

**МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ І ТУРИЗМУ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ КУЛЬТУРИ І
МИСТЕЦТВ**

На правах рукопису

РОГОЗА ОЛЕКСІЙ СЕРГІЙОВИЧ

УДК 37.013.77(78.03):787.61

**МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ
ГРИ НА ГІТАРІ**

13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

ХИЖНА Ольга Петрівна,

доктор педагогічних наук, доцент

Київ – 2010

Зміст

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	12
1.1. Музичне мислення як соціокультурний феномен	12
1.2. Сутність поняття «музичне мислення» у науковій літературі.....	32
1.3. Розвиток музичного мислення молодших школярів у теорії музичного навчання.....	44
<i>Висновки до розділу I</i>	<i>61</i>
РОЗДІЛ II. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	64
2.1. Зміст та структурні компоненти музичного мислення молодших школярів ...	64
2.2. Особливості розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі	83
2.3. Педагогічні умови розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі.....	100
<i>Висновки до розділу II</i>	<i>124</i>
РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	127
3.1. Діагностика рівнів розвиненості музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі.....	127
3.2. Методика розвитку музичного мислення молодших школярів.....	145
3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи	181
<i>Висновки до розділу III</i>	<i>200</i>
ВИСНОВКИ	205
<i>Додатки</i>	<i>245</i>
<i>Список використаних джерел</i>	<i>209</i>

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. В умовах розвитку світової культури ХХІ століття мистецька освіта України набуває нових рис та виходить на якісно новий рівень, маючи чітку тенденцію до удосконалення. Мистецька освіта дозволяє зберегти національні надбання народу, формувати культурний фонд нації. У цьому контексті варто зазначити, що лише у плеканні атмосфери потягу до Краси та Добра можна виховувати людину, яка володітиме почуттям власної гідності, соціальної відповідальності, цінуватиме духовні та матеріальні надбання, шануватиме індивідуальність кожної особистості, чутливої до навколишнього світу і буде здатною творчо збагачувати його, особливо в кризові й трансформаційні періоди суспільного розвитку, коли закономірно загострюється потреба у моральних орієнтирах, у виробленні стратегії мистецької освіти дітей і юнацтва на основі пріоритетів інтересів особистості, її внутрішнього світу.

Основні вектори розвитку мистецької освіти в Україні визначаються Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», актами президента України та Кабінету Міністрів України, Державною національною програмою «Освіта (Україна ХХІ століття)», Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ ст., іншими нормативно-правовими та нормативно-методичними актами, що регламентують діяльність системи вищої освіти у нашій країні.

У науково-методичній літературі проблема мислення дістала широке висвітлення. Вивченню поняття «мислення» приділяється особлива увага в працях філософів (В.Андрущенко, М.Грушевський, Г.Волинка, Е.Ільєнков, Г.Сковорода, П.Юркевич, В.Шинкарук, Т.Шелупахіна, С.Яворський та ін.), які розглядають мислення як пізнавальну, теоретичну діяльність, що існує як вища форма відображення навколишнього світу в уявленнях, судженнях, поняттях, умовиводах, спирається на знання, виражається за допомогою мовлення, нерозривно пов'язана з практичною діяльністю; фізіологів (Б.Ананьєв, О.Петришина, Є.Попова та ін.) та психологів (І.Бех, Л.Виготський, П.Гальперін, К.Ізард, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, О.Тихоміров, І.Цимбалюк та ін.), які

досліджують цей феномен як цілісне, системне явище, яке має певну структуру та властивості; педагогів (М.Варій, В.Ортинський, В.Сухомлинський, В.Тюріна, О.Федоренко, М.Фіцула та ін.), які досліджують специфіку мисленнєвих процесів.

Психолого-педагогічні проблеми особливостей учнів молодшого шкільного віку висвітлювалися в працях В.Крутецького, В.Фрокліна, М.Шардакова та ін. Початкове навчання учнів гри на музичних інструментах вивчалось наступними дослідниками: А.Артоболевська, А.Ауер, Л.Баренбойм, А.Готсдінер, О.Деркач, Т.Єгерська та ін. Окремими науковцями підкреслюється важливість саме початкової ланки музичної освіти, на якій базується її основа. Творчому розвитку дітей присвятили свої роботи М.Барінова, Т.Казакова, М.Межієва, В.Моляко, В.Холоденко та ін.

Дослідженню поняття «музичне мислення» присвячено роботи таких науковців як В.Бобровський, І.Ботвінов, Є.Герцман, Л.Дис, О.Іванова, Є.Орлова та ін. Науковці розуміють музичне мислення як переживання виразної сутності художнього образу, розуміння принципів матеріального конструювання звукової тканини, вміння втілити цю єдність у вольовому акті творчості (створюванні чи інтерпретації музики). Музичне мислення тісно пов'язане із сприйманням музики і забезпечує усвідомлене, аналітичне, чуттєво-емоційне та оцінне освоєння твору. Разом з тим, виконуючи у сприйманні музики роль своєрідного «інтелектуального механізму», музичне мислення є основною рушійною силою виконавської і безпосередньо творчої діяльності.

Вкрай важлива проблема музичного мислення висвітлювалася в дослідженнях фахівців з музичної естетики (М.Овсянніков, П.Соболев, П.Трофімов, С.Уланова, В.Шестаков та ін.), музичної педагогіки (О.Апраксіна, Л.Арчажнікова, Н.Ветлугіна, Д.Кабалевський, Г.Коган, В.Натансон, Ю.Тюлін та ін.), музичної психології (Л.Бочкарьов, В.Петрушин, Г.Тарасов, Б.Теплов, Г.Ципін та ін.), музикознавства (Б.Асаф'єв, М.Арановський, М.Бонфельд, Н.Дяченко, О.Ільченко, Ю.Цагареллі та ін.).

Вивчення феномену сприймання музики як основи музичного мислення знайшло відображення в працях Ю.Алієва, Н.Гродзенської, О.Костюка,

Є.Назайкінського, В.Остроменського, О.Ростовського та ін. Логічна сторона музичного мислення висвітлена в наукових роботах з аналізу музичних творів таких авторів: М.Бонфельд, Р.Лаул, Л.Мазель, В.Медушевський, І.Пясковський, С.Шип та ін. Обов'язкова наявність розвиненого музичного слуху як особлива умова розвитку музичного мислення підкреслюється в працях В.Белобородової, І.Гейнрікса, С.Оськіної та ін.

Незважаючи на тривалий час дослідження феномену музичного мислення, залишається, на жаль, чимало проблем, які потребують наукового обґрунтування.

У початкових музичних навчальних закладах домінує «концертно-виконавський» нахил, який призводить до появи так званих «однобічних музикантів», у яких не розвинені такі якості, як музичне сприйняття, музичне мислення в цілому; їхні вміння, навички і знання є поверховими, а музичні здібності — недостатньо розвиненими. Подібне навчання з частковим залученням інтелектуального потенціалу учнів сприяє згасанню ініціативності, самостійності, творчості дітей, що негативно відбивається на їхньому музичному розвитку. Окрім дефіциту відповідної методичної літератури, майже відсутній музичний репертуар для початкового етапу навчання гри на струнних інструментах, у тому числі й для гітари, яка є дуже привабливим музичним інструментом сьогодення.

Одними з перших видатних композиторів, виконавців та педагогів, які створили свою «Школу гри на шестиструнній гітарі», були іспанець М.Каркассі та італієць Ф.Каруллі (XIX ст.). Визначною віхою в процесі розвитку гітари стала поява «Раціональної школи гри на гітарі» видатного іспанського педагога і композитора Е.Пухоля (поч. XX ст.), який на принципах техніки Ф.Таррегі систематизував і детально виклав методику технічної підготовки гітариста. Пізніше російські педагоги-композитори (П.Агафшин, П.Вещицький, О.Іванов-Крамської, Є.Ларічев, В.Сазонов та ін.), а потім українські (В.Грищенко, В.Доценко, В.Козлін, І.Кузнецов, А.Лазарева, В.Манилов, М.Михайленко, А.Шевченко та ін.) створювали нові методики навчання гри на гітарі, якими багато хто користується і в наш час. Проте на сьогодні потрібно,

враховуючи фактор сучасності, розробляти методичні системи розвитку не лише виконавської майстерності, але й музичного мислення, особливо на початковому етапі навчання, адже гра на музичному інструменті — це, перш за все, мисленнєвий процес.

На наш погляд, стимулом розвитку музичного мислення молодших школярів є необхідність подолання суперечностей між:

- новими соціальними потребами у створенні національної системи мистецької освіти у контексті гуманістичної парадигми та недостатньою підготовленістю учителів музики до вказаних процесів;
- потребами початкових музичних навчальних закладів у розробці нових методичних підходів і реальним станом музичного навчання молодших школярів;
- наявністю історичного досвіду розвитку музичного мислення учнів молодшого шкільного віку та його недостатньою затребуваністю у навчально-виховній роботі початкових музичних навчальних закладів;
- існуючими науковими напрацюваннями щодо розвитку музичного мислення і недостатньою розробленістю відповідного методичного забезпечення.

Недостатня розробленість проблем розвитку музичного мислення учнів на початковому етапі навчання гри на гітарі при нагальній потребі в розв'язанні зазначеної проблеми обумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Методика розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Ця дисертація входить до плану наукових досліджень Київського національного університету культури і мистецтв і є складовою комплексної наукової теми кафедри музичного мистецтва «Теоретико-методичні та творчо-виконавські засади розвитку особистості в сфері музичного мистецтва», згідно з цільовою комплексною програмою культурологічних досліджень КНУКіМ «Трансформаційні процеси в культурі і мистецтвах України» (№ 0107U009539). Тема дисертаційного дослідження була затверджена Головною вченою радою

Київського національного університету культури і мистецтв (протокол № 3 від 9 грудня 2006 р.) і Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол № 1 від 23 січня 2007 р.).

Мета дослідження полягає у розробці, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці методики розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі.

Об'єкт дослідження — процес розвитку музичного мислення молодших школярів.

Предмет дослідження — педагогічні умови та методика розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі.

Завдання дослідження:

- уточнити сутність поняття «музичне мислення», визначити його структуру, конкретизувати поняття «музичне мислення молодших школярів»;
- виявити педагогічні умови, завдяки яким забезпечується ефективність процесу розвитку музичного мислення учнів початкових музичних навчальних закладів;
- визначити критерії, їх показники та рівні розвитку музичного мислення молодших школярів;
- розробити й експериментально перевірити методику розвитку музичного мислення учнів початкових музичних навчальних закладів у процесі навчання гри на гітарі;
- розробити методичні рекомендації для викладачів початкових музичних навчальних закладів з метою впровадження цієї методики.

Методологічною та теоретичною основою дисертаційного дослідження стали: філософські концепції про природу людського мислення; положення музичної естетики про зародження та поступовий розвиток музичного мислення; провідні положення музикознавства, музичної психології та музичної педагогіки щодо формування музичного мислення, створення відповідних умов якісного навчання та виховання молодших школярів; наукові

висновки праць з логіки, соціології, фізіології, в яких розглядалася тема провідної ролі інтелекту в діяльності людини; психолого-педагогічні положення про особливості молодшого шкільного віку; наукові твердження педагогів-гітаристів, в яких висвітлено стан розвиненості гітарного мистецтва не тільки в минулому, але і в сучасних умовах.

Методи дослідження. В ході наукового дослідження для отримання та опрацювання необхідних даних було використано наступні методи:

теоретичні — аналіз літератури з філософії, психології, фізіології, логіки, естетики, педагогіки, музикознавства, в якій висвітлюється проблема дослідження; порівняння існуючих методик навчання гри на гітарі, синтезу та узагальнення існуючих концептуальних положень щодо розвитку музичного мислення;

емпіричні — анкетування, опитування, оцінювання педагогічного зрізу знань, бесіди, спостереження, педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний);

статистичні — опрацювання отриманої інформації, графічне відображення динаміки розвитку музичного мислення, доведення ефективності результатів педагогічного експерименту.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі міської школи мистецтв м. Чернігова, дитячої музичної школи № 2 м. Кіровограда, дитячої музичної школи № 1 м. Луганська, Чернігівської обласної школи мистецтв, Чернігівської музичної школи № 1 ім. С. Вільконського. Усього в експерименті брали участь 325 осіб.

Організація дослідження. Дослідження проводилося у три етапи протягом 2006-2010 років.

На першому етапі (2006-2007) було проаналізовано літературу з філософії, психології, естетики, педагогіки, фізіології, логіки, соціології, мистецтвознавства, музичної психології, музичної педагогіки, розглянуто аспекти досліджуваної теми. Також було вивчено стан розвиненості відповідного психолого-педагогічного напрямку в Україні та за її межами; визначено об'єкт, предмет, мету і завдання дисертаційного дослідження.

На другому етапі (2007-2009) було проведено констатувальний експеримент, мета якого полягала у діагностиці рівня розвиненості музичного мислення учнів початкових музичних навчальних закладів, розроблено методику за темою наукового дослідження та розпочато експериментальну перевірку обґрунтованої методичної системи розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі.

На третьому етапі (2009-2010) було продовжено перевірку розробленої методики у процесі формувального експерименту, здійснено узагальнення та систематизацію результатів дослідно-експериментальної роботи, підрахунок та опис статистичних даних; були підведені підсумки наукового дослідження та підготовлені відповідні методичні рекомендації.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що дисертантом уперше:

- уточнено сутність і зміст поняття «музичне мислення», що вплинуло на ефективність розроблення та впровадження методики розвитку музичного мислення молодших школярів;
- розроблено й експериментально перевірено методику розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі;
- визначено критерії, їх показники та рівні розвиненості музичного мислення учнів початкових музичних навчальних закладів, що дозволило удосконалити методи роботи з дітьми для досягнення позитивного результату в процесі музичного навчання;
- визначено етапи розвитку музичного мислення молодших школярів;
- виявлено педагогічні умови, завдяки яким забезпечується ефективність процесу розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі;

Подальшого розвитку дістали ідеї розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі інструментальної підготовки.

Практичне значення дослідження полягає: у створенні методичних рекомендацій для викладачів початкових музичних навчальних закладів з метою впровадження цієї методики у процес навчання; у розробці та

впровадженні в навчальний процес музичних шкіл та шкіл мистецтв методичних рекомендацій «Розвиток музичного мислення учнів початкових музичних навчальних закладів»; у розробці спецкурсу «Музичне мислення: історичний розвиток, сутність, аспекти». Матеріали дослідження можуть використовуватись у роботі мистецьких навчальних закладів.

Апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження.

Основні положення, методичні рекомендації і результати дослідження висвітлювалися у доповідях автора на:

- науково-практичних конференціях: Всеукраїнській науково-практичній конференції «Трансформаційні процеси в сучасній українській культурі» (Київ, 2007р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Академічне народно-інструментальне мистецтво України: проблеми збереження та розвитку в сучасній соціокультурі» (Кіровоград, 2008р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасна мистецька освіта: проблеми, технології, перспективи» (Ніжин, 2008р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Культура ХХІ століття: стан, проблеми, перспективи» (Рівне, 2008р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Проблеми збереження та розвитку академічного народно-інструментального мистецтва України» (Кіровоград, 2009р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Мистецька освіта ХХІ століття: теорія і практика» (Київ, 2009р.), щорічних звітних науково-практичних конференціях викладачів НПУ імені М.П.Драгоманова (Київ, 2006-2010).
- засіданнях кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, гітарної секції Чернігівського музичного училища ім. Л.Ревуцького, відділів народних інструментів міської школи мистецтв та музичної школи № 1 ім. С.Вільконського м. Чернігова.

Основні положення дисертаційного дослідження впроваджено у навчально-виховний процес міської школи мистецтв м. Чернігова (довідка № 4 від 19.01.2010 р.), Чернігівської музичної школи № 1 ім. С.Вільконського

(довідка № 2 від 25.01.2010 р.). Матеріали розроблених методичних рекомендацій використовувались при проведенні практичних та лабораторних занять зі студентами Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б.Хмельницького (довідка № 06/1657 від 21.09.2009 р.) та Чернігівського інституту мистецтв та менеджменту культури Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв (довідка № 169 від 01.03.2010 р.).

Публікації. Результати дослідження висвітлено у дев'яти одноосібних публікаціях, чотири з яких – у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (281 позиції, з яких 7 – іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації становить 264 сторінки, з них 207 сторінок основного тексту. Робота містить 9 таблиць, 15 рисунків, що разом з додатками становить 36 сторінок.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Музичне мислення як соціокультурний феномен

Визначаючи завдання музичного мистецтва в сучасних умовах, метою якого є виховання людини та формування її культурно-естетичної свідомості, слід зазначити, що на становлення цих духовних цінностей має величезний вплив саме розвиток музично-інтелектуальних здібностей індивіда. Останнім часом багато дослідників (О.Бурська, Н.Мозгальова, О.Піхтар, Т.Шелупахіна та ін.) стали звертатися до цієї теми, підкреслюючи її пріоритетність та необхідність вдосконалення вже існуючих досліджень. Вивчаючи природу музичного мислення як одного з компонентів людського інтелекту, необхідно звернутися, перш за все, до історичного розвитку та загальних визначень феномену розумової діяльності, адже мислення є предметом комплексних досліджень багатьох галузей науки.

Як предмет вивчення багатьох наук, мислення є функцією мозку і в цьому сенсі є природнім процесом. Однак кожен окремий індивід стає суб'єктом мислення лише за умови оволодіння мовою, поняттями, логікою, які є продуктами розвитку суспільної практики. Навіть завдання, які людина ставить перед власним мисленням, породжуються завдяки суспільним умовам її життя. Таким чином, мислення людини має суспільно-історичну природу. Вивчаючи феномен мислення, слід звернутися до його витоків, розглянути його історичні аспекти.

Зародження мислення як самостійної системи пізнання навколишнього світу сягає в глибину віків і невід'ємно пов'язане з появою та розвитком філософської думки. Так, у Анаксагора, одного з останніх мислителів-матеріалістів досократівського періоду, мислення вже виступає як першоджерело світового порядку. Найбільш популярними були системи ідеалізму (Платон), матеріалізму (Декарт) і, як варіант — два елементи однієї субстанції у Спінози. Ці системи відносяться до онтологічного типу мислення, яке завжди було об'єктом філософської спекуляції.

Поява, становлення і розвиток музичного мислення у суспільстві невід’ємно пов’язані з розвитком науки, техніки і культури. Поділяючи культуру на окремі галузі та досліджуючи історичні джерела, слід зазначити, що сучасна естетика у вирішенні найважливіших проблем — походженні мистецтва, його ролі у суспільному житті тощо — звертається до системи естетичних теорій Давньої Греції. В цій системі музична естетика відіграє дуже важливу роль. Греки надавали музиці особливе значення, приписуючи їй магичні, лікарські, а головне виховні функції. Слід підкреслити, що музика, як окрема галузь культури, була поруч з людиною з найдавніших часів.

Античні мислителі головним засобом естетичного виховання визнавали музику. На музичному вихованні будувалася уся система суспільної освіти давніх греків. Вони розглядали музику як своєрідну вправу, гімнастику інтелектуальних і моральних здібностей. Згідно з естетичними теоріями Платона і Аристотеля, усіляке суспільне виховання — педагогічне, естетичне, інтелектуальне — базується, головним чином, на музичному вихованні. Поява такої думки у працях давньогрецьких філософів та набуття нею загальносуспільного значення свідчить про наявність вже достатньо розвинутого музичного мислення в цей період розвитку людства.

Одні з перших музичних концепцій відносилися до міфічних часів і виростили на підґрунті суспільно-родової формації, коли взагалі панувала міфологічна ідеологія. Міфологія пройшла тисячолітній шлях розвитку і була в Греції основою для мистецтва та теорії мистецтва. Цей період ще має назву дораціонального періоду, коли людина жила більше почуттями, ніж розумом (до Сократа). Саме з Сократа починається інтенсивне підвищення рівня мислення.

Згідно з О.Лосєвим [7, 16], найкращими першоджерелами класичної літератури, які характеризують музику міфологічної доби, є Гомер, Гесіод і гомерівські гімни. Образ Сирен у Гомера відображає зв’язок естетичного відношення до музики з первісним екстатичним станом і навіть з канібалізмом. Первісну магичну дію музики демонструє міф про Орфея, який своєю музикою

зачарував увесь підземний світ. Музика Аполлона і муз взагалі характеризується як заспокійлива і урівноважена гармонія.

Таким чином, ще задовго до появи літератури в Греції там вже була пережита уся пристрасна стихія музики, починаючи від диких форм і закінчуючи гармонійною витонченістю. Відповідно, сприйняття музики, як один з первинних компонентів музичного мислення, поступово долає шлях від примітивного до більш усвідомленого.

Наступний, класичний період античності (VI-IV ст. до н. е.) характеризується різким розривом між естетикою і міфологією. У зв'язку із становленням рабовласницького устрою, тобто з різким поділом розумової і фізичної праці, мислення набуває абстрактного характеру. В цей період замість натурального господарства надзвичайно зростає роль обміну та грошового обігу. Тому і в мисленні, яке уперше зіткнулося з величезною роллю числа, відчутно зросла потреба у числових або кількісних операціях. При цьому відповідним чином трактувалася не лише музика, але в значній мірі і увесь всесвіт і вся дійсність.

Перші спроби встановити числові відношення тонів пов'язують з іменем Гіппаса, представника піфагорійської школи. Він за допомогою мідних дисків та посудин з різною кількістю рідини намагався винайти від основного тону кварту, квінту і октаву. До цих найпростіших акустичних спостережень піфагорійці застосовували свої принципи, які походили вже не стільки з акустики, скільки із загальних методів античного мислення

Архіт, сучасник Платона, розмірковував про зв'язок висоти тону зі швидкістю руху і кількістю коливань. Його найвидатнішою заслугою вважають вчення про теорію трьох пропорцій — арифметичної, геометричної і гармонічної. За нею октава поділяється не арифметично на два рівних інтервали, а гармонічно на два нерівних — на кварту і квінту. І хоча довжина струни не є постійною величиною, пропорція між відрізками струни, які обмежують інтервал, постійна. Архіту також належить його власна система розділення тонів, завдяки якій він дуже добре вмів виводити терцію. Якщо додати до цього його прагнення винайти теорію відношення консонансів і

дисонансів, то слід зазначити, що Архіт зробив великий внесок у справу заснування фізичної акустики.

Демокрит багато і глибоко розмірковував про благозвучність людської мови, тонко оцінюючи кожен окремий її елемент в музичному відношенні і вмів міркувати про форми зв'язку цих музикальних звуків та їхнього об'єднання в єдине ціле. Оскільки музика у розумінні греків не відокремлювалась від слова, танцю чи жесту, то на цьому прикладі можна побачити, як зароджується первинне уявлення про музичну форму.

Згідно з теорією Платона, усе людське життя повинно бути сповнене хоресою, тобто співом і танцями, які впливають на психічні процеси людини, а відповідно і на виховання. Але він, іноді суперечливий у своїх судженнях, намагаючись вивести теорію ідеального суспільства, в «Державі» відкидає складні й витончені звукоряди, залишаючи дорійський і фрігійський лад для мирного життя і війни відповідно. А пізніше, в «Законах», він проводить в музикальній естетиці принцип морально-естетичного задоволення від музики.

Аристотель, маючи справу з софістикою і з розвиненими положеннями платонівської філософії, зробив спробу формалізації мислення, відриву форми від змісту. Після Аристотеля з'явилась можливість говорити про правильне мислення, про правильне та неправильне у самому мисленні. Звідси бере свій початок тип процесуальної думки як особливої діяльності, яка потребує визначення норм та організації. Нормуванням правильного мислення займалася логіка, в основі якої лежала силогістика Аристотеля, що удосконалювалася багатьма поколіннями античних і середньовічних логіків. Саме з ім'ям Аристотеля пов'язаний подальший розвиток і співіснування логічного та онтологічного мислення.

Питанню музичного виховання Аристотель надає не меншого значення, ніж Платон. Однак через висловлювання своєї класової точки зору стосовно цього питання, він фактично заперечує професійну музичну підготовку вільних громадян, вважаючи це справою невільного населення. На його думку, справжня музика існує лише для заповнення дозвілля вільного громадянина і повинна бути присвячена інтелектуальному і етичному розвитку. При цьому

Аристотель наголошує, що музичне виховання повинно зводитися не лише до слухання музики, але і до навчання самотійно користуватися інструментом. Заперечуючи усіякий професіоналізм, він, тим не менш, вимагає практичного володіння інструментом.

Безумовно корисними є спроби Аристотеля охарактеризувати поєднання різних звуків, тобто співзвуччя. Форма співвідношення тонів є самотійною і специфічною якістю, для сприйняття якої необхідні вже інтелектуальні прояви. Також він робить спробу охарактеризувати музикальні звуки і в їх безпосередньо якісній чутності. Звуки в нього бувають не лише високі і низькі, але й голосні і тихі, світлі, темні і приглушені. З цього слід зробити висновок, що вже відбувається осмислення не тільки звуковисотності, але і тембро-динамічних відтінків.

Величезний внесок у розвиток античної теорії музики зробив відомий учень Аристотеля, Аристоксен, який базував свою музичну теорію не лише на математичних обчисленнях, але й на реальному слуханні. Він поділяє гармоніку на 7 частин: 1) визначення різних родів (діатонічного, хроматичного і енгармонічного); 2) інтервали; 3) звуки з точки зору абсолютної висоти; 4) системи звуків та інтервалів; 5) вчення про тональності (дорійська, гіподорійська тощо); 6) модуляція; 7) композиція. Аристоксен класифікує інтервали, дає визначення ритму та ритмізованості (з її трьома видами — словесним вираженням, музичною композицією і фізичними рухами). Але найголовніше для цього дослідження є те, що він намагається встановити рівновагу між сприйняттям і мисленням в музикальній теорії. В цьому сенсі музика для нього протилежна геометрії, яка не передбачає великої гостроти почуттів сприйняття, а базується лише на розумових побудовах.

Після класичного періоду наступає величезний за часом період еллінізму (IV ст. до н. е. — V ст. н. е.). Він характеризується зміною малих класичних полісів на великі військово-монархічні організації, ідеологія яких відрізняється великим розвитком індивідуалізму і суб'єктивізму. Філософія раннього еллінізму (IV — I ст. до н. е.) виражає прагнення зберегти стан внутрішнього спокою, самозадоволення і непохитності духу окремої особистості у вирі

грандіозних подій, що її оточують. У трактуванні стоїків і епікурейців музика в цей час відкидалася у якості небезпечного для внутрішнього спокою переживання, і її естетична значущість цілком заперечувалась.

На прикладі невеликого трактату Секста Емпірика «Проти музикантів» можна дослідити ставлення до музики представників школи скептиків. Він заперечує усі науки і мистецтва, усіляку філософію і усіляке мислення, з тим звичайним протиріччям, характерним для всіх скептиків, спростовуючи мислення шляхом того ж мислення, тим самим доводячи його справжнє існування. В цьому трактаті перш за все звертає на себе увагу гіпертрофія розуму, яка перетворює музику у щось зовсім відносне, невизначене, суб'єктивне, що доводить теорію музики до повного нігілізму. Це свідчить про розкладання і занепад усієї античної культури, але завдяки цьому наприкінці раннього еллінізму (I ст. до н. е.) починається поступова реставрація музично-естетичної класики, яка виростала у величезну теоретичну науку про неї.

В своєму трактаті «Про музику» Плутарх дає багато різних педагогічних порад, беручи за основу, головним чином, позиції Платона і Аристотеля. Але він проти усілякого застою в музиці, вказуючи ряд прикладів розумного і корисного прогресу в ній. Плутарх вважає, що музика повинна сприйматися не стільки слухом, скільки розумом, і тут головним авторитетом для нього є давній Піфагор. Усвідомлення античними мислителями факту провідної ролі розуму під час сприймання музики говорить про те, що музичне мислення виходить на новий рівень розвитку.

Період пізнього еллінізму ще носить назву римського періоду (з кінця I ст. до н. е. — 476 р. н. е.), адже саме до цього моменту існувала Римська імперія. Культура в Римі була не стільки для виховання, скільки для розваги, а заняття мистецтвом вважалися справою, не гідною вільного громадянина. Незважаючи на поширення впливу грецької культури на римське суспільство, поступово втрачається інтерес до мистецтва, особливо до чуттєво-інтелектуальних форм його вираження. На перший план виходить мова, яка відіграє головну роль у суспільному житті людей, а музика стає її допоміжним засобом.

Тим не менше, незважаючи на занепад музично-аналітичної діяльності в період існування Римської імперії, антична епоха взагалі заклала провідні напрями розвитку музичної освіти людства. Це стало підґрунтям розуміння людиною необхідності подальшого дослідження інтелектуальної сторони музичного мистецтва, що сприяло в майбутньому його виведенню на більш високий професійний рівень.

Епоха середньовіччя охарактеризована майже повною залежністю мистецтва від церкви. Досліджуючи літературу цієї епохи, С.Уланова зазначає, що Клемент Олександрійський, керівник церковної школи в Олександрії, у своєму трактаті «Педагог» критикує язичницький підхід у використанні музики як «засобу для затьмарення людського розуму і наповнення життя... безглуздим хвилюванням» [232, 40]. Водночас пропагується виховання співом як таке, що відповідає способу християнського життя. Людина розглядається як музичний інструмент, що повинен прославляти Бога, тому церковний спів відіграє головну роль, а інструментальна музика відходить на другий план. Незважаючи на догматичність церковного навчання, рівень якого зводився до безпросвітнього зубріння текстів, записаних під диктовку, спів набуває релігійно-педагогічного значення. Проповідник Василь Кесарійський виступає проти бездумного виконання музичних творів: «Нехай язик співає, а розум нехай ретельно обмірковує зміст цього співу, щоб у ньому брали участь твій дух і твій розум» [138, 63]. Зрозуміло, що розумова діяльність тут розглядалася у тому сенсі, що людина повинна була, співаючи псалми, замислюватися про Божественне начало. Заборонялося використання народної музики або іншої, яка б викликала чуттєві хвилювання радощів або насолод. Проте музичне мислення існує в простих формах у цей час, хоча і має ознаки занепаду.

Провідну роль у розвитку освіти, зокрема музичної, в середні віки відіграють монастирі, де серед інших наук викладають і музику. В Західній Європі католицизм, завдяки монополізму в цій сфері, повністю визначає політику, за якою розвивається освітня діяльність. Ця політика стає «вихідним моментом, основою всілякого мислення, найвищим узагальненням аксіом, на яких будувався середньовічний життєвий устрій» [232, 46].

Виокремлення церковного співу в окрему професійну галузь посилило роль музичної освіти. Бенедиктинські монастирі, в яких ченці обов'язково, окрім фізичної праці, мали займатися розумовою працею, мали великий вплив на розвиток музичного мистецтва того часу. Поступово ці монастирі (VI-VII ст.) ставали великими землевласниками і почали відігравати значну роль у духовному житті суспільства Західної Європи. З'являються нові тенденції виокремлення в окрему науку теорії музики, яка вже починає керуватися не тільки християнськими принципами, а й музичною практикою. Відбувається паралельний розвиток як духовної, так і світської та народної музики. Вперше ставиться питання необхідності освіченості для музичної діяльності. Боецій (480-525 рр.) підкреслює, що для сприймання музики наявність розумових дій є обов'язковою: «Слух відіграє роль певною мірою основи і, так би мовити, вказівки в той час, як справжня досконалість і здатність розпізнавання містяться в розумі» [138, 112]. Інше його висловлювання також стосується теми музично-інтелектуального розвитку людини: «Розуміння музики в пізнанні її основ є вищим, ніж проста виучка, наскільки розум, що пізнає, вищий за тіло, що діє механічно. Робота рук нічого не варта, якщо нею не керує розум... Тільки той музикант, хто осягнув сутність музики не через вправи рук, але розумом» [138, 111].

На межі VIII-IX століть Авреліан із Реоме в трактаті «Наука музики» на прохання монастирських братів узагальнює новий тип співацьких збірок. Порівнюючи професію музиканта з робітничими спеціальностями, він зазначає, що «тільки музикант, продумавши умовиводи, користується наукою про музику не на основі рабства праці, а на силі роздумів» [232, 46]. Цей вислів зайвий раз підкреслює розуміння фахівцями музичного мистецтва епохи середньовіччя того, що інтелект в музиці відіграє головну роль. Продовжуючи, слід згадати про музично-теоретичну діяльність ченця Регіно із Прюмо (X ст.), який вважав музиканта не тим, «хто створює музику тільки руками, а лише той, хто вміє розмірковувати про музику вільно і природно і переконливими доказами пояснювати свої почуття. Бо кожне мистецтво і будь-яка наука цілком природно дуже шанують насамперед розум, а не ремесло, яке виконується

рукою і працею майстра» [138, 139]. Разом з цим він наголошує на проблемі професійної підготовки музикантів як з теоретичної точки зору, так і практичної. Але навчання ускладнювалося відсутністю єдиної системи нотного запису, музичний матеріал переходив від викладача до учня у довільній імпровізаційній формі, що заважало розвитку музичної освіти.

