші ознаки цього виду навчальної літератури: „підручник як носій змісту освіти та засіб навчання; підручник як втілення єдності змістової та процесуальної сторін навчання; технологічність навчальної книги, взаємозв'язок викладання й учіння з орієнтацією на провідні концепції процесу навчання” [148, с.12]. Провідними функціями підручника для початкової школи визначені: інформаційна, розвивальна, виховна, мотиваційна [149, с.29].

Сучасні підходи до створення та використання шкільного підручника ґрунтуються на дослідженнях учених щодо: сутності, структури та функцій підручника (В.Бейлінсон, В.Беспалько, Н.Буринська, Д.Зуєв, І.Лернер, В.Цетлін); ролі підручника як засобу навчання (Ю.Бабанський, І.Лернер, О.Савченко, М.Скаткін, Н.Тализіна); значення підручника як носія змісту освіти з певного навчального предмета (М.Бурда, І.Журавльов, В.Мадзігон); історії шкільного підручника та підручникотворення (Л.Березівська, Я.Кодлюк, Н.Побірченко, В.Рокитянський); дидактико-методичних особливостей підручників для початкової школи (Т.Байбара, Н.Бібік, М.Богданович, М.Вашуленко, Л.Занков, Н.Коваль, Я.Кодлюк, О.Савченко та ін.).

Отже, численні аспекти створення й використання підручників знайшли різнобічне розв'язання у вітчизняній і зарубіжній педагогічній думці. Проте педагогічне сьогодення характеризується все більшою увагою до теоретичних і практичних проблем підручникотворення, які є актуальними в сучасних умовах зміни освітніх парадигм. Зокрема, наголошується на реалізації у книгах особистісно-ціннісного компонента, що стимулює самопізнання, формування в учнів позитивного ставлення до себе та дійсності, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, уяви, соціальної адаптації та зміну співвідношення різних видів інформації „на користь засвоєння дітьми способів учіння, набуття особистого досвіду творчої діяльності, посилення світоглядного, морально-етичного компонента змісту” [330, с.5].

Актуальною є проблема аналізу підручника, провідними критеріями якого визначаються: основні функції навчальної книги (В.Бейлінсон, Д.Зуєв); зміст, побудова, оформлення, поліграфічне виконання, ергономічні показники (Н.Буринська) [53] тощо. Аналізуючи еволюцію уявлення про підручник у філософії освіти, дослідники доходять висновку, що підручник нового покоління має вирізнятися новим концептуальним змістом, бути відповідно ілюстрованим, мати етичну спрямованість, навчати самостійно здобувати знання, працювати з інформацією тощо [143, с.192]. Як констатує Я.Кодлюк, єдиних науково обґрунтованих критеріїв наразі не існує [147, с.43].

Серед інших пріоритетних тенденцій розвитку сучасного підручникотворення дослідники визначають: особистісне спрямування змісту підручника шляхом забезпечення діалогу і полілогу, введення завдань на вільний вибір, обов'язкового та необов'язкового матеріалу, диференційованих способів подачі матеріалу з урахуванням рівнів розвитку дітей [327, с.63]; проблеми мови шкільних підручників, жанру навчальних статей, їх стилю, лексики, термінології, доступного методичного апарату для самостійного сприйняття учнем завдань і, взагалі, необхідність створення *цікавого* підручника [287, с.5]; дотримання медичних і гігієнічних норм і критеріїв безпеки навчальних видань: нормативів ваги, розмірів, шрифтового та кольорового оформлення підручників, особливо для молодших школярів тощо.

Усі ці положення, тенденції та проблеми є актуальними щодо українського шкільного підручника з музики, особливо зважаючи на те, що теорія такого підручника наразі знаходиться на початковому етапі наукової розробки й обґрунтування. Відкидаючи суперечливість постановки питання щодо необхідності застосування підручника на уроці музики, сучасні фахівці наголошують: педагогічна практика останніх років надає підстави стверджувати, що усвідомлення музичного мистецтва як предмета вивчення у школі відбувається саме завдяки створенню підручників із музики [379, с.8].

Про розбудову галузі музичного підручникотворення на початку нового тисячоліття свідчать факти створення відповідних навчальних книг на теренах Росії, Білорусі, України... Порівняно з навчальними книгами ХХ ст., підручники стали багатіші за змістом і яскравіші за оформленням. У порівнянні між собою – різноманітніші за концепціями, структурою, методичним апаратом.

Зокрема, білоруська навчальна книга „Музика, 4 клас” А.Гуляєвої, С.Прастакової, С.Кабачевської (Мінськ: Адукацыя і выхаванне, 2008) створена за „класичними” канонами: прозовий вступ-звернення; чіткий розподіл на навчальні півріччя, чверті (з узагальненнями після кожного розділу) та теми; послідовна розробка внутрішньотематичного матеріалу з наведенням вербальної інформації та пояснень, текстів і нотних записів пісень, комплексів

запитань і завдань. Система орієнтування складається з двох позначок: „це треба знати” і „співаємо по нотах”. Характерне традиційне співвідношення вербальної та візуальної інформації, що представлена малюнками (переважно у національному стилі), портретами композиторів, фото тощо [93].

Подібна структура підручника „Музика” для учнів 2 класу російських авторів О.Критської, Г.Сергєєвої, Т.Шмагіної (М.: Просвещение, 2005): невеликий вступ; позначки символи (читаю з батьками, питання, завдання, питання та завдання); зміст, розподілений на 7 тематичних розділів; підсумкове слово авторів наприкінці... Проте внутрішня розробка розділів значно відрізняється. По-перше, кожний розділ „розпадається” на низку (від 4 до 10) тематично озаглавлених складових, загальна кількість яких складає 44. По-друге, кожна з цих складових розроблена на одному розвороті підручника з переважанням візуальної інформації. Окрім кількох колядок і веснянок, у підручнику фактично відсутній цілісний виклад пісень для розучування та виконання [168].

Тенденції домінування візуального ряду характеризують і підручники російських авторів В.Усачової, Л.Школяр і В.Школяра (М.: Вентана-Граф). На розворотах книг великі художні ілюстрації „колажуються” з портретами композиторів, фрагментами записів музичних творів, афоризмами... [380; 381]. Пояснення такого підходу знаходимо у методичних розробках авторів: мова підручника має бути символічною, і тому підручник має існувати як синтез символіки, яка здатна збудити зорові, слухові та пластичні відчуття. „Символічна мова підручника повинна не ілюструвати думку й образ, а пробуджувати до образного мислення та чуття музикою” [379, с.9, 13].

В Україні початок нового тисячоліття ознаменувався створенням підручників „Музика”: для 1 класу В.Лужного (К.: Педагогічна думка), для 1 класу Л.Ізмайлової та С.Науменко (Сімферополь: Кримнавчпед-держвидав) та для 2, 3, 4 класів О.Лобової (К.: Школяр, Львів: Світ), розроблені за відповідними авторськими програмами. Альтернативний курс „Мистецтво” представлений навчальними книгами Л.Масол і Е.Белкіної (К.: Адеф-Україна).

У цих підручниках простежуються різні підходи авторів до творення навчальної книги, зокрема: вибіркоче копіювання; розробка попередніх ідей; створення нового. Так, підручник для 1 класу В.Лужного (2001), на наш погляд, фактично є частково-вибіркочим викладом матеріалу підручника В.Іжака, Я.Крушельницького, В.Лужного 1978 року видання. Навчальна книга Л.Ізмайлової та С.Науменко (2004) розроблена на основі нової авторської програми з музики. У підручниках „Музика” О.Лобової (2003-2005) набули подальшого розвитку ідеї навчальних посібників „Здрастуй, Музико!” та „Світ чарівних звуків”, експериментально апробованих у 1996-2002 роках.

Різняться у підручниках і дидактико-методичні підходи до відбору, побудови та подання навчального змісту. Зокрема, структуру підручника для 1 класу В.Лужного (К.: Педагогічна думка, 2001) представлено двома семестровими розділами, у межах яких відсутній розподіл на навчальні теми або уроки [207]. Елементи змісту складаються з рубрик „Послухаємо музику” та „Вивчимо пісню”, а також музично-теоретичних відомостей. Наприкінці матеріалу кожної чверті подано контрольні запитання та завдання (від 4 до 6), в кінці підручника – музичний додаток, що містить ноти розучуваних пісень.

Підручник для 1 класу Л.Ізмайлової та С.Науменко (Сімферополь: Кримнавчпеддержвидав, 2004) складається з трьох розділів. Перший – „Чарівний світ музики” – має семестрову побудову, тематика якої значною мірою перегукується з програмою О.Ростовського 1996 р. Проте внутрішнє тематичне структурування і музичний матеріал суттєво оновлені [131]. Апарат орієнтування складається з 6 „знаків уваги”: слухаємо музику; співаємо; творчі завдання; граємо на музичних інструментах; правила, нові поняття, висновки; згадуємо, думаємо, знаходимо. Відповідно до цих видів діяльності у змісті навчальних тем подано тексти і ноти пісень для розучування, інформацію щодо творів для слухання (часто з наведенням нотних фрагментів). Представлений вельми широкий обсяг теоретичних відомостей. Навчальний матеріал першого семестру завершується комплексом завдань, а наприкінці другого запропоновано завдання до уроку-концерту.

Другий розділ „Щоб співати всім красиво, вчитись треба, малюки” містить відомості та завдання з „художнього тактування та диригування”, вокальні вправи й вірші для художнього читання. Зміст третього „Ми співаємо та граємо” складається з опису пісень-ігор і репертуару для виконання.

Особливою специфікою вирізняються підручники з інтегрованого курсу „Мистецтво”, зокрема, навчальна книга для 3 класу Л.Масол і Е.Белкіної (К.: Адеф-Україна, 2004). Поєднання змістових компонентів уроків музики й образотворчого мистецтва зумовило розмаїття навчального матеріалу з великою кількістю ілюстрацій [215]. Підручник складається з 4 розділів, розподілених на навчальні теми. У змісті подано: відомості з теорії та історії мистецтв, музичні твори для слухання та пісні для виконання (з наведенням нот), різноманітний ілюстративний матеріал, репродуктивні й творчі завдання, довідникові елементи „Словникова скриня”, рубрики „Це цікаво знати”. Мандрувати сторінками книги школяру допомагають дівчинка Лясолька та хлопчик Барвик, діалогами яких перемежовується подання навчального матеріалу. Завершальним структурним елементом підручника є „Музична абетка”, де вміщено відомості щодо елементів музичної мови, словник музичних настроїв, правила співу, комплекс вокальних вправ-поспівок.

Отже, у вказаних підручниках представлено різноманітні підходи до структурування та дидактико-методичної обробки навчального матеріалу.

У нашому дослідженні *підручник* виступає засобом інтеграції та реалізації цільового, методологічного, змістового, процесуального компонентів дидактико-методичної системи з урахуванням потреб і можливостей школяра та педагога. Значення підручника як системної складової ґрунтується на визнанні його: носієм змісту освіти та засобом навчання; втіленням єдності змістової та процесуальної сторін навчання; цілісною моделлю організації музичної освіти школярів. Детальний аналіз специфіки змісту та структури підручників, розроблених нами у межах експериментальної системи за авторською програмою, а також методичних особливостей їх застосування у навчальному процесі подано у відповідних розділах дослідження.

Висновки до четвертого розділу

З метою реалізації культуротворчих можливостей загальної музичної освіти розроблено *дидактико-методичну систему формування основ музичної культури молодших школярів* – відкрите, цілісне, кероване, багатоконпонентне утворення, яке комплексно відображує навчальний процес і функціонує в результаті узгодженого поєднання його елементів.

Структура дидактико-методичної системи представлена цільовим, методологічним, змістовим, процесуальним компонентами, які інтегруються у навчальних книгах (підручковий компонент), реалізуються в особистісно орієнтованій взаємодії вчителя й учня та виявляють свою ефективність засобами результативно-оцінювальної підструктури. Важливою ознакою структурно-функціональної моделі є її спрямованість на забезпечення наступності формування музичної культури учнів основної школи.

Цільовий компонент експериментальної системи ґрунтується на провідних тенденціях розвитку загальної та музичної освіти і передбачає визначення: *мети* формування основ музичної культури молодшого школяра; *завдань* комплексного формування складових музичної культури дитини; „*надзавдань*” різнобічного виховання та гармонійного розвитку учня.

Методологічний компонент системи представлений чотирма рівнями: *філософським* (положення філософії освіти; учіння про сутність і рушійні сили розвитку людини, теорії пізнання художніх цінностей і музичної культури; антропологічний, культурологічний, аксіологічний і системний підходи); *загальнопедагогічним* (гуманістичні, особистісно орієнтовані та розвивальні концепції, система педагогічних принципів); *дидактико-методичним* (діяльнісний і структурно-функціональний підходи, семіотично-комунікативна концепція, теорії гри, ідеї та принципи дидактики й методики музичної освіти); *впроваджувальним*, в основу якого покладені наукові теорії та документи, що регламентують створення навчально-методичного ресурсу загальної музичної освіти.

Окреслено *теоретичні основи моделювання дидактико-методичних складових системи*: змісту й процесу навчання та їх відображення в підручниках. Зокрема, *змістовий компонент* постає провідним утворенням, що зумовлює зміст музичної освіти й музично-творчої діяльності школярів, сутність і структуру підручника з музики, специфіку оцінювання результативності навчання дітей на уроках музики.

Для визначення структури змісту музичної освіти молодших школярів враховано, що зміст початкового навчання має бути багатокомпонентним, національним, виконувати не лише навчальні, а й розвивально-виховні функції.

Процесуальний компонент розглядається як сфера практичного втілення змісту загальної музичної освіти через систему методів і прийомів навчальної взаємодії вчителя та учнів, а також через зміст шкільного підручника з музики. Специфіка процесуального компонента музичного навчання виявляється у багатозначності його цілей і завдань, полісуб'єктності навчальної взаємодії (учасниками якої є не лише школярі та вчитель, а й опосередковано музичний твір, мистецьке мікросередовище уроку тощо), особливостях структури та методів навчання.

Підручник із музики виступає засобом інтеграції та реалізації цільового, методологічного, змістового, процесуального компонентів експериментальної системи. Значення підручника як системної складової ґрунтується на визнанні його: носієм змісту освіти та засобом навчання; втіленням єдності змістової та процесуальної сторін навчання; цілісною моделлю організації музичної освіти.

Виявлено: попри те, що в сучасних дослідженнях усвідомлення музичного мистецтва як шкільного предмета відбувається саме завдяки створенню підручників, в українській педагогіці теорія шкільного підручника з музики знаходиться на початковому етапі наукового розроблення.

Проведений аналіз є підґрунтям для моделювання змістового, процесуального, підручничкового й результативно-оцінювального компонентів експериментальної системи.

РОЗДІЛ 5

**ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНИЙ
ФАКТОР МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ
МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ****5.1. Принципи відбору та структура змісту загальної музичної освіти
в експериментальній системі**

Зміст освіти є педагогічною категорією, що значною мірою обумовлює сутність і ефективність функціонування дидактико-методичних систем. Від доцільності добору та реалізації навчального змісту в масштабах освітньої системи залежить рівень життєвої та професійної підготовки нових поколінь. Визнання культуротворчих і розвивально-виховних функцій змісту освіти надає підстави розглядати його як провідний, системоутворювальний фактор формування особистісної, зокрема, музичної культури дитини.

Ґрунтуючись на наукових положеннях і виходячи з мети мистецької освіти школярів, ми розглядаємо *зміст загальної музичної освіти* як педагогічно адаптовану для учнів систему музичних знань, умінь, навичок і способів музично-творчої діяльності, що спрямована на формування основ музичної культури особистості в єдності її складових: музичної спрямованості, музичної обізнаності, музично-творчої вихованості й розвиненості.

Базуючись на існуючих моделях змісту освіти і враховуючи мистецьку природу предмета „Музика”, основними *структурними елементами змісту* експериментальної системи і загальної музичної освіти в цілому ми вважаємо:

- 1) *мотиваційно-ціннісний* – спрямованість на формування любові до музики, мотивації музично-творчої діяльності, наявність емоціогенних факторів, досвід емоційно-оцінного ставлення учнів до творів мистецтва;
- 2) *когнітивно-теоретичний* – достатній і необхідний комплекс знань про музичне мистецтво та його зв'язки у ланках: музика – людина; музика – життя; музика – людина – життя; музика – інші види мистецтв тощо;

- 3) *діяльнісно-практичний* – опанування комплексом умінь і навичок, способів загальнонавчальної та музичної діяльності в її слухацькому, виконавському, композиційному та музикознавчому видах; практика і досвід власних творчих спроб у всіх формах спілкування з мистецтвом;
- 4) *виховний* – моделювання ситуацій, спрямованих на засвоєння етичних та естетичних норм спілкування з музикою; ознайомлення учнів засобами мистецтва з системою загальнолюдських цінностей і набуття ними відповідного естетичного, емоційного, морального досвіду через зміст музичних, а також окремих літературних і візуальних творів;
- 5) *розвивальний* – система завдань для розвитку музично-творчих і загальних якостей молодших школярів.

Ці елементи змісту безпосередньо кореспондуються з визначеними нами компонентами музичної культури учня, забезпечуючи передумови для повноцінної реалізації культуротворчої мети загальної музичної освіти.

Зазначимо, що названі складові навчального змісту не існують ізольовано і слід враховувати можливість їх взаємопроникнення та нашарування. Наприклад: теоретичний і практичний елементи безпосередньо пов'язані між собою, оскільки „жодну інформацію у галузі мистецтва не можна розкрити без залучення людини до самостійної художньої діяльності” [324, с.41]; розвивальний елемент не може існувати відокремлено від теоретичного та практичного, оскільки різнобічний розвиток учнів відбувається в процесі здобування знань, умінь і навичок музично-творчої діяльності; мотиваційно-ціннісний і виховний елементи корелюються між собою та з іншими, адже формування оцінних суджень і виховання школярів відбувається не за окремим пунктом поурочного плану, а пронизує всі етапи навчальної діяльності.

Так, за свідченням В.Лозової, емоційно-ціннісний елемент змісту освіти знаходить вияв у ставленні особистості до мети пізнавальної діяльності, виконання завдань, оволодіння засобами діяльності репродуктивного та творчого характеру, до наслідків своєї пізнавальної діяльності, відбиваючи соціальну зрілість та особистісну позицію суб'єкта навчання [200, с.104].

На наш погляд, комплексне розроблення та впровадження усіх зазначених змістових елементів сприятиме повноцінній реалізації освітньої, розвивальної та виховної функцій уроку музики. Проте слід мати на увазі, що потенційні змістові можливості музичної освіти набувають ефективності лише за умови доцільності добору й конструювання конкретного навчального змісту, оптимальності його дидактичної обробки та методичного впровадження.

Як відомо, зміст загальної музичної освіти школярів обумовлюється вимогами Державного стандарту і типового навчального плану. Побудований на цій нормативній базі змістовий компонент експериментальної дидактико-методичної системи виявляється у: 1) конкретному змісті музичної освіти молодших школярів, визначеному на основі Державного стандарту початкової загальної освіти й окресленому в навчальній програмі „Музика, 1-4 класи”; 2) змісті загальної музичної освіти, адаптованому та поданому для учнів у навчальних книгах, зокрема підручниках і посібниках (робочих зошитах); 3) реальному змісті уроку, що ґрунтується на вимогах програми та навчальних книг, проте коригується відповідно до умов навчально-виховного процесу.

Відбір і конструювання змісту загальної музичної освіти молодших школярів у всіх зазначених видах його реалізації в нашому дослідженні зумовлені: загальними тенденціями реформування освітнього простору; особливостями добору змісту початкової загальної освіти; змістовою специфікою музичної (мистецької) освіти; обґрунтованою концепцією формування музичної культури учнів. Пояснимо докладніше.

Насамперед, наша система спирається на *загальні педагогічні підходи щодо реформування змісту освіти*, пріоритетними серед яких визначені:

- гуманізація та гуманітаризація змісту, що передбачає посилення уваги до внутрішнього світу людини, створення передумов для її різнобічного розвитку, утвердження самоцінності особистості школяра: „У центрі розробки змісту має бути не „всезнаючий дорослий”, а дитина з її можливостями, потребами, інтересами” [328, с.225];

- особистісна орієнтованість змісту освіти, де „перевага стала надаватися розвитку самобутності суб’єкта навчально-виховного процесу як „над-предметного” результату... Згідно з цим оволодіння власне предметним змістом освіти набуло якісно нового смислу – не як самоцілі, а як засобу розвитку внутрішнього світу людини, її власного „Я” [324, с.41];
- оновлення фундаментальної складової змісту освіти, що забезпечує її універсальність; посилення практичної спрямованості змісту, формування в дітей загальнокультурних, загальнонавчальних умінь і навичок;
- посилення культуротворчої, виховної та розвивальної спрямованості освіти через орієнтованість на формування культури, різнобічне виховання й гармонійний розвиток особистості, спонукання учнів до творчої діяльності, поповнення своїх знань, набуття досвіду впродовж життя; розробку моральних, духовних, естетичних основ змісту освіти в контексті формування загальнолюдських і національних цінностей;
- „розвантаження” учнів (мінімізація знань), адже в доборі змісту „слід керуватися не критерієм максимуму того, що може засвоїти дитина, а тим, наскільки цей зміст сенситивний віковому періоду, які базові потреби він задовольняє, що дає для подальшого розвитку” [327, с.44];
- забезпечення послідовності та наступності побудови навчального змісту між усіма ланками освіти (дошкільною, початковою, основною, старшою школою і т. д.);
- перехід від інформаційно-знанієвої до компетентнісної парадигми освіти через: не накопичення готових знань, а опанування прийомів і способів самостійного оволодіння ними; оволодіння дитиною методами наукового пізнання; залучення учня до активної навчально-пізнавальної діяльності; необхідність формування системного уявлення про світ шляхом інтеграції знань; „моделювання об’єкту пізнання з використанням різноманітних знаків, їх перекодування, що пов’язано із розвитком глобальних інформаційних систем і різноманітністю засобів передачі інформації” [156, с.15-16] тощо.

Сучасні підходи до добору й удосконалення змісту початкової освіти розкриває О.Савченко, визначаючи основними принципами його реформування гуманітаризацію, диференціацію та інтеграцію, адже „їх реалізація має на меті формування творчої особистості як умови і результату повноцінного процесу навчання”. Пріоритетами добору й удосконалення змісту навчання у початковій ланці освіти визначені спрямованість на загальний і різнобічний розвиток дітей та повноцінне оволодіння всіма компонентами навчальної діяльності, у зв’язку з чим необхідно одночасно враховувати: наступність і перспективність змісту; його потенційні можливості для взаємозв’язку навчання, виховання та розвитку; можливість достатнього за тривалістю і частотністю впливу на кінцеві результати навчання; об’єктивні передумови для організації навчальної діяльності різних рівнів складності [327, с.44, 49-50].

Важливе значення для побудови змісту загальної освіти має також полісуб’єктність навчального процесу, що визначається наявністю різних джерел одержання й опрацювання інформації, які складають формальне та неформальне освітнє середовище [331, с.6].

Окреслені тенденції безпосередньо впливають на конструювання змісту музичної освіти. Зокрема, на його реформуванні відбиваються стратегічні ідеї гуманізації, гуманітаризації, особистісної орієнтованості навчально-виховного процесу. Так, О.Рудницька наголошувала на необхідності „олюднення знань”, передумовою чого є „зміна освітніх ідеалів – формування особистісних якостей суб’єкта, розкриття у навчально-виховному процесі цілісної та гармонійної картини світу,.. з повноцінним відображенням у ній явищ культури, зокрема художньої” [324, с.41]. Перспективи формування особистісного досвіду дослідниця пов’язувала з творчим характером навчання, адже у мистецькій освіті завжди відбувається взаємопроникнення знань і продуктивної активності.

Значущою в контексті шкільної музичної освіти вважаємо ідею полісуб’єктності навчання, адже в процесі формування музичної культури школярів до безпосередньої взаємодії залучаються не лише учень і вчитель, а й підручник, музичний твір, культурне середовище, що оточує дитину, і т.п.

Саме комплексний вплив цих – більш чи менш суттєвих – складових стає провідним фактором музичного становлення особистості.

Підпорядковуючись загальнопедагогічним тенденціям, зміст загальної музичної освіти, разом із тим, зумовлюється *мистецькою специфікою галузі*: домінуванням художніх початків, здатністю безпосередньо впливати на емоційно-психологічний стан людини, національною визначеністю в поєднанні з орієнтацією на світові мистецькі цінності. Досить глибокого відображення в ньому мають знайти тенденції культурологізації, розуміння мистецтва як носія світоглядних функцій, проблеми різнорівневої інтеграції музичної освіти. Актуальним є посилення творчої активності суб'єктів навчання, адже, за даними М.Лазарева, понад 85% навчальної діяльності в школі здійснюється в репродуктивних формах [177, с.3].

У контексті нашого дослідження провідне місце посідає проблема підвищення культуротворчої спрямованості змісту музичної освіти: як максимально використати кожний змістовий елемент для цілісного становлення основ музичної культури молодшого школяра, забезпечення можливостей для формування його музичної спрямованості й обізнаності, музично-творчого розвитку та виховання.

Вельми гостро постає проблема інтеграції змісту мистецької освіти і мистецьких знань, під якою в сучасних працях розуміється „запас знань, умінь, навичок, досвіду музично-педагогічної діяльності, що створений на базі кількох мистецьких дисциплін” [231, с.86], „розкриття внутрішньої спорідненості різноманітних мистецьких проявів і перетворень даної художньої форми в іншу художню модальність: кольору – в звук, звуку – в простір, простору – в слова” [278, с.25]. Наразі система мистецьких знань розглядається як „ідеальне утворення, що складається з множини знань – елементів, які мають спільні пізнавальні функції” [144, с.5], а опанування загальнохудожніх знань у різних видах мистецтва як цілісної системи, за О.Щолоковою, є можливим на основі тяжіння та розвитку специфічних, притаманних йому особливостей [425, с.21].

У нашій моделі суттєвого значення набуває інтеграція музики, насамперед, з літературним і візуальними мистецтвами. Залучення до уроків музики таких творів збагачує й урізноманітнює навчальну діяльність, створює передумови для зіставлення, порівняння, а отже, більш глибокого розуміння художніх образів, розумового та творчого розвитку школярів. Проте, відкритими у цій галузі лишаються питання щодо кількісних і якісних параметрів використання в процесі музичної освіти літературних і візуальних творів.

Стосовно реалізації міжпредметних зв'язків зауважимо, що для формування музичної культури молодшого школяра важливого значення набуває розширення „культуротворчих джерел” за межі власне уроків музики. Як свідчать опитування вчителів початкових класів, деякі з них залучають музику для проведення уроків читання, малювання, підсилюючи та збагачуючи емоційно-образний вплив літературних і живописних творів, налаштовуючи учнів на творчу працю тощо. Поширеною є практика використання на уроках музично-рухливих і танцювальних хвилинок.

Аналіз підручників для початкової школи свідчить, що в їхньому змісті також актуалізуються окремі аспекти музичного становлення учнів. Зокрема, у „Читанках” (авт. О.Савченко) представлені прозові та віршовані тексти, які виховують любов до народної пісні, спрямовують увагу школярів на необхідність опанування культурою вокального й інструментального виконавства (детальніше див. у п. 7.2).

Значний внесок у справу музично-культурного зростання молодших школярів роблять і різноманітні форми позаурочної роботи: виховні години, дитячі свята, змагання, конкурси, розваги, які зазвичай проводяться з активним залученням музичних творів у запису чи безпосередньому виконанні учнів.

Актуальною проблемою конструювання змісту музичної освіти постає добір творів для слухання та виконання. Досвід минулого свідчить, що на формуванні музичного репертуару значною мірою відбивалися соціально-політичні запити суспільства. У наш час такі тенденції дещо послабили свої позиції, що зумовило значне розширення ідейно-змістового діапазону та

різноманітність музичного матеріалу. Позитивним є те, що останніми роками в царині вітчизняної дитячої пісні з'явилося немало талановитих авторів (М.Ведмедеря, А.Житкевич, Є.Карпенко, А.Мігай, О.Янушкевич та ін.), чії твори несуть юним слухачам і виконавцям „справжні” цінності й почуття.

Разом з тим, не можна ігнорувати досить широке розповсюдження музики низького художнього гатунку, якій не може бути місця у шкільному класі. У таких умовах педагог часто постає перед проблемою вибору критеріїв доцільності використання певного музичного твору.

На наш погляд, музичний репертуар шкільних програм і підручників має:

- відповідати вимогам емоційно-образної доступності віку слухачів і вокальним можливостям виконавців (мати різні рівні складності);
- вирізнятися художньою цінністю та гуманістичною спрямованістю, мати певний виховний „стрижень”, створюючи передумови для різнобічного (морального, патріотичного, громадянського тощо) виховання дитини;
- забезпечувати „розвивальний контекст”, надаючи можливість впровадження додаткових (у тому числі творчих) видів діяльності: інсценування, виконання в ролях, вокальної, ритмічної, пластичної імпровізації тощо;
- гармонійно поєднувати національне та загальнолюдське, формуючи повноцінне уявлення про рідну культуру та водночас віддзеркалюючи часове й „географічне” розмаїття музично-культурного простору;
- містити народні та професійні твори з урахуванням змістової, жанрової та стильової різноманітності, що сприятиме усвідомленню дитиною широти й багатоваріантності музичного мистецтва;
- добиратися з урахуванням емоційної драматургії навчальної теми й уроку – образних подібностей і контрастів, емоційних „підйомів” і „спадів”, драматургічних зав'язок і кульмінацій тощо;
- підпорядковуватися календарному або тематичному принципам добору та подання, тобто відповідати певній темі за порою року (часом вивчення) або за змістом і в музичному плані;

- бути особистісно привабливим для школяра, відповідати його інтересам, смакам, життєвим і естетичним потребам, стаючи частиною дитячого буття не лише на уроці, але й поза шкільним класом.

Серед неоднозначно вирішуваних проблем загальної музичної освіти – питання про місце музично-теоретичних знань у змісті шкільного навчання. Будучи вже тривалий час предметом суперечок фахівців, ця проблема вирішується від досить глибокого занурення в „техніку” музичного мистецтва – до повного заперечення вивчення будь-яких елементів нотної грамоти та музичних термінів. На наш погляд, питання про наявність музично-теоретичних знань у змісті шкільного навчання має вирішуватися позитивно. Проте, зважаючи на тенденції мінімізації змісту освіти, слід уникати зайвої деталізації та надто глибокого занурення у вивчення такого матеріалу.

Отже, змістовий компонент розглядається як важлива складова дидактико-методичної системи формування основ музичної культури молодших школярів, що визначає сутність і структуру програми та підручників із музики, організацію музично-творчої діяльності школярів і результативність музичної освіти учнів на уроках музики. В експериментальній системі навчальний зміст постає одним із провідних факторів формування музичної культури дитини, її різнобічного виховання та гармонійного розвитку.

Основними „ланками” реалізації навчального змісту в нашій моделі є: навчальна програма, що визначає обсяг і спрямування предметного змісту; підручник, в якому загальний зміст конкретизується та „перетворюється” на доступний дитині; робочий зошит, в якому „дитячий” зміст набуває різноманітного практичного спрямування; навчальний процес, де зміст музичної освіти, програми та підручників набуває чіткої методичної форми.

Зазначимо, що при створенні власної моделі ми прагнули максимально наблизити прогнозований зміст програми та підручника з музики до реалій шкільного життя, враховуючи різні умови викладання музики, особливості засвоєння навчального предмета учнями різного рівня розвитку тощо. Розгляд цих форм реалізації навчального змісту є предметом подальшого дослідження.

5.2. Моделювання змісту музичної освіти у програмі „Музика”

Першою ланкою реалізації змістового компонента дидактико-методичної системи формування основ музичної культури молодших школярів є навчальна програма „Музика” для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів – це „державний документ, в якому згідно з навчальним планом визначено зміст предмета в цілому, порядок вивчення тем з розподілом їх по роках, зафіксовано обсяг знань, умінь і навичок, які необхідно засвоїти” [227, с.155].

В основу відбору та побудови змісту програми покладено ідею цілісної безперервної музичної освіти, яка, згідно з вимогами Державного стандарту, спрямована на розвиток у школярів особистісно-оцінного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння й творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовираженні.

Теоретико-методологічні підходи до створення програми ґрунтуються на досвіді народної педагогіки, фольклорних традиціях музичного виховання, провідних ідеях і концепціях видатних представників педагогічної психології, дидактики й музичної педагогіки (зокрема Д.Кабалевського, Е.Далькроза, З.Кодая, К.Орфа, українських музикантів-педагогів М.Лисенка, М.Леонтовича, К.Стеценка, Ф.Колесси, Л.Ревуцького, В.Верховинця та ін.).

Метою навчальної програми визначено формування музичної культури молодших школярів. Ця стратегічна ціль розв’язується через вирішення комплексу завдань, серед яких: розвиток мотивації музично-естетичної діяльності, емоційно-почуттєвої сфери, особистісно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва, загальнонавчальних і музично-творчих здібностей школярів; формування їхнього музичного мислення та базових художніх компетентностей, створення необхідного та достатнього для певного віку фонду навчальних знань, умінь і навичок у галузі музичного мистецтва; сприяння духовному, морально-етичному, естетичному, національному, громадянському, трудовому, екологічному, фізичному вихованню дітей засобами музичного мистецтва.

Особливостями програми є пріоритет культуротворчої діяльності як способу і засобу послідовного ознайомлення школярів із музичним мистецтвом, спрямованість на комплексну реалізацію мотиваційного, пізнавального, розвивального, виховного компонентів уроків музики. *Мотиваційна складова* виявляється в спрямованості на розвиток музичних потреб і навчальних інтересів школярів, залученні учнів до музично-естетичної діяльності, що забезпечується змістом програми, формами і методами подання навчального матеріалу, різноманітними прийомами стимулювання навчально-пізнавальної активності дітей. *Пізнавальний компонент* передбачає наявність системи теоретичних і практичних знань з музичного мистецтва, якими учні поступово оволодівають у різних видах музично-творчої діяльності. *Розвивальний вектор* програми забезпечується широким використанням ігрових, евристичних, проблемних методів та інших пошукових технологій, які сприяють активізації музичного, загального та творчого розвитку дітей. Реалізація *виховного компонента* передбачає спрямованість тематичного матеріалу та музичного репертуару на формування гуманістичних ціннісних орієнтацій, духовне самовдосконалення, морально-етичне, естетичне, національне, громадянське, трудове, валеологічне виховання дітей тощо.

Програма для початкових класів має *тематичну побудову*, що передбачає цілісність і єдність усіх складових частин уроку, підпорядкованість їх певній навчальній темі. На відміну від існуючих на той час програм (Д.Кабалевського, О.Ростовського та ін.), тематична структура нашої програми містила: річні тематичні назви; загальні теми семестрів (чвертей); конкретні теми уроків. У 2006 році, згідно з вимогами приведення навчальних програм до єдиної структури, ми залишили в програмі річні теми та назви тематичних блоків, а детальне внутрішнє структурування відобразили в підручниках, робочих зошитах і методичних матеріалах.

Стисла та не деталізована поурочними темами форма викладу програми „Музика” надає вчителю можливість визначення педагогічно доцільного обсягу навчального матеріалу, методичної імпровізації, а також творчого

використання репертуару для слухання і виконання. Проте є у такій структурі і недолік: як свідчать педагогічні дослідження, вчителям (а особливо молодим) буває важко детально спланувати навчальний процес та практично реалізувати програмний задум. Тому гострою постає потреба створення підручників, навчальних і методичних посібників, що допоможуть педагогу в плануванні уроків музики, а учням – у засвоєнні змісту програми. З цією ж метою нами було опубліковано низку методичних матеріалів у журналі „Початкова школа” [196; 197]. (Фрагмент програми та відповідного тематичного планування представлений у додатку Б).

Тематична структура програми створює передумови для послідовного введення дитини у світ музичного мистецтва через систему взаємопов’язаних і доступно, „по-дитячому” сформульованих навчальних тем (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

**Тематична структура програми „Музика”
для 1-4 класів**

Клас, семестр	Тематичні блоки	Кількість годин
1 клас	Здрастуй, Музико!	35 (4 год. – резервні)
I семестр	Музика і ти	8
	Звуки музики	8
II семестр	Музичні країни	10
	Дивовижні інструменти	9
2 клас	Світ чарівних звуків	35 (4 год. – резервні)
I семестр	Музика – мистецтво звуків	16
II семестр	Барвіста мова музики	19
3 клас	В гостях у трьох китів	35 (4 год. – резервні)
I семестр	Країна співучих мелодій	16
II семестр	Країни, де панує ритм	19
4 клас	Планета барвистої музики	35 (4 год. – резервні)
I семестр	Стежинами музичної планети	16
II семестр	Мистецтво без меж і кордонів	19

Провідні дидактичні завдання програми 1 класу: захопити учнів світом музичного мистецтва; розвивати природні задатки і потреби дітей у сприйманні та власному „творенні” музики, творчій музично-естетичній діяльності; закласти початкові основи знань, умінь і навичок у галузі музичного мистецтва. Програма 2 класу спрямована на ознайомлення школярів зі звуковою природою й джерелами музичного мистецтва; змістовим та емоційним багатством, виражальними й зображальними можливостями вокальної й інструментальної, програмної та непрограмної музики; особливостями й основними елементами музичної мови. У програмі 3 класу розширено та поглиблено уявлення школярів про пісню, танець і марш – трьох „китів” музики: їх розмаїття, місце та значення в житті людини; пісенний, танцювальний і маршовий типи музики як першооснову музичного мистецтва. Зміст програми 4 класу спрямований на: поглиблення знань школярів щодо окремих жанрів вокальної й інструментальної музики; формування уявлень про зв'язок і вплив музики різних видів, жанрів, часів і народів; узагальнення знань щодо ролі музичного мистецтва в житті людини.

Усі теми програми пов'язані між собою: „покроковим” уведенням дитини до світу музики, поступовим впровадженням музичних понять і термінів, ускладненням навчальних завдань, „нарощуванням” умінь і навичок музично-творчої діяльності. Деякі теми мають наскрізний розвиток протягом усього курсу навчання, їх матеріал поступово збагачується, стає більш складним і об'ємним, відкриває перед школярами нові підходи та взаємозв'язки, сприяючи формуванню музичної та загальнокультурної компетентності дитини.

Вже в назвах тем програми простежується прагнення зробити навчальний процес не лише логічно послідовним, а й особистісно орієнтованим, цікавим, творчим. Такий підхід стосується всіх передбачених видів навчальної музичної діяльності: сприймання музики, різноманітних форм вокального й інструментального музикування тощо.

Музичне сприймання розглядається як провідний вид естетичної діяльності школярів, який має бути представленим на кожному уроці, забезпечуючи систематичність формування слухацької культури учнів.

В основу репертуару для слухання покладено високохудожні фольклорні, сучасні та класичні твори: зразки народної музики (календарно-обрядові пісні, колискові, танці – українські та інших народів світу); пісні, доступні дітям за змістом, але складні для виконання у вокально-технічному плані; яскраво-образні та виразні за музичною мовою, невеликі за тривалістю звучання програмні твори; фрагменти класичних і сучасних творів крупної форми (опер, балетів, симфоній, сонат, варіацій; музика з кінофільмів); фрагменти дитячих опер, музичних казок тощо.

Грунтуючись в цілому на традиційних підходах до організації слухання музики, програмою передбачено різноманітні прийоми та методи активізації музичного сприймання: застосування попередніх завдань і запитань; використання відповідних літературних і живописних творів суголосного й контрастного характерів; упровадження елементів пластичного інтонування музичних настроїв, імпровізування ритмічних супроводів, інші евристичні та творчі види діяльності.

Разом із набуттям навичок культури музичного сприймання та формуванням слухацького досвіду відбувається ознайомлення учнів із життям і творчістю видатних представників музичного мистецтва (відомостями про життєвий шлях і творчий доробок вітчизняних та зарубіжних композиторів, цікавими фактами з їхнього життя, з історіями написання музичних творів тощо), а також оволодіння термінологією, необхідною для свідомого аналізу характеру, засобів виразності музики і розвитку музичного мислення учнів.

Вокальна робота з учнями розпочинається з перших кроків навчання музики, вона є обов'язковим елементом кожного уроку та здійснюється відповідно до рівня підготовки конкретної дитячої аудиторії за розробленим учителем планом, спрямованим на систематичне та послідовне формування співацької культури молодших школярів.

Важливим етапом вокальної роботи є розучування і виконання розспівок і поспівок різного рівня складності. Слід зауважити, що поспівки, розучені в 1 класі, є основою вокальних вправ і можуть використовуватися на уроках протягом усього курсу навчання в початковій школі (з поступовим ускладненням).

У програмі представлено низку народних і професійних (у тому числі сучасних українських) дитячих пісень різного рівня складності для розучування і виконання. Ознаками вокального репертуару, запропонованого програмою, є його художньо-естетична цінність і гуманістична спрямованість, наявність виховного потенціалу. Добір пісень здійснено з урахуванням уподобань і можливостей учнів, вимог змістової, жанрової та стильової різноманітності, відповідності певній порі року, календарним святкам, подіям „шкільного” календаря чи навчальній темі (за змістом або в музичному плані).

Уміщені до програми вокальні твори надають можливість впровадження різноманітних додаткових, зокрема, творчих видів діяльності. Так, традиційну роботу над піснею можна доповнювати інсценуванням, виконанням у ролях, імпровізуванням підголосків, музичного супроводу й танцювально-ритмічних рухів, імітуванням гри на уявних музичних інструментах, варіюванням, складанням виконавського плану і т. п.

Запропоновані музичні твори для слухання та співу є орієнтовними і можуть бути замінені та доповнені іншими (у тому числі етнорегіональними), за умови їх спрямованості на розкриття змісту навчальної теми.

Гра на елементарних музичних інструментах розглядається як органічна та досить вагома частина музично-творчої діяльності школярів, спрямована на розвиток слуху, метроритму, формування навичок колективного (ансамблевого) виконавства, музично-естетичного смаку учнів.

Програмою запропоновано різні види виконання на дитячих, народних і шумових ударних інструментах, у тому числі: відтворення простих ритмічних мотивів, ансамблева гра за ритмічною партитурою, добір музичних інструментів для супроводу, складання (імпровізація) ритмічних акомпанементів до пісень тощо.

Ці та подібні види музичної діяльності можна використовувати, починаючи вже з перших уроків музики, поступово ознайомлюючи дітей із прийомами гри на шумових ударних інструментах (бубоні, трикутнику, маракасах, барабані, тріскачці тощо), а згодом – на мелодичних ударних (металофоні, ксилофоні) та духових (сопілці). Обсяг опанування навичками гри на цих інструментах визначає вчитель, виходячи з конкретних умов і обставин.

Музично-ритмічні рухи є обов'язковим елементом уроків музики в початковій школі. Цей вид музично-творчої діяльності допомагає дитині виразити своє відчуття настрою, характеру і розвитку музики, розуміння художнього образу, діагностує адекватність музичного сприймання та здатність до творчої пластичної імпровізації. Крім того, музично-ритмічні рухи виконують роль фізкультхвилинок, необхідних для підтримки уваги та нормального фізичного стану молодших школярів.

У програмі приділено значну увагу рухливим видам музично-творчої діяльності, зокрема, крокуванню, пластичному інтонуванню, імпровізуванню танцювальних рухів до пісень та інструментальних творів, вільному диригуванню тощо. Учням запропоновані рухливі вікторини (наприклад, „Типи музики”), жанрове варіювання мелодій зі складанням певних рухів, інсценування або рольове виконання пісень, танцювальні хвилинки, рухливі ігри тощо. Зазначимо, що в 1-2 класах такі й подібні види діяльності мають бути введені до кожного уроку. Згодом можна використовувати більш „стримані” в емоційному плані та складніші за побудовою види музично-ритмічних рухів: пластичне інтонування, імпровізування та створення пластичних етюдів і танцювальних композицій до пісень та інструментальних творів, інсценування пісень тощо.

Ознайомлення з основами елементарної теорії музики за програмою передбачає оволодіння музичною термінологією, необхідною, перш за все, для грамотної орієнтації учнів у світі звуків, свідомого аналізу характеру й розвитку музики, засобів музичної виразності, визначення особливостей музичних жанрів і стилів.

У цьому контексті завдання початкової ланки навчання вбачається в теоретичному та практичному засвоєнні понять, які стануть основою розвитку музичного мислення учнів основної школи (мелодія, метроритм, темп, динаміка, гармонія, тембр тощо). Питання про обсяг і глибину опрацювання матеріалу, пов'язаного з вивченням теорії музики і нотної грамоти, вирішує вчитель.

Охарактеризований зміст різних форм музичної діяльності свідчить про широке використання у них евристичних і творчих видів роботи, що є характерною ознакою експериментальної дидактико-методичної системи. Креативне спрямування програми підкреслюється виділенням у її змісті окремого розділу „Орієнтовні творчі завдання”.

Розв'язання проблеми реалізації культуротворчого, навчального та розвивально-виховного потенціалу музичної освіти корелює з проблемою зняття перевантаження, психологічного тиску та дискомфорту в процесі навчання молодших школярів. Тому, при конструюванні змісту програми, ми прагнули забезпечити максимальну відповідність віковим особливостям дітей і надання вчителю можливості оптимального добору навчального матеріалу, методів і форм його подання відповідно до рівня підготовки конкретних учнів.

Отже, першою ланкою втілення змісту загальної музичної освіти в експериментальній системі є програма „Музика” для 1-4 класів. Зважаючи на тенденції реформування освітнього простору, специфіку й особливості конструювання змісту початкової музичної освіти, орієнтирами реалізації змістового компонента в навчальній програмі визначені:

- відповідність вимогам Державного стандарту початкової загальної освіти; необхідний і достатній рівень відображення змісту предмета „Музика”;
- відповідність меті формування основ музичної культури молодших школярів із максимальним урахуванням їхніх вікових, психологічних, емоційних, музичних, творчих особливостей;
- гуманістична й особистісна спрямованість змісту (у тому числі музичних творів) з урахуванням його можливостей щодо комплексної реалізації

освітньої, виховної, розвивальної функцій навчання та усвідомлення школярем національних і загальнолюдських цінностей;

- повноцінна реалізація в змісті культуротворчих і світоглядних функцій музичної освіти, різнопланове й об'єктивне відображення в ньому явищ музичної культури та життя;
- використання інтеграції мистецтв і міжпредметних зв'язків із дисциплінами гуманітарних галузей (література, хореографія, театр, візуальні мистецтва; читання, малювання, етика тощо);
- можливість вільного трактування змісту й дидактико-методичної імпрізації щодо його реалізації: визначення педагогічно доцільного обсягу навчального матеріалу, вибіркового використання та доповнення музичного репертуару з урахуванням регіональних особливостей і традицій;
- розвантаження учнів через мінімізацію основного змісту з одночасним уведенням додаткового матеріалу як засобу „надання можливостей”, тобто диференціації навчання за різними рівнями складності.

Окреслені педагогічні підходи, наступність побудови та реалізації змісту загальної музичної освіти простежуються на всіх рівнях: у межах навчальної теми, тематичного блоку, навчального року та протягом усього курсу навчання в початковій і основній школі.

5.3. Особливості конструювання навчального змісту в підручниках „Музика”.

З метою конкретизації змісту культуротворчої музичної освіти молодших школярів у межах експериментальної системи підготовлено комплект підручників і робочих зошитів для учнів початкової школи. Зважаючи на недостатню розробленість дидактико-методичних аспектів створення та використання навчальної книги в галузі загальної музичної освіти, метою параграфа є розкриття основних підходів до моделювання змісту музичної освіти в підручниках „Музика”.

З огляду на прогресивні педагогічні тенденції гуманізації та особистісної орієнтованості освіти, сучасний підручник – багатофункціональний продукт матеріалізації навчального змісту. Він має не лише давати знання, а й бути цікавим співрозмовником, мудрим радником, духовним і творчим дороговказом для школяра. Якісний підручник спроможний стати могутнім засобом навчання, виховання та розвитку дитини, творення її особистісної культури.

Підручник конкретизує зміст навчальної програми, „перекладаючи” його мовою дитинства й наближаючи учня до осягнення краси світу, людини, мистецтва... Сучасний підручник музики – не лише носій змісту освіти, а й модель навчальної діяльності, що цілісно та послідовно відображує всі основні етапи процесу навчання. Виходячи з цього, його дидактична специфіка зумовлюється особливостями загальної музичної освіти школярів.

В умовах експериментальної системи підручник відбиває сутнісні ознаки методологічного, цільового, змістового та процесуального компонентів. Його функціональне призначення як складової системи визначається, насамперед, культуротворчою метою, що передбачає цілісність формування складових музичної культури школяра: музичної спрямованості, обізнаності, розвиненості й вихованості. Важливою передумовою забезпечення такого комплексного впливу вважаємо повноцінне розкриття в змісті підручника всіх структурних компонентів змісту загальної музичної освіти: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-теоретичного, діяльнісно-практичного, виховного і розвивального.

Іншими факторами, що зумовлюють змістову специфіку сучасного підручника музики, на наш погляд, постають: гуманістична спрямованість і естетична природа музичної освіти, чуттєво-емоційна основа музичного мистецтва, тематична побудова програми, різноманітність видів музично-творчої діяльності на уроках, різнорівневість музичних і творчих проявів школярів у навчальному процесі, а також кількість годин, виділених на вивчення музики типовим навчальним планом (1 год. на тиждень).

Виходячи з цього, особливостями розроблених підручників є: особистісна орієнтованість реалізації навчального змісту (опора на потреби, інтереси,

досвід школяра); емоційна домінанта – спрямованість на активне „залучення до роботи” не лише мислення, а й емоційно-почуттєвої сфери учнів; моделювання в змісті підручника основних складових навчальної діяльності з підпорядкуванням усіх елементів уроку навчальній темі; різноманітність методів і прийомів навчання для забезпечення гармонійного поєднання основних видів музично-творчої діяльності; домінування евристичних, діалогічних, розвивальних методів, активних видів діяльності зі сприймання та „творення” музики; надання можливості опрацювання навчального матеріалу на різному рівні складності з урахуванням індивідуальності учня; наявність матеріалу підвищеної складності (наприклад, із музичної грамоти) для використання за вибором учителя; естетизація підручника, наявність у ньому різноманітної наочності (ілюстрацій, репродукцій картин, фото, схем, таблиць тощо), а також текстів і нотних записів пісень для виконання; придатність для самостійної роботи (розучування текстів пісень, ознайомлення з додатковою інформацією) з метою „розвантаження”, економії урочного часу та більш ефективного використання його для слухання музики, співу, творчих видів діяльності.

Непересічного значення в підручнику музики набувають *інтеграція мистецтв* і *міжпредметні зв'язки*, що виявляються у взаємному збагаченні, простеженні й усвідомленні органічних зв'язків між суміжними видами мистецтва та різними навчальними предметами (читання, малювання, трудове навчання, основи здоров'я, довілля тощо). У конструюванні змісту підручника ми виходили з того, що ознакою сучасної навчальної книги для початкової школи має бути інтеграція музики, насамперед, з літературним і образотворчим мистецтвами. Використання прозових і віршованих літературних текстів, репродукцій і фото візуальних арт-об'єктів активізує сприймання, поглиблює розуміння музичних творів, розширює художній світогляд школярів, дозволяє проводити яскраві паралелі та цікаві спостереження. Створюючи власні спроби „музично-літературно-живописних інтеграцій”, учні молодшого шкільного віку „малюють музику”, складають мелодії на віршовані тексти і підтекстовки до мелодій, сюжетні оповідання за змістом музичних творів тощо.

Використання елементів хореографічного та театрального мистецтв збагачує навчальний процес новими видами діяльності, що сприяє активізації інтересу та творчого розвитку школярів. Так, учні початкової школи залюбки добирають музично-ритмічні рухи до танцювальних творів, інсценують пісні, складають рухливі вокально-інструментальні композиції тощо.

Діапазон різноманітних видів діяльності розширюється завдяки активному здійсненню міжпредметних зв'язків, причому не лише традиційних (з читанням і малюванням), а й з цілою низкою інших навчальних дисциплін, серед яких: довкілля, мова, народознавство, художня праця, фізичне виховання, основи здоров'я, математика, етика тощо. Це дозволяє „не замикатися” в рамках музичного мистецтва, а сприймати його як органічну частину культури та життя людини.

Реалізація зв'язків з іншими навчальними предметами є прийомом, цікавим і корисним для дітей, проте потребує дотримання вимог доцільності й помірності. Згідно з дослідженнями О.Щолокової, умовами використання міжпредметних зв'язків є: постановка теоретичних проблем та зіставлення їх із конкретними завданнями різних предметів; визначення спільних методів викладання та їх впровадження в методичну підготовку; зближення навчального матеріалу різних дисциплін; створення ситуацій емоційно-асоціативного збагачення та їх використання в навчанні [423, с.129-130].

Розглянуті теоретичні підходи покладені в основу конструювання експериментальних підручників і робочих зошитів із музики, використання яких у процесі музичної освіти створює передумови для урізноманітнення та розширення можливостей полісуб'єктної педагогічної взаємодії. Це може проявлятися у: безпосередній взаємодії *учитель – учень*; *учитель – підручник – учень* у процесі навчальної діяльності на уроці; опосередкованих контактах *автор – підручник – учень*; *учень – робочий зошит* у процесі самостійної роботи дітей із навчальною літературою; повному циклі взаємодії, елементами якого є *учитель, учень, програма, підручник, зошит*, а також (опосередковано) *автор* навчальних книг і *методичні настанови* щодо організації роботи з ними.

Як бачимо, за повним циклом взаємодії підручник виступає „посередником” у передачі навчального змісту між ланками *автор – учитель – учень*, а робочий зошит стає додатковим засобом, який сприяє міцнішому засвоєнню навчального матеріалу та забезпечує зворотний зв'язок між провідними суб'єктами музичної освіти: школярем і педагогом.

В експериментальній системі підручник набуває цільових, структурних, змістових, процесуальних, функціональних особливостей. У розробленому комплекті навчальних книг відобразилися авторські підходи до відбору, структурування, дидактико-методичної „обробки” змісту музичної освіти, спрямування його на реалізацію мотиваційно-ціннісних, пізнавальних, розвивальних і виховних цілей навчання в контексті сучасного уроку музики.

Структурні елементи підручників „Музика” зумовлюються особливостями галузі „Музичне мистецтво” й експериментальної культуротворчої моделі музичної освіти молодших школярів. Основними складовими підручника є вступна, тематична і заключна частини. Додатковими елементами структури підручників виступають: обкладинка, оформлена відповідно до змісту кожної книги; форзаці, що містять узагальнюючі матеріали (схеми, таблиці, малюнки тощо) за змістом тематичних блоків; шмуцтитульний аркуш із текстом Державного гімну України.

Охарактеризуємо детальніше основні структурні елементи підручників, розроблених за новою (2006 року) програмою.

Вступна частина містить: назву підручника, підзаголовки згідно з темою конкретного навчального року, таблицю умовних позначень (значків-символів) і вступний вірш-епіграф, іноді доповнений прозовим текстом. При збереженні загальної назви „Музика”, кожний підручник нового покоління доповнений підзаголовком відповідно до змісту програми 2006 року: „Здрастуй, Музико!”, „Світ чарівних звуків”, „В гостях у трьох китів” і „Планета барвистої музики”. Ці додаткові назви виконують мотиваційну та пропедевтично-орієнтаційну роль: зацікавлюють учнів і попередньо вводять їх до змісту навчальної книги, підпорядкованої певному художньому задуму.

Застосована у підручниках *система орієнтування* складається з комплексу сигналів-символів, особливістю графіки яких є чіткість і лаконічність позначення видів роботи, завдяки чому зображення легко запам'ятовуються. Запропонована система зберігається протягом усього курсу вивчення музичного мистецтва, проте передбачає поступовість уведення умовних позначень відповідно до збільшення питомої ваги вербально-текстових компонентів підручника та накопичення музичного досвіду учнів.

Загалом у підручниках використано таку систему умовних сигналів-символів:



- „послухай музику” (*грамофон*) – музичне сприймання, процес слухання й обговорення музичних творів;



- „заспівай, заграй” (*дзвіночок*) – вокальне й інструментальне виконавство, а також інші види практичного музикування;



- „подумай, згадай” (*знак питання*) – завдання та запитання на актуалізацію раніше здобутих знань, умінь і навичок;



- „прочитай” (*книга*) – текст, повідомлення, інформація, оповідання, казка тощо для читання на уроці або вдома;



- „зверни увагу, запам'ятай” (*знак оклику*) – відомості, правила, висновки, що потребують посиленої уваги та засвоєння;



- „придумай, відгадай” („золотий” *ключик*) – проблемно-пошукові, евристичні та творчі завдання, музичні й логічні загадки на розвиток мислення, мовлення, креативності учнів;



- „для допитливих” (*скрипковий ключ*) – додаткова інформація, матеріал підвищеної складності, доцільність ознайомлення з яким визначає вчитель (або учень за бажанням).

Завдання останньої групи (підвищеного рівня складності) можуть бути запропоновані окремим, найбільш підготовленим школярам, або у класах з поглибленим вивченням навчальної дисципліни „Музика”.

Разом із тим, в апараті орієнтування не використовуються позначення для завдань низького рівня складності, що іноді застосовуються в навчальній літературі. На нашу думку, завдання категорії „для слабких” недоцільно виділяти певними позначками або групувати в окремі блоки: з етично-психологічних міркувань це не завжди є доречним, коректним і обґрунтованим.

Традиційним елементом вступної частини підручників є текст, який розкриває учням тематичну спрямованість і завдання навчального курсу. Зважаючи на мистецьку специфіку навчальних книг із музики, роль такого вступу в наших підручниках відіграє вірш-епіграф, який не лише вводить учнів до тематичного змісту, а й створює певний емоційний настрій.

Тематична частина підручників для початкової школи має побудову, визначену змістом навчальної програми „Музика”. Головною структурною одиницею підручника є *навчальна тема*, в якій зміст програми набуває конкретного втілення з урахуванням освітніх тенденцій, спрямованості на формування музичної культури, різнобічне виховання та розвиток учня.

У контексті особистісно орієнтованого навчання ми прагнули зробити зміст музичної освіти цікавим і привабливим для школяра, розкрити культуротворчі, мотиваційні, розвивальні, виховні резерви кожного елемента пізнавального процесу, створити умови для надання учню можливостей творчої самореалізації. Навчальний матеріал базується на комплексі охарактеризованих вище педагогічних принципів, а також: просто і доступно — про складне, цікаво — про обов’язкове, через труднощі — до успіху.

До змісту навчальних тем уведено основний і варіативний різнорівневий матеріал, підпорядкований загальній тематиці річного курсу програми та конкретній темі уроку. Типова структура розгортання тем у підручниках представлена такими етапами: 1) створення позитивного мотиваційного фону, пробудження зацікавленості, стимулювання інтересу й концентрація уваги учнів; 2) актуалізація опорних знань, необхідних для сприйняття навчального матеріалу теми; 3) виклад нового матеріалу, часто в образній, казковій, ігровій, проблемно-пошуковій формі; 4) опрацювання та закріплення здобутих відо-

мостей у різних видах практичної музично-творчої діяльності; 5) узагальнення тематичного матеріалу, визначення його місця в системі навчальних тем, інколи – пропедевтичний перехід до наступної теми, у тому числі через завдання для домашнього виконання.

Основним дидактичним елементом теми є *навчальні завдання*, що трактуються як „вербальні структурні елементи шкільного підручника, за допомогою яких досягається найбільш цілеспрямована й продуктивна переробка матеріалу підручника у свідомості учня шляхом активізації його розумових і емоційних зусиль” [123, с.139]. Завдання підручників окреслюють логіку розгортання певної теми, розкривають зміст навчального матеріалу та пропонують конкретні методи та прийоми його опрацювання, що дає змогу досягти навчальних, розвивальних і виховних цілей уроків музики.

Зважаючи на вікові особливості молодших школярів, підручники відрізняються „дрібною” внутрішньотематичною структурою: подані в них завдання невеликі за обсягом та різнопланові за способом виконання. Вони можуть бути диференційовані за: видом музично-творчої діяльності учнів; навчальними функціями і спрямуванням особистісного впливу (музичні, загальнокультурні, загальні); дидактичною метою (мотиваційні, інформаційні, формувальні, діагностичні, контрольні-коригувальні тощо); джерелом інформації (словесні, наочні, практичні) і рівнем пізнавальної активності (репродуктивні, евристичні або творчі); типом дії (читання, слухання, спів, розглядання, плескання, тактування, гра на дитячих музичних інструментах тощо); рівнем складності (загальні чи основні й підвищеної складності – „для допитливих”); кількісним складом виконавців (індивідуальні, парні, групові, фронтальні або сольні, ансамблеві, хорові, оркестрові); рівнем самостійності (керовані вчителем, частково керовані, самостійні) та місцем виконання (класні, домашні).

Комплексне використання навчальних завдань різних типів створює передумови для забезпечення різноманітності й ефективності навчального процесу на всіх етапах уроку. Полегшити класифікацію завдань і унаочнити типологію різних видів діяльності допомагає апарат орієнтування.

В основу подання тематичного змісту в підручниках покладено систему словесних, наочних і практичних методів, що створюють передумови для раціональної організації навчання, виховання й розвитку школярів.

На початкових етапах навчання використання *вербально-текстових компонентів* підручника – дидактичних текстів, казок, віршів, пояснень, правил – обмежене можливостями школярів щодо сформованості вмінь і навичок читання. Тому вербальний матеріал підручників для 1 класу представлений стислими відомостями про композиторів та їхні музичні твори, словами пісень, а також дидактичними віршами та казками, опрацювання яких передбачає слухання вчителя або самостійне читання (відповідно до можливостей дітей). Поступово обсяг текстової інформації збільшується.

Суттєвого значення набуває використання дидактичних віршів і казок як специфічних форм оволодіння навчальним матеріалом, що надають можливість урізноманітнити процес здобуття теоретичних знань, зробити його цікавим, доступним і привабливим для школярів, посилити розвивальний і виховний потенціал змісту музичної освіти. У підручниках „Музика” представлені приклади різнофункціональних (мотиваційних, пізнавальних, розвивальних, виховних) дидактичних казок і віршів, які виконують функції епіграфів, вступів, пояснень, ознайомлень, правил, розповідей, оповідань, повідомлень, спостережень, роздумів, загадок, жартів, тренінгів, ігор тощо (детально див. у публікаціях [192; 194; 199, с.295-304]).

Словесні тексти супроводжуються *наочними матеріалами*: малюнками, ілюстраціями, репродукціями картин, портретами композиторів, зображеннями музичних інструментів, схемами, графічними позначеннями ритмічних рисунків, мелодій поспівок і пісень тощо. Малюнки-підказки допомагають школяру швидко завчити пісенний текст („Ходить гарбуз по городу”, „Гра”, „Господарство”), розгадати кросворд, загадку. Сюжетні малюнки є основою завдань з розвитку мислення та мовлення (склади оповідання за малюнком та ін.), які, безумовно, корисні для дітей молодшого шкільного віку.

Образний зміст текстів і наочних зображень має тенденцію „від казки – до життя”: якщо домінуючими персонажами в підручнику для учнів 1 класу є герої мультфільмів і казок, різноманітні тварини, які співають, грають, танцюють, то поступово їх змінюють образи хлопчиків, дівчаток, дорослих.

У педагогічних дослідженнях візуальний матеріал традиційно відносять до позатекстових елементів підручника. Проте, як і вербальні конструкції, він втілює навчальний зміст і виконує важливі дидактичні функції. На засадах змістової та функціональної єдності словесних і наочних компонентів підручника обидва вони можуть бути трактовані як текст: вербальний і візуальний. (У більш широкому трактуванні освіта, як і культура, за Ю.Лотманом, „в цілому може розглядатися як текст” [205, с.121]).

Важливим елементом змісту підручників є різноманітні практичні види роботи: слухання музики; спів (виконання пісень і поспівок, розспівування); музично-ритмічні рухи; гра на дитячих музичних інструментах; „акустичні” види музикування (плескання, щиглики, простукування і т.п.); „малювання музики”; творчі форми виконання (вокальні, інструментальні, пластичні імпровізації, складання ритмічних супроводів, імітування, інсценування, драматизація і т.п.); спеціальні музично-творчі вправи та тренінги тощо.

Отже, зміст кожної теми розкривається завдяки використанню системи словесних, наочних і практичних; вербальних і візуальних компонентів. Їхнє змістове та процесуальне наповнення розроблено з урахуванням того, що в організації навчання молодших школярів значну роль відіграє постійна підтримка дитячої уваги, оптимальний режим зміни видів роботи на уроці.

Переважна частина навчальних завдань спрямована на активізацію пізнавальної діяльності дитини. Цьому сприяє особистісна, діалогічна, спонукальна форма пред’явлення завдання (*послухай, виконай, проплескай, подумай, вислови свої враження* тощо), а також подання матеріалу у формі гри, з використанням доступних дітям образів, „завдань-цікавинок”, безпосередньо спрямованих на стимулювання навчальної діяльності. Широко впроваджено систему активізуючих завдань, що передують вербальному або візуальному тексту.

Уведений до змісту підручників основний матеріал збагачений довідковими елементами „Словничок”, „Зверни увагу, запам’ятай”, додатковою інформацією „Це цікаво знати!”, завданнями для групового та колективного виконання „Попрацюймо разом!” (додаток В).

Дидактична насиченість підручників надає вчителю можливість педагогічно доцільного добору форм і методів роботи, а також інформаційного, музичного та іншого навчального матеріалу відповідно до власних методичних уподобань, рівня підготовленості учнів і пріоритетних видів музично-творчої діяльності. Наявність пісень різного рівня складності створює передумови для їх застосування відповідно до вокальної підготовки учнів.

У змісті підручників передбачено систему завдань на *повторення і контроль* засвоєння матеріалу. У поточному контролі її представлено у вигляді запитань, які супроводжують певні види роботи, у практичних вправах на перевірку та вдосконалення вмінь і навичок музично-естетичної діяльності. Переважна більшість таких завдань подані в ігровій, привабливій для дітей формі: виконати мелодію пісенно, танцювально і маршово; доповнити казку за допомогою малюнків; прочитати текст чи вірш з елементами ребусів і т.п. Як свідчать учасники апробації підручників, завдяки подібним формам повторення та контролю школярі міцно засвоюють навчальний матеріал.

Для тематичного контролю подані 4 комплекси контрольних завдань і запитань („Поясни Незнайкові” у 1 класі та „12 завдань для перевірки знань” у наступних), які виконуються на підсумкових уроках. Узагальнення з вокальної роботи відбувається на семестрових уроках-концертах, орієнтовний зміст яких окреслено сторінками „Музичні вгадайки” (1 клас) і завданнями щодо орієнтовної тематики таких уроків у наступних класах.

Особливістю змісту підручників є підпорядкованість усіх елементів уроку та застосованих методів музично-естетичної діяльності певній навчальній темі. Водночас кожна тема підручника вплетена в логічний ланцюг побудови навчального матеріалу. Споріднені за змістом теми поєднуються в

тематичні блоки: у 1 класі на семестр припадає два тематичні блоки, у 2-4 класах – по одному. На вивчення теми відводяться 1, іноді – 2 години.

У побудові кожної теми та цілісної тематичної структури підручника суттєве значення має дидактичний принцип „перспективи і ретроспективи” або „спірального узагальнення” (Д.Кабалевський), згідно з яким навчальний матеріал спирається на вже вивчене і, разом із тим, містить пропедевтичні елементи. Таким чином усі теми пов’язуються між собою логікою введення понять і термінів, поступовим „нарощуванням” умінь і навичок, послідовним ускладненням матеріалу, системою актуалізації вже здобутих знань.

Деякі тематичні лінії (культура слухача та виконавця, музичний фольклор України, зміст музичних творів, типи і жанри музики тощо) мають наскрізний розвиток протягом багатьох уроків, а інколи й усього курсу вивчення музики, утворюючи цілісну змістову систему музичної освіти й забезпечуючи послідовність навчання, виховання та розвитку учнів.

Заключна частина підручників містить: „Сторінки-підказки” (загальний словник музичних понять і термінів, розташованих в алфавітному порядку); таблицю змісту підручника (перелік навчальних тем, музичних творів для слухання та виконання) із зазначенням сторінок; за необхідності – відповіді на музичні загадки, ребуси, головоломки тощо.

Подібне структурування мають і **робочі зошити**, створені відповідно до нової (2006 року) програми та підручників „Музика” [182]. Для зручності використання зміст посібників розподілений на 2 частини за семестрами.

Робочі зошити озаглавлені відповідно до тематичних назв підручників: 1 клас – „Здрастуй, Музико!”, 2 клас – „Світ чарівних звуків” тощо. Вступна частина кожного зошита містить звернення до учнів і систему умовних позначень. Основній, тематичній частині передуює вірш-епіграф або (у другому семестрі) унаочнений перелік тематичних блоків певного навчального року „Твої музичні теми”. Вміщена наприкінці зошита „Пісенна скарбничка” допоможе школяру добре засвоїти пісні за програмою „Музика”.

Тематична структура зошитів відповідає семестровій побудові підручника. За кожною темою подано 5 різнорідних завдань, які спрямовані на закріплення, поглиблення та творче опрацювання навчального матеріалу в позаурочний час. Відповідно до жанру робочого зошита більшість завдань побудовані так, що їх виконання має бути певним чином зафіксоване на папері. Виходячи з цього, у зошитах передбачені: підкреслювання обраних слів, написання (за зразком і самостійно), розфарбовування, малювання тощо.

Представлені завдання мають різну освітню, розвивальну, виховну мету і різний рівень складності (від репродуктивного до творчого), що надає можливість добирати їх з урахуванням індивідуальних особливостей дитини. Для позначення завдань, які потрібно виконати, доцільно запропонувати учням обводити (зафарбовувати, підкреслювати) овали з відповідними номерами. Можна заохотити учнів обирати завдання за певною темою на власний розсуд.

Педагогічну доцільність і спосіб оцінювання виконання індивідуальних завдань у зошитах визначає вчитель. Наприкінці кожної теми подані відповідні „Клітинки для оцінки”, а у 1 класі – позначки „Весела нотка” та „Сумна нотка” для оцінювання якості роботи учнів без відмітки.

За свідченням учителів-практиків, робота із зошитом сприяє більш міцному та різнобічному засвоєнню матеріалу, розвитку загальнонавчальних якостей, музикальності, креативності школярів, вихованню естетичних і моральних почуттів, емоційності, навичок комунікативної взаємодії з дорослими й однолітками в різних видах музично-творчої діяльності.

Отже, підручники та робочі зошити з музики являють собою дидактико-методичні матеріали, спрямовані на реалізацію змісту музичної освіти. При цьому підручник постає відображенням основного змісту програми, а зошит – додатковим посібником, що сприяє самостійно-творчому опрацюванню матеріалу й здійсненню зворотного зв'язку між дитиною та педагогом.

У результаті аналізу основних дидактичних підходів до конструювання змісту загальної музичної освіти в підручнику виявлено, що він має потенційні резерви щодо формування основ музичної культури молодших школярів, якщо:

- у змісті підручника забезпечено узгоджене розкриття мотиваційно-ціннісного, когнітивно-теоретичного, діяльнісно-практичного, розвивального та виховного компонентів змісту загальної музичної освіти;
- зміст навчальної книги особистісно орієнтований і забезпечує послідовне введення учнів до світу музики через комплексність основних видів музично-творчої діяльності, систему словесних, наочних і практичних методів навчання та різнофункціональних навчальних завдань;
- структура підручників, стиль і форма подання навчального матеріалу максимально відповідають особливостям учнів молодшого шкільного віку („дрібна” внутрішньотематична структура; навчальні завдання невеликі за обсягом, різнопланові за видами діяльності тощо);
- домінуючими в змісті підручника є ігрові, евристичні, діалогові й інші розвивально-творчі технології, пріоритет активних видів діяльності зі сприймання та „творення” музики; при цьому забезпечено підпорядкування всіх елементів уроку певній навчальній темі;
- підручники надають можливості оптимального добору навчального матеріалу відповідно до стану підготовленості учнів і пріоритетних видів музично-естетичної діяльності, опрацювання його на різному рівні складності та є придатними для самостійної роботи;
- протягом усього курсу навчання збережено: методологічні підґрунтя й дидактичну стилістику навчальної книги, наступність і єдність методичних підходів, наскрізний розвиток провідних тематичних ліній, систему довідкових і додаткових елементів („Словничок”, „Зверни увагу, запам’ятай”, „Це цікаво знати!”, „Попрацюймо разом!”) тощо.

Вимоги особистісної орієнтованості, змістової та процесуальної єдності і, разом з тим, різноманітності, стосуються також побудови робочого зошита, специфіку якого окреслено: розширенням і поглибленням практичних аспектів опанування змісту; підвищенням ступеня самостійності при виконанні навчальних завдань; урахуванням можливостей для „матеріальної” фіксації результатів музично-творчої діяльності в запису, кресленні, малюнку тощо.

Висновки до п'ятого розділу

Зміст загальної музичної освіти молодших школярів розглядається як системоутворювальний компонент експериментальної дидактико-методичної моделі; у більш вузькому і конкретному розумінні – як педагогічно адаптована для учнів система музичних знань, умінь, навичок і способів музично-творчої діяльності, що спрямована на формування музичної культури особистості.

Структурними елементами змісту загальної музичної освіти визначені: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-теоретичний, діяльнісно-практичний, виховний і розвивальний. „Ланками” його реалізації в дидактико-методичній системі є: навчальна програма, підручник, робочий зошит, а також навчальний процес, де зміст програми та підручників реалізується з урахуванням конкретики шкільного життя.

Основними детермінантами моделювання змістового компонента у *навчальній програмі „Музика”* є: відповідність вимогам Державного стандарту; необхідний і достатній рівень відображення загального змісту предмета; відповідність меті й завданням формування основ музичної культури школяра; врахування вікових, психологічних, емоційних, музичних, творчих рис дітей; гуманістична й особистісна спрямованість змісту, його потенції щодо комплексної реалізації освітньої, виховної, розвивальної функцій навчання; відображення культуротворчих і світоглядних функцій музичної освіти, явищ музичної культури та життя; інтеграція мистецтв і міжпредметні зв'язки з дисциплінами гуманітарних галузей; можливість вільного трактування змісту і дидактико-методичної імпровізації щодо його реалізації; створення передумов для визначення його педагогічно доцільного обсягу, вибіркового використання та доповнення; художньо-естетичний, тематично-жанровий, календарний, емоційно-драматургічний принципи побудови музичного репертуару, розвантаження учнів через мінімізацію змісту з уведенням додаткового матеріалу як засобу диференціації навчання; послідовність і наступність побудови змісту музичної освіти протягом усього курсу навчання в початковій і основній школі.

Дидактико-методичне втілення зміст загальної музичної освіти знайшов у *підручниках „Музика”*, провідним структурним елементом яких є *навчальні теми*, типова структура розгортання яких представлена такими етапами: створення позитивного мотиваційного фону, пробудження зацікавленості, стимулювання інтересу й концентрація уваги учнів; актуалізація опорних знань, необхідних для сприйняття навчального матеріалу теми; виклад нового матеріалу, часто в образній, казковій, ігровій, проблемно-пошуковій формі; опрацювання та закріплення здобутих відомостей у різних видах практичної музично-творчої діяльності; узагальнення тематичного матеріалу, визначення його місця в системі навчальних тем, інколи – пропедевтичний перехід до наступної теми.

До змісту навчальних тем уведено основний і варіативний різнорівневий матеріал, що реалізується через систему *навчальних завдань*, які окреслюють логіку розгортання навчальної теми, розкривають зміст навчального матеріалу та можуть бути диференційовані за: видом діяльності, дидактичною метою і функціями, джерелом інформації та способом виконання, рівнем пізнавальної активності, складності й самостійності, типом дії, місцем виконання тощо.

Виявлено, що підручник із музики має перспективні резерви щодо формування основ музичної культури молодших школярів, якщо: у його змісті забезпечено узгоджене розкриття мотиваційно-ціннісного, когнітивно-теоретичного, діяльнісно-практичного, розвивального та виховного елементів змісту загальної музичної освіти; зміст навчальної книги особистісно орієнтований, структура підручників, стиль і форма подання навчального матеріалу максимально відповідають особливостям учнів молодшого шкільного віку („дрібна” внутрішньотематична структура; навчальні завдання невеликі за обсягом, різнопланові за видами діяльності тощо); тематичний зміст підручника реалізується через систему словесних, наочних, практичних методів і різнофункціональних навчальних завдань, домінуючими серед яких є ігрові, евристичні, діалогові й інші розвивально-творчі, а пріоритет належить активним видам діяльності зі сприймання та „творення” музики; при цьому

забезпечено підпорядкування всіх елементів уроку певній навчальній темі; підручники надають можливості оптимального добору навчального матеріалу (відповідно до стану підготовленості учнів і пріоритетних видів музично-естетичної діяльності), опрацювання його на різному рівні складності та є придатними для самостійної роботи; протягом усього курсу навчання збережено методологічне підґрунтя й дидактичну стилістику навчальної книги, наступність і єдність методичних підходів, наскрізний розвиток провідних тематичних ліній, систему довідкових і додаткових елементів підручника тощо.

Специфічними принципами відбору та реалізації змісту шкільної музичної освіти в програмі та підручниках визначені: комплексність формування складових музичної культури школярів, передумовами якої є художня цінність і гуманістична спрямованість навчального змісту, необхідний і достатній рівень відображення змісту навчального предмета, наявність виховних і розвивальних резервів; „художня природовідповідність” змісту, що вимагає враховувати особливості загального та музичного розвитку, інтересів і потреб учнів, емоційно-образну й технічну доступність навчального матеріалу віку та можливостям школярів; емоціогенність навчального матеріалу та його реалізації, що забезпечується урахуванням емоційно-естетичного розвитку школярів, емоційної драматургії навчальної теми й уроку, використанням дидактичних ігор, віршів, казок тощо; творча домінанта – посилення творчої спрямованості всіх елементів змісту музичної освіти і впровадження проблемних, евристичних, креативних завдань в усіх видах навчальної діяльності; компенсаторний принцип, що передбачає надання можливостей компенсувати індивідуальні недоліки музичного розвитку дитини успішним виконанням інших видів музично-творчої діяльності; принцип „продовженої дії”, що забезпечується привабливістю навчального змісту для дитини та створює передумови для реалізації культуротворчих функцій музичної освіти в міжурочний період тощо.

РОЗДІЛ 6

ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ОСНОВ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

ЗА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ

6.1. Загальна характеристика процесу культуротворчої музичної освіти в початковій школі

У структурі експериментальної системи *процесуальний компонент* є сферою практичної, спрямованої на дитину реалізації змісту музичної освіти. Будучи за своєю сутністю полісуб'єктним, процес *музичного навчання* представлений, насамперед, діяльністю вчителя і діяльністю учнів. Виходячи з цього, його структуру доцільно розглядати як поетапну взаємодію керівного й дійового суб'єктів музичної освіти (табл. 6.1).

Проектувальний (фактично, „доурочний”) етап формально не є відображенням спільної діяльності вчителя та учня, проте він надзвичайно важливий для подальшого перебігу навчальної взаємодії. На педагога у доурочний час покладається завдання проектування та планування процесу навчання, що передбачає: вивчення програмних вимог, конкретизацію мети, навчальних, розвивальних і виховних завдань певного уроку; відбір актуального змісту і методів навчання; складання плану та сценарію уроку тощо.

Реалізація цих завдань можлива лише за умови „присутності” образів школярів: „бачення” їхніх облич і „чуття” голосів, прогнозування емоційних реакцій, урахування особливостей учнів конкретного класу тощо.

Проте й дитина на „доурочному” етапі не залишається поза опосередкованої „опіки” педагога через ниточки музично-творчих завдань, пропедевтичну підготовку учнів до наступного уроку, виконання певної домашньої роботи. Усвідомлене чи підсвідоме виникнення в уяві школяра образу (слів, дій, смаків, переконань, побажань) учителя, здобуте дитиною вміння „музично й естетично” сприймати світ супроводжує її далеко за межами шкільного класу.

Структура процесу музичного навчання

Етапи процесу навчання	Діяльність учителя (викладання)	Діяльність учня (учіння)
Проектувальний	Планування та проектування процесу навчання; складання плану-сценарію уроку	Пропедевтична підготовка до уроку під час виконання домашньої роботи
Мотиваційно-цільовий (вступний)	Організаційна частина; повідомлення мети і завдань уроку, формування позитивного ставлення до них і подальшої навчальної діяльності	Організаційна підготовка до уроку; прийняття навчальної мети, емоційно-мотиваційна підготовка до навчальної музично-творчої діяльності
Музично-діяльнісний (основний)	Організація музично-творчої діяльності учнів: перевірка й актуалізація знань, ознайомлення з новим матеріалом, формування, закріплення та застосування знань, умінь і навичок, музично-творчий розвиток і виховання дітей у системі методів навчання	Включення в діяльність: звітування про виконання домашніх завдань, актуалізація необхідної інформації; сприймання, усвідомлення, творча трансформація нових знань, умінь і навичок; виконання розвивальних і виховних завдань учителя
Контрольно-оцінювальний (підсумковий)	Контроль, корекція, оцінювання навчальних здобутків учнів, пояснення домашнього завдання	Усвідомлення власних здобутків при виконанні контрольних завдань, розуміння сутності домашньої роботи
Прогнозувальний	Аналіз результативності уроку, накреслення шляхів подальшої організації навчального процесу	Самостійна музично-творча та культурна діяльність школярів під час виконання домашніх завдань

Аналогічні міркування спонукали до виділення у структурі процесу музичного навчання „післяурочного” *прогнозувального* етапу, плідна реалізація якого – аналіз результативності уроку, накреслення шляхів подальшої організації навчального процесу, корекція та виправлення попередніх недоліків – також неможлива без уявної взаємодії суб’єктів музичної освіти.

Першою власне урочною ланкою музично-педагогічної взаємодії є *мотиваційно-цільовий етап*, спрямований на організаційну підготовку учнів до уроку, пряме чи опосередковане ознайомлення їх із метою та завданнями наступної музично-творчої діяльності, а також формування позитивного ставлення до її цілей і виконання. Поєднання мотиваційно-цільових аспектів навчання зумовлене тим, що, згідно з дослідженнями (Д.Аткінсон, В.Ковальов, В.Петрушин, В.Яконюк та ін.), суттєвим фактором формування внутрішньої мотивації музичного навчання є не лише виклик інтересу й інших позитивних емоцій, а й доцільна постановка реальної та, водночас, досить складної мети.

Як свідчить досвід, попри величезне значення для подальшої навчальної взаємодії, саме мотиваційно-цільовий етап дуже часто стає „слабким місцем” у роботі вчителя музики. Тому методи та прийоми мотивування музично-творчої діяльності в нашому дослідженні є предметом окремого розгляду (див. п. 6.2).

Музично-діяльнісний етап – найбільш розгорнута за змістом і функціями підструктура процесу навчання. Зазвичай вона окреслює все розмаїття функціональних складових організації музично-творчої діяльності учнів: перевірку домашніх завдань і актуалізацію знань; ознайомлення з новим матеріалом; процеси формування, закріплення та застосування знань, умінь і навичок у різних видах навчальної діяльності; стимулювання музично-творчого розвитку та виховання дітей тощо. Означені елементи можуть комбінуватися в будь-якій логічній послідовності, що робить урок оригінальним, цікавим і гнучким.

Зазначимо, що окреслена структура характерна для комбінованого уроку музики, де комплексно вирішуються різноманітні дидактичні завдання. На уроках інших типів (підсумковий, контрольний, урок-концерт, урок-подорож) зміст музично-діялісного етапу варіюється відповідно до поставленої мети.

Також слід мати на увазі, що є елементи, які мають бути присутні на кожному уроці музики, проте, через багаторазову повторюваність, вони не відображені у змісті підручників. Зокрема, вчитель самостійно доповнює уроки такими складовими: музичне вітання, вхід до класу під музику, розспівування, рухливі вправи, танцювальні та фізкультхвилинки тощо.

Контрольно-оцінювальний етап покликаний забезпечити контроль, корекцію й оцінювання навчальних здобутків учнів. На завершення його зазвичай припадає також пояснення домашнього завдання до наступного уроку (яке, втім, може бути віднесено й до діяльнісної або мотиваційної підструктур).

Сутність і особливості педагогічного оцінювання та домашньої роботи з музики є серед найбільш суперечливих питань у сучасній музичній педагогіці й вирішуються вельми неоднозначно. Тому при моделюванні навчального процесу в експериментальній системі важливо визначити авторські позиції щодо розв'язання цих проблем.

Оцінювання результатів засвоєння змісту музичної освіти й навчальної музично-творчої діяльності школярів зумовлюється, насамперед, офіційними рекомендаціями. Відповідно до Інструкції про переведення та випуск учнів навчальних закладів системи загальної середньої освіти (2008), оцінювання навчальних досягнень учнів 1 класів здійснюється вербально. У 2 класі учитель може поступово розпочинати застосовувати оцінювання в балах, при цьому в першому семестрі надавати перевагу балам достатнього і високого рівнів, ураховуючи особливості учнів і різні можливості досягнення ними певного рівня знань. Оцінювання учнів 3-4 класів відбувається за 12-бальною шкалою, відповідно до державних критеріїв навчальних досягнень [132; 166; 167].

Іншою вимогою до організації навчання й оцінювання школярів є врахування того, що уроки музики мають мистецьку специфіку й деякі види навчальної музично-творчої діяльності вимагають наявності спеціальних здібностей (музичного слуху, чуття ритму, музичної пам'яті та ін.), які розвинені не в усіх учнів. Виходячи з цього, принциповими щодо оцінювання навчальних досягнень учнів у дидактико-методичній системі є позиції:

- 1) навчальні вимоги не повинні перевищувати можливостей молодших школярів (але водночас ставати стимулом для їхнього вдосконалення);
- 2) характеризуючи й оцінюючи музичний розвиток і відповідні досягнення учнів, вчителів необхідно виявляти особливу тактовність;
- 3) недостатній розвиток певних природних здібностей не може бути приводом для зниження шкільної оцінки-балу.

Відповідно до цих положень, у підручниках розроблено систему матеріалів, спрямованих на поточне та підсумкове тематичне оцінювання (різномірні музично-творчі завдання, практичні вправи, комплекси „Поясни Незнайкові”, „12 завдань для перевірки знань” тощо). Отже, запропонована система надає можливість планувати роботу так, щоби кожна дитина мала змогу проявити себе та досягти успіху в різних видах діяльності. При цьому важливо, щоби педагогічна оцінка була не тільки зовнішнім стимулом, а й спонукала учнів до усвідомлення якості власних навчальних здобутків.

Педагогічні підходи до розв’язання проблеми *домашньої роботи* в дидактико-методичній системі побудовані на принципі компромісу між поширеними рекомендаціями не використовувати домашні завдання з музики взагалі (особливо на початкових етапах навчання) та реаліями шкільного життя, коли в умовах одногодинного тижневого навантаження значна частина здобутих знань, умінь і навичок просто „губляться” протягом тижня.

З метою збільшення ефективності музичного навчання молодших школярів передбачено систему домашніх завдань, які: не потребують значних витрат часу, оскільки концентровано охоплюють основний зміст теми (комплекси таких завдань містяться в підручниках і робочих зошитах); органічно уписуються в контекст дитячого культурного дозвілля (слухання музики, перегляд музичних програм, „музичні” бесіди, ігри, розваги з друзями й дорослими, інша позаурочна діяльність музично-творчого спрямування); можуть бути виконані під час прогулянок, походів до парку, лісу (спостереження звуків навколишнього світу, слухання „музики природи”; вдумливе та свідоме ставлення до музики, що оточує дитину тощо).

Ці підходи до організації домашньої роботи відображені у підручниках і робочих зошитах, де сконцентровано тематичне зерно уроку, наведено тексти пісень, розроблено систему вправ на формування умінь і навичок музично-творчої діяльності. Побудова навчальних книг надає вчителю можливості обирати педагогічно доцільний обсяг завдань для самостійної роботи, враховуючи індивідуальні особливості кожного конкретного школяра.

Суттєві можливості щодо здійснення „зворотного зв'язку” надає матеріал робочих зошитів, де розроблено комплекси завдань для самостійного виконання за кожною темою підручника. У зошиті „Здрастуй, Музико!” (1 клас) передбачено систему „безвідміткового” оцінювання за допомогою символів „веселої” та „сумної” нот. Оцінювання досягнень учнів наступних класів відбувається за 12-бальною системою. Як свідчить досвід, позитивною є практика вільного вибору учнями домашніх завдань зошита за певною темою: зазвичай діти виконують більший обсяг роботи, ніж заплановано вчителем.

Розв'язання завдань кожного етапу відбувається шляхом застосування розлогої системи методів навчання, розмаїття яких створює передумови для виявлення творчої індивідуальності вчителя щодо оптимальної організації навчально-виховної роботи на уроках музики.

Метод навчання (від грец. *methodos* – дослідження, спосіб, шлях досягнення мети) є провідною структурною одиницею навчального процесу та, відповідно, процесуального компонента дидактико-методичної системи. Серед розмаїття дефініцій і характеристик (А.Алексюк, Н.Бібік, В.Бондар, С.Бондар, В.Лозова, Л.Момот, І.Підласий, В.Онищук, В.Паламарчук, О.Савченко; Ю.Бабанський, І.Лернер, М.Махмутов, В.Оконь, М.Скаткін та ін.) у сучасній вітчизняній дидактиці найбільш загальним вважається визначення методів навчання як впорядкованих способів взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів, спрямованих на розв'язання навчально-вихованих завдань [116, с.493].

Предметно конкретизовану форму цього визначення знаходимо у праці „Педагогіка мистецтва” Г.Падалки, де під *методами мистецького навчання* розуміються „упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й

учнів, спрямовані на розв'язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань". На думку вченої, така інтерпретація методів навчання характеризується акцентуванням спільної діяльності і суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин учасників педагогічного процесу [271, с.177].

Методи музичного навчання розглядаються у фахових дослідженнях як способи організації засвоєння змісту предмета, що відповідають цілям і завданням навчального процесу [3, с.55]. Зазначається, що в основу методики музичної освіти покладено систему загальнопедагогічних методів, які виконують навчальну, розвивальну та виховну, а також (вибірково) мотиваційну та контрольну-корекційну функції. Разом із тим, наголошується на важливості застосування дидактичних методів „за законами мистецтва”: у музичній педагогіці „шлях до учня пролягає через мистецтво, а тому і способи розв'язання художніх завдань, і форми взаємодії вчителя та учнів на уроках мають бути специфічними, художніми, образотворювальними” [91, с.203].

Важлива проблема, з якою стикається будь-який учитель музики, – оптимальний вибір методів навчання. Стрижнем навчально-пізнавальної діяльності школярів в експериментальній системі є комплекс загальнопедагогічних методів, класифікованих на бінарній основі, тобто одночасно за двома прийнятими у дидактиці видами ознак: 1) джерелом передачі та характером сприймання інформації (Є.Голант, М.Верзилін, С.Перовський, С.Шаповаленко, С.Чавдаров) – словесні, наочні та практичні; 2) рівнем пізнавальної активності й самостійності (М.Данилов, Б.Єсіпов) – репродуктивні та творчі (у 1980-ті роки І.Лернер і М.Скаткін розширили цю класифікацію, виділивши п'ять груп методів: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемний виклад матеріалу, частково-пошукові (евристичні) та дослідницькі).

Згідно із зазначеними класифікаціями наведемо приклади методів, які доцільно використовувати на уроках музики.

Серед **словесних методів** безумовний пріоритет належить *бесіди*, що набуває різних форм і змісту згідно з поставленими дидактичними завданнями. На уроках музики використовуються вступні бесіди з метою введення до теми

уроку та мотивування навчальної діяльності; репродуктивні бесіди з метою актуалізації, перевірки чи узагальнення знань; бесіди евристичного типу щодо змісту й характеру музики, музичних вражень і уподобань учнів тощо. Інколи доцільно спонукати учнів до складання та проведення фрагмента бесіди: такі самостійні творчі спроби не лише свідчать про рівень оволодіння матеріалом, а й застосовуються для розвитку мислення, мовлення, креативності школярів.

Широко використовуються *оповідання* та *розповідь*, за допомогою яких можна ввести дітей до нової теми, викласти історію музичного твору, фрагмент біографії музиканта, розповісти про виникнення музичного інструмента чи мистецького жанру. У початкових класах доцільно використовувати метод незакінченого оповідання: завершення, доповнення чи самостійне складання тексту є дієвим способом творчого розвитку дітей.

Певне місце на уроках посідає *пояснення*, що вживається для введення теоретичних відомостей і коригування знань учнів, удосконалення їхніх умінь і навичок. Пояснення, складене дитиною, свідчить про рівень усвідомлення нею навчального матеріалу. Складність застосування цього методу полягає у тому, щоб зробити пояснення не лише доступним, а й цікавим для дітей. Евристичним аналогом пояснення можна вважати *проблемний виклад* матеріалу, який не тільки несе учням інформацію, а й спонукає їх до активного мислення.

У межах експериментальної системи запропоновано різні способи репродуктивного та проблемного пояснення музичних термінів і понять. Серед нетрадиційних форм викладу матеріалу – спеціально розроблені *дидактичні казки* та *вірші*, які надають можливість не лише цікавого й ефективного засвоєння учнями теоретичних основ музики, а й створюють передумови для розвитку їх креативності (незавершені казки, вірші „з пропусками” тощо). Важливе значення в організації навчання молодших школярів мають інші творчі форми вербальних завдань: складання казок, розповідей, оповідань і віршів, продовження текстів пісень, підтекстовка мелодій і т.п.

Мистецька специфіка уроку музики зумовлює увагу до групи *наочних методів*, завдяки яким власне і відбувається презентація музичного мистецтва.

Основними наочними методами на уроці музики є: *показ* музичних творів у запису чи „живому” виконанні (наочно-слуховий метод); *демонстрація* навчальних дій (спів, плескання, рухи, способи гри на інструменті тощо); *ілюстрування* навчального процесу наочними матеріалами: природними (вокальні голоси, пташиний спів), художньо-ілюстративними (малюнки, фото, репродукції картин, портрети, відео); символічними (ритмічні партитури, таблиці, схеми-узагальнення тощо). Творче переломлення наочних методів найбільш виразно виявляється у самотійному (або спільному з учителем) доборі та створенні учнем наочності, що стає візуальним відбитком музичних вражень дитини: добір ілюстрацій до музичного твору, малювання музики і т.п.

Непересічна роль наочних методів у музичному навчанні зумовлює важливість дотримання вимог щодо їх застосування, серед яких: доцільність використання у певній навчальній темі; доступність віку учнів; кількісна помірність; належна якість аудіозапису або „живого виконання” та візуального зображення; різноманітність, що передбачає пріоритет музичної наочності в поєднанні з літературними, візуальними, хореографічними елементами. Найчастіше наочні методи використовуються у зв'язку зі словесними: будь-який наочний показ слід пояснювати чи обговорювати, а бесіду, розповідь, пояснення – доповнювати музичним і візуальним матеріалом.

Специфіка використання на уроці музики **практичних методів** навчання зумовлена різноманітністю видів музичної діяльності. Так, до практичних методів музичного навчання молодших школярів можна віднести: слухання музики; спів (виконання пісень і поспівок, розспівування); репродуктивні та творчі форми рухів; гру на інструментах і „акустичні” види музикування (плескання, щиглики, простукування і т.п.); творчі форми інтерпретації та виконання (вокальні, інструментальні, пластичні імпровізації, складання ритмічних супроводів, ритмізоване читання, інсценування, драматизація); різноманітні спеціальні вправи та тренінги тощо. Зазвичай практичні методи супроводжуються словесними поясненнями та наочною демонстрацією, що дозволяє досягти більш точного й правильного виконання завдань.

Для забезпечення повноцінної реалізації мети та функцій музичної освіти на кожному уроці музики мають бути представлені варіативні комбінації різноманітних методів навчання. Приклади розподілу та поєднання методів за двома обраними класифікаціями представлено у табл. 6.2.

Крім того, слід враховувати функціональне призначення методів щодо покладених на них дидактичних завдань, серед яких: здобуття знань, формування умінь і навичок; застосування, закріплення та перевірка знань, умінь і навичок; творча діяльність (М.Болдирєв, М.Данилов, Б.Єсіпов).

Традиційно-дидактична класифікація методів навчання на уроці музики не буде повною без урахування специфічних способів музичного навчання, які вельми широко застосовуються у процесуальному компоненті нашої системи. У сучасних дослідженнях наголошується, що у ХХ ст. музична педагогіка здобула принципи та методи викладання за законами мистецтва, ігнорування яких зумовлює руйнування художньо-педагогічного процесу [91, с.202].

Методика музичної освіти має значний історичний доробок щодо конкретних методів і прийомів формування музичного сприймання (Б.Асаф'єв, В.Шацька, Н.Гродзенська, В.Белобородова), співу, у тому числі релятивного та за нотним записом (П.Вейс, Д.Леонтович, О.Овчинникова, М.Румер), розвитку музичних здібностей (Ю.Алієв, Г.Рігіна, К.Стеценко, В.Судаков та ін.).

Для нашого дослідження важливо, у першу чергу, враховувати більш узагальнені методи, які можуть розглядатися в контексті різних видів музичної діяльності і мають не вузько-методичне, а більш широке мистецько-дидактичне значення.

Насамперед, це методи *музичного узагальнення*, „забігання” *наперед і „повернення” до вивченого та емоційної драматургії*, описані Д.Кабалевським у праці „Основні принципи та методи програми з музики для загальноосвітньої школи” і науково обґрунтовані Е.Абдуллінім. Ці теоретичні положення прийнято вважати провідними методами музичної освіти, оскільки саме вони „забезпечують засвоєння змісту програми, сприяють встановленню цілісності процесу музичного навчання на уроці” [3, с.58].

**Класифікація методів навчання на уроці музики
(на бінарній основі)**

За рівнем пізнавальної активності:	За джерелом передачі та характером сприймання інформації:		
	словесні	наочні	практичні
репродуктивні	репродуктивна бесіда, теоретичне пояснення, розповідь, оповідання, дидактичні казка та вірш	показ музики; демонстрація навчальних дій; ілюстрування природною, художньою, символічною наочністю	наслідування співу, гри, пластичних рухів та інших способів навчальної діяльності за вчителем
творчі	евристична бесіда, проблемний виклад, „незавершені” казка, оповідання, вірш „з пропусками” і т.п.	добір і створення музичної, художньо-ілюстративної, символічної наочності; „малювання” музики	імпровізація, складання мелодій і супроводів, рухів, віршів, виконавських планів тощо

Метод *музичного узагальнення* зумовлений узагальненим характером змісту музичної освіти і спрямований на розвиток свідомого ставлення учнів до музичного мистецтва, формування ключових знань і провідних умінь музичної діяльності (на основі музичного сприймання). За Е.Абдулліним, реалізація методу передбачає низку послідовних дій, зокрема: 1) активізацію актуального музичного досвіду школярів; 2) ознайомлення учнів із новими знаннями в процесі формулювання навчальної задачі вчителем, спільного з педагогом її розв’язання та самостійного формулювання висновку; 3) закріплення знань у різних видах музичної діяльності і формування здатності учнів самостійно застосовувати набуті знання в процесі спілкування з мистецтвом.

В організації навчання за нашою системою запропонований алгоритм використовується при виконанні різного роду пізнавально-творчих завдань, сприяючи не лише засвоєнню знань і вмінь, а й розвитку мотивації музичної діяльності, загальних і спеціальних здібностей, музичного мислення, власних оцінних ставлень і ціннісних орієнтацій у світі мистецтва.

У музичній освіті цей метод набуває такого широкого та всеосяжного значення, що може визначатися як принцип музичної освіти (як і два наступні).

Не менш важливу роль у побудові навчального матеріалу відіграє метод *перспективи і ретроспективи* або „забігання” *наперед* і „повернення” *до вивченого*. У відповідності з ним навчальний матеріал спирається на вже вивчений і, разом з тим, містить пропедевтичні елементи. У нашій моделі такі „спіральні” взаємозв’язки пронизують і пов’язують увесь навчальний зміст як на загальносистемному (повний курс музичної освіти школярів), так і на конкретно-тематичному (урочному) рівнях.

Важлива роль в організації уроку музики належить *методу емоційної драматургії*, що визначає загальний емоційно-художній „сценарій” заняття: його драматургічно-мотиваційну зав’язку, розвиток навчальної дії, емоційно-психологічну кульмінацію тощо. Цим підходом, що зумовлює добір і поєднання різних за емоційним напруженням видів і форм музичної діяльності учня, значною мірою забезпечується цілісність уроку як дидактичної одиниці. Зазвичай застосування методу емоційної драматургії ґрунтується на принципах емоційного контрасту і поступового насичення емоційного колориту уроку.

Серед інших методів, застосованих у розробленні процесуального компонента експериментальної системи, визначимо: метод спостереження (а не навчання) музики; не нав’язування музики, а переконання нею (Б.Асаф’єв); метод розмірковування про музику, спрямований на особистісно-індивідуальне усвідомлення та привласнення учнями духовних цінностей музичного мистецтва (Д.Кабалевський); метод створення композицій, заснований на поєднанні різних форм і видів музичної діяльності при виконанні одного твору (Д.Кабалевський, Л.Горюнова); методи інтонаційно-тематичного аналізу музики та створення художнього контексту – розвиток музичної культури учнів через збагачення художньо-педагогічного середовища шляхом „виходу” за межі власне музики в галузі інших мистецтв, історії, природи, життя (Л.Горюнова); метод подібності та контрасту під час аналізу творчості композиторів і мистецтва різних часів (М.Корсунська, В.Судаков); метод багатова-

ріантного сприймання твору та „руйнування” його шляхом змінювання засобів виразності (В.Бєлобородова); метод емоційного впливу (Л.Дмитрієва, Н.Черноіваненко), що певним чином перегукується з методом емоційної драматургії; методи інтонаційно-стильового осягнення музики (О.Критська) та переінтонування (М.Красильникова), що полягають у розкритті учням смислу музики через інтонацію в процесі її розвитку, порівняння інтонацій у межах одного твору, переосмислення твору в різних виконавських трактуваннях, у межах іншого стилю, жанру, драматургії [162, с.154-155]; метод моделювання художньо-творчого процесу (Л.Школяр), спрямований на те, щоб „вже у школі дитина відбулася як особистість, як Музикант, проходячи... весь шлях становлення Музиканта” [411, с.69] тощо.

Безсумнівно, усі спеціальні методи музичного навчання зумовлені мистецькою природою й комунікативною специфікою музичної освіти. Не менш важливою ознакою художньої взаємодії учня з іншими суб'єктами музичної діяльності є, на нашу думку, величезний потенціал методів музичної освіти щодо становлення особистості. Невипадково провідною ознакою навчального процесу за нашою системою є його виховний і розвивально-творчий характер: створення ненав'язливого, природного виховного контексту, забезпечення достатньої різноманітності музично-творчої діяльності учнів на уроці й у самостійній роботі, пріоритет проблемно-пошукових, евристичних та інших методів, що спонукають школяра активно думати і діяти.

Одним із засобів забезпечення виховного та розвивально-творчого характеру навчального процесу є його діалогічність: спрямованість на діалог з дитиною, розуміння музичної освіти як діалогу учня з учителем, музичним твором, митцем... На цій підставі Н.Гришанович (2006) визначила методи діалогічного викладання музики, що розглядаються в ракурсах взаємозв'язку музики з іншими видами мистецтва та створення художньо-комунікативної ситуації. Для нашого дослідження запропонований перелік цікавий, насамперед, тим, що чимало з цих підходів перегукуються з методами, застосованими нами в дидактико-методичних розробках.

Отже, до методів взаємозв'язку музики з іншими видами мистецтва білоруською дослідницею віднесені: мовленнєве інтонування (К.Орф, Т.Боровик, Т.Тютюнникова); озвучування картини; імпровізації; підтекстовки мелодії (Г.Артоболевська) та літературно-музичної композиції; проблемні методи; моделювання слухових уявлень і музикознавчих понять; ілюстрування музичного твору малюнком; словесно-образні та виразні складові моделі тощо. До способів створення художньо-комунікативної ситуації належать: створення соціально-художнього контексту, методи емоційної настройки на сприймання музики; методи інтонаційного контакту з музичним твором; інтонаційно-смысловий і порівняльний аналіз музичних творів із застосуванням їх фрагментарного показу; інтерпретація музичних творів [91, с.204-277].

Як бачимо, у поданій класифікації зроблено спробу поєднати найрізноманітніші способи навчально-мистецького спілкування учня та вчителя на уроці музики. І хоча інколи зазначені методи дублюються або постають нерівнозначними за роллю у формуванні музичної культури школяра, імпонує розмаїття запропонованих прийомів, а також широке використання ігрового підходу до моделювання музично-комунікативної взаємодії.

Відомо, що гра посідає надзвичайно важливе місце в житті молодшого школяра. Невипадково в дослідженнях Н.Кудикіної ігрова діяльність розглядається як динамічна система взаємодії дитини з навколишнім середовищем, у процесі якої відбувається його пізнання, засвоєння культурно-історичного досвіду та формування дитячої особистості. Відповідно до вікових особливостей учнів початкової школи, автор розподіляє ігри молодших школярів на дві групи: творчі, що розгортаються з власної ініціативи дітей (сюжетно-рольові, конструктивно-будівельні, ігри-драматизації й театралізації, ігри з елементами праці, ігри-фантазування); ігри за правилами, які передбачають реалізацію дітьми попередньо створеної дорослими змістової та процесуальної основи (дидактичні, пізнавальні, рухливі, спортивні, хороводні, народні, інтелектуальні, комп'ютерні, ігри-розваги) [171].

У навчальному процесі гра постає як надійний засіб активізації уваги й інтересу, доступний дітям спосіб моделювання пізнавальної діяльності, могутнє джерело формування та розвитку творчих мотивів і здібностей. У музичній освіті гра набуває ще більш широкого та важливого значення.

Різноманітні види спілкування людини з музичним мистецтвом передбачають інтерпретаційну здатність сприйняття, розуміння та створення музичних образів, важливою умовою чого є уміння „проникати” в емоційний світ твору, уявляти себе на місці композитора та виконавця, „перевтілюватися” у персонажа пісні тощо. Очевидно, що всі ці процеси в своїй глибинній сутності мають творчо-комунікативно-ігрову основу. Крім того, нагальною тенденцією сьогодення є перетворення уроків музики на уроки мистецтва – своєрідне дійство, де повноцінно та виразно представлені елементи різних мистецтв, акторської майстерності, педагогічного артистизму, театральної гри.

Отже, є підстави констатувати ігрову природу музичної освіти, а, перефразувавши Й.Гейзінгу [390, с.16], можна говорити не про *ігровий елемент у музичній освіті*, а про *ігровий елемент музичної освіти*.

Безумовно, особливо яскраво ігрова природа музичного навчання має виявлятися в початковій школі, де переважну більшість видів музично-творчої діяльності можна розглядати й реалізовувати в ігровій формі. Невипадково ми вважаємо гру найбільш відповідним молодшому шкільному віку „ключем” до сприйняття та розуміння змісту музичної освіти. При цьому важливо, що в ігрових „музичних моментах” не лише актуалізуються наявні слухові, вокальні, ритмічно-рухливі та комунікативні навички, а й, як зазначає М.Давидова, набуваються додаткові музично-інтелектуальні вміння [99, с.7].

У нашій моделі ігрових рис набувають і зміст освіти, і методи, і характер навчальної взаємодії учителя та учня, тобто дія ігрового коду поширюється і на змістовий, і на процесуальний компоненти системи. Адже урок музики має надзвичайно широкі можливості застосування ігрових методів навчання – від найпростіших типу „Музичної луни” до розгортання цілих міні-спектаклів за пісенним сюжетом чи фрагментом дитячої опери.

Ігрова форма постановки завдань спроможна зробити цікавим і захоплюючим виконання навіть складної чи рутинної роботи. Учитель, який творчо ставиться до проведення уроків, може створювати ігрові ситуації на будь-якому етапі навчального процесу, і це буде живити музичні заняття вогником допитливості і зацікавленості. Користуючись мовою семіотики, саме гру можна визначити провідним *кодом* нашої дидактико-методичної системи – „провідником” між абстрактним змістом музичної освіти й учнем.

Отже, процес музичного навчання розглядається як сфера практичної реалізації змісту музичної освіти у взаємодії вчителя й учня. Методична організація навчання за експериментальною системою спрямована на комплексне формування складових музичної культури особистості. При цьому слід враховувати, що: формування всіх компонентів музичної культури особистості відбувається в їх безпосередній взаємодії, поступово та безперервно, протягом усього курсу навчання; провідним засобом формування означених складових музичної культури постає музично-творча діяльність, що розглядається одночасно як необхідна умова та результат педагогічної праці щодо становлення музичної спрямованості й обізнаності, музично-творчого та загального розвитку й різнобічного виховання дитини.

6.2. Становлення музичної спрямованості молодших школярів

Музична спрямованість є складним і важливим особистісним феноменом, що спроможний стати як могутнім каталізатором, так і гальмом процесу формування музичної культури, навчання, виховання та розвитку школяра.

Зауважимо, що всі компоненти музичної спрямованості нерозривно пов'язані. Так, виникнення позитивних емоцій від спілкування з мистецтвом є важливою умовою розвитку музичних мотивів, а наявність музичних потреб, інтересів, бажань безпосередньо впливає на становлення музично-ціннісних орієнтацій учнів. Тому процес формування музичної спрямованості молодшого школяра характеризується єдиним дидактико-методичним забезпеченням.

Що ж спонукає дитину до музично-творчої діяльності? Чому одні прагнуть займатися музикою всупереч будь-яким негативним обставинам, а інші – уникають музичної діяльності, хоча мають сприятливе „музичне середовище”?

Пошук відповідей на такі питання має ґрунтуватися, насамперед, на врахуванні особливостей психофізичного розвитку молодших школярів, позитивними рисами яких в означеному аспекті є щирість і безпосередність, захоплене ставлення до школи та навчальної діяльності, довіра та повага до вчителя, допитливість, зацікавленість усім новим, широке коло інтересів, у тому числі пізнавальних. Останні, згідно з дослідженнями Н.Бібік, відіграють виключну роль у розвитку в дитини бажання вчитися, забезпеченні активності, емоційності й цілеспрямованості пізнавальних процесів [40].

Разом із тим, у становленні музичної спрямованості учнів початкової школи можна виокремити низку проблемних аспектів.

По-перше, спрямованість – характеристика глибоко індивідуальна й неповторна в кожній конкретній дитині. Певні загальні вікові риси розвитку мотивації, емоційності, ціннісних орієнтацій можна вважати типовими, однак значна частина цих складових зумовлена особистістю школяра, особливостями його виховання, умовами життя й діяльності, а стосовно музичної освіти – специфікою музичного досвіду дитини та „художнього” середовища, що її оточує. Тому орієнтація на молодшого школяра „взагалі” має доповнюватися врахуванням індивідуальної „конкретики” кожного учня.

По-друге, молодші школярі дуже часто слабо усвідомлюють й не можуть визначити, сформулювати як позитивні, так і негативні мотиви, емоції, спонуки власної діяльності, що значно ускладнює дослідження (отже, і формування) їхньої спрямованості. Ще виразніше такі тенденції простежуються в сфері психологічно складних і тонких „стосунків” дитини зі світом музичного мистецтва. Вчитель має бути уважним і терплячим, виключно тактовним і обережним, аби виявити і з’ясувати справжні мотиви, якими керується дитина, які сприяють (або перешкоджають) успішному формуванню цього блоку музичної культури особистості.

По-третє, мотиваційна, емоційна, аксіологічна сфери молодшого школяра, як правило, вельми нестійкі та потребують постійного „живлення”, підтримки, стимулювання та розвитку. Тому відповідні компоненти мають бути невід’ємною органічною частиною кожного уроку. При цьому музичне навчання учнів зумовлюється наявністю як загальнонавчальних (бажання здобути схвалення дорослих, одержати гарну оцінку тощо), так і власне „музичних” мотивів діяльності (любов та інтерес до музики, музичний „ухил” родини, потреба в музикуванні, бажання навчитися співати, грати тощо).

Як свідчать проведені нами дослідження, на початковому етапі навчання музики важливою та корисною є наявність і загально-навчальних, і „музичних” мотивів: усі вони сприятимуть активному включенню дитини в музично-естетичну діяльність. Характерним для значної кількості учнів 1-2 класів є домінування саме загальних мотивів навчальної діяльності. Це зумовлено гострим сприйняттям нової для дитини соціальної ролі школяра, атмосферою підвищеного інтересу до школи та навчальної діяльності. Згодом ситуація стає складнішою: дитина звикає до школи і свого нового „школярського” статусу, поступово згасає яскравість вражень, втрачають гостроту емоції щодо шкільного життя, нарешті, маленький школяр просто стомлюється і піднесений першOVERесневий настрій поступово „спадає” з кожним місяцем навчання (знову ж таки, індивідуально в кожного учня). І, на жаль, „хвилі піднесення” стають дедалі нижчими, чим старшою стає дитина.

Маючи на увазі природну тенденцію послаблення мотивації учіння протягом навчального року та всього курсу навчання, учитель музики може компенсувати це розвитком наявних і формуванням нових музичних мотивів: поступово, з перших занять „заражати” дітей музикою, захоплювати чарівним світом мистецтва, а згодом – відкривати нові грані музичної діяльності, роблячи навчання емоційно насиченим, різноманітним і радісним. Спонуки, що ґрунтуються на довільній зацікавленості, невимушених інтересах і бажаннях учня, стають основою для формування внутрішньої – найбільш глибокої, стійкої та продуктивної – мотивації музично-творчої діяльності.

Розглянемо деякі *загальні фактори*, що сприяють розвитку музичної спрямованості дітей на уроках музики в початковій школі.

Як показують наші дослідження в галузі загальної музичної освіти, надзвичайно важливим, а іноді й провідним фактором розвитку музичної спрямованості молодших школярів є *особистість учителя музики*. Підтвердження цьому знаходимо в наукових працях: „Захопленість учня є дзеркальним відображенням захопленості вчителя, його ентузіазму, його інтересу до предмета. Якщо такого інтересу немає, то виховати в учнів внутрішню мотивацію виявляється практично неможливим” [281, с.326-327].

Існує думка, що мотив любові та поваги до вчителя (як найбільш значущої для учня 1-2 класів людини) вичерпує себе вже у 3-му класі, і основою навчальних інтересів стає навчально-пізнавальна діяльність [130, с.17-20]. Без сумніву, такі твердження мають психологічне підґрунтя, проте багаторічний досвід спостережень за роботою вчителів-музикантів переконливо свідчить, що високопрофесійна, творча й самовіддана робота педагога є важливою спонукою відповідного ставлення дітей до уроків музики (детальніше у п. 7.2).

Інший провідний важіль формування музичної спрямованості дитини – це власне *музичне мистецтво*, зокрема, різні види музично-творчої діяльності. Невипадково, за висновками Н.Бібік, найбільша пізнавальна активність молодших школярів спостерігається в ситуаціях безпосереднього спілкування з об'єктами (у даному випадку – мистецькими), практичних дій з предметами, використання життєвого досвіду дітей, у разі варіативності та незвичності способів діяльності [39, с.413].

Разом із тим, саме музично-творча практика є визначальним фактором і найголовнішим показником формування музичної культури особистості. У нашому дослідженні музична діяльність школярів розглядається як поєднання її слухацьких, виконавських, композиційних і музикознавчих видів, представлених у формах сприймання музики, співу, гри на інструментах, рухів тощо. За умови правильної організації кожний із цих видів музичного опанування світу є чинником формування музичної спрямованості учнів.

Але, на жаль, іноді до музичних занять учня спонукають не любов до вчителя й не захопленість мистецтвом, а спроби уникнути неприємностей у вигляді незадовільних оцінок і покарань від батьків. Подібним чином спрямована мотивація (у тому числі мотиви обов'язку й уникнення неприємностей) хоча й дає певні результати, проте є зовнішньою та значно менш продуктивною щодо музичного становлення дитини.

У цьому контексті першочерговим завданням педагога є формування та розвиток різноманітних внутрішніх мотивів, які забезпечуватимуть позитивне ставлення до музично-творчої навчальної діяльності, оскільки, за О.Савченко, „навчання, орієнтоване тільки на мотиви обов'язку, стає для молодших школярів одноманітним, зарегламентованим. Щоб з об'єкта педагогічної дії учень став суб'єктом, який з особистою готовністю включається у навчання, важливо сформувавши в нього позитивну мотивацію учіння” [327, с.22]. І чим раніше буде розпочато цей процес, тим вагоміших результатів можна досягти.

Досвід переконливо свідчить: першою сходинкою до формування музичної спрямованості учнів є наявність *музичного інтересу*, що в педагогіці та психології музичної освіти тлумачиться вельми різноманітно: як переживання та ставлення, складне особистісне утворення, вираз духовної потреби, засіб спілкування тощо. При цьому педагогічна психологія доводить, що пізнавальні інтереси як зацікавленість змістом навчальної інформації не є домінуючими і виникають на цьому етапі лише як безпосередня реакція на яскраві та незвичайні об'єкти сприймання [65, с.128-130].

На думку Е.Ізмаїлової, феномен музики охоплює такий широкий спектр явищ життя, що зміст інтересу до музики залежить переважно від спрямованості самої особистості, яка слухає музику з різною метою. На цій підставі музичний інтерес визначається як спрямованість до музики як збудника значущих (бажаних) для людини емоцій і переживань. Виходячи з цього, основним принципом формування музичного інтересу в молодших школярів є пробудження їхньої емоційної активності під час зустрічі з музикою.

Заслуговують уваги визначені вченою умови, які сприяють виникненню музичного інтересу школярів: розуміння сутності досліджуваного об'єкта або виду діяльності; емоціогенність навчального матеріалу; опора при вивченні нового на раніше засвоєні поняття й уявлення; оптимальне співвідношення „нових” і „старих” подразників (замала „порція” нового робить урок нецікавим, а зavelика спричиняє відчуття труднощів і приводить до нудьги); врахування власних інтересів дитини, що поєднується з активним втручанням педагога в процеси формування інтересів; певна й дозована „недомовленість” у розповіді вчителя (дефіцит інформації створює пустоти, які учні намагаються заповнити за допомогою здогадок, особистого досвіду, асоціацій); створення ситуацій успіху, що викликає в дитини позитивні переживання, надихає її на активні дії, робить працю захоплюючою та радісною, а тому є важливою підставою для продовження діяльності; використання рідного учню дитячого фольклору; любов і повага до вчителя тощо[130, с.17-20].

Як бачимо, у поданому переліку умов суто мотиваційні фактори органічно поєднуються з такими, що сприяють розвитку музично-емоційної складової: емоціогенність навчального матеріалу; пробудження позитивних переживань, радості завдяки створенню ситуацій успіху; фактор любові до вчителя... Таке щільне „переплетіння” вкотре доводить нерозривну єдність мотиваційного й емоційного компонентів музичної культури особистості.

Щодо специфіки формування останнього, цілісний і різноплановий виклад підходів до емоційного виховання дитини подано в працях полтавської дослідниці О.Лобач, де проаналізовані методики емоційної регуляції навчальної діяльності О.Чебикіна, розвитку соціальних емоцій (К.Гавриловець, О.Запорожець, О.Кононко), емоційних устремлінь (В.Петровський); методи корекції емоційної сфери (Б.Бреслав, В.Лебединський, К.Лоренц) тощо. Стосовно мистецької педагогіки, виділені „інноваційні художні технології”, узагальнені Л.Масол; методи художньої (Л.Предтеченська) й емоційної (Е.Абдулін) драматургії; моделювання художніх емоціогенних ситуацій (О.Лутошкін, П.Якобсон, В.Ямницький), мистецькі ігри Н.Сулаєвої тощо.

Власну технологію конструювання уроку музики як структурованої емоціогенної ситуації вчена ґрунтує на засадах діяльнісно-комунікативного підходу, де провідним методом емоційного виховання виступає „художнє спілкування” (О.Ростовський), а окремі форми „комунікації з мистецтвом звуку” вибудовуються з використанням відповідних методів і прийомів: роботи над співом як способом вираження емоцій (Л.Горюнова); психогімнастики (М.Чистякова); „дзеркал” (В.Коеп); „вільного диригування” (Б.Яворський); художньо-творчого методу (Л.Дмитрієва); прийомів катарсичної педагогіки (І.Карпенко, І.Сілютіна); психо- та музикотерапевтичних методів (А.Буянов, В.Ликова, А.Співаковська) тощо [181, с.99].

У дослідженнях О.Щолокової переконливо доводиться плідність цілеспрямованого впливу на емоційно-почуттєву сферу особистості *засобами синтезу мистецтв*. Оскільки кожне мистецтво має власні зображальні та виражальні засоби художнього відтворення світу, взаємозв’язок і запозичення прийомів та образних асоціацій різних видів мистецтв забезпечує посилення емоційного сприймання художніх творів [424].

У цьому плані цікавими є зауваження англійського дослідника Дж. Херриса щодо емоційної взаємодії мистецтв у вокальній музиці: „Музика та поезія окремо ніколи не дадуть такого ефекту, який досягається за їх поєднання. Сама поезія неминуче втрачає багато зі своїх блискучих ідей, витрачаючи сили на збудження афектів, тоді як за сприяння свого союзника ці афекти можуть бути доведені до найвищого рівня. Музика ж сама по собі збуджує лише афекти, які швидко слабшають і без підтримки повнокровних образів поезії згасають” [цит. за: 281, с.265].

Разом із тим, сукупність мотиваційно-емоційних складових безпосередньо зумовлює формування музично-ціннісних орієнтацій дитини. Сила та стійкість останніх, згідно із сучасними психологічними підходами, залежить від того, наскільки широко вони представлені в переживаннях людини; отже, і предметне почуття, і ціннісна орієнтація в своєму розвитку мають спиратися на емоції [281, с.269].

Безумовно, світ музичного мистецтва є вагомим чинником становлення музично-ціннісних орієнтацій і взагалі музичної спрямованості, не випадково абсолютна більшість дітей мають природну, генетично закладену потребу у вокальному та музично-рухливому „самовираженні”. При цьому їхні прагнення до музичної діяльності зазвичай характеризуються довільністю і невимушеністю, а також слабким усвідомленням справжніх причин і мотивів, що керують їхньою поведінкою. Найбільш часте пояснення, що спроможні дати учні молодшого шкільного віку – „Це мені подобається” та „Я хочу це робити”.

Не менш важливим фактором формування ставлення дитини до музики є її „музичне оточення”, зокрема те значення, яке має музичне мистецтво в житті навколишнього мікро- та макросередовища та якість музики, що культивується в родині, компанії, школі, засобах масової інформації, суспільстві.

Виходячи з цього та спираючись на аксіологічні дослідження у системі музичної освіти (О.Гданська, Л.Коваль, М.Михаськова, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, Р.Тельчарова), процес становлення музично-ціннісних орієнтацій школярів можна розглядати в єдності двох напрямів:

- 1) формування зовнішніх музично-ціннісних орієнтацій – залучення дітей до світу музики як невід’ємної частини життя; розвиток потреби активного, дієвого, творчого спілкуватися з нею; набуття досвіду емоційно-морального ставлення учня до дійсності, що, за О.Ростовським, виступає головним компонентом змісту музичного навчання [318, с.18];
- 2) формування внутрішніх, якісних музично-ціннісних орієнтацій учнів (музичних ідеалів, смаків; оцінного ставлення до музики та власної музичної діяльності; уміння вибірково ставитися до мистецтва, прагнення оточувати себе високохудожніми музичними творами тощо).

В ідеальному варіанті формування музично-ціннісних орієнтацій обох напрямів має впливати на духовний світ учня. Адже, за сучасними підходами, проблема ціннісного в мистецтві має вирішальне значення в розвитку гуманістичних орієнтацій суб’єктів навчання, що, зрештою, визначає рівень сформованості їхньої духовної культури [78].

Ґрунтуючись на викладених положеннях, розглянемо *методи та прийоми* формування музичної спрямованості молодших школярів у загальній музичній освіті, у т. ч. засобами програми, підручників, а також робочих зошитів.

Насамперед, відзначимо актуальність для музичного навчання загальних умов формування мотивації молодших школярів, визначених О.Савченко: утверджувати особистісно-орієнтоване спілкування з учнями; бачити в дитині особистість, що має право на власну думку; залучати дітей до визначення мети уроку та своєї діяльності; збагачувати зміст уроку цікавим матеріалом; широко використовувати інтерактивні методики; збагачувати навчальну діяльність позитивними переживаннями; створювати умови для формування допитливості й пізнавальних інтересів; утверджувати прагнення до саморозвитку, творчості; використовувати різні засоби педагогічної підтримки учнів, які мають труднощі в навчанні; виховувати в дітей відповідальне ставлення до навчальної праці, зміцнювати почуття обов'язку [329, с.117-118].

Характеризуючи власне музичний арсенал чинників формування музичної спрямованості, зупинимось на спеціальних мотиваційних, емоціогенних, ціннісно-орієнтаційних елементах уроку – методах і прийомах, безпосередньо спрямованих на розвиток відповідних сфер особистості.

„Що „вбиває” природну потребу дитини в спілкуванні з мистецтвом? – задається питанням Л.Школяр. – Буденність, штамп, інформація, що не виходить за рамки звичного життєвого досвіду дитини” [411, с.67]. Тому в кожного вчителя є чимало „цікавинок” – несподіване запитання, влучний вислів, цікава інформація, вдало дібрана наочність тощо. Для педагога-музиканта цей перелік значно розширюється за рахунок використання мотиваційних можливостей власне музичного мистецтва і різноманітних видів музичної діяльності.

Щодо мотиваційного, емоціогенного й аксіологічного потенціалу сучасного підручника, за результатами теоретичних і практичних досліджень доведено, що навчальна книга з музики може відігравати значну роль у формуванні музичної спрямованості дитини за умови спеціального дидактичного розроблення відповідних компонентів.

Як свідчать результати апробації підручників у галузі загальної музичної освіти, для молодшого школяра такі функції може виконувати лише цікава, яскрава, особистісно зорієнтована книга, написана живою і зрозумілою дитині мовою, насичена улюбленими піснями, сповнена казки та м'якого гумору, збагачена оригінальними розвивальними завданнями, різноманітним наочним матеріалом, цікавими проблемними ситуаціями та практичними завданнями тощо.

Першоосновою становлення музичної спрямованості дитини є формування уявлення про музику як невід'ємну частину людського життя. На наш погляд, для учня молодшого шкільного віку цей процес доцільно розпочинати з розуміння й усвідомлення ролі музики у власному житті. На це спрямовується, насамперед, навчальний матеріал першого тематичного блоку „Музика і ти”, що спонукає першокласників замислитися про власне ставлення до музичного мистецтва, особисті музично-ціннісні потреби й уподобання.

Наведемо кілька прикладів із робочого зошита „Здрастуй, Музико!": „Якщо хочеш подружитися з Музикою, повідом її про це: напиши своє ім'я, а у рамочці намалюй себе або наклеї фото”; „Яка музична професія тобі подобається найбільше? Розфарбуй відповідний малюнок”; „Яка музика тобі подобається? Підкресли кольоровим олівцем: пісні, танці, марші; весела, гучна, рухлива, ніжна, тиха, співуча”; „Подивися та послухай у театрі, філармонії чи по телевізору концерт або музичну програму. Вкажи, який твір тобі сподобався найбільше. Чому?” Учасники апробації навчальних книг свідчать, що такі особистісно орієнтовані завдання сприяють усвідомленню дитиною власних зв'язків із музикою, розвитку мотивів і потреб у галузі музичного мистецтва, а згодом – формуванню відповідних ціннісних орієнтацій.

Вельми потужним мотиваційним елементом у молодшому шкільному віці є сам факт залучення дітей до активної виконавської діяльності. Так, не викликає сумніву мотиваційна роль провідних практичних видів роботи: музичного сприймання та співу.

У цьому контексті *музичне сприймання* – вид музично-творчої діяльності, покладений в основу всіх інших її форм – вже традиційно здобуло серед

дослідників статус емпатійного процесу (О.Рудницька) та моделі внутрішньої емоційно-психічної ситуації (В.Медушевський). Сприймання доцільно дібраної музики зазвичай зацікавлює, захоплює, інтригує юних слухачів, викликаючи безліч різноманітних емоцій: не випадково частими є ситуації, коли учні просять повторити певний музичний твір або не поспішають наприкінці уроку залишати клас, де ще звучить улюблена музика.

Процес музичного сприйняття визнається психологічною основою формування ціннісних орієнтацій людини, що допомагає їй зрозуміти зміст музики та встановити особистісне ставлення до неї. При цьому акцентується особлива абстрактність і емоційна виразність музичної мови, здатність музики породжувати широкий діапазон особистих асоціацій, почуттів, думок, що створює сприятливі умови для засвоєння музичних цінностей [369, с.6-7].

Такі ж функціональні особливості впливу музики на людину стосуються й *виконавської діяльності*. Різноманітні форми практичного музикування є важливим чинником забезпечення природних дитячих потреб у співі, активному діянні, ритмічному русі. Правильно дібраний виконавський (як і слухацький) репертуар прищеплює учням музичний смак і вміння критично оцінювати розмаїття навколишньої музики. У цьому плані корисно обговорювати з дітьми твори, що звучать у повсякденному житті.

Виходячи із завдань формування музичної спрямованості учнів у процесі організації *вокальної роботи*, ми дотримуємося думки, що технічна сфера співу є необхідною й обов'язковою, проте все ж таки другорядною. Пріоритет повинен належати пісні – причому змістовній, яскравій, цікавій, яка лунатиме не лише в музичному кабінеті за вказівкою вчителя, а й поза його межами за власним бажанням дітей. Головне завдання вокального виховання має полягати в зміцненні природної тяги й любові учнів до пісенного мистецтва, формуванні потреби спілкування з гарною піснею, у вихованні музичного смаку, культури співу. Прагнучи до набуття співацької майстерності молодшими школярами, вкрай небажано перейти межу, коли „технічний” бік вокальної роботи в класі починає домінувати над емоційністю та образністю.

Не менш важливі й інші види та форми виконавської музичної творчості. Наприклад, ритмічні рухи й пластичні імпровазації є необхідною умовою цікавої та доцільної побудови уроку музики: в них дитина може активно виразити своє відчуття музики, удосконалює здатність координації, вчиться рухатися красиво та гармонійно, задовольняє природну потребу в русі й частій зміні видів діяльності. Спостереження показують, що виконавська творчість надає учню можливості певної „музичної соціалізації”: на початкових етапах – „показати себе”, свої можливості та здібності вчителю й одноліткам, а згодом – спробувати посісти пріоритетне місце в музичному колективі однокласників, що поступово стає значущим для дитини молодшого шкільного віку.

Крім традиційних видів залучення дитини до музичного мистецтва, на уроках музики доцільно регулярно використовувати **творчі музично-виконавські завдання**: різноманітні форми вокального виконавства, гру на дитячих музичних інструментах, ритмічні оркестри, музикування з використанням „підручних” засобів, музично-ритмічні рухи у вигляді „вільного” диригування, пластичного інтонування, складання танцювальних рухів, рухливих вікторин тощо. Наведемо приклади таких завдань із підручників: музична вікторина „Типи музики”; танцювальні хвилинки – виконання рухів (довільно або за вчителем) під народну чи професійну ритмічну музику (можна використовувати пісні-танці); інсценування або рольове виконання пісень; ритмічні оркестри, довільна чи регламентована гра на дитячих музичних інструментах або з використанням „акустичних” видів музикування (оплесків, щигликів, стуків і т.п.); фізкультхвилинки або дихальна гімнастика тощо.

Використання цих і подібних форм музикування є безперечним фактором збереження та зміцнення любові й інтересу до музики, формування потреби в активному та різнобічному спілкуванні з музичним мистецтвом (питання організації слухацької та виконавської діяльності школярів розкриті в п. 6.3).

Важливим елементом мотиваційної складової музичної освіти є *гра* – невід’ємна частина дитячого життя, джерело формування та розвитку творчих мотивів і здібностей, засіб активізації інтересу й уваги учнів у навчанні.

У підручниках застосовані різноманітні *дидактичні ігри* в різних видах музично-творчої діяльності. Значну питому вагу мають ігрові завдання творчого спрямування, коли дітям запропоновано відчувати себе в ролі композитора, диригента, поета, виконавця на музичних інструментах тощо (додаток Д).

Позитивні результати дає внесення в навчальну діяльність ігрових *елементів змагання*, наприклад, на краще виконання творчого завдання. Так, учням 4 класу запропоновано проведення конкурсу колядників [187, с.63].

Значні резерви для становлення музичної спрямованості молодшого школяра мають різні форми пізнавальної „музикознавчої” діяльності. Насамперед, це стосується формування музичного смаку й адекватних оцінних ставлень до музики, адже будь-яка „грамотна” оцінка мистецького твору ґрунтується на знанні та розумінні. Як слушно зауважує Г.Падалка, проблема гармонізації художніх оцінок не може бути розв’язана лише на основі розширення слухового та музично-виконавського досвіду: особливо важливого значення в цьому контексті набуває турбота про підвищення загальнокультурного рівня людини, впровадження цілісного підходу до засвоєння національної культури [274, с.30]. І хоча висновки дослідниці стосуються формування естетичних ідеалів і смаків майбутніх вчителів музики, вони є цілком прийнятними для галузі загальної музичної освіти школярів.

Отже, опанування знаннями в галузі теорії та історії музичного мистецтва є важливою умовою формування аксіологічного компонента музичної культури школярів. Попри вельми поширену точку зору про складність і здебільшого примусовий характер, ця сфера музичного навчання може бути організована як захоплююче й емоційне відкриття дитиною світу звуків. Умовами цього є доцільне за формою, різноманітне за видами та цікаве за змістом подання теоретичних відомостей з максимальним урахуванням вікових особливостей учнів. У цьому плані вчителю початкової школи стануть у пригоді ігрові методи навчання, дидактичні казки, вірші й оповідання, сюжетно-образні малюнки тощо (детальніше в наступному параграфі).

У контексті реалізації мотиваційних, емоціогенних і аксіологічних функцій підручника актуальним є вибір літературних форм подання навчального матеріалу. Як зробити мовну сферу підручника доступною й привабливою для учня? Найбільш органічний шлях – увести до змісту книги „дитячі” літературні жанри, насамперед казки, яскраво-образні вірші й оповідання. Але надати їм не лише цікавого, а й пізнавального змісту, втілюючи в привабливу форму „корисну” навчальну інформацію. Тому належне місце у вербальній структурі підручника посіли *дидактичні казки, вірші, розповіді та оповідання*.

У підручниках із музики казки постають багатофункціональними засобами дидактичної обробки навчального матеріалу, що виконують мотиваційну, пізнавальну, розвивальну та виховну функції. Казкові сюжети вводять школярів до навчальних тем, приваблюють, спонукають до діяльності, розкривають у доступній формі зміст музичних понять і термінів. Казкові герої мандрують сторінками книг разом із дитиною, допомагаючи їй в сприйнятті й засвоєнні навчального матеріалу, демонструючи правильні чи неправильні способи розв’язання навчальних завдань, варіанти доброї чи поганої поведінки. Так формуються музичні знання, а також музичні, загальнокультурні та моральні, духовні, загальнолюдські ціннісні орієнтації.

Не менш цікавим для школяра є подання навчального матеріалу у формі оповідання – художньої розповіді, побудованої з дотриманням певних літературних вимог і структурних складових: зав’язки, розвитку дії, кульмінації, розв’язки. За допомогою оповідання можна викласти цікаву історію написання музичного твору („Незвичайне прохання”), повідомити біографічні факти з життя композитора („Дві легенди про великого Моцарта”) тощо [187, с.22, 48-49]. До того ж, оповідання є літературною формою, що плавно переводить дитяче сприймання від уявного та фантазійного світу казки до реального, часто документального світу життя. Приклад цьому – оповідання „Розмова „між небом і землею”, побудоване на спогадах поета М.Пляцковського [187, с.130].

Деякі казки та оповідання – „Як Ведмідь навчився співати”, „Про першу струну”, „Як пісня на Їжачка образилась” тощо – потребують продовження чи доповнення, що не лише зацікавлює, а й розвиває дітей у творчому плані. Складаючи продовження казки, учні мають можливість не лише „вільно” фантазувати, а й демонструвати ступінь засвоєння музичних понять і термінів, висловлювати власні міркування щодо певних явищ музичного мистецтва.

Уведення до змісту підручників дидактичних віршів зумовлено, насамперед, тим позитивним мотиваційно-емоційним впливом, що справляє на школярів яскравий і образний світ поетичного слова. Саме тому роль вступу в підручниках виконують тематично спрямовані *вірші-епіграфи*. Цілеспрямоване мотиваційне спрямування мають *вірші-загадки*, що, як правило, розпочинають навчальну тему. Їхній текст описує певне музичне „явище”, проте не називає його, й учні самостійно знаходять необхідні слова: „музика”, „тиша”, „висота”, „орган”, „інструменти” тощо. Наші спостереження та відгуки учасників експерименту дають змогу стверджувати, що „заримований” текст є більш привабливим і цікавим для дитини, а подана у віршованій формі інформація краще запам’ятовується.

Серед інших мотиваційних складових вербальної структури підручників виділимо рубрику „*Це цікаво знати!*”, яка містить захоплюючу для дітей додаткову інформацію. Не будучи обов’язковими складовими змісту музичної освіти, тексти рубрики сприяють легкому та невимушеному розширенню музичного та загальнокультурного світогляду школяра, засвоєнню додаткових музичних понять і термінів.

Слід відзначити, що „рубрикація” з використанням яскравих і виразних назв сприяє підвищенню дитячої уваги та залученню учнів до навчальної діяльності. З цією метою до змісту підручника для 4 класу вміщено підрозділи „Танцювальні „портрети” й „Історії улюблених мелодій”, а до нового варіанта книги уведено рубрику „Секрети дзвінких таємниць”, що розкриває дітям цікаві сторінки з історії розвитку музичних інструментів.

Як відзначають методисти, наявність у підручниках різноманітних *наочних матеріалів* – дидактичних ілюстрацій та малюнків, схем, таблиць, ритмічних партитур, репродукцій картин, портретів композиторів тощо – є безумовним мотиваційним фактором (додаток Е). Художнє оформлення зацікавлює, захоплює дітей, сприяє полегшенню розуміння й усвідомлення, залучає до дії зорову пам'ять, що значно покращує якість навчального процесу. Проведення паралелей між музичними та живописними творами розвиває художній смак і здатність до оцінювальної діяльності, розширює мистецький кругозір. Додамо, що малювання й розфарбовування – „практичне” втілення зв'язків музики та образотворчого мистецтва – є одним із улюблених видів діяльності школярів молодшого віку, а тому ці види навчальної праці можуть бути успішно використані як домашні завдання з музики.

Отже, елементи інтеграції музики з образотворчим мистецтвом (так само, як із літературним, театральним та іншими видами мистецтв) створює позитивний фон для успішного формування музичної спрямованості учнів.

Суттєву роль у формуванні позитивного ставлення молодших школярів до музичного навчання відіграють спеціальні *мотиваційно-розвивальні завдання*, які в підручниках „Музика” представлені: кросвордами, найчастіше побудованими за принципом актуалізації знань; текстами „з пропусками”, що потребують доповнення потрібними словами за допомогою спеціальних вказівок, рими (у віршах) чи малюнків-підказок (у прозі); головоломками, ребусами, завданнями „з секретом” та іншими засобами підвищення інтересу, заснованими на різних видах інтелектуальної діяльності. Ці та подібні проблемно-ігрові завдання (що можуть бути використані для самостійної роботи учнів) не лише цікаві, а й корисні для школярів: вони розвивають увагу, логічні й аналітичні якості, конструктивні й творчі здібності, сприяють формуванню практичних умінь і навичок. Викликаючи позитивні емоції, вони стимулюють пізнавальну активність дитини, формують позитивне ставлення до уроків музики [детальніше див. у статтях: 183; 192; 194].