На початку XI ст. монах Гвідо із Ареццо запропонував універсальну систему нотного запису, використавши нотнолінійний шрифт, між чотирма горизонтальними лініями якого були розміщені невми. Назва звуків та тонове співвідношення були постійними, що дозволяло їх точне відтворення у будь-якому музичному творі. Зародження в той час сучасної системи нотного запису свідчить про значний крок у розумінні людиною необхідності вдосконалення музичної освіти. Окрім цього нововведення Гвідо знаходить шляхи удосконалення виховання музичною практикою: «Той, хто цікавиться нашою наукою, нехай вивчить деякі наспіви, записані нашою нотацією, хай вправляє руку на монохорді, хай не раз собі поміркує над цими правилами, поки він не зрозуміє значення і природи звуків...» [138, 141]. Але й на цьому бажання видатного ченця-бенедиктинця розвинути музичне мислення не зупиняється. В рамках педагогічного експерименту він винаходить оригінальну методику складання мелодій, що свідчить про прагнення дістатися більш високого рівня музично-інтелектуальних здібностей.

Нові тенденції, що були започатковані Гвідо із Ареццо, призводять до активного розвитку педагогічної практики, в музичних працях все більш приділяється увага педагогічним вмінням. Під впливом цих тенденцій музична освіта поступово виокремлюється в окрему галузь науки, що сприяє її розвитку.

Період з XI по XIII століття охарактеризований посиленням ролі лицарської освіти і виховання, яка передбачала всебічну фізичну та духовну розвиненість та включала в себе знання музичної грамоти. Розвитку світських форм просвітництва (лицарська, придворна, міська тощо) передувала творчість трубадурів, труверів, жонглерів, менестрелів тощо. Завдяки народному мистецтву музика охоплює дедалі більше напрямів, поступово віддаляючись від церкви. Це помітно вплинуло і на зміст навчання в монастирських школах, що

відображено в одному з трактатів ченця Афлігемського монастиря Іоанна Коттона (XII ст.). Він обстоює ідею створення різних музичних творів для будь-якого слухача, щоб кожна людина, незважаючи на вік чи статус у суспільстві, могла розуміти музику та насолоджуватися нею. Особливе місце в його трактаті посідають питання про правила композиції, про принципи двоголосного співу. Це свідчить про його бажання вдосконалити та впорядкувати систему створення музики. Йому належить дуже цікава спроба обґрунтувати принцип свободи творчості. Іоанн Коттон був одним з перших письменників середньовіччя, які висловилися за незалежність композитора від тісних рамок церковної музики [138, 149].

Паризький магістр музики Іоанн де Грохео, автор трактату «Музика» (близько 1300 року), також різко критикує теологічний підхід до музики. Він поділяє музику на просту, цивільну, народну, з одного боку, і складну, розмірену, канонічну, вчену — з другого. Виходячи з цього, слід зазначити, що новизна його трактату полягає у визначенні різновидів й жанрів сучасної йому музики. Оскільки Іоанн де Грохео йшов набагато попереду свого часу, його твір не дістав великого поширення, але провіщав зародження естетичної теорії Ренесансу.

Необхідність передачі знань, пошук нових методик викладання музичної теорії обумовлюють збільшення кількості підручників, музичних трактатів. У XIII столітті при папі Інокентії III утворюються університети, які мають факультети вільних мистецтв, де викладається музична теорія як складова математики. Серед предметів перше місце займає логіка, що становить основу раціонального мислення. Італієць Маркетто Падуанський — автор двох музичних трактатів, в яких дається визначення і класифікація музики, вчення про тони, про консонанси і дисонанси, про нотацію і тривалості. Він широко допускає хроматизми, дрібні тривалості, вільний розвиток голосів. Маркетто Падуанський один з перших теоретиків середньовіччя, хто говорить про красу музики [138, 191].

Новою віхою у вдосконаленні музичної теорії, а, отже, розвитку музичного мислення, став трактат Філіпа де Вітрі «Мистецтво контрапункту».

В ньому автор встановлює у музиці чотири тривалості нот, новизну пропорцій, підкреслює необхідність використання в музиці знаків альтерації: «Там, де стоять ці знаки — # і b, не фальшива, а правильна музика і дуже потрібна, оскільки жодного мотету, жодного рондо без неї співати не можна» [138, 222].

Розуміння переваг теорії над практикою в сенсі передачі набутих знань майбутнім поколінням простежується в творах англійського філософа і природознавця Роджена Бекона, який під музикою мав на увазі теорію, а не практичне мистецтво. Відповідно до цього термін «музикант» трактується ним як поняття не музиканта-практика, а того, хто розуміється на теоретичних основах музичного мистецтва. Але в цих роздумах виникають певні протиріччя, оскільки теорія без практики не існує.

Великим кроком уперед в музичному мистецтві середньовіччя стала поява поліфонічної музики, що свідчить вже про більш високий рівень музично-інтелектуальних здібностей митців того часу. Іоанн Скотт Еріугена в своєму філософському творі «Про поділ природи» розглядав деякі проблеми музичної теорії, зокрема проблеми гармонії і багатоголосся. Він був одним з перших філософів епохи середньовіччя, хто заговорив про естетичне значення і виразність поліфонічної музики.

Дослідження творів середньовічних авторів в контексті розвитку музичного мислення свідчить про їх прагнення вдосконалювати вже існуючі знання в теорії музики та знаходити нові, незважаючи на теологічний підхід до музичного мистецтва. Ці та інші твори стали підґрунтям для виникнення філософії, естетики і музичної теорії епохи Відродження, що вплинуло на розвиток мислення взагалі, а музичного мислення — зокрема.

Мислення, ідеологію та культуру Ренесансу характеризує перехід від теологічного до антропологічного розуміння світу. Презирство до земного єства замінюється визнанням творчих здібностей людини, розуму, прагнення до людського щастя. Реалізація гуманізму епохи Відродження передбачає освоєння та осмислення досягнень культурної спадщини минулого, що, в свою чергу, призводить до зорієнтованості мислителів Ренесансу на твори філософів

античності. На цю зорієнтованість також впливає той факт, що розвиток мислення невід'ємно пов'язаний з розвитком філософської думки.

В ранньому періоді Відродження (XIV-XVст.) нова культура носить гуманістичний характер і зосереджується головним чином в Італії. Данте Аліґ'єрі, вивчаючи твори попередників, приходять до розуміння того, що завданням людства є реалізація можливостей розуму, перш за все теоретичного, їх втілення в практичній діяльності. Інші представники філософської думки того періоду, Франческо Петрарка та Джованні Боккаччо, висміювали безглузде та неправдиве духовенство, уславлювали розум, енергію, повноправність нового міського класу, виступали за ідею активної самореалізації людини.

У пізньому періоді Ренесансу (XVI — початок XVII ст.) після філософії гуманізму з'являється філософія природи, з якою пов'язані нові тенденції в науці (Леонардо да Вінчі, Ніколай Копернік, Іоганн Кеплер, Галілео Галілей). Вершиною філософської думки Ренесансу вважається філософія природи Джордано Бруно. Зокрема, він розвиває ідею класиків античності про значення праці для розвитку розуму. Пізнання, за Бруно, починається із сприйняття і веде до уявлень, розуму та знань. Також пізнання є нескінченним процесом, тому і предмет його нескінченний [76, 332]. Гуманісти виступають проти принципу авторитарності мислення, віддаючи перевагу необмеженій силі інтелекту, досвіду, критичному мисленню, що звільнене від забобонів. Вони впевнені у могутності знання, тому прагнення до накопичення знань — характерна риса гуманістів. При такому підході загальний рівень мислення людей того часу повинен був значно підвищитися, що позитивно вплинуло на розвиток науки, культури, багатьох видів мистецтва.

Формування в епоху Відродження системи відносно точного нотного запису та початку нотодрукування значно полегшило музичне навчання та передачу музичного досвіду наступним поколінням. Поруч із цим кожен освічений музикант-практик повинен був вміти виконувати музику, створювати власні музичні твори та імпровізувати, оскільки композиція ще не виокремилася в самостійний фах. Це свідчить про існування досить високого

рівня музичного мислення в цей період, що обумовлювало більш швидкий і якісний розвиток музичної освіти.

Епоха класицизму характеризується раціоналізацією мислення, що обумовило певні зміни в різних видах мистецтва. Композитори, поети, художники в цей час зорієнтовані на створенні мистецьких творів, які відрізняються логічністю, строгою урівноваженістю та гармонією. Вони намагаються підпорядкувати творчий процес певним правилам і канонам. Спираючись на античну культуру, представники класицизму упорядковують жанри, форми мистецької спадщини, звертаються в першу чергу, до розуму, а не до почуттів. Вони ставлять розум на найвищу ступінь в області художньої творчості, тим самим завдаючи нищівного удару феодально-релігійній авторитарності в теорії і практиці мистецтва.

Оскільки батьківщиною класицизму вважається Франція, то саме в творах французьких мислителів того часу підвищується роль раціоналізму, розвивається логічне мислення. Рене Декарт в своєму творі «Міркування про метод» (1637) виклав власну методологію раціоналізму, сформулювавши чотири правила для розвитку логічного мислення:

«Перше — ніколи не приймати за дійсність те, що не пізнане до кінця, що викликає будь-який сумнів і включати до своїх суджень тільки те, що чітко розуміється і не викликає ніяких сумнівів.

Друге — ділити будь-які труднощі на стільки частин, скільки необхідно для їхнього подолання.

Третє — дотримуватися певного порядку мислення, починаючи з більш простих предметів, що легко пізнаються, і поступово рухаючись до пізнання більш складного, передбачаючи порядок навіть там, де об'єкти мислення зовсім не дані в їхньому природному зв'язку.

Четверте — завжди складати повну картину предметів, що пізнаються, так, щоб бути впевненим у відсутності недоліків» [152, 74]. Ці принципи раціоналізму у філософському вченні мали величезний вплив на розвиток музичного мислення композиторів і виконавців того часу. Розрізнення видів і жанрів мистецтва, чітка характеристика форми, гармонійності композиції

твору, різниця між комічним і трагічним, послідовність музичної мови — все це не втратило свого значення і в наш час.

Однією з головних характерних рис естетики французького вченого Н.Буало була надзвичайно висока оцінка ролі розуму в мистецтві. «Розумний початок повинен домінувати над почуттям і уявою. Слідувати за розумом — це означає все підпорядкувати змісту, смислу» [77, 249-250].

Представник німецької культури періоду класицизму Й.Готшед, спираючись на твори античного мистецтва і найкращі зразки французького мистецтва, підкреслював необхідність визнання єдиного, позачасового та позапросторового ідеалу прекрасного, який підпорядкований «розуму» і логіці [77, 259].

Історично корисна роль класицизму полягала у розвитку моменту свідомості, притаманного усілякому істинному мистецтву, в обґрунтуванні ролі раціонального пізнання для діяльності митця. У період класицизму були створені монументальні твори музичного мистецтва, які підпорядковувалися чітким законам розвитку музичної думки. Саме з цього періоду бере початок поняття про форму сонатного алегро, в цей час вдосконалюються закони розвитку поліфонічної музики, затверджуються певні принципи композиційної логіки. Отже, ми бачимо в цей період надзвичайно великий крок уперед в розвитку раціонально-логічної сторони музичного мислення.

Епоха Просвітництва характерна ідеєю про високе виховне значення мистецтва, про роль інтелекту людини в мистецькій діяльності, вона об'єднує багатьох дослідників того часу. Зокрема, родоначальник англійського матеріалізму Нового часу Ф.Бекон стверджує, що найважливіші види мистецтва (поезія, музика, живопис) залежать від інтелектуальних здібностей людини. Він відмічає три здібності ума: пам'ять, уява та розум. Отже, головна ідея англійського дослідника стосовно мистецтва полягає в значущості розумових дій у мистецькій діяльності. Інший представник англійської естетичної думки Т.Гоббс розглядає питання про фантазію як неодмінну умову мистецтва. Тут ми бачимо констатацію факту обов'язкової наявності у митця певних елементів уяви для мистецької діяльності, що говорить про усвідомлення в той час ролі

уявлення в творчому процесі. Д.Локк виокремив наступні теоретико-пізнавальні положення: «1. Немає природжених ідей, процес пізнання виникає у досвіді та на основі досвіду. 2. Розум людини з самого початку представляє собою «*tabula rasa*» — чисту дошку. 3. Немає нічого в розумі, чого б не було раніше в почуттях» [77, 269]. Отже, Д.Локк вбачає первинність відчуття в інтелектуальному розвитку, підкреслюючи роль досвіду в цьому процесі. Підтримує цю ідею і французький просвітник Ж.-Б.Дюбо, який витоки мистецтва розглядає не в розумі, а в уяві та почутті [77, 307]. Ф.-М.Вольтер розглядав мистецтво як засіб для освічення людей, підтримуючи нові досягнення та цілеспрямованість митців у виховному процесі кожного народу, що, безумовно, благотворно впливало на усвідомлення людиною значущості мистецької діяльності. Ж.-Ж.Руссо близько підійшов до обґрунтування інтонаційної природи музики, проводячи аналогію між виразністю мелодії та інтонацією людської мови, підкреслюючи тим самим наявність зв'язку музики з мисленням. Д.Дідро підтримує цю думку і в трактовці музики виходить з наслідування інтонаціям людської мови. Підкреслюючи роль почуття у мистецтві, все ж говорить про те, що почуттєві враження самі по собі не здатні бути прекрасними. Вони стають такими лише тоді, коли висловлюють певну ідею, торкають розум і серце [77, 324].

Представники епохи Просвітництва у Німеччині (О.Баумгартен, Г.Лессінг, Г.Мейер та ін.) зробили свій внесок в розвиток естетичної думки. Зокрема О.Баумгартен, поруч з визначенням розуму і почуття, вводить нове поняття, що характеризує свідомість людини, а саме — волю. Без цього компоненту, на його думку, неможливо досягнути досконалості. Й.Вінкельман, вбачаючи сутність мистецтва в наслідуванні природі, підкреслював значущість інтелекту в цьому процесі: «Пензель, яким працює художник, необхідно попередньо наситити розумом» [77, 337]. Й.Гердер вважає народну творчість невичерпним джерелом виникнення будь-якого мистецтва. Він називає буття основою усілякого пізнання, хоча потім схиляється до думки про первинність відчуття у розумовому процесі: «Наше мислення виникло через відчуття» [77, 352].

Епоха Просвітництва в Росії характерна формуванням просвітницького типу філософського і художнього мислення. Ф.Прокопович ставить розум на перше місце серед благ людини на відміну від Аристотеля, який на перше місце ставив фізичне здоров'я, здатність до міркування, пам'ять. В.Татіщев та Г.Теплов стверджують, що розвиток інтелекту залежить від почуттів, а художнє мислення підготовлює розум до подальшої пізнавальної діяльності. М.Ломоносов в своїх художньо-естетичних судженнях розглядає мистецтво як особливий спосіб осягнення дійсності і як потужний засіб виховання почуттів і розуму. Видатний російський вчений, поет, філософ вбачає головну роль образного асоціативного мислення в мистецькому дарі; він впевнений, що «образному мисленню не лише можна, але й потрібно навчати» [77, 398].

Німецька естетика кінця XVIII — початку XIX століття відіграє дуже важливу роль для подальшої історії теоретичної думки. Один з перших представників німецької класичної філософії І.Кант вважав судження головною формою мислення та побудував на цьому власне вчення про знання. На його думку судження — це ланка, що об'єднує як розум і ум, так і пізнання та бажання. Особливу увагу він приділяв доцільності як центральній категорії власної естетики. Саме поняття доцільності узгоджується з природою людських пізнавальних здібностей та пов'язане з відчуттям задоволення. І.Кант, який сам собі суперечить на різних етапах філософського розвитку, протиставляє розум почуттям та вважає, що музика мало сприяє розвиненості духовної культури людини, слабо збагачує її інтелектуальні здібності [78, 30].

Й.Фіхте стверджував, що мистецтво готує людину до філософського розуміння дійсності, в чому і полягає розвиток інтелекту. Філософ розглядає проблему чуттєвості у мистецтві, яке розвиває розум людини і її моральність, На відміну від І.Канта, Й.Фіхте не відриває мистецтво від пізнання і моралі [78, 36].

Й.Гете, Й.Шиллера і В.Гумбольдта об'єднували ідеї стосовно відродження гуманістичного мистецтва на прикладі давніх греків та ролі естетичного виховання у житті людини. Зокрема Й.Шиллер, підкреслюючи роль «прекрасного», в своїй естетичній концепції зазначає: «Преkrасне

облагороджує чуттєвість і сенсуалізує розум... Треба лише не забувати про значення форми і змісту» [78, 46]. В.Гумбольдт ставить питання про особливості художньої уяви, яка здатна здійснити синтез «чуттєвого пізнання» і «законів розуму». Завдання художньої уяви, на його думку, полягає в тому, щоб допомогти сприйняти твір мистецтва «як цілковито нове творіння», в якому предмет «знає істотні зміни та підіймається на новий рівень» [78, 53-54]. Отже ми бачимо, що відомі німецькі філософи у своїх естетичних судженнях підкреслюють обов'язкове поєднання почуття та розуму в досягненні певного ідеалу у мистецтві, зазначають роль уяви в структурі художнього мислення.

Ф.Шеллінг розглядає міф як специфічну форму мислення, яка наближається до чуттєвого вираження ідеї, до художнього мислення взагалі. Звідси він робив висновок, що мистецтво неможливе без міфології. Якщо остання відсутня, то, на думку Ф.Шеллінга, митець сам створює її завдяки своїй уяві. Характеризуючи окремі види мистецтв, він розглядав музику як відображення ритму і гармонії світу, який споглядає людина, але не бачив глибокої образності музичного мистецтва [78, 93].

Г.Гегель намагався покласти край дискусіям навколо головного питання філософії (ідеалізм — матеріалізм), виробивши власну концепцію побудови системи ідеалізму, що забезпечувала б єдність логіки, онтології і теорії пізнання. Хоча подібна ідея утопічного характеру вже була розроблена до нього Спінозою, відомий представник німецької класичної філософії зробив вагомий внесок у розвиток філософської думки, вивчаючи природу мислення та шукаючи шляхи його вдосконалення. Він зазначав, що ідеальне, думка, може існувати тільки у невід'ємному зв'язку з матеріальним і є властивістю останнього.

Однією з найважливіших проблем в логічній частині філософії Г.Гегеля була проблема протиріччя, яке він розглядав як «принцип усілякого саморуху». Протиріччя ідей, думок Г.Гегель визначає як природний процес інтелектуального розвитку людини та як джерело саморозвитку [78, 108]. Музика, на його думку, виходить за межі чуттєвого споглядання і виступає виключно в області внутрішніх переживань.

Англійський романтизм характерний збагаченням світової естетичної думки. Уява, фантазія, почуття, які домінують в творах митців того часу, не виключають, однак, повністю раціональний початок. Зокрема У. Блейк відстоює ідею про первинність почуття та уяви і про вторинність логіки та розуму. Інший дослідник П.Шеллі розглядає уяву і розум як дві сторони інтелектуальної діяльності, що дуже тісно пов'язані між собою. Погоджуючись з цією думкою, слід зазначити, що чуттєве і раціональне повинні бути присутні у представника будь-якого мистецтва приблизно у рівних пропорціях.

Серед послідовників Г.Гегеля варто виділити теоретичні положення Л.Фейєрбаха. Він прагне визначити мистецтво як явище суспільної свідомості, в якому людські здібності використовуються для художньо-естетичного освоєння дійсності. Це відноситься до його роздумів про роль людських почуттів, відчуттів та фантазії. Він підкреслює особливу значущість інтелекту у мистецтві, хоча виступає за однакову важливість почуття та думки у творчому процесі [78, 214].

В Росії естетичні погляди періоду кінця XVIII — початку XIX століття характерні підвищенням уваги до прекрасного, витонченого, до мистецтва взагалі. Російські філософи, дослідники розглядали мистецтво як засіб виховання, який «займається виправленням почуттів і всього чуттєвого, тобто уяви з її діями» [78, 313-314]. Зокрема, М.Карамзін стверджує, що логіка повинна виховувати розум, а мистецтво — почуття. М.Яновський вбачає в основі мистецтва чуттєве пізнання, але вважає, що навряд чи естетика може принести будь-яку користь. Зважаючи на зовсім малий проміжок часу існування естетичної думки в Росії слід зазначити, що вчені цього періоду розділяли розум і почуття, не вбачаючи у їхньому поєднанні універсального підходу до мистецької освіти. В.Одоевський у своїй праці «Досвід теорії витончених мистецтв з особливим пристосуванням її до музики» один з перших зробив спробу виокремити російське направлення її естетики.

В.Белінський критикує положення інших філософів про первинність естетичної думки і вторинність мистецтва. Він зазначає, що естетика зобов'язана мистецтву своїм існуванням. Це говорить про розвиненість його

думки та розуміння ним необхідності поєднання розуму з мистецтвом в процесі пізнання дійсності. Він висунув й обґрунтував ідею «естетики, що рухається», яка, за його роз'ясненнями, представляє собою «синтез критико-аналітичної та філософської думки, завдяки якому відбувається побудова теорії на основі аналізу фактів, що з'являються через розвиток мистецтва; виникає особлива евристична сфера естетичної думки, робота якої веде до відкриття нового, розширення меж знання чи навіть повного його змінення» [78, 386]. Підкреслюючи необхідність як науки, так і мистецтва у житті людини, В.Белінський пише: «Спілкування з мистецтвом розвиває почуття краси, яке є умовою людської гідності: тільки при його наявності можливий розум, тільки з ним вчений піднімається до світових ідей, розуміє природу і явища в їхній сутності...» [78, 395]. Отже ми бачимо, що великий російський мислитель, на відміну від деяких його попередників, ставить мистецтво на один з найвищих рівнів розвитку людського розуму.

На думку Г.Сковороди, саме духовність поєднує і олюднює різні науки, надаючи останнім роль «служанок при госпоже и хвоста при своей голове, без которой весь тулуб не действителен» [207, 24]. Духовність в концепціях філософа порівнювалася зі світом, з вільним неосяжним простором неба. Український мислитель вважав, що духовне в людині має релігійне забарвлення і визначається як «таємне, сокровенне, вічне». Божественну красу, вічність Г.Сковорода переносив на неповторну особистість, в її осягнутій розумом глибині. Згідно з думкою філософа, категорія серця є головним засобом пізнання духовного світу людини. Основне етичне завдання людини, – вважав Г.Сковорода, – досягти стану рівності з Богом. Піднятися до Бога людина здатна лише на засадах самопізнання. Філософ називав мертвою людську душу, яка не знайшла спорідненої праці, яка не віддана своєму природному ділу.

Розвиваючи ідеї Г.Сковороди, П.Юркевич писав, що саме серце людини визначає її уявлення, відчуття та вчинки, виражає її думку, ті особистісні якості, що характеризують людину як неповторну індивідуальність.

Суть «філософії серця» Памфіла Юркевича полягає в тому, що серце здатне виражати, знаходити і розуміти такі внутрішні (душевні) стани людини, які за

високим рівнем своєї духовності недоступні логічному знанню; абстрактне знання стає внутрішнім (душевним, духовним) станом людини не завдяки розуму, а внаслідок проникнення в серце, стає рушієм духовного життя людини [177, 184]. На концепції «Філософії серця» зростали погляди Т.Шевченка, І.Франка, Л.Українки, Д.Чижевського, М.Грушевського, М.Драгоманова та інших представників української думки.

У 50-х роках ХХ ст. В.Сухомлинський, відповідаючи тим, хто суспільний прогрес вбачав лише в освоєнні космосу, в досягненнях електроніки та кібернетики, пророче сказав, що зневага до виховання змусить суспільство наплакатись з математикою, електронікою і космосом. Незамінною при вихованні душі, на думку педагога, є краса. Краса в широкому розумінні – і мистецтво, і музика, і сердечні відносини з людьми. Вона є гімнастикою душі, яка випрямляє совість, почуття і переконання особистості [220, 414].

Розвиток наукової думки в ХХ столітті тісно пов'язаний з розвитком науково-технічного прогресу. Завдяки цьому в цей час відбувається переосмислення та вдосконалення вже існуючих знань, з'являється дуже багато робіт з філософії, психології, фізіології, активно вивчається феномен людського мислення.

1.2. Сутність поняття «музичне мислення» у науковій літературі

Сучасна *філософія* вивчає співвідношення матерії і мислення, можливості і шляхи пізнання світу за допомогою розуму. Загальновідомим є визначення поняття «мислення» — це процес відображення об'єктивної дійсності, що складає найвищу ступінь людського пізнання та виражається в поняттях, судженнях, умовиводах. Хоча мислення має своїм єдиним джерелом відчуття, воно переходить межі безпосередньо-чуттєвого відображення і дозволяє отримувати знання про такі об'єкти, властивості та відношення реального світу, які людина безпосередньо сприйняти не може [22, 158].

Українська філософська думка визначає це поняття наступним чином: «Мислення — це процес опосередкованого й узагальненого відображення свідомістю людини предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях. Маючи джерелом чуттєві дані, мислення виходить за межі живого споглядання дійсності. Завдяки мисленню людина пізнає сутність явищ, теоретично формулює їхні закономірності, охоплює тенденції об'єктивних процесів розвитку, використовуючи їх для практичного освоєння світу» [238, 291].

Процес мислення представляє собою перехід від наявних знань до нових. Пізнання нового відбувається через розумові, а в разі потреби — практичні дії, через ряд мисленнєвих операцій. Такими операціями є порівняння пізнаваних об'єктів, аналіз і синтез їх, абстрагування істотних ознак об'єктів від їхніх другорядних рис і від самих об'єктів. Вихідною формою процесу мислення є судження. Його зміст розкривається у міркуванні, що будується у формі умовиводів і здійснюється шляхом зіставлення різних суджень. Синтезом суджень про певний об'єкт є поняття, яке в теоретичних системах знання стає формою розвитку ідеї. Мислення полягає в постійних переходах від окремого до загального, від конкретного до абстрактного і навпаки. Усвідомлення цих переходів досягається особливими методами мислення, зокрема різними дедуктивними та індуктивними прийомами пізнання. Генетично і за переважним використанням умоглядних чи практичних дій у мисленнєвому

процесі виділяють конкретно-дійове і теоретичне мислення. За характером побудови мисленнєвих актів, формами їхнього здійснення та завданнями розрізняють також образно-спрямоване й абстрактне мислення [238, 291-292].

С.Яворський визначає три операції інтелекту:

- 1) сприймання простих речей, які відображаються без будь-якого судження, про які індивід нічого ні стверджує, ні заперечує;
- 2) пізнання, завдяки якому людина щось стверджує або заперечує про сприйняту річ. Ця операція передбачає наявність суб'єкта, предиката та зв'язки між ними;
- 3) міркування, завдяки якому з одного положення виводиться друге.

До першої операції інтелекту С.Яворський відносить терміни, до другої — судження, до третьої — аргументування [270, 44]. Отже, процес мислення дослідник визначає формулою сприймання — пізнання — міркування.

Багато дослідників (О.Ахманов, В.Богуславський, А.Брушлінський, Д.Горський, П.Копнін, В.Панфілов, О.Спіркін та ін.) наголошують на співвідношенні мови та мислення, визначають логічні форми комунікативних здібностей людини та роль мови в пізнанні та формуванні мислення. Зокрема П.Копнін підкреслює, що мова є найважливішим засобом вираження суджень. Незважаючи на перевагу строгої однозначності символіки в технічних науках, саме словесна мова в повному обсязі і з різних позицій може висвітлити будь-яке поняття, судження, думку, гіпотезу тощо [144, 351].

О.Соколов наголошував на ролі внутрішньої мови в розумовому процесі: «Внутрішня мова є дуже важливим й універсальним механізмом розумової діяльності та свідомості людини» [212, 3]. Далі він продовжує: «Встановлення безпосереднього та нерозривного зв'язку мови з мисленням означає, що людське мислення у своїй основі і за своєю специфікою є мовним мисленням, в якому мова виступає не тільки як засіб висловлювання думок, але й перш за все як засіб їх утворення й розвитку, засіб аналізу й синтезу, узагальнення предметів і явищ дійсності» [212, 4]. Звичайно, під впливом мови відбувається й інтелектуалізація відчуттів і сприймань. Засвоєння мовної системи понять призводить до того, що в людини, яка володіє мовою, фактично і всі інші

форми мислення (наочно-образне та наочно-дійове) відбуваються на мовній основі, тобто на основі раніше набутих понять, які зберігаються в пам'яті, а в подальшому актуалізуються у вигляді прихованої, або внутрішньої мови.

Також О.Соколов зазначає, що внутрішня мова відіграє роль не тільки у словесно-логічному, але й у наочному мисленні, а також у процесах сприйняття, запам'ятовування та відтворення словесного і наочного матеріалу [212, 228].

Б.Ананьєв підкреслює взаємозв'язок інтелекту і особистості, який обов'язково повинен бути присутнім в реальному розвитку людини. При такому розвитку соціальні функції, суспільна поведінка і мотивації завжди пов'язані з процесом відображення людиною навколишнього світу, особливо з пізнанням суспільства, інших людей і самого себе. Також вчений наголошує на тому, що дуже часто в теорії інтелекту слабо враховуються соціальні і психологічні характеристики особистості, що опосередковують її інтелектуальні функції [6, 307].

Згідно з дослідженнями Е.Ільєнкова, філософія у союзі з психологією, спираючись на експеримент, безперечно довела, що «розум» — це не «природний дар», а результат соціально-історичного розвитку людини, суспільно-історичний дар, дар суспільства індивіду [74, 43].

Розвиток інтелектуальних здібностей залежить від умов, в яких розвивається сама людина. В одних умовах вона набуває здатності самостійно мислити (і тоді про неї говорять як про «здібну», «талановиту»), а в інших умовах ця здатність залишається нерозвинутою чи розвинутою до вельми слабкого рівня.

Тим більш важливо чітко окреслити ті умови, які призводять до утворення розуму, обмежити їх від умов, які заважають його утворенню і гальмують інтелектуальний розвиток.

Педагог, який прагне цілеспрямовано виховувати в людині цю здібність (розум), повинен вміти чітко розрізняти ці дві категорії умов, щоб навмисно організовувати такі педагогічні ситуації, які потребують від вихованця прояву розуму і тому його виховують, відстороняючи при цьому усі фактори і умови,

що заважають цьому процесу. Педагогічна майстерність, власне, в цьому і полягає.

Уявлення про вродженість, про природне походження здібності (або нездатності) самостійно мислити — це одночасно і наслідок, і причина дійсного невміння (нездатності) педагога розібратися в цьому сплетінні факторів, умов, обставин, які формують або, навпаки, калічать інтелект дитини [74, 44].

Основні форми мислення (поняття, судження, уявлення) розглядаються формальною *логікою*. На думку Ю.Петрова формальна логіка представляє собою допоміжну теоретичну базу по відношенню до практичної логіки. Дослідник вважає, що формальні правила теоретичної логіки досить мало застосовуються у звичайному змістовному мисленні, навіть в науковому. Тому він надає перевагу практичній логіці, яка потрібна для усвідомленого вирішення розумових проблемних ситуацій. Отже, на основі форм мислення формальної логіки індивід повинен вміти самостійно викласти правила практичної логіки, які дозволять правильно вирішити проблемну ситуацію [169, 5]. Погоджуючись з Ю.Петровим, слід зазначити, що практична логіка відіграє дуже важливу роль у вихованні логічності мислення, а також підкреслити загальновідому невід'ємність теорії від практики.

Є багато різних визначень наукової логіки, адже кожен видатний мислитель робив свій власний внесок у її розвиток. Родоначальник європейської логіки Аристотель визначав її як «науку про доведення», перший реформатор логіки англієць Френсіс Бекон — як «науку про науку», французькі мислителі XVII ст. Антуан Арно і П'єр Ніколь — як «мистецтво мислити», німецький філософ XVIII ст. Іммануїл Кант — як «науку про універсальні правила вживання інтелекту», на початку XX ст. американець Чарльз Пірс — як «науку про знаки і правила їхнього перетворення», а наприкінці цього століття вже інший американський філософ Річард Хопкін — як «галузь філософії, що займається сутністю самого мислення» [112, 6].

В загальному сенсі логіка — це раціональність, внутрішня закономірність, послідовність. Розглядати її необхідно з позиції сукупності наук про форми, закони і принципи правильного мислення (судження),

застосування яких у процесі міркування та пізнання забезпечує досягнення об'єктивної істини. Логіка як наука вивчає умови, за яких людське знання набуває значення істини; розробляє логічний апарат, що використовується як ефективний засіб теоретичного мислення; виробляє загальні принципи наукового методу пізнання об'єктивного світу [238, 255].

О.Івін наголошує на тому, що міркування над основними принципами і операціями мислення сприяє розвитку і вдосконаленню не тільки власне логічних, але й інших розумових навичок. Воно вчить, зокрема, вмінню узагальнювати, абстрагуватися і зосереджуватися, розкривати задум і композицію цілого, зв'язувати його елементи, виявляти головне і відокремлювати його від другорядного.

«Оскільки міркування про власне мислення — не зовсім звичайна справа, особливо дуже важливо пам'ятати про те, що розширення знань і збагачення пам'яті не навчає мудрості. Мудрість полягає в розумінні логічних основ положень, що приймаються» [72, 5]. Розуміння принципів мисленнєвої діяльності — одне з найбільш цінних знань людини. Воно робить розум максимально точним і тонким в своєму аналізі, несприйнятливим до нелогічності, послідовним у власних висновках. Все це, так чи інакше, позначається на теоретичній і практичній сторонах мислення. Необхідність докладного аналізу власних думок є важливою складовою логічного мислення.

У структурі музичного мислення логіка відіграє дуже важливу роль, відповідаючи за раціональну та теоретичну сторони мислення. Від неї залежить теоретична підготовка, вміння правильно побудувати графік занять, розуміння будови твору, гармонічний аналіз, робота над помилками, пошук більш вдалих варіантів технічної підготовки тощо.