Отже, формування музичної спрямованості школяра постає складним і довготривалим процесом, який має бути цілеспрямованим, систематичним, спланованим і потенційно „закладеним” у різні види навчальної діяльності. У процесі становлення цього блоку музичної культури слід враховувати не лише наявність, а й якість певних мотивів та емоцій, гуманістичний характер ціннісних орієнтацій і спрямованість їх на особистісний розвиток. При цьому особливу увагу доцільно приділяти становленню внутрішніх музично зумовлених мотивів і потреб особистості.

Результати дослідної діяльності дозволяють стверджувати, що, в контексті формування музичної спрямованості учнів, ефективним є використання системи відповідних елементів підручника: для учнів 1-2 класів – дидактичні вірші та казки; музичні ігри в різних видах діяльності; музично-рухливі вправи (вікторини, танцювальні хвилинки, „вільне” диригування, пластичне інтонування); творчі виконавські завдання (інсценування та рольове виконання пісень, ритмічні оркестри, „акустичні” види музикування); дидактичні ілюстрації, малюнки та інші види наочності; спеціальні мотиваційні завдання – вірші-загадки, ребуси, тексти „з пропусками” тощо. Протягом другого мікроперіоду початкового навчання (3-4 класи) до цих складових додаються дидактичні розповіді й оповідання; елементи інтеграції музики з літературним, образотворчим та іншими мистецтвами; індивідуальні та групові завдання змагального типу; дидактичні схеми, кросворди, головоломки тощо.

Разом із тим, розвиток музичної спрямованості школяра безпосередньо детермінований і більш загальними чинниками, зокрема комплексним впливом музичного мистецтва та діяльністю вчителя.

Відзначимо, що в експериментальній системі розвиток музичної спрямованості розглядається як першооснова становлення загальнокультурних рис особистості й необхідна умова формування інших складових музичної культури школяра, зокрема його обізнаності в галузі музики.

6.3. Формування музичної обізнаності дітей на уроках музики

В експериментальній системі музична обізнаність розглядається в єдності теоретичних і практичних складових: музичних знань, умінь і навичок. Її основи мають закладатися з перших кроків дитини в світі звуків, відповідно до набуття музично-звукових уявлень і образно-слухового досвіду.

Молодший шкільний вік має значні можливості щодо становлення основ цього блоку музичної культури, проте в практичній діяльності вчителі часто зазнають труднощів у формуванні умінь уважного сприймання й аналізу музичного твору, навичок співацького дихання та плавного звуковедення, у забезпеченні міцного та свідомого засвоєння теоретичних основ музики тощо. Серед причин такого становища – необхідність дотримання принципів послідовності навчання з урахуванням психоемоційних особливостей дітей; актуальність пошуку оптимального змісту музичної освіти й ефективних методів, що викликать інтерес, захопленість пропонованим матеріалом.

Маючи на увазі щільний зв'язок музичної обізнаності з компонентом музичної спрямованості, розглянемо насамперед методичну специфіку формування знань, умінь і навичок сприймання та виконання музики.

Як відомо, *музичне сприймання* на уроці найбільш істотно представлене окремим видом діяльності, який традиційно визначають як слухання або слухання-сприйняття. Проте розвиток дітей у цьому напрямку відбувається в різних видах музично-творчої діяльності, що сприятиме не лише формуванню певних слухацьких навичок, а й підвищенню інтересу до музичного мистецтва, становленню емоційної чутливості до музики і творчих здібностей, різнобічному вихованню учнів.

Однак, за Д.Кабалевським, музика може виконати свою естетичну, пізнавальну та виховну роль лише тоді, коли діти навчаться по-справжньому чути її [133, с.28]. Методичні проблеми й утруднення, форми та методи формування слухацької складової музичної культури школяра (у тому числі за програмою та підручниками „Музика”) є предметом наступного розгляду.

Іноді сприймання музики вважають найпростішим видом музично-творчої діяльності, який не потребує особливих умінь і зусиль. Це далеко не так, особливо стосовно молодшого школяра – часто досить неухважного та непосидючого слухача. Щодо шестирічних першокласників, дослідники не без підстав вважають слухання музики найбільш складним завданням [91, с.21].

На початкових етапах навчання вчитель стикається з проблемою різнорівневої дошкільної підготовки учнів до слухання музики. Це суттєво гальмує динаміку музичного навчання школярів, тому формування в них слухацьких навичок з перших уроків постає провідним завданням учителя. Важливість цієї проблеми підкреслюється тим, що вміння слухати музику, в свою чергу, є необхідною умовою організації інших видів музичної діяльності учнів.

Важливою складовою музичного сприймання є вміння слухати взагалі. Тому власне „слухацьку” діяльність першокласників слід попередити ознайомленням їх із правилами слухання музики. З метою набуття таких навичок учитель з перших уроків націлює дітей на цілеспрямоване сприйняття звуків, вміння концентрувати увагу на слухацьких враженнях. Найпростіші завдання цього спрямування – „слухаємо тишу”, „що так звучить?” і т.п.

У шкільній практиці можна зустріти найрізноманітніші варіанти налаштування дітей на уважне сприймання: „слухання” їжачка (пташки, мишки), звуків класу, природи та вулиці за вікном тощо. Згідно зі змістом підручника „Музика” для 1 класу, вчитель може запропонувати дітям слухати вірш, одночасно виконуючи й уявляючи те, про що в ньому йдеться:

Настає чарівний час:	Тож умоцуйте зручніше,
Музика іде до нас.	всі заплющіть оченята –
Та спочатку прийде тиша...	будемо разом чекати...

За допомогою цього словесно-практичного завдання діти вчать „слухати тишу”, бо лише за нею до класу може „приходити” музика. На початкових етапах навчання вправи на „слухання тиші” періодично повторюються – до вироблення стабільних навичок сприймання музики: вміння слухати твір від початку до кінця, стежити за його побудовою тощо.

Однак, важливо не лише сформувати в дітей зовнішні ознаки „правильного” слухання, а й навчити їх чутливо та глибоко проникати в зміст музики, розуміти її мову як відображення багатобарвності життя. Тому вже на перших уроках сприймання музичних творів доцільно супроводжувати елементами аналізу їхнього змісту, характеру, простих засобів виразності (голосно – тихо, швидко – повільно тощо). При цьому слід мати на увазі, що вокальна музика є більш доступною для емоційно-образної характеристики змісту, проте інструментальні твори також необхідно вводити до слухацького репертуару учнів, починаючи з перших уроків. Доцільно зберігати й певний баланс щодо використання музики в запису і „живому” виконанні, адже застосування фонозаписів різноманітять і збагачує навчальний процес, але не може повністю замінити безпосереднє виконання, яке справляє на дітей глибоке враження.

Інша проблема стосується змісту музичного слухацького репертуару, адже ознайомлення дітей із кращими зразками національної та світової музичної культури є важливим напрямом формування музичної обізнаності учнів у процесі слухацької діяльності. У нашій програмі та підручниках музичні твори для слухання подано варіативно, з певним „запасом”, який передбачає ознайомлення з творами за вибором, відповідно до специфіки й можливостей конкретної дитячої аудиторії та особистих уподобань учителя.

При доборі музики до уроків необхідно враховувати не лише художню цінність обраного твору, а й вікові особливості молодших школярів щодо музичного сприймання. Слабка довільна увага та конкретно-образний тип мислення вимагають використовувати для слухання короткі за тривалістю, виразні за музичною мовою, яскраво-образні за змістом твори. Найбільше таким вимогам відповідають зразки дитячої програмної музики, яскраві номери опер і балетів (найчастіше – створених на казкові сюжети), а також вибрані фрагменти творів великої форми: сюїт, сонат, симфоній тощо.

Репертуар для слухання радимо обирати у відповідності до навчальної теми – так, щоб музичний твір не „існував окремо”, а концентрував, ілюстрував, пояснював певний тематичний матеріал.

Важливим напрямом формування музичної обізнаності учнів у процесі слухацької діяльності є ознайомлення із творчістю композиторів і виконавців, а також поступове опанування найважливіших музичних понять і термінів (мелодія, ритм, темп, тембр, динаміка тощо). З цією метою слухання музики доцільно супроводжувати розповіддю про її автора чи написання твору, жанрові особливості музики, бесідою про музичні враження, засоби виразності тощо (приклад організації слухацької діяльності учнів подано в додатку Ж).

Відповідно запропоновано типову методику ознайомлення дітей із музичними творами, яка передбачає: попередню розповідь про твір, його автора, історію написання (за бажанням – згідно з поданим у підручнику текстом); первинне слухання музики в запису або безпосередньому, „живому” виконанні вчителем; евристичне обговорення та різноманітні види „опрацювання” твору за поданими в підручнику завданнями (з використанням повторного – цілісного або фрагментарного – сприймання).

Можливі інші варіанти організації слухання музики: без вступної бесіди або пояснення, без оголошення назви або автора, з попереднім прогнозуванням характеру музики згідно з програмною назвою чи літературним сюжетом тощо. При цьому важливим є усвідомлення учнем емоційної складової музичного твору: „Не слід нав’язувати дитині уявлення про музику як звукову ілюстрацію якихось явищ. Моменти зображувальності мають відзначатися в опорі на розрізнення характеру музики, почуттів, настроїв, виражених у ній” [307, с.7].

Серед інших методів оптимізації процесу слухання музики в початковій школі дослідники (Е.Абдуллін, Н.Гришанович, Н.Гродзенська, Д.Кабалевський, О.Радинова, Г.Рігіна, О.Ростовський та ін.) називають: використання прийому „зіткнення контрастів”, питальних форм побудови мовлення, поетичних і прозових текстів, метроритмічних супроводів („оркестровка” музичних творів), контрастне зіставлення музичних творів, проспівування окремих мелодичних тем, тембрально різноманітне повторення музики у виконанні різних інструментів, ансамблів, оркестрів, пов’язування музичного сприймання з рухом, малюванням, розфарбовуванням тощо.

Як бачимо, розв'язання проблеми формування слухацьких навичок вирішується через елементи синтезу мистецтв і зв'язок власне сприймання з активними видами виконавської, імпровізаційної та іншої творчої діяльності.

Ці ідеї здобули різнобічне розроблення в підручниках „Музика”. Зокрема, музично-слухацький репертуар часто „супроводжується” використанням літературних і живописних творів, що є дієвим засобом підсилення емоційного впливу музики на дитину та сприяє не лише оптимізації її слухацької діяльності, а й формуванню загальнокультурної компетентності.

Наведемо приклади інших методів і прийомів активізації музичного сприймання молодших школярів у підручниках: жанровий чи структурний аналіз твору за допомогою вокалізації мелодій, малюнків, схем; порівняння одножанрових, однойменних чи схожих за змістом творів (наприклад, „Колискової” Л.Ревуцького та української народної пісні „Ой ходить сон”); показ умовними рухами особливостей звучання чи „персонажів” твору; імпровізування елементарного ритмічного супроводу на дитячих чи ударних музичних інструментах; складання програмних назв і сюжетів до музики, оповідань і віршів за враженнями від музичного твору; добір репродукцій, „малювання” музики тощо; музично-ритмічні рухи: крокування під маршову музику, передача пісенного характеру відповідними плавними рухами рук, складання танцювальних композицій, проведення вікторин на основі репертуару для слухання тощо.

Попри можливості цікавої та різноманітної організації музичного сприймання, в умовах одногодинного тижневого навантаження часто виникає проблема накопичення та збереження активного слухацького досвіду школяра, адже дитина вельми швидко забуває музику, що прозвучала на попередніх уроках. Для забезпечення більш міцного засвоєння музичних творів пропонуємо періодично „повертатися” до них, зокрема у вигляді музичних вікторин чи ігор типу „Впізнай мелодію”, „Визнач твір”, „Музичний карнавал” тощо. Радимо використовувати такі форми роботи на підсумкових уроках навчальної чверті або при узагальненні кількох суміжних навчальних тем.

Приклад підсумкової музичної вікторини-казки представлений у темі „Танцювальний карнавал”, де текст казки супроводжується фрагментами танців [187, с.104-106]. Можливе проведення вікторини на двох рівнях складності: репродуктивному, коли застосовуються вивчені твори, і творчому, коли в ролі „гостей карнавалу” представлені невідомі дітям зразки цих танців.

Отже, попри удавану простоту, формування слухацької обізнаності учнів потребує систематичної роботи, що відображує послідовність: знаю – умію – використовую. Відповідно до формування слухацького досвіду діти здобувають відомості про види та жанри музики, життя і творчість видатних композиторів, на прикладі музичних творів ознайомлюються зі спеціальними поняттями і термінами. Так поступово формується система знань, умінь і навичок у галузі сприймання, що є основою музичної обізнаності школярів.

Слід зазначити, що слухання музики надає широкі можливості для формування різних аспектів музичної та загальної культури особистості. Через сприймання дитина прилучається до світу музики та захоплюється нею, здобуваючи первинний шар музично-естетичної мотивації. Не випадково вважається, що „досягнення основного завдання – виховання інтересу, любові, потреби в спілкуванні з мистецтвом – можливе лише в тому випадку, якщо діти набувають необхідні навички сприймання музики” [311, с.4]. Музичне сприймання має бути дієвим фактором різнобічного (у тому числі творчого) розвитку та виховання дітей. На слуханні музики ґрунтуються процес здобуття музичних знань й абсолютна більшість видів практичного музикування (а значить, формування відповідних умінь і навичок) тощо.

Вірогідно, що саме важливість і первинність слухацької діяльності поступово привели до визнання музичного сприймання провідним видом музичної діяльності школярів, що, в свою чергу, позначилося в штучному зменшенні ролі та питомої ваги дитячого виконавства. Розповсюдження таких тенденцій підтверджуються і спостереженням музично-педагогічної практики сучасної школи, і змістом шкільних програм, і нотатками фахівців у галузі педагогіки мистецтва України, Росії, Білорусі [5, с.81-82; 83, с.58-63; 343, с.3].

В експериментальній системі передбачено формування музичної обізнаності школярів у галузі практичної виконавської діяльності, зокрема, цілеспрямоване формування знань, умінь і навичок учнів стосовно *вокальних, інструментальних і синтетичних форм музикування*.

Загальну структуру формування музичних умінь Е.Абдуллін втілює у три етапи: 1) накопичення музичного досвіду, необхідного для формування вміння; 2) уведення в знання через організацію пошукової діяльності; 3) закріплення та поглиблення вміння в усіх видах музичної діяльності й у самостійній роботі [3, с.31]. В цілому підтримуючи таку структуру, пропонуємо деякі уточнення щодо формування виконавської обізнаності молодших школярів.

Вокальна робота з учнями спрямовується на послідовне формування співацької культури учнів. Важливим етапом цього процесу є опанування первинними вокальними вміннями та навичками: правилами співу, співацькою поставою і диханням, диригентськими жестами тощо.

У музичній педагогіці накопичено чималий доробок технічно спрямованих методів і прийомів ознайомлення дітей з правилами співу. В умовах загальної музичної освіти і зважаючи на юний вік „співаків”, доцільно зробити процес вокального виховання більш цікавим і яскраво-образним. У цьому плані добре зарекомендував себе в практиці вірш-тренінг з підручника для 1 класу.

Учні слухають вірш і одночасно виконують за вчителем певні рухи:

Щоби правильно співати,
треба сісти або стати.

Школярі наслідують позу, яку показує вчитель.

Спинки рівні, як тростинка,
руки вниз чи на колінка.

В класі тиша, геть розмови!

Вже до співу всі готові?

На відповідних словах діти контролюють положення корпусу, опускають руки вниз (якщо стоять) чи на коліна (якщо сидять), „створюють” тишу в класі й перевіряють загальну готовність до співу.

Раз – увага! Два – вдихаймо!

Три – співати починаймо!

Учні повторюють диригентські жести за вчителем, одночасно виконуючи команди „увага”, „вдох”, „спів” або „видих”. Для засвоєння вокальних навичок у підручнику подано умовні зображення співацької постави, диригентських жестів, схему „Вчимося дихати” з образними поясненнями-малюнками; вправу для співу на одному звуці із використанням різних складів (додаток 3).

Вокальний репертуар для молодших школярів добирається з урахуванням невеликого діапазону, слабкості й тендітності дитячого голосу. Невипадково історія музичної освіти має численні приклади спеціальних методик, спрямованих на тривале опрацювання лише 1-3 звуків.

У нашій системі вокальні навички формуються й удосконалюються під час опрацювання численних розспівок і поспівок, дитячих закличок і забавлянок, обрядових мелодій різного рівня складності, фольклорне й сучасне розмаїття яких представлене у підручниках. У поданні цих вокальних вправ широко використовується наочність: графічні схеми побудови мелодії, „сходинки” й „драбинки”, зображення ритмічного та звуковисотного руху за допомогою умовних позначок (геометричних фігур, квіточок, листочків тощо).

Втім, досить часто сучасні реалії вносять свої корективи в традиційні підходи до організації вокальної діяльності школярів. Іноді „методично правильний” добір вокального репертуару вступає у протиріччя з бажаннями учня, який хоче співати не примітивну поспівку на 2-3 звуки, а справжню, музично та сюжетно цікаву композицію (нерідко можна спостерігати, як діти 6-7 років залюбки й вельми правильно виконують популярні „дорослі” пісні).

Отже, однією з важливих і гострих проблем, що стосується формування вокальної обізнаності, мотиваційних, розвивальних і виховних аспектів дитячої співочої діяльності, є вибір „репертуарної політики”. За нашим глибоким переконанням, попри усю важливість „технічної” сфери співу, пріоритет у системі вокального виховання молодших школярів має посідати пісня – красива, виразна, змістовна, цікава для дитини.

В експериментальній системі представлено добірку народних і професійних дитячих пісень, скомпонованих, насамперед, з урахуванням інтересів й уподобань школярів. Адже в умовах орієнтації на особистість вокальний твір має подобатися дитині, бо лише тоді він позитивно впливатиме на поглиблення її знань, розвиток музичних і загальних здібностей, зачіпатиме своїм змістом естетичні, моральні, патріотичні струни дитячої душі.

Іншими вимогами до добору пісенного репертуару стали його гуманістична спрямованість, відповідність вокальним можливостям учнів (з наявністю творів різного рівня складності), баланс фольклорних і композиторських пісень, їх різножанровість і різнохарактерність, календарний або тематичний принципи подання. Вокальний репертуар може бути доповнено фольклорним, етнорегіональним пісенним матеріалом за вибором педагога й учнів.

У науково-методичних працях вокальна сфера виконавства в системі загальної музичної освіти школярів зазвичай представлена *хоровим співом*, що розглядається як „вид музикування, котрий по праву посідає провідне місце в школі” [311, с.7]. На наш погляд, у контексті особистісно орієнтованої системи музичної освіти школярів доцільніше розглядати вокальну роботу у розрізі не лише хорових, а й *сольних* і *ансамблевих* форм співу, які створюють більш сприятливі умови для виявлення індивідуальності сприймання та власної виконавської інтерпретації музики.

Для оптимізації роботи над вокальними творами в підручниках подані поетичні та нотні тексти пісень, а також: схеми, що наочно відображують ритмічний рисунок або рух мелодії; питання щодо змісту, образної сфери, музичної мови, структури твору; завдання для урізноманітнення виконавської діяльності (у тому числі під рубрикою „Попрацюймо разом!”); візуальні матеріали – ілюстрації, малюнки, репродукції картин, – що збагачують образне сприймання пісні. Завдяки різнобічному розгляду, процес опрацювання пісенних творів надає можливості ознайомлення з відомостями про авторів, стилі та жанри вокальної музики, зі структурними елементами пісні (куплетна форма, заспів, приспів), засобами музичної виразності тощо.

Наприклад, на уроці, проведеному за підручником „Музика, 4 клас” викладач Сумської ЗОШ № 27 Уляна Старинська пропонує учням скласти динамічний план виконання пісні „Прощання з журавлями” [187, с.42-43]. Спочатку діти визначають динамічну побудову першого куплету, потім з’ясовується цілісна емоційно-динамічна драматургія пісні, загальною кульмінацією якої діти визнають третій куплет. На прикладі опрацювання цього ж твору спостерігаємо, як пісенний матеріал може виконувати „вокально-технічні” функції, адже перед виконанням педагог пропонує учням розспіватися на першій фразі „Відлітають в далекі країни журавлі”. На наш погляд, такий прийом є доцільним, оскільки сприяє не лише власне вокальній, а й емоційно-характерній підготовці дітей до подальшого співу.

Вміщені до репертуару вокальні твори надають можливості для впровадження різноманітних творчих видів діяльності: інсценування, виконання у ролях, імпровізування підголосків, музичного супроводу і танцювально-ритмічних рухів, імітування гри на уявних інструментах, варіювання, складання виконавського плану і т.п. У такий спосіб галузь вокальної роботи змикається зі сферами *інструментального та синтетичного виконавства*.

Елементарне музикування традиційно представлене грою на дитячих музичних інструментах та іншими видами власного „творення музики”. Різні форми такого виконавства є серед найулюбленіших видів діяльності школярів, що створює сприятливі передумови для організації такої роботи і, водночас, зумовлює потреби формування в учнів відповідних виконавських навичок.

Систематизуючи цей процес, вважаємо доцільним спрямувати увагу на: ознайомлення школярів із найбільш поширеними дитячими, народними та шумовими інструментами й прийомами гри на них; формування навичок сольного відтворення простих ритмічних мотивів за простою ритмічною партитурою; формування умінь колективної (ансамблевої) гри на музичних інструментах, що передбачає координованість дій виконавців; практику добору музичних інструментів і створення (імпровізації) ритмічних супроводів до пісень, танцювальних і маршових п’єс тощо.

Зважаючи на те, що загальноосвітні школи часто мають дуже обмежений музичний інструментарій, доцільно „залучати до роботи” підручні засоби (палички, олівці тощо), а також руки та ноги дітей. Як і за часів засновника таких видів „допоміжного музикування” К.Орфа, сучасні учні із задоволенням проплескують і простукують ритм, передають кроками пульс музики, поєднуючи ці форми музикування зі співом. Таким чином власне інструментальна виконавська діяльність органічно переходить у синтетичні та творчі форми.

Синтетичні форми виконавської діяльності (музично-ритмічні рухи у вигляді крокувань, „вільних” танців і диригування, „пластичного інтонування”, інсценування пісень, музично-рухливих вікторин тощо) є невід’ємним елементом музичних занять у початковій школі, оскільки допомагають дитині передати власне відчуття художнього образу, настрою, характеру і розвитку музики.

Впровадження в роботу музично-ритмічних рухів зумовлено, насамперед, введенням до змісту пісень-танців. Також у підручниках представлені різноманітні види музично-ритмічної діяльності: крокування, пластичне інтонування мелодій, вільне диригування, імітація гри на уявних інструментах, інсценування і рольове виконання пісень, створення танцювальних композицій, проведення фізкультхвилинок і рухливих вікторин тощо (додаток II).

Зазначимо, що окремі види такої діяльності можуть слугувати засобом діагностики адекватності музичного сприймання та розуміння учнями певних музичних феноменів. Так, у пригоді вчителям стане музична вікторина „Типи музики”, початковий варіант якої проводиться на матеріалі твору Д.Кабалевського „Три кити” при ознайомленні першокласників з основними типами музики: піснею, маршем і танцем. Вікторина допомагає дітям опанувати ці поняття, а педагогу – перевірити, як учні засвоїли матеріал. У подальшому вчитель добирає фрагменти творів різних типів і розміщує їх так, щоб марш, танець і пісня чергувалися. Вчитель послідовно виконує фрагменти або користується підготовленим монтажем. Діти визначають музичний жанр фрагментів й ілюструють музику рухами: маршову – крокуванням, танцювальну – оплесками, пісенну – рухами рук.

Використання музично-рухливої діяльності є необхідною умовою цікавої та доцільної побудови уроку. У таких вправах дитина може активно виразити своє відчуття музики, удосконалює здатність координувати жести, вчиться рухатися красиво та гармонійно. За допомогою музично-ритмічної діяльності вчитель може урізноманітнити урок, задовольняючи природну потребу школярів у русі й частій зміні видів діяльності; цей вид роботи безпосередньо спрямований на збереження та поліпшення фізичного здоров'я дітей.

Разом із тим, слід мати на увазі, що використання музично-ритмічної діяльності потребує помірності. Як свідчить досвід, у молодших класах оптимальною є така побудова уроку музики, коли зовні „спокійні” види діяльності чергуються з рухливими. Небажано вживати надто енергійні та жваві вправи, після виконання яких діти довго не можуть вгамуватися та приступити до іншої роботи. Надмірне прагнення наситити урок музично-ритмічними рухами може призвести до руйнування його цілісності.

Наголосимо, що більшість видів виконавської діяльності молодших школярів нерозривно пов'язана з *композиційною*, або *музикотворчою*. Зважаючи на виразне розвивальне спрямування, особливості організації такої музичної діяльності учнів розглянуті у відповідному параграфі (див. п. 6.5).

Концентрованим „ядром” формування музичної обізнаності школярів є *музикознавча діяльність*, яка, попри теоретичний характер, має ґрунтуватися на музичному сприйманні та виконанні й вимагає єдності раціональних і емоційних процесів. Отже, дуже важливо навчити учнів зберігати, за висловом Б.Теплова, емоційне ставлення до музики при всезростаючій свідомості.

Як складова музичної обізнаності, музикознавчий компонент передбачає два напрями опанування учнями теоретичних основ музичного мистецтва: 1) ознайомлення з відомостями про музику як вид мистецтва, історію її розвитку, стилі та напрями, творчість композиторів тощо; 2) ознайомлення з основами елементарної теорії музики та сольфеджіо – опанування музичною термінологією, знання засобів музичної виразності (мелодія, метроритм, темп, динаміка, гармонія, тембр тощо), здобуття уявлення про нотний запис музики.

Реалізація першого напрямку нерозривно пов'язана зі слухацькою діяльністю, оскільки опанування відомостей про розвиток музичного мистецтва та творчість його представників відбувається в процесі слухання й обговорення творів. Так, більшість „звернень” до музики в підручниках супроводжується інформацією про її види, жанри, творців, яка поступово розширюється та збагачується протягом усього навчання учнів у початковій і основній школі. Формами подання такої інформації є художня (згодом науково-публіцистична) розповідь, оповідання, словникове визначення, правило, що доповнюються портретами композиторів, ілюстраціями, узагальнюючими схемами тощо (додаток К). Інколи теоретична інформація втілюється в поетичну форму, завдяки чому стає більш емоційною, привертає увагу, краще запам'ятовується.

Іншим прийомом, що добре зарекомендував себе у процесі „інструментознавчої” діяльності молодших школярів, є поєднання вербальних і візуальних елементів тексту. Наприклад, у розповіді про орган назви музичних інструментів замінені ілюстраціями, отже, прочитати її можна, маючи уявлення про зовнішній вигляд і особливості звучання певних інструментів [186, с.121].

Як свідчать учасники апробації підручників, подібні форми подання теоретичних відомостей є доцільними, особливо зважаючи на необхідність систематичного мотиваційного супроводу навчання молодших школярів. Деякі інші методи та прийоми подання музикознавчих відомостей, спрямовані на підвищення ефективності засвоєння інформації, розглянемо на прикладі змісту підручника для 3 класу, підготовленого за програмою 2006 року. Згідно з тематичною назвою „В гостях у трьох китів”, зміст підручника побудовано у формі подорожі (таблицю змісту подано в додатку Л). Розпочинається вона віршованою версією вже відомої дітям легенди про трьох китів, де учням пропонується додати пропущені слова – назви основних жанрів музики:

Тих китів всі змалку чують.

З першим – весело крокують,

і лунають кроки наші

під бадьорі звуки __ __.

Другий кит – такий мінливий!

Вальсом пропливе грайливим,

жартівливим увиванцем

чи якимось іншим __ __...

Згідно із загальною „мандрівною” концепцією підручника побудовано й інші методи подання навчального змісту. Так, інформацію про жанрову специфіку основних типів музики втілено у форму листів від пісенного, танцювального та маршового китів [199, с.361]. Ці відомості, викладені у формі правила, були б складними й обтяжливими для засвоєння, а у вигляді листа від казкового персонажа стають для дитини цікавими, легше сприймаються та засвоюються. У формі казки про зустріч музичних китів побудовано й узагальнення музикознавчих відомостей у підсумковій темі підручника.

Учителі-практики свідчать, що такі й подібні методи мотивування, подання й узагальнення музикознавчих відомостей є ефективним засобом формування музичної обізнаності молодших школярів. Позитивним у цьому плані відзначається й використання запропонованих у підручниках наочних матеріалів, що сприяють узагальненому усвідомленню учнями музичних знань.

Так, символічні „карти”, що відображують жанрове розмаїття музики, на думку вчителів, надають широкі можливості для засвоєння, поглиблення, творчого опрацювання відповідних відомостей (додаток М).

Приклад креативного використання цього виду візуальної інформації спостерігаємо на уроці за темою „Пісні рідного краю”, представленому на конкурс „Учитель року – 2009”. Протягом уроку викладач музики Сумської СШ № 2 Людмила Горох неодноразово, у різних формах звертає увагу четвертокласників на подану на форзаці підручника „Карту пісенної країни”, яка слугує для дітей орієнтиром у визначенні видів пісенної музики, що звучить у класі.

Другий, власне музично-теоретичний напрям музикознавчої діяльності є, мабуть, найбільш дискусійним об’єктом сучасної загальної музичної освіти. Вивчення теоретичних основ музики було традиційним для історичного розвитку музичної освіти школярів. Сучасні підходи до впровадження цього аспекту в практику шкільних уроків музики знаходяться в межах найширшого діапазону: від фактичного виключення зі змісту загальної освіти – до систематичного впровадження у вельми значному обсязі.

У методичних працях музична грамота розглядається як „засіб реалізації дидактичного принципу свідомості в музичному навчанні”, а головне її завдання вбачається в тому, щоб допомогти дітям почути й усвідомити музичні явища, глибше розуміти, вправно й осмислено виконувати музику [282, с.66]. Однак, сучасні тенденції мінімізації змісту освіти спонукають уникати зайвої деталізації та надто глибокого занурення у вивчення такого матеріалу. Педагогічно обґрунтованим у даному випадку є пошук оптимальної, „золотої” середини: дати учням достатній і необхідний для культурної людини запас музично-теоретичних знань, не перевантажуючи їх суто фаховою інформацією.

Ознайомлення з основами елементарної теорії музики органічно вміщене до змісту наших підручників, проте представлене таким чином, що вчитель має змогу творчо визначати педагогічно доцільний обсяг і питому вагу навчального матеріалу цього спрямування. Водночас, для надання можливостей диференційованого навчання, розроблено систему додаткових відомостей „Це цікаво знати!” і завдань підвищеної складності „Для допитливих”.

На нашу думку, умовами успішного засвоєння молодшими школярами музично-теоретичного матеріалу є цікава та доступна форма його викладу, нерозривний зв'язок теоретичних відомостей із „живою” музикою. Наприклад, первинні знання щодо тривалості звуків учні здобувають у процесі проплескування та простукування ритмічних рисунків, розучування простих поспівок, а в підручнику – із застосуванням відповідних наочних матеріалів. Так поступово, через набуття практичних умінь і навичок, закладаються основи музичної обізнаності.

Значною мірою в дидактико-методичній системі реалізується ідея ознайомлення з елементами музичної мови із застосуванням рідного учню дитячого фольклору як відомого та зрозумілого дитині тексту. Адже, на думку сучасних дослідників, лічилки, примовки, скоромовки мають, як правило, чіткий ритм, а приказки, прислів'я – внутрішню мелодійність і визначений емоційний лад мови, що дає можливість зосередитися на відчутті ритму або мелодики в чистому вигляді, що сприяє засвоєнню дітьми цих і подібних понять [130, с.20].

Згідно з цією ідеєю, у підручниках представлено широке розмаїття зразків українського дитячого фольклору, форма подання яких сприяє засвоєнню та поглибленню музично-теоретичних відомостей.

Характерною особливістю підручників є подання музично-теоретичних відомостей в ігровій, віршованій, казковій формі – так, щоб дитина легко розуміла та міцно засвоювала навчальний матеріал. На допомогу учню та вчителю розроблено систему дидактичних віршів і казок мотиваційного, інформаційного, узагальнюючого спрямування, які зроблять вивчення музичної грамоти цікавим і ефективним. Наведемо приклади з підручників.

Зміст дидактичного вірша „Дім для нот” приваблює другокласників, насамперед, доступністю досліджуваних об’єктів – зошитів в лінію та клітинку для запису букв і цифр. У продовження цього логічного ряду перехід до запису нот на нотному стані здається цілком зрозумілим і обґрунтованим. Так, у порівнянні зі звичними для дитини явищами, у віршованому тексті сконцентровано необхідний обсяг інформації про основи запису музики на нотному стані. Аналізуючи за допомогою вчителя зміст вірша, діти простежують паралелі між записом знакових систем мови, лічби та музики; здобувають уявлення про основи нотопису; роблять теоретичні висновки.

Зважаючи на щільний зв'язок засвоєння музично-теоретичної інформації зі сприйманням і виконанням, низка завдань передбачає безпосереднє супроводження теоретичних відомостей музичними фрагментами. Прикладом цьому є казка „Колискова для Дряпушка”, у ході ознайомлення з якою діти засвоюють поняття „канон”. Для цього школярі під керівництвом учителя розігрують сюжетний хід казки, імітуючи спів дівчинки і бабусі за наведеними в підручнику мелодіями. Подані до казки завдання орієнтують на позаурочне опрацювання казки разом із дорослими, при цьому запропоновано виконати канонем не лише колискову для Дряпушка, а й інші пісні [187, с.28-29].

Крім дидактичних віршів і казок, у підручниках запропоновано чимало інших форм і методів активізації засвоєння музично-теоретичних відомостей: порівняння музики та мовлення; варіювання та моделювання музичних явищ, а

також дидактичні ігри, кросворди, головоломки, ребуси, загадки, тексти „з пропусками”, завдання „з секретом” тощо. Так, засвоїти складові назви нот школярам допоможе вірш-казка з теми „Сім сестриць-чарівниць”, де імена сестриць-нот „сховані” в перших складах кожного стовпчика:

ДОбрий ранок! Здрастуй, Сонце! –

старша відчиня віконце.

І – до справи. Зна будь-хто:

Гарна господиня __ [185, 73].

Зазначимо, що в підручниках розроблено розгалужену систему „*правил*”, де в рамочках під символом „Зверни увагу, запам’ятай” подані лаконічні виклади знань. Для більш ефективного засвоєння таких відомостей у роботі багатьох учителів музики практикується „хорове” повторення або читання правил вголос; репродуктивне опитування за принципом „поняття – визначення” та, навпаки, „визначення – поняття”. Корисними та випробуваними методами узагальнення теоретичних знань є заохочення учнів самостійно скласти за темою уроку запитання до однокласників; розповісти батькам про те, що дізналися на уроці тощо.

Отже, музична обізнаність учня передбачає опанування необхідним і достатнім комплексом музичних знань, умінь і навичок. Провідними напрямками формування цього блоку музичної культури школяра за дидактико-методичною системою є: опанування первинних відомостей і практичних навичок музично-творчої діяльності й засвоєння знань стосовно історії розвитку музики, життя та творчості композиторів, основних видів і жанрів музичного мистецтва, елементарної теорії музики.

Серед умов формування музичної обізнаності учнів початкової школи – нерозривний зв’язок теорії зі слухацькою та виконавською діяльністю, застосування спеціальних методів і технологій формування знань, умінь і навичок у галузі музичного мистецтва. В експериментальній системі це забезпечується змістом навчальної програми та підручників, де розроблено різноманітні прийоми та методи формування музичної обізнаності учнів.

6.4. Виховний потенціал уроків музики

Виховання нового покоління – одне з найбільш гострих питань сучасної музичної освіти, що часто ставить у глухий кут не лише вчителів-початківців, а й досвідчених освітян. Адже, як констатує М.Саямов, у сучасному контексті втрати мистецьких інтересів і смаків культурне середовище, де живуть діти, формує спотворену особистість [337, с.10].

У таких умовах свій внесок у виховання школяра має зробити викладач кожного предмета, а особливо – дисциплін художньо-естетичного циклу. На думку О.Щолокової, звернення до мистецтва як могутнього засобу духовного розвитку людини, спрямованість на формування індивідуального естетичного комплексу особистості є потребою сучасного життя, що надає навчальному процесу привабливості й тепла, стає підґрунтям повноцінного та різноманітного саморозвитку учнів. Серед засад художньо-естетичної освіти вчена виділяє: збагачення духовного світу особистості засобами мистецтва; комплексність художньо-естетичної освіти й виховання; формування художнього сприймання та розуміння художніх цінностей; вивчення творів вітчизняної класичної спадщини в поєднанні з шедеврами світового мистецтва; орієнтацію на творчий розвиток особистості [423, с.22-23].

Важливою є реалізація виховного потенціалу шкільних уроків музики, які спроможні мати потужний вплив на становлення культури, розвиток естетичних, моральних, національних, патріотичних, громадянських, етичних якостей школяра. У цьому контексті головним цільовим орієнтиром виховання засобами музичного мистецтва постає, за Г.Тарасовим, не розвиток вузько суб'єктивістського підходу до музики, а цілісне становлення духовних властивостей особистості [364].

Як зазначає О.Олексюк, музика є універсальною динамічною моделлю життя й загальнолюдського духовного досвіду, і саме в музичній діяльності людина знаходить канали залучення до духовного надособистісного буття. З цією метою використовуються методи, що враховують індивідуальні

властивості особистості, забезпечують її ціннісно-смысловий розвиток, формують здатність до моральної саморегуляції й творчої самореалізації [258]. Творчо-діяльнісний аспект духовного потенціалу розглядається в контексті інтеграції різних видів музичної діяльності і поведінки: вербальної (судження) та реальної (вчинок у морально-естетичних і художніх проявах) [256, с.146].

Важливий практичний шлях розв'язання музично-виховних завдань вбачається у втіленні концепції діалогу культур М.Бахтіна та В.Біблера. На думку Л.Воробйової, гуманістична діалогова педагогіка спрямовує суб'єктів педагогічного процесу на діалог із музикою, власним сумлінням і суспільством, а учень у цьому діалозі постає як вільна, духовна особистість, суб'єкт життя, що має потребу саморозвитку [70, с.42]. В.Медушевський закликає до виховання в духовному діалозі з мистецтвом „художнього почуття”, а для відродження духовного рівня музичного змісту пропонує застосовувати методи композиційного аналізу, структурування духовних відгуків на музику, аналіз імпульсів, що „виходять з сердечно-духовної глибини особистості” [218].

Водночас фахівці підкреслюють неоднозначний, часто згубний вплив на людину сучасної маскультури. К.Вітт наголошує: головне призначення музики – встановлювати мир у душі та нести людям світло любові, а сучасні механічні ритми, одноманітність гармоній, постійна підвищена гучність і метушня вносять у світ додаткове занепокоєння, непевність і егоїзм [454, с.62-67].

Отже, різнобічне виховання дитини постає перед сучасним учителем музики актуальною проблемою, розв'язання якої ускладнюється не лише самим фактом „вторгнення” в надзвичайно тонкі й інтимні сфери особистості, а й часто вельми негативною „енергетикою” музичного оточення школяра.

Виходячи з цього, завданнями загальної музичної освіти є підсилення позитивних потенцій музичного виховання з одночасною нейтралізацією негативних впливів низькопробного музичного середовища на становлення особистості. Невипадково Г.Падалка суттєвою педагогічною умовою реалізації виховної функції мистецтва вважає опосередковане, психологічно ненав'язливе залучення учнів до усвідомлення глибинного змісту твору [271, с.11].

Виховна спрямованість експериментальної системи зумовлюється, перш за все, її культуротворчим характером, адже особистісна культура вже за визначенням є компонентом виховання. Реалізація першого, провідного виховного напрямку системи – становлення *власне музичної вихованості* школярів – може розглядатися в єдності особистісних „музичних культур”: слухацької, виконавської, музикотворчої, музично-пізнавальної тощо.

Методичні підходи до формування цих „часткових” музично-культурних феноменів значною мірою „перетинаються” з набуттям відповідних знань, умінь і навичок, а отже – музичної обізнаності учнів. Однак, опанування традиційних „ЗУНів” є важливим, проте не остаточним показником сформованості певного напрямку музичної культури. Адже про виховану культуру сприймання, виконання, творення та пізнання музики можна говорити лише тоді, коли, перефразувавши К.Ушинського, знання переходять у дію, а уміння та навички стають стійкою властивістю особистості.

Наголосимо, що музична культура молодшого школяра має виявлятися не лише в навичках контрольованої вчителем діяльності на уроках, а й у самостійному спілкуванні дитини з музичним мистецтвом. Відповідно до цього через усі розроблені нами підручники та робочі зошити з музики проходить культурно-етична лінія мистецького спрямування: як поводитися на уроці, як „спілкуватися” з музикою на концерті, у філармонії, у побуті тощо.

Первинні навички музично-етичної культури молодших школярів безпосередньо виявляються та формуються в організаційних елементах навчальної діяльності: вході та виході з класу під музику, виконанні музичного вітання та прощання тощо. Зазначимо, що кожний з цих елементів має виконувати не формальну організаційну роль, а бути засобом формування певних складових музичної культури молодших школярів. Наприклад: музика, з якою діти переступають поріг класу, є важливим мотиваційним чинником налаштування на подальшу діяльність; малюнки-дзвіночки, що графічно зображують мелодії вітання та прощання в підручнику (додаток Н), сприяють формуванню знань про висоту й тривалість звуків тощо.

Важливо пам'ятати, що якість реалізації цих складових впливає і на музичний розвиток, і на вихованість дітей, на їхнє ставлення до навчання та вчителя. Тому слід домагатися не лише технічно правильного, а й культурно-виваженого, етичного виконання організаційно-структурних елементів уроку.

Розпочинаючись з перших уроків, виховання культури спілкування з музикою триває протягом усього навчання, поступово поглиблюючи та розширюючи відповідні знання, вміння та навички дітей. Наприклад, у зошитах „Здрастуй, Музико!” подано ряд завдань, спрямованих на закріплення та практичне опрацювання правил „взаємодії” з музичним мистецтвом: „Розглянь малюнки. Підкресли олівцем, що можна робити на уроці музики”. „Пригадай, як треба слухати музику. Підкресли правильні відповіді...” тощо.

На наш погляд, при організації виховної роботи важливо забезпечити органічність і ненав'язливість педагогічного впливу. Тому інформацію цього спрямування доцільно втілювати не лише в „серйозні” форми вказівок і правил, а й у цікаві, захоплюючі, гумористичні. Прикладом цьому є жартівливий вірш, що розповідає учням про „антиправила” слухання музики, поведінки в театрі, концертному залі тощо:

На концерт, як і до школи,	Тільки музика поллється,
вчасно не приходь ніколи.	крикни: „Тихо! Хто сміється?”
Увійдеш – гукай з порогу:	І отак кричать годиться,
„Запізнивсь! Звільніть дорогу!”	доки музика скінчиться... [185, с.52].

Жартівливо-виховний відтінок має і вірш „На уроці музики”, спрямований на актуалізацію знань про зміст музичних занять у школі та правила поведінки на них, і вірш-загадка „Диригент”, що спрямовує увагу дітей на осмислення слова „етика” та правил поведінки в концертній залі[185, с.47].

Дієвим засобом музичного виховання молодших школярів є використання казок і оповідань. Наприклад, оповідання А.Григорука „Той ще не музика, хто в дудку дме” спрямоване на формування в учнів уявлення про культуру „музичної поведінки” в побуті й усвідомлення: справжнє виконавство, яке несе слухачам насолоду, – це результат наполегливої праці музиканта.

Не менш важливим, ніж формування культури спілкування з мистецтвом, є виховання *любви до музики і прагнення до музичного вдосконалення*.

Перше з цих завдань пов'язане з компонентом музичної спрямованості й найбільш органічно формується шляхом розвитку та збагачення природних музичних потреб дитини. Як свідчить досвід, важливими умовами забезпечення цього процесу є: створення на уроці творчої, цікавої, психологічно комфортної атмосфери художнього спілкування з музичним мистецтвом; оптимальний, із позицій вікової відповідності, добір музичних творів із наданням дітям можливостей їх вибору згідно з власними уподобаннями; забезпечення балансу між народною та професійною, вокальною й інструментальною, класичною та сучасною музикою; різноманітність видів музично-творчої діяльності, що створює передумови для творчої активності й художньої самореалізації учнів; забезпечення можливостей для успішного музичного навчання учнів із різним рівнем музичних здібностей тощо.

Виховання в учнів прагнення до музичного самовдосконалення ґрунтується на вже певним чином сформованих складових музичної культури, коли дитина починає усвідомлювати недостатність і можливість поліпшення особистих музичних досягнень. Отже, спираючись на відомий вислів В.Сухомлинського про те, що метою виховання є самовиховання особистості, сформовану потребу в музичному самовдосконаленні можна вважати своєрідним підсумком і запорукою подальшого музичного виховання школяра.

Звернемо увагу на те, що всі означені складові є частковими стосовно більш широкого виховного напрямку музичної освіти школярів – їх *загальнокультурного виховання*.

Сучасні фахівці єдині в тому, що один із найважливіших засобів виховання культурної людини – це мистецтво, яке є не лише втіленням культури, а й могутнім засобом становлення особистості. Щоб виховати у людини культуру, наголошує О.Савченко, треба якнайповніше використовувати засоби мистецтва в духовному збагаченні школярів, зокрема у вихованні емоційної культури дітей, гармонії, смаку, культури почуттів [327, с.34-35].

У контексті експериментальної системи феномен загальнокультурного виховання учнів стосується, насамперед, розширення меж власне музичного виховання на загальномистецькі обрії, що передбачає: формування в дітей потреб у мистецтві, культурі як невід'ємній, необхідній та прекрасній частині життя; виховання любові до національної культури засобами ознайомлення школярів із народним, класичним і сучасним мистецтвом України; формування „мистецько-інтернаціональних” якостей через залучення дітей до найкращих надбань світової культури; становлення культури сприймання й розуміння творів різних видів мистецтва; прийняття та застосування в житті культурних надбань, національних і загальнолюдських культурних цінностей тощо.

Проблема формування в дітей *потреб у спілкуванні з мистецтвом* наскрізне проходить через увесь курс музичного навчання, складаючи один із найважливіших напрямів виховної роботи. Передумовами його реалізації в дидактико-методичній системі є навчальна програма, зміст якої спрямовує вчителя в річище постійного залучення дітей до процесу опанування мистецтва й культурної спадщини як необхідної та прекрасної частини людського життя.

Факторами, що сприяють усвідомленню учнями непересічної ролі мистецтва, є і власна загальнокультурна спрямованість педагога, і мистецько-культурне забарвлення всього шкільного життя, і відповідно орієнтована організація навчально-виховного процесу на уроках музики через систему різноманітних дидактичних методів, зокрема представлених у підручниках.

Огляд тематичних блоків і окремих тем, запропонованих у навчальних книгах, засвідчує їх різнобічну загальнокультурну виховну спрямованість. Дидактичні матеріали запрошують учнів до роздумів над значенням мистецтва в житті людини – від найпростіших прикладів „музичного супроводу” дитячого життя (колискових, музичних свят) до вельми серйозних висновків про музику:

Може, живе вона в серці людини,
не замовкаючи ані хвилини?
В ній – світ природи, думки, почуття...
Музика – частка людського життя.

Подані до вірша завдання – „Спробуй пояснити, що таке музика. Подумай, чому вона названа часткою людського життя. Яке місце посідає музика в твоєму житті; у житті людини?” – сприяють усвідомленню й узагальненню такої інформації. Виховна мета цієї роботи – формування в школярів потреб у художній діяльності, виховання стійких бажань залучатися до спілкування з мистецтвом і вдосконалюватися в мистецькій галузі.

Національно-культурне виховання молодших школярів відбувається, насамперед, через ознайомлення учнів із фольклором і професійною музикою, культурною спадщиною та сучасним мистецтвом України. Пріоритетність цього напрямку музичного виховання підкреслюється самою побудовою навчальних книг, на початку яких вміщені Державний гімн та Малий герб України.

У змісті програми „Музика” представлено низку українських народних творів для слухання та виконання. Під час ознайомлення з ними відбувається не лише поступове опановування знань про види та жанри вітчизняного фольклору, а й формуються почуття любові до національної культури та поваги до народу, що зміг створити скарбницю таких непересічних цінностей.

Різноманітні національно-виховні напрями пронизують зміст поданих у підручниках навчальних текстів, дидактичних віршів і казок. Так, про виникнення народної музики та про її роль у житті людей ідеться у вірші „Музика, яка не знала нот”. Проте його виховне завдання набагато глибше – формувати в учнів інтерес та повагу до національної музики, історії, обрядів українського народу та рідної мови [185, с.41-42].

Паралельно з фольклорним аспектом відбувається послідовне ознайомлення з професійною музикою України: відомостями про життя і творчість провідних представників національного музичного мистецтва, творами сучасних українських композиторів. Так поступово, у різних видах музичної діяльності, відбувається формування широкого загальнокультурного світогляду та національно-патріотичних почуттів дитини.

Суттєвого виховного значення в змісті музичної освіти школярів набуває ознайомлення з кобзарським мистецтвом, що „є своєрідним художньо-творчим засобом відображення... явищ духовного світу особистості..., здійснення мистецького впливу на розвиток її ціннісних гуманістичних орієнтацій” [78, с.2]. Згідно з сучасними підходами, саме кобзарська творчість надає приклади для формування світоглядно-ціннісних орієнтацій і постає „впливовим чинником національного відтворення, передачі національного менталітету наступним поколінням, збереження національної ідентичності” [410, с.280]. У програмі та підручниках „Музика” ознайомлення з кобзарським мистецтвом передбачене і навчальним змістом, і музичним репертуаром, що репрезентує як оригінальні кобзарські твори (думи), так і сучасні пісні відповідної тематики.

Передумовами *полікультурного, „музично-інтернаціонального” виховання* школярів є ознайомлення з життям і творчістю діячів світової музичної культури, з піснями, танцями та мистецькими традиціями різних народів. Зокрема, у нових підручниках для початкової школи запропоновані для розучування зразки російського, білоруського, польського, чеського, латиського, естонського, французького, бразильського, норвезького дитячого фольклору.

Протягом усього курсу навчання школярі дізнаються про видатних представників світової музичної культури (Й.С.Баха, В.А.Моцарта, Л.Бетховена, Е.Гріга, Ф.Шопена та ін.), принагідно ознайомлюючись з мистецтвом і культурними традиціями відповідних країн та епох.

Виховна мета означених напрямів навчальної роботи – розвиток інтересу та поваги до мистецтва інших країн – є важливою не лише в загальнокультурному контексті. На наш погляд, вона є кроком до поступового прищеплення дитині інтернаціональних почуттів, підготовки до життя в глобалізованому середовищі, а також – своєрідною „профілактикою” гостроактуальної в сучасному суспільстві проблеми расизму тощо.

Іншим напрямом загальнокультурного виховання є становлення *культури сприймання і розуміння різних видів мистецтва*: літературного, образотворчого, хореографічного, театрального, декоративно-прикладного.

Наголосимо, що формування навичок „спілкування” з ними відбувається не ізольовано від власне музичної діяльності, а відповідно до основного змістового стрижня навчальних тем. Зокрема: на всіх етапах навчання дітям прищеплюється інтерес і любов не лише до українського музичного фольклору, а й до інших видів народного мистецтва, зокрема літературного (думи, казки, легенди, забавлянки) та декоративно-прикладного (писанки, рушники, витинанки тощо); культура споглядання, „читання” та розуміння живописних творів формується в єдності зі сприйманням музики, у процесі аналізу та порівняння музичних і візуальних образів; виховання культури сценічної дії та відповідної публічної поведінки відбувається під час інсценування та рольового виконання пісень, рухливо-танцювальних форм виконавства тощо.

Наприклад, з метою усвідомлення сутності мистецтва й особливостей різних видів мистецького відображення життя першокласникам запропоновано порівняти специфіку і засоби виразності образотворчого, літературного, музичного мистецтв за допомогою графічно оформлених підказок (додаток П).

При правильній і педагогічно доцільній організації музичної освіти молодших школярів у процесі реалізації всіх означених напрямів загальнокультурного виховання відбувається поступове „привласнення”, тобто особисте прийняття дитиною та застосування у власному житті культурних надбань, національних і загальнолюдських культурних цінностей.

Таким чином загальнокультурне становлення постає сходинкою до найважливішого „надзавдання” музичної освіти – виховання духовного світу дитини. Недарма сучасні дослідники, простежуючи паралель між процесами музичної освіти й вихованням учня, наголошують, що на перший план у цій проблемі виступає виявлення тих змін, які відбуваються в духовному світі дитини під впливом музики [412, с.290]. Водночас підкреслюється багатоаспектність впливів музичного виховання на духовне становлення особистості: „Формування музикою духовності дитини – основа уроку, його зміст, який завжди матиме безкінечне розмаїття художньо-педагогічного втілення як безкінечне розмаїття в мистецтві та житті” [85, с.3].

В умовах експериментальної системи виховання особистості молодшого школяра конкретизується в широкому спектрі естетичних, моральних, національно-патріотичних, громадянських, інтернаціональних, комунікативних, етичних, трудових, вольових, валеологічних, екологічних якостей дитини.

Аналізуючи проблеми впливу уроків музики на становлення гармонійної особистості, теорія та практика мистецької освіти насамперед звертається до сфери *естетичного виховання* дитини. У межах розробленої системи цей напрям є стрижнем, визначеним самою естетичною природою музичного мистецтва. Передумовою широкого естетично-виховного діапазону уроків музики є притаманне їм розмаїття видів музично-естетичної діяльності, спрямування змісту навчального та музичного репертуару на розвиток умінь відчувати красу, бачити і розрізняти прекрасне в мистецтві та житті, формування естетичних поглядів, смаків, переконань.

У контексті естетичного освоєння дійсності передбачена реалізація всіх інших напрямів виховної роботи й у підручниках. Вже сам перелік навчальних тем, запропонованих у книгах, засвідчує їх спрямованість на різнобічне збагачення духовного світу особистості. *Національно-патріотичний і громадянський зміст* пронизує теми „Музика нашого краю”, „Пісні рідного краю”, „Пісні козацької слави”, „Головна пісня держави”. До азів розуміння духовної музики дітям допоможе доторкнутися тема „Пісні святих храмів”. Бачити, розуміти й берегти красу природи навчатимуть теми „Осіньна мозаїка”, „На музику перетворюю”, „Весняні мелодії”, „Назустріч музичному літу”...

Проте кожна тема, незалежно від її назви, містить певні духовно-виховні аспекти: від тонких і ненав’язливих – до яскраво, „плакатно” виражених.

Безумовно вагомим фактором музично-ціннісного та духовного зростання школярів є і величезний пласт світової музичної культури, що створена не лише майстерністю, а й непересічною силою людського духу. Прикладом цього є життя і творчість вітчизняних і зарубіжних митців, які втілили в звуках власне бачення життєвих і культурних цінностей: гармонії, любові, щастя, творчості, природи, історії, мистецтва, духовності тощо.

В експериментальній системі потужний і різнобічний виховний потенціал закладений у процесі музичного сприймання. Слухацький репертуар програми спрямовує увагу учнів на розуміння краси людини, природи, почуттів. Розповіді про творчість і життєвий шлях видатних музикантів навчають наполегливості, мужності, стійкості, духовній красі, виховують працелюбство та вольові якості особистості. Систематичне спілкування з музикою різних часів і національних традицій поступово прищеплює школярам художній смак й уміння орієнтуватися в розмаїтті навколишньої музики.

Смисл музично-морального виховання, наголошують фахівці, полягає в тому, щоби викликати у слухача конкретні емоційні переживання й орієнтувати, спрямувати їх на суспільно значущі цінності. У цьому процесі „виявлення типу спрямованості може багато сказати про рівень моральної зрілості людини” [281, с.269, 283]. Отже, зазначає А.Пілічяускас, об’єктом моделі морального спілкування з музикою стає емоційне інтонування, результатом – особистісний смисл твору, а метою – музичне пізнання буття. При цьому висловлювання школярів – імпрровізаційні враження морального змісту – є вельми суб’єктивними, і вчитель припускатиметься помилки, якщо буде підводити їх під загальний знаменник. Адже „єдина правильна відповідь” є вельми поширеною причиною, що змушує учнів мовчати [285, с.8].

Найважливішою умовою реалізації виховного потенціалу слухання музики є, на наш погляд, спроможність учителя спрямувати увагу школярів на моральний зміст музичного твору, відображені в ньому ідеї, думки та почуття, а на цій основі – викликати власний відгук, особистісне ставлення в серці та розумі дитини. Вбачаючи в мистецтві величезні ресурси виховання особистості, Л.Паньків наголошує на специфічних особливостях педагогічного спілкування в музично-освітній діяльності: „Саме на пошук смислу музичного твору, індивідуального емоційного його переживання, особистісного усвідомлення суб’єктного світобачення митця... має спрямовуватися організація занять у класі мистецьких дисциплін” [275, с.85].

Приклад пошуку духовного сенсу музики та її зв'язків з особистими почуттями дитини спостерігаємо на уроці учасниці дослідження Уляни Старинської (Сумська ЗОШ №27, 2009 рік) за темою „Духовна музика”, де ознайомлення з „Молитвою за Україну” М.Лисенка вчитель пов'язує не лише з аналізом змісту музичного твору, а й з виявленням власних дитячих побажань до своєї країни. Заслужують уваги і, на наш погляд, вельми глибокі та зрілі відповіді четвертокласників, які бажають своїй країні: „миру, злагоди та процвітання”; „жити у дружбі з іншими народами”; „щоб у кожній родині панували щастя, добро й благополуччя”; „щоб батьки не залишали своїх дітей самотніми”... Ці побажання свідчать не лише про розвинені патріотичні почуття учнів, а й про особистісне усвідомлення та розуміння дітьми 9-10 років хвилюючих і болючих проблем, що стоять перед українською спільнотою.

Описаний фрагмент підтверджує висновки психологів: музичне виховання робить школяра більш здатним до переживання емоцій, розширюючи та поглиблюючи контакти дитини з навколишнім світом та іншими людьми.

Прикладом виховного впливу вокального репертуару є добірка представлених у підручниках пісень. Вони приваблюють гуманістичним змістом, що навчає: любові та поваги до батьків і родини („Наша мама”, „Вишиванка”, „Золоте весілля”); доброті і дружбі („Якщо добрий ти”, „Справжній друг”, „Пісенька горобчика”); наполегливості, працелюбству, сумлінності й відповідальності у навчанні („Вперше Осінь йшла до школи”, „Школяр”, „Навчайте мене музики”, „Два єноти вчили ноти”); сміливості, мужності, патріотизму („Козачата”, „Про маленького сурмача”, „Орлятко”) тощо.

Красу рідного краю змальовують пісні „Рідний край”, „Зернятко”, „Сонячні краплини”, „Осінь”, „Калинова пісня”, „Повертайся, ластівко”, „Лине музика літа”, „Намалюю Україну” тощо. Ознайомлення з цими творами є сходинкою не лише до національно-патріотичного, а й до екологічного виховання школярів. Для усвідомлення методичних основ цього напрямку виховної роботи корисно звернутися до праць Г.Тарасенко, в яких розкрито шляхи формування естетико-екологічної культури молодших школярів [363].

Про виховний вплив запропонованих пісень можуть свідчити приклади виконання пов'язаних із ними завдань. Так, у підручнику для 4 класу дітям запропоновано пісню „Це моя Україна” (муз. М.Ведмедері, сл. А.Камінчука), зміст якої спрямований на національно-патріотичне виховання школярів:

Зацвітає калина,	Це моя Україна,
зеленіє ліщина.	це моя батьківщина,
Степом котиться диво-луна.	що, як тато і мама, одна! [187, с.108].

Оскільки авторський варіант тексту містив лише один куплет, ми „розбили” його на заспів і приспів і склали продовження пісні [187, с.109], а дітям запропонували створити за поданим зразком власний варіант віршів. Наведемо приклади текстів, складених у 2005 році учнями ЗОШ № 3 м. Чернігова (викладач – старший учитель вищої категорії Євгенія Коломієць):

Вийшли діти гуляти	1. Рідна матінко-земле,
і веснянки співати.	ти найкраща у мене,
Ось така в нас весела весна.	як перлина у морі, одна.
(Нікітченко Олександр, 4-А кл.)	Приспів.

І квітки розквітають,	2. Я стою над водою
і пташки прилітають,	і милуюсь тобою,
і бурульки вже тануть. Весна!	найродючіша земле моя.
(Кулик Таня, 4-В кл.)	Приспів.
	(Петренко Галина, 4-А кл.)

Працюючи за підручниками „Музика”, Є.Коломієць відзначає, що такі завдання спонукають дітей до виявів власної творчої активності. Так, учениця 4-Є класу Катя Холявко не лише склала власний заспів, а змінила ще й приспів:

Це мій край – просто диво,
це наш край – просто мрія,
якщо ми – дружно взята сім'я.

Безперечно, дитячі вірші здебільшого не претендують на досконалість, проте скільки тепла, любові до рідного краю, спостережливості до природи і, нарешті, внутрішньої, невимушеної, природної музичності в них відчувається!

Отже, для розв'язання завдань різнобічного виховання учнів у шкільній музичній освіті фахівці (Л.Виноградов, М.Осеннева, А.Пілічяускас та ін.) вважають найбільш природним не „проходити музику”, заглиблюючись у технічні деталі мистецтва, а допомагати дітям емоційно й образно „проживати” її. Передумовами такого „проживання” є надзвичайно потужний виховний потенціал музичних творів, що ґрунтується на розкритті їхніх життєвих прототипів і обставин написання, відображенні у музиці особистісних рис авторів, на цілеспрямованому аналізі змісту пісенних текстів тощо.

Учасники апробації дидактико-методичної системи вважають, що значне виховне навантаження несуть уміщені до підручників дидактичні вірші: „Що таке музика”, „Розповідає музика”, „Чарівні барви музики” та ін. Їхньою ознакою є поєднання пізнавальних і виховних функцій, що виражаються, зокрема, в спрямованості на формування уваги та любові до рідного краю.

Наші спостереження показують, що уроки музики мають потужні резерви для виховання *комунікативної культури* дітей, передумовою чого є організація художньо-творчого спілкування на уроці музики. Як наголошують фахівці в галузі мистецьких комунікацій (П.Анісімов, Л.Арчажникова, М.Каган, Л.Коваль, Є.Назайкінський, Г.Тарасов, С.Раппопорт та ін.), художнє спілкування створює умови для розвитку зацікавленості в навчанні, формування та задоволення духовних потреб школярів у вираженні своїх почуттів, думок, оцінок стосовно музичного мистецтва та життя, у виявленні своїх музичних здібностей, знань, умінь і навичок, збагаченні власного музичного, художнього та життєвого досвіду; допомагає здолати психологічні бар'єри. Проте для цього необхідно виховувати в дітей почуття колективізму, поваги до індивідуальних проявів інших, взаємної підтримки та уваги [15, с.117-123].

Шляхами реалізації комунікативних функцій музичної освіти Т.Нагорна і Т.Овчинникова вважають формування єдності виконавців; П.Анісімов радить використовувати метод художньо-сислової організації уроку музики, коли мета заняття переживається учнем як особистісно значуща; Г.Нейгауз пропонував ставити перед учнем дуже яскраву, високу та складну мету...

На нашу думку, до цього переліку слід долучити виховне значення колективних видів музично-естетичної діяльності, які створюють передумови для опанування навичок комунікативної взаємодії: вчать слухати і чути іншого, бути уважним до того, хто поруч, виконувати певні комунікативні „ролі”, обов’язки та правила спілкування. Ці навички, що систематично формуються в навчальній діяльності, згодом стають звичними формами поведінки на уроці та значною мірою переносяться на позаурочне, „життєве” спілкування.

З погляду учасників експерименту, комунікативно-виховний потенціал підручників „Музика” зумовлений і гуманістичним спрямуванням змісту, в основі якого ідеали добра та справедливості, світлі, позитивні образи, моделі доброзичливого спілкування, шанобливого ставлення до інших тощо.

Казкові герої, які мандрують сторінками книг, навчають дитину чуйності, уважності, чесним, чемним і поважним стосункам. Захоплені ігровою формою подання навчального матеріалу, учні залюбки пояснять все, що незрозуміло Незнайкові, допоможуть лісовим мешканцям розібратися, хто ж більш важливий – композитор чи виконавець, а Ведмежатку-школярику – дати раду літерам, цифрам і музичним знакам... Ці приклади із підручників „Музика” побудовані на вельми часто використовуваному в наших навчальних книгах прийомі: залучити дітей до допомоги іншому.

Зазначимо, що на формування навичок музично-комунікативної взаємодії спрямовано значну кількість домашніх завдань із робочих зошитів. Так, першокласнику запропоновано: „Розучи разом із дорослими нову пісеньку...”; „Дізнайся у старших і розучи колядку або щедрівку.... Привітай піснею дорогих тобі людей, рідних і друзів”; „Пригадай пісні до маминого свята. Яка з них найбільше сподобалася твоїй мамі? Напиши її назву”; „Розглянь ритмічні рисунки... Проплескай кожний рядок окремо, а потім – одночасно (разом зі своїми друзями або дорослими)”; „Пригадай українську народну пісню „Два півники” та розучи її з рідними або друзями. Спробуйте виконати пісню в ролях”; „...Навчи цих пісень своїх друзів. Співайте з оплесками, рухами або у ритмічному супроводі”; „Спробуй разом із дорослими зробити сопілку” .

Як свідчать вчителі, систематичне опрацювання подібних завдань сприяє вихованню старанності, уважності, акуратності, працелюбства і безпосередньо пов'язаних із цим вольових рис – витримки, наполегливості, самостійності, що є важливою умовою успішного навчання та становлення особистості.

Щодо інших ресурсів *трудового* та *вольового виховання* школярів на уроках музики, зазначимо: з давніх часів музична освіта вважається галуззю, що сприяє вдосконаленню цих рис людини, адже становлення музиканта неможливе без наполегливої праці та розвитку вольових виконавських якостей: здатності концентруватися на емоційному переживанні музики, керувати своїм психологічним станом під час публічного виступу тощо.

Такий трудовий і „особистісно-вольовий” вплив не втрачає актуальності стосовно загальної музичної освіти. Наприклад, досягнення успіхів у вокально-виконавській діяльності потребує систематичної роботи над розвитком голосу, слуху, чуття ритму, формуванням навичок правильного дихання, звукоутворення, дикції тощо. Неабияке значення в трудовому вихованні має і самостійна музична діяльність учнів щодо вдосконалення здобутих умінь тощо.

У цьому процесі надзвичайно важливо досягти розуміння учнями того, що успішність людини в сфері музики – навіть за наявності виключних даних – безпосередньо пов'язана з кількістю та якістю вольових зусиль. Усвідомленню цього сприяє ознайомлення дітей із біографічними відомостями про великих музикантів – Й.С.Баха, В.А.Моцарта, Л.Бетховена, які, попри геніальне обдарування, багато й наполегливо працювали протягом усього життя.

Слід підкреслити відповідне спрямування вокального репертуару програми, адже ідеї працелюбства, старанності й наполегливості в навчанні та праці відображені в змісті багатьох композиторських („Школяр”, „Алфавіт”, „Навчайте мене музики”, „Вперше Осінь йшла до школи”, „Моя сопілка”, „Два єноти вчили ноти”, „Прикрасим наше місто”, „Пісня про хліб”, „Чобітки мої червоні”, „Вишиванка”) й українських народних пісень („Два півники”, „Грицю, Грицю, до роботи”, „Вийшли в поле косарі”, „Ой на горі та й жінці жнуть” тощо).

Особливо відзначимо виховний потенціал трудових і календарно-обрядових пісень, що, згідно зі спеціальними дослідженнями, ще з дохристиянських часів окрилювали, надихали на переборення труднощів, тамували душевні болі, підносили настрій, множили сили. Разом із тим, „народна пісня полонила серця дітей, ронила в них зерна любові до праці, поваги до хліборобського заняття” [100, с.24].

Актуальним для педагогіки початкового навчання напрямом роботи є *валеологічне виховання* школярів. Як зазначає О.Савченко, для реалізації системного формування здорового способу життя дітей вкрай потрібним є поліпредметний підхід – вдумлива робота класовода на всіх уроках [326, с.95].

Попри часову обмеженість свого предмета, викладач музики також має приділяти увагу означеному напрямку. Передумовами цього є розмаїття видів музично-творчої діяльності (що попереджає втомлюваність); широке використання активних і рухливих форм роботи (які сприяють фізичному розвитку дитини); зміцнення голосового апарату під час співу (що є фактором профілактики отоларингологічних, легеневих, застудних захворювань) тощо.

Звернемо увагу також на валеологічне спрямування навчального змісту, наприклад: у пісні „Півникове горе” (муз. М.Ведмедері, сл. А.Камінчука) з підручника для 1 класу роз’яснено одну з поширених причин хвороб горла – переохолодження; рекомендації щодо попередження лор-захворювань подані й у „Пам’ятці юному співакові”: „Спів починай з розспівування... Бережи свій голос: не кричи, не співай на холодному та вологому повітрі”.

Крім вербально-текстових компонентів підручника, певну роль у реалізації виховного компонента музичної освіти відіграє художнє оформлення книг. Наявність ілюстрацій зацікавлює школяра, поліпшує процес засвоєння навчального матеріалу, розвиває естетичний смак учнів. Запропоновані репродукції картин сприяють полікультурному вихованню учня, а їхній зміст – формуванню уміння бачити прекрасне навколо, відчувати красу рідного краю, вихованню патріотичних, національних, громадянських почуттів, становленню розуміння необхідності дбайливо ставитися до природи.

Отже, виховний компонент уроку музики розглядається як один із провідних орієнтирів експериментальної дидактико-методичної системи, що реалізується в напрямках власне музичного, загальнокультурного та гармонійного особистісного (морального, емоційно-естетичного, етичного, національного, патріотичного, громадянського, інтернаціонального, комунікативного, трудового, екологічного, валеологічного) виховання школярів.

Важливими умовами ефективної організації виховної роботи в експериментальній методиці є її систематичність і безпосередній, органічний зв'язок із різними видами діяльності: слухацькою, виконавською, композиційною, музикознавчою. Суттєвим фактором різнобічного виховання школярів стає також робота з навчальними книгами, передумовами реалізації виховних функцій яких є:

- загальне гуманістичне спрямування змісту підручників і зошитів, що виявляється в орієнтації на інтереси, потреби, вікові особливості дитини, у прагненні залучити її до ідеалів краси, добра, духовності;
- виховний потенціал навчальних тем: дидактичних завдань, текстів, віршів і казок, спрямованих на формування культури спілкування з музичним мистецтвом, розвиток загальнокультурних рис і збагачення духовного світу школярів;
- духовний потенціал репертуару для слухання й виконання, зміст якого націлений на формування гуманістичних якостей, патріотичних почуттів, любові до батьків, рідного краю, природи тощо;
- „приховані” виховні аспекти, що є ненав'язливим педагогічним „супроводом” багатьох навчальних завдань підручника, а також різних форм колективної музично-естетичної діяльності на уроках.

Більш детально основні аспекти реалізації виховних потенцій музичної освіти в експериментальній системі розкрито в статті „Підручник музики: резерви виховного впливу” [193] та ін.

6.5. Реалізація розвивального компонента загальної музичної освіти

6.5.1. Методичні особливості музичного розвитку учнів. Проблема реалізації розвивальних функцій навчання вже є класичною: ще у 20-ті роки ХХ сторіччя Л.Виготський влучно порівнював учителя з рикшею, який не лише обирає маршрут (організовує навчання), а й несе на собі весь тягар цієї роботи. Настав час, писав учений, стати педагогу водієм трамвая, розуміючи під останнім власні потужності дитини, які необхідно викликати до життя [73, с.84-85].

Проблеми розвивального навчання актуальні й для вчителя музики, адже музична освіта є осередком, що має широкі можливості для розвитку дитини. Передумовами цього є розмаїття видів естетичної діяльності й широке коло особистісних характеристик, що зазнають впливу під час музичних занять.

Водночас, змушені констатувати: реальні уроки музики дуже часто не задовольняють вимогам розвивально спрямованої освіти, обмежуючись лише набуттям знань, умінь і навичок. Отже, є об'єктивні потреби в більш глибокому теоретичному розумінні та практичному розкритті непересічного за значенням розвивального потенціалу музичної освіти.

Що ж вкладається у зміст поняття „розвивальний потенціал загальної музичної освіти”? У своєму дослідженні ми виходимо з того, що музичне навчання молодших школярів має потужні можливості для розвитку дитини, які можна розподілити за трьома основними напрямками:

1. Власне музично-творчий розвиток (здібності до сприймання та виконання музики й творчі прояви музикальності).
2. Загальнокультурний розвиток (загальнокультурне мислення, мовлення, мистецький світогляд, потреби в художній діяльності тощо).
3. Загальний розвиток (розумовий, загальнонавчальний, фізичний і т.п.).

При цьому слід враховувати значний ступінь умовності запропонованого розподілу, адже кожний наступний напрям є більш широким за змістом і ніби „вбирає” в себе попередній. Отже, розвиток дитини на уроках музики характеризується цілісністю й взаємозв'язком усіх компонентів.

Разом із тим, можна визначити конкретні педагогічні умови, методи та прийоми активізації окремих розвивальних складових, запропоновані в експериментальній системі і, відповідно, в підручниках „Музика”.

Найбільш специфічною галуззю музичної освіти є власне *музичний розвиток* школярів, що „розуміється як перехід від прояву простих, нижчих форм естетичних відношень і здібностей до складніших і вищих. Якщо з’являються нові якості у цих відношеннях і здібностях, то можна говорити про те, що музичний розвиток відбувся” [61, с.60]. У цьому плані слушною є думка Л.Занкова, що ніде так міцно не тримаються суперечливі визначення особливостей розвитку дітей, як у галузі музики, адже визначення „музикальна” чи „немузикальна”, „обдарована” чи позбавлена „музичного дарування” дитина в багатьох випадках стають або сигналами для подальшого музичного розвитку учня, або перепоною, що жорстко обмежує його [121, с.278].

Сфера музичного розвитку людини зазвичай представлена складним поєднанням спеціальних музичних здібностей: музичної сприйнятливості, інтонаційного, ладового, тембрового слуху, чуття ритму, музичної пам’яті, вокального голосу, точності інтонування, музичного мислення і т.п. Проте, чи доцільно ставити розвиток цілісного комплексу спеціальних музичних здібностей завданням загальної музичної освіти? Результати дослідів, проведених американськими психологами з метою виявити особливості сприймання музики музикантами та немузикантами – учнями загальноосвітніх навчальних закладів, свідчать про „величезну переоцінку того, що саме сприймає більшість слухачів” і про „величезний розрив між творчими намірами композитора та виконавця і сприйманням аудиторії” [456, с.104].

На наш погляд, це підтверджує, що при формуванні музичної культури школяра в загальноосвітньому закладі слід враховувати *реальні* можливості розвитку його музичних даних, адже:

- на початкових етапах навчання музичні здібності дуже часто існують у „згорнутому” вигляді та починають розкриватися лише згодом, у процесі систематичної та тривалої музичної освіти;

- є діти, обмежені щодо розвитку певних елементів музикальності (слуху, голосу тощо), однак це не може бути підставою для невизнання їх носіями музичної культури (як і для зниження шкільного оцінного балу);
- якщо загально-особистісні риси школяра дістають розвиток при вивченні різних навчальних предметів, то для розвитку музичних здібностей урок музики є основною і часто єдиною формою;
- шкільний урок музики, спрямований на розвиток суто музичних здібностей, втрачає своє мистецьке забарвлення та перетворюється на фактично технологічний акт.

Отже, в умовах загальної музичної освіти сферу власне *музично-творчого розвитку* молодших школярів доцільно розглядати як комплекс компонентів, необхідних і достатніх для особистісного музично-культурного становлення дитини, що забезпечує їй можливості художньо-естетичного спілкування з музикою: адекватного сприймання, розуміння та творення художніх образів відповідно до індивідуальних можливостей і потреб.

Як свідчить досвід теоретичних і практичних досліджень, виконання цих завдань забезпечується єдністю трьох складових: здібностей до сприймання музики, музично-виконавських і музично-творчих здібностей.

Здібності до сприймання музики є основою будь-яких видів музичного розвитку людини. Відомо, що здібності слухати і чути музику не є вродженими: вони розвиваються в активній музичній практиці, до якої включається досвід безпосередніх переживань і роздумів учнів. За О.Ростовським, це дає можливість розглядати сприймання як основу засвоєння учнями втіленого в музиці досвіду естетичних ставлень до дійсності [316, с.5]. Важливим є і положення М.Кагана про те, що розвиток музичного сприймання слід розпочинати з формування емоційної чуйності дитини: з безпосереднього, яскравого переживання музики, що супроводжується „живим”, емоційним словом учителя.

Виходячи з цього, на початкових етапах розвитку слухацьких здібностей доцільно використовувати емоційно-виразні пісні та короткі різнохарактерні п'єси, що викликать яскраві емоції та доступні дитині образні асоціації.

Для формування слухацько-образних уявлень важливо, як учитель готує дітей до музичного сприймання, що може супроводжуватися інформацією про музичний твір і його автора, евристичною бесідою про жанрові особливості музики, засоби музичної виразності чи музичні враження учнів. Розповіді та комплекси розвивальних завдань до прослуханої музики представлені в підручниках.

На початкових етапах навчання емоційно-образну сферу музичного сприймання формують (а також діагностують) завдання типу: *опиши музику, використовуючи слова...; уяви, як танцюють старовинний менует; розкажи, яку картину „намалювала” музика в твоїй уяві* тощо. Згодом доцільно застосовувати завдання, спрямовані на визначення певних засобів елементів музичної виразності та їхньої ролі в цілісній тканині музичного твору.

Суттєвого розвивального значення набуває використання літературних і живописних творів, що підсилюють і збагачують образний склад дитячого мислення; малюнків і ілюстрацій, які допомагають усвідомити структурну побудову твору, „познайомитися” з інструментом, що звучить, відчуті побутову, національну або історичну „атмосферу” музики і т.п.

На синтезі мистецтв ґрунтуються завдання, що спонукають школяра до власної музично-літературної або музично-живописної творчості, адже, як наголошує О.Щолокова, саме творчі здібності учнів активізуються на широкому тлі комплексної взаємодії мистецтва [424, с.122]. Так, слухання музики може супроводжуватися складанням назви або сюжету, оповідання за змістом твору; порівнянням музичних, літературних і живописних образів; добором віршів, ілюстрацій; „малюванням” музики, що може стати своєрідним тестом адекватності й креативності сприймання, компенсувати недостатній словниковий запас школяра щодо характеристики музичного образу.

Проте малювання музики як вид діяльності може приховувати і деяку небезпеку відходу власне музики на другий план. Для запобігання таких негативних наслідків важливо усвідомлювати, що в даному випадку малюнок – не самоціль, а лише засіб, форма передачі музичної думки.

У процесі розвитку слухацьких здібностей дітей належне місце посідають завдання, пов'язані з впровадженням елементів вокального, інструментального та синтетичного виконавства: підспівування мелодій, створення ритмічних супроводів на музичних інструментах. Низка пропозицій орієнтує на виявлення рухливої активності учня: *покажи піднятою рукою, коли змінюється характер музики; відбивай легким кроком музичний пульс маршу; спробуй скласти до музики танцювальні рухи, визнач і покажи рухами пісню, танець, марш* тощо. Такі завдання корисні для формування як музичної сприйнятливості, так і **виконавських здібностей** учнів у галузі співу, інструментального та різноманітних форм синтетичного музикування.

Зазначимо, що на початкових етапах розвитку слухацьких і виконавських здібностей доцільним є використання різних словесних форм виконавства: ритмізованого читання, передачі голосом виразних інтонацій тощо. Так, у підручнику для 1 класу запропоновані вірші для індивідуального або „хорового” читання в ритмі маршу та вальсу. Ця форма роботи може супроводжуватися крокуванням і рухами рук, що передають характер музики.

Учасники апробації засвідчують доцільність мовленнєво-імітаційних методів розвитку слухацько-виконавських здібностей, подібних до завдання „Лісова музика” з підручника для 2 класу. Учитель „роздає” групам школярів „лісові звуки”: вітерець, шум листя, дятел, зозуля і т.п. Потім, у повній тиші, починає читати текст казки: „...Ледь-ледь війнув вітерець (пауза), озвалося-зашелестіло листячко на деревах (пауза). Прокинувся дятел і забарабанив по стовбуру: „Доброго ранку, доброго ранку!” (пауза)... і т.п.

Діти ілюструють текст тихими звуками, уважно прислухаючись до звучання власноруч створеної „лісової музики”. Можливі різноманітні варіанти цієї гри, яка сприяє розвитку не лише власне музичної сприйнятливості, а й здатності чути себе та інших, імітаційних здібностей, імпровізаційності, гнучкості голосу – якостей, що важливі для виконавської діяльності, зокрема співу. У таких і подібних формах роботи відбувається поступова підготовка до розвитку **вокальних здібностей** молодших школярів.

Зазвичай спів вважається загальнодоступним видом музичної діяльності, адже „фактично кожна дитина фізіологічно володіє від природи голосом і слухом” [264, с.231]. Проте *якісне* вокальне виконавство потребує наявності спеціальних здібностей: співочого голосу, музичного слуху та координації між ними. Зауважимо, що останнім часом до цього переліку часто додаються інші складові. Наприклад, О.Чурікова-Кушнір визначає в структурі вокально-інтонаційної культури школяра наявність специфічних (інтонація, музичний слух, вокальне інтонування тощо) і загальних (інтелектуальних, потребнісно-мотиваційних, емоційних, діяльнісних, творчих) компонентів [403, с.8].

Оскільки вищеназвані якості значною мірою ґрунтуються на вроджених задатках і розвиваються у процесі довготривалої діяльності, обов’язковими вимогами до організації вокальної роботи в загальноосвітніх закладах слід визначити: 1) врахування вікових і індивідуальних можливостей учнів та рівня вокальної підготовки конкретної дитячої аудиторії; 2) коректність щодо пред’явлення навчальних вимог і оцінювання вокальної роботи школярів.

Переважає більшість молодших школярів люблять співати, проте багато з них не відчувають різниці між співом і мовою, не вміють вокально „тягнути” звук. На початок шкільного навчання значна кількість дітей мають слабо розвинений музичний слух і вузький діапазон голосу (примарна зона багатьох учнів 1 класів становить 2-3 звуки). Досить поширеною в молодших школярів є проблема недостатньої координації між слухом і голосом.

Тому першочергове завдання полягає в ознайомленні дітей з основами співу та збереження голосу, у поступовому розвитку вокальних даних, музичного слуху, цілісному формуванні вокальної культури юних співаків. Це зумовлює необхідність ретельно спланованого вокального виховання, яке в експериментальній системі представлене різноманітними вправами, які формують співацькі навички, розвивають вокальні здібності, готують голосовий апарат до співу (розспівування, поспівки тощо) та пісенним репертуаром, що створює передумови для розвитку не лише власне співацьких здібностей, а й емоційності, виконавського артистизму, інших творчих проявів музикальності.

Як свідчить досвід, методичну систему розвитку вокальних виконавських здібностей молодших школярів доцільно будувати за принципом поступового вдосконалення навичок співочого дихання та правильної атаки звуку, точності інтонування, розширення діапазону, гнучкості, рухливості голосу, формування вокальної дикції тощо. З цією метою в підручниках запропоновано низку завдань: від „довокальних” вправлянь у правильному диханні, звуковидобуванні та розспівуванні різних складів на одному звуці – до поспівок у діапазоні квінти-октави, що розширюють вокальний діапазон і формують навички чіткої співочої вимови; від репродуктивних вправ на відтворення мелодії – до творчих завдань скласти пісеньку на поданий текст (додаток Р).

Ефективність вокального виховання школярів значною мірою залежить від того, наскільки доцільно дібрано пісенний репертуар і які він має потенційні можливості щодо збагачення різноманітними методами навчання, виховання та розвитку учнів. На думку методистів, програма „Музика” пропонує широкий вибір творів різного рівня складності і, крім того, надає вчителю можливість збагачення наведеного переліку етнорегіональними торами. Така гнучкість є виправданою з позицій урахування і місцевих традицій, і особливостей вокального розвитку дітей. Педагогічно обґрунтованим вважають учасники апробації і вміщення в підручниках нотних текстів до пісень, адже в сучасній методиці наголошується ефективність організації вокальної діяльності школярів з орієнтацією на нотний запис [4, с.67].

Вокальна робота на уроці музики пов'язана з різноманітними видами діяльності: складанням поспівок, грою в „музичну луну” тощо. Робота над піснею може бути доповнена: варіативними формами сольного, ансамблевого та хорового співу („ланцюжком”, „подумки-вголос” і т.п.); театралізацією, інсценуванням, виконанням пісні в ролях; складанням виконавського плану, придумуванням підголосків або другого голосу; створенням власних пісенних куплетів; порівнянням емоційно-образних сфер музичних і візуальних творів; виконанням малюнків за пісенним змістом тощо. Низку таких завдань представлено в підручниках і робочих зошитах.

Корисним видом творчої співацької діяльності є вокальна імпровізація, яку бажано систематично включати в уроки. У вигляді імпровізації можна проводити не лише „презентацію” власного імені, а й цілі музичні діалоги.

Серед інших шляхів розширення розвивальних можливостей музичного репертуару для співу є вокалізація – проспівування мелодій інструментальних творів або їхніх фрагментів. Цей вид роботи органічно пов’язує вокальну діяльність з музичним сприйманням, а також із мистецтвознавчою діяльністю школярів. Зв’язки з останньою виявляються й у виході на загальнокультурний рівень, оскільки здатність не лише відчутти певний стиль, а й передати його у виконанні „свідчить про рівень музичного смаку учнів – одного з найважливіших показників музичної культури в цілому” [4, с.87].

Поєднання слухацьких і виконавських навичок та здібностей яскраво виявляється в співі без супроводу, коли слух „контролює” чистоту і злагодженість звучання. У співі з акомпанементом співак має чути не лише голос, а й звучання музичного інструмента, пристосовуватися до останнього. У цьому контексті слід звернути увагу використання фонограм із музичними супроводами, які неспроможні забезпечити чутливість і гнучкість „живого” акомпанементу, який „йде” за голосом і почуттям виконавця. Крім того, безпосереднє виконання зазвичай справляє на дітей яскраве враження та пробуджує бажання самим долучитися до сфери виконавства.

Підкреслимо: при організації розвитку вокальних здібностей розумна вимогливість має поєднуватись з тактовним і уважним підходом до дитини, оскільки досить часто учні володіють обмеженими вокальними даними. У будь-якому випадку неприпустимим є ставлення вимог, які перевищують можливості учня, а відсутність певних природних даних не може бути психологічно травматичним фактором і приводом для зниження оцінки з музики. Щодо останнього, принциповим положенням нашої системи є *компенсаторний принцип* організації виконавської діяльності учнів: якщо дитина „неспівуча”, слід надати їй можливості виявити свою музикальність в інших видах виконавства – інструментальній грі, ритмічних рухах тощо.

Індивідуальність учнів виявляється в *елементарному музикуванні*, яке сприяє їхньому музичному, емоційному, творчому розвитку. Враховуючи певні обставини (наприклад, відсутність або недостатню кількість інструментів у музичному класі), радимо використовувати для елементарного музикування підручні засоби, побутові речі, а також оплески, щиглики, притопи та ін.

Різноманітні завдання цього напрямку – добір шумових інструментів, інструментальна імпровізація, вправи типу *проплескай...*, *простукай...*, гра за ритмічною партитурою, складання партії певного інструмента чи ритмічного супроводу до пісні тощо – представлені в підручниках „Музика” (додаток С). Значна кількість таких завдань спрямована на *ритмічний розвиток* учнів, а також формування креативних якостей школярів.

Важливим для музичного та загального розвитку дитини є впровадження на уроках у початковій школі *музично-рухливої діяльності*, що сприяє розвитку не лише музично-творчих здібностей, відчуття стилю та художнього смаку, а й здатності до точних і вправних рухів, тактильної пам'яті тощо.

На початковому етапі музично-ритмічної діяльності можна пропонувати дітям виконання відомих пісень-танців („Корольок”, „Танець каченят” та ін.), згодом, відповідно до набуття такого досвіду, – заохочувати до використання елементів імпровізації та створення власних танцювальних композицій. Молодші школярі із задоволенням виконують і самостійно складають рухи не лише до пісень, а й до інструментальних творів.

Значні можливості для виявлення творчої активності містять пісні-ігри.

Отже, виконавська діяльність представлена досить щільним поєднанням і взаємопроникненням вокальних, інструментальних і синтетичних форм музикування, що вельми часто переходять у творчі форми, тобто в *композиційну діяльність* школярів, що є необхідною умовою та засобом творчого розвитку дитини. При цьому фахівцями визначаються три основні етапи творчої діяльності дитини: виникнення, розвиток, усвідомлення задуму; процес власне створення; аналіз результатів творчої діяльності [152, с.11-12].

Творчий розвиток школярів і надання їм можливостей для творчої самореалізації є одним із пріоритетів експериментальної системи. За нашим переконанням, фактично всі види музичної діяльності школярів можуть (і мають) бути творчо спрямовані. Важливо й те, що для багатьох форм художньо-творчої діяльності не потрібна система вихідних знань і не існує обмежень: діти спираються не на формалізований, привнесений ззовні тезаурус, а лише на власний перцептивний досвід. Відсутність обмежень, що сковують, являє ідеальне середовище для розвитку творчих здібностей [62, с.132].

Не викликає сумнівів креативне забарвлення слухацької діяльності, яка за своєю сутністю є творчим відображенням у свідомості слухача художнього задуму митців. Творчий елемент наявний у більшості форм дитячого вокального й інструментального виконавства: саме від нього залежить виразність і образність співу, доцільність і оригінальність власної інтерпретації інструментального твору, самобутність музично-танцювального руху, інсценування пісні, театралізації музичного образу...

Серед „класичних” прийомів організації композиційної діяльності школярів в експериментальній системі запропоновані: створення підголосків, другого голосу, простого супроводу, варіювання, складання мелодій до дитячих віршів (Б.Асаф'єв); створення мелодій на заданий текст, складання танців-імпровацій, сюжетних ігор (Н.Ветлугіна, А.Зими́на); імітування звуків на самостійно обраному інструменті (Л.Дмитрієва); створення мелодій, віршів і оповідань, малюнків до єдиного сюжету, складання мелодій на тексти, вірші „з певним настроєм” заданий педагогом мотив (Г.Шатковський); ритмомелодична імпровація-діалог у формі питання вчителя та відповіді учня, складання мелодій на виразні вірші (Г.Рігіна); доведення мелодії до тоніки; жанрове варіювання, виконання відомої пісні в різних національних стилях і жанрах музики тощо. Серед інноваційних прийомів можна застосовувати розроблений В.Усачовою метод „створення створеного”: пропонується скласти мелодію на текст невідомого учням вокального твору, з подальшим прослуховуванням останнього [377].

У підручниках запропоновані завдання на створення літературних чи живописних „аналогів” музичних творів; самостійне складання пісенних текстів; складання мелодій і ритмічних супроводів, танцювальних рухів до пісень та інструментальних творів, мелодій до віршів; імітування звуків, ритмічна, вокальна, пластична імпровізація; зіставлення музичних, літературних, живописних творів, театралізація музичного матеріалу, опис-фантазія музичних образів та уявної музики, складання музичних казок, оповідань тощо.

Наші спостереження та дослідження, проведені під час апробації експериментальної системи, свідчать, що всі види і форми композиційної діяльності сприяють розвитку цілого комплексу логіко-інтелектуальних і емоційно-евристичних творчих здібностей школяра: емоційної чутливості до музики, образності музичного сприймання й оригінальності музичного мислення, здатності до конструктивної, перетворювальної, імпровізаційної діяльності, виконавського артистизму тощо.

Підкреслимо: навіть у межах одного класу діти часто виявляють дуже різний рівень розвитку креативних здібностей і готовності до творчої роботи, тому побудова та подання відповідних завдань мають підпорядковуватися загальному правилу – вони повинні бути сформульовані коректно та надавати можливість виконання відповідно до індивідуальних особливостей школяра.

6.5.2. Загальнокультурний і загальнорозвивальний вплив музичної освіти. У контексті реалізації „надпредметних” завдань музичної освіти всі види музично-творчої діяльності мають значні резерви для *загальнокультурного розвитку* учнів. Слухацька діяльність і ознайомлення з історією музики надають можливості щодо закладання основ загальнокультурної компетентності, розширення мистецького світогляду та художньої ерудиції учнів. Ознайомлення з представленими в програмі та підручниках творами різних часів і національних шкіл – від стародавніх фольклорних пам’яток до визнаних шедеврів і сучасних зразків професійної музики України, Росії, Польщі, Німеччини, Австрії, Італії тощо – сприяє поступовому формуванню уявлення про широкий географічний і часовий простір музичного мистецтва.

На реалізацію цього аспекту загальнокультурного розвитку дітей значною мірою спрямовано і виконавську діяльність молодших школярів, у процесі якої учні ознайомлюються з розмаїттям вокальних творів народної спадщини, „золотого фонду” дитячої пісенної класики тощо.

Радимо вчителям не обходити увагою загальнокультурні можливості інтеграції слухацької та виконавської діяльності з творами інших мистецтв, що представлені в підручниках, насамперед, літературними та візуальними зразками. Наприклад, у темі „Осінь мозаїка” запропоновані різноманітні методи проведення паралелей між: піснею, п'єсами, оповіданням, віршем, репродукцією картини... На підсумковому етапі опрацювання навчальної теми всі ці твори „інтегруються” в єдину таблицю, що дає наочне уявлення про „мозаїку” відтворення образу осені в музиці, літературі, живопису (додаток Т).

Широко розроблені різнопланові завдання на добір і створення власних малюнків, оповідань, віршів до музики тощо. Як свідчить практика, досить дієвою формою заохочення дітей до творчої мистецької діяльності є використання словесних форм типу: „Уяви, що ти композитор (поет, художник)...”.

Звернення до сценічного й хореографічного мистецтв передбачає залучення дітей до практичної діяльності з використанням танцювальних рухів і драматизації. Так музичне сприймання та виконавство вступають в активний навчально-мистецький „діалог” з іншими видами естетичної діяльності учнів, що сприяє розвитку різнобічних художньо-творчих здібностей дитини, формуванню уявлень про специфіку створення художніх образів у різних видах мистецтв, про виражальні та зображувальні особливості „мистецької” мови.

Загальнокультурне спрямування має і „вихід” навчального змісту за межі музичного мистецтва, адже через вербальні та візуальні тексти підручників школярі принагідно ознайомлюються з окремими літературними, історичними, географічними відомостями: здобувають уявлення про основні жанри літературного фольклору; дізнаються про особливості життя, побуту й стародавні обряди українського народу; ознайомлюються зі старовинною легендою про існування Землі на спинах трьох китів тощо.

Матеріал навчальних книг орієнтує учнів на пізнання рідного краю, національних і родинних культурних традицій. Наприклад, першокласнику пропонується: „Прислухайся до музики, що тебе оточує, до звуків навколишнього світу. Виконай малюнок про рідний край або про музику рідної землі” тощо. Як свідчить спілкування зі школярами, їхніми вчителями та батьками, при систематичному застосуванні такі й подібні форми залучення учнів до культурної діяльності стають чинником їхнього загальнокультурного розвитку.

До загальнокультурної сфери належить і галузь *мовленнєвого розвитку*, що передбачає вдосконалення навичок сприймання й усвідомлення усного та письмового тексту, здатності виразного й емоційного зв'язного мовлення, формування літературно-творчих здібностей, розширення словникового запасу учнів. Розв'язання цих завдань відбувається протягом усього терміну навчання музики, в усіх видах музично-творчого спілкування вчителя з дітьми.

Важливою передумовою ефективного мовленнєвого розвитку школярів є, на наш погляд, „мовний зразок”, який репрезентує школярам педагог у власній вербальній діяльності: розповіді про музику, емоційному аналізі музичного твору, виразному читанні вірша, казки, оповідання. Разом із тим, у підручниках розроблено систему формування дитячого мовлення, що реалізується, насамперед, через вербальний матеріал книги. Запропоновані дидактичні тексти, вірші та казки надають можливості для організації оптимального сприймання й усвідомлення тексту, активізують та поступово розширюють словниковий запас учнів, у тому числі музичною та мистецькою термінологією.

Розвитку мовленнєвої сфери сприяє й методична „обробка” матеріалів підручника, що спонукає учнів до розгорнутого формулювання відповідей, активного застосування спеціальних понять і термінів, висловлювання власних думок щодо певних музичних явищ тощо. Для розвитку зв'язного мовлення та літературно-творчих здібностей розроблено систему дидактичних завдань на продовження та складання казок, розповідей, оповідань про музику та музикантів (у тому числі за малюнком), словесний опис ілюстрацій (репродукцій картин), створення тексту до поспівки, продовження пісні тощо.

Часто проблемним для вчителя є розширення дитячого музично-емоційного „словника”, що використовується при аналізі музики. Подолати його обмеженість допоможе використання словників В.Ражнікова, О.Ростовського [308, с.132-136; 314, с.203-211] та ін. На рівні конкретного уроку цьому сприятимуть матеріали підручників, де подані відповідні переліки означень, слова-підказки: „Про що розповідає пісня? Опиши її музику за допомогою слів: весела, радісна, легка, жвава, мелодійна, ритмічна, швидка, повільна” тощо.

Загальна структура розширення мовленнєво-емоційного словника дитини представлена в підручниках такими етапами: ознайомлення з „готовим” зразком характеристики музичного твору; власна спроба аналізу музики за допомогою запропонованих слів; самостійний творчий аналіз-характеристика твору на основі власного „музичного словника”. Доцільним є попереднє формулювання завдань і запитань щодо музичного твору: як звучить музика; що, на вашу думку, вона зображує; який настрій передає та створює тощо.

Реалізація *загальнорозвивальних функцій* музичної освіти ґрунтується на тому, що „систематичні заняття музикою у віці від 5 до 15 років дозволяють значно підняти інтелектуальний потенціал людини, краще розвинути пам'ять, аналітичні здібності, орієнтацію, не кажучи вже про позитивну корекцію нервової системи... Під час слухання музики регулюються фізіологічні процеси в організмі, стимулюється м'язова активність, підвищується тонус організму, активізується мовленнєва та рухова діяльність” [276, с.58-59].

В умовах експериментальної системи виділимо завдання розумового, загальнонавчального та фізичного розвитку школярів, що відбувається в процесі різнобічного опрацювання власне музичного навчального матеріалу. При цьому важливим є забезпечення гармонійного поєднання різних компонентів змісту, зокрема теоретичних знань і способів практичної діяльності. Адже „знати – це значить уміти застосовувати знання”, щоб вони жили „у тому живому і безперервному процесі обміну духовними багатствами, без якого не можна собі уявити повноцінного інтелектуального, морального, емоційного, естетичного розвитку” [360, с.452-453].

У методичній організації *розумового розвитку* молодших школярів позитивом виступає відзначена Н.Лейтесом „дорогоцінна якість дитячості” – поєднання в розумових особливостях учнів правильності й формальної чіткості суджень з наївно-ігровим ставленням до світу, що „дозволяє безболісно і навіть весело оволодівати все новим досвідом..., надає необмежений простір для тренування формальної сторони мислення” [178, с.44].

Основними аспектами інтелектуального розвитку молодших школярів на уроках музики виділено: уміння використовувати розумові операції (аналіз, синтез, диференціювання, узагальнення і т.д.); швидкість, точність і оригінальність мислення; слухову, зорову й тактильну пам'ять тощо.

Як показують спостереження, широкі можливості для вдосконалення провідних розумових операцій учнів надає музично-слухацька діяльність, яка передбачає цілісне (синтезоване) сприймання і, разом з тим, виділення (диференціювання) певних стильових ознак, засобів музичної виразності тощо. Прикладами методичного забезпечення процесу розумового розвитку молодших школярів є використання творів, які надають учням можливості простежити особливості „конструювання” музики з певних „деталей”.

В експериментальній системі цю ідею реалізовано, зокрема, у процесі ознайомлення школярів із хоровими обробками та варіаціями на теми народних пісень. Наприклад, учням запропоновано простежити розвиток мелодій українських народних пісень у варіаціях Ю.Щуровського та М.Різоля. При цьому цілісне сприймання твору поєднується з процесом „розподілу” його музичної тканини на окремі елементи, адже в різних частинах власне „варіативними” засобами виступають мелодія, лад, ритм, темп, динаміка тощо.

Отже, діти навчаються визначати засоби музичної виразності, характеризувати певні ознаки звучання, а разом із тим – удосконалюють уміння аналізу, синтезу, диференціювання, узагальнення тощо. Подібні процеси відбуваються й при ознайомленні школярів із жанрами обробки, коли школярі набувають можливості зіставити й порівняти звучання відомого їм фольклорного „оригіналу” з його композиторською версією.

Сприймання музики, що протікає в часі та не може бути „закарбована”, сприяє розвитку швидкості мислення, уваги та спостережливості учнів. Уміння розумових дій вдосконалюються і завдяки завданням, що спрямовують читачів на виділення головного та другорядного, диференціювання інформації за певними ознаками. Наприклад: „Розглянь малюнки. Підкресли назви музичних інструментів. Розфарбуй музичні інструменти, звучання яких тобі відоме”; „Познач шумові звуки жовтим колом, а музичні – зеленим”.

Становленню здатності узагальнення сприяють наведені в підручниках завдання на формулювання власних висновків, підсумкові тексти, таблиці наприкінці тематичних розділів і блоків, малюнки на форзацах, комплекси „завдань для перевірки знань” і „Поясни Незнайкові”, „Музичні вгадайки...”, а також окремі узагальнюючі матеріали: „осіння мозаїка” мистецтв, „пісенний віночок”, де сплелися різні види українського фольклору (додаток У), тощо.

Наведені вище прийоми та методи є корисними для розвитку швидкості, точності, гнучкості, оригінальності й інших параметрів мислення. Безпосереднім прикладом завдання цього спрямування є казка „Хто в оркестрі головний”. Діти читають текст, доповнюють його сюжет за допомогою малюнків-підказок, в ході евристичної бесіди з’ясовують роль диригента й виконавців в оркестрі. [186, с.128]. Крім вирішення основного питання, винесеного в назву, увага учнів спрямовується на створення власних розповідей від імені інструментів, зображення яких подані у відповідному місці тексту. Таким чином, на основі актуалізації та творчого трансформування здобутих знань, діти виявляють власне бачення проблеми й демонструють розвиненість творчого мислення.

Для розвитку дитячої пам’яті дієвим методом є розучування пісень. Ефективність його підсилюється завдяки тому, що в цьому процесі зазвичай цілісно задіяні вербально-слухові та музичні види пам’яті. У нашій дидактико-методичній системі цей перелік часто збагачується тактильно-руховими відчуттями „музичної тканини” пісні: дітям пропонується передати виразними жестами характер музики, показати рукою напрям руху мелодії і т.п.

Щодо ілюстративних матеріалів, звернемо увагу на використані в підручниках малюнки-підказки, призначені полегшити запам'ятовування текстів окремих пісень через унаочнення порядку введення їхніх „персонажів”. Наприклад, малюнки-підказки до українських народних пісень „Ходить гарбуз по городу” та „Господарство” показують, в якій послідовності „з'являються” у куплетах відповідно різні овочі та птахи і тварини [184, с.14-15; 187, с.58-59].

Основними параметрами *загальнонавчального розвитку* молодших школярів визначається широке коло організаційних, загальнопізнавальних, контрольних-оцінних умінь і навичок: увага та спостережливість, зосередженість і акуратність, графічні уміння, навички самоконтролю й самостійної роботи тощо. Реалізація усіх цих напрямів набуває провідного значення на початкових етапах навчання, тому розглянемо окремі форми, методи та прийоми загальнонавчального розвитку учнів першого класу.

Формування *організаційних навичок* відбувається в процесі ознайомлення школярів із порядком проведення уроку музики та поступового опанування учнями різних видів музично-творчої діяльності. Первинні музично-організаційні навички пов'язані з впровадженням специфічних елементів навчальної діяльності: входу та виходу з класу під музику, виконанням музичного вітання та прощання. Згодом діти опановують правила слухання музики, навчаються розуміти й виконувати вказівки вчителя під час співу, гри на музичних інструментах, синтетичних видів музичної творчості.

Слід наголосити, що всі види виконавської діяльності значною мірою спрямовуються на *розвиток уваги і спостережливості*. Ця загальнонавчальна функція підсилюється в умовах колективного виконавства, що передбачає неухильне виконання вимог диригента. Розвиткові спостережливості учнів сприяє також використання спеціально розроблених матеріалів підручника. Наприклад, запропоновано завдання „Музичний кошик”, що спрямовує дітей на уважне спостереження за звуковим оточенням, усвідомлення й аналіз власних вражень від навколишнього музичного середовища (додаток Ф).

Подібну розвивальну функцію виконують кросворди, ребуси, а також оригінальні завдання на кшталт: „Пригадай голоси людей, які тебе звичайно оточують. Доповни речення: Високий голос у _____...”; „Подивися, як переписав із підручника поспівку Незнайка. Які ноти він пропустив?” тощо.

Грунтуючись на актуалізації знань, такі форми подання матеріалу опосередковано сприяють розвитку *навичок контролю та самоконтролю*. З цією ж метою розроблено низку завдань, наприклад: „Подивися, як співають звірятка в лісовій школі. Розфарбуй тих, у кого правильна співацька постава”; „Розглянь малюнки. Чи правильно Незнайко назвав виконавські колективи? Підпиши правильно”; „...Допоможи Незнайкові дописати слова... ” тощо.

Звернемо увагу на присутній в останніх завданнях „фактор допомоги”: заохочення виправити помилку, порадити, допомогти. Такі прийоми формують у дитини позицію дорослого та є добрим стимулом для власного навчання. У підручнику для 1 класу на цьому принципі побудовані й комплекси запитань „Поясни Незнайкові”, що є також засобом діагностики знань і розвитку учнів.

Учасники апробації підручників засвідчують, що робота з навчальними книгами надає можливості для загальнонавчального розвитку школярів. Поступове ознайомлення зі структурою й апаратом орієнтування підручника сприяє формуванню *навичок роботи з літературою*. Для підвищення ефективності цього процесу передбачені цілеспрямовані вказівки, наприклад: „Знайди слово „композитор” на „Сторінках-підказках” наприкінці підручника”.

Формування *графічних умінь*, а також безпосередньо пов'язаних із цим навичок зосередженої й акуратної роботи відбувається в ході опрацювання навчальних завдань робочих зошитів, де представлені вправи в наведенні, підкресленні, переписуванні за зразком, самостійному написанні букв, цифр, нот, інших графічних символів. Зокрема, учні 1 класу виконують завдання: вписати у клітинки літери, що „розсипалися” в слові „музика”; показати стрілочками, як рухається мелодія поспівки; підкреслити правильні відповіді; поєднати лінією портрет із прізвищем композитора; домалювати сніжинки-ноти, які розвіяв вітер; позначити нотний стан, зображений правильно тощо.

Учасники експерименту констатують, що цікавими та привабливими для школярів є представлені в зошитах види живописної діяльності. Розфарбовування малюнків, виконання ілюстрацій до музики допомагає простежити аналогії між музичними та живописними образами, а також розвиває дрібну мускулатуру м'язів руки, що важливо для формування графічних навичок.

Слід зазначити, що загальна музична освіта має неабиякі можливості для **фізичного розвитку** дитини: слухання музики справляє позитивний вплив на стан серцево-судинної системи; спів розвиває та зміцнює легені; елементарне музикування та рухливі вправи під музику формують точність і координацію рухів, допомагають підтримувати належний стан м'язової, кісткової, опорно-рухової систем. Рухливі вікторини (що можуть бути використані як розминка, ланцюжок між різними видами діяльності), крім виконання власне навчально-контролюючих функцій, активізують увагу, підіймають тонус, розвивають чуття метроритму, темпу, пластичність сприймання, координацію рухів, швидкість реакції тощо.

Таким чином урок музики, де доцільно поєднуються та чергуються різні види діяльності, сприяє різнобічному фізичному розвитку, збереженню та зміцненню здоров'я школяра. Важливою умовою цього є введення до структури уроку активних форм виконавства, пісень-танців, рухливих вправ і вікторин, танцювальних і фізкультхвилинок тощо: „Взаємозв'язок музики та руху ніби перекидає міст від емоційно-духовного до конкретно-фізичного” [29, с.3]. Невипадково рухливі ігри, розглядаються як універсальний та незамінний засіб комплексного фізичного виховання дітей [170].

Отже, дослідження розвивального компонента загальної музичної освіти дозволяє зробити висновки про досить значні можливості уроків музики щодо музично-творчого, загальнокультурного та загального розвитку молодших школярів. При цьому враховується, що для сфери власне музичного розвитку дитини шкільний урок музики є основною та часто єдиною формою реалізації, тоді як загальнокультурний і загальнорозвивальний вплив відбуваються в початковій ланці освіти при вивченні різних навчальних предметів.

Конкретні форми, методи та прийоми організації розвивальної діяльності, розроблені нами в підручниках „Музика” та робочих зошитах, спрямовуються на розвиток музичного слуху, чуття ритму, вокальних і інструментальних виконавських здібностей, креативний розвиток молодших школярів. Принагідно методичний апарат збагачується розвивально-творчими завданнями загальнокультурного та загального спрямування.

Реалізація розвивальних завдань в експериментальній системі базується на „класичних” методичних засадах, проте має певні особливості. По-перше, передбачено тісний взаємний зв'язок власне музичних, загальнокультурних і загальнорозвивальних впливів на особистість. По-друге, важливою умовою взаємозв'язку навчання та розвитку школярів є забезпечення повноцінної музично-творчої діяльності: різноманітної, відповідної віку і можливостям дітей і, нарешті, цікавої та привабливої для них. По-третє, слід пам'ятати, що:

- розвиток дитини відбувається систематично та поступово в практичній діяльності, з урахуванням конкретних умов і особливостей певного класного колективу, а також індивідуальних можливостей школяра;
- процес власне музичного розвитку має підпорядковуватися правилу: недостатність природних даних не повинна завдавати дитині моральних страждань і спричиняти формування комплексу меншовартості;
- навчання має будуватися так, аби кожний школяр (незалежно від рівня власне музичного розвитку) міг досягти успіху в певному виді музично-естетичної діяльності на уроці.

Як відомо, кожний урок є самостійною ланкою та, разом з тим, – складовою єдиного музично-педагогічного процесу, він має розв'язувати тактичні завдання певного етапу музичного розвитку учнів і, водночас, враховувати стратегічні завдання всього процесу музичного навчання та виховання [292, с.46]. Отже, розвиток дитини є не самоціллю, а засобом виховання гармонійної, творчої й просто щасливої дитини. Тому важливого значення в організації музичної освіти школярів відіграє комплексний підхід до становлення всіх складових музичної культури особистості.

6.6. Визначення результативності дидактико-методичної системи формування у молодших школярів основ музичної культури

6.6.1. Аналіз підходів до педагогічної діагностики музичних якостей особистості. Діагностика й оцінювання результатів навчальної діяльності є однією з найскладніших педагогічних проблем, що спрямовує увагу вчених на пошуки надійних засобів і об'єктивних методик оцінювання знань (В.Беспалько, В.Бондар, В.Краєвський, І.Лернер, М.Скаткін та ін.), визначення функцій і шляхів гуманістичної діагностики (Ш.Амонашвілі, О.Савченко, В.Сухомлин-ський, А.Хуторський) тощо. Вивчення музичних даних людини зазвичай пов'язується зі сферою музичного розвитку, фахові дослідження у галузі якого мають понад столітню традицію.

Поштовх для розробки експериментальних методик і вивчення музичних здібностей дитини дали представники експериментальної педагогіки. Американський психолог Б.Ендрьюс (1905) висунув ідею та запропонував конкретну систему музичних тестів. Його співвітчизник, музичний психолог К.Сишор (1910) виділив 25 окремих „музичних талантів”, що, за свідченням Б.Теплова, поклато початок кампанії з впровадження тестових методів у музичну психологію та педагогіку [371, с.56]. Широкого практичного застосування здобули шість сишорівських тестів на визначення чуття висоти, інтенсивності, часу, консонансу, ритму та об'єму пам'яті. Музичний психолог Г.Ревеш (1920) розробив низку методик для визначення окремих „музичних властивостей”: чуття ритму, абсолютного та відносного слуху тощо.

Так було започатковано основи експериментальних досліджень у галузі музичного розвитку особистості. Але чи прийнятні ці підходи (що потребують тривалої, спеціально організованої індивідуальної роботи з дитиною) до вивчення музичної культури школяра – якості, діагностика якої не обмежується лише параметрами розвитку музичних здібностей і має відбуватися безпосередньо у навчально-виховному процесі, на уроках музики? Пошуку відповідей

на ці питання присвячено наступні нотатки, спрямовані на розкриття наукових засад діагностики музичної культури молодших школярів.

У сфері музичної освіти розроблення різноаспектних проблем педагогічної експертизи (Е.Абдуллін, Ю.Алієв, Л.Горюнова, Л.Масол, М.Семко, О.Цимбалюк, Т.Челишева, Ю.Яніке) ускладнюється предметною специфікою галузі, яка, по-перше, передбачає активний вплив на виховання дитини та розвиток її емоційно-почуттєвих, естетичних, творчих якостей особистості. Так, М.Семко констатує наявність суперечностей між єдністю навчальних, розвивальних і виховних завдань музичної освіти та традиційним змістом і технологіями контрольної-оцінювальної діяльності на уроках музики [342, с.2].

У дослідженнях Л.Масол наголошується, що оцінювання ефективності художньо-естетичної освіти школярів має включати критерії оцінки результатів навчання (знання, вміння); виховання (світоглядно-естетичні уявлення, інтереси, потреби і ставлення, ціннісні орієнтації) та розвитку (психічні процеси; загальні та спеціальні здібності, асоціативно-образне мислення, емоційний, пізнавальний і соціальний розвиток школяра) з врахуванням ступеню реалізації духовно-творчого потенціалу особистості [217, с.18]. Стосовно „технічних” моментів діагностики вказується, що для мистецьких дисциплін не завжди доцільно застосовувати уніфіковані та стандартизовані процедури тестування (які значною мірою забезпечують об’єктивність оцінювання навчальних досягнень учнів) тощо [213, с.9].

По-друге, дослідження музичної культури школяра ускладнюється специфікою загальної освіти, що надає обмежені можливості для індивідуальної роботи з учнями й орієнтує переважно на колективні та приховані форми діагностики, які не потребують застосування складного спеціального обладнання. Такі умови звужують вибір діагностичних параметрів у контексті загальноосвітнього навчального закладу.

Наприклад, фахівці засвідчують складність дослідження музичного мислення – процесу, фактично недосяжного для зовнішнього спостереження. На уроці музики діагностика музичного мислення може відбуватися лише

шляхом вивчення його опосередкованих психологічних показників (вербальна активність, мімічні та пантомімічні прояви – погляди, жести, пози при співі, слуханні музики, музичному русі) і зразків дитячої літературної, музичної, живописної творчості як результату спеціально організованих завдань. Однак, оцінка цих параметрів є дуже суб'єктивною, а виявлення об'єктивних фізіологічних показників (шкірно-гальванічні реакції, електрокардіограми, показники м'язового тону), за свідченням фахівців, потребує застосування складної апаратури та, крім того, може порушувати природну атмосферу музичних занять [291, с.67].

Певну проблему становить організація та добір методів діагностичної роботи. Наприклад, головним завданням вчителя щодо вокального виховання дітей Г.Рігіна визначає одночасний розвиток тембрового та звуковисотного слуху, для чого пропонує вже на перших уроках прослухати учнів, перевіряючи в ігровій формі рівень розвитку музичного слуху кожної дитини. „Ми пересвідчилися у тому, продовжує педагог, що часу, відведеного на уроках, недостатньо, тому треба продовжити перевірку після уроків. Дуже добре, якщо вчитель запише результати прослуховування на магнітофонну стрічку, а потім порівняє їх з успіхами хлоп'ят в кінці року. У першу чергу, слід виявити та зафіксувати наступні показники музичного розвитку дітей: діапазон голосу та якість інтонування” [311, с.8].

Реалізацію цієї ідеї запропоновано здійснити з першокласниками на першому ж уроці: „Для опитування хлоп'ят скористайтеся класним журналом. У ньому ж зробіть помітки щодо рівня розвитку кожного учня... Прослуховування дітей не повинне бути занадто довгим, приділіть йому хвилин 10-12, а продовжити його ви зможете на наступному уроці та після уроків” [311, с.16]. Безумовно, педагог пропонує цікавий ігровий варіант музичного знайомства у формі проспівування свого ім'я. Проте, чи готові учні-першокласники, які опинилися у незнайомому колективі та середовищі, до виконання такого завдання? Які духовні, емоційні, естетичні потенції має це прослуховування і

чи варто витратити на нього близько третини урочного часу? І чи доцільно (та правомірно) продовжувати цю справу після уроків?

Особливо складною є діагностика особистісно-культурних феноменів, адже, на думку Н.Миропольської, визначаючи рівень сформованості культури учнів, ми втручаємось в доволі складну і делікатну сферу, що залежить від багатьох факторів, починаючи від вибору адекватних засобів діагностики до врахування індивідуальних можливостей кожної дитини [221, с.20]. Це зауваження стосується й дослідження музичної культури молодшого школяра.

Про складність діагностики музичної культури свідчить і варіативність наукових підходів до визначення основних параметрів її сформованості. Так, серед *критеріїв і показників музичної культури* учнів загальноосвітніх закладів називають: емоційне, свідоме, дієво-практичне ставлення до музики (Е.Абдуллін); рівень пізнання твору та самовираження у ньому, інтерес до різних видів музики, володіння музичною діяльністю (І.Кевішас); музичну розвиненість (любів і емоційне ставлення до музики, потреба у ній, музична спостережливність) і музичну освіченість (володіння способами музичної діяльності, знаннями, розвиненість музичного смаку, критичне ставлення до музики тощо) (Ю.Алієв); участь у музичній творчості через різні форми діяльності; розвиток морально-естетичних сторін під музично-культурним впливом; рівень знань, оцінних уявлень про музику (М.Осеннева, Л.Безбородова) тощо.

У працях Р.Тельчарової критеріями сформованості музичної культури визначені: ступінь оволодіння навичками й уміннями в галузі музичного мистецтва, вплив музики на інші види діяльності; розвиненість музичних інтересів і потреб, спрямованих на систематичне залучення до музики; ступінь музичних переконань, які виявляються у перевагах передових музично-естетичних ідеалів [367, с.131]. А на думку Л.Беземчук, основним параметром оцінки результативності навчання та рівня сформованості музичної культури є художньо-творча співпраця учнів і педагога [28, с.6].

Широкі можливості для спостереження варіативності педагогічних підходів щодо визначення критеріїв і показників музичної культури школярів

(молодших зокрема) надає зміст сучасних програм із музики. Важливим у цьому контексті є також вивчення вимог до учнів, адже, за логікою постановки програмної мети як формування музичної культури дітей, вони мають відбивати динаміку цього процесу на проміжних або кінцевих етапах навчання.

У сучасних програмах для шкіл України вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів подані стандартизовано. Наприклад, за програмою О.Лобової вимоги до учня, що закінчує початкову школу, сформульовані таким чином: *учень має уявлення про:* музику як міжнародну „мову” спілкування; можливість зв'язку музики різних видів, жанрів, часів і народів; сутність і призначення духовної музики; *знає:* основні види українських народних пісень і танців; *уміє:* висловлювати власні враження про музику, користуватися відповідною термінологією; емоційно виразно виконувати пісні різних народів; *характеризує:* зміст і характер, виражальні та зображальні можливості, окремі засоби музичної виразності вокальних та інструментальних творів; *порівнює:* зміст і характер музичних та відповідних літературних і візуальних творів; пісні і танці народів світу, особливості їх музичної мови; *пояснює:* власне розуміння ролі музичного мистецтва у житті людини; зв'язок окремих народних і професійних, вокальних та інструментальних, пісенних, танцювальних і маршових творів; *наводить приклади:* використання народних мелодій у професійній творчості; використання українського фольклору композиторами інших країн; окремих зв'язків музики різних часів і народів; *дотримується правил:* слухання музики, сольного та хорового співу, гри на дитячих і шумових інструментах; поведінки у філармонії, театрі, на концерті тощо [189].

У програмах російських авторів подані різноваріантні критерії загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи. Зокрема, у програмі О.Критської, Г.Сергєєвої, Т.Шмагіної критеріями рівня музичного розвитку (а, зважаючи на мету програми, і музичної культури): яскравість і стійкість виявлення в учнів інтересу до музики, захоплення та любові до неї; уміння школярів розмірковувати про музику, оцінювати її емоційний характер і визначати образний зміст; спроможність застосовувати знання про музику та музикантів,

здобуті у процесі занять, а також стосовно музики, що звучить навколо них; рівень виконавської культури учнів, здатність творчо, емоційно передавати у співі, грі на інструментах, рухах, пластичному інтонуванні, імпрровізаціях зміст і характер творів [300, с.117-134].

Домінуюча роль емоційно-мотиваційних компонентів навчання простежується у змісті вимог до учнів у програмі В.Усачової, Л.Школяр і В.Школяра. Головним критерієм музичного розвитку першокласників автори вважають *артистизм*, який виявляється у готовності „вбирати” музичні враження, сприймати твори, виявляючи здатність до роздумів про витoki музики тощо. Показником розвитку учнів 2 класу визначається *стійкий інтерес до музики*, (готовність досліджувати композиторський задум у процесі простежування інтонаційного розвитку твору), а також набуття навичок слухацької культури. Успішність розвитку учнів 3 класу вбачається у *пріоритеті народної та класичної російської музики у музичному досвіді учнів* (інтерес до фольклору, розуміння синкретики народної творчості і „схоплюванні” її інтонаційно-стильових особливостей тощо). Основи музичної культури учнів 4 класу пов’язуються з наявністю *музичного кругозору, музичної грамотності, навичок практичної творчої діяльності* [378, с.219-248].

У програмі В.Алеєва та Т.Кичак вимогами до рівня підготовки учнів за результатами навчання у початковій школі визначені: наявність інтересу до предмету, що виявляється у прагненні до музично-естетичного самовираження; уміння визначати характер і настрої музики на основі вивчених термінів; володіння деякими основами нотної грамоти (назви нот, темпів, динаміки; лади, мелодія, розміри тощо); уміння знаходити асоціації між музичними, живописними та поетичними творами; розуміння особливостей жанрів опери та балету; уміння висловлювати свої роздуми про музику; виявлення навичок вокально-хорової діяльності; впізнавання деяких вивчених музичних творів (не менше 7); знання імен видатних композиторів [7].

На нашу думку, різноманітність і строкатість запропонованих параметрів спричиняють суттєві складності у визначенні оптимальної стратегії педагогіч-

ного оцінювання музичної культури школярів. При цьому і в програмах, і в наукових працях поширеним явищем є ототожнення критеріїв і показників музичної культури дитини з відповідними параметрами музичного розвитку: „Хоча дослідники принципово єдині в тому, що в якості критеріїв (музичного розвитку школярів – О.Л.) мають виступати показники сформованості музичної культури, самі показники трактуються різноманітно” [400, с.199].

Водночас, спостерігаються суттєві розбіжності щодо визначення основних параметрів музичного розвитку молодших школярів.

Наприклад, Н.Миропольська та О.Рудницька (1985) виділяють три групи критеріїв, що охоплюють показники розвитку дітей та їх вияв у музичній діяльності: 1) динаміка становлення емоційно-захопленого ставлення до музики і музичних занять; 2) ступінь розвитку музичних здібностей і відповідних знань, умінь і навичок школярів – показники музично-розумової діяльності учнів; 3) критерії творчого розвитку дітей, що охоплюють їхні індивідуальні вияви в галузі імпровізації, руху під музику [223, с.40-43]. Отже, в запропонованих критеріях значною мірою відображуються не лише музично-розвивальні, а й мотиваційні, емоційні, когнітивні, творчі складові музичної культури учня.

У дослідженні З.Сироти (2005) основними критеріями музично-творчого розвитку молодших школярів визначені: динаміка емоційно-почуттєвого ставлення до музики (сенситивний критерій); володіння знаннями, уміннями, навичками з музики (когнітивний критерій); індивідуальні прояви вокальної, інструментальної, хореографічної імпровізації відповідно до особистісно значущих музичних асоціацій (креативний критерій) [345, с.11].

Строкатістю відзначені й параметри музичного розвитку представників інших вікових груп. Для прикладу приділимо увагу, насамперед, науковим підходам до визначення розвитку дітей старшого дошкільного віку – як такого, що безпосередньо передуює початку шкільного навчання або зникається з віковою групою 6-річних першокласників.

Зокрема, Н.Ветлугіна запропонувала три основні показники музичного розвитку дітей старшого дошкільного віку: 1) особливості уявлень дітей про

музику, зміст і спрямованість їхніх інтересів, нахилів до музичної діяльності взагалі й до її різних видів; 2) рівень якостей, що потрібні для успішного виконання тієї чи іншої конкретної музичної діяльності (діапазон голосу, якість співочого дихання та звукоутворення, прояви слуху, чуття ритму, ладу тощо); 3) рівень і прояви творчої активності в різних видах і формах [61, с. 108].

У працях С.Науменко серед критеріїв музично-естетичного виховання дошкільників виділено розвиток: стійкого інтересу до музики та пізнавальної музичної активності; музичних здібностей і музикальності дитини, її музичної індивідуальності; довільності психічних процесів, переключення та розподілу уваги, спритності та пластичності рухової й моторної сфер [245, с.57-58].

Відповідно до державної програми „Малятко” запропоновано параметри музичного розвитку старших дошкільників, згруповані за видами діяльності: слухання музики (розпізнавання за видами та жанрами; визначення характеру, темпу, динаміки, структури; висоти звуку); співи (чистота інтонацій; вокальні навички; визначення напрямку руху мелодії; спів в ансамблі; пісенна творчість); музично-ритмічні рухи (чуття ритму; виконання основних рухів; творчість у рухах і пластиці); гра на дитячих інструментах (розрізнення за тембром; володіння прийомами гри, відтворення ритмів; гра в ансамблі) [237, с.75-87].

Наукові підходи до визначення *рівнів сформованості* музичної культури здебільшого відбивають її „тришарову” градацію. Так, розуміючи особистісну музичну культуру як ступінь опанування музичної культури суспільства, Р.Тельчарова визначила такі рівні її існування: *оптимальний* або *відносно високий* (відносно високий ступінь оволодіння навичками й уміннями, вплив музичного аспекту на іншу діяльність; розвинені музичні інтереси та потреби, систематичне залучення до музичного мистецтва; високий ступінь музичних переконань; широка музична ерудиція); *середній* (нерівномірність розвитку якостей музичної культури; незначні вияви музично-естетичного аспекту в життєдіяльності; менший обсяг знань); *відносно низький* (слабке вираження музичної діяльності; низький рівень оцінних уявлень та перевага малохудожніх творів; невеликий обсяг музичних знань) [367, с.94-95].

При цьому критеріями сформованості музичної культури (як синтезу музичних діяльності і свідомості людини) визначені: ступінь оволодіння навичками й уміннями у сфері музичного мистецтва, вплив музики на інші види діяльності; розвиненість музичних інтересів і потреб, спрямованих на систематичне залучення до музики; ступінь музичних переконань, які виявляються у перевагах передових музично-естетичних ідеалів [367, с.131].

Подібна трирівнева структура характерна і для більш пізніх наукових праць у „різновікових” галузях музичної освіти. Зокрема:

- у дослідженні Г.Шостак (1996) виділені *низький, середній і високий* рівні музичної культури підлітків, що визначаються музичною обізнаністю і характером реакції на певні музичні твори [415];
- у дисертації О.Грисюк (2000) визначені *низький, середній і відносно високий* рівні сформованості музичної культури молодшого школяра, які характеризуються якістю музичного сприймання та переживання музичних творів, прагненням до творчого самовияву в музичній діяльності, впорядкованістю та глибиною музичних знань, рівнем активного засвоєння різних видів музичної діяльності, вибіркоким оцінним ставленням до музики [90];
- у працях В.Мішедченко (2002) виділені *початковий, середній і відносно високий* рівні музично-педагогічної культури студентів, критеріями яких визначені: мотивація вибору професії вчителя музики; ґрунтовність музично-педагогічних знань; емоційно-ціннісне ставлення до явищ музичного мистецтва та музично-педагогічної діяльності; уміння сприймати, інтерпретувати й виконувати музику; уміння художньо-педагогічного спілкування з учнями у музично-освітній діяльності [230].

Наведені приклади засвідчують, що наразі в музичній педагогіці не склалося єдиної системи як критеріїв і показників, так і рівнів сформованості музичної культури особистості, а вибір діагностичних параметрів, способів і засобів оцінки музичної культури школяра має враховувати реальні можливості її дослідження в умовах загальноосвітньої школи.

6.6.2. Методика діагностики основ музичної культури молодших школярів в експериментальній системі. Спираючись на викладені загальнопедагогічні й фахові підходи та власний досвід музичної освіти школярів, розкриємо нашу позицію щодо визначення критеріїв, показників, рівнів сформованості музичної культури молодшого школяра та методичних особливостей дослідження цієї інтегративної особистісної якості в загальноосвітніх навчальних закладах.

Наголосимо, що при моделюванні результативно-оцінювального компонента експериментальної системи ми мали на увазі контекст загальноосвітнього навчального закладу, тому вибір способів і засобів оцінювання музичної культури школяра ґрунтується на врахуванні реальних можливостей гуманної, психологічно комфортної діагностики, що відбувається в умовах природного перебігу навчального процесу. На наш погляд, діагностика (як і формування) музичної культури школярів має відбуватися поступово та ненав'язливо, у цілісній системі занять, і йти від захоплюючого слухання музики й емоційного виконання. У шкільному класі немає місця довготривалим технічним вправам, слуховим нотним диктантам та іншим психологічно травматичним для дитини перевіркам музичних здібностей (що, до речі, було досить поширене у практиці навчання).

У виявленні провідних діагностичних параметрів музичної культури особистості ми виходили з розробленої нами структури, складовими якої є музична спрямованість, музична обізнаність, музично-творча розвиненість і музична вихованість. Згідно з цими структурними одиницями та зважаючи на обґрунтовану нами мету формування *основ музичної культури* молодшого школяра, до кожної з структурних складових дібрано один узагальнюючий критерій, що дає достатньо повне уявлення про сформованість певного компонента.

Основними показниками музичної культури у такому разі ставатимуть необхідні та доступні для спостереження діагностичні прояви визначених музично-культурних якостей учнів (табл. 6.3).

**Критерії та показники
музичної культури молодшого школяра**

<i>Складові музичної культури</i>	<i>Критерії музичної культури особистості</i>	<i>Показники музичної культури молодшого школяра</i>
Музична спрямованість	мотивація музично-творчої діяльності	<ul style="list-style-type: none"> • наявність і стійкість потреб у музично-творчій діяльності; • якість і спрямованість музичних інтересів дитини
Музична обізнаність	музичні знання й уміння школяра	<ul style="list-style-type: none"> • повнота і глибина знань у галузі музичного мистецтва; • сформованість умінь і навичок музично-творчої діяльності
Музично-творча розвиненість	музично-творчі здібності дитини	<ul style="list-style-type: none"> • розвиненість необхідних слухових і виконавських здібностей; • різноманітні творчі прояви дитячої музикальності
Музична вихованість	культура спілкування з музикою	<ul style="list-style-type: none"> • сформованість культури слухача, виконавця у навчанні, дозвіллі, побуті; • потреба та прагнення до вдосконалення власних музичних якостей

Розглянемо основні *методичні особливості* діагностики означених параметрів музичної культури молодшого школяра в експериментальній системі.

Згідно з гуманістичними, особистісними орієнтирами дослідження, специфіка оцінювання музичної культури молодших школярів полягала не в порівнянні „культуротворчих” досягнень учнів контрольних і експериментальних класів, а у спостереженні „музично-особистісних змін”, динаміки формування музичної культури одних й тих самих учнів протягом навчання у початковій школі. Контрольні заміри (зрізи) проводилися тричі: під час навчання дитини у першому семестрі 1-го класу й на час закінчення нею 2-го та 4-го класів (відповідно 4-ий і 8-ий семестри) – отже, на початок, середину та закінчення початкової школи.

Така дослідна стратегія зумовила довгогривалість педагогічного експерименту і визначила однією з важливих умов його проведення у кожному

класі безперервну роботу одного вчителя протягом усього експериментального періоду, що сприяло також збереженню єдиних педагогічних підходів і вимог до формування й оцінювання музичної культури дітей.

Інша вимога обумовлювалася тим, що діагностика музичної культури учнів в умовах загальноосвітньої школи має відбуватися психологічно комфортно та не порушувати природний хід навчального процесу. Згідно з цим провідними засобами визначення окремих параметрів музичної культури учнів в умовах природного експерименту стають „звичайні” види музично-творчої діяльності: різні форми слухання та виконання музики, вербальні висловлювання й оцінки музичних творів, музично-творчі спроби школярів тощо.

Наприклад, характер і якість сприймання дитиною музики (що виявляються в зовнішніх особливостях слухання та в процесі обговорення твору) свідчать про ступінь її зацікавленості, прагнення до спілкування з мистецтвом, розвиток слухових уявлень та образного мислення, наявність певних музичних знань і спроможність застосовувати їх у процесі аналізу музичного твору, рівень розвитку слухацької культури тощо. Під час вокально-хорової роботи вчитель може зробити висновки щодо: характеру та ступеню музичної мотивації дитини (зацікавленість, бажання співати, старанність, реакція на зауваження вчителя і т.п.); рівня сформованості відповідних знань, умінь і навичок; розвитку вокального голосу, звуковисотного та ладогармонічного слуху, чуття ритму, музичної пам'яті й інших музичних здібностей; особливостей творчого обдарування, що виявляється у власній виконавській інтерпретації пісні; рівня сформованості виконавської культури школяра і т.п.

Широкі можливості для діагностування музичної культури відкриваються у процесі роботи з підручниками та робочими зошитами. Уважні спостереження за якістю виконання учнем різнопланових навчальних завдань надають можливості уточнити дані щодо музичної спрямованості дитини, її обізнаності у галузі музичного мистецтва, розвитку музичних здібностей, музичної вихованості, а отже – і загальної сформованості музичної культури.

Зокрема, музична спрямованість молодшого школяра виявляється через кількісні та якісні показники виконання навчальних завдань: старанність, ретельність, акуратність, збільшення обсягу роботи за рахунок виконання додаткових завдань за вибором тощо. Свідченням музичної обізнаності дитини стає, насамперед, правильність і точність опрацювання навчального матеріалу, спрямованого як на поточний, так і на підсумковий контроль (комплекси для перевірки знань наприкінці тематичних блоків тощо). Різноманітні музично-творчі пропозиції створюють передумови для визначення відповідних здібностей школярів через аналіз продуктів дитячої творчості, а оцінити музичну вихованість учнів допоможуть завдання, спрямовані на різні види шкільного та позакласного спілкування з музикою, зокрема із залученням батьків (бесіди з якими допоможуть учителеві уточнити власні висновки).

Отже, провідними *діагностичними методами* дослідження є: педагогічні спостереження та бесіди з учнями, тестування шляхом виконання навчальних завдань, аналіз продуктів дитячої творчості, діагностика музичних якостей (слуху, чуття ритму, вокального голосу) в процесі музичної діяльності.

Серед діагностичних методів також слід виділити анкетування, яке в контексті нашого дослідження найбільш прийнятне для вивчення музичної спрямованості учнів. Зокрема, дослідженню цієї складової музичної культури молодших школярів сприяє використання розроблених нами анкет „Ти і музика” та „Уяви, що ти...”: за допомогою першої безпосередньо визначаються музичні інтереси та переваги дитини, а другий опитувальник допомагає виявити ставлення учнів до музики в опосередкованому вигляді (див. додаток А).

Зазначимо, що використання методу анкетування мало прийнятне для дослідження інших компонентів музичної культури школяра: музичні знання органічно діагностуються засобами бесіди, тестування та в ході їх практичного застосування, а музично-творча розвиненість – у процесі безпосереднього (бажано включеного) спостереження за відповідною діяльністю учнів.

Охарактеризуємо детальніше особливості діагностики музичної культури молодших школярів за визначеними критеріями та показниками.

Мотивація музично-творчої діяльності. Наявність і стійкість потреб у музично-творчій діяльності на всіх етапах діагностики виявляється в зацікавленості дитини різними видами роботи на уроках музики, наполегливості й старанності у виконанні музично-творчих завдань, наявності запитань до вчителя й інших проявів пізнавальної активності, в участі школяра у музично-культурному дозвіллі тощо. При роботі з підручником і зошитом слід звернути увагу на кількісні та якісні показники виконання завдань: старанність, ретельність, акуратність, збільшення обсягу роботи за рахунок додаткових завдань за вибором тощо. Важливе значення має внутрішній характер мотивації, про що свідчать позитивні відклики учня на пропозиції виконати неоцінювані завдання. Вплив музичної діяльності на розвиток загальнокультурної мотивації дитини виявляється на 3-му етапі діагностики (на закінчення початкової школи).

Якість і спрямованість музичних інтересів дитини можна простежити шляхом дослідження її музично-творчих переваг: на першому та другому етапі діагностики – пріоритетних видів навчальної музично-творчої діяльності, улюблених пісень і музичних творів для слухання; на завершальному етапі – стилів і напрямів музики, яким учень віддає перевагу тощо.

Методами дослідження цих показників мотивації музично-творчої діяльності є: педагогічне спостереження щодо зацікавленості, активності, старанності учнів у різних видах музичної діяльності; аналіз якісних та кількісних аспектів виконання навчальних завдань; бесіди зі школярами та їхніми батьками щодо музичних інтересів, захоплень і потреб дітей; на останньому етапі діагностики – відповідні анкетування учнів (можна використувати розроблені нами анкети „Ти і музика” та „Уяви, що ти...”) та ін.

2. Музичні знання й уміння школяра визначаються вимогами Державного стандарту та навчальної програми згідно з державними критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів і діагностуються у різних видах музично-творчої діяльності й при виконанні відповідно спрямованих завдань підручників і зошитів.

Повнота і глибина знань у галузі музичного мистецтва виявляється в правильності й повноті відповідей учнів, умінні творчо застосовувати здобуті знання в новому контексті, в якості виконання домашніх завдань (у тому числі на матеріалі підручників і зошитів).

На *1-му етапі* діагностики дитина має уявлення про сутність музики; вокальну та інструментальну музику; голосні і тихі, довгі та короткі, високі та низькі звуки; називає музичні твори для слухання (у межах програми).

На *2-му етапі* учень має уявлення про сутність, створення і виконання музики; програмну та непрограмну музику; основні елементи музичної мови; знає правила слухання музики, співу, гри на дитячих музичних інструментах, поведінки у класі, театрі, на концерті тощо.

На *3-му етапі* випускник початкової школи має уявлення про жанри вокальної й інструментальної музики, зокрема українського фольклору; можливість зв'язку музики різних видів, жанрів, часів і народів; знає основні види українських народних пісень і танців; найбільш поширені музичні інструменти, види оркестрів і співочі голоси; твори різних жанрів (у межах програми). Певним чином простежується вплив музичної діяльності на формування загальнокультурної компетентності дитини.

Сформованість умінь і навичок музично-творчої діяльності виявляється у різних видах практичної роботи.

На *1-му етапі* діагностики школяр уміє за допомогою вчителя визначати загальний характер і настрої музики; розпочинати й закінчувати спів за вказівкою педагога; крокує під музику, виражає її настрої і характер у рухах; спостерігає музику у навколишньому світі, у власному житті та житті своєї родини; дотримується правил поведінки у музичному класі.

На *2-му етапі* учень висловлює свої враження про музику; виразно виконує поспівки та пісні за програмою; розпізнає на слух музичні твори (у межах змісту програми); спостерігає елементи розвитку музики; характеризує зміст і характер, виражальні та зображувальні можливості музики, окремі елементи музичної мови.