Соціологічний аспект досліджень мислення характеризується аналізом процесу його історичного розвитку в залежності від соціальної структури різних суспільств. О.Конт визначив три стадії інтелектуальної еволюції людини: теологічну, метафізичну та позитивну. На теологічній стадії людський розум намагається пояснити оточуючі його явища — і природні, і соціальні — впливом надприродних сил. Метафізична стадія витісняє надприродні фактори

в поясненні законів навколишнього світу — природи і суспільства — сутностями або уособленими абстракціями. Нарешті інтелект індивіда вступає в позитивну або реальну позитивну стадію. Логіка і суть цього методу наукового пізнання полягає в тому, щоб застосувати до вивчення соціальних явищ прийоми і методи, які були розроблені і зарекомендували себе в точних (природничих) науках [267, 66-68].

У житті конкретної людини як індивіда, як окремого представника людської спільноти його особистість, тобто якість, що характеризує включення до суспільних відносин, знаходиться у нерозривній єдності з якістю його мозку, яка полягає в активному відображенні об'єктивного світу. Ця мозкова активність дозволяє індивіду будувати картину світу і на її основі регулювати свою діяльність [217, 77]. Тобто у соціологічному аспекті вивчення феномену мислення ми вбачаємо ключову роль цієї функції мозку у суспільному житті людини.

Фізіологія вищої нервової діяльності вивчає механізми мозку, за допомогою яких реалізується розумова діяльність. Розглядаючи це питання з психофізіологічної точки зору Л.Виготський наголошував, що перш за все для сучасного психолога цілком зрозумілий той бік мислення, яким воно входить у систему поведінки як сукупність рухових реакцій організму [47, 190]. Далі у своїх наукових працях дослідник розглядав групу так званих мовно-рухових реакцій, тобто нерозкритих рухів мовно-рухового апарату, що складаються із складних елементів дихальних, мускульних і звукових реакцій, що утворюють у своїй сукупності основу будь-якого мислення культурної людини і які дуже правильно називають системою внутрішньої або німої мови [47, 196]. У цьому полягає його психофізіологічний підхід до поняття «мислення» взагалі, який характеризує природу цієї функції людини.

Мислення є властивістю високоорганізованої матерії — мозку, вищою формою вияву його рефлексорної, аналітико-синтетичної діяльності, пов'язаною з другою сигнальною системою. На відміну від першої сигнальної системи, яка здійснюється у відповідь на численні подразники навколишнього середовища (окрім слова), І.Павлов визначає ключову роль слова, яке має для

людини велике смислове значення. Він підкреслює велике значення другої сигнальної системи, наявність якої сприяє здійсненню будь-якої умовно-рефлекторної реакції та стає фундаментом усієї розумової діяльності людини, адже людина мислить словами. Саме з другою сигнальною системою пов'язане абстрагування у мисленні людини [168, 58-59]. Сучасна нейрофізіологія надає важливого значення у здійсненні процесу мислення механізмам нервової регуляції через зворотні зв'язки, імовірне програмування, створення моделей майбутнього, тобто механізмам цільової поведінки людини. Мислення виникає і формується з розвитком спільної праці і мовного спілкування людей [238, 291].

Деякі дослідники (І.Давиденко, І.Кучеров, О.Петришина, Є.Попова та ін.) зазначають, що у житті людини, особливо в її творчій діяльності, надзвичайно велике значення мають емоції. Емоції є однією з форм відображення переживання людини, її відношення до навколишнього світу, що має соціальне значення. З іншого боку, емоційне переживання супроводжується змінами у соматичній і вегетативній сферах. Анатомічно обидва відділи нервової системи — соматичний і вегетативний — тісно пов'язані, оскільки нерви цих відділів беруть свій початок у спинному та головному відділах мозку [168, 19]. За емоції та логічне мислення людини відповідають права та ліва півкулі головного мозку відповідно.

Психологія вивчає мислення як пізнавальну діяльність, розділяючи її на типи в залежності від рівнів узагальнення та характеру засобів, що використовуються. О.Тихомиров визначає такі типи мислення: словесно-логічне (поняття, логічні конструкції, які функціонують на основі мови); наочно-дійове (вирішення завдання за допомогою рухового акту, що спостерігається); наочно-образне (ситуація перетворюється лише у вигляді образу). Також дослідник виділяє парні типи мислення, які протилежні одне до одного: теоретичне і практичне мислення (пізнання законів, правил — підготовка фізичного перетворення дійсності), інтуїтивне та аналітичне (швидкість перебігу, відсутність чітко визначених етапів, мінімальне усвідомлення — розгорнення у часі, чітко визначені етапи, значно представлене

у свідомості самої людини, що мислить), реалістичне та аутистичне (направленість на зовнішній світ, регуляція логічними законами — реалізація бажань людини), продуктивне і репродуктивне, мимовільне й довільне тощо [226, 10]. Продуктивне мислення розглядається вченим як загальна здатність до набуття нових знань, як розумова здатність до навчання. Показником інтелектуальних здібностей до навчання можуть виступати самостійні досягнення при вирішенні нових проблем, які забезпечуються продуктивним мисленням [226, 257]. Мислення належить до числа найбільш складних і найменш розроблених психологічних проблем.

Мислення — це найважливіша форма відображення дійсності мозком людини. Від елементарного аналізу, доступного на рівні сприйняття і відчуттів, мислення відрізняється більш серйозним і глибоким узагальненням, умінням порівнювати й зіставляти явища, досліджувати їхні причинно-наслідкові зв'язки і робити логічні висновки. Якщо відчуття відбиває окремі властивості предмета, а сприйняття — предмет у цілому, то мислення намагається охопити те загальне, що притаманне всім однорідним предметам чи явищам. Отже мислення — це система процесів, що здійснюють відображення об'єктів у їхніх закономірних зв'язках і відносинах, сприяють їхньому розумінню, прогнозуванню й прийняттю рішень [13, 56].

Іноді розвиток мислення характеризують або лише як накопичення людиною знань, або як оволодіння людиною системою дій, особливо логічних. Процес розвитку мислення включає в себе і те, і інше. Однак в обох випадках цей процес відбувається за закономірностями розвитку мислення [122, 81].

І.Котляревський визначає специфіку мислення наступним чином:

- 1) мислення за свою природою цілісне і неподільне на протипоставлені між собою форми в залежності від сфер його функціонування;
- 2) цілісність мислення забезпечується спільністю його форм для усіх сфер застосування; основу складають відчуття, уявлення, на основі яких виникають судження, поняття, умовиводи;
- 3) в залежності від сфери функціонування відбувається специфікація продуктів і мови мислення, при досягненні певного рівня якої

відбувається відокремлення розумової діяльності певної спрямованості — музичне мислення, технічне, математичне тощо [94, 29-30].

Мислення розвивається в процесі засвоєння і застосування знань і дій. Перехід від нижчого до більш високого етапу розвитку мислення передбачає подолання стереотипів мислення і дії, що склалися на попередніх етапах. В процесі розумового розвитку людини величезну роль відіграють її викладачі. Їхні знання про психологічні закономірності мислення та закономірності його розвитку дозволяють управляти цим процесом при навчанні, створюючи умови, сприятливі або перешкоджаючі розвитку.

С.Рубінштейн зазначає, що наше пізнання об'єктивної дійсності починається з відчуттів і сприйняття, але, починаючись з них, пізнання дійсності не закінчується ними, а переходить до мислення [199, 309]. З точки зору психології, продовжує він, мислення як пізнавальна теоретична діяльність дуже тісно пов'язане з дією. Отже людина пізнає дійсність, впливаючи на неї, розуміє світ, змінюючи його. Відповідно, первісний вид мислення — це мислення в дії [199, 311].

Мислення зародилося в трудовій діяльності як практична операція, наголошує С.Рубінштейн, як момент чи компонент практичної діяльності і лише потім виокремилося у відносно самостійну теоретичну діяльність. Мислення виконує функції планування. Воно підіймається на той рівень, коли стає можливою теорія, що випереджає практику і слугує поштовхом до дії. Так прокладається шлях пізнання істини, пізнання об'єктивної реальності [199, 311].

Досліджуючи проблеми співвідношення соціального та біологічного в психічному розвитку людини, Л.Виготський зазначає, що рух процесу розвитку мислення індивіда відбувається від соціального до індивідуального. Поведінка людини, на його думку, стає вольовою, розумною завдяки розвитку вищих, культурних функцій. Вони, в свою чергу, розвиваються за допомогою знаків як соціальних засобів направлення людської поведінки і психіки. Це дає можливість індивіду певним чином регулювати власне мислення, увагу, пам'ять тощо [28, 9].

Завдяки становленню та розвитку таких наук як музична психологія та музична педагогіка, поширюється та набуває значущості термін «музичне мислення», хоча до конкретного визначення його суті ще досить далеко.

Поняття «музичне мислення» ще не має статусу наукового терміну, і не лише тому, що недостатньо вивчене, але й тому, що воно відрізняється власне від поняття «мислення». Звичайно, в процесі сприйняття, створення або виконання музики мають місце логічні операції, що притаманні саме категорії «мислення», однак не вони визначають специфіку саме «музичного мислення». Разом з тим, досить широке поширення цього поняття в науковій практиці (поруч з поняттями музичної логіки, думки, мови) доводить, що музичне мислення — це особливий різновид інтелектуальної діяльності, що близький до поняття «мислення», але розвивається за своїми правилами.

З позиції *музикознавства* поняття «музичне мислення» розглядали такі дослідники: Б.Асаф'єв, М.Арановський, В.Бобровський, Л.Мазель, Є.Назайкінський, А.Сохор, Ю.Тюлін та ін. Зокрема, В.Бобровський виділив розгалужену мережу підсистем музичного мислення (ладогармонічну, метроритмічну, фактурно-темброву підсистеми). Музичне мислення він визначив як діючу в творчому процесі систему логічних зв'язків між різними інтонаційними сполученнями, які утворюють звукове матеріальне середовище. На думку дослідника, поняття «музичне мислення» метафоричним образом виражає припущення про існування зв'язку між композиторським задумом, механізмами його реалізації і кінцевим результатом.

Зміст музичного твору складають художньо-інтонаційні образи, втілені в осмислених послідовностях звуків (інтонаціях). Вони є результатом відображення й естетичної оцінки дійсності у свідомості композитора та виконавця. Логічна складова будь-якої композиції, її структура, добір засобів музичної мови визначаються змістом і формою музичного твору, прагненням композитора виразити їх такими прийомами і засобами, які відповідають можливостям сприймання слухача. Завданням виконавця є відтворення композиторського задуму та донесення змісту та головної думки музичного твору до слухача.

Н.Мозгальова визначає поняття «музичне мислення» як складний соціально та історично зумовлений функціональний комплекс музично-пізнавальних здібностей, які вимагають цілеспрямованого розвитку і забезпечують продуктивність музично-творчої діяльності індивіда [133, 10].

О.Ільченко зазначає, що музичному мисленню властиві такі процеси і ознаки, як абстракція, узагальнення, аналіз і синтез, постановка завдань і пошук шляхів їх вирішення, висування ідей тощо [75, 55].

В інтерпретації О.Піхтар музичне мислення — це творчо-пізнавальна діяльність, спрямована на усвідомлення художнього смислу образів мистецтва та їх відтворення в різних видах музичної діяльності. За нею рівень музичного мислення визначається ступенем інтелектуалізації емоційного змісту музичного твору, розвитком особистісного життєвого досвіду. Синтез емоційного і раціонального в музичному мисленні передбачає оригінальну художню інтерпретацію [174, 7].

Б.Яворський, у власній розробці оригінального вчення про творче мислення в музиці, робить спробу розкрити глибоку внутрішню єдність між соціальними особливостями певної історичної епохи, її психологією і відображенням цього загального психологічного устрою в типі музичного мислення (тобто в інтонаційному складі, ладоритмічній структурі, принципах формоутворення, стилі, манері виконання, темпових ознаках, тембровій і фактурній сторонах тощо) [269, 5]. Дослідник зазначає, що без свідомого підходу до виконавства неможливо виховати творче відношення до музичного мистецтва, сформувати особистість, яка постійно відчуває потребу у самовдосконаленні. Думка породжує і почуття, і емоційний відгук на музику, що виконується, розвиває і звільнює підсвідомий початок та створює той синтез логічного і емоційного осягнення музики, який і визначає справжню творчість.

Оскільки мова випредставляє стан і процеси свідомості, то вона завжди усвідомлена, вона є інтелектуальним процесом. На думку Б.Яворського, з інтонаційної звукової мови людини, при її моторній організованості, розвинулася музична мова і, як наслідок, музичне мистецтво [269, 42].

На високому рівні культурного розвитку музичне мислення стає багатоскладним навіть у своєму одноголосному оформленні, поступово доходячи до складності одночасного співіснування декількох музичних образів [269, 46].

Л.Дис визначає музичне мислення як процес моделювання системи відношень суб'єкта до реальної дійсності, який реалізується в інтонуванні [64, 39].

І.Ляшенко, говорячи про спрямованість і діяльність музично-розумових дій, окреслює структуру людського мислення, яке складається з таких реалій соціальної активності інтелекту:

- свідомість — форма відображення і духовного освоєння світу;
- самосвідомість — один з різновидів ціннісно-орієнтаційної діяльності свідомості;
- цілеспрямованість — найвищий прояв творчої активності й свободи мислення [116, 9].

Музично-виконавське мислення, за О.Бурською, — це інтегративний духовний феномен, що функціонує у синкретичній єдності його художньо-концептуального, музично-феноменологічного (власне музичного) та виконавсько-технологічного компонентів. Тривимірність структури і особливості форм перебігу процесу художньо-творчого, інтелектуально керованого виконання зумовлюють дослідника трактувати музично-виконавське мислення як усвідомлене оперування художньо-звуковими уявленнями, іманентними інтонаційно-композиційним та фактурно-клавіатурним ментальним моделям музики у процесі її осягнення та виконання [29, 8].

Н.Горюхіна підкреслює, що художнє мислення музиканта відштовхується від осягнення інтонаційного розвитку узагальненням: думкою, художнім образом, ідеєю, концепцією, світоглядним вираженням дійсності [54, 51].

Під музичним мисленням ми розуміємо пізнавальний процес, спрямований на смислове осягнення, емоційне та раціональне відтворення музичних творів, виілення творчих ідей у виконавську практику.

Як вважають теоретики, поняття «музичне мислення» ще не отримало гносеологічного обґрунтування, проте воно широко застосовується у сучасному музикознавстві і в музичній педагогіці. За допомогою цього терміну фахівці вказують на зв'язок музичних переживань з іншими психічними процесами, які мають місце у кожний певний момент музичної творчості: створення музичних творів, їх виконання та сприймання.

1.3. Розвиток музичного мислення молодших школярів у теорії музичного навчання

Останнім часом поняття «музичне мислення» стало частіше використовуватися у працях з музичної психології, музичної педагогіки, методики музичного виховання. Саме множинність трактовки, а, частіше за все, нез'ясованість самого поняття і викликають необхідність його вивчення. Якщо музичне мислення існує як специфічний вид діяльності нашої свідомості в створенні та сприйманні творів мистецтва, то для його описання, введення у науково-дослідницьку практику необхідно встановити однозначність використання.

Сучасному поняттю розвитку передують: а) платонічне поняття розвитку як розгортання, за допомогою якого усі можливості, що з самого початку були закладені, поступово проявляються; б) механістичне поняття розвитку як удосконалення певного об'єкту чи явища.

Поняття «розвиток» розкривається у сучасній філософській літературі як закономірне змінення матерії та свідомості, їхня універсальна властивість виявлення різноманітних речей, частин, станів, якостей, відношень, які вже були набуті раніше, але не були доступні сприйманню, особливо в сенсі сходження від нижчого і малозначного до вищого і повноцінного. Розвиток може бути або екстенсивним (проявом і збільшенням вже існуючого), або інтенсивним (виникненням якісно нових форм). Також поняття «розвиток», у протилежність поняттю «творення» (появі з нічого), використовується для позначення поступового руху, переходу від одного стану до іншого [236, 382].

Поняття «розвиток» розглядається філософами як збільшення складності системи, покращення пристосованості до зовнішніх умов, збільшення масштабів явища тощо; серед варіантів розвитку зазначають появу нових елементів або появу нових об'єктів. Серед характеристик розвитку слід підкреслити наступні: 1) якісна зміна — наочно-дійовий, наочно-образний або абстрактно-логічний перехід від одного стану до іншого; 2) необоротність розвитку, який передбачає стабільність (абсолютну сталість, стабільність регулярних явищ, зберігання індивідуальних відмінностей); 3) специфічність об'єкту розвитку (психіка і свідомість або людина в системі її соціальних відношень) [235, 380].

Одночасна наявність багатьох якостей відрізняє розвиток від інших змін, яким притаманні лише деякі окремі якості. Оборотні зміни характерні для процесів функціонування (тобто циклічного відтворення постійної системи зв'язків та відношень); за відсутності спрямованості зміни не можуть накопичуватися, що позбавляє процес єдиної, внутрішньо пов'язаної лінії, що властива розвитку; відсутність закономірностей характеризує випадкові зміни, іноді негативного типу [235, 379].

Можна сказати, що основним способом буття особистості є розвиток, який виражає основну потребу людини як універсальної родової істоти — постійно виходити за свої межі, досягати можливої повноти втілення в індивідуальній формі своєї родової сутності. Особистість постійно екстраполює себе в своє майбутнє, а своє віддалене майбутнє проектує на своє сьогодні. Бажання свого майбутнього і є бажання розвитку. Майбутнє існує як спрямованість розвитку особистості та переживається людиною як пристрасне прагнення до своєї мети та ідеалів, як бажання виразити себе у певній діяльності, як тяга до збагачення ціннісно-сміслового простору власного життя оціночними позиціями та унікальними поглядами на світ інших людей. Сфера істинного буття людини як особистості — це сфера її виходу за межі себе.

Стабільність, стійкість поєднуються у психологічній організації особистості з дивовижною гнучкістю, безперервним збагаченням сфери її потенцій, з величезними компенсаторними резервами, з можливостями

перебудови, взаємозамінності, взаємодоповнення. І стійкі стани особистості, і сформовані риси, і узагальнені емоційно-ціннісні ставлення до світу, навіть перебуваючи у латентному вигляді, мають процесуальний, динамічний характер: вони функціонують, якщо так можна висловитися, на субдомінантному рівні. Їм властивий функціональний розвиток зі своїми мікрофазами і мікростадіями, що переходить на певному етапі у розвиток структурний.

У міру розвитку особистості зростає цілісність, інтегративність її психологічної організації, посилюється взаємозв'язок різних властивостей і характеристик, накопичуються нові потенції. Відбувається розширення і, головне, поглиблення зв'язків особистості з навколишнім світом, суспільством, іншими людьми. Саме таке поглиблення, багаторівневість і системність ціннісно-сміслових відношень людини до світу, що реалізуються в її творчій діяльності, спілкуванні, активному спогляданні, естетичному переживанні, — один з важливих критеріїв прогресивного розвитку особистості. Але розвиток особистості, в якому б напрямку він не йшов, — це не те, що з особистістю «відбувається»: особистість — це суб'єкт свого власного розвитку, постійно знаходиться в пошуку і побудові тих видів діяльного ставлення до світу, в яких можуть найповніше проявитися і розвинутися унікальні потенції конкретного індивіда.

Положення про те, що розвиток – основний спосіб існування особистості, можна виразити так: соціальне і психічне становлення особистості не обмежене якимись певними відрізками часу. Воно здійснюється на всіх етапах життєвого шляху людини. Період зрілості не може розглядатися як кінцевий стан, до якого спрямовано розвиток і яким він завершується. Навпаки, чим більш зрілою в соціальному і психологічному сенсі стає особистість, тим більше зростає її здатність до подальшого розвитку.

Поняття розвитку в його справжньому сенсі стає наповненим змістом, коли воно розглядається не окремо (ізолювано) від кожного компонента взаємодіючої системи, а стосується всієї системи в цілому (наприклад, системи

суб'єкта-об'єкта), адже лише системі властивий саморозвиток (здійснюваний через взаємодію).

Розвиток не можна розглядати, не осягнувши співвідношення суміжних форм взаємодії. Поліформність акту взаємодії є продуктом розвитку. Ще більш тісно з аспектом розвитку пов'язане питання взаємин суміжних форм взаємодії.

Будь-яка вища форма взаємодії закладається в надрах нижчої форми. Процес становлення нової форми пов'язаний з неминучою і постійною деформацією способу взаємодії, що виникає в результаті видозміни компонентів взаємодіючої системи. Як вже говорилося, ці зміни можуть виникати не лише в результаті зовнішніх впливів; неминучість їх закладена вже в самому принципі взаємодії, в його суперечливості, адже спосіб взаємодії не визначається лише функцією, властивою будь-якому одному компоненту, він визначається функцією усіх компонентів. Перехрещення функцій і веде до видозміни, в результаті чого в надрах нижчої форми поступово готується деякий набір елементів, який за певних умов перетворюється в якісно іншу структуру, більш відповідну новому способу взаємодії, стаючи тим самим його адекватною умовою, розкриваючи перспективи для розгортання нового етапу розвитку. Мабуть, в цей момент і відбувається якісний стрибок - перехід кількості в якість.

Виникнувши на основі нижчої форми, вища форма не пориває з нею зв'язки протягом свого існування. Однак, у міру свого зміцнення, вища форма починає чинити на нижчу зворотній вплив, так що, в певному сенсі, ряд продуктів нижчої форми взаємодії можна і необхідно розглядати як наслідок взаємодії у вищій формі. Отже, первинність нижчої форми по відношенню до вищої не абсолютна. Вища форма, виростаючи з нижчої, підпорядковує потім собі свою попередницю, робить на неї організуючий вплив і перетворює її відповідно своїм власним особливостям. Взаємодія в нижчій формі, що розглядається в системі вищої форми, є внутрішньою взаємодією, вона виконує роль проміжної, опосередкованої ланки.

Зв'язок суміжних взаємодіючих систем встановлюється через продукти взаємодії, кожен із яких є певним вузлом, який скріплює дві ланки одного

ланцюга. Для дослідження взаємодії, для диференціювання її якісно своєрідних форм і встановлення їхньої субординації важливе значення має виокремлення необхідних критеріїв: якісного і кількісного.

Якісний критерій. Якщо розглядати будь-яку вищу форму взаємодії по відношенню до нижчої форми, то виявиться, що у всіх випадках вища складається з елементів нижчої, організованих у суворо певну систему - структуру. У відмінностях системи організації компонентів, в її структурі, власне, і складається все якісне різноманіття природи. Таким чином, організація структури взаємодіючої системи є якісним критерієм характеристики форми взаємодії.

Кількісний критерій. Форми взаємодії можна розрізнити і за кількісною ознакою. Одним з виразів ланцюгового характеру явищ, що розгортаються в кожному окремому акті взаємодії, є наявність «прихованого періоду», який розділяє перший і третій моменти взаємодії.

Особистість розвивається, формуючись. У психології під *формуванням* зазвичай розуміють сукупність прийомів і способів соціального впливу на індивіда, що мають на меті створити у нього систему певних соціальних цінностей, світогляд, концепцію життя, виховати соціально-психологічні якості та певний склад мислення. Однак поняття формування не вичерпується цим змістом, воно передбачає також процес утворення під впливом різних соціальних дій особливого типу системних відносин усередині цілісної психологічної організації особистості. Інакше кажучи, особистість, розвиваючись, набуває певної форми – певного способу організації, що може як сприяти всебічному і гармонійному розвитку особистості, так і гальмувати його.

«Формоутворення» особистості, адекватне або неадекватне її повноцінному розвитку, починається в ранньому дитинстві. Саме в перші роки життя закладаються психологічні основи найважливіших ставлень особистості до навколишнього соціального світу («до іншого») і до самого себе, створюються психологічні передумови просоціального і гуманістично

зорієнтованого способу розв'язання суспільно детермінованих завдань, які поступово ускладнюються.

Форма, якої набуває особистість, представляє собою цілісну систему соціальних властивостей, а точніше, соціальних «органів» особистості, які дозволяють суспільному життю людини функціонувати не лише в колективній, а й в індивідуальній формі.

Як це переконливо і на великому емпіричному матеріалі показано Л.Б.Філоновим, поява непомітних, але небезпечних психологічних новоутворень, гіпертрофія деяких психологічних рис створюють у ранній період життя передумови деформації особистості. Виникнувши як спосіб відповіді дитини на несприятливі соціальні дії, ці психологічні новоутворення поступово знаходять власну логіку розвитку. Їх становлення триває і за відсутності умов, що колись їх викликали. Більш того, особистість сама починає створювати середовище, яке сприятиме домінуванню негативних якостей в особистісній системі та подальшому спотворення «форми» особистості [181].

Соціальна форма особистості має знайти своє відображення у психологічній організації особистості — з неї, як зі своєї основи, виростають соціальні «органи» особистості, які ніколи не вичерпують багатства її психічних властивостей, станів, процесів, психологічних механізмів, що зароджуються, потенцій, які накопичуються, співвідношень, що знову виникають. Постійна незавершеність — характерна риса психологічної організації особистості — одна з внутрішніх умов її здатності до безмежного розвитку.

Основні соціально-психологічні властивості особистості, що виступають як у вигляді необхідних сторін її «форми», виникають на різних щаблях індивідуального розвитку. Такі щаблі можна позначити як стадії становлення особистості. Хоча новоутворення кожної стадії нерідко відокремлені одне від одного роками і навіть десятком років, їх буває важко порівнювати за параметрами «вище – нижче», «складніше – простіше». Перші морально-етичні установки, що формуються в дошкільному дитинстві, аж ніяк не простіші

перших форм оволодіння трудовими (професійними) уміннями на порозі юності. Новоутворення кожної стадії — властивості особистості, що виникли, продовжують розвиватися і формуватися, включаючись до складу наступної стадії. Якісні перетворення однієї й тієї ж властивості особистості в ході її розвитку можна назвати **етапами**. (Властивості особистості, що виникли, можуть, зрозуміло, і деформуватися, і регресувати, вироджуватися в ході становлення особистості, якщо деформується або зникає регульована ними система відносин особистості до світу).

Новоутворення кожної стадії, що знаменують усталені зв'язки особистості з різними «світами» людини — зі світом інших людей, зі світом навчання, світом праці, з власним внутрішнім світом тощо, однаково важливі для функціонування особистості як члена суспільства. Перед особистістю все частіше постає завдання психологічного зміцнення, доповнення, збагачення цих властивостей, усунення та переробки тих психологічних механізмів, які перешкоджають успішній життєдіяльності індивіда у важливих сферах суспільного життя. Чим далі просувається людина по життєвому шляху, тим більш значне місце в структурі особистості починають займати конфігурації властивостей або рис, що сформувалися як реакції індивіда на свої власні якості або форми поведінки. Можна виділити комплекси захисних, компенсаторних властивостей, а також таких, що підсилюють, доповнюють, акцентують та інших властивостей особистості. Особистість, таким чином, творить себе. На всіх щаблях свого становлення особистість формується і розвивається, вирішуючи життєво важливі, соціально детерміновані, завдання, які все більше ускладнюються — пізнавальні, морально-етичні, ціннісно-сміслові, комунікативні, світоглядні. Кожна стадія ставить індивіда перед новим типом завдань. Ефективні способи їх вирішення закріплюються у формі специфічних психологічних механізмів, психологічних стратегій і тактик, у вигляді узагальнених рис особистості. Ці властивості, які гетерохронно виникають, а отже, і психологічні стратегії й тактики, включені в їх структуру, проходять ряд етапів розвитку відповідно до усе більш багатогранних включень індивіда в соціальну структуру суспільства, з ускладненням зв'язків індивіда зі світом — в

залежності від виникнення інших особистісних новоутворень. На кожному новому етапі механізми, які раніше функціонували, входять в якості підлеглих у більш складні механізми, піддаючись там суттєвим перетворенням. Раніше вироблені психологічні стратегії перетворюються на системи тактик для вирішення більш складних стратегічних завдань, що йдуть в далеке майбутнє. Але, природно, що в психологічній структурі тієї чи іншої властивості особистості, що змінюється, залишається інваріант — якісна визначеність властивості, що формується.

Також слід виокремити закономірності розвитку: 1) нерівномірність — різні психічні функції, якості та утворення розвиваються нерівномірно; 2) нестійкість — розвиток завжди проходить через нестійкі періоди, що виражається в кризах розвитку; 3) сензитивний період розвитку — це період підвищеної сприйнятливості психічних функцій до зовнішніх впливів; 4) кумуляція — результат розвитку попередньої стадії входить до наступної; 5) дивергенція — підвищення різноманітності в процесі психічного розвитку, конвергенція — його згортання, посилення виборності [235, 380].

Розвиток людини умовно можна поділити на три складові частини: 1) фізичний розвиток (зміна маси тіла, росту тощо); 2) соціальний розвиток (зміна соціального статусу); 3) розвиток психічних процесів: інтелекту (мислення, уваги, пам'яті); розвиток волі; розвиток емоцій. Саме третя складова є об'єктом даного дослідження, що передбачає більш детальне розкриття понять «розум», «інтелект», «мислення». А.Фурман конкретизував ці поняття наступними визначеннями:

- розум — узагальнена характеристика пізнавальних (інтелектуальних) можливостей особистості;
- інтелект — поняття, що відображає відносно стійку структуру розумових здібностей індивіда;
- мислення — процес пізнавальної діяльності індивіда, що характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності [241, 14-15].

Підсумовуючи визначення згаданого автора слід зазначити, що найширшим за обсягом, на його думку, є поняття розуму (загальна

характеристика пізнавальних і творчих здібностей), дещо вужчим — інтелекту (відносно стійка структура пізнавальних здібностей), і ще вужчим — мислення (процес пізнавальної діяльності) [241, 15].

Психологія розвитку (вікова психологія) — галузь психології, яка вивчає психологічні зміни людини по мірі дорослішання. Вона досліджує психіку і людський організм у всі вікові періоди, беручи до уваги біологічні, антропологічні, соціологічні і психологічні фактори, які впливають на її розвиток.

Виникнення психології розвитку пов'язано з появою книги Вільгельма Прейєра «Душа дитини». В 20-ті роки ХХ століття психологія розвитку оформилася як галузь психологічних знань, як самостійна наука. Становленню психології розвитку як науки сприяли: розвиток філософських теорій, відкриття еволюційної біології в ХІХ столітті, соціально-історичні зміни, розвиток природничих і гуманітарних наук. В 60-70-х роках ХХ століття термін «психологія розвитку» міцно укріпилося у світовій науці.

Функції психології розвитку: 1) опис — описує особливості розвитку людини в різні вікові періоди з точки зору зовнішньої поведінки і внутрішніх переживань; 2) пояснення процесу розвитку — розуміння причин, факторів, умов зміни в поведінці та переживаннях людини в різні вікові етапи; 3) прогнозування тих чи інших змін в поведінці та переживаннях людини як наслідок її розвитку; 4) корекція психічного розвитку — створення оптимальних умов для керування розвитком.

На думку О.Митника, інтелектуальний розвиток — це «якісні й кількісні зміни у психіці індивіда, які забезпечують накопичення інтелектуального потенціалу особистості, що виражається в ускладненні когнітивних психічних структур, переході мислення на теоретичний рівень, розвитку здатності до самоврядування, зростанні інтелектуальної активності» [130, 35]. Автор, спираючись на результати досліджень інших науковців (Г.Айзенк, А.Анастасі, Л.Борисова, В.Дружинін, Л.Виготський, Ж.Піаже, К.Степанова, Р.Стернберг та ін.) розкриває три групи чинників, що впливають на процес інтелектуального

розвитку особистості, — біологічні, соціальні та чинники власної активності особистості.

До біологічних чинників відносяться: 1) *чинник спадковості* (структура центральної нервової системи, швидкість переробки інформації, час реакцій тощо), 2) *віковий чинник* (сензитивність конкретного вікового періоду, особливості вікової групи тощо); 3) *статевий чинник* (статеві інтелектуальні можливості, особливості статі).

До соціальних чинників відносяться: 1) *чинник середовища* (первинне оточення, пізнавальний клімат сім'ї, колектив тощо); 2) *соціокультурний чинник* (суспільні умови, національні традиції, домінуюча культура, соціоекономічний статус тощо).

До групи чинників власної активності особистості відносяться: 1) *чинник мотивів, потреб, підкріплення* (мотиваційно-потребова сфера особистості, мотиви інтелектуальної діяльності, наявність стійкої пізнавальної потреби, система цінностей, стимули діяльності тощо); 2) *чинник досвіду* (попередній життєвий, практичний, ментальний досвід особистості); 3) *чинник компенсації* (наявність компенсаторних можливостей суб'єкта: сили волі, наполегливості, терплячості, цілеспрямованості тощо); 4) *операційний чинник* (освіченість, ерудиція, обсяг знань, прогалини в знаннях, практичні уміння, навички тощо).

Мислення молодших школярів, звичайно, відрізняється від мислення дорослої людини, тому, перш за все, для вивчення процесу інтелектуальної діяльності цієї категорії дітей необхідно визначити *психологічні особливості* дітей цього віку (від 6-7 до 10-11 років), що відповідає рокам навчання в початковій школі.

Учень молодшого шкільного віку володіє необхідним для початку навчання рівнем психічного розвитку. Загальновідома гострота і свіжість його сприймання, допитливість, яскравість уяви. Увага дитини вже відносно тривала та стійка; вже з'явився деякий досвід керування своєю увагою. Пам'ять теж достатньо розвинута — легко і міцно вона запам'ятовує те, що її особливо вражає, що безпосередньо пов'язане з її інтересами. Відносно добре розвинута у 6-7-річної дитини наочно-образна пам'ять, а також існують усі передумови

для розвитку словесно-логічної пам'яті. Підвищується ефективність усвідомленого запам'ятовування: загальновідомо, що шести-семирічні діти значно краще (швидше та міцніше) запам'ятовують не безглузді, а зрозумілі для них слова.