На 3-му етапі діагностики дитина розпізнає на слух пісенну, танцювальну, маршову музику; сольне, хорове, оркестрове виконання; звучання найбільш поширених музичних інструментів і співочих голосів; уміє висловлювати власні враження про музику, користуючись відповідною термінологією; наводить приклади вокальної й інструментальної музики, народних пісень і танців України; емоційно виразно виконує пісні різних народів; володіє основами співу каноном і на два голоси, характеризує зміст і характер, виражальні та зображальні можливості, окремі засоби музичної виразності і розвиток вокальних та інструментальних творів; порівнює зміст і характер музичних та відповідних літературних і візуальних творів тощо.

Методами діагностики знань, умінь і навичок музично-творчої діяльності учнів є: репродуктивні й евристичні бесіди; усне і письмове опитування; прості види тестування, зокрема запропоновані в підручниках і зошитах; аналіз виконання навчальних (у тому числі домашніх) завдань; спостереження за виконанням практичних завдань; вправи у різних видах навчальної діяльності.

1. Музично-творчі здібності дитини.

Розвиненість слухових і виконавських здібностей діагностується безпосередньо в процесі слухацької, вокальної та інструментальної діяльності й виявляється в розвиненості музично-слухових уявлень: ритмічності виконання; у вокальному діапазоні, чистоті й виразності співу тощо.

На 1-му етапі діагностики школяр має здібності до уважного слухання музики, визначення її загального характеру та настрою; диференціює вокальні й інструментальні, голосні і тихі, довгі та короткі, високі та низькі звуки; відтворює за вчителем прості ритмічні та мелодичні звороти; проплескує музичний пульс ритмічних творів; чисто інтонує в діапазоні терції-кварти (в примарній зоні).

На 2-му етапі учень виявляє здібності до розпізнавання на слух окремих елементів музичної мови (зокрема мелодії, динаміки, темпу), виражальних і зображальних елементів музики та її розвитку; інтонує в діапазоні квінти; здатний до чистого та ритмічного виконання поспівок і пісень за програмою.

На 3-му етапі дитина здатна до цілісного та диференційованого сприймання, визначає характер, засоби виразності і розвиток вокальних та інструментальних творів; здатна до слухового диференціювання пісенної, танцювальної, маршової музики, сольного, хорового, оркестрового виконання, звучання найбільш поширених музичних інструментів і співочих голосів; емоційно виразно виконує пісні в межах октави. Простежується вплив музичної діяльності на загальнокультурний розвиток школяра.

Творчі прояви музикальності виявляються в оригінальності музично-слухових уявлень, самотності виконавських задумів, творчій самостійності при підготовці до уроків музики й опосередковано свідчать про розвиток емоційно-евристичних і логіко-творчих здібностей учня.

На 1-му етапі діагностики основною формою творчості дитини є прості види імпровізацій: вокальних (проспівування ім'я, фрази), інструментальних (гра на дитячих інструментах, ритмічні супроводи), пластичних (складання рухів до пісень тощо). Серед інших видів творчих завдань – спостереження музики в навколишньому світі; слухання „музики” природи й вокальна імітація її звуків; характеристика змісту й образів пісень і простих програмних п'єс різного характеру і настрою; створення розповідей і малюнків за враженнями від них; спів із жестами, рухами, з елементами інсценування тощо.

На 2-му етапі учень: спостерігає інтонаційне розмаїття й властивості звуків у природі і музиці; визначає характер, окремі виражальні й зображальні елементи вокальних й інструментальних творів; висловлює свої враження про музику, її зміст і характер; пропонує власні варіанти програмних назв, сюжетів, малюнків до яскраво образних музичних творів; порівнює настрої та характери музичних та літературних і живописних творів; пластично інтонує мелодії, створює ритмічні та пластичні імпровізації до танцювальних і маршових творів, доводить мелодію до тоніки; складає прості вокальні „діалоги”, розспівки, поспівки; добирає шумові інструменти для ритмічного супроводу, літературні та візуальні твори до музики; створює розповіді, казки та малюнки за музичними враженнями, виявляє спроби інсценування пісень тощо.

На 3-му етапі орієнтовними творчими завданнями є: порівняння зразків вітчизняної та зарубіжної, старовинної та сучасної музики з висловлюванням власного емоційно-естетичного ставлення до неї; зіставлення настроїв, характерів музичних, літературних і візуальних творів; складання програмних назв (змісту) до інструментальної музики, виконавських планів до пісень, власних варіантів пісенних текстів; вокальні, інструментальні, пластичні імпровізації (з елементами варіювання); відтворення музичних вражень засобами синтезу мистецтв: „малювання музики”, добір віршів, малюнків, репродукцій до музики, у тому числі непрограмної; створення мелодій до віршів і текстів до мелодій, казок за музичними враженнями, інсценування та театралізація музичного матеріалу тощо.

Методами діагностики музичної та творчої розвиненості школярів є: педагогічні спостереження та бесіди з учнями, визначення музично-творчих якостей в процесі музичної діяльності, аналіз продуктів дитячої творчості.

4. Культура спілкування з музикою.

Сформованість культури слухача, виконавця у навчанні, дозвіллі, побуті простежується через практичну реалізацію відповідних умінь і навичок (як під контролем, так і в самостійній діяльності); сформованість етики й естетики різних видів художньо-творчого спілкування дитини з музикою.

На 1-му етапі діагностики школяр дотримується основних правил навчальної діяльності: поведінки у музичному класі (організований вхід і вихід під музику, правила безпеки при користуванні навчальним обладнанням тощо), основ слухання музики („створення тиші”, уважне слухання музик від початку до кінця, відповіді на запитання після завершення твору), співу та елементарної гри на дитячих музичних інструментах (виконує жести *увага – дихання – спів*, розпочинає та закінчує спів і гру за вказівкою вчителя); має уявлення про основні правила поведінки в театрі, на концерті тощо. Розрізняє й обґрунтовує позитивні та негативні характеристики персонажів пісень, програмних п'єс, дитячих опер („Дерев'яні солдатики сміливі”, „Мама-коза добра, бо любить своїх козенят”, „Вовк поганий і злий, бо хотів з'їсти козенят” тощо).

На 2-му етапі учень володіє основами культури хорового співу й ансамблевого музикування (прислухається до колективного звучання, намагається чути не лише себе, а й інших); дотримується основних правил поведінки в театрі, на концерті, спілкування з музичним мистецтвом у побуті (не вмикати музику надто гучно, у пізній час, під час виконання домашніх завдань тощо). Розуміє виховний потенціал пісень про красу природи, рідну мову, любов до Батьківщини. Оцінює морально-етичні якості і вчинки персонажів музичних творів („Школяр старанний і наполегливий”, „Серед трьох подружок погано поводяться Злюка та Плакса”, „Щеня і кошеня вчинили погано, коли повалили ялинку, і добре – коли допомогли її прикрашати”, „У казці про Петю і Вовка усі персонажі хороші, а Вовк поганий, бо з’їв качку” тощо). Виконує основні правила поведінки на музично-культурних і музично-розважальних заходах (концерти, дитячі музичні вистави, святкові ранки тощо).

На 3-му етапі дитина дотримується правил сольного та колективного виконавства, поведінки у філармонії, театрі, на концерті тощо; в спілкуванні з музичним мистецтвом у побуті зважає на потреби інших людей та ситуації недоречного слухання музики („дорослі відпочивають”, „спить дитина”, „брат виконує домашні завдання”, „сусіди засмучені, бо в них нещастя” тощо). Висловлює власне ставлення до морально-етичних характеристик персонажів музичних творів, пояснює їхні вчинки та почуття („Мені не подобається Гриць, бо він лінивий”, „Баранець правильно зробив, що налякав кошеня, бо воно лінилося ходити до школи”, „Журавлі сумують, бо прощаються з рідною землею” тощо). Розуміє й аналізує головну ідею, передану в музичному творі („Композитор висловив у творі любов до рідного краю”, „У пісні розповідається, що справжній друг завжди приходиться на допомогу”) і т.п.

Ознаками сформованості потреби у музичному самовдосконаленні можуть виступати: якісні показники роботи на уроці та виконання домашніх завдань; кількість і якість виконаних завдань за вибором; наявність власних ідей та інших проявів творчої активності; участь школяра у музично-культурному житті класу, школи, міста, додаткові заняття музикою тощо.

Методами дослідження культури спілкування школярів з музикою є: педагогічне спостереження щодо виконання правил спілкування з музикою в різних видах навчальної діяльності; бесіди зі школярами та їхніми батьками щодо музичного дозвілля дітей тощо.

Як показав досвід застосування запропонованої діагностики, вона є органічною частиною організації музичної освіти дітей у загальноосвітньому закладі, не перешкоджає природному ходу уроків музики та може здійснюватися безпосередньо у навчально-виховному процесі сучасної школи.

Оцінювання сформованості означених параметрів музичної культури відбувалася за чотирма послідовними, взаємопов'язаними *рівнями*: початковим, середнім, достатнім і високим. За основу означеного підходу обрано загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з предметів інваріантної складової навчального плану, де початковий, середній, достатній і високий рівні запропоновано визначати цифровими аналогами від 1 до 12 балів. Для адаптації їх стосовно музичної освіти використано критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з музичного мистецтва у системі початкової загальної освіти [167, с.61-62].

Ці документи є орієнтиром для визначення якісних і кількісних параметрів сформованості музичної культури молодшого школяра, поширюючись не лише на сферу його музичної обізнаності, а й на компоненти музичної спрямованості, розвиненості і вихованості (узагальнену характеристику рівнів сформованості цих складових музичної культури подано у табл. 6.4).

Охарактеризуємо детальніше визначені нами рівні сформованості основ музичної культури молодших школярів.

Початковий рівень характеризується незначним ступенем становлення окремих, часто не узгоджених між собою елементів музичної культури: відсутністю або поверховістю мотивації; фрагментарними, розрізненими, слабо усвідомленими музичними знаннями й уміннями; незначним розвитком окремих слухацьких і виконавських здібностей; епізодичними музично-творчими проявами; низькою культурою спілкування з музикою тощо.

**Якісна характеристика рівнів сформованості
складових музичної культури молодшого школяра**

<i>Музична спрямованість</i>	<i>Музична обізнаність</i>	<i>Музична розвиненість</i>	<i>Музична вихованість</i>
<i>Початковий рівень – 1-3 бали</i>			
Відсутність або слабка сформованість музичної мотивації, емоційної чутливості до музики, музичних смаків і переваг учня	Початкове опанування окремими музичними знаннями, уміннями, навичками, суттєва обмеженість досвіду музично-творчої діяльності	Незначний розвиток слухацьких і виконавських здібностей, початкові прояви музичної творчості (найпростіші види імпровізації)	Несформованість культури музичної діяльності і прагнення до самовдосконалення; початковий вплив музики на виховання учня
<i>Середній рівень – 4-6 балів</i>			
Посередня сформованість музичної мотивації та емоційності, нестійкість і ситуативність музичних смаків і переваг школяра	Середній рівень опанування музичними знаннями, уміннями, навичками (на рівні програми), певний досвід музично-творчої діяльності	Середній розвиток слухацьких і виконавських здібностей, керовані вчителем спроби творчості в співі, рухах, грі на ДМІ тощо	Закладання основ культури музичної діяльності, потреби у самовдосконаленні; посередній вплив музики на виховання учня
<i>Достатній рівень – 7-9 балів</i>			
Достатня сформованість музичної мотивації, емоційної чутливості до музики, наявність певних музичних переваг	Достатній рівень опанування знаннями, уміннями та навичками (на рівні програми), досвід основних видів музичної діяльності	Достатній розвиток основних музичних здібностей, самостійні творчі спроби, певний вплив на загальний розвиток учня	Сформованість основ культури спілкування з музикою, окремих потреб у музичному вдосконаленні
<i>Високий рівень – 10-12 балів</i>			
Стійка музична мотивація, вираженість емоційної чутливості до музики, вираженість смаків школярів у галузі музичного мистецтва	Достатньо висока сформованість комплексу музичних знань, умінь і навичок (на рівні програми), різноманітний досвід музично-творчої діяльності учня	Високий для молодшого шкільного віку рівень розвитку музично-творчих якостей, виражений вплив на загальний і загальнокультурний розвиток дитини	Висока для молодшого школяра культура спілкування з музикою, прагнення до музичного вдосконалення; вплив музики на духовний світ учня

Виховний і загальнорозвивальний вплив музичної освіти не відчуються або виражені слабо. На цьому рівні основні показники музичної культури школяра оцінюються в 1-3 бали.

Середній рівень становлення музичної культури молодшого школяра означений посередньою сформованістю її елементів і переважно репродуктивним характером музичної діяльності дитини. На цьому рівні вищенаведені якості набувають більшої стабільності й розвиненості (4-6 балів), проте недостатня впевненість дитини в адекватності та правильності власної музичної діяльності зумовлює значною мірою відтворювальний характер останньої. Виховний, загальнокультурний і загальнорозвивальний вплив музичної освіти виражені посередньо.

Достатній рівень сформованості музичної культури молодшого школяра (7-9 балів) виникає у процесі поступового накопичення досвіду спілкування з музичним мистецтвом, коли дитина набуває більшої свободи у галузі музичної творчості, а її діяльність – різноманітності і самостійності, збагачується евристичними рисами. Цей рівень характеризується: сформованістю необхідних музичних знань, умінь і навичок (на рівні вимог державного стандарту й програми) та спробами їх самостійного застосування; поступовим розвитком комплексу музично-творчих здібностей; становленням основ культури слухання та виконання музики. Виховний, загальнокультурний і загальнорозвивальний вплив музичної освіти виражено достатньою мірою.

Високий рівень сформованості основ музичної культури (10-12 балів) означений розвиненістю та гармонійністю її головних компонентів з активним впливом музичної діяльності на цілісний розвиток і виховання особистості.

Ознаками цього рівня сформованості музичної культури дитини є: наявність потреб у музично-творчій діяльності й уявлення про музику як невід'ємну частину власного життя й людського існування; необхідного та достатнього комплексу музичних знань, умінь і навичок з відповідним термінологічним запасом; достатньо високий для молодшого школяра рівень розвитку основних музично-творчих якостей (зокрема, слухацьких і

виконавських); прагнення до власної творчості й самовдосконалення у галузі музичного мистецтва; сформованість основ культури художньо-творчого спілкування дитини з музикою в різних видах діяльності, у тому числі у побуті; виражений вплив музичного мистецтва на виховання духовного світу дитини.

Щодо специфіки рівнів музичної культури школярів на різних етапах діагностики, слід зазначити наступне.

На початкових етапах дослідження вельми поширеною є ситуація, коли діти мають слабку музичну обізнаність і при цьому володіють високим для свого віку рівнем розвитку музичної мотивації та виконавських (зокрема вокальних) здібностей, що зумовлюється природною музикальністю й активною співочою практикою в дошкільному дитинстві. На заключному етапі діагностики достатній і, особливо, високий рівні сформованості музичної культури молодшого школяра безпосередньо прокладають шлях до відповідних характеристик музично-культурних якостей учнів основної школи.

Щодо специфіки музичної культури останніх зауважимо:

- серед складових музичної спрямованості підлітків суттєво більшої ваги набувають музично-ціннісні орієнтації (що у молодших школярів були представлені лиш окремими музичними смаками та перевагами);
- кількісні та якісні характеристики музичної обізнаності учнів основної школи зумовлюються та „зростають” згідно з вимогами державного стандарту та навчальних програм;
- в характеристиці виховного та розвивального компонентів значно посилюється значення загальнокультурних „надзавдань” музичної освіти, що забезпечується навчальним змістом і особливостями психічного розвитку підлітків.

Визначення діагностичних складових і розв’язання проблеми рівневого структурування музичної культури школяра важливе тим, що зумовлює виділення стрижневих напрямів педагогічного впливу та стає орієнтиром у досягненні якісних параметрів музичної освіти.

6.6.3. Динаміка розвитку музичної культури молодших школярів в умовах дидактико-методичної системи. Оцінювання якості педагогічних систем спрямовує увагу дослідників, насамперед, на врахування вимог до характеристики системно-освітніх феноменів. Як свідчать спеціальні праці, дидактичні системи мають відповідати критеріям актуальності, перспективності, ефективності, альтернативності, відкритості, оптимальності і ресурсної забезпеченості освітнього процесу. При цьому провідними тенденціями їхнього розвитку визначаються: посилення інформаційного забезпечення навчального процесу; підвищення ступеня суб'єктності й активності учнів; перехід від монологічних форм навчання до діалогічних; розширення обсягу поняття „зміст освіти” і спектру засобів навчання; гуманізація відносин у парі „вчитель-учень” тощо [122, с.18-19].

Інший найважливіший параметр якості освітніх систем, на наш погляд, найбільш об'єктивно визначається оцінкою результатів їх функціонування, зокрема, ступенем досягнення поставленої мети. Виходячи з цього, результативно-оцінювальний компонент розробленої дидактико-методичної системи спрямовувався, насамперед, на визначення її ефективності щодо формування музичної культури школярів у процесі загальної музичної освіти.

Для виявлення результативності дидактико-методичної системи було проведено довготривалий широкий педагогічний експеримент, що передбачав:

- 1) дослідження ефективності експериментальної системи шляхом вивчення динаміки формування основ музичної культури молодших школярів через аналіз і узагальнення матеріалів щодо впровадження системи в роботу загальноосвітніх навчальних закладів (з 2003 року);
- 2) оцінку результативності системи через апробацію підручників „Музика” на базі загальноосвітніх закладів 10 областей України (з 2004 року);
- 3) аналіз забезпечення наступності культуротворчої музичної освіти учнів початкової й основної школи на основі педагогічних спостережень, аналізу рецензій і результатів моніторингового дослідження якості підручників „Музичне мистецтво” для основної школи (з 2005 року).

Паралельно проводилася фрагментарна діагностична робота щодо вивчення професійної готовності і ставлення вчителів музики та початкових класів до реалізації культуротворчих функцій загальної музичної освіти.

Провідним напрямом оцінювання дидактико-методичної системи стало дослідження її ефективності щодо формування основ музичної культури молодших школярів. Сутність дослідної роботи полягала у *вивченні динаміки формування музичної культури дітей за умови впровадження системи у навчально-виховний процес* (у безпосередньому педагогічному спостереженні, а також через використання підручників, посібників, методичних настанов і особисту участь автора у підготовці та проведенні уроків музики).

Педагогічний експеримент проводився у 15 загальноосвітніх закладах м. Суми (гімназія № 9, ЗОШ №№ 4, 7, 10, 12, 15, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, НВК „Веснянка”) із залученням вчителів музики (І.Берко, В.Богущ, О.Гайворонська, С.Горовий, О.Зайцева, І.Коломієць, Л.Котенко, А.Коротенко, О.Лінченко, О.Ляшенко, І.Маркарова, М.Мірошніченко, Я.Петреску, Т.Рязанцева, У.Старинська, Л.Стародимова, Т.Татарченко, Л.Чала та ін.) і студентів-музикантів факультету мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка. Загалом безпосереднім дослідженням було охоплено 945 учнів з 36 класів.

Як зазначалося, специфіка оцінювання музичної культури школярів полягала у тривалому спостереженні динаміки формування музичної культури учнів в контексті природного експерименту, за умови безперервної роботи одного вчителя протягом усього експериментального періоду.

Лонгтюдне спостереження за музичним становленням учнів надає різні варіанти динаміки формування музичної культури особистості. Особливо цікаво простежити перебіг розвитку музичних якостей дітей 1995-96 років народження, які стали „першопроходцями” у впровадженні нових навчальних програм і підручників.

Наведемо деякі приклади таких досліджень стосовно окремих учнів загальноосвітніх закладів м. Сум.

Ксенія і Денис Д. (1996 р.н.) – учні ЗОШ I-III ступенів № 9. Спостереження за становленням цих дітей є особливо цікавим з точки зору індивідуальних проявів музичності, оскільки вони – двійнята, а отже мають однакові не лише шкільні, а й родинні умови для розвитку. Батьки Ксенії та Дениса – лікарі, немає музикантів серед їхнього найближчого оточення.

Незважаючи на це, *Ксенія* – енергійна та допитлива дівчинка – з ранніх років виявляла жвавий інтерес до музики, поєднаний із досить яскраво вираженим музичним обдаруванням. Прагнення до активної музичної діяльності зумовили не лише відмінні досягнення та високий рівень сформованості музичної культури дівчинки протягом навчання у початковій школі, а й рішення додатково займатися музикою.

Вступивши до музичної школи за класом фортепіано, Ксенія активно розвивається та вдосконалюється у виконавському плані. Так, у віці 10 років вона виступила із сольною концертною програмою, що складалася з дитячих фортепіанних творів видатних композиторів. Отже, протягом початкового навчання музична культура дівчинки зросла від достатнього до високого рівня.

Цікаво, що коло інтересів і захоплень Ксенії не обмежується сферою музичного мистецтва. Вона відмінно встигає з переважної більшості шкільних предметів і вже кілька років відвідує секцію боротьби дзюдо.

Брат Ксенії *Денис* – доброзичливий, спокійний, неквапливий хлопець, байдужий до музики та музичних захоплень сестри. На час вступу до школи мав початковий рівень сформованості музичної культури, що обмежувався здобутими у дитячому садку первинними навичками сприймання та виконання музики. Протягом 4 років навчання музичні досягнення хлопчика зросли лише на один рівень, переважно за рахунок набуття передбачених шкільною програмою знань і формування основ культури спілкування з музикою. Музична спрямованість і музично-творча розвиненість Дениса фактично не зазнали позитивних змін і зі вступом до основної ланки шкільного навчання.

Євген Л. (1995 р.н.) – учень фізико-математичного класу Сумської спеціалізованої школи I-III ступенів № 10. У виборі такого профілю навчання

неабияку роль відіграла професія батьків, що викладають інформатику та фахові технічні дисципліни у машинобудівельному коледжі. Разом з тим, у родині Жені є люди, пов'язані з музичним мистецтвом: його бабуся (за фахом вчитель початкових класів) дуже любить музику та добре співає, а тітка має професійну музично-педагогічну освіту.

Володіючи добрими природними музичними здібностями та здобувши ази музичної підготовки у родині та дитячому садку, на момент вступу до школи Євген мав середній рівень сформованості музичної культури. Протягом навчання у початковій школі музика не була серед його пріоритетних предметів, проте хлопчик досить старанно та сумлінно ставився до роботи на уроці, опрацювання матеріалів підручників, виконання домашніх завдань тощо.

Таким чином на час закінчення початкової школи хлопчик опанував достатнім рівнем музичної обізнаності і вихованості та мав відповідну, досить високу оцінку з музики. Проте, він не здобув помітних зрушень у розвитку музичної спрямованості: причиною цього є, вірогідно, атмосфера ранньої батьківської орієнтації дитини на сферу фізико-математичних дисциплін.

Своєрідний перелом в усвідомленні Євгеном музики як необхідної частини власного життя відбувся в основній школі. Вступивши до підліткового віку, він почав більш відповідально та вдумливо ставитися до навчальної музичної діяльності, виконання пізнавально-творчих завдань. Крім того, Євген охоче цікавиться музикою, популярною у колі його друзів, інформацією про сучасних виконавців тощо. Майже постійним його супутником є плеєр з набором „модних” (у тому числі інтерпретованих класичних) мелодій, а одним із захоплень – пошук музики та відомостей про її творців у мережі Інтернет.

Ці приклади показують три варіанти динаміки формування музичної культури школярів, які умовно можна назвати прогресивним (Ксенія), пасивним (Денис) і типовим (Євген). Останній виявляється у різних варіантах поступового й досить гармонійного формування усіх складових музичної культури та є характерним для переважної більшості дітей, задіяних в дослідженні.

Результати цих і численних інших спостережень свідчать також про те, що процес формування особистісної музичної культури є складним і значною мірою детермінованим індивідуальними рисами особистості. Тому, для уточнення висновків щодо ефективності експериментальної системи музичної освіти, до діагностичного дослідження має бути залучено значну кількість школярів, а також інші можливі джерела отримання діагностичних даних.

Для здобуття статистичних даних щодо культуротворчої ефективності дидактико-методичної системи учителям музики було запропоновано оцінити динаміку формування музичної культури кожного зі школярів – учасників апробації експериментальної методики (згідно з описаними вище діагностичними параметрами за 12-бальною шкалою). Нагадаємо, що контрольні заміри (зрізи) проводилися тричі: під час навчання дитини у першому семестрі 1-го класу й на час закінчення нею 2-го та 4-го класів (відповідно 4-ий і 8-ий семестри) – отже, на початок, середину та закінчення початкової школи.

Для фіксації результатів динаміки формування музичної культури розроблено *діагностичну карту*, зміст якої відобразив основні критерії та показники оцінювання цього утворення (індивідуальний бланк карти представлений у додатку X). Орієнтирами для роботи з картою є супровідна пояснювальна записка та представлена вище табл. 6.4 з якісними характеристиками рівнів сформованості музичної культури молодшого школяра .

Про що свідчать здобуті дані? У результаті експертного оцінювання педагогами-музикантами динаміки формування музичної культури учнів (на початок, середину та завершення навчання у початковій школі), зафіксоване підвищення оцінки всіх параметрів і рівнів сформованості музичної культури школярів, що свідчить про дієвість експериментальної дидактико-методичної системи (табл. 6.5). При цьому позитивні коефіцієнти такого підвищення склали: від 3,89 (мотивація музично-творчої діяльності) до 5,68 балів (музичні знання й уміння) і 4,57 бали в загальному оцінюванні основ музичної культури школяра.

**Узагальнені результати динаміки формування
основ музичної культури молодших школярів (за 12-бальною шкалою)**

Етапи проведення діагностики Критерії оцінювання музичної культури	Вихідні дані (1-ий семестр)	Проміжні дані (4-ий семестр)	Підсум- кові дані (8-ий семестр)	Коефіцієнт зростання
Мотивація музично-творчої діяльності	4,58	7,10	8,47	+3,89
Музичні знання й уміння школяра	3,01	7,26	8,69	+5,68
Музично-творчі здібності дитини	4,34	7,43	8,65	+4,31
Культура спілкування з музикою	4,49	7,57	8,86	+4,37
Загальна оцінка основ музичної культури	4,10	7,34	8,67	+4,57

Для виявлення значущості розходжень представлених у таблиці середніх оцінок на початковому та завершальному етапах експерименту здобуті результати було опрацьовано за t-критерієм Стьюдента (з використанням комп'ютерних програм). Результати автоматичного розрахунку за пов'язаними (залежними) виборками вихідних і підсумкових даних виявили, що t-критерій складає 12, при критичних значеннях 3,18 і 5,84. Отже, здобуте емпіричне значення (12) знаходиться в зоні значущості.

Про результативність впровадження експериментальної дидактико-методичної системи свідчить і загальне підвищення рівнів сформованості музичної культури дітей протягом усього періоду навчання у початковій школі (узагальнена табл. 6.6).

**Рівні сформованості музичної культури молодших школярів
на різних етапах діагностики**

Рівні музичної культури Етапи діагностики	початковий	середній	достатній	високий
Вихідні дані (1 клас, 1-ий семестр)	45 %	30%	22 %	3 %
Проміжні дані (2 клас, 4-ий семестр)	12 %	38 %	37 %	13 %
Підсумкові дані (4 клас, 8-ий семестр)	0 %	21 %	47 %	32 %
Динаміка змін	- 45 %	- 9 %	+ 25%	+ 29%

Якщо на першому етапі діагностичного дослідження початковий рівень музичної культури мали 45 %, а високий – лише 3 % школярів, то на заключному етапі діагностичної роботи перша цифра зійшла нанівець, а друга – збільшилася до 32 %.

Безумовно, певний вплив на комплексне оцінювання динаміки формування музичної культури молодших школярів справили окремі незаплановані (випадкові) фактори, до яких фахівці відносять: суб'єктивну позицію експериментатора; зовнішні джерела впливу на хід дослідження, індивідуальні особливості досліджуваних тощо [119, с.120]. Щодо музичної освіти школярів такими факторами можуть бути: різні рівні професіоналізму вчителів; різні умови музичного виховання дітей у родині; наявність в окремих школярів спеціалізованої музичної освіти; неоднозначний вплив на становлення учня музичного середовища; природний розвиток музичних здібностей тощо.

Отже, зважаючи на складність діагностики музичної культури, слухним постає зауваження Н.Миропольської, що „ведучи розмову про критерії освоєння художніх цінностей, ми наважуємося говорити лише про можливу, а не про остаточну діагностику” [221, с.20].

Разом із тим, масштабність і довготривалість, а також статистичні результати дослідної роботи надають підстави для висновків про позитивну динаміку формування основ музичної культури молодших школярів у ході педагогічного експерименту, а отже – про дієвість і достатню ефективність розробленої дидактико-методичної системи.

Для здобуття додаткової, більш детальної інформації щодо ефективності експериментальної системи, ми скористалися даними педагогічної експертизи підручників з музики, що виступають змістовим і процесуальним ядром розробленої нами методики. Оцінювання підручників відбувалося у ході широкої апробації в різних умовах навчання. Позитивами такого дослідження є його об'єктивність і достовірність, що забезпечуються масштабністю експерименту, проведеного вчителями музики різних областей за вибіркою шкіл і критеріями, розробленими МОН України.

Дослідження ефективності підручників „Музика” здійснювалася згідно з наказом МОН України № 689 від 31.08.2004 року „Про проведення апробації навчальної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів у 2004-2005 навчальному році” та відповідними наказами управлінь освіти і науки обласних державних адміністрацій на базі загальноосвітніх шкіл 10 областей України: Вінницької, Донецької, Запорізької, Івано-Франківської, Луганської, Львівської, Одеської, Харківської, Черкаської та Автономної республіки Крим.

З метою визначення якості навчальної літератури Науково-методичним центром середньої освіти МОН України був розроблений Перелік питань для аналізу пробних та експериментальних підручників (додаток № 3 до наказу МОН України від 12.07.2002 року № 434), де основними параметрами оцінювання підручників є зміст, методичний апарат і поліграфічне виконання. Більш об'ємним і детальним орієнтиром для оцінювання підручників експертними

установами є зміст Оцінного листа, запропонованого у Положенні про Всеукраїнський конкурс навчальних програм і підручників для загальноосвітніх навчальних закладів, затвердженому Наказом МОН України № 108 від 12.02.2004 року. Основними параметрами оцінювання навчальної літератури експертними установами за цим документом є: науковість, структура та доступність змісту, навчально-методичний апарат, придатність до самостійного користування, засоби полегшення роботи з навчальною книгою, пропоновані методики.

На наш погляд, наведені параметри комплексно відображують основні вимоги до сучасного підручника, а в контексті оцінювання дидактико-методичної системи відбивають основні вимоги до педагогічно доцільної побудови не лише підручників, а й змістового та процесуального компонентів системи. Отже, аналіз запропонованих критеріїв оцінювання навчальної книги засвідчує можливість їх використання для оцінки якості експериментальної системи музичної освіти молодших школярів.

З іншого боку, ряд часткових параметрів спрямований на виявлення ефективності щодо формування мотивації навчання та комплексу знань, умінь і навичок, розвитку різнобічних здібностей і виховання дитини. Тому використання оцінного листа для аналізу підручника з музики надає можливість простежити його ефективність щодо формування основ музичної культури школяра в єдності її компонентів.

Про що ж свідчать матеріали офіційної апробації підручників? З огляду експертів, змістове та дидактико-методичне наповнення, структурна побудова та художньо-ілюстративне оформлення навчальних книг стимулюють музичну та загальнокультурну спрямованість учнів завдяки використанню цікавих дитині образів і сюжетів, мотиваційно забарвлених методів навчання та послідовному формуванню потреби у спілкуванні з мистецтвом як життєвій цінності і невід'ємній частині людського життя; надають можливості для становлення музичної обізнаності учнів через застосування послідовної системи формування музичних знань, умінь і навичок; заохочують школярів до

пізнання світової та національної культури, творів різних видів мистецтва, сприяючи становленню їх загальнокультурної компетентності; сприяють систематичному музично-творчому розвитку учнів, створюючи передумови для вдосконалення їхніх загальнокультурних і загально-психологічних властивостей (мислення, мовлення, пам'яті, спостережливості, загальнопізнавального, загальнонавчального розвитку тощо); позитивно впливають на формування духовного світу, естетичне, моральне, національно-патріотичне, інтернаціональне, трудове, етичне виховання дітей через розкриття духовного потенціалу музики й – опосередковано – інших видів мистецтв. Отже, використання підручників є сприятливим для різнобічного формування основ музичної культури молодших школярів.

Переважна більшість учасників апробації підручників підтверджує доцільність детального розроблення та варіативного змістового наповнення навчальних тем, а також запропонованих підходів до комплектування музичного репертуару. На думку експертів, насиченість підручників дидактичними завданнями, піснями, творами для слухання надає вчителю реальну можливість варіативно і творчо підходити до добору навчального матеріалу, виходячи з поставлених освітніх, розвивальних, виховних цілей і враховуючи рівень підготовки конкретної дитячої аудиторії. „Підручник „Музика” дозволяє вчителю вести урок, як живу вільну імпровізацію, але постійно пам'ятати, що він прийшов у клас, щоб виховувати у дітей музичну культуру... Даний підручник „Музика” являє собою універсальний збірник розроблених уроків.... практично всі необхідні програмні матеріали містяться у цій книзі”, – зазначають за результатами апробації підручників фахівці Одещини: вчителі Г.Артамонова (Авторська школа М.Гузика, м. Южний), О.Зубова (ЗОШ I-III ст. № 62, м. Одеса), Л.Пирогова (ЗОШ I-III ст. № 5, м. Котовськ), завідувач науково-методичною лабораторією дошкільної та початкової освіти ООІУВ Н.Луцишина, методист А.Устянська.

Разом з тим, у деяких висновках висловлені побажання збагатити пісенний репертуар творами сучасних композиторів з різних регіонів України.

Аналіз експертних матеріалів і рецензій засвідчив наявність у музично-педагогічному середовищі суперечливих поглядів і підходів до окремих аспектів музичної освіти школярів. Зокрема, суттєві розбіжності стосуються визначення ролі та місця музичної (зокрема, нотної) грамоти у змісті шкільного курсу музики. З одного боку, цей матеріал розглядається як занадто складний і „зайвий”, і спроби ввести його до підручників стикаються із запереченнями з боку окремих фахівців. З іншого – є численні поради науковців і вчителів-практиків приділяти більше уваги вивченню музично-теоретичних аспектів.

Зважаючи на радикально протилежні погляди щодо цього аспекту змісту музичної освіти, у нових підручниках для початкової школи музично-теоретичні аспекти подаються компромісно: у достатньому та необхідному обсязі, проте так, щоб учитель міг самостійно вирішувати питання про педагогічну доцільність їх застосування у практиці.

Серед суперечливих аспектів є впровадження у навчальний процес робочих зошитів. Так, в офіційних рекомендаціях щодо вивчення предметів художньо-естетичного циклу зазначено: „Ведення учнями зошитів, виконання письмових домашніх завдань є недоцільним і несприятливим для організації творчої мистецької діяльності” [295, с.58]. Водночас, у значній кількості експертних висновків і рецензій міститься побажання доповнити підручники робочими зошитами. На наш погляд, створення таких посібників є перспективним, проте остаточне рішення про їх впровадження має приймати вчитель, виходячи з можливостей і потреб конкретної дитячої аудиторії.

Для здобуття додаткових відомостей щодо якості й особливостей використання підручників нами було проведене анкетування 40 вчителів музики, які брали безпосередню участь у проведенні формувального експерименту в м. Суми. Відповідаючи на питання багатопланової комбінованої анкети (додаток Ц), 80 % респондентів відзначили полегшення праці вчителя у зв'язку з впровадженням підручників; 82,5 % засвідчили, що уроки стали більш цікавими, різноманітними та насиченими.

На думку опитуваних, використання підручників допомагає: викладати новий матеріал, доцільно організовувати сприймання музики за допомогою цікавих розповідей про композиторів і їхні твори; полегшити пояснення та розуміння учнями музичних понять за допомогою навчальних текстів, „Словничків”; оптимізувати вивчення пісень завдяки наявності їхніх текстів і дібрати пісні, які діти виконують з великим бажанням; спілкуватися на музично-теоретичні теми дитячою мовою; збагатити уроки доступним наочним матеріалом; забезпечити зворотній зв'язок між учнем і вчителем; економити час на вивчення пісень і теоретичного матеріалу; зацікавити дітей поданням навчального матеріалу, музичними загадками, ребусами тощо; розвивати учнів у розумовому, естетичному, творчому, загальнокультурному напрямках; спонукати школярів до висловлювання власних думок.

У зв'язку з впровадженням підручників переважна більшість (77,5 %) учителів засвідчили покращення ставлення школярів до уроків музики; підвищення інтересу (72,5 %), якості знань (60 %) і виконання домашніх завдань (25 %). Загальнокультурну функцію розширення світогляду відзначили 67,5 % респондентів. Жодний з експертів не спостерігав негативного впливу роботи з підручниками на ставлення учнів до уроків музики й організацію навчально-виховного процесу.

Отже, матеріали офіційної апробації підручників „Музика” на базі навчальних закладів 10 областей України та результати анкетування вчителів дозволяють зробити висновки про позитивну роль навчальних книг і достатню ефективність запропонованої дидактико-методичної системи у формуванні основ музичної культури молодших школярів.

Окремі діагностичні дані, які пов'язані з суміжними проблемами формування музичної культури учнів основної школи та культуротворчої підготовки вчителя, висвітлено у наступних параграфах дослідження.

Висновки до шостого розділу

Основою реалізації експериментальної системи визначено процесуальний компонент, яким передбачено створення умов для комплексного формування складових музичної культури школяра.

З'ясовано, що формування *музичної спрямованості* учнів включає становлення мотиваційної, емоційної та ціннісно-орієнтаційної складових. Чинниками ефективності відповідної методичної роботи визначені: створення на уроці психологічно комфортної, творчої атмосфери; оптимальний відбір змісту музичної освіти; використання системи завдань, які зацікавлюють дитину, викликають бажання власної музичної діяльності на всіх етапах засвоєння та практично-творчого опрацювання навчального матеріалу.

Відповідні функції підручника реалізовано через: музично-дидактичні ігри, елементи театралізації та інсценізації; дидактичні казки та вірші; використання літературних і візуальних творів; рубрику „Це цікаво знати!"; музичні головоломки; завдання, що сприяють розвитку художніх смаків, потреб у спілкуванні з музикою та інших музично-ціннісних орієнтацій. Музична спрямованість є ланкою до розвитку загальнокультурної спрямованості учня.

Формування *музичної обізнаності* націлено на опанування теоретичних і практичних основ музичного мистецтва й відбувається в тісному зв'язку зі слухацькою та виконавською практикою. На становлення цієї складової музичної культури спрямовано навчальну інформацію у формі дидактичних казок і віршів, художніх і публіцистичних розповідей, лаконічно сформульованих правил; використання національного фольклору, літературних і живописних творів; різні види виконавської діяльності.

Виховний компонент спрямовано в річище власне музичного, загальнокультурного та гармонійного особистісного виховання молодших школярів. Передумовами реалізації виховних функцій музичної освіти в експериментальній системі визначені: відповідна спрямованість усього

процесу навчальної діяльності; гуманістичність змісту навчального матеріалу; націленість дидактичних методів на формування культури спілкування з мистецтвом і збагачення духовного світу школярів; духовний потенціал музичного репертуару для слухання й виконання; „приховані” виховні аспекти різних форм колективної музично-естетичної діяльності на уроках тощо.

Розвивальний компонент музичної освіти в експериментальній системі спрямовано на музичний, загальнокультурний і загальний розвиток молодших школярів і реалізується із застосуванням різноманітних методів слухання та виконання музики, завдань евристичного й креативного типу; вправ на розвиток мовлення, уваги, пам'яті, мислення, навичок розумових дій, загальнонавчальних здібностей, фізичних якостей дитини тощо.

З'ясовано, що **загальними умовами методичної організації** формування основ музичної культури молодших школярів і реалізації відповідних загальнокультурних і „надпредметних” орієнтирів музичної освіти в експериментальній системі є: систематичність і комплексність формування всіх складових музичної культури; безпосередній зв'язок музично-культурного становлення дитини з провідними видами навчальної музично-творчої діяльності; підпорядкованість усіх дидактичних елементів темі уроку із забезпеченням різноманітної активної діяльності учнів і посиленням творчої складової музичної освіти в усіх видах діяльності; гнучкий і гуманістичний підхід до врахування індивідуальних можливостей учня, що передбачає створення ситуацій успіху для кожної дитини в різних видах навчальної діяльності; створення психологічно комфортного мікросередовища, коректність і ненав'язливість розвивальних і виховних впливів, що забезпечується емоціогенним змістом й ігровими формами подання матеріалу; тісний взаємозв'язок музичних, загальнокультурних і загальнорозвивальних впливів на особистість у контексті формування окремих складових і музичної культури школяра в цілому; визнання провідної ролі вчителя в забезпеченні педагогічної підтримки ефективної музичної освіти учнів та в розв'язанні культуротворчих завдань експериментальної системи.

Визначення результативності дидактико-методичної системи відбулося через виявлення динаміки формування основ музичної культури молодших школярів і експертне оцінювання системи у масовій апробації підручників за наказами МОН у різних областях України.

Для реалізації першого напрямку визначено критерії та показники сформованості основ музичної культури молодшого школяра (у виявленні яких ми виходили зі структури особистісної музичної культури), а також чотири взаємопов'язані рівні: початковий, середній, достатній і високий.

Вибір методів і прийомів оцінювання музичної культури школярів визначено необхідністю психологічно комфортної діагностики в умовах природного експерименту, що не порушує навчально-виховний процес.

Контрольні заміри (зрізи) проведено в 1, 4 і 8-му навчальних семестрах (на початку, в середині та на завершення навчання у початковій школі). Для фіксації результатів розроблено діагностичну карту, зміст якої відобразив основні критерії і показники оцінювання музичної культури.

Зафіксована в результаті експертного оцінювання позитивна динаміка щодо основних параметрів і рівнів сформованості музичної культури учнів, матеріали апробації підручників з музики і результати анкетування вчителів дозволяють зробити висновки про позитивну роль навчальних книг і достатню ефективність запропонованої дидактико-методичної системи у формуванні основ музичної культури молодших школярів.

Об'єктивність педагогічного оцінювання забезпечено масштабністю і довготривалістю експериментальної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах різного типу, репрезентативністю вибірки та використанням статистичних методів оброблення експериментальних даних.

Отже, практичне впровадження й оцінювання дидактико-методичної системи дозволяють стверджувати, що запропоновані підходи та методики створюють достатні передумови для формування основ музичної культури молодших школярів.

РОЗДІЛ 7**ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ
ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ
ПОЧАТКОВОЇ ТА ОСНОВНОЇ ШКОЛИ****7.1. Змістова та процесуальна наступність формування музичної
культури підлітків у підручниках із музичного мистецтва**

Одним із важливих завдань загальної музичної освіти є забезпечення наступності формування музичної культури учнів початкової та основної школи. Розв'язання цієї проблеми зумовлюється, насамперед, єдністю цілей і педагогічних підходів до організації навчання, що мають забезпечуватися відповідним спрямуванням навчальних програм, підручників тощо. Чи створені такі передумови у системі шкільної музичної освіти України?

З 2005 року в основу музичної освіти учнів 5-8 класів покладено програму „Музичне мистецтво” (укладачі Б.Фільц, І.Белова, Г.Букреєва, М.Демчишин, Л.Масол, О.Мільченко, О.Павленко), метою якої визначено особистісний розвиток учня та збагачення його емоційно-естетичного досвіду, формування ціннісних орієнтацій, потреби в творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні [238]. Означені орієнтири не містять прямих вказівок щодо мети формування музичної культури, проте опосередковано її підтверджують, бо знаходяться серед визначених завдань культуротворчої музичної освіти.

Щодо наступності підручничого забезпечення, зазначимо: з метою створення умов для послідовного та безперервного формування музичної культури школярів протягом усього курсу навчання, для учнів основної школи було підготовлено комплект підручників „Музичне мистецтво”. При збереженні провідних ознак розроблених нами підручників для молодших школярів, ці книги зазнали певних змін, зумовлених віковими особливостями підлітків. Тож, аналіз підручників з музичного мистецтва попередимо розглянемо музичного „портрету” й організації музичної освіти сучасних учнів 5-8 класів.

Дослідження *вікових особливостей учнів основної школи* (Р.Ануфрієва, Д.Колесов, Д.Фельдштейн та ін.) свідчать: на час шкільного навчання музичному мистецтву припадають два мікроперіоди – молодший (5-6 класи) і старший (7-8 класи) підлітковий вік. Перший етап означений перебудовою гормональної системи організму, наслідком чого є підвищена збудливість, уразливість, мінливість настроїв, втомлюваність. Другий етап характеризується статевим дозріванням і поступовим встановленням відповідності серцево-судинної системи іншим параметрам фізичного розвитку підлітків, у результаті чого діти відчувають підвищену енергійність, емоційну збудливість і нерівноваженість, що призводять до проявів нестриманої, імпульсивної поведінки.

Серед особливостей музично-психологічного розвитку учнів основної школи в сучасних дослідженнях визначені: зростання інтересу до музично-пізнавальних процесів, прагнення проникнути в сутність і природу творчості; здатність до порівнянь, зіставлень, оцінок музичних творів, асоціацій та узагальнень; становлення музичного смаку на основі слухового досвіду, знань музики та про музику; „розкиданість” музичних смаків; прагнення до молодіжної культури; різноманітність форм музично-естетичної діяльності, інтерес до колективного музикування в поєднанні з дискусіями; становлення музично-виконавської культури; потреба в самотійному спілкуванні з музикою; суттєва роль середовища у спрямованості музичної культури школярів [2, с.153].

Обидва періоди підліткового віку відзначені прагненнями до самотійності, дорослішання, самоствердження, становленням рефлексії. Інтенсивно формуються художньо-ціннісні орієнтації, музичні переваги та смаки. Набутий досвід музикування, зміцнілий голос і більш розвинений слух надають можливості для різноманітної музично-творчої діяльності, що є умовою подальшого формування музичної культури школярів. Водночас специфічною проблемою музичного розвитку підлітків стає мутація – фізіологічні зміни голосового апарату, що спричиняють „ломку” голосу, особливо виражену у хлопчиків. Характерні й акселеративні тенденції більш раннього розвитку та „дорослішання” представників нового покоління.

Більшість названих чинників – зростання музично-пізнавальних потреб, розвиненість музичного смаку, збагачення слухового досвіду і музичних знань, прагнення до виконавської діяльності, інтенсифікація загального та музичного розвитку – відіграють позитивну роль у залученні дітей до мистецтва. Разом із тим, підвищена збудливість, емоційність, нетерплячість зумовлюють необхідність відповідного планування діяльності. Мутаційні процеси викликають потребу ретельного вибору репертуару й індивідуальної корекції навантажень учнів під час співу. Зазначається, що хлопчики підліткового віку часто починають соромитися співати, натомість дівчатка люблять співати і слухати музику, але менше, ніж хлопчики, цікавляться музикуванням [313, с.28].

Зважаючи на роль соціуму в житті дитини, слід враховувати музично-культурний вплив мікро- та макросередовища на становлення школярів. У житті сучасного підлітка музика часто втрачає статус мистецтва, стаючи просто звуковим „фоном” для навчання, спілкування, відпочинку. Проблемою постає і якість музики, що звучить навколо й нерідко призводить до формування хибних ціннісних орієнтацій і деформації естетичних смаків учнів.

Водночас, часто саме через „легкі”, „модні” твори можна привести учнів до прийняття та розуміння „серйозного” й класичного мистецтва. Як зазначає Г.Шостак, музика масових жанрів може використовуватися в якості „проміжного мосту” до сприймання більш складних музичних форм. Головним завданням учена вважає формування високої музичної культури підлітків, під чим розуміється: виховати музичний смак, здатність до естетичної оцінки музичних цінностей; дати учням знання музично-теоретичного й естетичного характеру, навчити їх самостійно орієнтуватися в основних музичних жанрах, стилях і напрямках; сформувати навички активно-творчої діяльності [415].

Отже, музична освіта учнів 5-8 класів, з одного боку, „втрачає” безпосередність дитячого відгуку на музику, а з іншого – може плідно використовувати бажання підлітків відчувати й виразити себе „дорослим”, мати власний голос у колективі, виявити свою неординарну, творчу особистість, долучаючись до народної, класичної та сучасної популярної музики.

Особливості загального і музичного розвитку підлітків відбиваються на особливостях *організації різних видів музично-творчої діяльності* учнів. Насамперед, підсилюється спрямованість на формування *слухацької культури*, що розглядається як інтегративна якість особистості, котра виявляється в здатності учня до духовного збагачення засобами музики в умовах навчання та дозвілля. Щодо формування слухацької культури сучасних підлітків, Н.Ломакіна наголошує, що її розвиток відбувається переважно стихійно, поверхово та не завжди позитивно. Факторами останнього є експансія масової споживацької музики та перебільшення розважальної функції музичного мистецтва [203].

Певну проблему становить добір репертуару для слухання, адже в основній школі часто існують протиріччя між наявною „педагогічною пропозицією” й актуальним „учнівським попитом”. Для запобігання подібних ситуацій педагог має виявляти психологічну гнучкість і спроможність до компромісного впровадження в організацію музичного сприймання елементів молодіжної субкультури. Спільне прослуховування музики, її об’єктивна і тактовна оцінка спроможні не лише формувати музичні смаки та переваги дітей, а й допомогти вчителю у встановленні взаємної поваги та довіри з підлітковою аудиторією.

Важливим фактором формування музичних мотивів та потреб, художньо-ціннісних орієнтацій і взагалі музичної спрямованості особистості є розкриття комунікативної сутності музичного сприймання. Музика стає засобом дитячого самопізнання та духовного розвитку, а її вербалізований особистісний смисл – самовираженням свідомості [286, с.15], а „звернення до музики як до засобу самопізнання і спілкування відкриває перед учнями смисл „вживання” її „для себе”, у своїх інтересах” [87, с.11].

Беручи до уваги інтерес підлітків до інформаційних технологій, фахівці пропонують також включати до змісту музичної освіти різні форми запису й відтворення музики, пошук музичних творів у мережі Інтернет тощо. Останнє, на думку дослідників, сприяє одержанню оригінальних навчальних матеріалів, посиленню індивідуалізації навчання, забезпеченню інформаційної діяльності викладача й учнів, розвитку музичного інтересу школярів [419, с.50].

Певних особливостей набуває організація *виконавської діяльності* учнів, яка, за нашими спостереженнями, втрачає „розважальний статус” і постає формою творчого самовиявлення підлітків. Виконавство пов’язується насамперед з інтерпретацією, що розглядається як художнє тлумачення, результат розуміння сутності, ідеї твору. „Інтерпретувати, художньо тлумачити твір – розшифрувати його код, за яким стоїть смисл, оскільки музика, за визначенням Б.В.Асаф’єва, – „мистецтво інтонованого смислу” [335, с.93].

Провідною формою виконавської інтерпретації в основній школі є *спів*, що часто пов’язаний з проблемою „репертуарної політики”, адже підлітки більш критично та вибірково ставляться до запропонованих пісень. Гострота її підсилюється врахуванням мутаційних процесів, які характерні для учнів цієї вікової групи. Враховуючи ці особливості, у змісті підручників представлено пісні різного рівня складності, що створює передумови для вибору вокальних творів відповідно до уподобань і можливостей конкретної дитячої аудиторії.

Суттєвих змін зазнають зміст і форми *інструментальної* та *синтетичної виконавської діяльності* учнів основної школи, які поступово відмовляються від гри на „дитячих” інструментах, використання оплесків, притопів тощо. Проте, якщо елементи такого виконавства вводяться в контексті опрацювання „серйозних” музичних жанрів, вони сприймаються підлітками позитивно. Наприклад, учні 7 класу старанно простукують складний ритмічний рисунок „Болеро” М.Равеля, восьмикласники – відтворюють ритмічні особливості звучання ударних інструментів джаз-оркестру тощо. Актуальним є залучення до виступів на шкільних уроках дітей, які додатково опановують гру на музичних інструментах, а також – за наявності умов – навчання школярів сопілкової гри.

Деякі вчителі використовують для організації виконавської діяльності учнів технічні засоби. Серед позитивів такої роботи називають розвиток слухового контролю, унаочнення формоутворювальних компонентів фактури, можливість створювати музику, не знаючи нотної грамоти. Для підвищення ефективності подібних видів діяльності пропонується поєднувати використання комп’ютера, синтезатора й оркестрового інструментарію К.Орфа [445].

Разом із тим, зазначається, що електронне конструювання музики не спроможне створити цілісну мелодію, відобразити певний стиль, а отже, не дає художньо цінних результатів [450; 455]. Існує й небезпека негативного впливу комп'ютерного навчання, що полягає в пристосуванні людини до машинної програми з можливими втратами особистісних якостей. Зазначається, що люди, виховані цією культурою, нерідко втрачають здатність емоційно відгукуватися на звучання, сповнені живою, природною виразністю [62, с.136-137].

Щодо *музично-рухливої діяльності* – яка у початкових класах була надзвичайно різноманітна й активна – в основній школі доцільно використовувати більш „стримані” в емоційному плані та більш складні за побудовою види рухів: театралізацію та драматизацію музичного матеріалу, створення пластичних етюдів і танцювальних композицій, методи „вільного диригування”, „руки, що звучить” тощо. Останній метод, розроблений М.Красильниковою та названий палмофонією, на думку автора, надає вчителю унікальну можливість „зазирнути” в найбільш закриту для нього область сприймання дітьми симфонічної музики та за необхідності скоригувати її [161, с.52].

„Музикознавчий” напрям у структурі музичної освіти учнів основної школи націлено переважно на розширення знань у галузі світової музичної культури, формування навичок розуміння, аналізу та порівняння творів різних композиторів, часів, жанрів. Обсяг і загальна тематика подання таких відомостей визначена вимогами державного стандарту й тематичним змістом навчальної програми з музичного мистецтва (авт. Б.Фільц та ін., 2005).

Ця програма є основою створених в Україні *підручників „Музичне мистецтво”*. У 2005 році видані книги для 5 класу О.Волошиної, О.Мільченко та автора О.Лобової. У 2006 році у роботу шкіл впроваджені підручники для 6 класу, створені О.Лобовою та авторським колективом у складі О.Волошиної, О.Мільченко, А.Левченко. У 2007-08 роках МОН України рекомендувало до використання варіативні підручники для 7 та 8 класів (перелік названих авторів поповнився колективом педагогів із Харківщини). Курс „Мистецтво” для 5-8 класів забезпечений підручниками, створеними під керівництвом Л.Масол.

Стисло охарактеризуємо спільні та відмінні риси цих книг. Єдність програмного першоджерела зумовила суголосність річних тематичних назв і розподіл змісту кожного підручника на два обумовлені програмою розділи, при цьому в підручниках різних авторів представлено оригінальні назви та варіативне змістове наповнення навчальних тем. Власною специфікою відрізняється й дидактико-методичне забезпечення підручників.

Так, зміст підручника для 6 класу, розробленого О.Волошиною, О.Мільченко й А.Левченко, складається із загального вступу, двох розділів, кожний із яких починається окремим вступом, а завершується додатковим матеріалом „Розширюємо свій кругозір” і узагальнюючими запитаннями „Підсумуй прочитане”. Наприкінці підручників подано післямову, перелік засобів музичної виразності, „музичні цікавинки” та відповіді до них, словник музичних термінів. Внутрішньотематична структура підручника містить: тексти, що розкривають зміст навчальних тем; аналіз творів для слухання; віршовані та нотні тексти пісень для виконання; виділені кольором словнички; ілюстративний матеріал. Апарат орієнтування складається з 6 символів: для обов’язкового прослуховування; радимо послухати; подумай і дай відповідь; заспівай; пригадай; запам’ятай. Кожна навчальна тема завершується комплексом із 4-5 завдань, останнє з яких орієнтує школярів на слухання музики за вибором [69]. Подібну побудову має і підручник для 8 класу.

Підручники „Музичне мистецтво”, створені харківськими педагогами Г.Макаренко, Т.Наземною, Н.Міщенко та Л.Дорогань для учнів 7 і 8 класів, містять вступ, два тематичні розділи й музичний словник. Апарат орієнтування представлений позначеннями „Слухаємо музику” та „Розучимо пісню”. Особливостями побудови навчальних тем є широке використання віршованих або прозових епіграфів, мотиваційно-вступної рубрики „Після вивчення цієї теми ти зможеш...” та проміжних запитань, що „розмежують” вербальну тканину тексту [239]. Наприкінці навчальних тем подано контрольні запитання та завдання. Узагальнення змісту тематичних розділів відбувається завдяки двом блокам завдань (переважно тестового характеру).

Курс „Мистецтво” представлений підручниками, створеними авторським колективом під керівництвом Л.Масол за відповідною програмою [226; 240]. Виходячи з інтегративної специфіки навчального предмета, зміст підручників поєднує матеріал образотворчого та музичного мистецтва, що зумовлює різноманітність вербального й візуального рядів. Спільними ознаками книг для різних класів є тематична побудова та розподіл на розділи, які завершуються підсумковими завданнями „Панорама мистецтв” і додатковим елементом „Мистецька мозаїка”. У межах тем представлено тексти, що супроводжуються підсумковими запитаннями та завданнями, часто творчого спрямування. Доречним у змісті підручників є введення рубрики „Мистецькі поради”.

Специфіка окремих підручників полягає в структурній і змістовій організації. Так, книга для 6 класу складається зі вступу та трьох розділів, розподілених на 30 навчальних тем. Зміст підручника для 8 класу містить 2 розділи (7 і 6 навчальних тем відповідно), доповнені розділом „Дитячі образи в мистецтві” та додатком „Мистецький проект”. Варіативним щодо змісту й графічного втілення є апарат орієнтування: шестикласникам запропоновано 8 символів, а учням 8 класу – лише 4.

Розглянемо специфіку змісту і дидактико-методичного апарату наших підручників „Музичне мистецтво”, зокрема щодо забезпечення наступності культуротворчої музичної освіти учнів початкової та основної школи.

Насамперед, основою підручників з музичного мистецтва стала згадана вище програма, тематична структура якої органічно продовжує зміст нашої програми „Музика” для початкової школи. Така тематична єдність, безумовно, є одним із першочергових факторів забезпечення послідовності музичної освіти й формування музичної культури учнів початкової та основної школи.

Наступність навчального змісту підручників для цих ланок освіти підкреслюється й наскрізністю низки тематичних ліній, що пронизують увесь курс музичного навчання: музика як вид мистецтва, роль музичного мистецтва у житті людини, національна музична спадщина України, зміст музичних творів, особливості музичної мови, засоби музичної виразності тощо.

Як засвідчують учасники апробації підручників, збереження в книгах для основної школи традиційного для наших підручників вірша-епіграфа, спільної для усього комплексу системи умовних позначень, тематично-блокової побудови й інших структурних елементів (словнички, рубрики „Попрацюймо разом!” і „Це цікаво знати!” тощо) є досить вагомим фактором наступності музичної освіти школярів протягом усього курсу навчання.

З метою забезпечення послідовного формування музичної культури школярів, зміст підручників побудований з урахуванням можливостей для подальшого становлення її складових. З цією ж метою в навчальних книгах збережено провідні дидактико-методичні риси підручників для 1-4 класів: широке використання різноманітних мотиваційних елементів; спрямування змісту на реалізацію розвивального та виховного компонентів уроку; пріоритет творчих методів і форм роботи; наявність завдань різного рівня складності; забезпечення придатності книг для самостійної роботи учнів, що дозволяє вивільнити урочний час для слухацької та виконавської діяльності; надання вчителю можливостей варіативно та творчо підходити до добору навчального матеріалу, виходячи з поставлених освітніх, розвивальних і виховних цілей, особливостей конкретної дитячої аудиторії та власних методичних уподобань.

Водночас, зважаючи на особливості підліткового сприймання, навчальні книги для учнів середнього шкільного віку характеризуються поступовим ускладненням і „укрупненням” навчальних завдань, збільшенням питомої ваги текстових компонентів підручника. Наочний ряд стає більш інформаційним і реалістичним (до малюнків та ілюстрацій усе частіше додаються документальні матеріали – репродукції, фото); запропоновані схеми-узагальнення, таблиці, нотні записи фрагментів творів для слухання тощо.

У розробленні змісту й дидактико-методичного апарату підручників ми намагалися максимально враховувати особливості сучасного підлітка, що прагне активно взаємодіяти зі світом і яскраво виявляти власне „Я”. Засобами досягнення цього є: орієнтованість навчального змісту на особистість дитини, її інтереси, потреби, життєвий і художньо-творчий досвід (у цьому аспекті

важливими є навіть забезпечення в змісті звертань, прийнятних одночасно і для дівчаток, і для хлопчиків); діалогічна форма подання матеріалу, що активізує пізнавальну діяльність учнів, спонукає мислити, діяти, творити; зміщення акценту з ігрової діяльності на проблемно-пошукові технології.

Так структура та зміст підручників для 5-8 класів адаптуються згідно з віковою специфікою й особливостями пізнавальної діяльності підлітків. Водночас, означені структурні та дидактико-методичні особливості сприяють формуванню музичної культури учнів в єдності її провідних компонентів: спрямованості, обізнаності, розвиненості й вихованості.

Як і в початковій школі, важливим завданням постає формування **музичної спрямованості** школярів. На наш погляд, у підлітковому віці гострота цієї проблеми підкреслюється необхідністю спеціального мотиваційно-емоційного „заохочення” учнів основної школи до навчання, сенситивністю підліткового віку для формування свідомо-позитивного та критично-вибіркового ставлення до мистецтва та суттєвим збільшенням інформаційного навантаження на учнів.

Зважаючи на це, розгорнута система мотиваційно спрямованих елементів супроводжує всі основні види музичної діяльності. Наприклад, на підвищення слухацької активності учнів спрямовані нетрадиційні підходи до організації музичного сприймання. Наприклад, у темі „Сонячне світло і сльози музичного генія” шестикласникам запропоновано уявити, які почуття композитора „зазвучали” в Рондо з „Маленької нічної серенади” В.А.Моцарта, а потім – порівняти власні варіанти зі змістом літературного фрагменту, в якому йдеться про створення й перше виконання цього музичного твору [191, с.104-105].

Позитивне ставлення учнів до співу забезпечується змістовою та музичною „привабливістю” вокального репертуару, а також додатковими, цікавими для дітей творчими завданнями. Деякі з них безпосередньо звернені до внутрішнього світу особистості. Наприклад, до пісні А.Житкевича „Все це потрібно мені” п’ятикласникам запропоновано: „Спробуй скласти продовження пісні: розкажи в третьому куплеті, про що мрієш ти і що потрібно тобі. Подумай, який малюнок можна створити за твоїм віршем” [190, с.54].

Як і в підручниках „Музика”, важливим емоціогенним фактором в книгах для основної школи є вірші. Застосовано низку дидактичних поезій, що сприяють підвищенню пізнавального інтересу учнів і створенню певного емоційного фону, мотиваційно вводять до змісту й атмосфери уроку.

Значної ваги набувають дібрані до змісту навчальних тем літературні твори. Зокрема, у книзі для учнів 6 класу представлені поезії О.Дориченка, М.Драй-Хмари, В.Рождественського, В.Симоненка, В.Сосюри, П.Тичини, М.Ушакова та ін.

Ця тенденція стосується й казок, які, відповідно до тематичного розділу „Музика і мистецтво слова”, представлені в змісті підручника для 5 класу. Так, народні казки „Чарівна скрипка” та „Чонгурист” відображують тематичну лінію „музика в літературі”, а твір Ш.Перро „Попелюшка” є яскравим зразком казкового сюжету в музиці (йдеться про однойменний балет С.Прокоф'єва).

Як і в початкових класах, до змісту підручників уведено спеціальні мотиваційні елементи, зокрема рубрику „Це цікаво знати!”. Тексти цього структурного підрозділу містять додаткові відомості, що розширюють музичний кругозір учнів, сприяють формуванню їхньої загальнокультурної компетентності, широкому розумінню ролі музики в житті людини тощо.

Створенню емоційно-привабливої та творчої навчальної атмосфери сприяють також логіко-творчі завдання (ребуси, кросворди, головоломки тощо), які, надаючи інформацію в зашифрованому вигляді, ознайомлюють учнів із цікавими фактами з історії музичного мистецтва, „підводять” до визначення жанру або автора певного музичного твору тощо (додаток III).

У свою чергу, різноманітні методи створення позитивного мотиваційного й емоційного ставлення підлітків до музики стають чинниками формування їхніх музично-ціннісних орієнтацій. Спеціальними факторами розвитку цієї складової музичної спрямованості є факти щодо ролі музики в житті людини, заохочення висловити власні враження від музичного твору тощо.

У підручниках для учнів 8 класу запропоновано рубрику „Тема для розмови”, де висуваються на обговорення певні, часто дискусійні проблеми.

Наведемо приклад: „Спробуйте порівняти емоційно-образний зміст пісні „Все ми перебором” та провідну ідею творчості Л.Бетховена. Чи близькі вони? Чим? Чи можна сказати, що тема боротьби людини за щастя в різних його проявах – особисту свободу, незалежність своєї країни, взаємне кохання – є однією з провідних і наскрізних у мистецтві? Чи сучасно звучать твори цієї тематики, написані в різні історичні епохи?”

Як свідчать учасники апробації підручників, описані методи та прийоми розвитку музичної спрямованості учнів справляють позитивний вплив на засвоєння знань і вдосконалення навичок музично-творчої діяльності, а отже – на формування **музичної обізнаності** школярів. Реалізація цього напрямку відбувається через органічне поєднання вербальних і візуальних підструктур підручників. До першої групи належать, насамперед, навчальні тексти, що послідовно розкривають тематичний зміст програми.

В організації роботи з підлітками, на наш погляд, важливою є неформальність і привабливість для учнів „мови” підручників: тому багато текстів подані у формі художніх і науково-популярних розповідей, оповідань тощо. Для ознайомлення з творчістю композиторів учням 7 класів запропоновано рубрику „Штрихи до портрета”, а восьмикласникам – стислі біографічні резюме під назвою „Життя і творчість у кількох рядках”. На думку фахівців, застосування таких форм вербального подання навчального матеріалу робить його особистісно орієнтованим, привабливим і цікавим для школяра.

Як зазначалося, зміст навчальних тем збагачено віршами українських і зарубіжних поетів. У контексті слухацької діяльності ці твори розкривають школярам особливості певних музичних жанрів (вірш „Симфонія” М.Драй-Хмари тощо) або творчості видатних музикантів, як, наприклад, вірш В.Рожественського з теми „Шопен – душа фортепіано” .

Суттєву роль у засвоєнні музикознавчих відомостей відіграють традиційні для наших підручників елементи: виділені в змісті навчальних тем *словнички* (а також „Сторінки-підказки” – загальний словник наприкінці підручника) та *правила*, подані під позначкою „Зверни увагу, запам’ятай!”.

На цілісну реалізацію пізнавальної та мотиваційної функцій навчальної книги комплексно „працюють” не лише вербальні, а й візуальні компоненти підручників, подані з урахуванням особливостей сприймання та засвоєння інформації школярами певного віку. З метою оптимізації музичного сприймання запропоновані різноманітні схеми, таблиці, нотні записи фрагментів творів для слухання тощо. Для вдосконалення навичок різнобічного аналізу музики подано завдання та наочні матеріали, спрямовані на ознайомлення школярів із особливостями жанрової специфіки, структурної побудови, емоційного плану музичних творів, міні-словнички емоційних настроїв музики (додаток Щ). Ознайомлення зі змістом останніх збагачуватиме словниковий запас учня та навчатиме його більш емоційно, грамотно, яскраво відчувати, розуміти музику та розповідати про неї.

Наприкінці четвертих тематичних блоків розміщено узагальнюючі схеми, які допомагають школярам здобути цілісне уявлення щодо вивченого матеріалу та співвіднести його з конкретними музичними творами. Подібні схеми розташовані також на форзацах, що зручно для користування.

Навчальний зміст збагачений різноманітними ілюстративними матеріалами. На відміну від „казкової естетики” оформлення підручників для учнів молодших класів, у книгах з музичного мистецтва переважає художньо-ілюстративна та документальна наочність: портрети, репродукції картин українських і зарубіжних художників, фотоілюстрації (фото композиторів і пам'ятників митцям, фрагментів нотних видань, ескізів декорацій, сцен із музично-театральних вистав) тощо. Малюнки застосовуються рідше, їх образна сфера спрямована здебільшого на зображення підлітків і дорослих.

При створенні візуального ряду підручників ми намагалися якнайщільніше пов'язати ілюстративні матеріали з вербальним текстом. Так, у книзі для учнів 6 класу подані репродукції портретів Л.Бетховена та П.Чайковського, написаних саме в той період, про який ідеться в тексті тощо. Інша тенденція – „наблизити” ілюстрації до віку читачів. Наприклад, у підручнику для 5 класу представлені дитячі фото С.Прокоф'єва та С.Рахманінова.

Учасники апробації підручників засвідчують, що завдяки використаним підходам до конструювання вербального та візуального компонентів змісту досягається не лише ефективність сприймання та засвоєння навчальної інформації, а й спрямованість її на формування художнього кругозору, естетичних смаків, загальнокультурної компетентності учнів. Отже, паралельно з формуванням музичної спрямованості й обізнаності учнів відбувається реалізація **розвивального компонента** експериментальної системи.

Зазначимо, що в основній школі збережено стрижневі підходи до організації розвивальної діяльності дітей, яка спрямовується у сфери власне музичного, загальнокультурного і загального розвитку підлітків.

Перший напрям передбачає подальший розвиток музично-слухацьких, музично-виконавських і музично-творчих здібностей школярів у різних видах діяльності: слуханні музики; сольному, ансамблевому та колективному музикуванні тощо. Специфіка їх організації на уроках музичного мистецтва полягає в певному зміщенні розвивальних „акцентів” і зміні „питомої ваги” деяких методів і форм музично-творчої діяльності школярів. Зокрема, у галузі слухання музики більше уваги приділяється розвитку уважного та цілісного сприймання, здатності відчувати музичну форму, „бачити” її в єдності й контрасті частин. Ці розвивальні завдання закономірно зумовлені тим, що музичні твори для слухання стали більш тривалими за часом і складнішими за музичною мовою. Під час вокальної роботи, у зв'язку з впровадженням багатоголосного співу, більше уваги приділяється розвитку ладо-гармонічного слуху – якості, необхідної для чистого інтонування співзвуч і акордів. В елементарному музикуванні істотно зменшується роль гри на дитячих музичних інструментах, натомість можливе впровадження більш складних форм виконавства. Наприклад, за бажанням, учні 7 класу можуть виконати вправу, що потребує неабиякої координації між слухом і ритмічним чуттям, голосом і рухом: „Простукай ритм болеро кінчиками пальців або долонями. Проспівай мелодію. Спробуй поєднати виконання ритму зі співом: спочатку разом із товаришем (один відбиває ритм, інший співає), потім – самостійно”.

Зважаючи на широкий культурний діапазон змісту програми, більшої ваги набувають завдання загальнокультурного спрямування, що передбачають удосконалення загальнокультурного мислення, мистецького світогляду, літературно-творчих здібностей, здатності відчувати, характеризувати й порівнювати художні образи... У п'ятому класі домінантою загальнокультурного розвитку є сфера зв'язків музики з літературним і візуальними мистецтвами. У шостому – увага дітей спрямовується на розуміння музики як відображення духовного світу людини. Учні сьомого класу набувають широкого уявлення про змістове й емоційне розмаїття музичного мистецтва. Восьмий клас – сфера пізнання „часових пластів” музики й активного розвитку власного ставлення до певних мистецьких явищ. Слід зауважити, що означені напрями загальнокультурного становлення підлітків наскрізно проходять через увесь навчальний зміст музичної освіти школярів.

Актуальними для музичної освіти підлітків залишаються питання загального розвитку, специфіка якого полягає в певному зміщенні „акцентів” із загальнонавчальної сфери в напрями вдосконалення інтелекту, спостережливості, пам'яті, операцій аналізу, узагальнення, абстрагування тощо. У методичному апараті підручників такі завдання не існують окремо, а органічно влітаються в загальну канву викладу навчального матеріалу.

Для школярів молодшого підліткового віку певні загальнорозвивальні функції виконують ребуси, кросворди, головоломки, адже подання навчальної інформації в „зашифрованому” вигляді сприяє розвитку розуму, мислення, спостережливості, творчих здібностей тощо. Для учнів 7-8 класів завдання цього спрямування щільно пов'язані з основним тематичним змістом, а їхня мотиваційна складова досягається оригінальними підходами до подання навчального матеріалу, зокрема, „ефектом несподіванки”.

Наприклад, семикласникам запропоновано завдання на розвиток уваги і спостережливості, що поєднує матеріал двох тем: актуалізує і поглиблює знання щодо твору минулого уроку (Симфонії № 7 Д.Шостаковича) і одночасно вводить до теми, присвяченої жанру концерту. Для виконання

завдання учні мають прочитати в підручнику цікаві факти про виконання „Ленінградської симфонії”, закрити текст і спробувати визначити, яке слово вживалося в ньому найчастіше. Після цього перевіряють себе, перечитавши розповідь, й пояснюють, в якому значенні використане слово *концерт*.

Принцип органічного зв'язку з тематичним матеріалом підручника простежується також у розробленні **виховного компонента** дидактико-методичної системи. Як і у початковій школі, основними напрямками його реалізації є власне музичне та загальнокультурне виховання школярів, а також сприяння моральному, естетичному, етичному, національно-патріотичному, інтернаціональному, комунікативному тощо вдосконаленню особистості.

Згідно з традиціями початкового навчання, виховний вплив експериментальної системи забезпечується, насамперед, гуманістичним, духовним, високоморальним спрямуванням змісту музичної освіти, зокрема, репертуару для слухання і виконання. Так, у процесі музичного сприймання увага підлітків спрямовується на усвідомлення можливостей музики щодо духовного вдосконалення особистості, розкриття в музичному мистецтві „вічних проблем”: нетлінності людського духу (творчість Й.С.Баха), життя і смерті („Реквієм” В.А.Моцарта), війни та миру (Д.Шостакович), особистості й суспільства (Л.Бетховен, А.Хачатурян), любові та ненависті (музичні трактовки трагедії „Ромео та Джульєтта” В.Шекспіра), внутрішніх протиріч у душі людини (М.Мусоргський, Р.Шуман, Ж.Бізе) тощо.

Значні резерви для цілеспрямованої реалізації виховного компонента музичної освіти має вокальна діяльність учнів, адже зміст пісенного репертуару є підґрунтям для тонкого, коректного та ненав'язливого формування в школярів моральних і естетичних якостей, національної та громадянської самосвідомості тощо. Наприклад, у підручнику „Музичне мистецтво, 5 клас” на формування національно-патріотичних якостей учнів спрямовано зміст пісень, що розповідають про любов до Батьківщини („Все це потрібно мені”, „Любимо землю свою”, „Шпак на чужині”), оспівують красу рідного краю („Осінь картина”, „Зимова колісанка”, „На зеленому

горбочку”)), розкривають сторінки історії українського народу („Їхав козак за Дунай”, „Засвіт встали козаченьки”, „Їхав козак на війноньку”) тощо.

Наявність яскравої палітри українських народних пісень сприяє різнобічному розкриттю ролі вітчизняної музики у світовій скарбниці музичного мистецтва, у житті народу та кожної людини.

Інші напрями виховного впливу також безпосередньо пов'язані зі змістом музичних творів. Наприклад, виражений виховний ухил має зміст підручника „Музика і духовний світ людини” (6 клас), пронизаний спрямованістю на реалізацію різних напрямів виховання, зокрема: морального (теми „Озветься в музиці душа”, „Через боротьбу – до перемоги!”, „Сталеві руки і золоте серце” та ін.); національно-патріотичного і громадянського („Вирушала музика в похід”, „Філософ, поет, музикант”, „Життя, присвячене пісні”, „Пісні зимових свят”, „Мовою рідної пісні”, „За назвою міста”); інтернаціонального („Близька музика далекого континенту”, „Без словника і перекладача”); емоційно-почуттєвого („Сонячне світло і сльози музичного генія”, „Від слів до музики – на крилах кохання”, „З любов'ю до рідної пісні”) тощо.

У межах розкриття змісту підручників значну увагу приділено виховному спрямуванню навчальних текстів. Зокрема, з традиціями й особливостями музичного мистецтва України учнів ознайомлюють народні казки („Чарівна скрипка”), старовинні легенди, фрагменти творів В.Скुरатівського („Кому – колядки, а кому – щедрівки”, „Веснянки і гаївки”) та інших дослідників фольклорної спадщини, висловлювання та спогади видатних митців.

Патріотичною тематикою просякнуті сторінки, на яких оживають образи мужніх захисників Батьківщини (пісня „Балада про солдата”, оповідання „Скрипаль”, спогади очевидців про прем'єрні виконання „Ленінградської симфонії” Д.Шостаковича, розповіді про бойову юність композитора І.Шамо та реальних прототипів пісні В.Баснера „На безіменній висоті” тощо). Високий зразок патріотизму, людяності та мужності розкриває восьмикласникам зміст інформації „Це цікаво знати!”, де йдеться про те, як у роки Другої світової війни Е.Піаф допомагала виготовляти паспорти для полонених солдатів.

Зважаючи на суттєве зростання та загострення в підлітковому віці комунікативних потреб, у підручниках приділено значну увагу різноманітним формам міжособистісної взаємодії: від уже традиційної рубрики „Попрацюймо разом!” – до згаданої раніше дискусійної форми „Тема для розмови”. У змісті першої відзначимо поступове перенесення акцентів з інструментальних форм виконавства на хоровий і ансамблевий спів – вид музично-творчої діяльності, що має колективну природу і надзвичайно потужні можливості для формування вмінь слухати й чути інших (у прямому й переносному смислі).

Іншим цікавим і корисним для підлітків напрямом комунікативної взаємодії є різні методи та форми вербального спілкування щодо творів, запропонованих програмою, і тих, які звучать у повсякденному житті. Комунікативний потенціал такого „мистецького діалогу” ґрунтується на створенні умов для формування в учнів умінь висловлювати власну думку, брати участь у бесіді, цивілізовано дискутувати, толерантно ставитися до поглядів, смаків, уподобань інших людей.

Взагалі, впровадження діалогічних методів навчальної взаємодії постає дієвим фактором формування музичної культури школярів як молодшого, так і середнього шкільного віку. Те ж саме стосується використання творчих завдань (часто ігрового характеру), система яких розроблена в усіх видах навчальної діяльності й спрямована на оптимізацію не лише розвитку учнів, а й формування їхньої музичної спрямованості, обізнаності та вихованості.

Отже, при розробленні змісту й дидактико-методичного апарату підручників „Музика” та „Музичне мистецтво” ми прагнули забезпечити цілісність, єдність, наступність і послідовність навчання учнів протягом усього шкільного курсу музичної освіти і, разом з тим, максимально врахувати вікові особливості й потреби дітей. Педагогічна експертиза свідчить, що побудовані таким чином підручники надають суттєву допомогу вчителям музики в підготовці та проведенні змістовних, яскравих, емоційно насичених уроків, у вихованні духовної, творчої, гармонійної людини.

Зокрема, наведемо результати моніторингового дослідження якості підручників „Музичне мистецтво” для 5 і 6 класів, у якому взяли участь відповідно 1680 і 1894 респондентів.

Узагальнені показники якості обох підручників за оцінкою вчителів становлять 0,84 бала (при максимальній оцінці в 1 бал). При цьому окремі показники якості книг для 5 і 6 класів склали: доступність – 0,85 і 0,86 бала відповідно; розвивальний ефект навчальних матеріалів – 0,84; виховний потенціал підручників – 0,89 і 0,87 бала.

За результатами моніторингу встановлено, що підручник для 5 класу досить високо оцінений респондентами, адже від 30 % до 40 % учителів найвищим балом оцінили такі параметри навчальної книги:

- забезпечення засвоєння змісту галузі на рівні, визначеному Державним стандартом;
- забезпечення формування загальнонавчальних умінь і навичок;
- наявність завдань для засвоєння учнями вивченої теми;
- забезпечення зрозумілого й чіткого визначення головних понять;
- доступність матеріалу для самостійного сприйняття учнями;
- забезпечення наступності в навчанні, врахування підготовленості учнів до засвоєння навчального матеріалу;
- відповідність системи завдань віковому рівню розвитку учнів, їхній попередній підготовці та життєвому досвіду;
- відповідність словникового наповнення віковому рівню розвитку п'ятикласників;
- наявність матеріалів, що впливають на мотивацію навчальної діяльності учнів;
- спрямованість матеріалу підручника на підготовку учнів до самонавчання;
- вплив навчального матеріалу на розвиток інтересу учнів до предмета;
- параметри, які стосуються оформлення підручника, тощо.

Згідно зі здобутими даними, у відкритій частині анкети до 50 % респондентів відзначають високий рівень виховного потенціалу підручника, наявність у ньому матеріалів, які спрямовані на формування у п'ятикласників почуття прекрасного й естетичної культури, морально-етичних норм поведінки та гуманістичного ставлення до людей і природи. Зазначається, що розкриття багатьох тем курсу побудовано на матеріалах з історії культури України, що дає можливість виховувати в дітей патріотичні почуття, закладати основи активної громадянської позиції.

Пропозиції вчителів щодо поліпшення якості підручника стосуються: збільшення кількості завдань для індивідуальної, групової та фронтальної роботи, тематичного та семестрового оцінювання; урізноманітнення характеру практичних творчих завдань; більш чіткого формулювання завдань тощо.

У результатах моніторингу підручника „Музичне мистецтво” для 6 класу, зазначається, що всі 51 показники якості навчальної книги отримали високу оцінку респондентів. Так, від 21 % до 47 % учителів найвищим балом (11) оцінили 40 показників, а ще за 11 показників до 40 % респондентів виставили 8-9 балів.

Характерною особливістю оцінювання підручника визначено незначну кількість низьких (2-3 бали) оцінок. Зокрема, від 1 до 4 % учителів вважають, що у ньому не завжди оптимально співвідносяться доступність теоретично-наукового матеріалу з індивідуальними, розумовими, психологічними й віковими можливостями учнів. Така ж кількість респондентів зазначила недостатність вправ і завдань для ефективного поточного, тематичного й узагальнюючого самоконтролю, а також для організації групової роботи учнів.

У цілому новими за методичною системою вважають підручники для 5 і 6 класів відповідно 97,5 % і 81 % опитаних учителів; 82,5 % і 84 % педагогів назвали ці навчальні книги такими, що відповідають їхнім уявленням про сучасний шкільний підручник. Тож є підстави засвідчити достатній навчальний, виховний, розвивальний, а отже – і загальний культуротворчий потенціал підручників „Музичне мистецтво” для основної школи.

7.2. Особистість учителя музики як чинник формування музичної культури школярів

Не викликає сумнівів, що провідним чинником успішності мистецької навчальної діяльності є особистість учителя, адже саме він створює на уроці особливу атмосферу спілкування з мистецтвом. Виконавська майстерність педагога справляє на школярів сильне та яскраве враження, пробуджуючи бажання власної творчої діяльності. Талант раціональної та цікавої побудови занять підтримує дитячий інтерес і позитивне ставлення до навчання. Нарешті, саме від особистісних рис педагога залежить успішність виховання та розвитку особистості школярів, адже вчитель музики, як ніхто інший, може через музичну діяльність допомогти дитині перебороти скутість, стан невпевненості, страху [279, с.57]. Невипадково в сучасних дослідженнях музично-педагогічна освіта визначається як „взаємодія індивідуальності педагога з музикою та індивідуальністю учня з метою розвитку останньої” [83, с.84].

Отже, предметом наступної наукової розвідки є особистість сучасного вчителя музики, відтворення його професійного „портрета” як чинника формування музичної культури школярів. Слід зазначити, що в практиці загальної музичної освіти існують два варіанти викладання музичних дисциплін: учителем початкових класів (при підготовці якого передбачено вивчення основ методики музичного виховання) і вчителем, який здобув спеціальну музично-педагогічну освіту. Зважаючи на те, що в сучасній українській школі переважна більшість викладачів музики є фахівцями, зосередимо увагу на музично-педагогічному портреті професійного вчителя-музиканта.

Можна стверджувати, що в українській педагогіці склалася потужна школа професійного становлення майбутнього вчителя, у тому числі музики. Ґрунтовні розробки теорії та практики цього питання належать провідним фахівцям педагогічної освіти, серед яких І.Зязюн, А.Козир, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, О.Ростовський, Т.Танько, Г.Шевченко, О.Щолокова та ін. [125; 126; 150; 260; 261; 262; 273; 274; 312; 317; 361; 406; 422-424].

Роль викладача музики в школі влучно та поетично визначила Г.Падалка: для дітей він не просто коментатор певного музичного твору, він – лоцман в неосяжному океані музики, завдання якого охоплюють широку сферу питань музичного виховання. І виконати їх у змозі лише по-справжньому каліфікований спеціаліст. Отже, музичне виховання дітей і підготовка вчителя – дві сторони цілісного та нерозривного процесу [273, с.4].

Який він – сучасний учитель музики; якими рисами наділяють його теорія музично-педагогічної освіти й реалії шкільного життя?

В історії розвитку мистецької педагогіки було зроблено чимало спроб визначити й класифікувати якості викладача музичних дисциплін. Зокрема, вагомим внеском у цю справу Т.Танько вважає розроблену наприкінці 70-х років викладачами Одеського педінституту професіограму вчителя музики початкових класів, що складається з 4 блоків: знання; уміння та навички; здібності; емоції та почуття. На думку дослідниці, ця професіограма допоможе визначити необхідне коло знань і вмінь, здібностей і якостей для проведення музично-естетичного виховання молодших школярів [362, с.118].

На наш погляд, у контексті реалізації культуротворчої системи музичної освіти школярів професійна характеристика вчителя не може обмежуватися переліком фахових кваліфікаційних якостей, а має виходити на більш глибокі особистісні та більш широкі загально-педагогічні рівні. Тож розкриємо й обґрунтуємо власне бачення *професіограми сучасного вчителя музики*.

По-перше, не забуваймо, що педагог – це насамперед людина, чії *особистісні риси* безпосередньо відображуються на професійній діяльності (хоча цей факт далеко не завжди усвідомлюється самим учителем). Втім, за відомим висловом К.Ушинського, тільки особистість може впливати на розвиток особистості і тільки характером можна створити характер.

Про якого ж педагога-музиканта мріють учні й колеги та які особистісні риси виявляють сучасні вчителі музики загальноосвітніх шкіл? Відповідь на перше запитання одностайна: вчитель має бути доброзичливим, уважним, тактовним, з почуттям гумору і творчим хистом... І таких викладачів чимало.

Водночас, сучасні дані (О.Полякова, Л.Собчик, І.Циркун та ін.) свідчать, що педагогів нового тисячоліття часто характеризують риси, типові для пересічного вчителя минулих десятиріч: конформність, слухняність, готовність до виконання інструкцій. За Л.Собчик, більшість учителів виявляють не лише позитивні любов до порядку та системне мислення, а й бажання неухильно слідувати правилам, ригідність установок, упертість, відсутність гнучкості. Серед інших негативних рис названі: схильність до самонапружування з афективним насичуванням переживань, підвищена образливість і конфліктність у міжособистісній взаємодії, тенденції звинувачувати інших, суб'єктивізм й упередженість в оцінках, низька комунікабельність [292, с.75; 346].

З результатами цих досліджень кореспондуються висновки, зроблені В.Петрушиним: „педагог має бути самокритичним... і за можливість позбавлятися своїх негативних комплексів у вигляді невротичних станів, ригідності, неадекватних типів орієнтації і т.п.” [281, с.329].

Безумовно, наведена інформація певною мірою стосується й типового портрета вчителя музики, проте слід зазначити, що педагоги-музиканти завжди вирізнялися більшою емоційністю, психологічною гнучкістю і чуйністю – рисами, „пробудженими” в процесі систематичного спілкування з мистецтвом. Разом із тим, для значної частини сучасних викладачів характерні досить яскраво виражене прагнення до творчої самореалізації та готовність відстоювати власні погляди, інколи навіть всупереч офіційним вказівкам. На нашу думку, наведені положення свідчать про впливовість на особистісні риси педагога соціальних установок, реалій і тенденцій суспільного життя.

По-друге, слід враховувати, що учитель музики – представник численної когорти педагогічних працівників, тому його професіограма має повноцінно відображувати *комплекс фахових якостей педагога*. Для будь-якого викладача, на наш погляд, актуальна пам'ятка, створена Ш.Амонашвілі: „Будь обережним! Не помились! Не зашкодь! Будь надією для школяра! Даруй себе дітям! Знай, до чого прагнеш! Постійно шукай у дитині багатство для душі! Будь терплячий в очікуванні дива й готовий для зустрічі з ним у дитині” [11, с.8].

Стосовно вчителя початкових класів, серед його інтегрованих складових характеристик у сучасних дослідженнях виділені: індивідуальні психофізичні властивості (розгорнуте педагогічне мислення); спрямованість особистості вчителя (прагнення якомога краще пізнати дитину, допомогти їй засвоїти соціальну роль учня, успішно оволодіти навчальною діяльністю); професійно значущі якості (гуманістична спрямованість, толерантність, оптимізм, професійна ерудиція); професійно-педагогічні знання й уміння (діагностичні, аналітичні, прогностичні, дослідницькі) [211, с.17].

У працях, присвячених становленню вчителя музики (Е.Абдуллін, Л.Арчажнікова, Д.Кабалевський, О.Олексюк, О.Ростовський, О.Рудницька, Г.Падалка, Г.Шевченко, О.Щолокова), визначено низку загальнопедагогічних рис, які мають стати особистісними властивостями педагога-музиканта. Серед цих „базових” професійно-педагогічних якостей найчастіше вказуються: любов до дітей, доброзичливість і толерантність, емоційна чутливість і емпатія, артистизм, добрий самоконтроль, високий рівень інтелігентності...

У комплексі професійних якостей учителя О.Щолокова виділяє художню освіченість, до якої „включається знання особливостей основних мистецьких жанрів, визначення типів фактури, формоутворюючих елементів, тобто всього того, що служить своєрідним „будівельним матеріалом” художнього розвитку майбутнього фахівця... З урахуванням цих вимог поглиблюється фахова підготовка вчителів мистецького профілю, яка спрямовується на формування цілісного культурологічного світогляду, вміння аналізувати і синтезувати мистецькі явища, виявляти їх естетичні цінності та моральні якості” [422, с.14].

Для характеристики вчителя музики нерідко пропонуються різні варіанти „переломлення” професійно-педагогічних рис, які конкретизуються з огляду на фахову специфіку: музично-педагогічне мислення; професійна позиція та методологічна культура вчителя музики; музично-педагогічна інтуїція тощо. Тісний зв'язок із загальнопедагогічною галуззю простежується й у переліку провідних сторін діяльності вчителя музики, серед яких виділяють: дослідну; проектувальну; конструктивну; комунікативну; організаторську [109, с.32].

По-третє, професіограма вчителя музики має містити *специфічні якості*, насамперед, любов до музики. Не менш важливою є музикальність, комплекс музичних здібностей, що забезпечуватимуть успішність музично-педагогічної діяльності. Обов'язковою складовою постають і спеціальні знання, уміння та навички: співу, гри на музичному інструменті, читання з листа, акомпанування по нотах і на слух, музичного аналізу тощо.

Наприклад, у „Педагогічних роздумах” Д.Кабалевського окреслено таке коло знань і навичок, якими має володіти кваліфікований учитель музики, крім загальнопедагогічної підготовки: обов'язково вміти грати на фортепіано (баяні чи акордеоні) та співати, володіти чіткою та виразною диригентсько-хоровою технікою, бути підготовленим у галузі історії та теорії музики, вміти транспонувати по нотах і за слухом, добирати нескладний супровід до мелодії, загалом – бути музично освіченим педагогом. Проте цього недостатньо: вчитель має любити музику як живе мистецтво та професійно виконувати її, „бути серйозним, але в жодному разі не нудним” [136, с. 50-51].

Загалом у сучасних дослідженнях спостерігається вельми широкий діапазон професійних характеристик особистості вчителя музики, що пов'язується з різними категоріями: педагогічною діяльністю (Л.Арчажникова, В.Орлов, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова); виконавською підготовкою (Л.Гусейнова, Н.Згурська, В.Крицький, І.Мостова, Г.Ніколаї, О.Щербініна); засвоєнням музично-педагогічних знань (Е.Карпова, І.Малашевська, Н.Провозіна) тощо. У найвищій якості вчитель музики розуміється як „професіонал, що досягнув повного саморозкриття у музично-педагогічній діяльності” [292, с.75].

На наш погляд, доцільними є тенденції інтегрувати якісні характеристики вчителя в більш складні багатокомпонентні утворення. Доволі часто такою інтегративною категорією виступає *педагогічна майстерність*, до складу якої дослідники (І.Зязюн, Л.Крамущенко, І.Кривонос, Н.Тарасевич та ін.) вміщують чотири елементи: гуманістичну спрямованість, професійну компетентність, здібності до педагогічної діяльності та педагогічну техніку [277, с.31-38].

На думку А.Козир, професійна майстерність як інтегральна якість особистості вчителя музики „полягає в якісному рівні професійної діяльності, високому рівні фахових умінь і навичок, показниках професійної готовності до виконання практичної роботи з урахуванням вікових особливостей учнів”, отже, „передбачає здатність до досконалого виконання мистецько-педагогічної діяльності” [150, с.345].

Автори значної кількості сучасних праць пов'язують формування готовності вчителя до музично-освітньої діяльності з різними варіантами феномену *компетентності*. Наприклад, В.Андрющенко (2000) оперує поняттям музично-естетичної компетентності, що визначається наявністю у вчителя знань у галузі музичного мистецтва; здатністю до самостійного аналізу музичних творів; умінням передавати учням емоційний досвід, формувати навички художньо-естетичного сприймання, естетичних почуттів, музичного смаку [13, с.6]. У працях Т.Танько (2003) розкрито сутність музично-педагогічної компетентності, що розглядається як „складне поліфункціональне й індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції професійних теоретичних знань, ціннісних орієнтацій і практичних умінь вихователя у сфері музичної педагогіки, а також особистісних якостей, емоційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності” [361, с.178]. У дослідженні М.Михаськової (2007) визначено фахову компетентність вчителя музики (як здатність до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань і умінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва) та її провідні компоненти: когнітивний (музично-теоретичні знання), практично-творчий (музично-теоретичні, технологічні, методичні уміння та самостійність), ціннісно-орієнтаційний (духовні, естетичні, нормативні цінності) [228, с.56].

На наш погляд, для більш рельєфного обрисув професійно-педагогічного портрета вчителя музики в умовах культуротворчої системи музичної освіти доцільно скористатися інтегративною категорією *педагогічної культури*, „класична” структурна модель якої є розгорнутим особистісним утворенням,

що вміщує мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і особистісний структурні компоненти (А.Барабанщиков, О.Гармаш, В.Гриньова, І.Ісаєв, С.Муцинов, Т.Ткаченко та ін.). У контексті нашого дослідження логічним є використання категорії *музично-педагогічної культури* як такої, що гармонізує з метою уроків музики – формуванням музичної культури школяра. Адже, перефразувавши К.Ушинського, можна стверджувати: тільки культурна особистість може впливати на розвиток особистісної культури і тільки культурною педагога можна сформувати культуру учня.

Зазначимо, що у вітчизняній педагогіці є факти наукового обґрунтування категорії музично-педагогічної культури вчителя (К.Васильковська, Р.Тельчарова, О.Шевнюк та ін). Наприклад, В.Мішеченко вважає її складним системно-динамічним утворенням, у структурі якого виділено п'ять підсистем (мотиваційна, інформаційна, операційна, оцінна, комунікативна), що взаємозумовлюють одна одну [230]. У дослідженнях О.Хижної розкрито сутність *культури художньо-педагогічної діяльності* як багаторівневого та багатокомпонентного особистісного утворення, що опосередковує залежність між ефективністю художньо-педагогічної діяльності вчителя та його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня [392, с.404].

Вважаємо, що в контексті нашого дослідження структура музично-педагогічної культури викладача музичних дисциплін має безпосередньо кореспондуватися зі складом музичної культури школяра, тобто вміщувати компоненти музично-педагогічних спрямованості, обізнаності, розвиненості й вихованості. Отже, в умовах культуротворчої системи загальної музичної освіти школярів професіограму сучасного вчителя музики доцільно розглядати в єдності трьох основних компонентів: *особистісного*, що відображує провідні індивідуально-психологічні риси, необхідні для здійснення музично-педагогічної діяльності; *професійно-педагогічного*, який передбачає наявність цілісного комплексу відповідних здібностей, знань, умінь і навичок тощо; *музично-фахового*, що найбільш повно характеризується феноменом музично-педагогічної культури вчителя.

Окреслимо деякі *актуальні тенденції та проблеми*, характерні для професійної підготовки сучасного вчителя музики.

Останнім часом спостерігається *особистісно орієнтоване розширення меж професійної підготовки вчителя музики*, яка пов'язується з формуванням духовного потенціалу людини, досвіду музично-творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва (А.Болгарський, О.Олексюк, М.Ткач), здатності до життєтворчості у мінливих суспільно-культурних умовах, самовдосконалення (В.Орлов) тощо [45; 259; 260; 261; 262].

Так, А.Болгарський наголошує на актуальності духовного розвитку особистості майбутнього вчителя через зв'язок світської системи виховання з філософсько-педагогічними концепціями релігійного спрямування [45, с.6]. У концепції О.Олексюк механізмами формування духовного потенціалу музиканта визначені: музично-естетичний тезаурус, оцінно-критична здатність смаку, естетичний ідеал, ціннісні орієнтації та світоглядні настанови. Процес реалізації цих механізмів пов'язується не лише з емоційно-емпатійною, когнітивно-пізнавальною і творчо-діяльнісною сферами, а й з найважливішими константами духовності – Істиною, Добром, Красою [259; 260]. У працях О.Щолокової відродження гуманістичних ідей розвитку особистості пов'язується із переосмисленням світоглядно-методологічних основ гуманістичного пізнання; забезпеченням гуманістичної спадкоємності на всіх етапах і особливо у галузі вищої мистецької освіти; впровадженням навчальних програм, спрямованих на вивчення здобутків своєї національної культури та культур інших народів світу з пріоритетом духовних і моральних цінностей [422, с.12].

Такі тенденції є актуальними стосовно підвищення духовного потенціалу музичної освіти, адже наразі, констатує Л.Школяр, музична культура як частина духовної розуміється здебільшого з акцентом на першу частину формулювання (виховання *музичної* культури), а його закінчення (як частина *духовної*) розглядається скоріше як красивий зворот, „крилата фраза”. Саме недооцінка духовної основи музичної освіти не дозволяє якісно розвивати музичну культуру і дітей, і педагогів [цит. за: 400, с.220].

У контексті підготовки майбутніх учителів музики до практичної діяльності слушним є зауваження Т.Танько щодо зменшення *періоду адаптації студентів до умов роботи в школі* (що іноді затягуються до 5-ти років). Розв'язання цієї проблеми дослідниця вбачає в консолідації зусиль вузу та школи, що передбачає активну участь студентів у всіх формах організації процесу шкільного навчання [362, с.151].

З метою підвищення рівня професійної підготовки майбутнього вчителя музики О.Олексюк вважає актуальним впровадження моделей навчального процесу, які ґрунтуються на принципах особистісно орієнтованого підходу: культуровідповідності, діалогу, міжпредметних зв'язків, творчої організації навчального процесу, а також на принципі врахування специфіки професійної діяльності музиканта й індивідуальних якостей його особистості [258].

Серед часткових проблем формування фахової майстерності гостро постає аспект *інструментальної підготовки* вчителя музики. Багато педагогів зазнають труднощів не лише з добором супроводу на слух і транспонуванням його в потрібну тональність, а й з професійним показом музичного твору й акомпануванням за нотним записом. Останніми роками ці негативні тенденції „живляться” широким розповсюдженням фонограм із музичними супроводами.

Потребує посиленої уваги і *мовленнєва підготовка вчителя*. Як констатують дослідники, учителі нерідко почуваються безпорадними у вирішенні завдань словесної інтерпретації музики, вдаючись до „частування” юних слухачів малокорисною інформацією суто теоретичного характеру, що грубо пов'язується з назвою та програмою твору. Натомість під час інтерпретації змісту музики вчителеві слід звертатися до досвіду кожного слухача, його особистих уявлень, асоціацій, почуттів, мотивів, цінностей тощо [409, с.8-9].

Інша проблема пов'язана з *впровадженням підручників*, ефективність використання яких залежить від майстерності педагога. Гострота реалізації взаємозв'язку ланки „учитель – підручник” у музичній освіті зумовлюється, насамперед, відсутністю відповідних традицій, бо кілька попередніх десятиліть школи фактично не були забезпечені навчальними книгами з цього предмета.

Крім того, як свідчить практика, учитель музики виявився недостатньо підготовленим до роботи з підручником нового типу, тому вельми часто спостерігається відверте перебільшення функціонального значення підручника або зведення його ролі на уроці музики лише до функцій пісенника.

Певні проблеми має і *музична підготовка майбутніх вчителів початкових класів* на педагогічних факультетах. Як констатує В. Мішедченко, студенти часто не реалізують спеціальні знання та навички через слабе володіння методами музичної освіти й конструювання уроку музики: наприклад, можуть виразно виконати твір, але не вміють розкрити життєвий зміст музики, не спираються на асоціативний досвід дитини, недостатньо якісно вирішують навчально-виховні завдання уроку музики. Особливо гостро, наголошує дослідниця, це відчувається у зв'язку з появою цілісної теорії формування музичної культури учнів, адже виникає суперечність між новими ідеями, теоретичними та методичними принципами нової програми „Музика” та змістом підготовки самого вчителя. Ключем до вирішення цих проблем є, на думку вченої, підпорядкування професійної підготовки майбутнього вчителя формуванню його музично-педагогічної культури [229, с.36].

Актуальною проблемою, що стосується педагога-класовода (як і вчителя музики), є *забезпечення системного та комплексного формування усіх складових музичної культури школяра*. Адже вивчення реальної практики початкового навчання свідчить, що уроки музики часто не розглядаються як осередки та засоби цілісного розвитку й виховання особистості. Тому, незважаючи на властиву дитині вроджену потребу в спілкуванні з музикою, далеко не кожний учитель прагне побудувати навчальний процес з орієнтацією на планомірний розвиток природних задатків і новоутворень школяра.

Як розуміє розвивально-виховний потенціал музичної освіти сучасний педагог-практик? Щоб виявити це, ми провели анкетування 327 вчителів початкових класів, які оцінювали за 10-бальною системою ідеальні можливості уроків музики щодо різних напрямів особистісного становлення дитини та їх реальну реалізацію в умовах сучасної школи (анкету подано в додатку Ю.1).

Статистичні факти, здобуті в результаті опитування, свідчать, що найбільші сподівання вчителів пов'язані з впливом музичної освіти на естетичне й емоційне виховання, наступними за рейтингом ідуть загальнокультурний і творчий напрями, потім – загальнонавчальний і мотиваційний вплив. Значно меншу роль відведено моральному та розумовому вихованню школярів на уроках музики. Цікаво, що при аналогічному анкетуванні вчителів музики (див. додаток Ц), при загальному збігу рейтингу розвивально-виховних напрямів, моральне виховання „посіло” друге місце після естетичного.

Разом з тим, 6,42 % класоводів взагалі не змогли оцінити розвивально-виховну ефективність уроків музики, а 5,55 % – не мають уявлення про підручники, якими користуються на цих уроках учні. Це свідчить про незацікавленість учителів тим, що відбувається в музичному класі. Зрозуміло, що такі педагоги не вважають уроки музики „серйозними” та „корисними” й не визнають розвивального й виховного потенціалу музичної освіти.

Отже, анкетування засвідчило, що в галузі початкової освіти актуальним є завдання повноцінної реалізації розвивально-виховного потенціалу музичного навчання школярів та формування у вчителів адекватного ставлення до уроків музики як одного з впливових факторів різнобічного формування особистості (детально аналіз результатів анкетування представлений у додатку Ю.2 і статті „Уроки музики очима вчителів початкових класів” [198]).

Слід звернути увагу також на реалізацію *міжпредметних зв'язків*: повноцінне використання та розширення вчителями потенційних можливостей різних навчальних дисциплін щодо формування музичної культури молодшого школяра. Крім традиційного використання музики для танцювальних хвилинок, доцільно проаналізувати цілеспрямовані звернення до музичного мистецтва в змісті окремих шкільних предметів.

Наприклад, у сучасних підручниках з читання передбачено вивчення тем, пов'язаних із музикою: „Колискова пісня, колискова – то найперша матерна мова...”, „Сію, вію, посіваю, з Новим роком вас вітаю! Колядки і щедрівки”, „Теми і настрої народних пісень” та ін. Формуванню музичної обізнаності

учнів сприятиме ознайомлення з текстами „Колядники”, „Народні пісні” тощо. Згідно з методикою використання матеріалів „Читанок”, вчитель пропонує дітям прослухати записи або наспівує мелодії українських народних пісень; заохочує дітей до співу або читання пісенних текстів. Передбачено передачу голосом пісенних інтонацій; слухання музичного твору „Вовк та козенята” з розпізнаванням мелодій. Учням 4-го класу адресований ребус із використанням запису ноти сі, а серед домашніх завдань запропоновано: підготувати для виразного читання або співу одну з пісень; розпитати своїх рідних, які народні пісні про давні часи їм відомі, подобаються тощо [329].

Значне місце посідають „музичні елементи” на уроках фізичної культури (як супровід для виконання вправ), іноземної мови (вивчення передбачених програмами пісень), образотворчого мистецтва (як емоціогенний фон для створення певного настрою) тощо. Подібне використання музичних творів є ефективним і в початковій, і в основній школах.

Визначаючи загальні вимоги до організації навчальної взаємодії на уроці в умовах експериментальної системи, ми виходили з того, що на ефективність реалізації культуротворчих завдань музичної освіти впливають наступні чинники професійної діяльності педагога:

- гуманістично-стимулювальний стиль спілкування з учнями в процесі музично-творчої діяльності;
- індивідуальний підхід як визнання права дитини на особистісну неповторність; уміння визначати індивідуальні особливості дитини та враховувати їх у процесі роботи, оптимальна педагогічна реакція й індивідуальне коригування вимог згідно з характером, темпераментом і психічним станом, здібностями та можливостями школяра;
- оптимістичне прогнозування, створення ситуацій успіху – спроможність не „зациклюватись” на помилках і невдачах, на недостатньо розвинених музичних якостях (слухові, голосі, чутті ритму, пам’яті тощо), а вміння знайти види діяльності, де кожна дитина змогла б досягти успіху;

- емоційність викладання – особливий стан чутливості, без якого неможливе повноцінне осягнення музичного мистецтва, й незамінний засіб створення особливої атмосфери відкритості, щирості, тепла;
- забезпечення різноманітності – невід’ємна умова навчання та розвитку дитини, ефективний фактор утримання дитячої уваги, стимулювання інтересу, запобігання стомлюваності;
- підтримка активності – природна, необхідна умова забезпечення психічної та фізичної готовності до різних видів навчальної діяльності;
- використання синтезу мистецтв і міжпредметних зв’язків задля збагачення світу музики засобами літературного, образотворчого, хореографічного, театрального мистецтв, простеження й застосування паралелей між різними навчальними дисциплінами;
- широке застосування гри як засобу активізації інтересу й уваги, джерела формування та розвитку творчих мотивів і здібностей дітей.

Особливо відзначимо творчість, що розглядається як передумова, шлях, засіб стати хорошим учителем, разом із тим – важливий показник педагогічної майстерності й запорука творчого розвитку учнів. В умовах реалізації дидактико-методичної системи творча активність педагога набуває важливого значення в комплексному розв’язанні завдань музичної освіти. Адже, як зауважувала Л.Горюнова, методика – це творчість, постійний діалог учителя із собою, дітьми, мистецтвом [84, с.8]. Можна цілком погодитися з твердженнями сучасних методистів, що діяльність учителя – це не робота з „трансляції” знань, умінь і навичок, а його методична творчість [379, с.3] і що саме вчитель „постає на уроці своєрідним майстром, який своїми знаннями, смаками, душею та серцем, словом та діями плекає майбутніх творців” [95, с.3].

Наведений перелік вимог до організації взаємодії педагога та школяра на уроках музичного циклу можна доповнювати і розширювати, адже якість цього мистецького контакту великою мірою визначає ефективність функціонування всієї дидактико-методичної системи формування музичної культури школярів.

Підбиваючи підсумки, зазначимо: на нашу думку, особистість учителя музики є найважливішим фактором успішної реалізації культуротворчих функцій музичної освіти. І саме від професійності, майстерності, емоційності, творчості педагога залежить ставлення учнів до навчального предмета й учіння взагалі, успішність оволодіння музичною обізнаністю, якість і повнота реалізації розвивальних і виховних цілей навчання, тож і формування музичної культури особистості. Отже, у процесі фахового становлення та здійснення культуротворчої діяльності вчителя музики непересічного значення набуває його особистісна, педагогічна й музично-професійна підготовка.

Комплексному професійному вдосконаленню викладача музичного мистецтва, на наш погляд, сприятиме введення до змісту навчальних планів педагогічних вузів і закладів післядипломної освіти педагогів спецкурсу „Основи формування музичної культури школярів”, орієнтованого на посилення культуротворчої складової загальної музичної освіти (тематичний план спецкурсу представлений у додатку Я). На нашу думку, оволодіння змістом спецкурсу сприятиме як теоретичній підготовці вчителя до реалізації культуротворчих функцій музичної освіти, так і оптимальному практичному впровадженню визначених нами педагогічних умов формування музичної культури школярів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Водночас, вважаємо актуальним забезпечення впливів на музичне становлення особистості дитини в напрямках: взаємозв'язку уроків музики з впровадженням культуротворчих елементів музичної освіти на інших шкільних дисциплінах і в позакласній роботі; цільової єдності й суголосності шкільного та родинного (позашкільного) музично-естетичного виховання; організації музичної освіти дошкільників як первинної ланки формування музичної культури дитини.

Забезпечення єдності педагогічних підходів до музичної освіти дитини за означеними напрямками є, на наш погляд, важливою умовою оптимізації формування музичної культури особистості й перспективними проблемами подальших наукових досліджень.

Висновки до сьомого розділу

З'ясовано, що важливим чинником реалізації культуротворчих функцій загальної музичної освіти є *забезпечення наступності формування музичної культури учнів початкової та основної школи*. Передумовами цього визначені: органічний зв'язок навчальних програм із музики (1-4 класи) та музичного мистецтва (5-8 класи), наявність наскрізних тематичних ліній у цілісному курсі навчання музики; збереження єдиної структури навчальних книг, підходів до організації музично-творчої діяльності дітей тощо.

На цих засадах підготовлено комплект підручників „Музичне мистецтво”, побудованих з урахуванням дидактико-методичних вимог до навчальних книг для молодших школярів і, водночас, вікових особливостей психічного й музичного розвитку підлітків: як позитивних (зростання музично-пізнавальних інтересів, збагачення слухового досвіду та музичних знань, бажання виявити власну індивідуальність у музичній діяльності), так і негативних (уразливість, мінливість настроїв, емоційна збудливість, невірноваженість, нестриманість; мутаційні процеси, „фонівий” статус музики, негативний вплив маскультури тощо).

Спільними дидактико-методичними рисами підручників для учнів початкової та основної школи є: створення передумов для комплексного формування складових музичної культури; конструювання змісту підручників із урахуванням „надзавдань” гармонійного розвитку та різнобічного виховання школярів; широке використання діалогових, евристичних, ігрових методів навчання; застосування завдань різного рівня складності для диференційованого навчання школярів; забезпечення придатності книг для самостійної роботи, що дозволяє вивільнити урочний час для активного спілкування з музикою; надання вчителю можливостей для варіативного й творчого відбору дидактичних завдань і музичних творів із урахуванням рівня підготовки конкретної дитячої аудиторії; структурна та стильова наступність у конструюванні змісту й художньому оформленні підручників тощо.

Специфіка підручників із музичного мистецтва характеризується поступовим ускладненням і „укрупненням” завдань, збільшенням питомої ваги текстових компонентів, посиленням інформативності та реалістичності наочного матеріалу. У формуванні музичної спрямованості й обізнаності особливого значення набувають діалогові та проблемно-пошукові методи навчання, нетрадиційні прийоми залучення учнів до музичної діяльності. Домінування евристичних, розвивальних методів, активних видів діяльності зі сприймання та „творення” музики постають дієвим фактором різнобічного розвитку дітей. Естетичний, моральний, національний, патріотичний підтексти, що пронизують матеріали підручників, створюють умови для реалізації особистісно-виховних функцій загальної музичної освіти.

Виявлено, що в реалізації культуротворчих завдань музичної освіти провідним фактором постає *особистість учителя*. У дослідженнях характеристика вчителя музики пов’язується з широким діапазоном категорій: педагогічною діяльністю; виконавською підготовкою, засвоєнням музично-педагогічних знань; формуванням музично-естетичної та фахової компетентності; музично-педагогічною культурою тощо. В умовах експериментальної системи загальної музичної освіти школярів професіограма сучасного вчителя музики розглядається в єдності трьох компонентів: особистісного, що відображує провідні індивідуально-психологічні риси, необхідні для здійснення музично-педагогічної діяльності; професійно-педагогічного, який передбачає наявність цілісного комплексу відповідних здібностей, знань, умінь і навичок тощо; музично-фахового, що найбільш повно характеризується феноменом музично-педагогічної культури вчителя.

Серед загальних вимог до організації взаємодії вчителя й учня на уроці музики визначені: гуманістично-стимулювальний стиль спілкування, індивідуальний підхід, оптимістичне прогнозування та створення ситуацій успіху, емоційність викладання, творчість учителя тощо.

Для підвищення фахового рівня сучасного вчителя музики запропоновано спецкурс „Основи формування музичної культури школярів”.

ВИСНОВКИ

Дослідження проблеми формування основ музичної культури молодших школярів надало можливість встановити, що умовою ефективної реалізації культуротворчих функцій загальної музичної освіти є реалізація відповідно спрямованої дидактико-методичної системи. На підставі здобутих у процесі дослідної роботи результатів сформульовано такі висновки:

1. На основі ретроспективного аналізу розвитку музичної освіти виявлено, що ідея формування музичної культури особистості зародилась за часів античності й зазнала численних трансформацій, пов'язаних із різними підходами до розуміння ролі музики у вихованні: від ідеалу музично освіченої та культурної людини у Стародавній Греції – до заперечення загальної музичної освіти окремими представниками експериментальної педагогіки на початку ХХ ст. З'ясовано, що у вітчизняній педагогіці ідея культуротворчої музичної освіти пройшла шлях від накопичення досвіду народної педагогіки та фольклорних традицій музичного виховання дітей до визнання її серед пріоритетів особистісно орієнтованої освіти ХХІ ст.

2. Доведено, що, відображуючи прогресивні уявлення про сутність і завдання загальної музичної освіти, *музична культура школяра* є феноменом, який найбільш органічно втілює комплекс особистісних музичних досягнень учня. У контексті дослідження музична культура школяра розглядається як: складне інтегративне утворення, що надає дитині можливість адекватного й усвідомленого спілкування з музикою в навчанні та житті; органічна та необхідна складова художньої та духовної культури, різнобічного розвитку та гармонійного виховання особистості; мета загальної музичної освіти, що стосується кожної дитини, незалежно від рівня її музичної обдарованості.

Дослідження музично-особистісного портрета сучасного учня початкових класів виявило чутливість молодшого шкільного віку для становлення *основ музичної культури*, тобто її первинного, першорядного підґрунтя, необхідного й достатнього для подальшого музичного становлення особистості.

Визначено *структуру основ музичної культури молодших школярів*, що складається з чотирьох узагальнених блоків: *музичної спрямованості*, яка представлена єдністю мотиваційного, емоційного й аксіологічного компонентів; *музичної обізнаності*, що характеризується комплексом музичних знань, умінь і навичок; *музично-творчої розвиненості* й *музичної вихованості*. Всі структурні одиниці згуртовуються навколо *музичної діяльності*, яка є провідною умовою та засобом формування музичної культури школяра.

Доведено, що в умовах гуманістичної освіти складові музичної культури набувають змістовно-широких, особистісно орієнтованих властивостей, спрямовуючись на вирішення не лише вузькопредметних (суто музичних), а й розвивальних, виховних, культуротворчих завдань загальної музичної освіти.

Встановлено, що, зважаючи на нерозривний зв'язок усіх складових, музична культура школяра постає цілісною характеристикою, що є не сумою певних якостей, а індивідуально-неповторним інтегративним утворенням.

3. Означені теоретичні засади зумовили актуальність створення *дидактико-методичної системи формування основ музичної культури молодших школярів* – складного багатокомпонентного утворення, що цілісно відображує навчально-виховний процес і вибудовується в результаті узгодженого поєднання його елементів.

Метою експериментальної дидактико-методичної системи визначено формування основ музичної культури молодшого школяра як інтегративної особистісної властивості, *завданнями* – комплексне формування усіх складових музичної культури учня, „*надзавданнями*” – сприяння гармонійному розвитку та різнобічному вихованню школярів.

Враховуючи провідні тенденції розвитку загальної та музичної освіти, *методологічною основою* системи визначено чотири рівні методології: філософський (положення філософії освіти, теорії музичної культури суспільства й особистості; антропологічний, культурологічний, аксіологічний і системний підходи тощо); загальнопедагогічний (гуманістичні, особистісно орієнтовані та розвивальні концепції, система педагогічних принципів);

дидактико-методичний (діяльнісний і структурно-функціональний підходи, семіотично-комунікативна концепція, теорії гри, ідеї та принципи дидактики та методики музичної освіти); впроваджувальний (теорії та документи, що регламентують створення навчально-методичного ресурсу музичної освіти).

Доведено доцільність побудови експериментальної дидактико-методичної системи за структурно-функціональною ознакою та розгляду її як узгодженого поєднання основних компонентів: *цільового, методологічного, змістового, процесуального, підручничкового, результативно-оцінювального й особистісних*, представлених суб'єктами навчання – учнем і вчителем.

Специфічною структурною одиницею системи визначено *підручник*, в якому реалізується мета й завдання, інтегруються провідні ідеї цільового, методологічного, змістового та процесуального компонентів, враховуються особливості взаємодії суб'єктів педагогічного процесу й оцінювання результатів музичної освіти школярів.

4. Доведено, що системоутворювальним фактором формування основ музичної культури школярів є **змістовий компонент**, структурними елементами якого визначені: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-теоретичний, діяльнісно-практичний, розвивальний і виховний.

Обґрунтовано доцільність реалізації змісту загальної музичної освіти в навчальній програмі „Музика” для 1-4 класів і створених на її основі підручниках. Останні розглядаються як інтегруючий фактор формування музичної культури молодших школярів і комплексної реалізації навчальних і розвивально-виховних завдань уроків музики.

Розроблено дидактичні основи та структурну модель підручника з музики, де головною одиницею визначено навчальну тему. Виявлено, що підручник має перспективні резерви щодо формування основ музичної культури молодших школярів, якщо: у його змісті забезпечено узгоджене розкриття всіх елементів змісту загальної музичної освіти, які підпорядковані певній навчальній темі; зміст навчальної книги особистісно орієнтований, структура підручників, стиль і форма подання навчального матеріалу

максимально відповідають особливостям учнів молодшого шкільного віку („дрібна” внутрішньотематична структура; навчальні завдання невеликі за обсягом, різнопланові за видами діяльності тощо); тематичний зміст підручника реалізується через систему дидактичних завдань різного рівня і типу, домінуючими серед яких є ігрові, евристичні, діалогові й інші розвивально-творчі, а пріоритет належить активним видам діяльності зі сприймання та „творення” музики; підручники надають можливості оптимального добору навчального матеріалу відповідно до стану підготовленості учнів, опрацювання його на різному рівні складності та є придатними для самостійної роботи; протягом усього курсу навчання збережено методологічні підґрунтя й дидактичну стилістику навчальної книги, наступність і єдність методичних підходів, наскрізний розвиток провідних тематичних ліній, систему довідкових і додаткових елементів підручника тощо.

В процесі експериментальної роботи основними принципами відбору та реалізації змісту шкільної музичної освіти в програмі та підручниках визначені: комплексність формування всіх складових музичної культури молодших школярів; „художня природовідповідність” змісту особливостям загального та музичного розвитку учнів; емоціогенність навчального матеріалу та його реалізації засобами дидактичних віршів і казок, ігрових і діалогових методів навчання; посилення творчої спрямованості змісту музичної освіти через домінування евристичних та інших розвивально-творчих технологій; компенсаторний принцип, що створює умови для успішного навчання дітей з різними рівнями музичного розвитку; принцип „продовженої дії” навчального змісту музичної освіти в міжурочний період; гуманістичний підхід до оцінювання музично-творчої діяльності дітей тощо.

5. Розроблено методику формування основ музичної культури молодших школярів, сферою практичного втілення якої є навчальна взаємодія вчителя та учнів в контексті *процесуального компоненту* системи. Структурними етапами процесу музичного навчання визначені: проєктувальний, мотиваційно-цільовий, музично-діяльнісний, контрольо-оцінювальний і прогнозувальний.

Розв'язання завдань кожного етапу відбувається через застосування розлогої системи загально-педагогічних і спеціальних методів навчання.

У результаті дослідної роботи *дидактико-методичними особливостями* експериментальної системи визначені: реалізація мети і завдань формування та діагностики музичної культури дитини безпосередньо в навчальному процесі; гуманістична й особистісна орієнтованість змісту, навчального процесу й оцінювання музично-творчої діяльності учнів; спрямованість усіх компонентів навчання на гармонійний розвиток і різнобічне виховання школяра; різноманітна, цікава, приваблива для учня організація навчання з опорою на його життєвий досвід, враження та переживання; пріоритет ігрових, розвивально-творчих, діалогічних методів і прийомів навчальної полісуб'єктної взаємодії; можливість вільного трактування змісту й дидактико-методичної імпровізації в організації навчальної музично-творчої діяльності; розвантаження учнів через мінімізацію основного змісту з уведенням додаткового матеріалу як засобу диференціації навчання; підсилення інтеграції мистецтв і міжпредметних зв'язків; органічна підпорядкованість усіх дидактичних елементів уроку його темі; наступність, єдність і цілісність змісту й організації процесу музичної освіти на рівні теми (уроку), підручника (навчального року), комплекту підручників (усього курсу навчання).

Визначені *педагогічні умови* формування основ музичної культури школярів у дидактико-методичній системі, серед яких: систематичність і комплексність формування складових музичної культури в безпосередньому зв'язку з основними видами навчальної діяльності; максимальне врахуванням вікових психологічних, емоційних, музичних, творчих особливостей і потреб сучасної дитини; посилення творчої складової музичної освіти в усіх видах навчальної діяльності; гуманістичний підхід до врахування індивідуальних можливостей школяра зі створенням ситуацій успіху для кожного; коректність і ненав'язливість реалізації розвивальних і виховних завдань; зв'язок музичних, загальнокультурних і загальнорозвивальних впливів на учня в контексті формування його музичної культури.

6. *Результативність дидактико-методичної системи* підтверджена у ході довготривалого природного педагогічного експерименту, в основу якого покладено комплексне вивчення динаміки формування основ музичної культури дітей на початок, середину та завершення навчання у початковій школі (в умовах застосування розробленої методики) й експертну оцінку підручників „Музика” та „Музичне мистецтво” в ході широкої апробації на базі навчальних закладів різних областей України.

Для оцінювання динаміки формування основ музичної культури молодших школярів було визначено критерії та показники, що ґрунтуються на складових особистісної музичної культури, а також рівні її сформованості (початковий, середній, достатній і високий). Важливими умовами проведення діагностики стали забезпечення психологічно комфортного дослідження в реальній шкільній практиці та незмінність викладацького складу протягом усього діагностичного періоду.

У результаті оцінювання музичної культури дітей у 1-му, 4-му та 8-му навчальних семестрах зафіксоване підвищення усіх показників і музичної культури в цілому. Водночас, кількість учнів з початковим рівнем сформованості музичної культури зменшилася, а чисельність школярів з високим рівнем зростає. Така динаміка надає підстави для визнання педагогічної доцільності впровадження експериментальної системи формування основ музичної культури молодших школярів.

7. Для забезпечення *наступності* формування музичної культури учнів початкової та основної школи підготовлено комплекти підручників „Музика” для 1-4 класів і „Музичне мистецтво” для 5-8 класів, що ґрунтуються на єдності цілей, завдань і педагогічних підходів до організації навчання.

Експериментальна апробація підручників „Музика” і „Музичне мистецтво” засвідчила їх ефективність стосовно формування музичної культури дітей, що дозволяє говорити про наявність цілісної культуротворчої дидактично-методичної системи загальної музичної освіти учнів початкової та основної школи й підтвердження гіпотези дисертаційного дослідження.

8. Виявлено, що важливим фактором реалізації ідей експериментальної системи формування музичної культури школярів є особистість *учителя*, що має поєднувати відповідні особистісні, професійно-педагогічні та музично-фахові якості. Серед умов культуротворчої діяльності педагога визначені: гуманістично-стимулювальний стиль спілкування; індивідуальний підхід з урахуванням музичної обдарованості школярів; оптимістичне прогнозування і створення ситуацій успіху для кожної дитини; різноманітність і раціональність поєднання видів музичної діяльності, стимулювання активності учнів; широке застосування гри; творча спрямованість педагогічної діяльності тощо.

Фрагментарна діагностика професійної готовності вчителів до реалізації завдань формування культуротворчих функцій загальної музичної освіти засвідчила, що проблемними аспектами в цій галузі є: необхідність забезпечувати комплексне та гармонійне формування всіх компонентів музичної культури школярів; недостатньо професійне володіння педагогом теорією та практикою роботи з сучасним підручником музики тощо.

Для підвищення культуротворчої підготовки вчителів розроблено спецкурс „Основи формування музичної культури школярів”.

9. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів теоретичного та практичного розроблення дидактико-методичної системи формування основ музичної культури дитини. *Перспективними напрямками* розвитку означеної проблеми вважаємо: підготовку цілісних дидактико-методичних комплексів (підручник – робочий зошит – методичний посібник і хрестоматія) для повного курсу музичної освіти учнів початкової та основної школи; забезпечення наступності реалізації культуротворчих функцій музичної освіти між дошкільною та шкільною ланками через створення відповідних навчальних і методичних матеріалів; удосконалення традиційного у вищих навчальних закладах курсу методики музичного виховання з орієнтацією на цілеспрямований розгляд питань культуротворчої музичної освіти школярів; спеціальну підготовку вчителів до роботи з підручниками „Музика” та „Музичне мистецтво”.

ДОДАТКИ

Додаток А

А.1. Анкета для учнів 3-4-их класів „ТИ і МУЗИКА”

Учень _____

Школа _____ Клас _____

1. Чи любиш ти музику: слухати її, співати, грати на інструментах?

А	Так, дуже	
Б	Байдуже	
В	Ні, не люблю	

2. Чи люблять у твоїй родині:

А	Слухати музику	
Б	Співати народні пісні	
В	Співати сучасні пісні	
Г	Грати на інструменті	
Д	Дізнаватися й розмовляти про музику	
Є	Танцювати під музику	

Обери 1, 2 або 3 відповіді.

3. Чи хочеш ти стати музикантом: виконавцем, композитором?

А	Так, дуже хочу	
Б	Іноді хочу	
В	Не хочу	

4. Чи відвідуєш ти музичну школу, студію, гурток?

А	Так, відвідую	
Б	Ні, але хочу відвідувати	
В	Не відвідую і не хочу	

5. Чи подобаються тобі уроки музики у школі?

А	Так, дуже	
Б	Не дуже	
В	Ні, не подобаються	

6. Що на уроці музики тобі подобається найбільше:

А	Слухати музику	
Б	Співати	
В	Дізнаватися про музику	
Г	Грати на інструментах	
Д	Рухатися під музику	
Є	Розв'язувати музичні загадки	

Обери 1, 2 або 3 відповіді.

7. Пригадай, скільки разів тобі довелося побувати на музичній виставі, концерті протягом останнього року:

А	Жодного разу	
Б	1-2 рази	
В	3-4 рази	
Г	5 разів і більше	

А.2. Анкета для учнів 3-4-их класів

„УЯВИ, ЩО ТИ...”

Учень _____

Школа _____ Клас _____

1. Уяви, що чарівник пообіцяв зробити тебе:

А	Письменником	
Б	Винахідником	
В	Музикантом	
Г	Художником	
Д	Спортсменом, танцюристом	

Що ти обереш?

2. Уяви, що ти складаєш розклад. Яких уроків поставиш більше:

А	Читання	
Б	Математики	
В	Музики	
Г	Малювання	
Д	Фізкультури	
Є	Природознавства	

3. Уяви, що друзі запросили тебе відвідати:

А	Виставу в театрі	
Б	Кіно	
В	Музичну програму, концерт	
Г	Виставку у музеї	
Д	Спортивні змагання	
Є	Парк або ліс	

Куди ти підеш?

4. Уяви, що ти вдома, уроки виконані і є вільний час. Що ти робитимеш:

А	Почитаю цікаву книгу	
Б	Подивлюся телевізор	
В	Послухаю музику	
Г	Помалюю	
Д	Пограю в рухливі ігри	
Є	Пограю у настільні ігри	

5. Уяви, що ти відправляєшся у чарівну подорож і можеш узяти з собою :

А	Улюблену книжку	
Б	Конструктор	
В	Улюблену музику	

Г	Олівці та фарби	
Д	Велосипед або ролики	
Є	Улюблену іграшку	

Що ти обереш?

А.3. Результати анкетування учнів 3-4-их класів за темою „Музика і ти”, „Уяви, що ти...”

Анкети „Музика і ти” й „Уяви, що ти...” розроблені з метою деталізації музичного портрету учнів 3-4-их класів загальноосвітніх навчальних закладів. Анкетування було проведене в 2006-2007 роках у м. Суми; загальна кількість респондентів склала 1146 школярів.

Анкета „Музика і ти” спрямована на безпосереднє виявлення: ставлення учнів до музичного мистецтва та уроків музики; музичних інтересів й улюблених видів музично-творчої діяльності дітей; організації спеціалізованої музичної освіти й музично-культурного дозвілля школярів тощо.

Анкета „Уяви, що ти...” націлена на здобуття даних про музичні інтереси і роль музики у житті школяра в опосередкованому, „завуальованому” вигляді, оскільки музично спрямовані позиції подаються серед інших, пов’язаних із різними навчальними предметами та видами організації дитячого дозвілля.

Відповідаючи на запитання першої анкети, більшість (72,37 %) учнів засвідчують позитивне ставлення до музики: люблять слухати її, співати, грати на дитячих музичних інструментах. Близько четвертої частини респондентів висловлюють байдуже або негативне ставлення до музичного мистецтва (13,68 і 13,42 % відповідно). Ці дані безпосередньо кореспондуються з відомостями щодо „професійно-музичних” бажань школярів, адже 74, 21 % учнів хочуть стати музикантами (дуже – 47,37 %; інколи – 26,84 %) і лише 25,79 % дітей не планують пов’язати своє майбутнє з музикою.

Безумовно, дитячі мрії далекі від втілення, значною мірою ситуативні та зумовлені загальним музичним спрямуванням анкети, проте, на наш погляд, здобуті результати свідчать про престижність музичної діяльності у більшості школярів відповідної вікової групи. Це підтверджується й бажаннями дітей здобувати спеціалізовану музичну освіту: 28,95 % опитаних школярів відвідують і 37,37 % хочуть відвідувати дитячі музичні заклади.

Стосовно загальної музичної освіти, шкільні уроки музики подобаються 67,10 % опитаних учнів 3-4 класів; непевне ставлення виявляють 20,26 %, а негативне – 12,64 % дітей. Серед улюблених видів навчальної музично-творчої діяльності (в умовах вибору 1-3 відповідей) зазначаються: слухання музики – 57,63 % школярів; спів – 48,16 %; опанування знань про музичне мистецтво – 34,21 %; гра на дитячих музичних інструментах – 29,21 %; музично-ритмічні рухи – 22,63 %; розв'язування музичних логіко-творчих завдань – 22,63 %.

Відзначимо досить суттєве зменшення для учнів 3-4 класів ролі гри на музичних інструментах і музично-ритмічних рухів порівняно зі школярами 1-2 класів: при пілотному виявленні музичних пріоритетів учнів молодшої вікової групи ці види діяльності зазначалися як улюблені у більшості учнів (67 %).

Щодо музичних інтересів найближчого дитині родинного середовища, учні зазначають, що в їхніх сім'ях люблять слухати музику (60,26 %), танцювати (39,74 %), співати народні і сучасні пісні (24,21 і 33,42 % відповідно), грати на музичних інструментах (17,37 %), дізнаватися і розмовляти про музику (14,21 %). Зважаючи на те, що школярі мали змогу обирати три запропоновані варіанти і слухання музики фігурувало фактично в усіх позитивних відповідях, можна вважати, що близько 60 % дитячих родин активно спілкуються з музичним мистецтвом.

Подібні тенденції простежуються і в залученні дітей до позанавчальної музично-дозвілєвої діяльності. Зокрема, близько половини учнів систематично відвідують музичні вистави, концерти (16,84 % – 3-4 рази на рік; 31,84 % – 5 і більше разів на рік). Водночас 26,08 % учнів жодного разу не були присутні на музичних заходах, а 25,26 % лише 1-2 рази переглянули виставу, концерт тощо. Зважаючи на те, що опитування проводилося в місті, де працює театр юного глядача та ведеться досить активна культурно-масова діяльність (у тому числі із залученням численних дитячих колективів), вважаємо, що ці дані засвідчують тривожні факти відверто недостатньої уваги батьків до музично-естетичного виховання дітей.

Для здобуття більш детальної інформації щодо ставлення учнів до музики та її ролі у житті сучасного школяра було використано результати анкетування „Уяви, що ти...”, де неупередженість відповідей забезпечувалася „прихованими” формами постановки музично спрямованих запитань.

Окреслимо основні результати цього опитування (повні статистичні дані відображені у таблиці А.3.1), проводячи паралелі з попереднім анкетуванням.

Мрію про „професійно-музичне” майбутнє підтвердили лише 25,13 % школярів; проте серед дитячих пріоритетів ця цифра стала другою за рейтингом після спортивної та хореографічної діяльності. Слухання музики як форму проведення вільного часу обрали 26,31 % учнів (стільки ж бажають узяти з собою у подорож музику) і тільки 14,87 % дітей визначили серед дозвіллевих пріоритетів відвідування музичного заходу. Таким чином опосередковано здобуті дані свідчать про більш низький рівень музичної спрямованості школярів порівняно з „відкритим” опитуванням.

Попри висловлене у більшості анкет „Ти і музика” захоплення уроками музики, збільшити їх кількість побажали лише 18,68 % учнів; таким чином цей предмет посів четверте місце серед шести, поступившись урокам фізичного виховання, математики й образотворчого мистецтва. На наш погляд, це свідчить про далеко не повне використання мотиваційних можливостей свого уроку вчителями-музикантами.

Отже, результати анкетувань показали, що музичне мистецтво та музично-творча діяльність посідають суттєве місце у житті сучасних учнів 3-4 класів, є органічною частиною їхнього навчання та дозвілля. Разом з тим, розбіжності в результатах безпосереднього й опосередкованого досліджень музичних пріоритетів школярів свідчать, на наш погляд, про недостатню сформованість їхньої музичної спрямованості. Суттєвим фактором подібних статистичних „відхилень” вважаємо те, що анкетування „Музика і ти” проводилося вчителем музики (що вплинуло на ситуативність музичних інтересів дітей), а опитування „Уяви, що ти...” – викладачами різних предметів: музики, образотворчого мистецтва, хореографії тощо.

Статистичні результати анкетування учнів 3-4-их класів

„Уяви, що ти...” (у %)

1. Уяви, що чарівник пообіцяв зробити тебе:

А	Письменником	7,76
Б	Винахідником	14,34
В	Музикантом	25,13
Г	Художником	17,24
Д	Спортсменом, танцюристом	42,37

Що ти обереш?

2. Уяви, що ти складаєш розклад. Яких уроків поставиш більше:

А	Читання	2,63
Б	Математики	27,10
В	Музики	18,68
Г	Малювання	22,10
Д	Фізкультури	33,29
Є	Природознавства	11,45

3. Уяви, що друзі запросили тебе відвідати:

А	Виставу в театрі	7,37
Б	Кіно	19,87
В	Музичну програму, концерт	14,87
Г	Виставку у музеї	15,53
Д	Спортивні змагання	25,13
Є	Парк або ліс	31,84

Куди ти підеш?

4. Уяви, що ти вдома, уроки виконані і є вільний час. Що ти робитимеш:

А	Почитаю цікаву книгу	23,81
Б	Подивлюся телевизор	26,71
В	Послухаю музику	26,31
Г	Помалюю	19,08
Д	Пограю в рухливі ігри	15,13
Є	Пограю у настільні ігри	16,84

5. Уяви, що ти відправляєшся у чарівну подорож і можеш узяти з собою :

А	Улюблену книжку	18,68
Б	Конструктор	6,05
В	Улюблену музику	26,31

Що ти обереш?

Г	Олівці та фарби	13,42
Д	Велосипед або ролики	41,71
Є	Улюблену іграшку	13,16

Також слід звернути увагу педагогів і батьків на прагнення дітей до збільшення фізичної активності у виборі майбутньої професії (42,37 %), шкільних уроків (33,29 %), організації дозвілля (25,13 %, 15,13 % і 41,71 % за питаннями 3, 4 і 5 відповідно). На це слід зважати й учителям музики, органічно вміщуючи до уроків музично-ритмічні рухи, рухливі ігри, танцювальні хвилинки, елементи дихальної гімнастики тощо.

Б.1. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів**„Музика, 1 – 4 класи” (фрагмент)****2 клас. Світ чарівних звуків**

35 год. (1 год. на тиждень), з них 4 год. – резервний час

Зміст навчального матеріалу	Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів
<p style="text-align: center;">Перший семестр</p> <p style="text-align: center;">Музика – мистецтво звуків (16 год.)</p> <p>Сутність музики як мистецтва звуків. Народження музики; життєва основа й джерела музичного мистецтва: звуки природи, настрої та почуття людини, явища та події життя тощо. Творці і виконавці музики. Виконавські склади: соло, ансамбль (дует, тріо, квартет), хор, оркестр. Виконавська культура. Культура слухача. Про що розповідає музика: змістове та емоційне багатство музичного мистецтва. Музика програмна та непрограмна. Що виражає та зображає музика; її емоційно-образний розвиток у простих музичних формах (на початковому рівні). Аналіз-обговорення музичних творів. Різноманітні форми вокально-хорової роботи та інструментального виконавства.</p> <p>Орієнтовний матеріал для сприймання: укр. нар. пісні і танці, троїсті музики (за вибором); В.Подвала „Музичні загадки”; В.Барвінський. „Горобчик”, „Зайчик”; Я.Степовий „Колискова”, обробки укр. нар. пісень; П.Чайковський. „Хвороба ляльки”, „Нова лялька”; В.Косенко. „Не хочуть купити ведмедика”, „Купили ведмедика”, „За метеликом”; Д.Кабалевський. „Три подружки”, „Клоуни”; М.Степаненко. „Про звірів” (твори за вибором); М.Римський-Корсаков. „Політ джмеля”, „Море” (фрагменти); Р.Шуман. „Сміливий вершник”, „Веселий селянин”,</p>	<p>Учень має уявлення про: сутність музичного мистецтва та його місце у житті людини; створення і виконання музики; програмну та непрограмну музику;</p> <p>уміє: уважно слухати музику, висловлювати свої враження про неї; виразно виконувати пісні; оцінювати власний спів; створювати елементи ритмічної, вокальної, пластичної імпровізації відповідно до характеру та настрою музичного твору;</p> <p>розпізнає на слух: вокальну й інструментальну музику; сольне, ансамблеве, хорове, оркестрове виконання; звучання окремих музичних інструментів;</p> <p>спостерігає: емоційно-образний розвиток музики в простих музичних формах;</p>

„Перша втрата”; М.Шух. „Приємний настрій”; С.Майкапар. „Роздуми”; М.Сільванський „Сумна пісня”, „Комарики”, „Пташка і кицька”; Ю.Щуровський „Вечір у степу”; Г.Свиридов. „Дощик”; Й.С.Бах. „Волинка”; С.Прокоф'єв. „Ранок”, „Вечір”, „Дош і веселка”; укр. колядки, щедрівки за вибором.