Мова дитини та її словник на час вступу до школи вже досить розвинуті. Дитина може в достатньо широких межах розуміти почуте, зв'язно висловлювати свої думки, здатна до елементарних розумових операцій — порівнянню, узагальненню, вже робить певні висновки (зрозуміло, далеко не завжди правильні).

Також в цьому віці формуються елементарні особистісні прояви: діти на час вступу до школи вже володіють певною наполегливістю, можуть ставити перед собою більш віддалені цілі та досягати їх (хоча частіше справу до кінця не доводять), робити перші спроби оцінювати вчинки з позиції їхньої суспільної значущості, відчувати перші прояви почуття обов'язку та відповідальності. Шести-семирічна дитина зазвичай вже має досвід (хоч і невеликий) керування власними почуттями, досвід самооцінки власних окремих дій та вчинків.

Необхідно підкреслити, що в межах цього мінімального рівня психічного розвитку дитини існують дуже значні індивідуальні відмінності, які визначаються станом здоров'я дітей, наявністю певних здібностей, умовами їхнього життя і діяльності, особливо тим, як їх готували до майбутнього шкільного життя тощо [98, 50-51].

В початковій школі можуть зустрічатися діти з відсутністю достатньої пізнавальної активності, інтелектуально пасивні. Ці діти виявляють нормальний інтелектуальний розвиток, який пропредставляється в іграх, в практичній діяльності. Але вони ще не звикли і не вміють думати, для них характерне прагнення уникнути активної розумової діяльності. Вчитель повинен з особливою увагою ставитися до таких учнів, прищеплювати бажання до розумової діяльності, усіляко заохочувати їхні успіхи, зв'язувати попервах вирішення навчальних завдань з ігровою і практичною діяльністю [98, 55].

Деякі індивідуальні особливості мислення дітей, формуючись у процесі діяльності, закріплюються і починають стійко проявлятися під час вирішення певних завдань, які потребують розумової активності. Якості розуму, що формуються в цей час, впливають на вибір ознак, істотних для вирішення проблеми, рівень їхньої узагальненості, широту застосування нових знань, швидкість, легкість їх засвоєння, темп просування у навчанні [226, 257]. Ці якості є обов'язковими компонентами навчального процесу, так званого «вміння навчатися».

Вчителеві дуже важко привчити дитину не боятися помилок, які вона допускає, та не намагатися виправити помилку учня за допомогою нотації. Боязнь допустити помилку сковує ініціативу учня в постановці та виконанні ним інтелектуальних завдань. Адже без самостійного вирішення проблем з поступовим ускладненням відповідного матеріалу не може відбуватися інтелектуальний розвиток — він неминуче затримується. У багатьох випадках саме через це учні виявляють інтелектуальну несміливість та інтелектуальну пасивність, яка, закріплюючись, у подальшому призводить до шкільної неспішності [122, 83].

Тільки після виникнення зацікавленості до результатів своєї навчальної праці у молодшого школяра формується *інтерес* до змісту діяльності, потреби набувати нові знання. Це відчуття задоволення від власних досягнень стимулює заохочення вчителя, підкреслення навіть самого невеличкого успіху, руху вперед. Дуже важливо, щоб учень відчував радість успіху [98, 56].

Пам'ять в молодшому шкільному віці під впливом навчання розвивається в двох напрямках — підсилюється роль *словесно-логічного, смислового запам'ятовування* (порівняно з наочно-образним), і дитина *оволодіває можливістю свідомо керувати власною пам'яттю та регулювати її прояви* (запам'ятовування, відтворення, пригадування). Молодші школярі (особливо в 1 і 2 класах) схильні до механічного запам'ятовування, шляхом простого повторення, без усвідомлення смислових зв'язків усередині матеріалу, що запам'ятовується. Це пояснюється наступним: 1) механічна пам'ять у молодших школярів відносно добре розвинута, і вони часто без особливих

зусиль запам'ятовують матеріал дослівно; 2) молодший школяр ще не розуміє, що конкретно від нього вимагають, коли перед ним ставлять завдання запам'ятати щось; 3) молодші школярі (особливо 1 та 2 клас) ще не дуже добре володіють мовою, їм легше відтворити дослівно, ніж передати загальний смисл своїми словами; 4) молодші школярі ще не вміють організовувати смислове запам'ятовування: не вміють розбивати матеріал на смислові групи, користуватися логічними схемами, виділяти опорні пункти для запам'ятовування тощо. Смилова пам'ять — здатність до запам'ятовування і відтворення смислу, сутності матеріалу, думок, доказів, аргументації, логічних схем і міркувань — розвивається поступово в процесі навчання. Вчитель повинен всіляко стимулювати розвиток смислової пам'яті, спонукати дітей осмислювати матеріал для кращого запам'ятовування, реконструювати його, висловлювати своїми словами, зберігаючи основний зміст.

Ефективність довільного запам'ятовування визначається ступенем інтелектуальної активності молодших школярів. Остання ж знаходиться в прямій залежності від оволодіння молодшими школярами *засобами організації і керування запам'ятовуванням* (запам'ятати дослівно, якщо це важливе визначення або формулювання; запам'ятати суть, яку можна передати своїми словами; не намагатися запам'ятовувати зовсім, якщо це не суттєва деталь тощо).

Завдання педагога — формувати в учнів певні установки запам'ятовування, а також навчати молодших школярів прийомам і засобам запам'ятовування (чергування сприймання матеріалу і спроб його відтворення з елементами самоконтролю, самоперевірки), смислового групування матеріалу, виділенню своєрідних опорних пунктів для запам'ятовування, співвіднесенню, зіставленню, зв'язуванню окремих частин в одне ціле. Також необхідно розвинути в учнів прийоми *пригадування* матеріалу [98, 64-66].

Дуже великі зміни в процесі навчання зазнає *мислення* молодшого школяра. Якщо сприймання і пам'ять до початку шкільного навчання вже подолали значний шлях розвитку, як зазначає Л.Виготський, то інтенсивний розвиток інтелекту відбувається саме в молодшому шкільному віці. Розвиток

мислення призводить до якісних змін у сприйманні і пам'яті, до перетворення їх в довільні процеси, такі процеси, що регулюються свідомістю. У розвитку інтелекту дітей молодшого шкільного віку чітко відбивається стимулююча роль змісту і методів навчання, роль вчителя як організатора навчально-виховного процесу [98, 67].

Першокласник так чи інакше здійснює розумову діяльність систематизації, але він систематизує предмети і явища, які сприймає наочно, бачить систему із зовнішнього боку та ніколи не думає про послідовність власних думок. Він не ставиться критично до власного процесу мислення. Але учні 2-4 класів, як у ході дослідження зазначає М.Шардаков, у переважній більшості (65%) усвідомлюють власні розумові операції [255, 29].

Далі дослідження показали, що у школярів 4 класу, у віці 10-11 років, усвідомлення індуктивного розумового процесу, тобто від часткового до загального, відбувається раніше і проходить більш досконало, ніж усвідомлення руху думки від загального до часткового. У таких учнів формується і розвивається в процесі навчання усвідомлення власних розумових процесів. При цьому, якщо змістом мислення стає новий і важкий матеріал, то думка спрямовується головним чином на зміст, а не на усвідомлення розумового процесу. В такому випадку усвідомлення операцій мислення знижується [255, 30].

Розвиток усвідомлення власного мислення в його формах і закономірностях відбувається одночасно з розвитком усвідомлення того, що зміст мислення змінюється і збагачується. Оскільки логіка не ізольована від життя і розвитку людини, то усвідомлення змісту власного мислення, його форм і закономірностей представляє собою єдиний процес розумового розвитку учнів [255, 31].

Розвиток мислення школярів, на думку М.Шардакова, виражається:

- 1) у якісному розвитку та зміні практично-дійового, образного і понятійно-теоретичного мислення;

- 2) у зміні форм співвідношення образного, практично-дійового і теоретичного мислення в залежності від змісту мислення, рівня розвитку і навчання;
- 3) в удосконаленні форм мислення: аналізу, синтезу, індукції і дедукції, поняття, класифікації, систематизації та інших;
- 4) у формуванні навичок розумової діяльності;
- 5) у розвитку усвідомлення процесів власного мислення і організації його цілеспрямованого перебігу;
- 6) у зростанні все більш багатого та глибокого засвоєння знань, а також в регулюванні власної поведінки в навчальній та суспільній діяльності [255, 17].
- 7) Особливу роль у розвитку мислення відіграє допитливість, яка є поштовхом і разом з тим показником рівня мислення, що формується.

Інтелектуальний розвиток, що передбачає розвиток всіх видів та якостей мислення з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, був і залишається провідною метою будь-якої форми навчання (загальна середня освіта, позашкільна освіта, професійна освіта) [130, 35-39].

Дитина, особливо 6-7-річного віку, зазвичай мислить конкретними категоріями, спираючись при цьому на наочні властивості і якості конкретних предметів і явищ. Під впливом навчання відбувається поступовий перехід від пізнання зовнішньої сторони явищ до пізнання їхньої сутності, відображення в мисленні суттєвих властивостей і ознак, що дає можливість робити перші узагальнення, перші висновки, проводити перші аналогії, будувати елементарні умовиводи.

Розумовий аналіз молодших школярів долає послідовно два рівні. На першому рівні відбувається *аналіз на основі уявлень*, тобто виділення явних, наочних, зовнішніх ознак об'єкту. Більш високий рівень розумового аналізу є *аналіз на основі понять*, який пов'язаний із виділенням внутрішніх, істотних ознак і властивостей.

Аналітична діяльність молодшого школяра розвивається від наочно-дійового до абстрактно-розумового аналізу; від аналізу окремого предмету, явища до аналізу зв'язків і відносин між предметами і явищами [98, 70].

Досліди психологів С.Жуйкова, Л.Занкова, Д.Ельконіна, В.Давидова показали, що вікові інтелектуальні можливості молодших школярів недооцінюються.

За певних умов і змісту навчання у дітей молодшого шкільного віку можна сформуванати поняття, оперування якими випредставляє у молодших школярів достатньо високий рівень здібностей до узагальнення і абстракції, до оволодіння знаннями наукового, теоретичного характеру [98, 73].

В молодшому шкільному віці закладені великі можливості художньо-естетичного розвитку дітей. Правильна організація цієї діяльності, з одного боку, сприяє розвитку в них естетичних почуттів, з іншого — розвитку компонентів відповідних здібностей (тонка диференціація слухових і зорових подразників, музичний слух, здатність до слухового уявлення мелодії тощо) [98, 78].

Загальновідомо, що будь-який розумовий процес є за своїм внутрішнім складом дією або актом діяльності, що направлений на розв'язання певного завдання. Це завдання містить у собі мету для розумової діяльності людини. Розвиток інтелектуальних можливостей дитини також відбувається в умовах послідовного і систематичного вирішення інтелектуальних завдань, проблемних ситуацій, які створюються вчителем. Однак при цьому потрібно мати на увазі, що надто легке чи надто складне завдання не призведуть до потрібного результату, не створять необхідного інтелектуального утруднення [122, 82]. Завдання, яке створює необхідну проблемну ситуацію, повинно бути в межах розумових здібностей учня з перспективою розвитку мислення.

Отже, мислення дитини не розвивається саме по собі, автоматично. Головна умова розвитку мислення — постановка у навчанні таких завдань, які викликають необхідність у засвоєнні нових знань. Розвиток забезпечується чіткою послідовністю проблемних ситуацій, яка визначає головну тенденцію розвитку — шлях до більш високих узагальнень, до більш глибоких

закономірностей, що засвоюються. Ця послідовність проблемних ситуацій, звичайно, буде різною для учнів з різними інтелектуальними можливостями у засвоєнні знань [122, 83]. Тобто початковим моментом процесу мислення, зазвичай, є проблемна ситуація. Але такий початок передбачає і певний кінець: розв'язання завдання є природним завершенням розумового процесу, який в цілому видається операцією, що свідомо регулюється.

Музичне мислення теж знаходить свій прояв лише за певних обставин: виявлення зацікавленості щодо почутої музики, бажання зрозуміти її, знайти шляхи до подолання труднощів у виконавському процесі тощо.

Зрозуміло, що музика без емоцій не існує. Відповідно і музичне мислення, яке пов'язане зі світом почуттів людини, не може існувати без емоційного «подразника». Але в педагогічній практиці дуже часто трапляються випадки, коли викладач будує свою систему навчання виключно на емоційно-чуттєвій основі, яка поступово збагачується емпіричним шляхом. Надаючи перевагу власному чуттєвому досвіду, педагог практично ігнорує інший бік музично-інтелектуального розвитку, який пов'язаний з процесами розуміння та осмислення музики і має ту ж саму природу, що і звичайне мислення. Ці процеси виражаються у формуванні відповідних понять і уявлень, що дозволяють вивести результати практичної діяльності на якісно новий рівень. Існують також і повністю протилежні випадки, де викладач повністю надає перевагу «сухому» логічному підходу до осмислення музики, що виливається в догматичну методикау і майже виключає емоційно-чуттєву сторону. Обидві крайності шкодять повноцінному розвитку музичного мислення людини і в подальшому спричиняють неабиякі проблеми для майбутніх музикантів.

Анатомо-фізіологічні особливості молодшого школяра, рівень його фізичного розвитку обов'язково повинні враховуватися при організації педагогічної роботи. Ні в якому іншому шкільному віці навчальна діяльність не перебуває в такому тісному зв'язку зі станом здоров'я та фізичним розвитком, як в молодшому.

Вага мозку в молодшому шкільному віці майже досягає ваги мозку дорослої людини і збільшується в середньому з 1280 грамів (6-7 років) до 1400

(10-11 років). Відбувається функціональне вдосконалення мозку — розвивається аналітико-синтетична функція кори, поступово змінюються взаємовідносини процесів збудження і гальмування: процес гальмування стає більш сильним, але, як і раніше, переважає процес збудження і молодші школярі надзвичайно збуджені [98, 52].

Оволодіння вчителем методичною базою, всебічне ознайомлення з науковою літературою, правильне визначення природи музичного мислення і розуміння важливості поєднання теорії з емоційно-чуттєвою основою — ось запорука успішності навчального процесу і досягнення високих результатів.

Отже, музичне мислення, включаючись у загальне поняття мислення як виду людської діяльності, має свою специфіку. Воно пов'язане, з одного боку, з умінням сприймати, відчувати, розуміти музичний матеріал, вбачати в інтонаційній основі та логіці музичної композиції можливість появи асоціацій, уявлень, образів; з іншого боку — з умінням користуватися цими вміннями у різних видах музичної діяльності. Безпосередній зв'язок мислення з мовою відображається у ролі музичної комунікації в музично-інтелектуальній діяльності.

Під музичним мисленням ми розуміємо складний творчо-пізнавальний процес, який поєднує в собі принципи репродуктивної та творчої музичної діяльності, спрямовані на: усвідомлення форми і змісту музичних творів, створення відповідних музичних образів, відтворення композиторського задуму у виконавській практиці, передача музичної інформації слухачеві шляхом інтерпретації музичного твору та створення власних творчих доробок.

Висновки до розділу I

1. На основі ретроспективного аналізу наукової літератури та аналізу сучасної соціокультурної ситуації в Україні розкритий розвиток музичного мислення як соціокультурного феномену. Узагальнення результатів теоретичного аналізу наукових джерел дало можливість встановити, що проблема розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі гри на

гітарі не знайшла необхідного відображення у науково-методичній літературі, виявлено недостатню розробленість теоретичних та прикладних аспектів означеної проблеми.

2. Системний підхід став методологією, яка дозволяє вивчати і удосконалювати методику розвитку музичного мислення молодших школярів. Системний підхід допомагає моделювати та вивчати процес розвитку музичного мислення молодших школярів як систему взаємопов'язаних складників, аналізувати їх з позиції цілісності, розкривати системні основи і базові системні якості; розуміти закономірності утворення та реалізації.

Методологічним підґрунтям дослідження розвитку музичного мислення молодших школярів ми обрали також культурологічний підхід, згідно з яким освіта функціонує й розвивається в контексті культури як специфічному способі людської діяльності.

3. Аналіз теоретичних засад розвитку музичного мислення учнів початкової школи дозволяє зробити висновок, що багатоаспектність поняття, яке вивчається, стало причиною виникнення різноманітних його трактувань. Більшість авторів розглядає музичне мислення як особливий вид художнього відображення дійсності, що полягає в цілеспрямованому пізнанні та перетворенні індивідом цієї дійсності, творчій музичній діяльності, переданню і сприйняттю специфічних музично-звукових образів.

Необхідно наголосити, що основним способом буття особистості є розвиток, який виражає основну потребу людини як універсальної родової істоти — постійно виходити за свої межі, досягати можливої повноти втілення в індивідуальній формі своєї родової сутності. Майбутнє існує як спрямованість розвитку особистості та переживається людиною як пристрасне прагнення до своєї мети та ідеалів, як бажання виразити себе у певній діяльності, як тяга до збагачення ціннісно-сміслового простору власного життя оціночними позиціями і унікальними поглядами на світ інших людей.

Разом з тим, ми дійшли висновку, що проблема розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі досліджена недостатньо. Проведення аналізу науково-методичної літератури з цього

питання показало, що немає чіткої характеристики поняття «розвиток музичного мислення» відносно специфіки навчання гри на гітарі, не виявлені педагогічні умови та методика, що спряють оптимізації цього процесу.

4. У результаті узагальнення отриманих теоретичних даних *розвиток музичного мислення молодших школярів* ми розглядаємо як складний багатофункціональний процес оволодіння цілим спектром музично-виражальних засобів, виконавських навичок; вміння сприймати музичний матеріал та відтворювати задум композитора у власній свідомості через уявлення, асоціації; усвідомлення форми і змісту музичних творів через збагачення досвіду спілкування з музичним мистецтвом, передача музичної інформації слухачеві шляхом інтерпретації музичного твору, створення власних творчих доробок.

5. Особливості розвитку музичного мислення молодших школярів полягають у значній ролі пізнавального інтересу в отриманні позитивних результатів навчально-виховного процесу, у надмірному емоційному забарвленні музичної діяльності, у підвищеній активності пізнавальних функцій учнів цієї вікової категорії. Рівень розвиненості музичного мислення учня, окрім музичних і розумових здібностей, залежить також від накопичення ним музично-теоретичного та загально-естетичного тезаурусу, набуття досвіду музичної діяльності.

6. Дослідження вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку дає змогу стверджувати необхідність започаткування роботи з розвитку музичного мислення саме з цього віку, адже в цей віковий період «провідною діяльністю» школярів (Л.Виготський, О.Леонтьєв, Д.Ельконін) є саме цілеспрямована навчальна діяльність.

РОЗДІЛ II. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Зміст та структурні компоненти музичного мислення молодших школярів

Музичне мислення, на думку О.Ільченко, здійснюється за правилами звичайного людського і наукового мислення, воно тісно пов'язане із сприйманням музики [75, 55]. Якщо мислення людини взагалі умовно поділити на декілька напрямів, кожен з яких відповідає за певний бік людської поведінки, то саме сприймання музики відіграє чи не найголовнішу роль у зародженні та формуванні відповідного виду мислення, який ми і називаємо музичним мисленням.

За Є.Назайкінським, музичне сприймання — це процес осягнення і осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний художній феномен [42, 91].

Загальновідомо, що обов'язковою умовою музичного сприймання є музикальність. На думку швейцарського педагога Е.Віллемса, музикальність притаманна усім без виключення дітям, якщо мова йде про непрофесійне музичне виховання. В кожній дитині закладені основні музичні елементи, такі як слух, емоційність, інтелект [162, 11].

Загальновідомо, що музика — це мистецтво, в якому для слухача дійсність розкривається шляхом пробудження почуттів. Тому суть явища полягає в емоційно-образному пізнанні музики, або в музичному пізнанні. Такий вид музично-пізнавальної діяльності є провідним в музичному мистецтві. Разом з тим він не виключає і раціонально-логічного шляху до осягнення музичного явища.

А.Готсдінер вважає, що сила музики полягає в тому, що вона впливає всебічно: і на волю, і на мислення, і на те, що називається «логічним почуттям» [194, 11].

Структуру музичного сприймання досить докладно було розглянуто в працях з естетики, мистецтвознавства, музикознавства, педагогіки, психології

(Б.Асаф'єв, В.Белобородова, В.Бобровський, О.Костюк, В.Медушевський, Є.Назайкінський, Г.Панкевич, О.Ростовський та ін.).

Під структурою музичного сприймання мається на увазі спосіб закономірного зв'язку між складовими елементами певного явища, його внутрішня організація і сукупність істотних відношень між компонентами в середині цілого [237, 667].

Навчальна діяльність учнів у початковій школі стимулює перш за все розвиток психічних процесів безпосереднього пізнання навколишнього світу — *відчуттів* та *сприймань*. Дітям притаманна слабкість поглибленого, організованого і цілеспрямованого аналізу під час сприймання, що є наслідком виокремлення випадкових деталей та упущення суттєвого і важливого [98, 59].

Сприймання учнів на початку молодшого шкільного віку тісно пов'язане з діями, з практичною діяльністю. Для сприймання молодших школярів характерна яскраво виражена емоційність. У першу чергу сприймаються ті об'єкти чи їхні властивості, ознаки, особливості, які викликають у дітей безпосередню емоційну реакцію.

У процесі доцільно організованого навчання сприймання молодшого школяра набуває характер цілеспрямованої та керованої специфічної діяльності. Воно ускладнюється і поглиблюється, стає більш диференційованим, набуває характер організованого спостереження. Одним з ефективних методів організації сприймання і виховання спостережливості є порівняння. Сприймання при цьому стає більш глибоким, а кількість помилок зменшується [98, 60-61].

Г.Панкевич, розуміючи під структурою музичного сприймання спосіб поєднання і взаємозв'язку його складових, вказує на такі основні елементи: сприймання нинішнього (безпосереднє звучання музичної тканини), минулого (безперервне порівнювання з уже прослуханим, його актуалізація) і майбутнього (передбачення на основі почутого подальшого розвитку музичного твору), об'єктивне і суб'єктивне, аналіз і синтез [166]. Всі ці елементи взаємодіють під час сприймання, в результаті чого виникає цілісність як якісно новий завершальний етап сприймання.

В.Остроменський так само стверджує про обов'язковість поєднання цих елементів у структурі музичного сприймання, підкреслюючи роль інтелекту в цьому процесі: «Звучання музики розгортається у часі, тому досягнути її зміст можна лише при постійному зв'язку минулого, нинішнього звучання з майбутнім звучанням. Без розумових операцій цей процес неможливий, тому що він оснований на формуванні уявлень про музичний твір як цілісну структуру. Музичний матеріал порівнюється, зіставляється, в ньому виділяється головне, найбільш істотні елементи розвитку, з'ясовуються шляхи пізнання музичної логіки, характер взаємозв'язку між частинами» [162, 62].

О.Костюк, досліджуючи питання музичного сприймання, пише: «Здатність сприймати — «споглядати слухом» — найперша умова пізнання змісту музичних творів. Розвиток сприймання — важливий аспект формування того складного комплексу своєрідних психічних здібностей людини, який можна умовно назвати музикальністю» [93, 16]. Далі він наголошує: «Культура сприймання — це структурно-функціональна його організація, що дає можливість суб'єкту розуміти музику. Від рівня культури залежить здатність суб'єкта вірно досягнути і належно оцінити зміст музичного твору» [93, 19].

Чеський дослідник О.Зіх розрізняв два типи слухачів: а) «слухач уявлення» — у людей цього типу музичні сприйняття та уявлення породжують, перш за все, уявлення позамузичного характеру; специфічні музичні настрої можуть виникати лише в малій мірі; б) «слухач настрою» — і музичні сприйняття, і смислові уявлення викликають у людей цього типу специфічні музичні настрої; позамузичні уявлення або не виступають чітко, або зовсім відсутні [21, 15].

«Музичний твір, що був створений творчою волею індивіда, його фантазією, живе тільки тоді, коли він сприймається художньою свідомістю слухача» [21, 14]. В.Бобровський наголошує на тому, що діалогічна природа музичного пізнання визначає особливості музичного сприйняття, варіанти якого обумовлені художньою структурою. До цієї структури входять: художній світогляд, загальні принципи музичного мислення, закономірності його інтонаційного втілення. До останніх він відносить систему засобів виразності,

загальних композиційних і драматургічних закономірностей, що використовуються в певному музичному творі. Дослідник зазначає, що кожен компонент цього цілісного комплексу — одна з сторін музичного мислення. «Можна досліджувати ладогармонічне, метроритмічне, фактурно-темброве мислення як певні підсистеми, дії яких відображено в художній структурі певного музичного твору. До поняття «художня структура» входить не тільки музичний текст як такий, але і його внутрішнє ідейно-художнє, духовне наповнення» [21, 15-16].

Згідно з інтонаційною теорією Б.Асаф'єва [156], саме з інтонації, з музичного звуку починається входження людини в світ музики. Саме з вміння відчувати цю інтонацію, уважно до неї прислухатись, зацікавитися нею, прагнути зрозуміти її починається сприймання музики. Сама музика, розкриваючи ціннісне й психологічне багатство особистості, стає незамінним засобом творчого збагачення естетичного досвіду людства.

О.Ростовський наголошує, що вміння слухати і чути музику не є вродженою якістю. Пізнавально-творчі можливості людей розвиваються в активній музичній діяльності, у цілеспрямованому аналізі музичних творів, бо лише власна діяльність є запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди, високих художніх смаків і переконань. У процес сприймання музики включається досвід безпосередніх переживань і роздумів людей, який формується під впливом музичного мистецтва, а також художній досвід, пов'язаний з виконанням музики [197, 5].

Аналізуючи дослідження В.Белобородової, присвячені музичному слуху та музичному сприйманню, слід підкреслити виділення п'яти головних структурних компонентів музичного сприймання: емоційний відгук на музику, пам'ять, музичний слух, музичне мислення, здатність до співтворчості. Кожен з цих компонентів, на її думку, є обов'язковим у структурі музичного сприймання і жоден не може бути виключений з цього процесу [20, 20]. Погоджуючись з цим, слід підкреслити взаємозалежність музичного мислення та музичного сприймання. Оскільки витоки мислення у всіх його різновидах починаються з відчуття, а будь-які музично-розумові дії беруть свій початок з

відчуття музичної інтонації, то саме вміння відчувати цю інтонацію, яке закладено на генетичному рівні, дозволяє зародитися, перш за все, сприйманню музики людиною. Адже емоційна реакція на музикальні звуки, здатність людини чуттєво сприймати виразний зміст музичної інтонації — це те, на що спирається музичне мислення у своїй основі. Саме у рівномірному розвитку музичних здібностей і, як наслідок, добре розвинутій музикальності, В.Белобородова вбачає здатність людини відчувати емоційну чуйність на прослухану музику. Особливо дослідниця підкреслює головну роль музичного слуху в цьому процесі, який найкраще розвивається завдяки співу.

Погоджуючись з В.Белобородовою, слід зазначити, що обов'язковими структурними компонентами сприймання музики є музичний слух, пам'ять та почуття ритму. Ці музичні здібності навіть у недостатньо розвиненому вигляді — одна з головних необхідних передумов появи вміння відчувати музичну інтонацію. Завдяки їм у індивіда з'являється можливість зацікавитися музикою, відчувати спонтанний чи мотивований інтерес до неї. У свою чергу, зацікавленість пробуджує важливу форму психічної діяльності індивіда, ще один компонент музичного сприймання — увагу, яка пропредставляється у зосередженості на будь-якому об'єкті, що викликає інтерес. Зацікавленість породжує початкові інтелектуальні процеси, викликає бажання пізнати невідоме. Якщо окремо дослідити феномен уваги, то слід зазначити, що її властивості певною мірою визначають напрямок мислення та впливають на його продуктивність.

Увага — це спрямованість і зосередженість психічної діяльності на певному об'єкті чи дії. У сучасній психології виділяють три основні види уваги: довільна — виникає в результаті свідомого наміру, і зберігання її потребує значних зусиль (властива тільки людині); мимовільна — привертається предметом чи явищем без свідомого наміру людини і зберігається без усіяких зусиль; пост-довільна — зберігається відповідність спрямованості діяльності свідомо поставленим цілям, але її виконання не потребує спеціальних розумових зусиль. Увазі притаманні різні якості: об'єм, розподілення, усталеність та переключення [236, 72]. Також слід доповнити, що увага

розвивається в процесі виховання і навчання під впливом свідомих зусиль людини.

Головною особливістю молодшого шкільного віку є слабкість довільної уваги. Можливості вольового регулювання уваги, керування нею обмежені. *Довільна увага молодшого школяра потребує близької мотивації* (оцінка в кінці уроку). Виховання у молодших школярів далекої мотивації довільної уваги повинно відбуватися у відповідності з віковими особливостями, шляхом поступового зв'язування одне з одним близьких і все більш віддалених цілей.

Значно краще в молодшому шкільному віці розвинута мимовільна увага. Початок навчання в школі стимулює її подальший розвиток. Все нове, несподіване, яскраве, цікаве привертає увагу учнів само по собі, без будь-яких зусиль з їхнього боку. Мимовільна увага стає особливо концентрованою і стійкою тоді, коли навчальний матеріал відрізняється наочністю, яскравістю, викликає у школяра емоційне ставлення [98, 62].

Однак необхідно мати на увазі, що учнів треба привчати бути уважними й до того, що не викликає безпосереднього інтересу. Інакше виробляється звичка ставитись з увагою тільки до цікавого.

Віковою особливістю уваги є і її порівняно невелика стійкість (в основному це характеризує учнів I та II класів). Нестійкість уваги молодших школярів є наслідком вікової слабкості гальмівного процесу. Першокласники, а іноді і другокласники не вміють довго зосереджуватися на певній роботі (а навчання для них — це робота), вони легко відволікаються на сторонні предмети. Тому вони можуть не виконати завдання вчасно, втратити темп та ритм діяльності [98, 63].

Різноманітність видів діяльності стимулює стійкість уваги. Існує дуже багато можливостей розвитку в процесі навчання довільної, стійкої, концентрованої уваги молодших школярів. Сам процес навчання потребує від дитини постійного тренування довільної уваги, вольових зусиль для зосередження. Довільна увага розвивається разом з розвитком високих суспільних мотивів навчання, разом з *усвідомленням відповідальності за успішність навчальної діяльності.* На цій основі у молодшого школяра

формується вміння організовувати і регулювати свою увагу, свідомо керувати нею [98, 64].

На думку В.Медушевського, розкриття суті сприймання музики має включатися до загальної картини музичної діяльності, тому елементи композиторської та виконавської співтворчості виявляються в діяльності слухача [123, 185].

Серед функцій музичного сприймання В.Медушевський виділяє комунікативну функцію, під якою він розуміє здатність музичних творів служити засобом художнього спілкування завдяки спрямованому впливу музичної структури на процес і результат сприймання [125, 150]. Погоджуючись з цим, слід додати, що музика є універсальною мовою, яку вивчають у всьому цивілізованому світі та завдяки якій музиканти різних національностей мають змогу спілкуватися та розуміти одне одного.

Розкриваючи специфіку музичної мови, досліджуючи її зв'язки з мисленням, емоціями, мовою та різноманітними видами і формами людської діяльності, Є.Назайкінський підкреслює роль просторових відчуттів у процесі сприймання музики. «Просторові відчуття, уявлення і аналогії, що виникають під час сприймання музики, здаються нам цілком природними. Музиканти постійно говорять про рельєфність голосів, про висоту, мелодичний малюнок, про звуковий узор тощо. Оркестрові п'єси, наприклад, уподібнюються творам живопису» [148, 86]. Продовжуючи дослідження цього питання, науковець зазначає: «Найважливішою функцією, яку виконують просторові компоненти музичного сприйняття, є їхня участь не тільки в елементарному звуковому аналізі, але й в їхньому утворенні *художніх асоціацій*, що об'єднують різноманітні уявлення в єдине ціле» [148, 178].

Йдучи далі, Є.Назайкінський розглядає залежність слухового та зорового сприйняття простору від рухового досвіду людини. «Звичайно, під час сприйняття музики просторові відчуття переплітаються з руховими. Адже музичний твір — це, перш за все, процес, рух, розвиток у часі... Тут сприймання простору спирається на відчуття швидкості, інтенсивності, спрямованості руху» [148, 150]. Отже, людина починає пізнавати простір лише

тоді, коли вона практично освоює його рухами; людина може сприймати музику, маючи, окрім всього іншого, досвід рухової діяльності.

Н.Мозгальова, вивчаючи процес формування музичного мислення студентів вищих навчальних закладів, визначає компонентну структуру музичного мислення майбутнього вчителя музики, яка становить єдність п'яти компонентів: мотиваційно-потребового (усвідомлення потреби у розвинутому музичному мисленні, інтерес до створення і виконання музики); емоційно-почуттєвого (відчуття характеру музики, наявність естетичного задоволення від виконання); творчо-діяльнісного (створення творчої атмосфери художньо-педагогічної взаємодії, незалежність у роботі, оригінальність виконавської і вербальної інтерпретацій); когнітивно-операційного (спеціальні знання про музику як вид мистецтва: музична мова, інтонаційна система, стилі, тощо); оцінювально-орієнтаційного (спеціальні уміння, пов'язані з аналізом музичного твору і формулюванням розгорнутого оцінного судження) [133, 10]. Хоча ця структура музичного мислення відноситься до іншої вікової категорії, деякі компоненти мають спільне зі структурою музичного мислення молодших школярів.