Орієнтовний матеріал для виконання:

укр. нар. пісні за вибором; М.Чембержі. „До побачення, літо”; Є.Зарицька. „Журавличок”; Ф.Колеса. „Школяр”; В.Гребенюк. „Осінь”; І.Острроверхий. „Рідний край”; С.Файнтух. „Люба, рідна Україно!”; білоруська нар. пісня „Перепілонька”; бразильська народна пісня „Потяг”; французька нар. „Пастуша пісня”; В.Попович. „Зійшов місяць”; А.Островський. „До, ре, мі, фа, соль...”; А.Філіпенко. „Урожай збирай”, „Кришталева зимонька”; М.Катричко. „Два єноти вчили ноти”; Н. Галабурда. „Малюнки”; Є.Карпенко. „Портфель”; Н.Рубальська. „Різні барви у природи”; Б.Савельєв. „Якщо добрий ти”; В.Шаїнський. „Гра”, „Сніжинки”; М.Ведмедеря. „Різдво”; Т.Попатенко. „Щеня і кошеня”; М.Катричко. „Дід Мороз до нас іде”; А.Мігай. „Дід Мороз”; пісні з мультфільмів, колядки, щедрівки (за вибором).

Орієнтовні творчі завдання:

визначення характеру музики, вираження власного ставлення до неї;
 порівняння настроїв і характерів музичних та відповідних літературних і живописних творів;
 придумування програмних назв (чи змісту) до музики; „малювання музики”;
 пластичне інтонування пісенних мелодій, рольове виконання, драматизація пісень;
 створення ритмічних і рухливих імпровізацій до танцювальних і маршових творів, простих вокальних „діалогів”, розспівок, поспівок, імітування звуків;
 музично-творчі ігри тощо.

характеризує:

зміст, характер, емоційно-образний розвиток програмної та непрограмної музики (за допомогою вчителя);

порівнює:

зміст і характер, особливості звучання музичних творів, їх вплив на настрій людини (за допомогою вчителя);

називає:

програмні та непрограмні, вокальні й інструментальні твори для слухання (за змістом програми);

дотримується правил:

слухання музики, співу; ансамблевої гри на дитячих музичних інструментах; поведінки у класі, філармонії, театрі, на концерті тощо.

Б.2. Тематичне планування уроків музики у 2 класі (фрагмент)

Перший семестр (16 годин)
МУЗИКА – МИСТЕЦТВО ЗВУКІВ

№	Тема уроку	Ключові знання та актуальні навички	Орієнтовний матеріал для сприймання	Орієнтовний матеріал для співу (за вибором)
1	Музичні спогади про літо	правила слухання музики, співу	В.Подвала. „Музичні загадки”	До побачення, літо. Муз. М.Чембержі, сл. В.Пекура
2	Що таке музика?	музика як мистецтво звуків	Я.Степовий. „Колискова”	Школяр. Муз. Ф.Колесси, сл. Б.Лепкого
3	Хто складає музику	творці музики: композитор; уявлення про запис музики	Й.С.Бах. „Волинка”	Два єноти вчили ноти. Муз. М.Катричка, сл. В.Кленця, А.Андрусіч
4	Музика, яка не знала нот	творці музики: народна музика	Український народний танець „Козачок”	Українські народні пісні „Диби-диби”, Ой, ходила дівчина бережком”
5	Хто виконує музику	виконавці: соло, ансамбль, хор, оркестр; диригент	Віночок українських народних мелодій	Пастуша пісня. Французька народна пісня
6	Вчимося слухати і чути	культура і мистецтво слухача	Г.Свиридов. „Дощик”, Ю.Щуровський. „Вечір у степу”	Осінь. Муз. В.Гребенюка, сл. М.Познанської, Н.Прихотька
7	Підсумковий урок	комплекс „10 завдань для перевірки знань”	слухання творів за вибором учителя та учнів	виконання творів за вибором, музично-дидактичні ігри
8	Резервний урок	узагальнення та коригування знань, умінь і навичок	слухання музичних творів за вибором учителя та учнів	різні види музично-творчої діяльності за вибором
9	Джерело музичного мистецтва	життєва основа та джерела музичного мистецтва	Д.Кабалевський. „Три подружки” ; С.Прокоф’єв. „Дощ і веселка”	До, ре, мі, фа, соль... Муз. А.Островського, сл. З.Петрової
10	Розповідає музика	змістове й емоційне багатство музики	М.Степаненко. „Про звірів”; Р.Шуман. „Веселка”	Українка я маленька. Українська народна пісня

			лий селянин”, „Сміливий вершник”	Гра. Муз. В.Шайнського, сл. Р.Рождественського
11	Музика зображає	зображальні можливості музики	Твори за вибором: М.Римський-Корсаков. „Політ джмеля”, „Море” ; В.Барвінський. „Горобчик”, „Зайчик”; М.Сільванський. „Комарики”, „Пташка і кицька”; С.Прокоф'єв. „Вечір”	Потяг. Бразильська народна пісня Зійшов місяць. Музика В.Поповича, сл. Ю.Боршош-Кум'яцького
12	Музика виражає	виражальні можливості музики	В.Косенко. „Не хочуть купити ведмедика”, „Купили ведмедика”; Р.Шуман. „Перша втрата”; С.Майкапар. „Роздуми”	Я маленький пастушок. Українська народна пісня; Якщо добрий ти. Муз. Б.Савельєва, сл. М.Пляцковського
13	Навіщо музиці ім'я	музика програмна та не програмна	П.Чайковський. „Хвороба ляльки”, „Нова лялька” ; Ф.Шуберт. „Музичний момент”	Кришталева зимонька. Муз. А.Філіпенка, сл. Г.Бойка Різдво. Муз. М.Ведмедері, сл. Л.Полтави
14	Тож звідки музика прийшла?	життєва основа музичного мистецтва (узагальнення)	Д.Кабалевський. „Клоуни”; М.Сільванський. „Сумна пісня” М.Шух. Приємний настрої”	Щеня і кошеня. Муз. Т.Попатенко, сл. В.Вікторова
15	Підсумковий урок	виконання комплексу завдань для перевірки знань”	слухання музичних творів за вибором учителя та учнів	виконання поспівок та пісень за вибором учителя та учнів, музично-дидактичні ігри
16	Резервний урок	узагальнення, поглиблення та коригування знань, умінь і навичок	слухання музичних творів за вибором учителя та учнів	різні види музично-творчої діяльності за вибором; концертне виконання пісень

Приклади додаткових структурних елементів
підручника „Музика” (1 клас)

Словничок

Марш — це чітка музика, під яку легко крокувати.

У марші добре чути **музичний пульс** — рівномірні «кроки» музики.

Це цікаво знати!

Нота СОЛЬ знаходиться на другій лінії нотного стану.

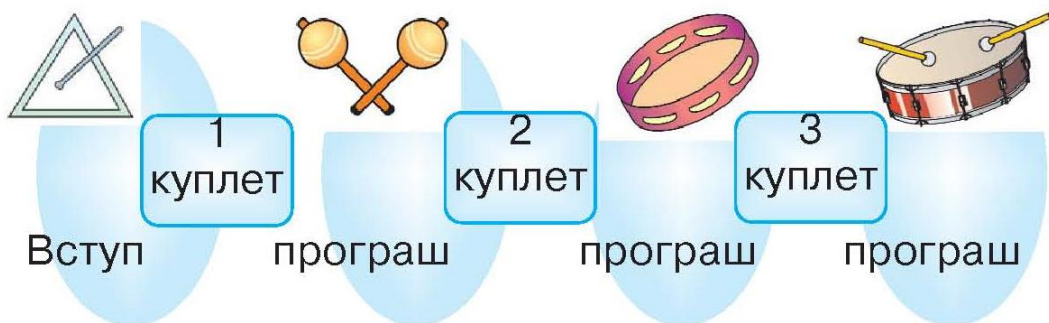
З цієї ж лінії починають писати **скрипковий ключ**. Тому його іноді називають КЛЮЧ СОЛЬ.



СОЛЬ

Попрацюймо разом!

Виконайте пісню з ритмічним супроводом до вступу і програвшів.



Музика складається із **звуків**.

Звуки поєднуються у **музичні фрази**.

**Приклади ігрових методів музичного навчання
з підручників для 1 і 4 класів**

ГРАЄМОСЯ У КОМПОЗИТОРА



Послухай вірш. Проспівай на одному звуці за допомогою дзвіночків.



У	яс-	ний	о-	сін-	ній	день
кли-	че	дзво-	ник:	«Дзень-дзе-		лень!»

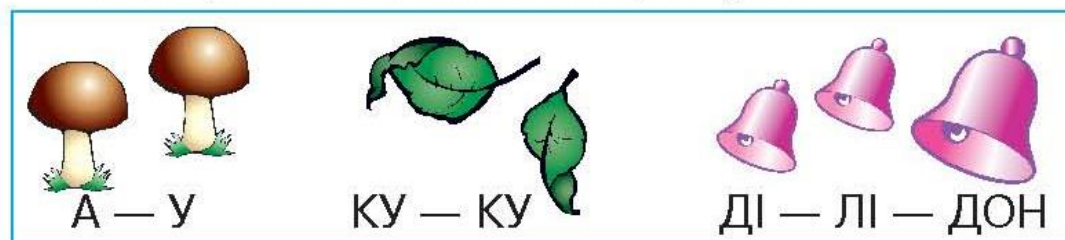
У ясний осінній день
кличе дзвоник: «Дзень-дзелень!»

Уяви, що ти — композитор. Спробуй перетворити вірш на пісеньку.



Пограй в музичну луну.

Повторюй за вчителем тихо, як луна:



Підбери слова і мелодії для музичної луни.

Попрацюймо разом!


Придумайте, як розіграти маленьку виставу за пісню «Два півники».

Оберіть півників, Курочок. Цапа, Козу, Козенятка, Вовка. Виконайте пісню у ролях.

Проспівайте мелодію «Колискової».

Проспівайте разом з учителем або дорослими так, як співали Дівчинка і Бабуся – каноном.


Приклади використання наочності в підручниках „Музика”
для учнів 1 і 4 класів

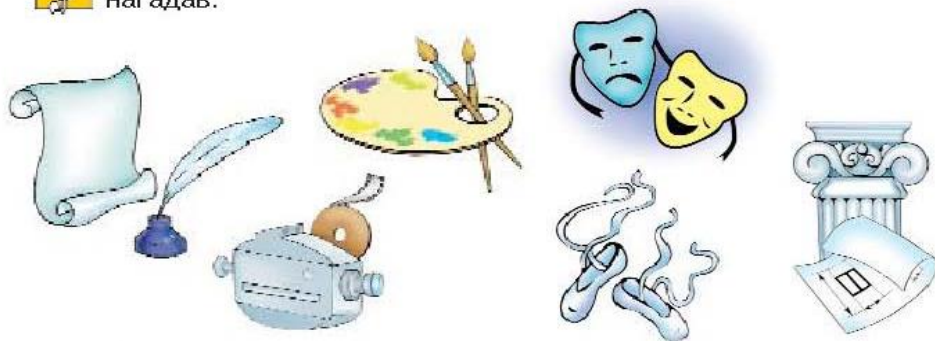
 Розглянь репродукцію картини української художниці Марії Примаченко «Весілля в лісі».



М. Примаченко. *Весілля в лісі*

Що зображено на картині? Що роблять звірята?
Знайди ударні інструменти.
Які ще музичні інструменти зображені?

 Розглянь малюнок. Скажи, про які види мистецтв він тобі нагадав.




Які види мистецтв пов'язані з музикою?

Визнач музичну форму «Танцю маленьких лебедів» за допомогою схем.



Приклад організації „слухацької” сторінки
в підручнику „Музика” для учнів 1 класу

 **Петро Чайковський.** «Марш дерев'яних солдатиків»

Один-два, один-два — шикуються у колони дерев'яні солдатиками. Ліва-права, ліва-права — дружно крокують під звуки «іграшкового» маршу.


«Марш дерев'яних солдатиків» написав російський композитор **Петро Чайковський.**



Послухай музику. Опиши її, використовуючи слова: чітка, легка, пружна, ритмічна.

Подумай, скільки у марші частин. Які з них однакові? Підказки шукай на малюнку.



 Чи можна зрозуміти, що солдатиками — іграшкові? Як треба крокувати під музику «іграшкового» маршу? Відбивай легким кроком музичний пульс.

Словничок

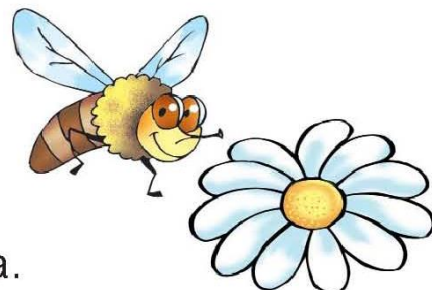
Марш — це чітка музика, під яку легко крокувати.

У марші добре чути **музичний пульс** — рівномірні «кроки» музики.

**Приклад організації „вокальної” сторінки
підручника для першокласників**


 Розглянь малюнки. Які жести вчителя вони тобі нагадали?

ВДИХ
СПОКІЙНИЙ І ПОВНИЙ,
ніби нюхаємо квітку,
але **ШВИДКИЙ,**
бо може прилетіти бджілка.



ВИДИХ
ДОВГИЙ І ПЛАВНИЙ,
ніби дуємо на вогник
і дивимось, як тремтить
полум'я свічки.

Повтори кілька разів за вчителем: увага — вдих — видих (спів).

 Розучи розспівку за схемою. Проспівай на одному звуці.




Придумай інші склади для розспівування.

Словничок

Розспівка — вправа для голосу.
Розспівування готує голос до співу.

Варіанти організації музично-рухливої діяльності учнів на уроці в 1 класі

 Розглянь малюнки. Які музичні інструменти зображено?
Яку пісню вони нагадали? Скільки в ній куплетів?



Виконай пісню «Веселий музикант»:

- 1 куплет — пісенно,
- 2 куплет — танцювально,
- 3 куплет — маршово.

Підбери рухи до кожного куплету.

 *Дмитро Кабалевський. «Сурмач і луна»*

Дмитро Кабалевський — російський композитор. Він любив дітей і написав для них цікаві пісні та музичні п'єси.

Одна з них — фортепіанна п'єса «Сурмач і луна».



Чи знаєш ти, що таке луна і де її можна почути?
Послухай п'єсу «Сурмач і луна». Чи вдалося композиторові передати звучання сурми та її відлуння?
Слухай музику і визначай голосні і тихі звуки:
f — піднімай руки вгору, *p* — опускай руки вниз.

 *Дмитро Кабалевський. «Три кити»*

Послухай музику. Скільки частин у творі?

Спробуй впізнати музичних «китів». Позначай:

- марш — крокуванням,
- танець — ритмічними оплесками,
- пісню — плавними рухами рук.

Приклад подання музикознавчих відомостей у підручнику для 1 класу



Людвіг ван Бетховен. «Весело — сумно»

Людвіг ван Бетховен — німецький композитор. Він прожив нелегке життя. Але йому завжди допомагала музика.



Мужній композитор залишив прекрасні музичні твори. Вже два століття вони втішають і радують людей.

Л. Бетховен написав для дітей п'єсу «Весело — сумно». Її виконують на фортепіано — піаніно чи роялі.

Послухай п'єсу «Весело — сумно». Подумай, чому вона має таку назву.

Які настрої передає музика? Яку частину твору можна назвати веселою? Яку сумною?

Уважно слухай музику і показуй піднятою рукою, коли змінюється її характер.



ПІАНІНО



РОЯЛЬ

Словничок

П'єса — невеликий інструментальний твір. Найчастіше п'єси пишуть для виконання на **фортепіано** — піаніно чи роялі. Такі твори називають **фортепіанними**.

**Таблиця змісту підручника „Музика” для 3 класу
(за програмою 2006 року)**

В ГОСТЯХ У ТРЬОХ КИТІВ

Юний друже!	3
 КРАЇНА СПІВУЧИХ МЕЛОДІЙ	
Кличе-зве шкільний дзвінок	4
Поспішай до школи	7
Муз. В. Лепешка, сл. В. Зінченка	
Казочка про трьох китів	8
Раз, два, три, чотири	11
Українська народна лічилка	
Кашалоти	12
Муз. Р. Паулса, сл. І. Резника, пер. О. Лобової	
Запрошує пісенний кит	14
Як складається пісенька?	18
Муз. О. Антоняка, сл. А. Орел	
Творці та виконавці пісні	20
Діду мій, дударик	21
Українська народна пісня	
Любитель-рибалка	24
Муз. М. Старокадомського, сл. А. Барто, пер. О. Торгалова	
Карта пісенної країни	26
Семеро гномів	28
Муз. і сл. А. Житкевича	
Мелодія – душа пісні	31
Осінь	34
Муз. О. Зозулі, сл. К. Перелісної	
10 завдань для перевірки знань	36
Пісенька горобчика	38
Муз. З. Компанійця, сл. П. Синівського, пер. В. Моруш	
 Пісні рідного краю	 40
Солодка земля	44
Муз. В. Маник, сл. В. Коломійця	
Головна пісня держави	46
Україна	49
Муз. М. Ведмедері, сл. Н. Іванюк	

Найперша пісня	50
Ой ходить сон	51
Українська народна пісня	
Колискова школі	54
Муз. і сл. О.Лобової	
Пісні козацької слави	56
Їхав козак за Дунай	58
Українська народна пісня	
Коли пісня жартує	60
Грицю, Грицю, до роботи	62
Українська народна жартівлива пісня	
Господарство	64
Українська народна пісня	
Пісенний календар	66
Колядка	66
Російська народна пісня	
Ой, щедрівко	68
Муз. І. Островерхого, сл. В. Кленца	
Новорічна пісенька	70
Муз. і сл. Л. Яценка	
10 завдань для перевірки знань	
Що новий приносить рік?	73
Муз. Ю. Чичкова, слова М. Пляцковського, пер. О. Лобової	
 КРАЇНИ, ДЕ ПАНУЄ РИТМ	
У пошуках ритму	76
Чому ведмідь взимку спить	78
Муз. Л.Кніпера, сл. О.Коваленкова	
Країна Загадкових Ритмів	80
Дід Андрій	83
Муз. і сл. Н.Іонеску	
Чобітки мої червоні	84
Муз. і сл. А.Житкевича	
Танцювальні ритми України	86
Гарний танець гопачок	87
Українська народна пісня	
А метелиця	90
Музика О.Зозулі, слова В.Ярмуша	
Царство народних танців	92
Зозуля	96
Польська народна пісня, укр. текст М. Фіненка	
Царство бальних танців	98
Полька	102
Чеська народна пісня-танець	

Царство балету	104
У кожного свій музичний інструмент	108
Естонська народна пісня	
Танець плюс пісня	110
Подоланочка	112
Українська народна пісня	
Танцювало до шенятко	114
Муз. І. Островерхого, сл. В.Кленца	
Танцювальний карнавал	116
Матусю рідненька	120
Муз. В. Гребенюка, сл. Л. Височин	
10 завдань для перевірки знань	121
Танок сорок	123
Муз. Б. Фільц, сл. В. Лучука	
Країна Чітких Кроків	124
Пісня про барабанщика	126
Музика Р. Рустамова, слова В. Товарова, переклад В. Бойка	
Марші української землі	128
Гей, там на горі Січ іде	130
Стрілецька пісня	
Музика мужніх людей	132
Зірвалася хуртовина	134
Українська народна пісня	
Парад маршів	136
Гей, розвивайся, дуб зелененький	137
Українська народна пісня	
Щебетала пташечка	139
Українська народна пісня	
Карта країни маршів	140
Вийшли в поле косарі	144
Українська народна пісня	
Музичні кити відкривають кордони	146
Добрідень, Україно	150
Муз. І. Тучака, сл. Л. Полтави	
10 завдань для перевірки знань	152
Лине музика літа	154
Муз. і сл. О. Лобової	
Сторінки-підказки	156

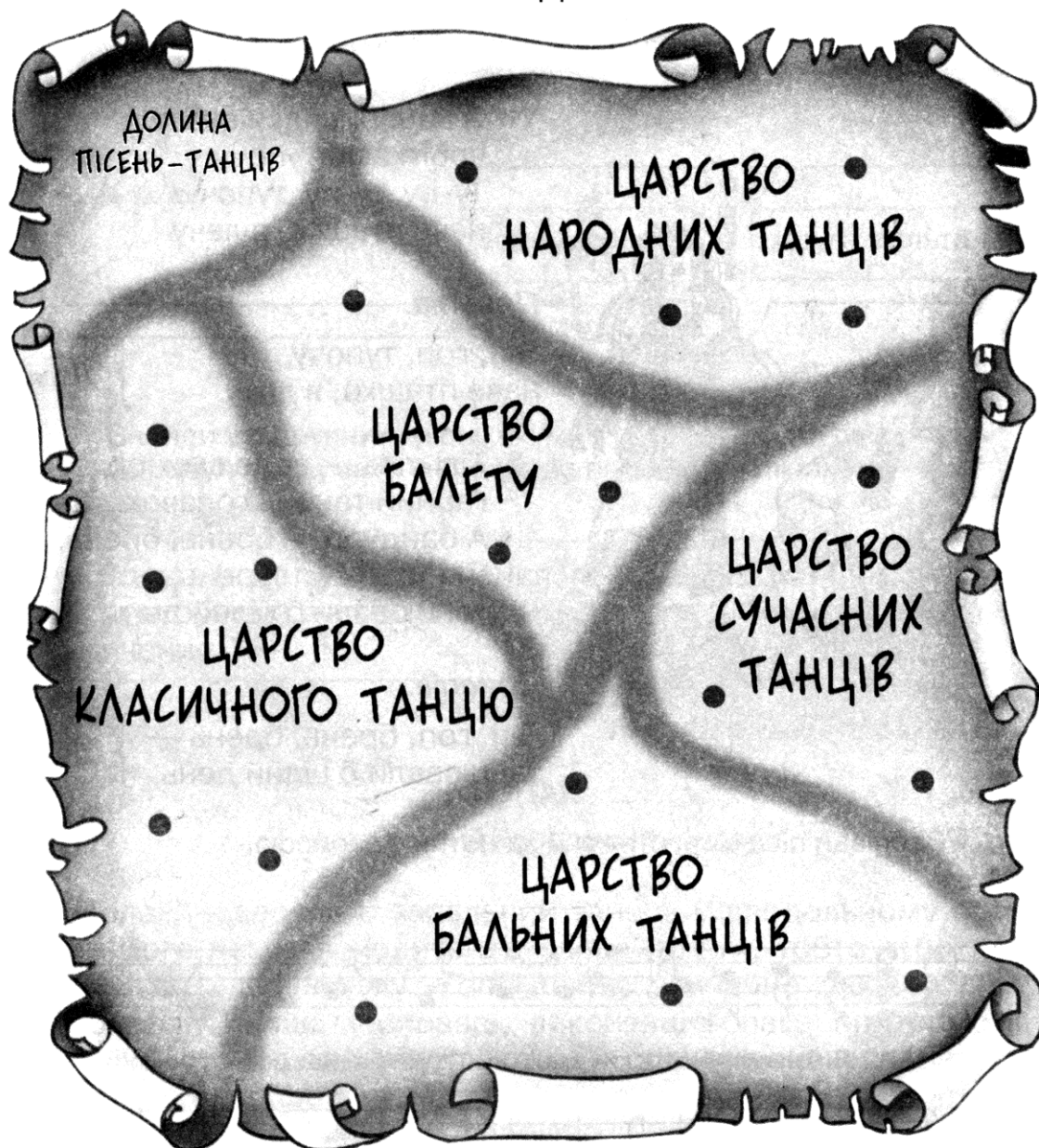
Додаток М

Ознайомлення школярів з основними видами танцювального мистецтва
за допомогою „Карти країни загадкових ритмів”



Розглянь малюнок.

КАРТА КРАЇНИ ЗАГАДКОВИХ РИТМІВ




Пригадай, що означають слова *класичний*, *народний*, *бальний*. Подумай, чому царство Балету межує з усіма царствами танцювальної країни.



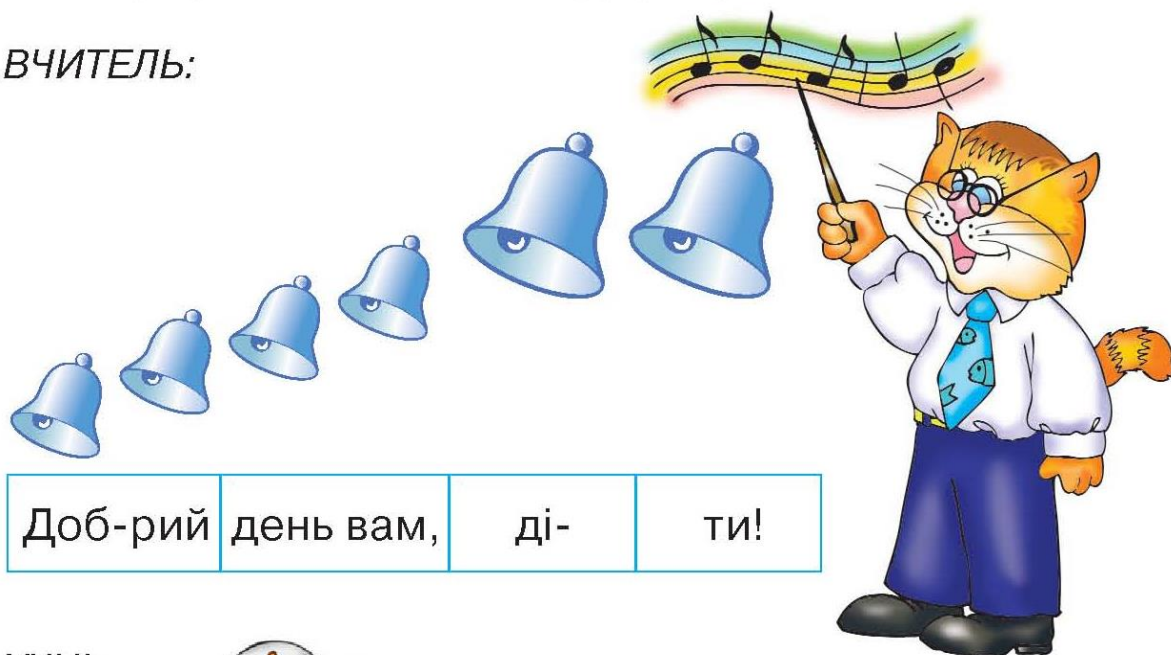
Коли складали цю карту, забули позначити назви танцювальних міст. Подумай, у якому царстві є міста: Вальс, Гопак, Полька, Танго, Рок-н-рол.

„Музичне вітання” з підручника „Музика, 1 клас”

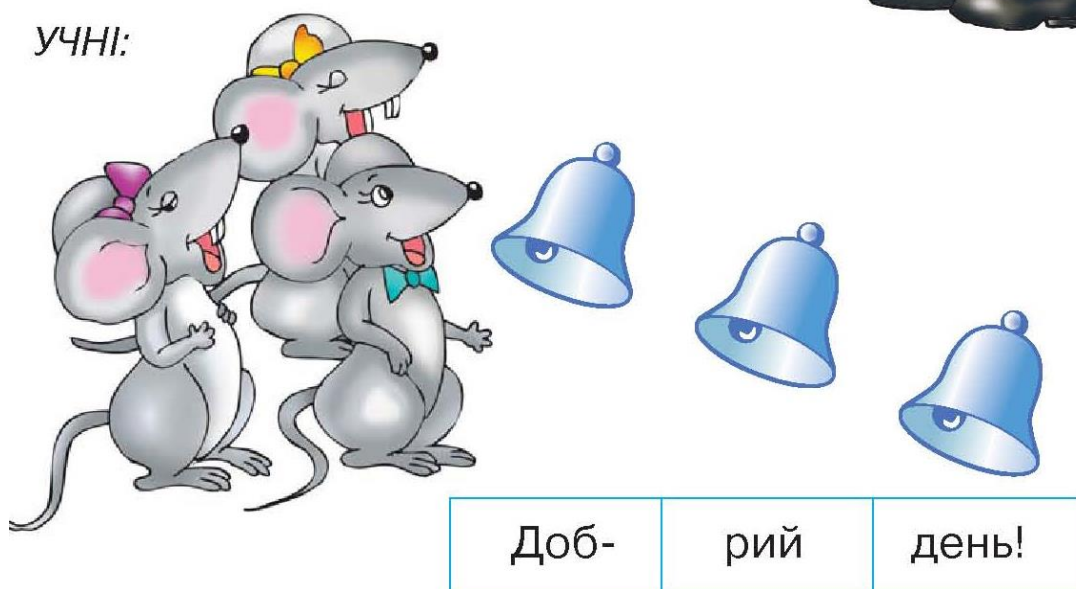
МУЗИЧНЕ ВІТАННЯ

 Послухай вітання. Воно складається з двох фраз.
Першу співає вчитель, а другу — учні.

ВЧИТЕЛЬ:



УЧНІ:




Проспівай другу фразу.



Музика складається із **звуків**.
Звуки поєднуються у **музичні фрази**.


Завдання для розвитку мовленнєвих здібностей учнів із „мистецтвознавчої” сторінки підручника „Музика, 1 клас”

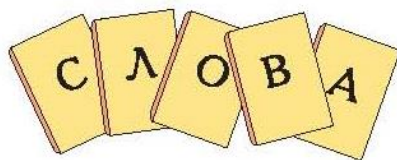
 Розглянь репродукцію картини художника Олексія Ярославцева «Золота осінь».



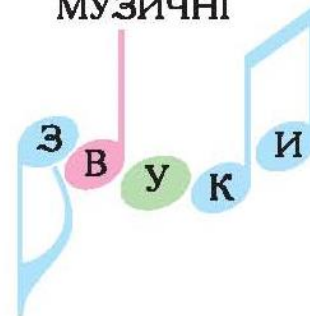
О. Ярославцев. *Золота осінь*


Що зображено на картині? Розкажи, які кольори і барви в осені. Чому її називають золотою?

 Подумай, що допомогло розповісти про осінь поету, композитору, художнику:



МУЗИЧНІ

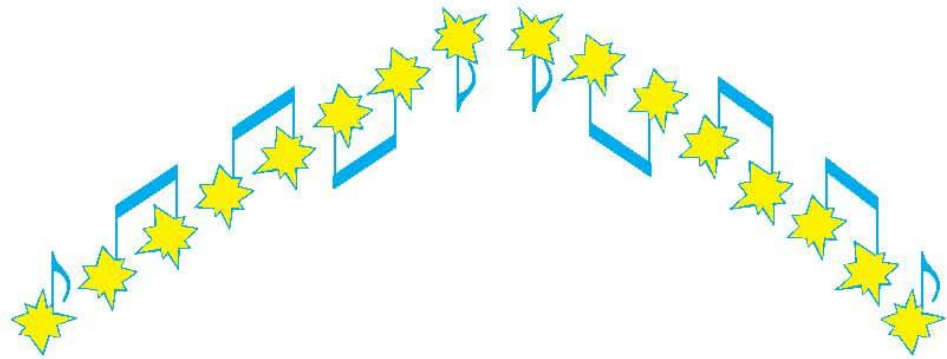


 Відображення природи та життя людей у словах, кольорах, музичних звуках називається **МИСТЕЦТВОМ**.

Дидактичні матеріали для вокально-творчого розвитку учнів
із підручника для 1 класу



Розучи поспівку.



Роз-по-чи-на-єть-ся у-рок: ми ви-ру-ша-єм до зі-рок.

Покажи рукою рух мелодії.

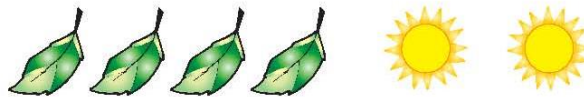
СКЛАДАЄМО ПІСЕНЬКУ



Прочитай вірш. Проплескай ритм за схемою.



Сві-тить сон-це зо-ло-те,
ді-тво-ра зі шко-ли йде.



І ше-почуть ві-ти:
«В доб-ру путь вам, ді-ти!»

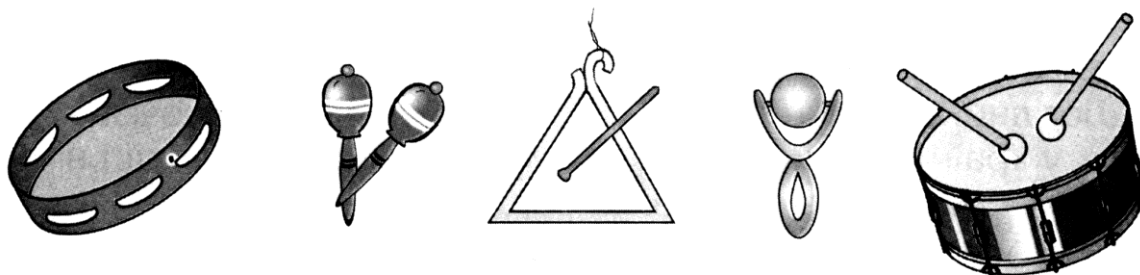
Склади мелодію. Спробуй виконати пісеньку з різним характером: пісенно, танцювально і маршово.

Дидактичні завдання на розвиток виконавсько-творчих здібностей молодших школярів засобами елементарного музикування

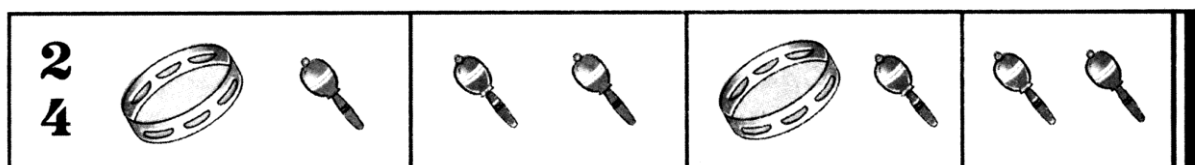


ПІСНІ ШКІЛЬНОГО ДЗВОНИКА

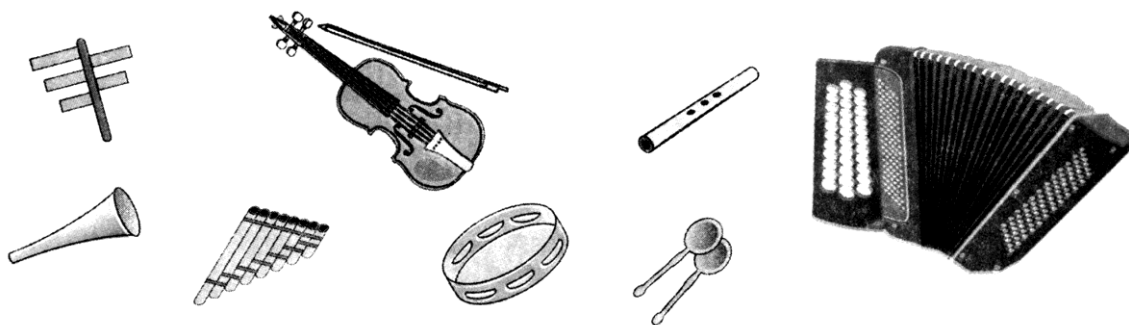
Які пісні про школу ти знаєш?
Заспівай декілька пісень на вибір з ритмічним супроводом на шумових ударних інструментах.




Придумай танцювальні рухи до польки.
Склади інструментальний супровід за зразком.



Послухай музику українського народного танцю «козачок».
Опиши характер музичного твору.
Уяви, що ти — композитор. Вибери музичні інструменти, які підходять для виконання музики танцю.



**Інтегрована таблиця до теми „Осінь мозаїка”
з підручника „Музика, 1 клас”**

 Розглянь осінню мозаїку. За допомогою чого зобразили осінь композитор, письменник, художник?
Знайди клітинки, де панують: музика, слово, кольори. Як вони позначені на схемі?

  <p>П'єса «Дощик»</p>	  <p>Вірш «Осінь тиша»</p>
  <p>Картина «Золота осінь»</p>	  <p>П'єса «Осінь пісня»</p>
   <p>Пісня «Осінь»</p>	  <p>Оповідання «Осінні сні клена»</p>

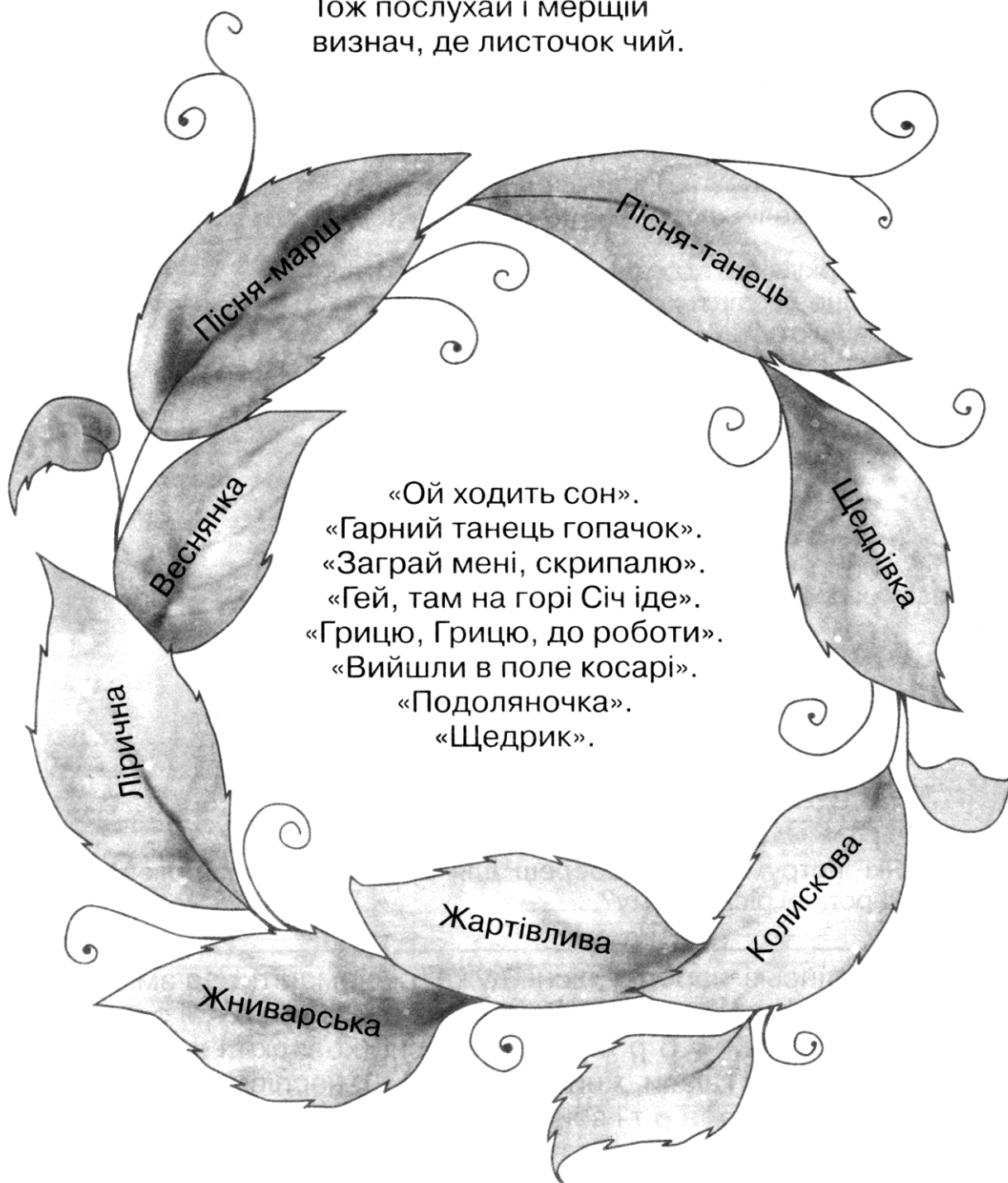
Спробуй пояснити, чому пісня «Осінь» відзначена двома позначками, а п'єса «Осінь пісня» — лише однією, «музичною».

„Пісенний віночок” із підручника „Музика, 4 клас”



Послухай фрагменти українських народних пісень і визнач, до якого пісенного жанру вони належать.

Ці пісні сплелись в віночок:
кожна пісня — то листочок.
Тож послухай і мерщій
визнач, де листочок чий.



**Індивідуальний бланк діагностичної карти
динаміки формування музичної культури молодшого школяра**

Шановний колего!

Просимо Вас оцінити музичну культуру Ваших учнів на початок, середину та завершення навчання у початковій школі, тобто: у першому семестрі 1-го класу та наприкінці 2-го і 4-го класів.

Для заповнення індивідуальної діагностичної карти школяра слід:

- оцінити за 12-бальною шкалою показники, означені літерами *a*, *b* на кожному з етапів музичної освіти дитини;
- скласти суму балів *a+b* у кожній клітинці таблиці, поділити її на 2 та виставити середній бал щодо позначених цифрами 1-4 критеріїв;
- визначити середню оцінку сформованості музичної культури школяра, підрахувавши суму балів за 4-ма названими критеріями та поділивши її на 4.

Визначення рівнів сформованості основних критеріїв і показників основ музичної культури молодших школярів відбувається за таблицею:

<i>Рівні сформованості складових музичної культури школяра (у балах)</i>			
початковий	середній	достатній	високий
1-3	4-6	7-9	10-12

Використання цих цифрових параметрів уможливорює визначення рівнів сформованості основ музичної культури кожної дитини, а потім (шляхом виставлення середньоарифметичних балів) – створення колективного музично-культурного „портрету” учнів певного класу та всіх школярів, що були задіяні у проведенні діагностичної роботи.

(назва навчального закладу)

(клас)

ДІАГНОСТИЧНА КАРТА динаміки формування музичної культури школяра

(прізвище та ім'я учня)

Критерії та показники музичної культури	Етапи проведення діагностики	Вихідні дані (початок 1 класу)	Проміжні дані (кінець 2 класу)	Підсумкові дані (кінець 4 класу)
1. Мотивація музично-творчої діяльності $(a+b) : 2$ а) наявність і стійкість потреб у музично-творчій діяльності; б) якість і спрямованість музичних інтересів дитини		<input type="text"/> — —	<input type="text"/> — —	<input type="text"/> — —
2. Музичні знання й уміння школяра $(a+b) : 2$ а) повнота і глибина знань у галузі музичного мистецтва; б) сформованість умінь і навичок музично-творчої діяльності		<input type="text"/> — —	<input type="text"/> — —	<input type="text"/> — —
3. Музично-творчі здібності дитини $(a+b) : 2$ а) розвиненість необхідних слухових і виконавських здібностей; б) різноманітні творчі прояви дитячої музикальності		<input type="text"/> — —	<input type="text"/> — —	<input type="text"/> — —
4. Культура спілкування з музикою $(a+b) : 2$ а) сформованість культури слухача, виконавця у навчанні, дозвіллі, побуті; б) прагнення до вдосконалення власних музичних якостей		<input type="text"/> — —	<input type="text"/> — —	<input type="text"/> — —
Загальна середня оцінка за критеріями $(1+2+3+4) : 4$				

 Учитель музики _____
 (підпис)

 (прізвище й ініціали)

Дата заповнення _____

Додаток Ц

Анкета для вчителів музики

„Розвивально-виховний потенціал музичної освіти молодших школярів”

Прізвище, ім'я, по батькові: _____

Місце роботи: _____ Стаж роботи у школі ___ р.

1. Яку роль Ви відводите музичній освіті, урокам музики зокрема, у різнобічному розвитку особистості (підкресліть або допишіть): *визначальну, суттєву, другорядну, незначну*, _____
2. Які можливості для різнобічного особистісного розвитку під час навчання мають діти на Ваших уроках (підкресліть або/та допишіть): *повноцінні, суттєві, посередні, незначні*, _____
3. Яким напрямом розвитку дітей Ви приділяєте найбільшу увагу на уроках? Оцініть за 10-бальною шкалою від 10 (головну роль) до 1 (незначну роль) за напрямом розвитку особистості: *моральний* ____, *естетичний* ____, *розумовий* ____, *творчий* ____, *фізичний* ____, *емоційний* ____, *розвиток загальнонавчальних умінь і навичок* ____, *розвиток загальнокультурної компетентності* ____, інші напрями: _____
4. Яке, на вашу думку, значення мають різні види музично-естетичної діяльності у розвитку особистості? Оцініть кожний вид діяльності за 10-бальною шкалою відповідно до напрямів розвитку:

Види діяльності	Напрями розвитку та виховання					
	розумовий	моральний	естетичний	творчий	емоційний	загальнокультурний
Слухання музики						
Сольний і хоровий спів						
Музикування на ДМІ тощо						
Ознайомлення з відомостями про мистецтво						
Ознайомлення з музичною грамотою						
Творчі завдання						

5. Що, на Вашу думку, треба вдосконалити для більш ефективного розвитку школярів на уроках: *власні знання й уміння, облаштування кабінету, програми (О.Ростовського чи О.Лобової), якість підручників, забезпечення підручниками*, інше: _____
6. Якими навчальними книгами ви користуєтеся: *підручниками „Музика” О.Лобової, зошитами „Вчимося музики”*, _____
7. Яким чином впливає використання підручників „Музика” О.Лобової на організацію навчання учнів? Підкресліть або/та допишіть: *не впливає; працювати стало складніше, підручник заважає; працювати стало легше, уроки стали більш цікаві, різноманітні, насичені; підручник допомагає (у чому)* _____
8. Оцініть потенційні можливості підручників „Музика” О.Лобової щодо розвитку дитини та реальні результати їх використання у ваших умовах, поставивши „оцінки” за 10-бальною системою щодо кожного напрямку:

	розумовий	моральний	естетичний	творчий	емоційний	загально-навчальний	загально-культурний
Потенційні можливості							
Реальна реалізація							

9. Яке ставлення до уроків музики переважає серед Ваших учнів (підкресліть та допишіть): *захоплене, з любов'ю, активне, позитивне, байдуже, негативне*, _____
10. Чи змінилося ставлення школярів до уроків музики з впровадженням підручників „Музика” О. Лобової? Підкресліть і допишіть: *покращилося, погіршилося, не змінилося; підвищився інтерес, якість знань, якість виконання домашніх завдань; розширився художній світогляд*, _____
11. Підкресліть, який предмет Ви викладаєте („Музика” чи „Мистецтво”); яку освіту маєте: *спеціальну музичну, музично-педагогічну, учителя початкових класів*, ін. _____

Дата заповнення _____ (підпис)

Приклади мотиваційних завдань із підручника „Музичне мистецтво, 6 клас”



У цьому ребусі сховано прізвище одного з найгеніальніших композиторів людства. «Вічним сонячним світлом у музиці» називав цього музиканта композитор Антон Рубінштейн. Склади перші букви назв музичних інструментів і дізнаєшся, про кого йдеться.



Розкажи, що ти знаєш про життєвий і творчий шлях В. А. Моцарта.



Чи знаєш ти інші твори Л. Бетховена, до яких можна поставити епіграф «Від темряви — до світла, через боротьбу — до перемоги!»? Пригадай назву Третьої симфонії німецького композитора. Розгадай музичну загадку і дізнаєшся цікавий факт щодо присвяти цього твору.



(За Г. Букреевою)

**Завдання та матеріали для аналізу музичних творів із підручника
„Музичне мистецтво, 6 клас”**



Що ти знаєш про жанр симфонії?

Девізом якої симфонії великого німецького композитора стали слова «Від темряви — до світла, через боротьбу — до перемоги!»? Розглянь схему і розкажи на прикладі твору Л. Бетховена про побудову класичної чотиричастинної симфонії.

1 частина

Швидка,
енергійна
(Allegro)

2 частина

Повільна,
спокійна,
лірична

3 частина

Танцювальна
(менует або
скерцо)

4 частина

Яскравий,
динамічний
фінал



Розглянь схему. Подумай, чи можна так позначити кольорами емоційний план частин симфонії?



Послухай «Незабутній вальс» А. Кос-Анатольського.

Які настрої і почуття передала музика?

Чому композитор назвав твір вальсом?

Проаналізуй «Незабутній вальс» за схемою:

**вид
музики**

вокальна,
інструментальна,
вокально-
інструментальна

**музичний
жанр**

пісня, романс,
кантата, поема,
симфонія, п'еса
тощо

**музична
форма**

куплетна,
двочастинна,
тричастинна,
рондо тощо

Словник жартиливої музики

гумористична
яскрава
весела
дзвінка
іскриста

грайлива
примхлива
насмішкувата
іронічна
сатирична

гостра
незграбна
потішна
кумедна
легковажна

Ю.1. Анкета для вчителів початкових класів**„Розвивально-виховний потенціал навчання молодших школярів”**

Прізвище, ім'я, по батькові: _____

Місце роботи: _____ Стаж роботи у школі ___ р.

- Оцініть, які можливості для різнобічного особистісного розвитку під час навчання мають діти Вашого класу (підкресліть або/та допишіть):
повноцінні, суттєві, посередні, незначні, _____
- Яким напрямом розвитку дітей Ви приділяєте найбільшу увагу на уроках? Оцініть їх значущість за 10-бальною шкалою (від 10 – *найбільшу увагу* до 1 – *незначну увагу*) за напрямом розвитку особистості: *моральний* ____, *естетичний* ____, *розумовий* ____, *творчий* ____, *фізичний* ____, *емоційний* ____, *розвиток загальнонавчальних умінь і навичок* ____, *розвиток загальнокультурної компетентності* ____, інші напрями розвитку (за бажанням):

- Яке, на вашу думку, значення мають різні навчальні предмети у розвитку та вихованні особистості? Оцініть за 10-бальною шкалою відповідно до кожного напрямку:

Навчальні предмети	Напрями розвитку та виховання				
	розумовий	моральний	естетичний	емоційний	загальнокультурний
Мова					
Читання					
Математика					
Я і Україна					
Музика					
Образотворче мистецтво					
Трудове навчання					
Основи здоров'я і фізична культура					

4. Що допомагає Вам в організації розвивального та виховного навчання школярів? Підкресліть та допишіть: *навчальні програми, підручники, методичні матеріали, обладнання кабінету*, _____
-
5. Що, на Вашу думку, найбільше впливає на розвиток школярів у процесі навчання: *цілеспрямована діяльність учителя, самостійна робота учнів, програми з _____, підручники з _____, інше: _____*
-
6. Яка, на Вашу думку, роль належить музичній освіті, урокам музики зокрема, у різнобічному розвитку особистості (підкресліть або допишіть): *визначальна, суттєва, другорядна, незначна, _____*
-
7. Для яких, на Вашу думку, напрямів розвитку та виховання дитини є сприятливі умови на уроках музики? Оцініть балом від 10 (*найбільш сприятливі умови*) до 1 (*найбільш сприятливі*) за кожним напрямом :

	розумовий	моральний	естетичний	творчий	емоційний	мотивації навчання	загальнокультурний	загальнонавчальний
В ідеалі								
Реально								

8. Яке ставлення до уроків музики переважає серед учнів Вашого класу (підкресліть та допишіть): *захоплене, з любов'ю, активне, позитивне, байдуже, егативне, _____*
-
9. Чи змінилося ставлення школярів до уроків музики з впровадженням підручників „Музика” О. Лобової? Підкресліть і допишіть: *покращилося, погіршилося, не змінилося; підвищився інтерес, якість знань, якість виконання домашніх завдань; розширився художній світогляд, _____*
-
10. Підкресліть, який музичний предмет вивчають діти Вашого класу („Музика” чи „Мистецтво”); хто його викладає: *учитель-фахівець з музики, учитель-нефахівець з музики, учитель-класовод, ін. _____*

Дата заповнення _____ (підпис)

Ю.2. Аналіз результатів анкетування вчителів початкових класів за темою

„Розвивально-виховний потенціал навчання молодших школярів”

Анкетування було проведене з метою визначити рівень обізнаності сучасного вчителя щодо взаємозв'язку навчання з розвитком і вихованням молодших школярів і стан практичної реалізації розвивально-виховного потенціалу на уроках музики. В опитуванні взяли участь 327 вчителів початкових класів із 34 загальноосвітніх навчальних закладів м. Сум зі стажем роботи від 1 до 46 років (середній стаж респондентів становить 21 рік).

Для проведення опитування було розроблено багатопланову комбіновану анкету, індивідуальний опитувальний аркуш якої містив запитання щодо: можливостей, які мають учні для різнобічного особистісного розвитку під час навчання; визначення провідних напрямів розвитку та виховання дітей у навчальному процесі; ролі різних навчальних предметів у різнобічному розвитку особистості; дидактичного забезпечення та засобів організації ефективного розвивального навчання школярів; ролі музичної освіти, уроків музики зокрема, у різнобічному розвитку та вихованні особистості; основних напрямів розвитку та виховання дитини на уроках музики (в ідеальній та реальній проекціях); ставлення школярів до уроків музики; ролі підручників з музики у навчанні, вихованні та розвитку учнів тощо.

Як бачимо, перша група питань стосувалася загальних аспектів проблеми реалізації розвивально-виховного потенціалу навчання молодших школярів, а другий напрям анкети спрямовувався на виявлення розуміння вчителями ролі музичної освіти у розвитку особистості й діагностику їхньої обізнаності щодо розвивально-виховного потенціалу уроків музики.

Запропоновані в анкеті запитання передбачали різні типи відповідей: закриті та відкриті, репродуктивні й евристичні, оцінювання за 10-бальною шкалою, ранжирування, порівняння тощо.

В результаті обробки анкет були здобуті такі дані.

Можливості, які мають учні для різнобічного **особистісного розвитку під час навчання**, вчителі оцінюють як: *повноцінні* – 133 чол. (40,7%), *суттєві* – 154 чол. (47,1%), *посередні* – 40 чол. (12,2%), *незначні* – немає. Отже, всі опитані вчителі позитивно оцінюють можливості розвитку своїх учнів в умовах реального навчального процесу, що свідчить про зацікавленість педагогів у розвитку дитячої особистості та створенні необхідних для цього дидактичних умов, про наявність відповідної методичної та матеріально-технічної бази.

Виявлено, що у навчальному процесі вчителі початкових класів приділяють найбільшу увагу таким розвивально-виховним **напрямам**: формування загальнонавчальних умінь і навичок – 9,75; розумовий розвиток – 9,60; формування мотивації навчання – 9,27; моральне виховання – 9,21; становлення загальнокультурної компетентності – 9,04; творчий розвиток – 8,81; фізичний розвиток – 8,49; емоційне виховання – 8,41; естетичне виховання – 8,40. (Напрями подані відповідно до рейтингу, який вони мають у праці опитаних вчителів. Наведені цифри показують середній бал „оцінок”, виражених за 10-бальною шкалою: від 10 – *головну роль* до 1 – *незначну роль*.)

Як бачимо, найвищі місця „посіли” так звані „загальнонавчальні” напрями, спрямовані на формування у дітей здібностей, умінь і навичок навчальної діяльності; а на останніх позиціях рейтингу залишилися напрями емоційно-естетичної сфери. На наш погляд, цей факт змушує замислитися над якістю навчальної взаємодії, адже свідчить про брак емоціогенних і естетичних факторів у роботі вчителя. Проте лише високоемоційне й високоестетичне навчання відповідає сучасним дидактичним вимогам, а саме таке навчання стимулює розвиток відповідних якостей особистості.

Тільки 10 (3,06%) учителів відгукнулися на пропозицію вказати інші, крім запропонованих, напрями розвитку учнів у процесі навчання. У анкетних аркушах цих респондентів (ЗОШ №24 і 26) були зазначені такі напрями розвитку: *психічний, гуманістичний, екологічний, розвиток мовлення*.

Серед **засобів**, які допомагають вчителю в організації ефективного розвивального та виховного навчання школярів, переважна більшість педагогів

називають *навчальні програми, підручники, методичні матеріали*, а також: обладнання кабінету (технічні засоби навчання, дидактичні матеріали, картки для індивідуальної роботи учнів); досвід (власний, колег, педагогів-новаторів), який набувається через самоосвіту, спілкування з колегами, відвідування уроків, методичних семінарів і об'єднань, курсів підвищення кваліфікації, науково-практичних конференцій, педагогічних ярмарків тощо; періодичні фахові та дитячі видання, енциклопедичну та науково-популярну літературу; співпрацю з позашкільними закладами (бібліотеками, палацом для дітей та юнацтва, музеями, театрами), екскурсії, перегляд науково-популярних фільмів.

Серед **факторів**, які найбільше впливають на розвиток і виховання школяра у процесі навчання, у переважній більшості відповідей указані: *цілеспрямована діяльність учителя, програми* (з читання, математики, логіки та ін.), *підручники* („Читанка”, „Математика”, „Рідна мова”, „Я і Україна” тощо), *самотійна робота учнів*. В окремих анкетних аркушах як найбільш суттєві фактори становлення особистості молодшого школяра у процесі навчання зазначені також: активна взаємодія вчителя з учнями в навчальному процесі на фоні позитивного емоційного настрою; приклад вчителя; розвинене у дітей бажання вчитися, жага знань (тобто формування мотивації навчання як передумова подальшого розвитку); інноваційні й інтерактивні форми, методи, технології навчання з використанням наочності, посильних творчих завдань та ігрової діяльності; нетрадиційні та позаурочні форми навчання: дослідна діяльність учнів, робота з додатковою літературою, олімпіади, конкурси тощо; використання зошитів з друкованою основою та інших засобів і форм активізації пізнавальної діяльності; інтеграція навчальних предметів з мистецтвом: живописом, музикою, театром; виявлення рівня розвитку та виховання дитини на кожному етапі шкільного життя; індивідуальна робота з дітьми, яка ґрунтується на тісному співробітництві з їхніми батьками; родина, середовище, що оточує дитину; прагнення батьків до її повноцінного розвитку.

Оцінюючи **роль музичної освіти й уроків музики** у різнобічному формуванні особистості, вчителі початкових класів вважають її: *визначальною*

– 23 чол. (7,03%), *суттєвою* – 280 чол. (85,63%), *другорядною* – 22 чол. (6,73%), *незначною* – 2 чол. (0,61%). Отже, переважна більшість учителів вбачає у музичній освіті *суттєвий* чинник розвитку та виховання учня.

Цікаво те, що в кожній школі думки педагогів щодо оцінки ролі музичної освіти розподілилися лише на 1 або 2 позиції: визначальна та суттєва; суттєва та другорядна тощо. У жодній школі не було розпорошення відповідей за 3-ма або 4-ма варіантами. На наш погляд, цей факт значною мірою свідчить про певну „громадську думку”, яка існує в конкретному педагогічному колективі щодо музичної освіти, та про якість роботи вчителя (вчителів) музики у школі.

Наше припущення підтверджується й тим, як учителі початкових класів оцінюють **ставлення учнів до уроків музики**: *захоплено* – 103 чол., *з любов'ю* – 107 чол., *активно* – 150 чол., *позитивно* – 154 чол., *байдуже* – 2 чол., *негативно* – немає. При цьому негативно забарвлені оцінки розвивальної ролі музичної освіти (*незначна*) та ставлення школярів до уроків музики (*байдуже*) виставлені в одних й тих самих навчальних закладах.

Анкетні аркуші одного педагогічного колективу засвідчили неузгодженість поглядів учителів і адміністратора на роль музичної освіти: 10 вчителів визначили її як *суттєву*, а завуч початкових класів – як *незначну*.

Відповідно до завдань анкетування нас цікавило, як учителі оцінюють **розвивально-виховну роль уроків музики** у співвідношенні з іншими предметами. З цією метою педагогам було запропоновано оцінити значення різних навчальних предметів початкової школи (читання, мова, математика, „Я і Україна”, музика, образотворче мистецтво, трудове навчання, основи здоров'я і фізична культура) у різнобічному розвитку особистості, поставивши „оцінки” відповідно до різних напрямів розвитку. Опрацювання анкет показало, що середні бали, «виставлені» за 10-бальною системою навчальному предмету „Музика” (за різними напрямками розвитку школяра) розподілилися так: *естетичне виховання* – 9,84; *емоційне* – 9,72; *загальнокультурний розвиток* – 9,48; *моральне виховання* – 8,37; *розумовий розвиток* – 7,77 бали.

Для більш детального дослідження щодо розвивально-виховного потенціалу музичної освіти, ми запропонували респондентам оцінити за 10-бальною системою **ідеальні можливості уроків музики** щодо різних напрямів особистісного розвитку та їх **реальну реалізацію** в умовах сучасної школи. Середні бали цих оцінок за 10-бальною шкалою зафіксовані у таблиці:

Напрями розвитку та виховання	розумовий	моральний	естетичний	творчий	емоційний	мотивації навчання	загально-культурний	загально-навчальний
В ідеалі	8,13	8,33	9,99	9,5	9,83	8,54	9,68	9,07
Реально	7,05	7,66	9,29	8,17	8,45	7,49	8,26	8,02
Різниця	1,08	0,67	0,7	1,33	1,39	1,05	1,42	1,05

Статистичні дані, здобуті у результаті опитування, свідчать, що найбільші сподівання вчителів початкових класів пов'язані з впливом музичної освіти на естетичне й емоційне виховання, наступними за рейтингом ідуть загальнокультурний і творчий напрями, потім – загальнонавчальний вплив і розвиток мотивації навчання. Несподівано малу роль відведено моральному та розумовому вихованню молодших школярів. Також очевидно, що за всіма параметрами реальні показники нижчі від ідеальних, і ця різниця становить від 0,67 (моральний розвиток) до 1,42 (загальнокультурний розвиток) бала.

Отже, можна констатувати рейтинговий збіг при оцінюванні основних напрямів формування особистості на уроках музики: в обох варіантах постановки проблеми найбільше балів „здобуло” *естетичне виховання*, на другій позиції – *емоційний*, а третє місце „посів” *загальнокультурний* розвиток учнів.

При опрацюванні анкетних матеріалів було виявлено факти, які свідчать про формальне ставлення окремих респондентів до теми опитування та роботи над анкетною: деякі педагоги відверто завищили оцінки, виставивши найвищі бали з усіх предметів за всіма параметрами розвитку та виховання дітей, а

6,42% учителів початкових класів взагалі не змогли оцінити розвивально-виховну ефективність уроків музики.

Оцінюючи зміни у ставленні учнів до уроків музики у зв'язку з впровадженням з 2003 року у навчальний процес **підручників**, абсолютна більшість педагогів відзначили позитивну динаміку: *покращилося* (124 чол.); *підвищилися інтерес* (121 чол.), *якість знань* (37 чол.) і *якість виконання домашніх завдань* (21 чол.); *розширився естетичних світогляд* (140 чол.). До запропонованих варіантів відповідей деякі педагоги додали власні: *покращилися пізнавальні психічні процеси, творчі здібності, уява та фантазія, розширився загальний мистецький кругозір* тощо. Лише 16 (4,89%) вчителів не засвідчили змін у ставленні учнів до уроків, а його погіршення не спостерігав жодний учитель.

Опрацювання цього аспекту виявило й тривожні тенденції: 5,55% респондентів не змогли відповісти на запитання щодо підручників, що свідчить або про ігнорування вчителем „чужого” навчального предмета (в усіх задіяних у анкетуванні школах музику викладають фахівці), або про недостатню кількість підручників, що не дає можливості повноцінно користуватися ними.

Отже, здобуті у результаті анкетування дані дозволяють констатувати:

1. Сучасний учитель початкових класів надає достатнього значення взаємозв'язку навчання, виховання та розвитку у становленні особистості молодшого школяра й прагне створити повноцінні умови для його реалізації у процесі навчання. Найбільшу увагу педагоги приділяють формуванню *загальнонавчальних умінь і навичок, розумовому розвитку та становленню мотивації навчання*. На середніх позиціях знаходяться *моральне виховання і творчий розвиток*, а також *розвиток загальнокультурної компетентності*. Найнижчі позиції рейтингу посідають *фізичне, емоційне й естетичне виховання* – вірогідно, у цих напрямках вчителі початкових класів віддають пріоритет урокам фізичної культури та предметам естетичного циклу.

2. Це припущення підтверджується дослідженнями розвивальної та виховної ваги, яку, на думку респондентів, має музична освіта. Статистичні факти, здобуті у результаті опитування, свідчать, що найбільші сподівання

вчителів пов'язані з впливом музичної освіти на естетичне й емоційне виховання, наступними за рейтингом ідуть загальнокультурний і творчий напрями, потім – загальнонавчальний вплив і розвиток мотивації навчання. Значно меншу роль відведено моральному і розумовому вихованню школярів на уроках музики. Також очевидно, що за всіма параметрами реальні показники нижчі від ідеальних. Отже, сучасний вчитель вбачає в уроках музики потужний резерв, який спроможний і має, на його думку, компенсувати недостатньо високий рівень емоційно-естетичного виховання учнів при викладанні інших предметів. Більш низькі оцінки ролі уроків музики у моральному та розумовому розвитку молодших школярів свідчить про недооцінку респондентами реальних можливостей музичної освіти.

3. Разом з тим, досить високі бали, „виставлені” вчителями початкових класів урокам музики, не дають повних підстав для такої ж високої оцінки дійсного розуміння значення музичної освіти для розвитку та виховання молодших школярів. По-перше, респонденти були повідомлені про дослідження саме музичного компоненту шкільного навчання, і це не могло не стати фактором свідомого чи неусвідомленого завищення балів (найпростіший мотив – показати себе та свою школу „у найкращому вигляді”). По-друге, досить красномовним є такий факт: 6,42% опитаних взагалі не змогли оцінити розвивальну ефективність уроків музики, а 5,55% – не мають уявлення про підручники, якими користуються на цих уроках учні. Це свідчить про необізнаність, невтручання, незацікавленість окремих вчителів тим, що за їх відсутності відбувається у музичному класі. Зрозуміло, що такі педагоги взагалі не вважають уроки музики „серйозними” і „корисними”, а значить, не визнають і розвивально-виховний потенціал музичної освіти.

Отже, проведене анкетування засвідчує, що у галузі початкової освіти актуальним є завдання повноцінної реалізації розвивально-виховного резерву загальної музичної освіти школярів та формування в учителів адекватного ставлення до уроків музики як одного з впливових факторів різнобічного формування особистості молодшого школяра.

**Орієнтовний навчальний план спецкурсу
„Основи формування музичної культури школярів” (54 год.)**

№	Змістові блоки та навчальні теми спецкурсу	Кількість годин		
		лекційні	семінар- ські і	самостійні
Блок 1. Теорія музичної культури школярів				
1.	Музична культура школяра: генеза поняття, структура та складові	2	2	2
2.	Зміст програми „Музика” як фактор формування музичної культури молодших школярів	2	2	2
3.	Сучасний підручник музики: зміст, структура, особливості використання	2	2	2
Блок 2. Методика формування музичної культури учнів початкової школи				
4.	Структура та методична організація процесу культуротворчої музичної діяльності учнів	2	2	2
5.	Становлення музичної спрямованості молодших школярів	2	2	2
6.	Формування музичної обізнаності дітей на уроках музики	2	2	2
7.	Реалізація виховного та розвивального потенціалу початкової музичної освіти	2	2	2
Блок 3. Перспективи розвитку культуротворчої музичної освіти				
8.	Наступність формування музичної культури учнів початкової та основної школи	2	2	2
9.	Особистість учителя музики як чинник формування музичної культури школярів	2	2	2
Разом		18	18	18

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Еще о педагогических оценках на уроке музыки / Э.Абдуллин // Музыка в школе. – 1987. – № 2. – С. 69-71.
2. Абдуллин Э.Б. Теория и методика преподавания музыки / Э.Б.Абдуллин // Музыкальное образование: методолого-методическая подготовка учителя музыки : программы дисциплин по спец. 030700 – Музыкальное образование : [для пед. ун-тов и ин-тов]. – М. : Флинта, 2000. – С. 146-198.
3. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе : пособие для учителя / Э.Б.Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.
4. Абдуллин Э.Б. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки : учебное пособие / Э.Б.Абдуллин, Е.В.Николаева. – М. : Прометей, 2005. – 232 с.
5. Абдуллин Э.Б. Содержание и организация занятий в различных формах общего музыкального образования : учебное пособие [для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Э.Б.Абдуллин, Е.В.Николаева. – Липецк : ЛГПУ, 2006. – 115 с.
6. Абраменкова В.В. Психологические принципы всестороннего развития личности в школе / В.В.Абраменкова, А.В.Петровский // Советская педагогика. – 1987. – № 12. – С. 16-22.
7. Алеев В.В. Музыка. 1-4 классы, 5-8 классы : программы для общеобразовательных учреждений / В.В.Алеев, Т.И.Науменко, Т.Н.Кичак. – М. : Дрофа, 2008. – 96 с.
8. Алиев Ю.Б. Музыкальное воспитание / Ю.Б.Алиев // Музыкальная энциклопедия / Глав. ред. Ю.В.Келдыш. – М. : Сов. энциклопедия, 1976. – С. 775-762.
9. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б.Алиев. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 336 с.

10. Алиев Ю.Б. Пение на уроках музыки. Конспекты уроков. Репертуар. Методика / Ю.Б.Алиев. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 431 с.
11. Амонашвили Ш.А. Единство цели : пособие для учителя / Ш.А.Амонашвили. – М. : Просвещение, 1987. – 208 с.
12. Андрієвський Б.М. Естетичний розвиток молодших школярів засобами синтезу мистецтв : [Монографія] / Андрієвський Б.М., Голінська Т.М. – Херсон : Айлант, 2007. – 184 с.
13. Андриющенко В. П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / В.П.Андриющенко. – Одеса, 2000. – 20 с.
14. Анисимов П.В. Формирование у школьников мотивации учебной музыкальной деятельности как проблема подготовки учителя : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания” / П.В.Анисимов. – М., 1987. – 16 с.
15. Анисимов П.В. Художественное общение в формировании мотивации учебной музыкальной деятельности школьников / П.В.Анисимов // Музыкальная деятельность и музыкально-эстетическая культура : сб. науч. тр. – Владимир : ВГПИ им. П.И.Лебедева-Полянского, 1990. – С. 114-123.
16. Аносов І. Антропологічні експлікації культуротворчого зростання майбутнього педагога / І.Аносов, Т.Троїцька // Теоретичні та практичні питання культурології : зб. наук. статей. Вип. XVIII. Ч.І. – Мелітополь : Видавництво „Сана”, 2006. – С. 3-5.
17. Античная музыкальная эстетика / Вступительный очерк и собрание текстов проф. А.Ф.Лосева. – М. : Музгиз, 1960. – 304 с.
18. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособие [для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 „Музыка и пение”] / О.А.Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
19. Ариарский М.А. Прикладная культурология / М.А.Ариарский. – [2-е изд., испр. и доп]. – СПб. : Эго, 2001. – 287 с.

20. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки / Л.Г.Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 110 с.
21. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса : (В вопросах и ответах) / Ю.К.Бабанский, М.М.Поташник. – [2-е изд., перераб. и доп.] – К. : Рад. школа, 1983. – 287 с.
22. Бакай С.Ю. Музично-педагогічні ідеї та просвітницька діяльність Г.С.Сковороди на Слобожанщині : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / С.Ю.Бакай. – Х., 2004. – 20 с.
23. Балл Г.О. Категорія „культура особистості” в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти / Г.О.Балл // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи / За ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. – К., 2003. – С. 51-61.
24. Барвінок І.В. Формування музично-естетичної культури молодших школярів в умовах культурно-дозвілєвої діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / І.В.Барвінок. – К., 2000. – 19 с.
25. Баренбойм Л.А. Музыкальное образование / Л.А.Баренбойм // Музыкальная энциклопедия / Глав. ред. Ю.В.Келдыш. – М. : Сов. энциклопедия, 1976. – С. 762-787.
26. Барт Р. Від твору до тексту / Р.Барт // Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. Марії Зубрицької. – Львів : Літопис, 1996. – С. 380-384.
27. Бахтін М. Проблема тексту у лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках: досвід філософського аналізу / М.Бахтін // Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. Марії Зубрицької. – Львів : Літопис, 1996. – С. 318-322.
28. Беземчук Л.В. Формування музичної культури школярів як сучасна проблема художньої дидактики / Беземчук Л.В. // Вісник Луганського

національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2009. – № 11 (174), червень. – С. 6-12.

29. Бекина С.И. Музыка и движение / С.И.Бекина, Т.П.Ломова, Е.Н.Соковнина. – М. : Просвещение, 1983. – 208 с.
30. Бергер Н.А. Современная концепция и методика обучения музыке (Голос нот) / Н.А.Бергер. – СПб. : КАРО, 2004. – 368 с. – (Модернизация общего образования).
31. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст. : [Монографія] / Л.Д.Березівська. – К. : Богданова А.М., 2008. – 406 с.
32. Березівська Л.Д. Українські традиції як культурологічні засади спадщини В.О.Сухомлинського / Лариса Березівська // Початкова школа. – 2006. – № 12. – С. 5-8.
33. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
34. Бех І.Д. Емоційні передумови мистецького світогляду особистості / І.Д.Бех // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти : зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – С. 14-15.
35. Бех І.Д. Особистісно-орієнтований підхід у вихованні / І.Д.Бех // Професійна освіта: педагогіка і психологія : українсько-польський щорічник / За ред. Т.Левовицького, І.Зязюна, І.Вільш, Н.Ничкало. – Київ-Ченстохова, 2000. – С. 331-350.
36. Беланова Р. Духовність. Гуманізм. Вища освіта / Р.Беланова // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С. 46-48.
37. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в XXI век / В.С.Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 413 с.
38. Битинас Б. Процесс воспитания. Приобщение к ценностям / Б.Битинас. – К. : Момент, 1995. – 72 с.
39. Бібік Н.М. Система формування пізнавальних інтересів молодших школярів / Н.М.Бібік // Розвиток педагогічної і психологічної наук в

- Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 1. – Харків : „ОВС”, 2002. – С. 410-423.
40. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Бібік Надія Михайлівна. – К., 1998. – 380 с.
41. Білецька С. Особливості античної концепції дитинства / Світлана Білецька // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 42-47.
42. Більченко Є. Проблема тексту культури в змісті освіти / Євгенія Більченко // Шлях освіти. – 2007. – № 3. – С. 8-12.
43. Блонский П.П. Воспитание сердца в школе / П.П.Блонский // Избранные педагогические сочинения. – М. : АПН РСФСР, 1961. – С. 137-142.
44. Бойко А.М. Концептуальні основи особистісно-соціального виховання / А.М.Бойко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 1. – Харків : „ОВС”, 2002. – С. 116-133.
45. Болгарський А.Г. Психолого-педагогічні аспекти формування майбутніх вчителів музики / Болгарський А.Г. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць. – Вип. 4 (9). – К. : НПУ, 2007. – С. 4-7.
46. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А.Болотов, В.В.Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14.
47. Бондар В.І. Дидактика / В.І.Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
48. Бондар В.І. Інтергративні властивості педагогічних понять та їх врахування у процесі поетапного вивчення педагогічних дисциплін / В.І.Бондар // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 1. – Харків : „ОВС”, 2002. – С. 83-95.

49. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного обучения / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
50. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Дону, 2000. – 352 с.
51. Боффи Г. Большая энциклопедия музыки : [пер с итал.] / Гвидо Боффи. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 413 с.
52. Браудо Е. Какъ создавался оркестръ / Евгений Браудо // Столица и усадьба. – 1916. – 1 января. – № 49. – С. 16-19.
53. Буринська Н.М. До проблеми оцінки якості підручника / Н.М.Буринська // Проблеми сучасного підручника : Зб. наук. праць. – К. : Комп'ютер у школі та сім'ї, 1999. – С. 8-10.
54. Бутенко В.Г. Основи духовного розвитку учнівської молоді у процесі художньо-естетичної освіти / В.Г.Бутенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 1. – Харків : „ОВС”, 2002. – С. 147-159.
55. Быстрицкий Е.К. Феномен личности: Мироззрение, культура, бытие / Е.К.Быстрицкий. – К. : Наукова думка, 1991. – С. 163-164.
56. Бытие человека в культуре (опыт онтологического подхода) / Отв. ред. Е.К.Быстрицкий. – К. : Наукова думка, 1997. – 176 с.
57. Вальдорфская педагогика : антология / Сост. А.А. Пинский и др.; под ред. А.А.Пинского. – М. : Просвещение, 2003. – 494 с.
58. Ващенко Л.М. Дидактичні умови формування змісту художньо-естетичної освіти школярів (з погляду освітньої політики якості) / Ващенко Л.М. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць. – Вип. 4 (9). – К. : НПУ, 2007. – С. 25-28.
59. Вейс Д. Возвышенное и земное : [роман о жизни Моцарта и его времени] / Дэвид Вейс ; [пер. с англ. Н.Ветошкиной, Э.Питерской] ; авт. послесл. и науч. консультант И.Бэлза. – К. : Муз. Україна, 1986. – 701 с.

60. Верховинець В.М. Весняночка / В.Верховинець. – К. : Музична Україна, 1989. – 342 с.
61. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини / Н.Ветлугіна ; [пер. з рос. К.Скрипченка]. – К. : Музична Україна, 1978. – 255 с.
62. Визель З.А. Развитие творческих способностей школьника в процессе компьютерного обучения музыке / Визель З.А., Рубин Л.С., Полоцкий Л.И. // Музыкальная деятельность и музыкально-эстетическая культура : межвуз. сб. науч. тр. – Владимир : ВГПИ им. П.И.Лебедева-Полянского, 1990. – С. 131-141.
63. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К.Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1976. – 143 с.
64. Виноградов А.К. Повесть о братьях Тургеневых ; Осуждение Паганини : [романы] / А.К.Виноградов. – Мн. : Выш. школа, 1983. – 688 с.
65. Власова О.І. Педагогічна психологія : навч. посібник / О.І.Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
66. Волинець Л. Загальна мистецька освіта в середній школі Данії / Людмила Волинець // Мистецтво та освіта. – 2005. – № 2. – С. 25-28.
67. Волков Г.Н. Три лика культуры / Г.Н.Волков. – М. : Молодая гвардия, 1986. – 335 с.
68. Волков С.М. Мистецька освіта в культурі України 90-х років ХХ ст. / С.М.Волков. – К., 2006. – 207 с.
69. Волошина О.В. Музичне мистецтво : 6 кл. : підручник для загальноосвіт. навч. закл. / О.В.Волошина, А.В.Левченко, О.В.Мільченко. – К. ; Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2006. – 192 с.
70. Воробьева Л. Синергетическая методология „духовного диалога” школьников с музыкой / Любовь Воробьева // Теоретичні та практичні питання культурології : зб. наук. статей. Вип. XVIII. Ч.І. – Мелітополь : Видавництво „Сана”, 2006. – С. 40-45.

71. Воронкова Л.П. Антропология / Воронкова Л.П., Белик А.А. // Культурология. XX век. Словарь. – СПб. : Университетская книга, 1997. – С. 37-42.
72. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С.Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 96 с.
73. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский ; под ред. В.В.Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
74. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С.Выготский. – М. : Искусство, 1968. – 576 с.
75. Гадамер Г.Г. Актуальность прекрасного / Г.Г.Гадамер. – М. : Искусство, 1991. – 368 с.
76. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія : навч. посібник / В.М.Галузинський, М.Б.Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.
77. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я.Гальперин // Исследования мышления в советской психологии : сб.ст. / Под ред. Е.В.Шорохова. – М., 1966. – С. 259-276.
78. Гданська О.П. Формування гуманістичних ціннісних орієнтацій у студентів вузів культури (на матеріалі кобзарського мистецтва) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / О.П.Гданська. – К., 1998 – 19 с.
79. Гессен С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию / С.И.Гессен. – М. : Школа-пресс, 1995. – 448 с.
80. Гиг Дж. В. Прикладная общая теория систем / Дж. Ван Гиг. – [Кн.1]. – М. : Мир, 1981. – 336 с.
81. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
82. Гончаренко С. Методологічні знання як виявлення фундаменталізації професійної підготовки вчителя / С.Гончаренко, В.Кушнір, Г.Кушнір // Шлях освіти. – 2007. – № 3. – С. 2-8.

83. Гончарова Е.П. Развитие творческой индивидуальности школьников в условиях профильного музыкально-педагогического обучения / Е.П.Гончарова. – Минск : Адукацыя і вихаванне, 2007. – 416 с.
84. Горюнова Л.В. Говорить языком искусства / Л.Горюнова // Музыка в школе. – 1990. – № 1 (29). – С. 3-6.
85. Горюнова Л.В. Мир народного творчества / Л.Горюнова // Музыка в школе. – 1990. – № 3 (31). – С. 8-13.
86. Горюнова Л.В. Теория и практика формирования музыкальной культуры младшего школьника : дисс. ... докт. пед. наук в форме науч. доклада : 13.00.02 / Горюнова Людмила Васильевна. – М., 1991. – 38 с.
87. Григоровська Л. Музыка в спілкуванні учнів / Любов Григоровська // Мистецтво та освіта. – 1997. – № 4. – С. 11-15.
88. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В.М.Гриньова. – Харків : Основа, 1998. – 300 с.
89. Грисюк О.М. До проблеми становлення сучасної системи освіти й музичного виховання / О.М.Грисюк // Художня освіта і проблеми виховання молоді : збірник наукових статей / Кол. авт. : Рудницька О.П., Уланова С.І., Ростовський О.Я. та ін. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 57-64.
90. Грисюк О.М. Формування музичної культури молодших школярів в умовах взаємодії загальноосвітньої і дитячої музичної шкіл : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Грисюк Олена Миколаївна. – Ніжин, 1999. – 193 с.
91. Гришанович Н.Н. Музыка в школе : методическое пособие [для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования, с 12-летним сроком обучения] / Н.Н.Гришанович. – Мн. : Изд-во Юнипресс, 2006. – 384 с. – (Серия „Музыка”).
92. Гузик М.П. Особистісно орієнтована дидактична система загальноосвітньої школи / М.П.Гузик // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10-

річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 1. – Харків : „ОВС”, 2002. – С. 393-410.

93. Гуляєва А.Р. Музыка : вучэб. дапам. для 4-га кл. агульнаадук. устаноу з беларус. і рус. мовамі навучання / А.Р.Гуляева, С.А.Прастакова, С.М.Кабачэуская. – Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2008. – 144 с.
94. Гумінська О. Концепція формування діяльної особистості в процесі музичного виховання / О.Гумінська // Завуч. – 2005. – № 16. – С. 15-21.
95. Гумінська О.О. Уроки музики в загальноосвітній школі : методичний посібник / О.О.Гумінська. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 104 с.
96. Гуревич П.С. Культурологія : учебник / П.С.Гуревич. – [3-е изд., перераб. и доп.] – М. : Гардарики, 2001. – 280 с.
97. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В.Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
98. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М. : Академия, 2004. – 282 с.
99. Давыдова М.А. Уроки музыки : 1-4 классы / М.А.Давыдова. – М. : ВАКО, 2008. – 288 с. – (Мастерская учителя).
100. Даник А. Вироблення у дітей позитивного ставлення до праці засобами української народної пісні / Аліна Даник // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 2. – С. 24-25.
101. Демчишин М.С. Виховання творчої особистості : навч.-метод. посібник [для загальноосвітніх і вищих навчальних закладів]. – Суми : ВВП „Мрія” ТОВ, 2009. – 106 с.
102. Дем’янюк Н. Науково-методичні праці Василя Верховинця / Наталія Дем’янюк // Мистецтво та освіта. – 1999. – № 3. – С. 49-53.
103. Дем’янюк О.Н. Педагогічні основи формування художньо-естетичних інтересів школярів / О.Н.Дем’янюк. – К., 1997. – 63 с.

104. Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи // Книга вчителя дисциплін художньо-естетичного циклу : довідково-методичне видання / Упоряд. М.С.Демчишин, О.В.Гайдамака. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 85-88.
105. Державний стандарт початкової загальної освіти // Книга вчителя дисциплін художньо-естетичного циклу : довідково-методичне видання / Упоряд. М.С.Демчишин, О.В.Гайдамака. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 82-85.
106. Джола Д.М. Теорія і методика естетичного виховання школярів : навчально-методичний посібник / Д.М.Джола, А.П.Щербо. – Львів : ІЗМН, 1998. – 390 с.
107. Дидактика современной школы : пособие для учителей / [Б.С.Кобзарь, Г.Ф.Кумарина, Ю.А.Кусый и др.] ; под ред. В.А.Онищука. – К. : Рад. шк., 1987. – 351 с.
108. Дихтиевская Е.П. Проблема художественного в контексте преподавания музыки / Е.П.Дихтиевская // Музыка и личность : материалы 3-й Междунар. конф. – Мн., 2002. – С. 98-102.
109. Дмитриева Л.Г. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. для учащихся пед. уч-щ / Л.Г.Дмитриева, Н.М.Черноиваненко. – М. : Просвещение, 1989. – 207 с.
110. Драйден Г. Революция в обучении / Гордон Драйден, Джаннетт Вос; пер. с англ Х.Шагиева. – М. : ООО „ПАРВИНЭ”, 2003. – 672 с.
111. Дряпіка В.І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.05 / Дряпіка Володимир Іванович. – К., 1997. – 399 с.
112. Дубровина И.В. Психологические аспекты формирования ценностных ориентаций и интересов учащихся / И.В.Дубровина, Б.С.Круглов // Ценностные ориентации и интересы школьников : сборник научных трудов / Ред. коллегия : Т.Н. Мальковская. - М. : Издательство АПН СССР, 1983. – С. 27-36.

113. Дьюї Д. Моє педагогічне кредо / Д.Дьюї // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 50-55.
114. Единая трудовая школа и примерные планы занятий в ней (1-я ступень обучения). – Вятка : Вятского Губ. отд. нар. образования, 1918. — 122 с.
115. Енциклопедія афоризмів / Упоряд. Л.Г.Стахурська, М.Ф.Іванова. – Сімферополь : „Реноме”, ВД „Квадранал”, 2005. – 576 с.
116. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
117. Жирова Н.А. Ассоциативные связи видов искусства как принцип музыкально-педагогической подготовки учителя : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика” / Н.А.Жирова. – М., 2003. – 20 с.
118. Жорнова О.І. Теоретико-методологічні засади формування культуротворчості студентів університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / О.І.Жорнова. – Тернопіль, 2007. – 40 с.
119. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : Учеб. пособие для туд. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М. : „Академия”, 2005. – 208 с.
120. Замашкіна О.Д. Проблеми розвивального навчання молодших школярів в українській педагогічній науці (60-90 рр. ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О.Д.Замашкіна. – К., 2005. – 19 с.
121. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В.Занков. – М. : Педагогика, 1990. – 424 с. – (Труды д. и чл.-кор. АПН СССР).
122. Запрудский Н.И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем : пособие для учителя / Н.И.Запрудский. – Минск, 2008. – 336 с. – (Мастерская учителя).
123. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д.Д.Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.

124. Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості / І.А.Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості : монографія / За ред., передмова і післямова Н.Г.Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 14-36.
125. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії : Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів / І.А.Зязюн, Г.М.Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302с.
126. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : Науково-методичний посібник / І.А.Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
127. Зязюн І.А. Теоретичні аспекти культури і культурного розвитку людини / І.А.Зязюн // Виховання естетичної культури школярів : навч. посібник / [І.А.Зязюн, Н.Є.Миропольська, Л.О.Хлебникова та ін.]. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 3-16.
128. Изард К. Эмоции человека / К.Изард ; [пер с англ.]. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 440 с.
129. Историки античности : [в двух томах] / Сост., вступ. ст. и примеч. М.Томашевской. – Том 1 : Древняя Греция. – М. : Правда, 1989. – 624 с.
130. Ізмаїлова Е. Особливості формування музичного інтересу у молодших школярів / Ельдара Ізмаїлова // Теоретичні та практичні питання культурології : зб. наук. статей. Вип. XVII. – Мелітополь : Видавництво „Сана”, 2006. – С. 16-21.
131. Ізмаїлова Л.П. Музика : підручник для 1-го класу чотирирічної початкової школи / Ізмаїлова Л.П., Науменко С.І. – Сімферополь : Кримське навчально-педагогічне державне видавництво, 2004. – 128 с.
132. Інструкція про переведення та випуск учнів (вихованців) навчальних закладів системи загальної середньої освіти [Електронний ресурс] / Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу:
<http://myklass.com.ua>
133. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д.Б.Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.

134. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке / Д.Б.Кабалевский. – М. : Просвещение, 2005. – 224 с.
135. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д.Б.Кабалевский // Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 1-3 классы. – М., 1980. – С. 3-19.
136. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления : избранные статьи и доклады / Д.Б. Кабалевский. – М. : Педагогика, 1986. – 192 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
137. Каган М.С. Искусство как феномен культуры / М.С.Каган // Искусство в системе культуры / Сост., отв. ред. М.С.Каган. – Л. : Наука, 1987. – С. 6-22.
138. Каган М.С. Культура – Философия – Искусство / М.С.Каган, Т.В.Холостова. – М. : Знание, 1988. – 64 с.
139. Каган М.С. Философия культуры / М.С.Каган. – СПб. : ТООК „Петрополис”, 1996. – 416 с.
140. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С.Каган. – СПб. : ТООТК „Петрополис”, 2003. – 205 с.
141. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного исследования) / М.С.Каган. – М., 1974. – 328 с.
142. Калініченко Н. В.О.Сухомлинський про роль естетичної творчості у становленні особистості / Надія Калініченко // Початкова школа. – 2008. – № 9. – С. 15-16.
143. Карпенко О.О. Еволюція уявлення про підручник у філософії освіти / О.О.Карпенко // Вісник ХДАК, 2003. – В.10. – С. 185–199.
144. Карпова Н.Г. Система искусствоведческих знаний как средство совершенствования художественного восприятия музыкальных произведений старшеклассниками : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” / Н.Г.Карпова. – М., 1998. – 18 с.

145. Кобернік О.М. Моделювання виховної системи школи як умова самореалізації особистості учня / Копернік О.М. // Моделі розвитку сучасної української школи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 11-13 жовтня 2006 р., Черкаси – Сахнівка. – К. : СПД Богданова А.М., 2007. – С. 47-56.
146. Кодай З. Избранные статьи / З.Кодай. – М. : Сов. композитор, 1983. – 400 с.
147. Кодлюк Я.П. Аналіз розвивальної функції підручників для початкової школи / Ярослава Кодлюк // Початкова школа. – 2006. – № 4. – С. 43-46.
148. Кодлюк Я.П. Підручник для початкової школи: теорія і практика / Ярослава Кодлюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – 288 с.
149. Кодлюк Я.П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960-2000 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Я.П.Кодлюк. – К., 2005. – 38 с.
150. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [Монографія] / А.В.Козир. – К. : Видавництво НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – 380 с.
151. Колеса Ф. Музикознавчі праці / Ф.Колесса. – К. : Наукова думка, 1970. – 592 с.
152. Комарова Т.С. Дети в мире творчества : книга для педагогов дошк. учреждений / Т.С.Комарова. – М. : Мнемозина, 1995. – 160 с.
153. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А.Коменский ; под ред. А.А.Красновского. – М. : Учпедгиз, 1955. – 651 с.
154. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [бібліотека з освітньої політики] / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : „К.І.С.”, 2004. – 112 с.
155. Комплексна програма художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах // Книга вчителя дисциплін художньо-естетичного циклу : довідково-методичне видання /

- Упоряд. М.С.Демчишин, О.В.Гайдамака. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 171-211.
156. Корсакова О.К. Зміст сучасної шкільної освіти: дидактичний аспект / О.К.Корсакова, С.Е.Трубачева. – К., 2003. – 61 с.
157. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк ; за ред. Л.М.Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
158. Костюк Г.С. Некоторые аспекты взаимосвязи обучения и умственного развития / Г.С.Костюк. – Советская педагогика. – 1967. – № 1. – С. 24-27.
159. Краевский В.В. Содержание образования: вперёд к прошлому / В.В.Краевский. – М. : Пед. общество России, 2001. – 36 с.
160. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В.Краевский, А.В.Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3-10.
161. Красильникова М. С. К вершинам музыкального искусства : Образовательные программы по музыке для общеобразовательных школ / М. Красильникова // Искусство в школе. – 2002. – № 6. – С.50-82.
162. Красильникова М.С. Методы изучения крупных музыкальных произведений в школе / М.С.Красильникова // Теория и методика музыкального образования детей : научно-методическое пособие / [Л.В.Школяр, М.С.Красильникова, Е.Д.Критская и др.]. – [2-е изд.]. – М. : Флинта : Наука, 1999. – С. 140-170.
163. Кремень В.Г. Поступ до нової філософії освіти в Україні / В.Г.Кремень // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Частина 1. – Харків : „ОВС”, 2002. – С. 9-23.
164. Кремень В.Г. Якість освіти – основа розвитку / В.Г.Кремень // Урядовий кур’єр. – 2006. – 29 грудня. – С. 6.
165. Кречківський А.Ф. Нариси з історії хорового мистецтва України : навч. посіб. [для студентів музично-педагогічних факультетів вищих навч. пед. закладів]. – Суми : ВВП „Мрія”, 2008. – 120 с.

166. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
www.ostriv.in.ua
167. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з окремих предметів у системі початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2008. – № 10. – С. 25-64.
168. Критская Е.Д. Музыка : учеб. для учащихся 2 кл. нач. шк. / Е.Д.Критская, Г.П.Сергеева, Т.С.Шмагина. – [7-е изд.]. – М. : Просвещение, 2005. – 128 с.
169. Крымский С.Б. Хронотипы и символы / С.Б.Крымский // Collegium. – 1993. – № 1. – С. 21-24.
170. Кудикіна Н.В. Рухливі ігри як унікальний засіб педагогічної роботи з молодшими школярами / Н.В.Кудикіна // Теорія і практика фізичного виховання. – 2001. – № 3-4. – С. 21-28.
171. Кудикіна Н.В. Теоретичні засади педагогічного керівництва ігровою діяльністю молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Кудикіна Надія Василівна. – К., 2004. – 268 с.
172. Культура // Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – [5-е изд.]. – М. : Политиздат, 1987. – С. 225.
173. Культура, человек и картина мира / Отв. ред. В.А.Кругликов. – М. : Наука, 1987. – 350 с.
174. Культурология. XX век. Энциклопедия : [в 2-х т.] – Т.2. – СПб. : Университетская книга, 1998. – 447 с.
175. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н.М.Лавриченко. – К. : ВІРА ІНСАЙТ, 2000. — 444 с.
176. Лавриченко Н.М. Сучасна початкова шкільна освіта у європейському вимірі / Н.Лавриченко // Початкова школа. – 2006. – № 12. – С. 51-54.
177. Лазарев М.О. Основи педагогічної творчості : Навчальний посібник для пед. ін-тів / М.О.Лазарев. – Суми : ВВП „Мрія”-ЛТД, 1995. – 212 с.

178. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С.Лейтес. – М. : Педагогика, 1971. – 280 с.
179. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
180. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б.Т.Лихачев. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
181. Лобач О.О. Професійна підготовка магістра музики до емоційного виховання особистості / Олена Лобач // Професійна підготовка вчителя музичного мистецтва: від традицій до інновацій : збірник наукових праць. – Полтава : Видання Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, 2008. – С. 97-101.
182. Лобова О.В. Здрастуй, Музико! : Робочий зошит для учнів 1 класу / Ольга Лобова. – К. : Школяр, 2007. – (В 2 ч.) – 40, 48 с.
183. Лобова О.В. Мотивационные элементы учебника в системе музыкального образования школьников Украины / О.В.Лобова // Kontexty hudebni pedagogiky II: sbornik prispevku z conference konane 28. – 29. brezna 2007 v Brandyse nad Labem – Stare Boleslavi. – Praha, 2007. – S. 232-238.
184. Лобова О.В. Музыка : підруч. для 1 кл. / Ольга Лобова. – Рукопис, 2003. – 142 с.
185. Лобова О.В. Музыка : підруч. для 2 кл. / О.В.Лобова. – К. : Школяр, 2003. – 142 с.
186. Лобова О.В. Музыка : підруч. для 3 кл. / О.В.Лобова. – К. : Школяр, 2004. – 143 с.
187. Лобова О.В. Музыка : підруч. для 4 кл. / О.В.Лобова. – К. : Школяр, 2004. – 143 с.
188. Лобова О.В. Музыка. Програма для початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів: 1-4 класи / О.В.Лобова. – К. : Школяр, 2004. – 64 с.
189. Лобова О.В. Музыка // Програми для середньої загальноосвітньої школи: 1-4 класи / О.В.Лобова. – К. : Початкова школа, 2006. – С. 372-393.

190. Лобова О.В. Музичне мистецтво : підруч. для 5 кл. / О.В.Лобова. – К : Школяр, 2005. – 160 с.
191. Лобова О.В. Музичне мистецтво : підруч. для 6 кл. / О.В.Лобова. – К : Школяр, 2006. – 160 с.
192. Лобова О.В. Навчаємо мовою казки: дидактичні казки у підручниках „Музика” / О.В.Лобова // Початкова школа. – 2007. – № 4. – С. 38-41.
193. Лобова О.В. Підручник музики: резерви виховного впливу / О.В.Лобова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. *Серія 14*. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць. – Вип. 4 (9). – К. : НПУ, 2007. – С. 48-52.
194. Лобова О.В. Про музику – гармонією рим: дидактичні вірші у підручниках „Музика” / О.В.Лобова // Початкова школа. – 2007. – № 9. – С. 28-32.
195. Лобова О.В. Розвивальний компонент початкової освіти у сучасних нормативних документах / О.В.Лобова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : збірник наукових праць. Вип. 37 / За заг. ред. Євтуха М.Б. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2008. – С. 146-150.
196. Лобова О.В. Тематичне планування уроків музики : 1-2 класи / Ольга Лобова // Початкова школа. – 2008. – № 8. – С. 42-47.
197. Лобова О.В. Тематичні розробки уроків музики у 1 класі : II семестр / Ольга Лобова // Початкова школа. – 2008. – № 2. – С. 27-32.
198. Лобова О.В. Уроки музики очима вчителя початкових класів (результати анкетування) / Ольга Лобова // Початкова школа. – 2010. – № 5. – С. 41-45.
199. Лобова О.В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика : [Монографія] / Ольга Лобова. – Суми : ВВП „Мрія” ТОВ, 2010. – 516 с.
200. Лозова В.І. Стратегічні питання сучасної дидактики / В.І.Лозова // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002 : збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Частина 1. – Харків : „ОВС”, 2002. – С. 95-109.

201. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів / В.І.Лозова, Г.В.Троцько. – Харків, 1997. – 338 с.
202. Локшина О.І. Вплив ідей М.Монтессорі на дошкільне виховання у США / О.І.Локшина, О.О.Олейнікова // Сучасні проблеми теорії і практики школи та педагогіки за рубежом. – К., 1994. – С. 12-16.
203. Ломакина Н.С. Формирование слушательской музыкальной культуры школьников-подростков : автореф. дисс. на соискание научной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания (музыка)” / Н.С.Ломакина. – М., 2006. – 22 с.
204. Лосев А.Ф. Из ранних произведений / А.Ф.Лосев. – М. : Правда, 1990. – 656 с.
205. Лотман Ю.М. Культура и взрыв / Ю.М.Лотман. – М. : Гнозис ; изд. группа „Прогресс”, 1992. – 271 с.
206. Луговий В.І. Управління освітою : навчальний посібник [для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності „Державне управління”] / В.І.Луговий. – К. : Видавництво УАДУ, 1977. – 302 с.
207. Лужний В.М. Музыка : підручник для учнів 1-го класу чотирирічної початкової школи / В.М.Лужний. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 80 с.
208. Макарова Г.И. Роль художественной культуры в процессе гуманизации личности : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. филос. наук : спец. 09.00.11 „Социальная философия” / Г.И.Макарова. – Казань, 1994. – 18 с.
209. Малахов В.А. Искусство и человеческое мироотношение / В.А.Малахов. – К. : Наукова думка, 1988. – 213 с.
210. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 267 с.
211. Мартиненко С.М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : автореф. дисс. на здобуття наук. ступеня

доктора пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти”
/ С.М.Мартиненко. – К., 2009. – 47 с.

212. Маслов С.И. Дидактические основы реализации эмоционально-ценностного компонента в начальном образовании : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Маслов Сергей Ильич. – М., 2000. – 302 с.
213. Масол Л.М. Діагностика і оцінювання художньо-освітніх результатів учнів старшої школи / Людмила Масол // Мистецтво та освіта. – 2006. – № 3. – С. 8-13.
214. Масол Л.М. Класифікація компетентностей як результату загальної мистецької освіти // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти : зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – С. 23-24.
215. Масол Л.М. Мистецтво : підручник для 3-го класу загальноосвітніх навчальних закладів / Л.М.Масол, Е.В.Белкіна. – [Видання 2-ге, доповнене і перероблене]. – К. : Адеф-Україна, 2004. – 152 с. : іл.
216. Масол Л.М. Теоретико-методологічні основи викладання музики в школі / Масол Л.М. // Вивчення музики в 1-4 класах : навчально-методичний посібник для вчителів / [Масол Л.М., Беземчук Л.В., Очаківська Ю.О., Наземнова Т.О.]. – Х. : Скорпіон, 2003. – С. 5-23.
217. Масол Л.М. Теоретико-методологічні основи викладання музики в школі / Масол Л.М. // Вивчення музики в 5-8 класах : навчально-методичний посібник для вчителів / [Масол Л.М., Беземчук Л.В., Очаківська Ю.О., Наземнова Т.О.]. – Х. : Скорпіон, 2003. – С. 4-21.
218. Медушевский В.В. Духовные акценты в содержании музыкального образования / В.В.Медушевский // Теория и методика музыкального образования детей : научно-методическое пособие / [Л.В.Школяр, М.С.Красильникова, Е.Д.Критская и др.]. – [2-е изд.]. – М. : Флинта : Наука, 1999. – С. 260-290.
219. Медушевский В.В. Культура или культуроверие? / В.В.Медушевский // Музыкальная деятельность и музыкально-эстетическая культура : межвуз.

- сб. науч. тр. – Владимир : ВГПИ им. П.И.Лебедева-Полянского, 1990. – С. 142-149.
220. Методологическая культура педагога-музыканта : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [Э.Б.Абдуллин, О.В.Ванилихина, Н.В.Морозова и др.] ; под ред. Э.Б.Абдуллина. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
221. Миропольська Н.Є. Виміри сформованості художньої культури школярів / Наталія Миропольська // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 20-23.
222. Миропольська Н.Є. Виховання естетичної культури учнів засобами мистецтва слова / Н.Є.Миропольська // Виховання естетичної культури школярів : навч. посібник / [І.А.Зязюн, Н.Є.Миропольська, Л.О.Хлебникова та ін.] – К. : ІЗМН, 1998. – С. 16-59.
223. Миропольська Н.Є. Критерії музично-естетичного розвитку дітей / Н.Є.Миропольська, О.П.Рудницька // Початкова школа. – 1985. – № 3. – С. 38-43.
224. Миропольська Н.Є. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Миропольська Наталія Євгенівна. – К., 2003. – 414 с.
225. Мистецтво / [Масол Л., Белкіна Е., Оніщенко О. та ін.] // Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К. : Початкова школа, 2006. – С. 304-343.
226. Мистецтво : підручник для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / [Л.М.Масол, О.В.Гайдамака, О.А.Комаровська, О.В.Руденко] ; за заг. ред. Л.М.Масол. – К. : Генеза, 2006. – 208 с. : іл.
227. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія : навч. посібник для студентів музичних спеціальностей / О.В.Михайличенко. – Суми : Вид-во „Наука”, 2004. – 210 с.
228. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Михаськова Марина Анатоліївна. – К., 2007. – 235 с.

229. Мішедченко В. Актуальні проблеми музичного виховання й розвитку майбутнього вчителя / Валентина Мішедченко // Професійна підготовка вчителя музичного мистецтва: від традицій до інновацій : збірник наукових праць. – Полтава : Видання Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, 2008. – С. 33-36.
230. Мішедченко В.В. Формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Мішедченко Валентина Василівна. – К., 2002. – 181 с.
231. Мозгальова Н. Інтеграція мистецьких знань як необхідна умова сучасної підготовки майбутнього вчителя музики / Н.Мозгальова // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти : зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – С. 85-87.
232. Моль А. Социодинамика культуры / Абраам Моль. – М. : Прогресс, 1973. – 406 с.
233. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О.Моляко. – К. : Т-во „Знання” УРСР, 1989. – 48 с. – (Сер. 7 „Педагогічна” ; № 9).
234. Монтессори М. Домъ ребенка. Методъ научной педагогики / Д-ръ М.Монтессори ; [пер. с итал. С.Г.Займовскаго] ; введ. Г.Гольмса. – М. : ЗАДРУГА, 1913. – 343 с.
235. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М.Монтессори ; [пер. Р.Ландсберг]. – М. : Кн-во „Работник просвещения”, 1922. – 200 с.
236. Мостова І.В. Формування педагогічної виконавської майстерності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки” / І.В.Мостова. – Луганськ, 1998. – 18 с.
237. Музичне виховання у дошкільному навчальному закладі : збірник методичних матеріалів / Упор. І.А.Романюк. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. – 104 с.

238. Музичне мистецтво (5-8 класи): 5 клас : програма для загальноосвітніх навчальних закладів / [Б.Фільц, І.Бєлова, Г.Букреєва, М.Демчишин та ін.] // Мистецтво та освіта. – 2005. – № 1. – С. 2-7.
239. Музичне мистецтво : підручн. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / [Макаренко Г.М., Наземнова Т.О., Міщенко Н.І., Дорогань Л.О.] – Харків : Оберіг, 2007. – 192 с.
240. Музичне мистецтво (Мистецтво) : підручник для 8-го класу загальноосвіт. навч. закл. / [Л.М.Масол, О.В.Гайдамака, О.В.Калініченко, Н.В.Очеретяна] ; за заг. ред. Л.М.Масол. – К. : Генеза, 2008. – 191 с. : іл.
241. Музыкальное воспитание в Венгрии / Ред.-сост. Л.Баренбойм. – М. : Сов. композитор, 1983. – 400 с.
242. Музыкальный энциклопедический словарь / Отв. ред. Г. В. Келдыш. Сост. : Б. Штейнпресс и И. М. Ямпольский. – М. : БСЭ, 1959. – 326 с.
243. Навратил С. Работа в хоре: функциональность и этапы / С.Навратил, М.Попович // Музыкальная деятельность и музыкально-эстетическая культура : межвуз. сб. науч. тр. – Владимир : ВГПИ им. П.И.Лебедева-Полянского, 1990. – С. 124-130.
244. Наливайко І. Погляди Василя Сухомлинського на музичне виховання молодших школярів / Іван Наливайко // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 4. – С. 2-6.
245. Науменко С.І. Музично-естетичне виховання дошкільнят / С.І.Науменко. – К. : „Магістр-S”, 1996. – 96 с.
246. Науменко С.І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів : навч. посібник / С.І.Науменко. – К. : КДП, 1993. – 160 с.
247. Ничкало Н.Г. Мистецтво педагогіки – проблема науки і життя / Н.Г.Ничкало // Мистецтво у розвитку особистості : монографія / За ред., передмова і післямова Н.Г.Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 4-13.
248. Ничкало Н.Г. Науково-методичне забезпечення мистецької освіти в Україні: від концепції до системи / Н.Г.Ничкало // Теоретичні та методичні

- засади неперервної мистецької освіти : зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – С. 12-14.
249. Ніколаї Г.Ю. Дидактичне обґрунтування виконавської підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Г.Ю.Ніколаї – К., 1992. – 16 с.
250. Ніколаї Г.Ю. Теорія і практика художньо-естетичного виховання в Польщі / Г.Ю.Ніколаї // Мистецтво у розвитку особистості : монографія / За ред., передмова і післямова Н.Г.Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 193-216.
251. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В.Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [бібліотека з освітньої політики] / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С. 6-15.
252. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В.О.Огнев'юк. – К : Знання України, 2003. – 450 с.
253. Оконь В. Введение в общую дидактику / В.Оконь. – М. : Высш. шк., 1990. – 382 с.
254. Олексюк О.М. Духовний потенціал мистецтва / О.Олексюк // Мистецтво та освіта. – 1996. – № 2. – С. 2-6.
255. Олексюк О.М. Музична педагогіка : Навчальний посібник / О.М.Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
256. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : навч. посібник / О.М.Олексюк, М.М.Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
257. Олексюк О.М. Розвиток фундаментальних досліджень у галузі мистецької педагогіки / О.М.Олексюк // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти : зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – С. 19-20.

258. Олексюк О.М. Сучасна музична освіта: інноваційний аспект [Електронний ресурс] / О.М.Олексюк. – Режим доступу :
http://www.knukim.edu.ua/articles_oleksiuk.htm
259. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді / О.М.Олексюк. – К. : КППК, 1996. – 253 с.
260. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 ; 13.00.01 / Олексюк Ольга Миколаївна. – К., 1997. – 333 с.
261. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія / В.Ф.Орлов ; за загальною ред. І.А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 276 с.
262. Орлов В.Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / В.Ф.Орлов. – К., 2004. – 45 с.
263. Ороновська Л.Д. Зміст і структурні компоненти процесу прилучення молодших школярів до духовних цінностей / Ороновська Л.Д. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. *Серія 14*. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць. – Вип. 4 (9). – К. : НПУ, 2007. – С. 128-131.
264. Осеннева М.С. Методика музикального виховання молодших школярів : учеб. пособие для студ. нач. фак. педвузов / М.С.Осеннева, Л.А.Безбородова. – М. : Издательский центр „Академия”, 2001. – 368 с.
265. Основи художньої культури. Частина 1. Теорія та історія світової художньої культури / За ред. В.О.Лозового, А.В.Анучиної. – Харків : Основа, 1997. – 320 с.
266. Остапчук О. Професійний саморозвиток і самопроекування в системі педагогічної освіти / Остапчук Олена // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 13-18.

267. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / В.Д.Остроменский. – К. : Музична Україна, 1975. – 203 с.
268. Отич О.М. Психологічні засади мистецької освіти / Олена Отич // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2003. – С. 430-438.
269. Павлова О.В. Педагогічне керівництво формуванням ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами музично-ігрової діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / О.В.Павлова. – К., 2005. – 20 с.
270. Павлюченко С. Елементарна теорія музики : посіб. для музичних шкіл і училищ / С.Павлюченко. – К. : Музична Україна, 1980. – 160 с.
271. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Падалка Г.М. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
272. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва як напрям наукового пізнання / Падалка Г.М. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. *Серія 14*. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць. – Вип. 4 (9). – К. : НПУ, 2007. – С. 7-11.
273. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти / Г.Падалка. – К. : Муз. Україна, 1982. – 144 с.
274. Падалка Г.Н. Формирование эстетических идеалов и вкусов будущих учителей музыки : автореф. дисс. на соискание науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” / Г.Н.Падалка. – К., 1989. – 47 с.
275. Паньків Л.І. Педагогічне спілкування у контексті особистісно-орієнтованої освіти / Л.І.Паньків // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти : зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – С. 84-85.
276. Пасічніченко А. Музичне мистецтво і психічний розвиток особистості / Анжела Пасічніченко // Професійна підготовка вчителя музичного мистецтва: від традицій до інновацій : збірник наукових праць. – Полтава :

Видання Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, 2008. – С. 58-61.

277. Педагогічна майстерність : підручник / [І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.] ; за ред. І.А.Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
278. Пеня Т.Г. Театральная деятельность и развитие личности / Т.Г.Пеня // Искусство и образование. – 2002. – № 2. – С. 24-27.
279. Перетятко Л. Вплив музичного мистецтва на розвиток особистості / Лариса Перетятко // Професійна підготовка вчителя музичного мистецтва: від традицій до інновацій : збірник наукових праць. – Полтава : Видання Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка, 2008. – С. 54-57.
280. Песталоцци И.Г. Метод. Памятная записка Песталоцци / И.Г.Песталоцци // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М. : Педагогика, 1981. – Т.1. – 1981. – С. 46-60.
281. Петрушин В.И. Музыкальная психология : учебное пособие для вузов / В.И.Петрушин. – 2-е изд. – М. : Академический проект; Трикста, 2008. – 400 с. – (Gaudeamus).
282. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах : навч. посібник / Е.П.Печерська. – К. : Либідь, 2001. – 272 с.
283. Печерська Е. Урок музики у контексті культуротворчості / Елла Печерська, Неля Петрова // Початкова школа. – 2006. – № 4. – С. 27-30.
284. Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології / О.М.Пехота // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К. : ВІПОЛ, 2000. – 636 с.
285. Пиличяускас А.А. Нравственное воспитание школьников в процессе слушания музыки / А.Пиличяускас // Музыка в школе. – 1990. – № 4. – С. 4-8.
286. Пиличяускас А.А. Познание музыки как воспитательная проблема : пособие для учителя / А.А.Пиличяускас. – М. : МИРОС, 1992. – 40 с.

287. Підручник – головна тема дослідницької роботи / О.Коваленко // Освіта України. – 2006. – № 34. – 12 травня. – С. 5.
288. Плахотник Т. Народна пісня в українській сім'ї / Тетяна Плахотник // Мистецтво та освіта. – 2000. – № 2. – С. 46-48.
289. Побережна Г. Музична терапія у системі освіти в Україні / Г.Побережна, О.Комісаров // Музична освіта в Україні. Сучасний стан, проблеми розвитку : матеріали науково-практичної конференції. – К., 2001. – С. 157-161.
290. Подласый И.П. Педагогика : Новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : В 2 кн. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 2002. – 576 с.
291. Подуровский В.М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.М.Подуровский, Н.В.Суслова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
292. Полякова Е.С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности : монография / Е.С.Полякова. – [2-е изд., испр.] – Мн. : БГПУ, 2005. – 195 с.
293. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І.Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [бібліотека з освітньої політики] / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : „К.І.С.”, 2004. – С. 66-72.
294. Практикум по дидактике и методикам обучения / А.В.Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.
295. Про вивчення предметів художньо-естетичного циклу в 2001-2002 навчальному році // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 56-58.
296. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К. : Початкова школа, 2006. – 432 с.

297. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музика : 1-4 класи / [О.Я.Ростовський, Р.О.Марченко, Л.О.Хлебникова, З.Т.Бервецький]. – К. : Перун, 1996. – 128 с.
298. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музика : 5-8 класи / [О.Я.Ростовський, Р.О.Марченко, Л.О.Хлебникова, З.Т.Бервецький]. – К. : Перун, 1996. – 102 с.
299. Программы и планы // Музыка в школе / Под общей ред. Музыкальной секции Отдела единой трудовой школы. – М., 1921. – С. 29.
300. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. Начальные классы. – М. : Просвещение, 2002. – С. 117-134.
301. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 5-9 классы. – М. : Просвещение, 2006. – 47 с.
302. Программы для средних общеобразовательных учебных заведений. Музыка 1-8 классы / Под общ. ред. Ю.Б.Алиева. – М., 1993. – С. 2-12.
303. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика : учеб. пособие [для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений] / [Д.К.Кирнарская, Н.И.Киященко, К.В.Тарасова и др.] ; под ред. Г.М.Цыпина. – М. : Издательский центр „Академия”, 2003. – 368 с.
304. Пушня Л.С. Мистецькі педагогічні ідеї Рудольфа Штайнера / Л.С.Пушня // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти : зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – С. 44-47.
305. Рагозіна В.В. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рагозіна Вікторія Валентинівна. – К., 1999. – 199 с.
306. Радынова О.П. Музыкальное воспитание дошкольников : Учеб. пособие : Для студентов фак. дошк. воспитания сред. и высш. пед. учеб. заведений / О. П. Радынова, А. И. Катинене, М. Л. Палавандишвили. – М. : Изд. центр "Академия", 2000. – 240 с.

307. Радынова О.П. Слушаем музыку : кн. для воспитателя и муз. руководителя дет. сада / О.П.Радынова. – М. : Просвещение, 1990. – 160 с.
308. Ражников В.Г. Словарь признаков характера звучания / В.Г.Ражников // Диалоги о музыкальной педагогике. – М., 2004. – С. 132-136.
309. Рапацкая Л.А. К вопросу формирования художественной культуры учителя-музыканта в системе музыкально-педагогического образования / Л.А.Рапацкая // Музыкальная деятельность и музыкально-эстетическая культура : межвуз. сб. науч. тр. – Владимир : ВГПИ им. П.И.Лебедева-Полянского, 1990. – С. 37-47.
310. Реброва О.Є. Ментальні цінності мистецької освіти / О.Є.Реброва // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти : зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – С. 36-38.
311. Ригина Г.С. Уроки музыки в начальных классах : Из опыта работы в первом и втором классах / Г.С.Ригина ; под ред. Л.В.Занкова. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.
312. Ростовський О.Я. Актуальні проблеми сучасної музично-педагогічної освіти / О.Я.Ростовський // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти : зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – С. 21-22.
313. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі : навч.-метод. посібник / О.Я.Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 272 с.
314. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі : навч.-метод. посібник / О.Я.Ростовський. – [2-е вид., доп.]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 216 с.
315. Ростовський О.Я. Музыка // Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи / О.Ростовський, Л.Хлебникова, Р.Марченко. – К. : Початкова школа, 2006. – С. 344-371.

316. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посібник / О.Я.Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
317. Ростовський О.Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи / О.Я.Ростовський // Наукові записки. Тернопільський державний педагогічний університет. Серія : Педагогіка. – 2001. – № 2. – С. 15-22.
318. Ростовський О.Я. Українська музична педагогіка: стан і перспективи / О.Я.Ростовський // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 17-18.
319. Рубинштейн М.М. Очерки педагогической психологии в связи с общей педагогией / М.М.Рубинштейн. – [4-е изд.]. — М., 1920. – 532 с.
320. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – Серия „Мастера психологии”. – 720 с.
321. Рудницька О.П. Мистецтво у контексті розвитку духовної культури особистості / О.П.Рудницька // Художня освіта і проблеми виховання молоді : збірник наукових статей / [Рудницька О.П., Уланова С.І., Ростовський О.Я. та ін.]. – К. : ІЗМН, 1997. – С.3-10.
322. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посібник / О.П.Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.
323. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник / О.П.Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
324. Рудницька О.П. Психолого-педагогічні проблеми загальної та мистецької освіти / О.П.Рудницька // Мистецтво у розвитку особистості : монографія / За ред., передмова і післямова Н.Г.Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 36-55.
325. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж.Руссо // Педагогические сочинения : В 2-х т. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 2. – 1981. – 334 с.
326. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти : науково-методичний посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О.Я.Савченко. – К. : СПД „Цудзинович Т.І.”, 2007. – 204 с.

327. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я.Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
328. Савченко О.Я. Етапи реформування змісту шкільної освіти в Україні за роки незалежності / О.Я.Савченко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Частина 1. – Харків : „ОВС”, 2002. – С. 210-227.
329. Савченко О.Я. Методика читання у початкових класах : посіб. для вчителя / О.Я.Савченко. – К. : Освіта, 2007. – 334 с. – (Вчителю початкових класів).
330. Савченко О.Я. Підсумки першого етапу функціонування початкової школи у складі 12-річної / Олександра Савченко // Початкова школа. – 2006. – № 1. – С. 4-8.
331. Савченко О.Я. Системний підхід до модернізації змісту загальної середньої освіти / Олександра Савченко // Рідна школа. – 2010. – № 1-2 (січень-лютий). – С.3-7.
332. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах / О.Я.Савченко. – К. : Магістр-S, 1997. – 256 с. – (Учителю початковх класів).
333. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О.Я.Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [бібліотека з освітньої політики] / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : „К.І.С.”, 2004. – С. 34-46.
334. Савченко О.Я. Школа культури – діалог з В.О.Сухомлинським / Олександра Савченко // Початкова школа. – 2006. – № 12. – С. 1-5.
335. Садыхова Г.А. Активизация интерпретаторского мышления в профессиональной подготовке студентов музыкально-педагогических факультетов / Садыхова Г.А., Надирова Л.Л. // Музыкальная деятельность и музыкально-эстетическая культура : межвуз. сб. науч. тр. – Владимир : ВГПИ им. П.И.Лебедева-Полянского, 1990. – С. 93-100.
336. Саранов А.М. Методологические ориентиры исследования инновационных процессов в образовании / А.М.Саранов // Педагогическое образование и наука. – 2001. – № 2. – С. 65-74.

337. Саямов М. Постижение музыки / Михаил Саямов // Музыкальная жизнь. – 2008. – № 10. – С. 10-13.
338. Сбруєва А.А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах : навчальний посібник / А.А.Сбруєва, М.Ю.Рисіна. – Суми: СумДПУ, 2000. – 208 с.
339. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник / А.А.Сбруєва. – Суми : ВТД „Університетська книга”, 2004. – 320 с.
340. Селевко Г.К. Личностный подход (концепция отношений „учитель-ученик”) / Г.К.Селевко // Школьные технологии. – 1999. – № 6. – С. 108-135.
341. Семененко Н. Психофізичні особливості впливу музики на людину і питання освіти [Електронний ресурс] / Наталія Семененко. – Режим доступу :
<http://www.ukrreferat.com/index.php?referat=53806&pg=2>
342. Семко М.І. Система оцінювання результатів музичної освіти школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / М.І.Семко. – К., 2001 – 19 с.
343. Середа В. Чему не учат в школе? Мифы и реальность музыкального образования в России / Валентин Середа // Культура. – 2008. – 21-27 августа. – №32. – С. 3.
344. Сериков В.В. Личностно развивающее образование: мифы и реальность / В.В.Сериков // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 3-12.
345. Сирота З.М. Підготовка майбутніх учителів до музично-творчого розвитку учнів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / З.М.Сирота. – К., 2005 – 20 с.
346. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика самодиагностики / Людмила Собчик. – СПб. : Речь, 2003. – 624 с. – (Мэтры мировой психологи).
347. Соколов К.Б. Социальная эффективность художественной культуры / К.Б.Соколов. – М. : Наука, 1990. – 244 с.

348. Соколова І. Професійна компетентність вчителя: проблема структури та змісту / І.Соколова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. – 2004. – Випуск 1. – С. 10-15.
349. Соломаха С.О. Формування художнього світогляду як чинника духовного зростання фахівців мистецької освіти / С.О. Соломаха // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти : зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – С. 25-27.
350. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки : сб. статей / А.Н.Сохор. – Вып. 1. – Л. : Совет. композитор, 1980. – 296 с.
351. Стендаль. Жизнь Россини : [роман] / Стендаль. – К. : Музична Україна, 1985. – 348 с.
352. Столович Л.Н. Природа эстетической ценности / Л.Н.Столович. – М. : Политиздат, 1972. – 271 с.
353. Сухомлинский В.А. О воспитании / В.А.Сухомлинский ; сост. и автор вст. очерков С.Соловейчик. – М. : Политиздат, 1973. – 272 с.
354. Сухомлинська О.В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук / О.В.Сухомлинська. – К. : Добро, 2006. – 43 с.
355. Сухомлинська О.В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ ст. / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6-12.
356. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / В.О.Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К.: Рад. школа, 1976-1977. – Т. 1. – С. 403-637.
357. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В.О.Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1976-1977. – Т. 3. – С. 281-582.
358. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В.О.Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1976-1977. – Т. 1. – С. 53-206.
359. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О.Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К.: Рад. школа, 1976-1977. – Т. 3. – С. 9-279.

360. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / В.О.Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1976-1977. – Т. 2. – С. 419-654.
361. Танько Т.П. Музично-педагогічна компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу : [Монографія] / Т.П.Танько. – Харків : Нове слово, 2003. – 248 с.
362. Танько Т.П. Музично-педагогічна освіта в Україні : [Монографія] / Т.П.Танько. – Х. : Основа, 1998. – 192 с.
363. Тарасенко Г.С. Паросток. Методика гуманістичного виховання молодших школярів засобами природи. 1-4 класи : посібник для вчителя / Г.С.Тарасенко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 144 с.
364. Тарасов Г.С. Музыкальное воспитание и развитие личности / Г.С.Тарасов // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 131-134.
365. Тарасов Г.С. Соотношение коммуникативного и когнитивного в процессе формирования духовной потребности личности / Г.С.Тарасов // Психологические исследования познавательных процессов личности. – М., 1983. – С. 129-131.
366. Тельчарова Р.А. Музыка и культура (личностный подход) / Р.А.Тельчарова // Эстетика. –1986. – № 11. – 86 с.
367. Тельчарова Р.А. Музыкально-эстетическая культура и марксистская концепция личности : Учеб. пособие к спецкурсу / Р.А.Тельчарова. – М. : Прометей, 1989. – 132 с.
368. Тельчарова Р.А. Теория музыкально-эстетической культуры личности: проблемы и перспективы / Р.А.Тельчарова // Музыкальная деятельность и музыкально-эстетическая культура : межвуз. сб. науч. тр. – Владимир : ВГПИ им. П.И.Лебедева-Полянского, 1990. – С. 5-22.
369. Тельчарова Р.А. Уроки музыкальной культуры (Из опыта работы) / Р.А.Тельчарова. – М. : Просвещение, 1991. – 158 с.
370. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания / Б.М.Теплов // Вопросы художественного воспитания / Отв. ред. Т.Л.Беркман. – М.-Л., 1947. – С. 16-17.

371. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М.Теплов // Избранные труды : В 2-х т. – М. : Педагогика, 1985. – Т.І. – С. 42-222.
372. Ткач Э.С. Музыкально-педагогическая диагностика и некоторые аспекты подготовки музыкантов-педагогов в вузе / Э.С.Ткач. // Психолого-педагогические проблемы высшего музыкального образования : сборник научных трудов. – В. 43. – М. : ГМПИ им. Гнесиных, 1979. – С. 54-81.
373. Ткаченко Т.В. Основи формування професійно-педагогічної культури вчителя музики і співу : навчально-методичний посібник / Т.В.Ткаченко. – Х. : ЧП „Нове слово”, 2005. – 184 с.
374. Ткачова Н.О. Історія розвитку цінностей в освіті. – Х. : Видавничий центр ХНУ, 2004. – 433 с.
375. Топузов О.М. Методичні основи проблемного навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання географії” / О.М.Топузов. – К., 2008 – 39 с.
376. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования / А.В.Торопова // Музыкальное образование: методолого-методическая подготовка учителя музыки : программы дисциплин по спец. 030700 – Музыкальное образование : [для пед. ун-тов и ин-тов]. – М. : Флинта, 2000. – С. 47-80.
377. Усачева В.О. Импровизация и сочинение музыки как творческий метод развивающего обучения детей : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.02 „Теория и методика обучения музыке” / В.О. Усачева. – М., 2002. – 34 с.
378. Усачева В.О. Музыкальное искусство : программа для начальной школы / В.О.Усачева, Л.В.Школяр, В.А.Школяр // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. – М., 2001. – С. 219-248.
379. Усачева В.О. Музыкальное искусство. 1 класс : метод. пособие / В.О.Усачева, Л.В.Школяр, В.А.Школяр. – М. : Вентана-Граф, 2005. – 176 с.

380. Усачева В.О. Музыкальное искусство : учебник для уч-ся 1 кл. общеобр. учреждений / В.О.Усачева, Л.В.Школяр. – М. : Вентана-Граф, 2005. – 128 с. : ил. – (Начальная школа XXI века).
381. Усачева В.О. Музыкальное искусство : учебник для уч-ся 2 кл. общеобр. учреждений / В.О.Усачева, Л.В.Школяр. – М. : Вентана-Граф, 2006. – 128 с. : ил. – (Начальная школа XXI века).
382. Учебные программы вальдорфских школ / Под ред. В.К.Загвоздкина. – М. : Народное образование, 2005. – 528 с.
383. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения / К.Д.Ушинский ; сост. Н.А.Сундуков. – М. : Просвещение, 1968. – 557 с.
384. Філіпчук Г.Г. Музичне виховання особистості / Г.Г.Філіпчук // Мистецтво у розвитку особистості : монографія / За ред., передмова і післямова Н.Г.Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 93-104.
385. Фіцула М.М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М.Фіцула. - К. : Академія, 2000. – 544 с.
386. Флегонтова Н.М. Творчий розвиток особистості засобами мистецтва у професійній підготовці учнівської молоді / Н.М.Флегонтова // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти : зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – С. 47-48.
387. Флиер А.Я. Культура / А.Я.Флиер // Культурология. XX век. Словарь. – СПб. : Университетская книга, 1997. – С. 203-209.
388. Френе С. Избранные педагогические сочинения / С.Френе ; сост., общ. ред. и вступ. ст. Б.Л.Вульфсона ; [пер. с франц.]. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.
389. Харченко П. Роль європейських академій в розвиткові музичного мистецтва та освіти / Поліна Харченко // Актуальні проблеми мистецької практики і мистецтвознавчої науки : Мистецькі обрії – 2008. – Вип. 1 (10). / ІПСМ Академії мистецтв України ; наук. керівник теми і головн. наук. ред. І.Д.Безгін. – К. : Музична Україна, 2008. – С. 265-269.

390. Хейзинга Й. Homo ludens : Человек играющий / Йохан Хейзинга ; [пер. с нидерланд. Д.Сильвестрова]. – СПб. : Издательский Дом „Азбука-классика”, 2007. – 384 с.
391. Хижна О. Культурологічний підхід до художньо-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи / Ольга Хижна // Теоретичні та практичні питання культурології : зб. наук. статей. Вип. XXI. – Мелітополь : Видавництво „Сана”, 2005. – С. 116-126.
392. Хижна О.П. Художньо-педагогічна діяльність учителя початкової школи : [Монографія] / О.П.Хижна. – К. : Видавництво НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – 456 с.
393. Хлебникова Л.О. Музыка у духовному житті українського народу / Л.О.Хлебникова // Виховання естетичної культури школярів : навч. посібник / [І.А.Зязюн, Н.Є.Миропольська, Л.О.Хлебникова та ін.]. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 60-82.
394. Хлебнікова О.В. Досвід музично-виконавської діяльності і діагностика його сформованості у студентів вузів культури / О.В.Хлебнікова. – К., 1998. – 18 с.
395. Хоружа Л.Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Хоружа Людмила Леонідівна. – К., 2004. – 412 с.
396. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.Ильясова, В.Ляудис : В 2 т. – Т. II. – М. : Просвещение, 1981. – 369 с.
397. Хуторской А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В.Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
398. Ціннісні орієнтації // Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. – К. : Вид-во УРЕ, 1986. – С. 756.
399. Цымбалюк Е.А. Инновационные подходы в музыкальном образовании школьников (Белорусская школа в контексте европейских музыкально-образовательных тенденций) / Цымбалюк Е.А. // Мистецька освіта в

контексті європейської інтеграції: Теоретичні та методичні аспекти розвитку. – Київ-Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – С. 88-89.

400. Цымбалюк Е.А. Становление теории и методики оценочной деятельности учителя музыки : учеб.-метод. пособие / Е.А.Цымбалюк. – Мн. : Бестпринт, 2004. – 268 с.
401. Чавчавадзе Н.З. Культура и ценности / Н.З.Чавчавадзе. – Тбилиси : Мецнлереба, 1984. – 171 с.
402. Чайковська О.А. Формування музичних знань молодших школярів засобами мультимедійних технологій навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / О.А.Чайковська. – К., 2002. – 19 с.
403. Чурікова-Кушнір О.Д. Виховання вокально-інтонаційної культури молодших школярів у процесі роботи над музичним образом: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О.Д.Чурікова-Кушнір. – Луганськ, 2002. – 20 с.
404. Шамаева К.И. Музыкальное образование на Украине в первой половине XIX века / К.И.Шамаева. – К., 1992. – 187 с.
405. Швейцер А. Культура и этика / Альберт Швейцер. – М. : Прогресс, 1983. – 343 с.
406. Шевченко Г.П. Духовність особистості в контексті космічного феномена людини / Г.П.Шевченко // Вісник ЛДПУ імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2000. – № 8 (28). – С. 3-7.
407. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе / Г.П.Шевченко. – К. : Рад. школа, 1985. – 144 с.
408. Шеремет Л.П. Роль і місце музики у становленні і розвитку особистості / Л.П.Шеремет. – Суми : Мрія-1, 1995. – 159 с.
409. Шип С. Як передати словами зміст музики? / Сергій Шип // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 2. – С. 8-12.
410. Шипота Г. Виховний потенціал кобзарського мистецтва / Галина Шипота // Актуальні проблеми мистецької практики і мистецтвознавчої науки :

Мистецькі обрії – 2008. – Вип. 1 (10). / ІПСМ Академії мистецтв України ; наук. керівник теми і головн. наук. ред. І.Д.Безгін. – К. : Музична Україна, 2008. – С. 279-282.

411. Школяр Л.В. Идеи развивающего образования в музыкальной педагогике школы / Л.В.Школяр // Теория и методика музыкального образования детей : научно-методическое пособие / [Л.В.Школяр, М.С.Красильникова, Е.Д.Критская и др.] – [2-е изд.]. – М. : Флінта : Наука, 1999. – С. 47-79.
412. Школяр Л.В. Изучение музыкальной культуры младших школьников / Л.В.Школяр // Теория и методика музыкального образования детей : научно-методическое пособие / [Л.В.Школяр, М.С.Красильникова, Е.Д.Критская и др.] – [2-е изд.]. – М. : Флінта : Наука, 1999. – С. 290-322.
413. Школяр Л.В. Освітня галузь „Мистецтво” у системі культуровідповідної освіти / Людмила Школяр // Мистецтво та освіта. – 2006. – № 3. – С. 6-7.
414. Школяр Л.В. Проблемы становления урока музыки как урока искусства / Л.В.Школяр // Теория и методика музыкального образования детей : научно-методическое пособие / [Л.В.Школяр, М.С.Красильникова, Е.Д.Критская и др.] – [2-е изд.]. – М. : Флінта : Наука, 1999. – С. 8-46.
415. Шостакович Г.В. Музыка масових жанрів як фактор формування музичної культури підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” – К., 1996. – 20 с.
416. Шрамко О.І. Мистецька освіта і духовне відродження України / Шрамко О.І. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць. – Вип. 4 (9). – К. : НПУ, 2007. – С. 28-31.
417. Штайнер Р. Методика и дидактика / Р.Штайнер. – М. : Парсифаль, 1996. – 176 с.
418. Штайнер Р. Семинарские обсуждения и лекции по учебному плану / Р.Штайнер. – М. : Парсифаль, 1995. – 208 с.
419. Штепа В. Інтернет і музична освіта школярів / Вікторія Штепа // Мистецтво та освіта. – 2000. – № 1. – С. 45-50.

420. Шулікін Д. Педагогіка, яка підкорила весь світ / Дмитро Шулікін // Освіта України. – 2007. – № 87 (875) – 23 листопада. – С. 1, 9.
421. Щекатунова Г.Д. Теоретико-методологічні основи моделювання освітніх систем / Щекатунова Г.Д. // Моделі розвитку сучасної української школи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 11-13 жовтня 2006 р., Черкаси – Сахнівка. – К. : СПД Богданова А.М., 2007. – С. 32-38.
422. Щолокова О.П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / Щолокова О.П. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. *Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць.* – Вип. 4 (9). – К. : НПУ, 2007. – С. 11-15.
423. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя : [Монографія] / О.П.Щолокова. – К., 1996. – 172 с.
424. Щолокова О.П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01; 13.00.04 / Щолокова Ольга Пилипівна. – К., 1996. – 394 с.
425. Щолокова О.П. Художньо-естетичне виховання школярів засобами світової художньої культури / О.П.Щолокова. – К. : УППУ, 1993. – 79 с.
426. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды /Д.Б.Эльконин ; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
427. Эстетическое воспитание школьников : Вопросы теории и методики / Под ред. М.Д.Таборидзе. – М. : Педагогика, 1988. – 103 с.
428. Юцевич Ю.Є. Музыка. Словник-довідник / Є.Ю.Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.
429. Юцевич Ю. Словарь музыкальных терминов / Ю.Юцевич. – [3 изд., перераб., доп.]. – К. : Муз. Україна, 1988. – 263 с.
430. Ягупов В.В. Дидактичне поняття: „навчальний процес” чи „процес навчання” / В.В.Ягупов // Рідна школа. – 2000. – № 2. – С. 16-19.
431. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посібник / В.В.Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

432. Ядов В.А. Диспозиционная концепция личности / В.А.Ядов // Социальная психология: история, теория, эмпирические исследования. – Л., 1979. – С. 106-120.
433. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С.Якиманская. – М. : Сентябрь,1996. – 226 с.
434. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И.С.Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.
435. Якобсон Р. Лінгвістика і поетика / Р.Якобсон // Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. Марії Зубрицької. – Львів : Літопис, 1996. – С. 359-376.
436. Яконюк В.Л. Музыкант. Потребность. Деятельность / В.Л.Яконюк. – Минск : Белорус. акад. музыки, 1993. – 147 с.
437. Яконюк В.Л. Проблемы глобализации музыкального образования. Взгляд в XXI век / В.Л.Яконюк // Музычнае і тэатральнае мастецтва : праблемы выкладання. – 2002. – № 1. – С. 22-27.
438. Яновська Н. Гармонія шкільного повсякдення / Наталія Яновська, Олена Степаненко // Початкова школа. – 2006. – № 1. – С. 58-61.
439. Яновська Н. Мистецтво навчання або навчання через мистецтво / Наталія Яновська // Початкова школа. – 2005. – № 9. – С. 47-50.
440. Янушевска-Варых М.М. Развивающие возможности музыки в обучении детей разного интеллектуального уровня : автореф. дис. на соискание научной степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания” / М.М.Янушевска-Варых. – М., 2006. – 48 с.
441. Янушевска-Варых М.М. Развивающие возможности музыки в обучении детей разного интеллектуального уровня / М.М.Янушевска-Варых. – М. : Издательский дом РАО, 2005. – 370 с.
442. Ярмаченко М.Д. Основні педагогічні категорії / М.Д.Ярмаченко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 5-6.
443. Andrews B.R. Auditory tests. IV tests of musical capacity / B.R. Andrews // Amer. Journ. of Psychol. – 1905. – №16.

444. Izard C.E. The psychology of emotions. – N.Y. : Plenum Press, 1991. – 231 p.
445. Hoffman M.K. Using Tonebars and Computers in Elementary Music Composition // Music Education : Sharing Music. ISME. – Seoul, Korea, 1992. – P.73-76.
446. Januszewska-Warych M., Grabowska G. Edukacja muzyczna w zintegrowanym systemie pracy w klasach 1-3 szkoły podstawowej, Pomorska Akademia Pedagogiczna. – Słupsk, 2002. – 473 s.
447. Januszewska-Warych M. Wpływ wiczeć muzyczno-ruchowych na poziom koordynacji siłowo-ruchowej w przedszkolu w grupie dzieci 6-letnich, WSP – Słupsk, 1997. – 116 s.
448. Kupisiewicz Cz. Podstawy ogólnej dydaktyki. – Warszawa, 1995. – S.95.
449. Łobowa O. Podręczniki edukacji muzycznej dla szkoły podstawowej na Ukrainie (Підручник у музичній освіті школярів України) / Olga Łobowa. // Wychowanie muzyczne w szkole. – Krakow, 2007. – № 3. – S. 25-30, 66-72.
450. Mellor L. „Welcome to Dance Machine” : An investigation of children’s ICT composition responses using the CD Pom Dance eJay // ISME, 2002.
451. Nadel S.F. Zum Begriff der Musikalität. – Zeits. f. Musikalität / S.F. Nadel // Zeits f. Musikwissensch.– 1928.– Hefl. 1.
452. Seastore C. The measurement of pitch discrimination : psychol. monogr., – 1910. – P. 53.
453. Seastore C. The psychology of musical talent. – Leipzig, 1919. – P. 4.
454. Vitt K-M. Die Aufgaben der Kunst in der gegenwertigen Welt (Миссия искусства в современном мире) / Карл-Михаэль Витт // Теоретичні та практичні питання культурології : зб. наук. статей. Вип. XVIII. Ч.І. – Мелітополь : Видавництво „Сана”, 2006. – С. 62-67.
455. Webster P.R. Thinking in Sound: Studying Children’s Improvisation // Musical Connections : Traditions and Change. ISME, Tampa, 1994. – P. 146-153.
456. Wolpert R. Recognition of melody. Harmonic Accompaniment and Instrumentation // Music Perception. – Fall, 1990. – Vol. 8 (1). – P. 95-106.