О.Піхтар, також вивчаючи проблему формування музичного мислення студентів мистецьких вищих навчальних закладів, розглядає структуру музичного мислення в єдності таких його компонентів: мотиваційно-емоційний, когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний [174, 7].

За О.Бурською, структуру музично-виконавського мислення складають художньо-концептуальний, музично-феноменологічний та виконавсько-технологічний компоненти [29, 8].

В нашому розумінні структура музичного мислення має такі компоненти: когнітивний, мотиваційний, емоційний, операційний та творчий.

Когнітивний компонент характеризується прагненням індивіда до пізнавальної діяльності, сформованим інтелектуальним потенціалом, постійним накопиченням музично-теоретичного та загально-естетичного тезаурусу. Також цьому компоненту притаманні наступні вміння: цілеспрямований пошук нової інформації, відбір найбільш корисних даних, засвоєння необхідних знань та

застосування їх на практиці. Когнітивний компонент включає в себе цілий комплекс знань, притаманних музичному мистецтву: музично-теоретичні, естетичні, музично-творчі тощо.

Когнітивний процес (англ. *cognitive* — пізнавальний, лат. *cognitio* — знання, пізнання) — це той процес, за допомогою якого відбувається обробка інформації людською свідомістю. Якість процесу навчання залежить від бажання індивіда постійно пізнавати щось нове, тому когнітивний компонент обов'язково повинен бути врахований викладачем. Процес пізнання, так чи інакше, притаманний кожній людині, але для досягнення кращих результатів він потребує постійного стимулювання та заохочення.

Пізнавальний процес тісно пов'язаний з вмінням учня користуватися мисленнєвими операціями (аналіз, синтез, порівняння тощо), вмінням максимально зосереджувати увагу на потрібному об'єкті, виявляти творчу уяву. Величезну роль також в цьому процесі відіграє комунікативна складова, завдяки якій налагоджується контакт між учнем і педагогом, вчителем і батьками, виконавцем і слухачами. Загальновідомо, що однією з основ інформаційного обміну між людьми є вербальна комунікація, яка дозволяє отримати інформацію безпосередньо від її джерела. В цьому випадку налагоджений психологічний контакт, емоційний фактор позитивно впливають на досягнення та засвоєння нового матеріалу. Оскільки спілкування між композитором і слухачем відбувається через виконавця, то слід підкреслити значущість музично-комунікативної діяльності в процесі отримання нових знань в мистецькій сфері.

Мотиваційний компонент визначає ефективність пізнавальної, музично-творчої діяльності і має величезний вплив на якість навчання. В його основі лежать мотиви, інтереси, цілі, потреби тощо, які активізують будь-яку діяльність індивіда. Також мотиваційний компонент обумовлює прагнення учнів до досягнення мети, що є обов'язковою умовою успішної навчальної роботи.

Мотивація (від лат. «*movere*») — це спонукання до дії; динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, що керує поведінкою людини,

визначає її направленість, організованість, активність та стійкість; здатність людини задовольняти власні потреби за допомогою праці [208, 332]. Вперше термін «мотивація» (як сукупність мотивів) використав у своїй статті А.Шопенгауер. Мотив (від лат. «moveo» — рухаю) — це матеріальний або ідеальний предмет, досягнення якого є сенсом діяльності.

В основі поведінки людини лежить «рефлекс мети» — прагнення досягнути наміченого результату. Для цього потрібна постійна власна психологічна установка: не зупинятися на досягнутому, не боятися труднощів і поважати, оцінювати отримані знання і уміння з позицій досягнення мети. Звичайно, дуже велику роль тут відіграє розвинена воляова складова характеру індивіда, адже її слабкість унеможлиблює отримання позитивних результатів.

Також слід наголосити, що саме завдяки цій складовій стає можливим довершений концертний виступ, волювий акт творчості. Виховання волі повинно бути включене у загально-естетичне виховання з перших років навчання, інакше в подальшому учню або студенту буде все складніше якісно проявити себе під час публічного виступу, відтворити на сцені будь-який художній образ.

Третій компонент у структурі музичного мислення — *емоційний*, який загалом виражається, за словами О.Ільченко, «у осмисленні та розумовому усвідомленні об'єкта сприймання як абстрактного явища, а також узагальнення усіх ознак, властивостей і взаємозв'язків між основними подразниками з метою вивчення найзагальніших характеристик» [75, 55]. Цей компонент є показником певного світу відчуттів людини і дуже чітко відображає чуттєву сутність музиканта.

В.Бобровський вважає основним елементом специфічно музичного втілення реалій дійсності інтонаційно оформлену емоцію-думку. Вбачаючи в обов'язковому поєднанні цих компонентів сутність музично-інтелектуальних дій, він зазначає: «...емоції-думки... керуються системою логічних зв'язків, що знаходяться в них самих. Музичне мислення тільки тому і можливе, що в його основі лежить не просто видозмінена емоція, а інтонаційно реалізоване сполучення емоції та думки» [21, 10].

О.Ростовський виділяє три основні типи реакцій, які виражають позитивне ставлення слухача до музики: «емоції враження» (ґрунтуються на інтуїтивному відчутті музики), «емоції переживання» (характеризуються усвідомленням смислу музичного твору без його співвідношення з об'єктивним значенням музики), «емоції співпереживання» (характеризуються злиттям суб'єктивного переживання з позицією автора і виконавця) [197, 32].

Розвиток емоційно-чуттєвої складової неможливий без здатності індивіда уявляти собі певні образи, без абстрактного мислення та вміння керувати ним.

Уява — один з важливих психічних пізнавальних процесів. Справжнє засвоєння будь-якого навчального матеріалу неможливе без активної діяльності уяви, без вміння представити, уявити те, про що говорить вчитель, без вміння оперувати наочними образами.

Уява молодшого школяра формується в процесі його навчальної діяльності під впливом її вимог. Безпосередні враження також розвивають уяву. Основні тенденції розвитку уяви в молодшому шкільному віці:

1) *вдосконалюється відтворююча уява*, пов'язана з уявленням раніше сприйнятого або створенням образів у відповідності з певним описом, схемою, малюнком тощо.

2) *розвивається творча уява* як створення нових образів, пов'язана з перетворенням вражень минулого досвіду, поєднанням їх в нові сполучення. В уяві молодшого школяра все частіше створюються образи, які не суперечать дійсності, що пов'язано з розвитком здатності дитини до критичної оцінки [98, 66-67].

Художній образ є специфічним, властивим тільки мистецтву різновидом культурної свідомості. Мислення художніми образами — це сама суть створення, виконання і сприйняття творів мистецтва.

Образи, у спеціальному значенні поняття — це продукти психічної та духовної активності людини. Їх безперервно і щедро породжує свідомість людини. Найфундаментальніші з них — образи безпосередніх відчуттів. Вони не зникають безслідно з дією зовнішніх подразників, а зберігаються в пам'яті та створюють шар образів-уявлень. Останні відрізняються від безпосередніх

відчуттів певною узагальненістю. Головною прикметою образів-уявлень С.Шип вважає можливість викликати їх в пам'яті, порівнювати, поєднувати (асоціювати з іншими образами, аналізувати). Подібні операції з образами лежать в основі будь-якого виду мислення: емпіричного, науково-теоретичного, художнього [260, 32].

Розкриваючи сутність особливостей художнього мислення, С.Шип визначає наступне: «Активну розумову дію з образами, внаслідок якої із наявного в пам'яті матеріалу створюються нові образи-уявлення, називають фантазією. Ця психічна функція необхідна для будь-якої людської діяльності. У художньому мисленні роль фантазії особливо важлива. Фантазія художника вільно активізує образи пам'яті, поєднує їх із безпосередніми «плинними» враженнями, комбінує їх часто досить примхливо, виділяє якісь окремі їхні сторони і властивості, збільшує чи зменшує їхній масштаб і значення, синтезує нові уявні реальності. Отже, перша особливість образів художнього мислення — висока міра їхньої довільності, незалежність від вимог реального, можливого, вірогідного. Друга особливість художнього мислення — чуттєва яскравість, конкретність образів. Художньо обдарованим людям властива загострена здатність до чуттєвого уявлення — так звана ейдетичність. Третя особливість образів художнього мислення полягає в тому, що їхній зміст значною мірою пов'язаний із певною природною речовиною, з її властивостями. Для музичного образного мислення таким природним субстратом є акустична матерія, котра в культурній практиці стає матеріалом мистецтва. Поза цим матеріалом, поза конкретною акустичною формою, котра чуттєво відтворюється чи упредставляється, образи музичного мистецтва просто не існують» [260, 32-34].

Будь-які інтелектуальні операції у більшості випадків мають яскраве емоційне забарвлення — почуття відіграють дуже важливу роль в структурі мислення людини. Звичайно, у сфері музичної свідомості відбуваються тотожні процеси. Загальновідомо, що розуміння музики, її форми і змісту, дає можливість підсилити відповідне естетичне переживання, відчутти усю внутрішню красу музичного твору, отримати насолоду від прослуханої або

виконаної музики. Але тут існує і зворотній зв'язок, який обумовлює розкриття усієї глибини музичного матеріалу та його закономірностей завдяки пробудженню емоційно-чуттєвої сфери під час виконавського процесу.

Якщо брати до уваги той факт, що наявність емоційно-чуттєвого компонента в структурі музичного мислення є обов'язковим для виконання будь-якої музики, то слід зазначити про необхідність розвитку емоційно-чуттєвої складової в процесі виконання музичних творів, не забуваючи, однак, і про теоретичні передумови всебічного музичного розвитку.

Операційний компонент у структурі мислення включає такі логічні операції: порівняння, аналіз, синтез, абстракція, узагальнення, конкретизація. Порівняння розкриває відношення тотожності і відмінності речей, об'єктів тощо. Крім того, результатом порівняння може стати класифікація, яка нерідко виступає як первинна форма теоретичного і практичного пізнання.

Більш глибоке проникнення в суть речей вимагає розкриття їх внутрішніх зв'язків, закономірностей та істотних властивостей. Воно виконується за допомогою аналізу та синтезу: а) аналіз — це операція уявного чи практичного розчленування явища або предмета на складові його елементи; б) синтез виступає побудовою цілого із аналітично заданих частин. Аналіз і синтез звичайно здійснюються разом, сприяють більш глибокому пізнанню дійсності. Теоретичний, практичний, образний і абстрактний інтелект в своєму формуванні зв'язані з удосконаленням операцій мислення, перш за все аналізу, синтезу та узагальнення [239, 265].

Абстракція — це операція виділення певної сторони (аспекту) явища, яка в дійсності як самостійна не існує. Абстрагування виконується для більш докладного вивчення явищ, як правило, на основі попередньо проведених аналізу і синтезу.

Узагальнення виступає як поєднання істотного в предметі (попередньо відокремленого, отриманого шляхом абстрагування). Через це істотне в конкретному предметі узагальнення зв'язує його з цілим класом предметів і явищ. Результатом операції узагальнення виступає поняття. Конкретизація, в свою чергу, виступає як операція, протилежна узагальненню [239, 265].

Окрім розглянутих операцій, слід також підкреслити окремі форми продуктів мислення, які відіграють відповідну роль в операційному компоненті: поняття (одна із форм уявного узагальнення), судження (висловлювання, яке містить певну думку), умовивід (серія логічно зв'язаних висловлювань, з яких виводиться нове знання), визначення понять (система суджень про деякий клас предметів або явищ, яка виділяє найбільш загальні їх ознаки), індукція і дедукція (логічні умовиводи від часткового до загального та від загального до часткового відповідно) [208].

Усі згадані вище операції повинні використовуватися індивідом у мисленнєвому процесі задля досягнення позитивного результату; саме від них залежить досягнення належного рівня логічної складової музичного мислення (розуміння логіки використання музичного матеріалу, організації та побудови різних звукових структур від найпростіших до більш складних тощо).

Вже давно відомо, що формування і розвиток будь-якого мислення, в тому числі і музичного, відбувається за рахунок поповнення, збагачення особистого досвіду людини, базується на прямованні від незнання до знання, від знань нижчого порядку до знань вищого порядку тощо. Однак зв'язок між музичними знаннями і відповідними формами музично-інтелектуальної діяльності, набагато складніше. Г.Ципін зазначає: «Знання про музику не лише дають поштовх для певних розумових операцій — вони формують ці операції, визначають їх структуру і внутрішній зміст. Процес поступового збільшення знань підіймає музичне мислення на якісно новий, більш високий рівень. Одночасно відкриваються можливості для засвоєння нових, більш складних знань. У цьому сенсі музичне мислення демонструє механізм взаємодії мислення та пізнання, які однак не є тотожними поняттями» [247, 135].

Як зазначалося вище, розуміння логічної організації музичного матеріалу, окрім емоційно-чуттєвого, передбачає і раціонально-логічний початок в музичному мисленні індивіда. Саме завдяки цій раціонально-логічній основі існує можливість поряд з музично-розумовими операціями залучити до процесу мислення загальнолюдські розумові дії. «Однак тільки розуміння усієї виразної глибини, смислового підтексту інтонації, з одного боку, і осмислення логіки

організації музичного матеріалу — з іншої, створює у своєму синтезі музичне мислення у справжньому розумінні цього слова, що відображається в свідомості людини у вигляді музикальних образів» [247, 137]. Звичайно, чим складнішою буде навколишня сфера музичних уявлень, яку сприймає і намагається зрозуміти індивід, тим більш розвиненою буде його музично-інтелектуальна діяльність, тим краще він зможе проникати у зміст музичного матеріалу.

Вбачаючи роль логічного компонента в структурі музичного мислення, Є.Назайкінський пише: «Саме логіка музичної композиції, а не система форм та їхніх технічних особливостей, є, так само як і інтонаційний синтаксис, тим загальним для композитора, виконавця та слухача моментом, який дозволяє бачити в творі змістовний процес розвитку образів, емоцій і думок...» [147, 7].

Розвиток логічної складової музичного мислення відбувається через розуміння форми та будови музичного твору, через аналіз музичної інформації, членування п'єси на періоди, речення, фрази, мотиви тощо. Після осмислення кожної окремої частини твору та їхнього закріплення на музичному інструменті, після синтезу всіх складових у єдине ціле стає можливим якісне відображення змісту нотного тексту у виконавському процесі.

Після того, як були розглянуті попередні компоненти в структурі музичного мислення, слід зазначити наступне. У житті взаємодія людини з навколишнім середовищем, а також будь-які процеси її внутрішнього світу реалізуються у двох сферах — емоційній та раціональній, що тісно пов'язані між собою. Відповідно до цього думка — фактор розумової активності — дуже часто набуває того чи іншого емоційного забарвлення, а під час руху емоцій виявляються логічні зв'язки (хоч у більшості своїй вони неясні та суперечливі). Виходячи з необхідності поєднання емоційного та раціонального в музично-творчому процесі, В.Бобровський зазначає: «Увесь комплекс стихійно-емоційних реакцій і більш організованих інтелектуальних процесів, що виникають на фоні особистісної свідомості, утворює світ душевних переживань, в динаміці яких відчувається постійна невловима мінливість. Такий початковий рівень системи, в якій подальший рух веде до зародження

первісних художньо-творчих елементів. Наступний крок — осмислення творчою особистістю явищ дійсності, що відбувається на основі соціального та індивідуального досвіду» [21, 7]. Далі В.Бобровський продовжує: «Однією з найважливіших індивідуальних особливостей музичного мислення на рівні історичного стилю, стилю конкретного композитора, його окремого твору треба вважати те чи інше співвідношення вказаних двох елементів. Але незалежно від «процентного співвідношення» емоційної та раціональної сторін їхня єдність абсолютно необхідна для музичного мислення, вона є умовою існування музичного образу... Якщо музичний образ — це первісна цілісність, елемент системи, що розглядається, то *художня ідея* — це початкова та кінцева цілісність, яка керує музичним розвитком» [21, 10]. Здатність розкривати певну художню ідею поєднується з музичною виразністю, яка є невід'ємним елементом музичного мислення. Під засобами виразності ми розуміємо: мелодію, акомпанемент, ритмічний рисунок, звуковисотність, фактуру, тембро-динамічні відтінки тощо. Ці засоби відображають і передають слухачеві певний настрій, переживання, викликають ті чи інші думки. Послідовний ряд емоцій, що розвиваються в сукупності з іншими, позамузичними моментами (назва твору, сюжет, відомості про автора тощо), підводить слухача до усвідомлення змісту, до розуміння головної ідеї музичного твору. «Розуміння музики не зводиться тільки до здатності відчувати, сприймати характер твору, але й передбачає вміння сприймати її засоби виразності, вміння слухати музичну мову» [175, 10].

Подальший розвиток музично-інтелектуальної діяльності обумовлений, насамперед, високим ступенем розвиненості музичних здібностей, наявністю відповідного музично-естетичного тезаурусу, поєднанням емоційно-чуттєвої складової з раціонально-логічною, якісним підходом до виконання всіх умов розвитку попередніх структурних компонентів музичного мислення. Особливу роль відіграє набуття персонального досвіду у виконавському процесі, адже ігрова практика дає можливість засвоєним знанням міцно закріпитися у свідомості майбутнього музиканта. Обов'язковою умовою є також відчуття необхідності індивідом переходу від репродуктивних дій до творчої діяльності.

О.Ільченко наголошує на значенні музичного мислення у процесах асоціативно-творчого характеру, де асоціації «відіграють ключову роль у досягненні художньої адекватності музичних образів реаліям навколишнього світу» [75, 58]. Завдяки внутрішнім уявленням людини, звуки музики можуть викликати певні образи, асоціації відповідно до життєвого досвіду. Чим багатший життєвий досвід, тим глибшими будуть переживання від почутого музичного твору. Через виникнення асоціацій індивід має можливість порівнювати почуте, розвивати свою художню думку.

Розглянемо *творчий компонент* музичного мислення молодших школярів. М.Михайлов зазначає, що музична творчість у психологічному аспекті — це активний внутрішньо-слуховий, музично-інтонаційний мисленнєвий процес, свідомо спрямований на різноманітну змістово-смыслову переробку елементів слухового досвіду, які зберігаються в довгочасній пам'яті композитора [132, 150].

Особливу роль у творчій складовій музичного мислення відіграють творчі уявлення, які дозволяють індивіду закріпити в пам'яті певні музичні образи, відчутти емоційну сторону під час сприймання, виконання чи створення музики. Загально визнано, що читання нот з аркушу є обов'язковою умовою для розвитку музичного уявлення, бо саме завдяки йому існує можливість уявити висоту звуків, їхні ритмічні особливості, агогіку, тембральні та динамічні відтінки за мить до їх реального звучання. Творчі уявлення дають змогу розвиватися внутрішньому слуху музиканта-виконавця, який, в свою чергу, допомагає виходити на інші ступені розвитку музичного мислення. Своєрідним виявленням творчих здібностей людини виступають уявлення більш високого рівня, що дозволяють індивіду відтворювати деякі елементи мелодичного, гармонічного або іншого малюнку; створювати партії для дуетів, тріо, ансамблів; працювати з нотними партитурами оркестрів та хорових колективів.

Творчість у дітей починає проявлятися досить рано. Хоча особливості прояву такої творчості завжди пов'язані з індивідуальністю дитини, але, разом з тим, В.Моляко визначає ряд особливостей, які можна вважати типовими:

- 1) Несподіваність, спонтанність творчості — зазвичай творчий процес часто проходить на неусвідомленому рівні, а в свідомість несподівано потрапляє лише його кінцевий результат.
- 2) Зв'язок творчості з ігровою діяльністю — під час ігрової діяльності дітям цікаво, вони входять в азарт, відчують своєрідне натхнення.
- 3) Зв'язок з постійною допитливістю — кожна дитина знаходиться в постійному пошуку, вона пізнає світ, і її невтримна цікавість направлена на все без винятку; така підвищена активність є обов'язковим фоном прояву творчості.

Принципово важлива особливість дитячої творчості — це підґрунтя, де відсутні багато які стримуючі фактори; це обстановка свободи думки, безтурботності, сприятливих зовнішніх умов [135, 20-21].

Створення оптимальних умов для творчого розвитку учнів можливо лише при творчій роботі самого вчителя. При загальних відомих принципах, які забезпечують розвиток, тільки вчитель може знайти кращі засоби їх реалізації.

Вчитель може брати безпосередню участь у творчому розвитку учня шляхом постановки творчих завдань. Virішення творчого завдання викликає у суб'єкта певні труднощі, потребує пошуку особливих засобів virішення (нових способів, методів), і якщо учень не володіє такими готовими засобами, то йому необхідно в процесі virішення проектувати і сам цей спосіб.

Під поняттям «творче завдання» слід розуміти таке завдання, яке чи повністю є новим та незнайомим для суб'єкта, чи, щонайменше, містить значну новизну, що і визначає певні розумові зусилля, спеціальний пошук, знаходження нового способу його virішення [135, 23-24].

Досліджуючи праці вітчизняних та зарубіжних науковців, О.Ільченко звертає увагу на музичну уяву як продукт і творчий механізм музичного мислення. Він зазначає, що уява, на відміну від уявлень, які лише відтворюють в пам'яті певні образи, є «перспективним видом творчого мислення, засобом інтуїтивно-творчого пошуку нової якості» [75, 60]. Отже, підходячи до музичної уяви як найвищої ланки в структурі музичного мислення, слід

підкреслити її загально визнаний поділ на репродуктивну та продуктивну сторони.

У музичному навчанні з самого початку використовується репродуктивний спосіб засвоєння відповідних навичок, розвитку музичних здібностей. Викладач виконує на інструменті або інтонує певні фрагменти мелодії, ритмічні малюнки, а учень повторює за ним. Це природно на першому етапі навчання, але якщо вчитель з тих чи інших причин продовжує працювати у такий спосіб і надалі, не даючи можливості розвитку продуктивного начала — звичка лише повторювати почуте або побачене залишається у того, хто навчається, на багато років. Практика показала, що за умови використання педагогом, окрім репродуктивного, творчого підходу з перших років навчання учня, якісний рівень музичного розвитку юного музиканта в подальшому стає набагато вищим. Мова йде про обов'язкове поєднання в навчальному процесі обох начал: вміння засвоювати матеріал шляхом повторення почутого та вміння самостійно сприймати й обробляти музичну інформацію, додаючи до неї деякі власні творчі доробки. У цьому сенсі розвивається саме репродуктивна уява, яка дозволяє музиканту-виконавцю згодом підійти до власного інтерпретування музичних творів.

Загально відомо, що у давні часи виконавці на музичних інструментах підходили до музичних творів з герменевтичної точки зору, оскільки нотного запису ще не існувало. Граючи завжди напам'ять, музикант мимоволі поступово змінював твір, а кожен наступний його послідовник додавав до вже відомої музики власні елементи. Інтерпретація музичного твору в сучасному розумінні — це створення власного художнього образу на основі існуючого в нотному записі музичного матеріалу. Це також пошук нових шляхів використання усього спектру музично-виражальних засобів задля досягнення інтерпретаційного задуму.

Практичні дослідження показали, що зазвичай перехід від репродуктивної до творчої діяльності відбувається через досягнення індивідом відповідного рівня музичного мислення, його небажання виконувати певні твори або інтерпретації улюблених композицій, що «нав'язуються» викладачем. Навпаки,

музикант-початківець прагне творчої свободи і намагається це втілити у життя. Вдало пройшовши «інтерпретаційний етап» свого музичного розвитку, він переходить до написання обробок народних пісень, аранжування композицій, створення власних музичних творів тощо. На початковому етапі композиторської діяльності індивід працює, як кажуть, «під впливом» інших композиторів. Проте з набуттям досвіду саме в створенні музики та існуванням відповідного хисту до цього, його доробки можуть виокремитися в самостійний музичний стиль.

Ще одна грань, яка займає відповідне місце в структурі високорозвиненого музичного мислення, — це імпровізація. Відтворення якісної імпровізації можливе за умови наявності в індивіда гарних музичних здібностей та високого рівня їх розвиненості, наявності вміння підбору на слух мелодії та акомпанементу, існування достатньої теоретичної основи та розвиненого внутрішнього слуху, певного досвіду. Вміння імпровізувати виводить музиканта-виконавця на високий ступінь музичного розвитку поруч із композиторською діяльністю. Ці дві сторони музично-творчого мислення залежать одна від одної, кожна доповнює іншу.

2.2. Особливості розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі

Гітарне мистецтво відіграє важливу роль в розвитку сучасної світової культури. Гітара, маючи дуже великий потенціал, є одним з найпопулярніших музичних інструментів сьогодення в багатьох країнах світу. Про це свідчить величезний перелік імен видатних музикантів, композиторів, педагогів, які здобули світове визнання: П.Пегораро (Італія), Ю.Ніємінен (Фінляндія), Х.Ф.Паділья, (Іспанія), Д.Реггінос (Кіпр), Ф.Гіда (Франція), Р.Смітс (Бельгія), Є. Фінкельштейн, О.Віницький, М.Кошкін (Росія) та ін. Постійно зростає кількість людей, які захоплюються цим надзвичайно цікавим інструментом. Жоден з інших музичних інструментів не має такої динаміки розвитку за останні десятиріччя, як цей іспанський народний інструмент.

Протягом багатьох віків гітара долала складний шлях до загального визнання, поступово змінюючи свій зовнішній вигляд. Дуже великою для цього інструменту була проблема сили звуку, яка не давала змоги гітаристам проводити концертні виступи у великих залах. Тому гітара розпочинала свій шлях у музичних салонах, потім при дворах королів Іспанії, Англії та Франції. В ХХ столітті, після періодів розквіту, занепаду, постійної конкуренції з лютнею, гітара нарешті отримала новий статус. Гітаристи вже мали змогу виступати на великій сцені, і цей дуже важливий крок пов'язаний з ім'ям видатного іспанського гітариста А.Сеговії. Саме від нього і пішла постановка правої руки для більш голосного виконання музичних творів прийомом апояндо, нові вирішення технічних завдань тощо. Але наука йшла вперед, вже з'являлася можливість підсилювати, видозмінювати, записувати звук, що, безумовно, зіграло величезну роль у розвитку гітари. Відкрилися нові горизонти, наступив сучасний період для цього музичного інструменту.

Оскільки в Європі наука і культура завжди мали стабільний розвиток та зв'язок, то зміна посадки гітариста, постановки рук, поява нових прийомів звуковидобування там відбулися набагато раніше, ніж в Україні. Завдяки новітнім методикам музиканти-гітаристи отримали можливість виконувати технічні музичні твори набагато швидше, використовувати усю глибину звучання інструменту, досягати довершеності у роботі над тембро-динамічними відтінками. В Україні подібні методики стали з'являтися лише в останні роки ХХ — перші роки ХХІ століття, що вплинуло на бурхливий розвиток гітарного мистецтва в нашій країні. Адже до цього часу технічний рівень українських гітаристів був достатньо низьким, якість звуку залишала бажати кращого, нотний репертуар був дуже обмежений. Гітара вважалася інструментом, що може виконувати лише партію акомпанементу, що зовсім не відповідало дійсності. Дітей до музичної школи на інструмент «гітара» набирали лише з 10 років і старше (іноді підлітки просто не встигали закінчити музичну школу), строк навчання був 5 років, що не давало змоги учням-гітаристам отримати достатню музичну підготовку. За останні роки багато що змінилося: гітара набула популярності, стала більш доступною, покращилася якість звуку,

технічні показники інструменту тощо. Пріоритетними для науковця завданнями стають вивчення цього феномену, встановлення зв'язку між стрімким розвитком гітарного мистецтва та розвитком музичного мислення молодших школярів, визначення педагогічної спрямованості провідних гітарних шкіл в Україні у XXI столітті.

Українські дослідники гітарного мистецтва (В.Доценко, А.Лазарева, М.Михайленко та ін.) наголошують на необхідності вдосконалення вже існуючих методик, пошуку нових ідей для удосконалення процесу музичного навчання, постійного оновлення педагогічного репертуару тощо. Погоджуючись з ними, слід також зазначити, що роль педагога у навчально-виховному процесі посилюється, оскільки учень не в змозі самотійно досягнути і зрозуміти таку величезну кількість матеріалу. Вчитель, спираючись на фундаментальні методики минулих часів, має встигати за розвитком подій у світі музичного мистецтва та робити власний внесок у поліпшення навчального процесу.

Поширення на українському музичному просторі європейської якості звуку через нові принципи постановки правої руки та прийоми звуковидобування позитивно вплинуло на розвиток гітарного мистецтва в Україні. Також європейські гітарні школи впливають на збагачення досвіду українських виконавців (не лише гітаристів, а й представників інших музичних інструментів). За останні роки значно збільшився учнівський контингент як в початковій ланці музичної освіти, так і в середній. Вражають своєю довершеністю виступи студентів-гітаристів вищих навчальних закладів, що свідчить про відкриття великого потенціалу студентської молоді. Також це говорить про підвищення професіоналізму педагогів, які мають і повинні навчатися разом з учнями, вдосконалюючи власну виконавську та педагогічну майстерність.

Збільшується кількість Міжнародних та Всеукраїнських конкурсів, які проводяться на території України, що сприяє виявленню найбільш обдарованої молоді, вдосконаленню методик викладання гри на гітарі, розповсюдженню сучасного педагогічного досвіду. Також слід обов'язково наголосити на

проведенні Міжнародних фестивалів гітарної музики, майстер-класів, лекцій, в яких беруть участь видатні гітаристи з Іспанії, Італії, Фінляндії, Франції, Угорщини, Кіпру, Перу, Росії, Білорусі тощо. Підвищується рівень виконавської майстерності учнівської молоді, відкриваються нові можливості для осягнення світової спадщини гітарної музики та обміну педагогічним досвідом. Серед найбільш активних осередків гітарного мистецтва в Україні слід виділити музичні навчальні заклади Києва, Харкова, Одеси, Донецька, Ужгорода, Львова, Кіровограда, Луганська, Чернігова, на базі яких проводяться ці мистецькі заходи. В цих містах гітарні школи мають впевнену динаміку розвитку, створюються нові методики викладання, а конкурси та фестивалі вже стають традиційними. Отже, географічний простір проведення заходів гітарного мистецтва вже охоплює всі регіони нашої держави та продовжує постійно розширюватися.

Одним з найважливіших показників розвиненого музичного мислення учня є вдалі виступи на конкурсах різних рівнів (від міських та обласних до Міжнародних). Якісне виконання програми можливе за умови планомірного розвитку усіх компонентів музичного мислення, а підтвердженням позитивного результату виступу на конкурсі є диплом відповідного ступеню. Саме тому особливу роль у навчанні учнів експериментальної групи (в подальшому) відіграла участь у конкурсах різного ґатунку: шкільних, міських, обласних, Всеукраїнських, Міжнародних. У більшості випадків ці діти займали призові місця або ставали переможцями, що значно впливало на їхній загальний музичний розвиток. Оскільки для досягнення найкращих результатів необхідний постійний рух вперед, а професійний рівень будь-якого виконавця з'являється та починає зростати в умовах музичних змагань найвищих рівнів, то особлива увага була спрямована на участь найбільш перспективних учнів саме у Всеукраїнських та Міжнародних конкурсах.

Окрім відчуття змагання та перемоги діти отримували знання, спілкування з однолітками про набуття професійних навичок та певний досвід виконавської практики. Викладач, який працює в напрямку поліпшення методики відповідного навчального процесу, отримує багато нової інформації

для поглиблення якості подальшої роботи. Мова йде про спілкування з педагогами з різним педагогічним досвідом, їхніми технічними можливостями в загальному сенсі, а також про вивчення стану музичного навчання та виховання дітей в різних регіонах країни, в яких існує відповідна велика відмінність.

Звичайно, конкурс є достатньо важким випробуванням, але це також один з найголовніших засобів досягнення викладачем відповідного визнання, адже перемога його учнів на конкурсах будь-якого гатунку говорить про певний рівень професійності викладання. Це питання викликає деякі суперечки в педагогічних колах, оскільки підготовка до конкурсу має бути вчасною для учня і професійною та всебічною з боку вчителя. Іноді трапляється так, що викладач, намагаючись отримати перемогу, перетворює процес навчання на звичайний тренаж. Бажання швидко зробити конкурсну програму з учнем, що має середні музичні здібності, призводить до педагогічних помилок. Зазвичай це: надмірна допомога під час вивчення нот та ритмічного малюнку музичних творів, заучування з учнем в буквальному сенсі динамічної палітри, відмова від аналізу твору, фразування, від пошуку особливостей виконання тощо. Під час такої підготовки учень не отримує належних знань, не набуває певних навичок роботи з музичним твором, звикає до того, що за нього завжди хтось буде шукати шляхи вирішення проблем будь-якого характеру. Це призводить до поступової атрофії мозкових реакцій, повної втрати самостійності під час занять музикою, до унеможливлення музично-інтелектуальних дій та творчої діяльності. В подальшому в учня згасає інтерес до музики, втрачається бажання працювати, а після цього дуже важко повернути таку дитину до музичної діяльності.

Взагалі, конкурс — це дуже складне випробування, після якого невідповідно належним чином учні, зазнавши поразки, дуже часто стають байдужими до занять музикою, або в них назавжди вселяється страх публічного виступу. Але конкурс допомагає докласти максимум зусиль і зробити та виконати програму якомога краще. Загальновідомо, що дух змагання сприяє розвитку будь-чого у світі і музичне навчання не є виключенням.

Найголовніше, конкурс не повинен бути метою, а повинен бути засобом для досягнення мети. А головна мета — формування культурно-естетичної сфери, виконавської майстерності та музичного світогляду особистості.

Дуже велику роль відіграє у набутті педагогом навичок професійної практики відвідування майстер-класів відомих гітаристів міжнародного рівня. Ці зустрічі, як правило, дозволяють викладачу перейняти певну частину досвіду відомих музикантів, винайти новий шлях педагогічного самовдосконалення. Також подібне методичне навчання призводить до одного з найголовніших надбань викладача — переосмислення багатьох сторін власної педагогічної діяльності. Педагог, що навчається (у сенсі власної самоосвіти), знаходить в подібній ситуації багато нового, корисного та цікавого для себе, він починає не тільки шукати спосіб вдосконалення навчального процесу зі своїми учнями, а й створювати нові музично-творчі проекти.

Слід обов'язково зазначити вікові особливості навчання гри на гітарі в умовах сьогодення, бо вони відіграють важливу роль в навчальному процесі. На відміну від минулого століття, коли навчання учнів гри на гітарі в початкових музичних навчальних закладах, як зазначалося вище, починалося з 10 років, зараз приймають дітей у підготовчі групи у віці 6-7 років. За умови наявності відповідних за розмірами інструментів існує практика набору дітей навіть з 4-5 років. З'являються методичні посібники для навчання учнів саме цих вікових категорій, в яких ставиться особливий наголос на гри як обов'язковій умові процесу оволодіння початковими знаннями та навичками. Саме для дітей, які починають вчитися грати на гітарі з дошкільного віку, існують вікові категорії на Міжнародних конкурсах до 8 та до 10 років. Також збільшився строк навчання гри на гітарі від 5-ти до 8-ми років (не враховуючи підготовчої групи), що, звичайно, позитивно вплинуло на якість навчання.

Сьогодні гітара звучить в концертних залах сольо, в дуєті, в ансамблі, у супроводі оркестру. Можливість одночасного виконання мелодії, басів та акомпанементу на гітарі поєднується з її порівняно невеликими розмірами, що підкреслює універсальність цього інструменту. Величезна кількість прийомів виконання та засобів виразності, що притаманні гітарі, сприяють створенню

виконавцем яскравих художніх образів, відображенню багатой палітри музикальних звуків, виконанню музичних творів різних стилів та епох. Чудовою є акустична співзвучність гітари з флейтою, скрипкою, віолончеллю тощо. Репертуар, що виконується сучасними гітаристами, вражає своєю різноманітністю: класична, іспанська, латиноамериканська, сучасна музика; також дуже популярними сьогодні є джаз, рок, поп-музика, виконання яких складно уявити без участі гітари. Новітні досягнення науки та техніки у сфері підсилення звуку, використання електроінструментів (електрогітара, бас-гітара), нові засоби обробки звуку — все це відкриває величезні можливості для розвитку гітарного мистецтва у всіх його напрямках.

Введення в умови Міжнародних та Всеукраїнських конкурсів гітаристів обов'язкового виконання творів українських авторів сприяє розвитку національної композиторської школи. Проводяться конкурси гітаристів-композиторів, з'являються нові імена талановитих виконавців, педагогів, що створюють музику для гітари. Серед них слід назвати таких: Б.Бельський, А.Бойко, В.Задоянов, О.Затинченко, Є.Мілка, Ю.Радзецький, К.Чеченя та ін. Створюється репертуар як для учнів музичних шкіл, так і середньої ланки музичної освіти.

Сучасні методики викладання гри на гітарі відрізняються від попередніх методик посиленням ролі інтелекту у процесі навчання, розвитком музичного мислення поруч із оволодінням технічними прийомами гри на інструменті, наданням учням творчої свободи. Оскільки викладачі усвідомлюють необхідність розвиненого вміння учня сприймати музику, уявляти певні образи, підходити до виконання музичного твору як до розумової діяльності, то перехід від репродуктивної до творчої діяльності відбувається вже набагато раніше. Розвиток асоціативної складової музичного мислення в учнів дозволяє їм розширювати музичний світогляд, знаходити нове в музичному мистецтві.

З'являються наукові роботи з розвитку вміння студентів-гітаристів музичних училищ інтерпретувати музичний твір, що дає їм можливість більш якісно і впевнено виконувати свою програму та розвивати творчу самостійність. Це говорить про надання студентам більшої свободи в творчості,

що має дуже важливе значення для їхнього подальшого музично-естетичного розвитку. Також з'являються методики розвитку музичного мислення учнів молодшого шкільного віку, що дає змогу закласти певні інтелектуальні засади вже на початковому етапі музичного навчання. Мова йде не лише про набуття знань, вмінь чи навичок, а про створення усіх умов для музично-розумової діяльності. Все це в подальшому призводить до більш раннього розвитку творчої особистості, вміння учнів та студентів інтерпретувати, аранжувати музичні твори, імпровізувати, створювати власні творчі доробки. Окрім цього, підвищується якість концертних виступів, зростає кількість лауреатів Міжнародних та Всеукраїнських конкурсів, посилюється роль гітари на сучасному українському музичному просторі; збільшується кількість молодих перспективних викладачів, які готують дітей до вступу в музичні училища та вищі мистецькі навчальні заклади; нарешті, музика для багатьох людей стає невід'ємною частиною життя.

Головне призначення початкових музичних навчальних закладів — естетичне виховання дітей молодшого шкільного віку. Оволодіння музичним інструментом на початковому етапі, набуття певних навичок гри, вивчення музично-теоретичних дисциплін допомагають у процесі культурно-естетичного виховання особистості. Розглядаючи дану проблему в комплексі, слід наголосити на обов'язковості виховання в кожному учневі любові до музики, бажання брати участь в самостійному або колективному музикуванні. Мова йде саме про всіх учнів, адже кожен, хто прийшов навчатися до музичної школи, повинен мати можливість отримати якісну початкову музичну освіту. Питання постає у наступному: учні розподіляються викладачем на певні категорії згідно їхніх здібностей, а це іноді призводить до того, що більш талановиті діти, звертаючи на себе увагу викладача, не дають змоги іншим отримувати в повному обсязі якісне навчання. Оскільки переважна більшість учнів початкових музичних навчальних закладів має середні музичні здібності, слід звернути увагу особливо на цю категорію дітей. Саме тут повинен мати місце індивідуальний підхід педагога під час вибору методів роботи з учнем. Викладачу необхідно провести діагностику музичних здібностей, рівня

загальних знань, характеру особистості та сформувавши навчальний план, надаючи перевагу розвитку музично-інтелектуальних здібностей. Присутній в багатьох випадках навчального процесу технічний тренаж, замість пошуку шляхів загального музичного розвитку учня, негативно позначається на якості занять.

Навчання у початкових музичних навчальних закладах не є професійною підготовкою, однак від нього залежить подальша підготовка фахівців цієї галузі. Кількість абітурієнтів до середньої ланки музичної освіти напряду залежить від якісного початкового навчання. Необхідні для музиканта види діяльності (слухання музики, підбір по слуху, транспонування, читання з аркуша, гра в ансамблі, імпровізація, створення власної музики тощо) дозволяють не лише навчити учнів любити музику, бути всебічно обізнаними та вихованими, а й стати професійними виконавцями, педагогами, слухачами.

В українській мистецькій освіті, на превеликий жаль, немає системи врахування кількості естетично вихованих учнів, які, закінчивши будь-який початковий музичний навчальний заклад, люблять музику, відвідують концерти, беруть активну участь в самодіяльному колективному або сольному музикуванні. Саме вони поповнюють культурний фонд нації, хоча з тих чи інших причин пішли навчатися в навчальні заклади, не пов'язані з музичним мистецтвом. Враховуються, як заслуги викладача, лише ті учні, які вступили до середніх або вищих музичних навчальних закладів, хоча дехто з них в подальшому не стає ані музикантом, ані викладачем, ані слухачем.

Гра на музичному інструменті — це, в першу чергу, розумовий процес. Наявність музично-інтелектуальних здібностей у молодшого школяра обумовлює більш легке і зрозуміле навчання музиці, досягнення високих результатів, творчий підхід до занять музикою. Інакше кажучи, мислення відіграє головну роль в процесі опанування будь-яким музичним інструментом, а найголовніше, — дозволяє особистості в майбутньому перейти від репродуктивної до творчої музичної діяльності. Розвиток музичного мислення залежить від багатьох чинників. Для цього, перш за все, необхідні: розвиненість емоційно-чуттєвої сфери індивіда, достатній рівень загального мислення,

бажання пізнавати навколишній світ, наявність музично-естетичного тезаурусу, вміння розв'язувати логічні завдання тощо.

За А.Петровським, мислення виникає на основі практичної діяльності з чуттєвого пізнання та далеко виходить за його межі. Пізнавальна діяльність починається з відчуттів і сприймань; будь-яке, навіть найбільш розвинуте, мислення завжди зберігає зв'язок з чуттєвим пізнанням, тобто з відчуттями, сприйманнями та уявленнями. Увесь свій матеріал мисленнєва діяльність отримує тільки з одного джерела — з чуттєвого пізнання. Через відчуття та сприймання мислення безпосередньо пов'язане із зовнішнім світом і є його відображенням [171, 196].

Вивчення розвитку мислення у процесі навчання розкриває послідовні етапи, характерні для дітей різного віку, і, в той же час, випереджає коливання у рівні розумової діяльності в одних і тих же учнів залежно від ступеня складності навчального матеріалу, який вони засвоюють і застосовують. Звідси можливе повернення до раніше пройдених стадій і, навпаки, забігання вперед, тобто здійснення розумової діяльності на більш високому рівні, характерному для наступних етапів.

Ми не будемо підтверджувати факти, які розкривають розвиток абстрактного мислення учнів у процесі навчання, оскільки вони узагальнюють положення, досить добре відомі в психології: розвиток йде від дії та сприйняття до думки, від сенсорно-моторного інтелекту до абстрактних його форм. Необхідно звернути увагу на інше. В історії розвитку мислення на передній план завжди висувалася проблема переходу від конкретних форм розумової діяльності до абстрактних, при цьому сенсорно-моторний інтелект виступав головним чином в якості вихідної, початкової форми, і, зігравши свою роль як тимчасова опора абстрактного мислення, потім зникав з поля зору дослідників.

У С.Рубінштейна в його «Основах загальної психології» ми знаходимо принципово важливі твердження щодо того, що «наочне мислення, виникаючи на більш ранньому щаблі розвитку, ніж мислення абстрактно-теоретичне, не залишається потім у подальшому ході розвитку на тому ж елементарному, низькому рівні, на якому воно спочатку знаходилося. У процесі загального

розумового розвитку дитини на все більш високий рівень піднімається і її «наочно-образне мислення» [199, 381]. Однак конкретна характеристика розвитку мислення присвячена головним чином змінам, які відбуваються у вербальному, теоретичному мисленні. І це не випадково, оскільки саме ця сторона в розвитку мислення привертає увагу дослідників.

Вивчення розвитку мислення у процесі навчання виявило, що, поряд з абстрактним, теоретичним мисленням, розвивається мислення конкретне, практичне. При цьому вони розвиваються не паралельно, а в неперервній взаємодії. Саме в цьому, з нашої точки зору, і виражена одна з основних ліній розумового розвитку.

Аналіз різних галузей навчальної діяльності молодших школярів дозволяють коротко охарактеризувати ті напрями, в яких здійснюється розвиток наочного, конкретного мислення в його зв'язках з абстрактним.

Перший факт, з якого починається взаємодія наочного і абстрактного мислення, — здатність до актуалізації образів на основі словесного тексту. Тут виділяються дві форми, різні за ступенем складності: 1) простий «переклад» змісту, описаного в словах, на мову образів, 2) використання при вирішенні завдань образів, відповідних словесному тексту. «Зустріч» двох видів мислення починається з першої форми, в той час як друга виникає значно пізніше.

Уміння актуалізувати образи відповідно до заданого словесним текстом формується вже у дошкільнят [199, 382]. Надалі спостерігається різноманітність форм взаємодії між наочним і абстрактним мисленням. У молодших школярів актуалізація образу сприяє підвищенню ступеня узагальненості думки. У завданнях, коли учням пропонувалося придумати заголовок до прочитаної розповіді, а потім скласти словесну «картинку» і зробити до неї підпис, виявилось, що в багатьох випадках діти виправляли невдалі заголовки після того, як склали «картинки».

Але цим, звичайно, не завершується розвиток конкретного мислення. Подальший етап — використання образів для знаходження абстрактних відносин. Психологічно нове тут полягає в тому, що образи перетворюються в

засіб добування нової інформації, а у зв'язку з цим виникає необхідність в їх трансформації - у якісній видозміні або уявному переміщенні в просторі.

На наступному етапі розвитку конкретного мислення, перш за все, виступає загальна вимога: підпорядкування актуалізованих образів пошуку шляхів вирішення завдання. Для цього необхідно «скорочувати образне навантаження, залишаючи лише ті образи, які істотно необхідні для вирішення». Так цю вимогу сформулював С.Шерешевський — людина, що володіє видатною зоровою пам'яттю і дуже ефективно використовує зорові образи для вирішення завдань [199, 385]. Трансформуючи образи, він створював такі, які, будучи мобільними, найкоротшим шляхом вели до мети.

Найістотнішим показником розумового розвитку є ступінь легкості, з якою учні вбачають абстрактне в конкретному, переходять від абстрактних понять і законів до практичних дій і назад - від практичних дій до понять, до вирішення пізнавальних завдань.

Правий був С.Рубінштейн, який критикував існуюче в психологічній науці протиставлення практичного інтелекту теоретичному, підкреслюючи, що ці два види мислення є «адекватними способами пізнання різних сторін об'єктивної дійсності» [199, 386]. Цю думку розвивав далі Б.Теплов, який протестував проти трактування практичного розуму як більш низької, елементарної форми інтелектуальної діяльності. Аналізуючи мислення полководця, Б.М.Теплов показав усю своєрідність і складність цього різновиду практичного розуму [199, 386].

Але, проте, все ще сильні тенденції трактувати практичний інтелект як нижчу форму розуму і вважати, що інтеріоризація є процесом, який характеризує основну лінію розумового розвитку. У дійсності ж безперервно здійснюється тісна взаємодія між двома видами мислення. При цьому відбувається подвійний процес: практичні дії перетворюються у розумові операції і, поряд з цим, останні втілюються у нові практичні дії.

Відомо, що розібратися з усією кількістю залежностей і зв'язків, притаманних всебічно розвиненому мисленню, неможливо за допомогою лише чуттєвого пізнання. Тому потрібен перехід від відчуттів та сприймань до

мислення, в процесі якого відбувається подальше, більш глибоке пізнання навколишнього світу.

Здатність емоційно реагувати на почутий або виконаний музичний твір тісно пов'язана з вмінням слухати музику. Вчитель повинен з перших уроків поставити це питання на контроль, усіяко намагаючись розвивати це вміння в дитини. Дуже рідко трапляється так, що учень, прийшовши до музичної школи, зразу із задоволенням слухає музику, йому подобаються майже всі п'єси, що виконує або пропонує взяти в роботу викладач. Часто буває навпаки, коли дитина зовсім не стикалася з музикою, не співала ніяких пісень, практично не орієнтується в музичному просторі. Зазвичай в цьому винні батьки, які не заохочували її прагнення до музичного мистецтва. В такому випадку педагогу необхідно якомога швидше знайти потрібні форми роботи з учнем, використовувати музичні завдання, знайомі для дитини мелодії, яскраві приклади світової музичної спадщини. Звичайно, тут повинна мати місце розповідь, підготовлена в цікавій формі вчителем, яка загострює увагу, зацікавленість учня, пробуджує емоції, відчуття. Обов'язково потрібно вчителю слідкувати за емоційними проявами дитини, запам'ятовувати емоційно-чуттєві «подразники» та використовувати їх надалі. Необхідно штучно створювати ситуації, в яких учень відчуває емоційне піднесення, враховуючи індивідуальні особливості особистості. Навчання музиці в своїй основі має багато спільного з математичними обчисленнями, тому, окрім розвиненості чуттєвої сторони, повинен мати місце в навчальному процесі розвиток логічної складової музичного мислення учня.

Загальновідомо, що основною умовою розвитку мислення дітей є цілеспрямоване виховання і навчання їх, яке повинно відбуватися в чіткій послідовності від простого до більш складного. Деякі педагоги, надаючи дітям певні знання, не стежать за тим, чи готові учні сприйняти ці знання, чи відчувають вони потребу в оволодінні новою інформацією. За умови відсутності у дитини цієї потреби, намагання викладача поступово стають недостатньо ефективними, навчальний процес ускладнюється, а учень втрачає до нього інтерес. Нагромадження теоретичної інформації на початковому етапі

навчання є передчасною дією, адже емоційна складова переважає в цьому віці. Цим потрібно користуватися педагогам, планувати подачу потрібної інформації, уявляти собі необхідні строки для опанування тим чи іншим навчальним матеріалом. Звичайно, значення теорії дуже велике у будь-якому навчанні, але задля повноцінного музичного розвитку учням необхідна перевага емоційного над теоретичним. На нашу думку, успішний розвиток музичного мислення дітей залежить від повноцінного початку творчої співпраці учня та вчителя, від активізації пізнавальних процесів дитини.

Музичне мислення — у яких би формах воно не здійснювалося — неможливе без мови, адже будь-яка думка виникає і розвивається у нерозривному зв'язку із мовою. Чим глибше та ґрунтовно продумана та чи інша думка, тим більш чітко і ясно вона виражається в словах, в усній та письмовій мові.

Слово, процес формування думки містять у собі найважливіші необхідні передумови логічного і усвідомленого мислення. Завдяки формулюванню і закріпленню у слові думка не зникає, щойно виникнувши. Вона фіксується у мовному формулюванні (усному чи письмовому), тому завжди існує можливість у випадку необхідності знову повернутися до цієї думки, ще глибше її продумати.

Розвиток мислення виражається у поступовому розширенні змісту думки, у послідовному виникненні форм і способів розумової діяльності, зміні їх у міру загального розвитку особистості. Одночасно в дитини підсилюється спонукання до розумової діяльності, активізуються пізнавальні процеси. Пошук необхідної інформації учнем відбувається не лише під час уроку, але й у вільний від навчання час. Якщо викладач зумів активувати необхідні здібності, розкрити прихований творчий потенціал особистості, то музичне мислення в такому випадку може розвинути до найвищого рівня.

Під час занять з молодшими школярами не слід перевантажувати їх теоретичною інформацією, пам'ятаючи про те, що відсутність зайвого в словах та діях позитивно впливає на успіх навчального процесу. У навчанні учнів молодшого шкільного віку необхідно враховувати наступне: 1) інструмент

повинен за розміром та якістю відповідати фізичному розвитку дитини; 2) щоб уникнути втрати учнем уваги та інтересу до предмету навчання викладачу необхідно приблизно третину уроку присвячувати цікавому та емоційному спілкуванню з дитиною; 3) інформація, яка пропонується учневі, повинна бути доступною, а оволодіння технічними навичками — легким; 4) на початковому етапі навчання слід активізувати підбір по слуху, одночасно вивчаючи розташування нот на грифі; 5) вивчення нотної грамоти, в свою чергу, повинно відбуватися паралельно з виконанням на гітарі вправ, етюдів та п'єс; 6) в процесі занять з молодшими школярами обов'язково необхідно використовувати елементи гри; 7) спів учнем мелодій дитячих пісень під супровід викладача сприяє розвитку музичних здібностей дитини; 8) необхідно розвивати образне, асоціативне мислення учня шляхом опису власних вражень від прослуханої музики, пояснення її змісту; 9) не слід також забувати про розвиток творчих навичок учня: створення закінчення музичних фраз, мелодії до віршів тощо; 10) дуже важливе значення має колективне музикування — гра в дуеті, тріо, ансамблі та ін.

Дуже гострою є проблема збереження учнем інтересу до музичної діяльності, адже дуже багато факторів можуть заважати повноцінному навчанню дитини. Зрозуміло, що найкращих успіхів у навчанні досягають ті учні, батьки яких із зацікавленістю слідкують за їхнім навчанням, намагаються разом переживати усі складності, приймають активну участь у всіх започаткуваннях власних дітей. Найкращою є обстановка, в якій членів сім'ї пов'язують емоційні узи, уподобання, психологічна сумісність.

Дуже важливо, щоб педагог був доброзичливим, чуйним, уважним і справедливим: одні схильності, навички та звички потрібно заохочувати, інші тактично виправляти, а деякі, можливо, і викорінювати. Навчання учня може бути більш ефективним, якщо викладач зуміє почути та відмітити найкращі сторони виконання, навіть якщо спочатку вони досить скромні. Трапляються випадки, коли розвиток музичного мислення дитини гальмується через невміння викладача слухати її, через надмірне бажання педагога зробити зауваження, не даючи можливості учневі створити повну картину виконання.

Проблема творчого розвитку учнів дуже гостро постає в наш час, про що свідчать численні дослідження в цій області (В.Григор'єва, Т.Казакова, А.Король, М.Межиєва та ін.). Дослідники одностайно наголошують на тому, що творчість здатна збудити в людині найкращі позитивні почуття, розкрити приховані здібності, отримати відчуття задоволення від виконання певної роботи задля досягнення поставленої мети. Творчому пошуку сприяють елементи проблемного навчання, які необхідно включати до щоденної роботи. Тенденція, коли педагог вирішує сам ту чи іншу проблему виконання за учня, є хибною, тому що призводить до згасання творчої ініціативи музиканта. Звичайно, мова не йдеться про оволодіння певними технічними прийомами, де досвід викладача може надати неоціненну допомогу.

Ми наголошуємо на започаткуванні у молодшому шкільному віці відповідної спрямованості на імпровізаційні форми роботи. Також не варто підказувати учневі все до найменших дрібниць, а потрібно ставити перед ним задачу і, якщо це необхідно, допомагати йому її вирішити. Для пробудження самостійності у розкритті учнем музичного твору педагогу необхідно вміти поставити себе на позицію учня, побачити поставлену проблему очима дитини. У такому випадку вирішення певного завдання відбувається набагато легше, без витрати зайвого часу.

Однією з найважливіших умов успішної роботи викладача є його вміння почути і відзначити привабливі риси виконання учня, наскільки скромними вони б не були, вгадати проблиски задуму, заохотити і підтримати їх. Тим самим педагог підвищує віру учня у власні сили, його енергію і захоплення роботою, його готовність домагатися того, чого він ще не вміє. Чутливе ставлення педагога до виконання учня є запорукою тісного контакту в роботі між ними, що відбивається в успішності навчання. Сила впливу вчителя вираховується не лише в емоційному підйомі, який підвищує активність учня, але й у вмінні, слухаючи, налаштовувати і надихати його на подальшу роботу. Іноді, на превеликий жаль, вчитель може надмірно захопитися приспівуванням мелодії під час виконання учнем музичного твору, або навпаки, мовчазно прослухувати твір декілька разів, даючи невеликі вказівки. Обидва

варіанти негативно впливають на музичне навчання учня, стримують розвиток його музичного мислення.

Вміння слухати є вірною ознакою обдарованості педагога, адже слухаючи учня викладач не лише подумки порівнює його гру зі своїм «ідеалом» виконання даного твору, але і співпереживає музику разом з дитиною. Саме такий підхід розкриває потенційні можливості, закладені, навіть у невмілому учнівському виконанні, допомагає знайти засоби його вдосконалення. При цьому будь-яке досягнення учня розглядається як сходинка у процесі його зростання, як поступовий рух до розвиненого виконавського мислення. Сприймаючи гру учня безпосередньо, вчитель у той самий час повинен пам'ятати, як учень грав вчора, і уявляти, як він зможе зіграти завтра. Таке слухання дає можливість поставити перед учнем нове завдання, яке вестиме його уперед і водночас не буде надмірно складним для нього. Вміння слухати учня виробляється в результаті великого педагогічного досвіду і потребує від педагога високої педагогічної майстерності.

Далеко не завжди педагог виступає в ролі вчителя у прямому значенні цього слова. Дуже часто він випредставляється для учня помічником, старшим товаришем, «критиком і радником» (за Г.Нейгаузом). Ця функція педагога пропредставляється особливо яскраво тоді, коли він дає учневі захопливий імпульс, що спонукає до пошуків, до активного вдосконалення свого виконання; педагог у цьому випадку, нібито відступивши убік, спостерігає, дає поради, непомітно спрямовує учня.

Не менш важливим є вміння педагога вичікувати, не кваплячи учня, не втручаючись, поки в цьому немає потреби. Процес розвитку музичного мислення може бути загальмований, якщо педагог, хай з найкращих міркувань, квапить учня, форсує навчання, іноді мимоволі сковзаючи у натаскування. Щоб уникнути цього небажаного явища, викладачу потрібно не вимагати від учня сьогодні того, до чого він сам, природним шляхом, без натиску, прийде завтра; не домагатися від нього зрілості та завершеності виконання на гітарі, не притаманній його віку та рівню розвитку.

Роль музичного мислення в сучасній початковій музичній освіті дуже важлива, адже для музиканта зараз розкриті величезні можливості порівняно з минулим століттям. Музичне мистецтво на сучасному етапі розвитку людства має дуже багато стилів, напрямків, через що воно потребує значно більшої музично-інтелектуальної підготовки музиканта-інструменталіста. Вміння сприймати різнопланову музику, виконувати складні сучасні музичні твори, відчувати музику душею і серцем, розуміти логіку музичного матеріалу, інтерпретувати музичний твір, імпровізувати, створювати власні творчі доробки — ось неповний перелік складових розвиненого музичного мислення особистості на сучасному етапі.

2.3. Педагогічні умови розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі

Визначаючи переваги і особливості інструменту гітара, слід підкреслити необхідність розкриття педагогічних умов розвитку музичного мислення саме в процесі навчання гри на цьому інструменті.

Як зазначалося вище, в молодшому шкільному віці краще за все формується підґрунтя для оволодіння певними теоретичними основами, виконавськими навичками; це найкращий вік для розвитку музикальності, створення насичених та яскравих образів в дитячій уяві. Тому, звичайно, і розвиток музичного мислення повинен брати свій початок саме з цього віку. Загальновідомо, що чим ширше фундамент піраміди, тим вище може бути її верхівка. Так само більш ширша основа загальних та музичних знань, яка була закладена в дитинстві, дає змогу особистості в подальшому найкраще проявити себе в професійній або аматорській діяльності. На думку А.Лазаревої, ця основа — «це, перш за все, розвинутий інтелект, здатність до побудови багатоскладових логічних схем» [104, 3]. Саме інтелект є головною відмінністю людини, саме він визначає напрямок її діяльності та особливості існування. Розум, збагачений музично-естетичними знаннями та поглядами, набуває ще більшої значущості в житті людини.

Дуже важливою передумовою всебічного розвитку дитини, і музичного мислення зокрема, є повноцінне виховання в сім'ї. Серед обов'язкових умов дошкільного сімейного виховання, яке обумовлює подальше якісне музичне навчання, можна виділити такі: 1) позитивне ставлення батьків до процесу навчання взагалі, орієнтування майбутнього школяра на гарні оцінки; 2) заохочення гідних вчинків дитини, різновидів елементарної дисципліни; 3) виховання поважного ставлення до вчителів; 4) слухання музики вдома, обмін враженнями від прослуханої музики між членами сім'ї, сольне або колективне сімейне музикування; 5) усвідомлення дитиною переваг музичного навчання та виховання (вміння грати на музичному інструменті, більш широка обізнаність, культурно-естетичне виховання, шлях до самоствердження тощо).

Серед матеріальних чинників, які відіграють свою роль у повноцінному процесі музичного навчання, слід виділити придбання якісного музичного інструменту (в даному випадку гітари), що відповідає певним нормам звуковидобування. Неякісний музичний інструмент не дає змоги розкритися навіть здібному та працювитуму учневі, не кажучи вже про інших.

Перші кроки юного гітариста бувають дуже складними, тому він особливо потребує допомоги на початковому етапі навчання. Педагог повинен шляхом спілкування, за допомогою ігрових методів навчання встановити та підтримувати психологічний контакт з дитиною, давати поради батькам щодо виховання в дитині найкращих якостей. Через пізнання внутрішнього світу учня, доброзичливе ставлення до нього, виховання любові до музичного мистецтва викладач досягає певної межі, після якої стає можливим навчання першим виконавським навичкам та прийомам гри на гітарі. Існують випадки, коли оволодіння початковими виконавськими навичками в процесі навчання відбувається одночасно з розвитком музичного сприйняття, емоційної сфери, мислення тощо. Зазвичай це можливо з дуже здібними, музично обдарованими дітьми, у яких в характері розвинені такі риси, як старанність, наполегливість, працелюбність. З такими дітьми вчителів обов'язково необхідно працювати саме з позиції всебічного музичного розвитку вже з перших уроків, шукати

оптимальний варіант розподілу навчального часу, знаходити індивідуальний підхід.

Для досягнення найкращих результатів у навчанні учня молодшого шкільного віку педагогу необхідно вміти зацікавити його та підтримувати інтерес, змінюючи форми роботи на уроці. Обов'язковою умовою є дотримання послідовності у вивченні кожної виконавської навички, набутті нових знань та сприйманні нових музичних творів від найпростіших і знайомих учневі до більш складних. Викладач повинен пам'ятати про можливість поступового згасання інтересу дитини до процесу навчання через рутинне повторювання певних вправ (без чого, звичайно, не обійтися у виконавській практиці), тому на кожний урок йому необхідно готувати цікавий для відповідного учня відступ. Поряд з цим вчителю необхідно вміти поєднувати подання будь-якого матеріалу з «живим», зрозумілим і насиченим поясненням.

Входження дитини у світ музики починається з перших уроків, на яких вона знайомиться з вчителями, що люблять свою справу, відчуває піднесений настрій від почутих музичних звуків, зацікавлюється процесом навчання музиці. Викладач повинен постійно показувати учневі власне захоплення від прослухування музичних творів, виконувати на гітарі знайомі для дитини мелодії, визначаючи її музичні уподобання. Тут відіграє велику роль підбір репертуару для сприймання, який має відбиратися педагогом шляхом старанного обмірковування і в жодному разі не носити випадкового характеру (за умови нестачі відповідного нотного матеріалу педагогу-гітаристу необхідно робити власні аранжування п'єс для виконання саме на гітарі). Музичні твори, запропоновані викладачем для сприймання дитиною на початковому етапі навчання, повинні бути зрозумілими для неї, містити в собі яскраву образність, характеризувати знайомі персонажі. Учень дуже чутливо реагує на мелодії, які асоціюються в нього з певними образами (або з дитячих мультфільмів, казок або від цікавої розповіді викладача про музичний твір). Викладачу необхідно підбирати репертуар в залежності від характеру дитини. Орієнтовний репертуар для сприймання учнем зразків світової музичної спадщини (аудіо- або відеозапис):

Т. Альбіноні	Адажіо
Й. С. Бах	Токата і фуга d-moll Скерцо h-moll Прелюдії, фугети для лютні, клавіру Сонати, партити для скрипки соло, віолончелі
Л. ван Бетховен	Соната № 14 Adagio Sostenuto Симфонія № 5, 1-ша частина «Елізі»
Ж. Бізе	Марш тореадорів з опери «Кармен»
А. Вівальді	Пори року
В. Монті	Чардаш
В. А. Моцарт	Симфонія № 40, 1-ша частина Рондо в турецькому стилі A-dur
С. Прокоф'єв	Танець лицарів з балету «Ромео і Джульєтта»
А. П'яцолла	Libertango Oblivium Пори року (Зима, Весна, Літо та Осінь в Буенос-Айресі)
Х. Родріго	Фантазія для джентльмена Концерт «Аранхуес», 2-га частина
М. Скорик	Мелодія

Цей перелік можна продовжувати ще досить довго, адже існує дуже багато визнаних у всьому світі музичних творів. Обов'язковою умовою є включення в цей список відомих творів, які частіше за інші з'являються в радіоефірі або на телебаченні, що, безперечно, відіграє важливу роль у процесі музичного сприймання.

Для більш плідної співпраці між учнем та викладачем та задля поліпшення процесу навчання, як зазначалося вище, педагог повинен мати у власному репертуарі кращі зразки гітарної музики, вміти якісно виконати ці музичні твори, постійно вдосконалювати власну виконавську майстерність та вести активну концертну діяльність. При ознайомленні на уроці з такими

музичними творами учень має почути передмову про цю музику, зрозуміти, що в ній відбувається, зацікавитися нею. Тому викладачу для виховання вміння сприймати музику учнем потрібно підбирати не тільки популярну гітарну музику, але й програмну, в якій чітко й легко можна побачити певні образи. При вдалому поєднанні майстерності викладача в цьому питанні та здібностей учня стає можливим створення уявлень, які дають дитині почуття задоволення від розуміння музики, зацікавленість нею, бажання в майбутньому навчитися грати на гітарі так само, або ще краще. Такі принципи роботи значно прискорюють розвиток музичного сприймання дитини, допомагають уникнути багатьох педагогічних проблем в майбутньому.

Орієнтовний репертуар для виконання викладачем творів або аранжувань композиторів-гітаристів з метою розвитку уявлень учня:

С. Абреу	«Тіко-тіко»
І. Альбеніс	«Астурія»
Х. де Аспіазу	«Андалузія»
А. Барріос	Сюїта «Собор»
Е. Віла-Лобос	Кубинський танець Бразильський танець Етюд № 1 e-moll Прелюдія № 1
О. Віницький	Дитяча сюїта Дитячі джазові альбоми № 1, 2 «В очікуванні новин»
Р. Дієнс	«Tango en skaï» Libra sonatine, 3-тя частина «Fuoco»
К. Доменіконі	«Koyunbaba»
В. Задоянов	«Песнь о Роланде» з Лицарської сюїти Буре a-moll
Х. Кардосо	Мілонга d-moll Мілонга e-moll
Ф. Кленьянс	Lamento h-moll

	«Ніч перед стратою або світанок останнього дня»
В. Козлов	«Маленький детектив» Дитяча сюїта
М. Кошкін	«Ашер-вальс» «Падіння птахів» Сюїта «Ельфи» «Регтайм» з Кембриджської сюїти
Х. Морель	Бразільєра
П. Панін	«Танець ескімосів»
Х. Сагрерас	«Колібрі»
А. Сінополі	Іспанська серенада
Ф. Таррега	Арабське капричіо «Спогад про Альгамбру»

Враховуючи те, що в початковій музичній ланці можуть викладати як випускники музичних училищ, так і випускники музичних академій, то, відповідно, і рівень музичної підготовки у цих викладачів різний. За умови невідповідності виконавської майстерності педагога із технічними труднощами запропонованих музичних творів існує можливість вибіркового підбору репертуару, а також власний пошук кращих творів сучасних композиторів-гітаристів.

У зв'язку з динамічним розвитком гітарного мистецтва на сучасному етапі, більш раннім віком учнівського контингенту та створенням нових методичних посібників виникла проблема нестачі нотного матеріалу для учнів початкових музичних навчальних закладів. Мова йде про доступність учнівського репертуару, адже раніше дитячі п'єси були розраховані на певний вік (від 10 років і старше) і зараз для дитини, яка займається з 6-ти років, вони зовсім не підходять через свої технічні труднощі. Також слід згадати про те, що не завжди для гітари створювалася музика саме композиторами-гітаристами, що значно ускладнює процес виконання відповідних творів. Сучасні композитори, розуміючи цю проблему та шукаючи шляхи її вирішення,

створюють музичні твори та інструктивний матеріал для гітари з мінімальними технічними завданнями. Це, звичайно, впливає на доступність нотного репертуару для молодших школярів та обумовлює позитивні зміни у процесі навчання, адже розкриття змісту музичного твору цією категорією учнів можливе лише за умови більш-менш легкого оволодіння технічними прийомами гри на інструменті. Серед сучасних композиторів-гітаристів, які створюють музику саме для наймолодшої категорії учнів, слід виділити таких: М.Ліннеманн, Ж.Монтревіл, Ш.Сессер та інші.

Особливе місце в процесі розвитку музичного сприймання посідає розвинене відчуття інтонації, яке є основою мелодичного слуху. Викладачу на це обов'язково потрібно звернути увагу з перших уроків, співати разом з учнем дитячі пісні, вчити дитину правильно інтонувати. Тут слід згадати про важливість міжпредметних зв'язків у всебічному музичному розвитку учня. З самого початку навчання педагогу з фаху необхідно налагодити чіткий контакт з викладачами теоретичних дисциплін та хору і постійно контролювати результати учбового процесу. Вчасне упередження будь-яких учнівських або педагогічних помилок дозволить уникнути згасання інтересу учня до музичного навчання та допоможе досягти кращих результатів.

Відчуттю інтонації передують вправи для розвитку звуковисотного слуху, завдяки яким учень повинен навчитися розрізняти *високі й низькі звуки, поступовий або стрибкоподібний рух нотної послідовності*, а також дуже добре чути *рух мелодії вгору або вниз*. Подібні вправи викладач або знаходить у відповідних методичних посібниках, або створює самостійно, враховуючи індивідуальні особливості кожного учня. Обов'язковою умовою будь-яких вправ для дітей молодшого шкільного віку є поступовий рух від простого до складного.

Не менш важливим компонентом у структурі музичного сприймання є ладове відчуття, яке започатковує гармонічний слух і дозволяє учневі в подальшому краще розуміти музичні твори та підбирати акомпанемент на слух. Тут викладачу самостійно слід створити систему поступового розвитку

відповідних вмінь, щоб учень в молодшому шкільному віці міг навчитися визначати наступне:

- 1) *відмінність між мажорним та мінорним акордами;*
- 2) *відчуття тоніки в невеликих послідовностях акордів (мажор та мінор);*
- 3) *взаємозв'язок тоніки, субдомінанти та домінанти;*
- 4) *тональності першого ступеню спорідненості;*
- 5) *найпростіші види відхилень та модуляцій.*

В музичних навчальних закладах викладачу в процесі початкового навчання необхідно розрізняти та розвивати в учневі наступні компоненти музичного мислення: когнітивний; мотиваційний; емоційний; операційний; креативний. Відповідно до визначених нами у дослідження компонентів музичного мислення педагог повинен забезпечити відповідні умови для результативності навчального процесу.

Визначено педагогічні умови, які сприяють розвитку музичного мислення учнів. Серед них варто виокремити наступні: *когнітивний* компонент – забезпечення учня необхідним навчальним матеріалом, надання можливості втілення набутих знань і навичок у практику, розвиток самостійності у пізнавальному процесі; *мотиваційний* компонент – побудова викладачем уроку в формі гри чи музичної казки; вміння педагога подавати складний навчальний матеріал у простому вигляді; наведення вчителем цікавих прикладів після отримання учнем нової інформації; прояви власної щирої зацікавленості викладача до навчального предмету, який він викладає; *емоційний* компонент – збагачення чуттєвої сторони характеру дітей, збільшення обсягу їхніх уявлень про навколишній світ музики, розширення художньої картини світу; *операційний* компонент – навчання учнів операціям і способам розумових дій, заохочення розумової діяльності, допомога учневі в процесі втілення цих операцій у практику; *творчий* компонент — значна розвиненість музичних здібностей індивіда, надання учню можливості самостійно інтерпретувати музичний твір, розвиток творчої ініціативи особистості. Зазначені умови сприяють досягненню певного рівня розвиненості усіх компонентів музичного мислення, які забезпечують повноцінний музичний розвиток учня.

Когнітивна складова музичного мислення пов'язана з процесами отримання нових знань, бажанням пізнавати чарівний світ музики. Отримуючи від викладача будь-яку інформацію та інтерпретуючи її шляхом відповідей на запитання, учень визначає для себе зміст цієї інформації, аналізує її, розкриває для себе особливості та ознаки нового матеріалу. Здатність робити це дозволяє йому швидше запам'ятовувати нові знання, класифікувати їх та використовувати у будь-якій діяльності. Завдання педагога полягає у вмінні подавати матеріал у максимально зрозумілій формі, керувати процесами аналітичної діяльності учня, заохочувати його до пізнання нової інформації. Інакше кажучи, викладач повинен чітко слідкувати за розвитком думок дитини, направляти їх у потрібне русло, завжди підтримувати позитивним відгуком кожен спробу учня самостійно пізнати або зрозуміти все те, що допоможе йому у навчанні. Також однією з умов результативної пізнавальної діяльності є комунікативна складова мислення, оскільки якість навчального процесу залежить від взаєморозуміння між учнем і педагогом, від позитивного психологічного мікроклімату на уроці.

Зі спілкування починається знайомство викладача з учнем, встановлення психологічного контакту; за допомогою розмови педагог підтримує зв'язок з дитиною, діагностує її знання, внутрішній стан, виховує її. Викладаючи певний матеріал, вчитель повинен слідкувати за тим, щоб увага учня була сконцентрована на предметі розмови. Після кожної невеликої порції інформації необхідно ретельно перевіряти, наскільки дитина уважно слухала і намагалася запам'ятати матеріал та зрозуміти його. Обов'язковою умовою тут є відповідь учня в розгорнутому вигляді, де він послідовно повинен викласти отриману інформацію своїми словами. В цей момент потрібно розрізняти формальне повторювання учнем почутих слів від логічного викладення власних думок, в чому дуже допомагає постановка додаткових питань.

Будь-яка дитина, розмовляючи, мимоволі показує свій інтелектуальний рівень, ступінь вихованості та розуміння навчального матеріалу, що вивчається. Викладач повинен на кожному уроці говорити з нею, адже завжди більш корисною випереджається розмова про пошук шляхів вирішення певної

проблеми, ніж багаторазове бездумне повторювання будь-якого виконавського елемента. Але іноді учень випредставляється занадто комунікабельним, у випадку чого педагогу необхідно обмежувати час спілкування з ним та направляти його енергію у потрібне русло.

Як ефективність навчання залежить від психологічного контакту між учнем і педагогом, а виконання домашніх завдань — від розуміння дитиною суті проблеми, так і музична комунікація (композитор — виконавець, виконавець — слухач, гра в ансамблі, оркестрі тощо) бере свій початок зі звичайного спілкування, яке з роками та набуттям досвіду дозволяє учню розмовляти не лише звичайною мовою, але й музичною.

Одним з найвагоміших результатів розвитку *мотиваційного компонента* музичного мислення є виникнення в нього інтересу до занять музичним мистецтвом. Загальновідомо, що від інтересу залежить не лише процес і результат діяльності людини, але й цілий спектр психічних процесів, до яких належать почуття, уява, пам'ять, увага та й мислення взагалі. Тому вчителю слід враховувати у своїй роботі обов'язковість цікавого викладання навчального матеріалу, використання гри як основного методу навчання, спостереження за емоційною реакцією учня та підтримки його інтересу до занять музикою. Звичайно, паралельно із зацікавленням дитини педагог повинен поступово привчати її також до старанності та наполегливості під час виконання того чи іншого завдання. Це необхідно насамперед тому, що відпрацювання учнем певних технічних завдань потребує багаторазового повторення одних й тих самих вправ. Уникнути згасання інтересу в цьому випадку майже неможливо, тому дитина повинна бути готова не тільки до легкого та й цікавого навчання, але й до деяких труднощів, без чого не може обійтися жоден навчальний процес. Якщо з перших уроків окрім розвитку інтересу викладач *поступово* готує учня до можливих труднощів в майбутньому, то багатьох проблемних ситуацій у навчанні, пов'язаних з втратою зацікавленості, вдасться уникнути.

Отже, величезну роль у розвитку музичного мислення молодших школярів поруч з інтересом відіграє вольова складова виконавського мислення,

яка обумовлює можливість самостійної роботи учня, допомагає працювати на результат, ставити певні завдання та вирішувати їх через відповідні дії. Також без цієї складової неможливий заключний етап роботи над музичним твором та якісне його виконання під час публічного виступу.

Вчителеві необхідно займатися розвитком вольових якостей учня постійно, стимулюючи виконання домашніх та класних завдань в повному обсязі, досягнення поставленої мети та певного результату. Кількість публічних виступів в цьому процесі відіграє дуже велику позитивну роль, якщо учень готовий до них. Загальновідомо, що вдалий виступ на концерті обумовлений вмінням учня бути схвилюваним тією музикою, яку він виконує. Питання можливої втрати концентрації уваги учнем через думки про заповнений глядачами зал повинно бути поставлене викладачем на контроль заздалегідь, що дозволить в подальшому учневі відчувати задоволення від виконання музики та піднесений настрій при кожному виступі.

Результативний розвиток *емоційної складової* музичного мислення молодших школярів забезпечується лише активною, емоційно забарвленою творчою діяльністю, адже емоція — це почуття, що «мотивує, організовує і спрямовує сприймання, мислення і дії» [73, 27]. Збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів у процесі навчання може бути забезпечено через емоційну підготовку учнів, емоційну насиченість навчального матеріалу та методів навчання, незвичність способу постановки завдання, чіткість і динамічність переходу від одного виду роботи до іншого, вчасний перехід від пояснення до практичних дій учнів [202, 146].

Емоції — це психічні процеси імпульсивної регуляції поведінки, що засновані на чуттєвому відображенні об'єктів зовнішнього впливу [208, 598]. Іншими словами, це процеси ситуативного переживання, ставлення до навколишніх предметів чи явищ. Результатом найвищого рівня розвитку емоцій є сталі почуття людини до об'єктів, що відповідають її потребам. Оскільки музика без емоцій існувати не може, слід наголосити на важливості емоційного фактору в процесі розвитку музичного мислення.

З емоційного відгуку на музику починається процес музичного сприймання, який викликає в учня певні почуття до твору, що виконується. Загальновідомо, що ці позитивні почуття сприяють більш якісним заняттям учня та швидкому вивченню нотного тексту. Тому питання успішності навчання викладачеві слід розглядати крізь призму стимулювання позитивних емоцій. Враховуючи те, що будь-які прояви активності людини пов'язані з емоційними переживаннями, педагогу необхідно контролювати ці процеси і направляти їх в потрібне русло, використовувати емоційні подразники для активізації інтелектуальної діяльності учня.

Почуття, як і емоції, виховуються людиною, розвиваються, вдосконалюються. Як практична діяльність формує практичні почуття індивіда, так теоретична діяльність формує її інтелектуальні почуття, які пов'язані з пізнавальною діяльністю. Почуття — стійкі емоційні відношення людини до явищ дійсності, які відображають значення цих явищ [237, 728].

Одним з найголовніших завдань викладача є виховання в учня сталого почуття любові до музики, яке тісно пов'язане з інтересом до музичної діяльності і яке, безумовно, впливатиме на його подальший музичний розвиток. Якщо педагог зміг досягнути подібної мети, то набуття дитиною знань, вмінь та навичок в майбутньому відбуватиметься набагато швидше. Окрім цього необхідне виховання почуття відповідальності як обов'язкової складової будь-якого навчального процесу, оскільки від нього залежить дисципліна, якість виконання поставлених завдань та самоорганізація учня. Не менш важливим є почуття задоволеності від виконання або слухання музики, адже воно спонукає дитину до музичної діяльності. Щоб досягнути гарних успіхів у навчанні учня, викладачу потрібно працювати над вихованням в нього позитивних почуттів, всіляко уникаючи будь-якого негативу.

Найбільш визначним елементом будь-якої форми творчої діяльності виступає уява, за допомогою якої людина завжди прагне вийти за рамки наявного досвіду і даного моменту часу. Це дозволяє знаходити не один, а декілька варіантів вирішення певної ситуації, що стає можливим за рахунок багаторазової перебудови досвіду. Як вже було зазначено вище, виділяються

два види уяви, які тісно пов'язані між собою: відтворююча (ця уява в подальшому призводить до вміння інтерпретувати музичний твір) і творча (вона дозволяє опанувати вміння імпровізувати, створювати музику тощо). Творча уява відрізняється тим, що її продукти не мають аналогу в оточуючій дійсності, вони є дійсно новими.

Важливою проблемою є встановлення співвідношення між уявою та мисленням, бо якщо позбавити мислення творчого елемента, воно стає нездатним до нових конструкцій. З іншого боку, в ізоляції від мислення уява випредставляється безцільною, оскільки мислення стимулює уяву; вона призводить до створення моделі перетворення знань, що потім перевіряється та уточнюється знову ж таки мисленням.

На відміну від дошкільного віку, в період якого уява дитини носить, в основному, мимовільний характер, у молодшому шкільному віці уява та інші психічні процеси підпадають під вплив навчальної діяльності. Довільність уяви пропредставляється в умінні молодшого школяра свідомо ставити мету діяльності, шукати і знаходити ефективні засоби та прийоми її досягнення. Крім того, у дітей поступово формується здатність до виконання або планування дій, що піднімає їхній інтелектуальний розвиток на новий щабель. Саме у молодшому шкільному віці закладається внутрішній баланс між тенденціями до дотримання встановлених правил та до творчого пошуку власних рішень проблемних ситуацій. Головна лінія розвитку уяви у молодшому шкільному віці полягає в поступовому її підпорядкуванні свідомим намірам, реалізації певних задумів. Завданням викладача є створення умов для стимуляції механізмів творчої уяви: проблемні ситуації, творчі завдання, неоднозначність вирішення яких активізує творчий компонент пізнавальних процесів.

Уявлення відіграють важливу роль у житті людини, оскільки вони є тим матеріалом, з якого «будуються» мисленнєві образи. Завдяки уявленням людина впізнає предмети і явища, які раніше сприймала, вміє розрізняти їх, може вільно оперувати чуттєво-наочними образами предметів. Уявлення — це чуттєві образи речей, які вже зазнали попереднього розумового оброблення та

постійно перебувають у свідомості людини, хоча їх доводиться відтворювати в пам'яті [237, 612]. В уявленнях людини відображаються життєвий досвід, практика, а через них — і результат мисленнєвого пізнання світу.

Педагог вчить учня не тільки якісно відтворювати нотний текст, враховувати ритмічні, динамічні нюанси тощо, але й створювати певний образ музичного твору. Завдяки цьому образу слухачеві передається більше інформації про твір, що виконується, а це, в свою чергу, сприяє якіснішому сприйняттю музики. Передумовою музичних образів є поява певних уявлень, які підключають до роботи не тільки почуття, але й логічне мислення. Розвинення творчої фантазії учня з самого початку навчання сприяє як музичному сприйманню на першому етапі, так і творчому виконавству в майбутньому.

Подальший розвиток музичного мислення потребує накопичення музично-теоретичного та загально-естетичного тезаурусу. Знання, отримані за перші роки навчальної діяльності (мається на увазі як музичний, так і загальноосвітній початковий навчальний заклад), в наступному етапі навчання набувають особливого значення. Для досягнення певної досконалості у виконанні музичного твору необхідне посилення ролі інтелекту, над яким спочатку дещо домінували почуття. Однак тут потрібно дотримуватись викладачеві певної пропорції та балансу цих двох психічних процесів, адже кожен з них доповнює інший.

Розглядаючи *операційну складову* музичного мислення, варто звернутися до практичного оволодіння інструментом, яке має починатися у найпростіших формах. Зрозуміло, що пріоритетним завданням для викладача на початковому етапі є виховання в учня вміння слухати музику, сприймати та розуміти її. Але, як показала практика, чим раніше дитина починає оволодівати інструментом, тим кращими будуть її музичні успіхи в подальшому. Тому з перших занять педагогу потрібно відповідно планувати час уроку таким чином, щоб зберігалася певна пропорція між цими елементами музичного мислення з поступовим посиленням ролі виконавської практики.

Завдяки *порівнянню* між двома варіантами (правильний та неправильний) учень може зробити певний вибір в кожному з багатьох елементів музично-виконавської діяльності, що дозволяє йому краще зрозуміти та запам'ятати необхідний матеріал:

- 1) Посадка та постановка рук, що забезпечують повноцінний розвиток виконавських навичок у майбутньому; оскільки неправильна посадка з інструментом та невірне розташування рук (особливо правої руки) не дають змоги повноцінно розвиватися учню як виконавцю, викладачу необхідно дуже ретельно стежити за опануванням учнем цих перших елементів якісного становлення виконавського апарату.
- 2) Аплікатура, розуміння важливості значення якої є обов'язковим елементом успішної виконавської практики; її вивчення повинно супроводжуватися цікавою розповіддю викладача про кожний палець окремо (педагог знайомить дитину з «пальцями-музикантами»), наголосом на важливості їхнього чергування та узгодженості дій обох рук.
- 3) Тривалості нот та ритмічні побудови, які необхідно вміти рахувати вголос; якщо викладач з першого року навчання не навчив цьому дитину, якщо постійно рахував за неї, не даючи їй можливості самостійно виконувати це завдання, то в подальшому подібна педагогічна помилка гальмує технічний розвиток учня.
- 4) Прийоми звуковидобування, якісне оволодіння якими лежить в основі виконавських навичок; найбільш уживані прийоми самі по собі нескладні, але ефекту розслаблення пальця після виконання ноти у поєднанні з вільною рукою найчастіше дуже важко досягнути, оскільки природно це виходить у зовсім невеликого відсотку дітей.
- 5) Ноти та розташування їх на грифі гітари, бездоганне знання чого необхідне для подальшої музичної діяльності.

Узагальнюючи отримані знання та відкриваючи для себе систему взаємозв'язків між ними, учень вчиться швидко читати ноти з аркушу. Це необхідна умова успішності музичного навчання, адже від неї напряду

залежить швидкість вивчення нотного тексту. Володіння учнем подібним вмінням дозволяє йому за невеликий проміжок часу вивчити музичний твір, а отже, заздалегідь підготуватися до контрольного заходу. Завдяки цьому вмінню учень встигає разом з викладачем попрацювати над ритмічними особливостями твору, знайти варіанти правильної аплікатури, визначити лінію розвитку п'єси, вдало розставити динамічні нюанси тощо.

Важливість вміння читати ноти з аркушу в системі музичного навчання дитини важко переоцінити, тому педагогу необхідно постійно розвивати в ній цю здатність. Окрім можливості швидкого вивчення нотного тексту, це вміння дозволяє учневі знайомитись з більшою кількістю музичних творів, що значно розширює музичний світогляд школяра.

Передумовою технічно досконалого виконання музичного твору є вміння розібрати його до найменшої складової, а потім зібрати все в єдине ціле — *аналіз і синтез музичного твору*. Аналізувати музичний твір, навіть найпростіший, треба вчити дитину з перших кроків ознайомлення із нотним текстом, наголошуючи на вихованні самостійності у подібному виді навчальної діяльності. Ця підготовка дасть змогу розвинути в учня багато позитивних якостей: ініціативність, уважність, зосередженість, самостійність тощо. Для отримання позитивного результату від подібної роботи необхідно шляхом доступних пояснень досягнути розуміння учнем необхідності цього процесу, адже у разі відсутності цього розуміння унеможлиблюється якісний підсумок цієї копіткої праці.

Незважаючи на велику кількість наукових праць з теорії та аналізу музики, існування певних правил поділу музичного твору на речення, фрази, мотиви, в кожного музиканта залишається можливість вільного тлумачення музичного матеріалу, який він аналізує на власний розсуд. «Цілісний аналіз, як і виконання твору, неминуче містить яке-небудь його трактування. І подібно до того, як виконавець прагне переконати слухачів своєю інтерпретацією твору, так і автор цілісного аналізу повинен бути переконаний в тому, що розкриває у творі найбільш істотні риси» [117, 54]. Аналізуючи разом з учнем твір, викладач повинен виявити найбільш важливі моменти та зосередити на них

увагу дитини. Другорядні елементи спочатку не слід розглядати зовсім, надаючи перевагу лише головним, а сам процес повинен обов'язково мати емоційне забарвлення.

Процес аналізу п'єси в подальшому передбачає синтез усіх елементів в єдине ціле, що дає уявлення про форму музичного твору. Розуміння форми твору має дуже важливе значення для якіснішого запам'ятовування нотного тексту, визначення кульмінаційних моментів, більш впевненого подальшого виконання тощо. Охоплення в цілому нотного матеріалу, його поділ на частини сприяють також одночасному осмисленню шляхів досягнення кращої музичної виразності. Без розуміння форми музичного твору неможливий якісний розвиток логічної складової музичного мислення, досконале відтворення задуму композитора. Викладачу необхідно загострити увагу учня на цьому питанні, чітко визначити частини твору та пріоритетність деяких з них через їх яскраву фактурну насиченість. Наступним кроком повинно бути усвідомлення дитиною контрастності частин, шляхів розвитку музичного матеріалу та досягнення кульмінації. Початку та завершенню музичного твору слід приділити особливу увагу, адже ці невеликі за розмірами розділи мають дуже велике значення для загального сприйняття твору слухачами. Загальновідома аксіома — початок і закінчення запам'ятовуються найкраще, тому початок музичного твору та його заключний розділ слід виділити окремо та провести над ними певну роботу.

Аналіз музичного твору також підводить учня до розуміння логіки музичного матеріалу, яке передбачає усвідомлення взаємозв'язку його різних елементів та варіантів розвитку мелодичної або гармонічної лінії в будь-якій п'єсі:

- 1) *початок і завершення п'єси на тоніці (найчастіше);*
- 2) *взаємозв'язок мотивів у фразі, фраз у реченні тощо;*
- 3) *спрямованість мелодії до стійких звуків;*
- 4) *другорядна роль акомпанементу;*
- 5) *роль агогіки у виразності музичного твору;*
- 6) *залежність динаміки від фактурної насиченості твору;*

- 7) обов'язкова наявність кульмінаційного моменту;
- 8) роль ритмічного малюнку в характері твору;
- 9) обов'язкове варіювання тембро-динамічних відтінків під час виконання однакових фрагментів нотного тексту.

Цей неповний перелік варіантів логічного розвитку музичного матеріалу, як показує практика, цілком достатній для учня молодшого шкільного віку. Дитина, отримавши подібні знання та використовуючи їх у виконавській практиці, значно швидше вчить нотний матеріал, краще розуміє закономірності його розвитку, орієнтується у світі тісних взаємозв'язків теорії і практики.

Але також слід зазначити, що подібний розвиток логічної складової музичного мислення має відбуватися паралельно з емоційно-чуттєвим компонентом, оскільки поглиблене вивчення одного з ігноруванням іншого може призвести до негативних наслідків. Лише у гармонійному поєднанні цих двох складових може протікати процес повноцінного розвитку музичного мислення.

Асоціації — це зв'язки, що утворюються при певних умовах між двома чи більше психічними утвореннями (відчуттями, сприйняттями, уявленнями, ідеями тощо) [208, 59]. Роль цих зв'язків у творчому процесі занять музикою надзвичайно важлива, адже вони супроводжують слухача, виконавця або композитора на протязі всього часу їхньої музичної діяльності. Проведення аналогій між різними компонентами музично-виконавської практики сприяє більш швидкому вивченню навчального матеріалу, більш інтенсивному пошуку шляхів досягнення певних цілей, появи нових ідей.

Чуттєве відображення оточуючого світу музики ґрунтується на безпосередній взаємодії суб'єкта і об'єкта, має конкретно-образну чуттєву форму виразу. На відміну від чуттєвого відображення, яке дає знання одиничного, *абстрактне мислення* дає знання загального, відображає дійсність у формі абстракції. Виділяючи загальне в предметах і явищах, абстрактне мислення переходить від знання явища до знання сутності речей. Усвідомлення об'єкта сприймання як абстрактного явища відбувається після його детального аналізу (як емоційно-чуттєвого, так і раціонально-логічного). Постійно

враховуючи взаємозв'язок усіх складових музичного мислення, слід підкреслити особливий зв'язок досконалого розуміння кожної деталі музичного твору з його подальшим абстрактним узагальненням. Тому одним з важливих завдань педагога є виховання в учня вміння охоплювати музичний твір в цілому та розуміти його образ, що сприятиме поступовому розвитку абстрактного мислення.

Отже, ми бачимо тісний зв'язок емоцій, почуттів, уявлень, асоціацій з абстрактним мисленням та їх важливу роль в музично-інтелектуальній діяльності. Розуміння викладачем необхідності розвитку подібних елементів, визначення їх місця в системі музичного навчання та виховання виводить навчальний процес на якісно новий рівень.

Як зазначалося вище, молодший шкільний вік, маючи певні особливості, характеризується емоційною насиченістю, бажанням дітей пізнавати нове, їхньою схильністю до творчості. Слід підкреслити, що більш високому рівню розвиненості музичного мислення передують набуття персонального досвіду музичної діяльності. Звичайно, це потребує часу, відповідального відношення учня до навчального процесу та наявності певних музичних здібностей. Але роль викладача в цьому процесі надзвичайно важлива, адже дитина, яка робить перші «музичні кроки», завжди потребує вчасної та кваліфікованої допомоги.

Розглянемо особливості розвитку *творчої складової* музичного мислення. Розвиток внутрішнього слуху бере свій початок від інших видів музичного слуху: мелодичного, гармонічного, звуковисотного та ін. Виконання голосом мелодії, прагнення до чистого інтонування дозволяють учню краще орієнтуватися в музичному матеріалі, що звучить. Відчуття дитиною продовження фрагменту мелодії, який необхідно доспівати або дограти, закладає фундамент для внутрішнього уявлення про наступні музичні звуки. Вміння проспівати «про себе» стає запорукою успішного виконання майже усіх творчих музичних завдань. Для повноцінного розвитку внутрішнього слуху учня слід, окрім написання ним музичних диктантів на уроках сольфеджіо, вводити для нього додаткові подібні завдання на уроці з фаху. Цей метод навчання має додатковий ефект — окрім нот, виконаних на фортепіано, учень

починає краще чути та розрізняти ноти, виконані на гітарі, що вкрай необхідно для подальшої творчої діяльності учня-гітариста.

Відтворення в уяві звуку дає можливість дитині відкрити для себе багато цікавого в музиці, знайти власний підхід до оволодіння новими навичками самостійного розвитку музичного інтелекту, наблизитись до наступних елементів музично-творчого мислення.

Дуже важливим вмінням, яким повинен оволодіти учень за час навчання в початковому музичному закладі, є вміння підбору музики на слух. Починати необхідно з невеликих за розмірами мелодій, попередньо ознайомившись з їх тональністю, розміром та діапазоном. Перші спроби підібрати мелодію на слух слід робити вже на другому році навчання, поступово ускладнюючи завдання шляхом додавання найпростішого нижнього голосу. З часом ускладнюється і ритмічний малюнок, а мелодія рухається не тільки поступово вниз або вгору, але й стрибкоподібно. Учень, який справляється з подібними завданнями, в подальшому може починати підбір на слух акомпанементу до різноманітних естрадних пісень, що впливає на розвиток сталого інтересу до музики. Важливу роль в цьому процесі відіграє правильний підхід викладача, який пропонує знайомий дитині репертуар. Звичайно, найчастіше передумовою є слухання музики, розповідь про її зміст, відомості про виконавця, адже не завжди учень готовий до подібного нового кроку.

Для підбору на слух акомпанементу учень повинен володіти знаннями про споріднені тональності, ключові знаки, вміти знаходити основну тональність, підбираючи стійкі ступені ладу (тут допоможе наспівування музичних звуків з їх відтворенням на інструменті). Співвідношення мажорних і мінорних акордів також учню необхідно знати, в подальшому ускладнюючи завдання септакордами. Вправи на розвиток слуху (взаємозв'язок тоніки, субдомінанти та доміанти з поступовим додаванням інших акордів основної тональності, а далі і споріднених тональностей) слід заздалегідь включити до програми технічних заліків, що дозволить учневі бути підготовленим до подібного виду творчої діяльності. Також обов'язковим є оволодіння новими прийомами гри на гітарі: *расгеадо* в певних ритмічних різновидах і виконання

арпеджіо восьмими та тріолями, з врахуванням правильної аплікатури.

Музичні композиції, в яких є відхилення або модуляції, викладачу потрібно давати лише досвідченим учням.

Обов'язковою умовою якісного виконання нотного тексту є наявність в учня розвиненої репродуктивної уяви. Цей вид уяви дозволяє індивіду відтворювати (спочатку в думках, а потім на інструменті) почуту музику або побачені прийоми гри, розкривати художній зміст твору, більш ефективно проводити роботу над помилками. Сама по собі репродуктивна уява напрацьовується в процесі тісної співпраці учня і педагога, за умови власного показу викладача певного твору на гітарі, а отже — професійного володіння музичним інструментом. Оскільки на початку свого музичного шляху учень обов'язково потребує постійної допомоги в опануванні технічних прийомів гри, відтворенні нотного матеріалу, викладач повинен надавати цю допомогу, уважно слідкуючи за успіхами дитини. Але в процесі музичного навчання дуже часто трапляються випадки, коли учень занадто звикає до репродуктивної діяльності, не виявляючи власної творчої самостійності. Педагогу необхідно запобігати цьому, адже подальший творчий розвиток дитини буде неможливий за подібних обставин.

Поєднання репродуктивної діяльності з найпростішими проявами творчого підходу до музичного навчання дуже вдало вираховується у спробах учня інтерпретувати певний музичний твір на власний розсуд, знаходити варіанти власної інтерпретації. Це творче розкриття будь-якого художнього твору, що визначає ідейно-художній задум і індивідуальні особливості виконавця [208, 203]. Оскільки учень під час інтерпретації твору має використовувати різні динамічні, тембральні нюанси, ритмічні та темпові особливості, він повинен досконало володіти знаннями про ці засоби виразності. Викладачу необхідно надавати учню творчу свободу, однак непомітно виправляти помилки, що, безумовно, виникають в процесі виконання музичного твору за власним баченням. Для вибору більш вдалих варіантів інтерпретаторського задуму учень повинен мати уявлення про правила розвитку твору, його кульмінацію, про особливе значення першого і останнього

розділів, обов'язкову контрастність різних частин п'єси тощо. Досвідчені фахівці вчать своїх учнів працювати над деякими варіантами інтерпретації музичного твору одночасно, тим самим розширюючи їхній музичний кругозір та розвиваючи в них творчу самостійність. Після певного педагогічного коректування учневі надається можливість вибрати найкращий на його думку результат власної інтерпретаторської діяльності та виконати його в рамках контрольного заходу. За умови старанного та відповідального ставлення учня до виконання усіх завдань вчителя, подібні методи навчання мають позитивний вплив на творчий розвиток особистості.

Особливе місце в творчій складовій музичного мислення посідають творчі уявлення, які дозволяють створити та закріпити в пам'яті певні музичні образи. В подальшому це призводить до появи власного бажання інтерпретувати музичний твір, до пошуку особливостей відтворення виконавського задуму. Вчителеві слід пояснити учню про можливість різнобічного підходу до музики, запропонувати декілька варіантів виконання та дати можливість самостійно вибрати один з них. Це дає змогу дитині відчувати важливість власної думки, що, безумовно, піде на користь в її навчанні. Також це буде кроком у процесі самоствердження особистості через музичну діяльність.

Передумовою творчої діяльності більш високого рівня є поява в учня певних творчих уявлень. Як показала практика, ці уявлення можуть з'являтися у людей різного віку, з різною музичною підготовкою та з різними початковими музичними здібностями. Але найпродуктивнішим цей процес буде за умови наявності накопиченого досвіду музичної діяльності, відповідних навичок та музично-естетичного тезаурусу індивіда. При побудові навчального процесу з творчим нахилом викладач повинен пам'ятати, що постійна спрямованість учня, його прагнення до творчої діяльності є необхідним і визначальним моментом в отриманні творчих результатів. Тобто педагогу необхідно стимулювати рух учня в цьому напрямку, спонукати до проявів творчості, активно їх підтримуючи.

Розвиток творчих уявлень напряду залежить від розвиненої фантазії учня, на яку, в свою чергу, впливає всебічний розвиток дитини. Читання книжок, концерти, екскурсії, подорожі значно збільшують кількість яскравих моментів у житті, що полегшує процес творчої спрямованості мислення учня. Дуже тісний зв'язок таких уявлень існує з асоціаціями, де значну роль відіграє емоційно-чуттєва сфера. В залежності від здібностей та віку дитини, викладач повинен розробити систему певних вправ для розвитку її творчих уявлень.

Найвищим ступенем прояву розвинутого музичного мислення учня є виникнення продуктивної уяви, яка надає відповідні можливості для появи та розвитку *імпровізації* та *композиторської діяльності*. Значущість цих елементів музично-творчого мислення у процесі навчання музиці важко переоцінити.

Дуже важливою умовою успішного розвитку імпровізаційної здібності учня є вміння якісно інтерпретувати музичний твір. Також мають велике значення розвинений внутрішній слух, досить великі за обсягом теоретичні знання, достатній рівень практичної підготовки і, звичайно ж, бажання викладача співпрацювати з учнем у цьому виді музичної діяльності. На жаль, інколи педагог не має можливості розвивати музичне мислення учня до подібного рівня через мінімальну кількість уроків та відсутність додаткових годин. В подібних випадках необхідно шукати шляхи вирішення подібної проблеми, оскільки навчання учня може перетворитися на «тренаж» певних прийомів гри та бездумне повторювання завдань вчителя. За таких обставин стає великим питанням не лише подальший музично-творчий розвиток учня, але й взагалі бажання дитини продовжувати навчання або самоосвіту, пов'язаних з цією сферою.

Перші спроби учня імпровізувати повинні знаходити обов'язкову підтримку викладача, адже на першому етапі подібної діяльності дитині надзвичайно складно. Вона може дуже соромитись можливих невдач власної творчості і втратити назавжди бажання створити щось нове через недбале ставлення педагога. Тому уважне ставлення до учня та заохочення його творчих кроків стають обов'язковими умовами на уроках з розвитку продуктивної уяви. Оскільки головним завданням для справжнього викладача має бути виховання

творчої особистості учня, то форми і методи роботи повинні бути відповідними. Поступове накопичення досвіду імпровізаційної діяльності відбувається у процесі ускладнення відповідних завдань:

- 1) *підбір на слух основної тональності, розуміння ключових знаків;*
- 2) *чітке відчуття ритму;*
- 3) *підбір супутніх акордів;*
- 4) *виконання елементів гармонічної послідовності в різних позиціях;*
- 5) *розуміння форми твору;*
- 6) *виконання невеликих мотивів мелодії під відповідний супровід;*
- 7) *ускладнення мелодичного малюнку;*
- 8) *чергування мелодичних і гармонічних фрагментів;*
- 9) *ускладнення ритмічного малюнку;*
- 10) *використання хроматизмів з рухом до стійкого ступеня.*

Погоджуючись з думкою, що створення музичних творів бере свій початок саме з імпровізаційності висловлювання музичних думок під час виконання п'єс інших авторів, варто наголосити на величезній ролі імпровізації в процесі композиторської діяльності. Чітке дотримання відповідної послідовності розвитку музичного мислення призводить до більш якісного результату. Знання та вміння, набуті учнем за перші роки навчання, відкривають перед ним великі можливості опанування музичного мистецтва в майбутньому. Вміння імпровізувати дозволяє учню в подальшому легко знаходити партнерів для спільного виконання будь-яких музичних творів, швидко знаходити з ними спільну мову, не залежати від нотного тексту. Вміння створювати музику допомагає дитині реалізовувати свої музичні та інтелектуальні здібності в повному обсязі, постійно розвивати власні позитивні якості, розширювати загальний світогляд. Після вдалих спроб створити найпростіші власні музичні доробки учень починає відчувати в собі потребу творити, розуміє величезне значення цієї діяльності, стає на шлях музичної творчості. Окрім того, він більш якісно виконує музичні твори, краще відчуває себе на сцені під час публічного виступу, з особливою зацікавленістю відвідує уроки. Слід також зазначити, що подібна дитина дуже позитивно впливає на

інших учнів, оскільки усі діти надзвичайно тонко відчують справжній інтерес своїх однолітків до будь-якої діяльності. В даному випадку заняття музикою із складної та копіткої праці перетворюються на цікавий процес, в якому присутні елементи гри, емоційне задоволення, можливість проявити себе. За умови правильного підходу викладача до навчального процесу за подібною методикою, будь-який учень, навіть з посередніми здібностями, по закінченню молодшого шкільного віку може бути більш менш підготовленим до творчої музичної діяльності. Рівень цієї творчості, звичайно, завжди буде різним у різних дітей, оскільки на нього впливає цілий ряд факторів, але в майбутньому ситуація з творчими можливостями може кардинально змінюватися. Створення дитиною на початковому етапі музичного навчання власних невеликих мелодій (навіть, найпростіших), нескладних акордових послідовностей в подальшому дозволяє ускладнювати творчі завдання та досягати більш високих результатів.

Висновки до розділу II

1. У результаті системного аналізу розвитку музичного мислення молодших школярів нами були виокремлені структурні компоненти музичного мислення, які розкривають багатоманітність існуючих між ними зв'язків та репрезентують систему у статиці та динаміці. До структурних компонентів нами віднесені: когнітивний, мотиваційний, емоційний, операційний, творчий.

Когнітивний компонент характеризується прагненням індивіда до пізнавальної діяльності, сформованим інтелектуальним потенціалом, постійним накопиченням музично-теоретичного та загально-естетичного тезаурусу. Цей компонент включає: цілеспрямований пошук нової інформації, відбір найбільш корисних даних, засвоєння необхідних знань та застосування їх на практиці.

Мотиваційний компонент визначає ефективність пізнавальної, музично-творчої діяльності та має величезний вплив на якість навчання. У його основі лежать мотиви, інтереси, потреби тощо, які активізують будь-яку діяльність індивіда. Також мотиваційний компонент обумовлює прагнення людини до

досягнення цілей, що є обов'язковою умовою успішної навчальної роботи.

Емоційний компонент є показником певного світу відчуттів людини і дуже чітко відображає чуттєву сутність музиканта.

Операційний компонент у структурі розвитку музичного мислення молодшого школяра включає такі логічні операції: порівняння, аналіз, синтез, абстракція, узагальнення, конкретизація тощо.

Творчий компонент передбачає здатність молодших школярів до художнього втілення власних творчих знахідок у інструментально-виконавській діяльності, а також самостійність у творчих проявах. Своєрідним виявленням креативності розвитку мислення молодших школярів виступають уявлення, що дозволяють індивіду відтворювати деякі елементи мелодичного, гармонічного, ритмічного або іншого малюнку; створювати партії для дуетів, тріо, ансамблів; працювати з нотними партитурами оркестрів та хорових колективів.

2. Підготовка майбутніх учителів музики до розвитку музичного мислення молодших школярів зорієнтована на взаємодію з мистецтвом та спілкуванням, взаємодію з учнями. Вона має ґрунтуватися на усвідомленні й опануванні мистецтва як джерела людської духовності. Разом з тим для майбутнього вчителя музики має надзвичайно важливою є компетентність в галузі філософії, культурології, мистецтвознавства, культурознавства, психології, мистецької педагогіки, яка є важливим чинником професійної самореалізації.

3. Розкрито вікові особливості молодших школярів, які позитивно впливають на розвиток музичного мислення та на якість музичного навчання взагалі.

4. Розглянуто історичні передумови сучасної постановки рук та звуковидобування учня-гітариста, внесок українських дослідників у формування національної гітарної школи, підкреслено роль обміну педагогічним досвідом між вітчизняними та зарубіжними гітаристами, який став можливим завдяки поширенню міжнародних зв'язків, наголошено на позитивному впливі європейської якості звуку на розвиток гітарного мистецтва в Україні.

5. Особливу увагу приділено значенню конкурсів різного ґатунку, міжнародних фестивалів гітарної музики, майстер-класів українських та зарубіжних педагогів-гітаристів, підкреслена роль цих мистецьких заходів у

розвитку складових музичного мислення учнів, розширенню їхнього світогляду. Введення деяких змін в умови конкурсів сприяє розвитку національної композиторської школи, прагненню гітаристів до створення власних творчих доробок.

6. Поруч із шляхами вирішення проблеми розвитку музичного мислення молодших школярів були визначені педагогічні умови, які сприяють розвитку музичного мислення учнів. Серед них слід підкреслити наступні: *когнітивний* компонент – забезпечення учня необхідним навчальним матеріалом, надання можливості втілення набутих знань і навичок у практику, розвиток самостійності у пізнавальному процесі; *мотиваційний* компонент – побудова викладачем уроку в формі гри чи музичної казки; вміння педагога подавати складний навчальний матеріал у простому вигляді; наведення вчителем цікавих прикладів після отримання учнем нової інформації; прояви власної щирої зацікавленості викладача до навчального предмету, який він викладає; *емоційний* компонент – збагачення чуттєвої сторони характеру дітей, збільшення обсягу їхніх уявлень про навколишній світ музики, розширення художньої картини світу; *операційний* компонент – навчання учнів операціям і способам розумових дій, заохочення розумової діяльності, допомога учневі в процесі втілення цих операцій у практику; *творчий* компонент — значна розвиненість музичних здібностей індивіда, надання учню можливості самостійно інтерпретувати музичний твір, розвиток творчої ініціативи особистості. Зазначені умови сприяють досягненню певного рівня розвиненості усіх компонентів музичного мислення, які забезпечують повноцінний музичний розвиток учня. Зазначені умови сприяють досягненню певного рівня розвиненості усіх компонентів музичного мислення, які забезпечують повноцінний музичний розвиток учня.

7. У контексті процесів удосконалення методики розвитку музичного мислення учнів початкової школи підкреслюється необхідність кардинальної зміни ролі вчителя музики. Будучи суб'єктом освітнього процесу, учитель затребуваний не лише як організатор, а й як особистість високої культури, духовний потенціал якої стає для учнів певним камертоном у безмежному океані музичного мистецтва.

РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

3.1. Діагностика рівнів розвиненості музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі

Вивчення музичного мислення молодших школярів, визначення його структури та результативний пошук шляхів його вдалого розвитку потребують діагностики рівнів сформованості цього феномену. Тому для обґрунтування методики розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі був проведений констатувальний експеримент, метою якого було виявлення стану розвиненості музичного мислення молодших школярів початкових музичних навчальних закладів.

Для проведення експериментального дослідження було застосовано усні та письмові опитування учнів молодших класів (3-й та 4-й класи), їхніх батьків і педагогів музичних шкіл та шкіл мистецтв. Окрім опитування, бесід та інтерв'ювання респондентів усіх категорій, відбувалося спостереження за педагогічною діяльністю найбільш досвідчених викладачів середньої та вищої ланки музичного навчання. Також відвідувалися відкриті уроки педагогів початкових музичних навчальних закладів відповідного фаху, але різного віку та з різним педагогічним досвідом. Дуже велика увага приділялася ознайомленню з методичними розробками, в яких містилася інформація про погляди дослідників на стан розвиненості музичного мислення в сучасному контексті.

Метою констатувального експерименту було визначення стану розвиненості музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі. У процесі експериментального дослідження окреслені наступні завдання: дізнатися про ставлення учнів до самого процесу навчання музиці, їхню зацікавленість у оволодінні музичним інструментом; перевірити як загальні, так і музично-теоретичні знання; визначити рівень музичного сприймання, зосередженості уваги учня впродовж всього уроку, а також

наявність необхідних психологічних якостей; встановити рівень самостійності дітей в творчому підході до виконання певних музичних завдань.

Під час проведення констатувального експерименту ми проводили опитування викладачів, адже саме вони краще розуміли стан розвиненості музичного інтелекту дітей, які в них навчаються. Окрім педагогів, які оцінювали за п'ятибальною шкалою прояви музичного мислення власних учнів у процесі навчання гри на гітарі (19 та 177 осіб відповідно), було опитано дітей молодшого шкільного віку (84 особи). Також опитуванню підлягали батьки дітей молодшого шкільного віку, що навчаються гри на гітарі в початкових музичних навчальних закладах. Батькам (45 осіб) було запропоновано відповісти на запитання щодо ставлення до занять музикою їхніх дітей, створення відповідних умов для якісного виконання учнями домашніх музичних завдань. Особлива увага приділялася виявленню проявів самостійності, ініціативності учнів, бажанню цих дітей брати участь у творчій діяльності будь-якої спрямованості.

Усього експериментом з використанням опитувальних листів було охоплено 325 осіб (початкові музичні навчальні заклади різних міст України: Києва, Чернігова, Миколаєва, Хмельницького, Дніпродзержинська Дніпропетровської обл., Лебедина Сумської обл., Новомиргорода Кіровоградської обл. Також були проведені бесіди з викладачами інших регіонів країни: Харків, Луганськ, Ужгород, Суми, Одеса. Відбувалося спостереження за кращими учнями цих педагогів з метою визначення причин ефективного розвитку музичного мислення молодших школярів та пошуку шляхів вдосконалення вже існуючих методик розвитку музичного мислення учнів відповідної вікової категорії.

Визначивши в першому розділі зміст музичного мислення та його структурні компоненти, нами були обґрунтовані критерії розвитку музичного мислення учнів початкових музичних навчальних закладів: *пізнавально-пошуковий, мотиваційно-спонукальний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний, креативний*. Критерій (гр. *kriterion*) — ознака, на основі якої відбувається оцінка, визначення чи класифікація будь-чого [208, 268].

Пізнавально-пошуковий критерій відображає ступінь теоретичної обізнаності учня, його пізнавальної активності, рівень розвиненості музично-пізнавальних здібностей індивіда. Показниками цього критерію визначено: рівень загальних знань, вмінь та навичок, розуміння їх практичної значущості; темп навчальної діяльності; гнучкість та оперативність мислення учня; спостережливість, здатність до синтезу та узагальнення; розвиненість музичної пам'яті та її оперативність; задоволення від пізнання.

Мотиваційно-спонукальний критерій музичного мислення характеризує наявність стійких пізнавальних інтересів молодших школярів, бажання досягти ситуації успіху. Показниками цього критерію є: зацікавленість заняттями з музики, підвищений інтерес до музично-творчої діяльності, усвідомлене ставлення до мети музичного навчання та прагнення отримати відповідні результати.

Емоційно-вольовий критерій визначає міру здатності молодших школярів до емоційної реакції на конкретні ігрові ситуації, уміння емоційно реагувати на зміст конкретного художнього образу, що склався під час прослуховування музичного твору. Основні показники зазначеного критерію: емоційна виразність виконання музичного твору, здатність до співпереживання з виконавцем під час слухання музики.

Операційно-діяльнісний критерій характеризує ступінь розвиненості розумових дій індивіда, застосування отриманих знань на практиці, розширення музичного світогляду. Показники даного критерію: знання специфіки музично-виконавської діяльності, диференціація звукового потоку, володіння необхідними мисленнєвими операціями та вміння користуватися ними.

Креативний критерій відображає міру самостійності в інтерпретації музичного твору, міру здатності до пошуку нових варіантів відтворення музичного матеріалу, появу творчих уявлень, що дозволяють створити та закріпити в пам'яті певні музичні образи. Показниками цього критерію визначено: здатність вільного переходу від репродуктивної до творчої музичної діяльності, вияв постійного прагнення до створення оригінальної інтерпретації

музичного твору, імпровізаційності виконання та створення власних творчих доробок.

Результативність поєднання усіх компонентів музичного мислення забезпечує цілий спектр взаємозв'язків, що вкрай необхідні для налагодження якісного навчального процесу. За умови зберігання тісного зв'язку між усіма відповідними складовими, збереження потрібних пропорцій між ними, планомірного розвитку музичних та розумових здібностей індивіда можливе досягнення високого ступеню розвиненості музичного мислення.

На основі визначених критеріїв та показників, було визначено три рівні розвиненості музичного мислення молодших школярів: достатній, середній та низький.

Достатній рівень передбачає наступне: 1) учень має достатньо високий рівень мотивації, вираджує інтерес до музичної діяльності, але його пізнавальна активність потребує стимулювання з боку вчителя; учень усвідомлює себе суб'єктом дидактичних відношень вчитель-учень, знає та використовує власні права і можливості вибору в процесі навчання, вміє бути відповідальним; 2) має достатньо ґрунтовні знання, розуміє основні поняття; також вміє пояснити, які знання йому потрібні для вирішення певної проблеми; 3) має розвинені музичні здібності та працелюбність; вираджує старанність та наполегливість в оволодінні певними прийомами гри на гітарі; 4) в учня спостерігається працелюбність, вміння сприймати музику, використовувати засоби музичної виразності за порадою викладача; зазвичай такий учень досить впевнено почуває себе під час публічного виступу; 5) учень має достатній рівень теоретичної та практичної підготовки; володіє навичками аналізу звукового втілення музичного твору, диференціації засобів музичної виразності; вміє рахувати вголос та грати ритмічно тощо; 6) учень робить спроби за допомогою викладача інтерпретувати музичний твір; вміє певною мірою створювати художній образ та під час виступу передавати емоції слухачеві; вираджує певні здібності до створення власної музики.

Для *середнього рівня* характерні такі ознаки: 1) стійкий інтерес до навчання гри на гітарі; 2) середні музичні здібності та помірна працелюбність;

учень виступає в якості об'єкта навчання; недостатній розвиток пізнавальних процесів; повільний темп навчальної діяльності; 3) навчальна мотивація досить низька, переважний вплив має емоційна група методів стимулювання; переважає інтерес до зовнішніх результатів процесу навчання; 4) досить пасивне ставлення до музичного мистецтва взагалі, але можливість поступового розвитку сприймання музики; 5) середня теоретична підготовка; достатньо складний процес усвідомлення необхідності грати в повільному темпі та рахувати вголос; досить низька активність мисленневих дій; 6) зазвичай репродуктивна музична діяльність, потреба в допомозі викладача, проте існування можливості виходу на певний творчий рівень; середня ініціативність та активність.

Учні, що мають середні музичні здібності (а таких дітей переважна більшість), в основному досягають певних успіхів у навчанні лише завдяки копіткій праці. Вони досить повільно вчать музичний матеріал та не дуже впевнено почувають себе під час публічних виступів. Але якщо викладач зміг розкрити таку особистість, зацікавити її, розвинути в ній все найкраще, то ця дитина може досягти певних успіхів у навчанні: відкрити для себе світ музики, почати розуміти певні музичні твори, підбирати на слух простий акомпанемент та нескладні мелодії, відчувати задоволення від почутої або виконаної музики.

Необхідно підкреслити роль педагога у вихованні таких дітей, оскільки фактично вчитель допомагає дитині повірити в себе, знайти потрібний шлях, зрозуміти роль мистецтва у житті. Звичайно, викладачеві доведеться докласти багато зусиль, щоб відбулися певні зрушення в цьому процесі. Але найбільша кількість вдячних учнів, які потім все життя ставляться з повагою до вчителів, походить саме з цієї категорії дітей.

Низький рівень передбачає: 1) відсутність бажання та здатності реалізовувати себе через музичну діяльність, низький рівень пізнавальної активності, майже повна відсутність мотивації до навчання; 2) посередні музичні здібності; 3) невеликі за обсягом загальні знання та слабка теоретична підготовка; майже повністю відсутня мисленнево-операційна діяльність; 4) недостатній розвиток психічних функцій; емоційна пасивність та повна

відсутність ініціативності в навчальному процесі; відсутність готовності до сприймання нового музичного матеріалу; 5) низький темп навчальної діяльності; 6) репродуктивний тип навчальної діяльності. Здебільшого учні з низьким рівнем розвитку музичного мислення можуть лише слухати музику, часто зовсім не розуміючи її, а домашнє завдання виконувати лише тому, щоб не отримати негативну оцінку. Але викладач повинен вміти працювати з такими дітьми, оскільки кожна дитина — це особистість, що має право на якісну початкову музичну освіту. Педагогу необхідно індивідуально підходити до кожного такого учня, враховуючи його певні особливості; ставити перед ним такі завдання, з якими він зможе впоратися і відчувати задоволення від навчання. Необхідно підкреслити роль педагога у вихованні таких дітей, оскільки фактично вчитель допомагає дитині повірити в себе, знайти потрібний шлях, зрозуміти роль мистецтва у житті. Звичайно, викладачеві доведеться докласти багато зусиль, щоб відбулися певні зрушення в цьому процесі. Але найбільша кількість вдячних учнів, які потім все життя ставляться з повагою до вчителів, походить саме з цієї категорії дітей.

Проведена в ході констатувального експерименту діагностика рівнів розвиненості музичного мислення молодших школярів дозволила обирати відповідні методи роботи для досягнення позитивного результату в процесі обґрунтування авторської методики розвитку музичного мислення молодших школярів.

Музичне сприймання, як вже зазначалося вище, знаходиться у витоках будь-якої музичної діяльності. В його основі лежать емоції, через які слухач осягає зміст музичних творів. Однак, вважаючи емоції основним провідником музичної змістовності, не можна забувати, що музичне сприймання, як і будь-який інший пізнавальний акт, неможливе без раціонально-логічних розумових операцій.

В.Остроменський музично-естетичні здібності умовно поділяє на емоційно- та раціонально-пізнавальні. До емоційно-пізнавальних відносяться: визначення власного ставлення до музики, що сприймається; яскравість,

багатство уявлень, що виникають під впливом сприймання музики; сполучення власного ставлення до навколишнього життя з музичною образністю.

Раціонально-пізнавальні здібності дозволяють набувати нові відомості про оточуюче життя в процесі сприймання музики, розрізняти специфічні особливості відображення дійсності в музиці різних жанрів, нове і традиційне у відтворенні музичної образності [162, 19-20].

О. Костюк з приводу ролі зорових уявлень у процесі музичного сприймання висловлюється таким чином: «Зорові уявлення — досить поширене у музичному сприйманні явище. На думку деякого з дослідників (Г. Кечхуашвілі), пізнання слухачем музичного твору здійснюється через наочні уявлення, що виникають на основі емоційної реакції. На думку інших авторів, розуміння змісту музики можливо і без участі зорових образів, начебто допоміжних засобів сприймання, роль яких обмежується стимуляцією емоційно-естетичного відгуку (Л. Мейер)... В процесі музичного розвитку людини її сприймання викристалізовується в окрему форму пізнання музики і відмежовується від суміжних видів активності, зокрема, від роздумів під її звучання, відгадування змісту. Тому значення наочних уявлень у сприйманні дещо зменшується. Разом з тим у деяких осіб можливий і зворотній процес — формування слухо-зорового музичного сприймання. Він відбувається тоді, коли слуховий аналізатор суб'єкта має особливу будову та природні зв'язки із зоровим аналізатором. Це питання залишається відкритим» [92, 74]. Отже, ми бачимо неоднозначну точку зору з цього питання. Але якщо брати до уваги сучасну тенденцію спиратися на принцип наочності у навіть найпростішій для сприймання популярній музиці, то задля полегшення процесу розвитку музичного сприймання дітьми викладачеві слід звернути увагу на необхідність поєднання слухових та зорових уявлень. Музичне сприймання не просто зорове або слухове, а результат складного процесу переробки відчуттів людською свідомістю.

Окрім вивчення прийомів звуковидобування, читання нот з аркушу та розвитку когнітивної складової учень повинен також оволодіти основами

загальної і музичної комунікації. Рівень оволодіння основами спілкування, ефективність співпраці викладача та учня, встановлення зв'язку з оточуючим середовищем залежать саме від неї. Вміння висловлювати свої думки сприяє пізнавально-інтелектуальній діяльності індивіда, дозволяє прискорити процес опанування тим чи іншим предметом. Процес спілкування дозволяє виявити і зрозуміти не тільки рівень загальних знань особистості або здатності мислити логічно, але й її характер, ступінь вихованості. Завдання викладача полягає в тому, щоб *виховати* учня та *навчити* його своєму предмету якомога краще.

Викладачеві слід також постійно пам'ятати про розвиток мотивації учня до музичної діяльності, що значно впливає на якість його навчання. Т.Кротова в основі розвиненої зацікавленості вбачає наступне: духовна близькість вихователя і вихованця; врахування індивідуально-психологічних, музично-виконавських особливостей учня; організація творчої діяльності учня, яка має включати виявлення, усвідомлення мети, етапи організації та вирішення завдань; спрямованість змісту навчального матеріалу на задоволення потреби учня в музичному мистецтві [97, 9].

Музика викликає певні емоції, які допомагають індивіду краще відчувати та розуміти її. Без вираження емоцій в учня виникають складнощі, пов'язані з використанням динамічної палітри, агогіки, характеру виконання. Відсутність емоційного відгуку на музику, що виконується, унеможливорює створення музичного образу, дуже ускладнює власне інтерпретування музичного матеріалу тощо.

Логічна складова повинна співіснувати з іншими елементами музичного мислення, відігравати дуже важливу роль в системі його розвитку, вносити чітку організаційність в процес навчання. Логічність підходу до вирішення багатьох виконавських завдань значно полегшує досягнення тієї чи іншої відповідної мети, а, отже, виконавець витрачає менше часу і зусиль в роботі над музичним матеріалом. Це говорить про те, що логічність повинна виявлятися в думках учня не тільки під час сприймання музично-теоретичної інформації, але й під час практичних занять. Уся технічна робота юного виконавця напругу залежить від його вміння підходити до кожного складного питання з

розумінням шляхів подолання цих труднощів, проводити певні паралелі між елементами виконавської практики, випереджати думкою музичні звуки, які видобуваються на інструменті. Звичайно, все зазначене вище напряду залежить від кількості практичних занять на інструменті, адже досягнути успіху в навчанні неможливо, якщо дитина мало часу проводить з ним. Добре розвинуте логічне мислення дозволяє учню, окрім розуміння необхідності певної кількості занять, осягнути шляхи досягнення потрібної якості цих занять. Ця якість досягається поступово за умови уважного сприймання дитиною навчального матеріалу, виконання в повному обсязі домашнього завдання, плідної співпраці учня та педагога.

До логічної складової музичного мислення можна також віднести вміння учня використовувати в процесі занять загальні аплікатурні моменти, прийоми гри, які дозволяють полегшити виконання музичного твору (легато, гліссандо, плин по струні та ін.), шукати найкращі варіанти позиційного взяття. За відсутності відповідного рівня розвиненості логічного мислення в дитини унеможлиблюється повноцінний музично-виконавський процес, тому викладачу необхідно дбати про активізацію розумових здібностей учня на кожному уроці.

Окреме місце в розвитку музичного мислення посідає вміння підбору музики на слух. Звичайно, для цього учень повинен мати певні музичні здібності, достатню теоретичну базу, деякий досвід в цій діяльності. Якщо брати за приклад більшість дітей, то зазвичай в них спостерігаються середні музичні здібності. Цього цілком достатньо, щоб опанувати музичний інструмент на початковому, середньому, а інколи — на вищому рівні музичної освіти. Якщо в заняттях присутній творчий елемент, існує певна спрямованість музичного розвитку індивіда, зацікавленість викладача у всебічному навчанні учнів, то це дає можливість залучити в подальшому до самостійної аматорської або професійної музичної діяльності якомога більше дітей. Під час надання нового матеріалу викладачу треба ретельно стежити за тим, щоб усе незрозуміле учневі негайно було пояснене в доступній формі, занотоване в окремий зошит, та обов'язково перевірене наступного разу. Включення

теоретичних питань до програми технічного заліку, з подальшим збільшенням матеріалу та ускладненням музичних завдань позитивно впливає на розвиток музично-естетичного тезаурусу, дозволяючи на слух підібрати не лише мелодію, а й акомпанемент. Отримання досвіду в цьому виді музичної діяльності полягає в поступовому розвитку мелодичного та гармонічного слуху. Спочатку завданням для учня є підбір на слух окремих нот, потім знайомих мотивів, мелодій. Поступово необхідно включати в роботу підбір акордів в певній тональності, більш складні гармонічні послідовності. Нарешті, викладач підводить учня до музичного завдання: поєднати мелодію і гармонію, використати бас, максимальну кількість акордових звуків для акомпанементу. Позитивний результат після виконання цього завдання свідчить про готовність індивіда до переходу на наступний рівень творчого компоненту музичного мислення — імпровізації.

Кожна імпровізація, як було вже зазначено вище, має бути підготовлена, тому викладачу необхідно на певний музичний матеріал зробити декілька мелодичних фрагментів, які б підходили до акомпанементу з декількох акордів. Учні дається завдання на слух поєднати мотиви та невеликі фрази мелодії з гармонічним супроводом. Подальшим ускладненням завдання буде спроба додати до вже існуючого нотного малюнку власних акордових звуків, які б створювали консонанс у спільному з гармонією звучанні. Успіхи учня в цьому напрямку повинні заохочуватися викладачем, що в подальшому призведе дитину до власного бажання імпровізувати.

Необхідність наявності розвиненого мислення під час занять музикою підтверджує той факт, що обов'язковою умовою якісного музично-виконавського процесу є випередження думкою м'язових рухів. Звичайно, м'язова пам'ять напрацьовується шляхом багаторазових повторень окремих епізодів музичного матеріалу, але без належного розумового контролю цей процес стає значно довшим, складнішим, менш якісним. Для вдалої імпровізації учень повинен вміти почути ноту за мить до її реального звучання, для чого викладачу необхідно звернути увагу на розвиток внутрішнього слуху дитини. В цьому питанні в пригоді стає проведення заліків: читання нот з

аркушу, інтонування мелодії та повторення її на інструменті по пам'яті, теоретичні бліщопитування, підбір по слуху мотивів, фраз, акомпанементу, про що згадувалося вище.

Практична робота учнів експериментальної групи показала, що діти, які роблять певні успіхи в імпровізаційному музикуванні, набагато краще виконують навчальну програму, більше розуміють музичне мистецтво та відчують необхідність в ньому. Це, звичайно, виховує в них якості, які вкрай необхідні для їхнього культурно-естетичного розвитку.

Проводячи констатувальний експеримент, ми опитували:

- дітей молодшого шкільного віку, які навчаються на гітарі;
- викладачів початкових музичних навчальних закладів по класу гітари.

Складність завдання опитування молодших школярів полягала у відсутності в багатьох випадках їхнього бажання щиро відповісти на запитання, які мали б розкрити психологічний портрет дитини. Особливо це стосується дисциплінованості, уважності, інших вольових рис характеру, які не завжди притаманні відповідній віковій категорії дітей в теперішній час. Зрозуміло, що всім дітям хочеться виглядати якомога краще, але ми намагалися все ж таки досягти поставлених цілей та отримати більш-менш достовірні відповіді. Для цього потрібно було провести попередню бесіду з кожним учнем, встановити психологічний контакт, настроїти його на відповідний лад. Іноді це вдавалося досить легко зробити, іноді досить складно, але у будь-якому випадку після розмови з дитиною ми отримували більш відверті відповіді. На деякі питання багато опитуваних відповідали достатньо спонтанно, тому нам доводилося докладати зусиль, щоб кожен учень по-справжньому почав мислити. Загальна кількість дітей, що брали участь в опитуванні, складає 84 особи. Основні запитання до дітей молодшого шкільного віку наведені в таблиці 3.1.1.

Також ми опитували батьків учнів для того, щоб дізнатися про їхнє сприяння дитячому загально-естетичному, розумовому та музично-творчому розвитку. Роль відповідної атмосфери, яка панує вдома та позитивно впливає на якість музичного навчання важко переоцінити. Але в таблицях ми приводимо

найбільш необхідні дані, що стосуються розвитку музичного мислення молодших школярів.

Найчисленнішими за кількістю були опитувальні листи для викладачів (177), в яких педагоги з багатьох міст України давали оцінку розвиненості музичного мислення своїх учнів за п'ятибальною шкалою. Ситуація ускладнювалася тим, що лише досвідчені вчителі (яких виявилось не так багато) давали професійні відповіді та надавали правдиву інформацію. Значна кількість викладачів не хотіла, щоб їхній професіоналізм піддавали сумніву, через що збільшувала оцінки своїм учням на один, два, а то і три бали. Нам доводилося проводити бесіди з педагогами щодо необхідності надання правдивої інформації задля поліпшення процесу музичного навчання. Результати опитування наведені в таблиці 3.1.2.

Як ми бачимо, статистичні дані вказують на дуже невеликий відсоток учнів з розвиненим музичним мисленням, які досягли певних успіхів у навчанні. Переважна більшість дітей не має необхідних знань та навичок, що негативно впливає на їхній повноцінний музичний розвиток. Звідси ми зробили певний висновок про недостатню розвиненість музичного мислення значної кількості учнів класу гітари.

Розвиток музичного мислення учнів є пріоритетним завданням у виховній та навчальній роботі кожного викладача початкового музичного навчального закладу, оскільки музично-розумові дії посідають одне з головних місць у формуванні культурно-естетичного світогляду особистості. Майбутнє кожного учня (незалежно від фаху, який він обере в подальшому) залежить саме від рівня розвиненості музичного мислення. На сьогоднішній день педагогу, який зацікавлений у якісному навчанні і вихованні дітей та підлітків, вкрай необхідно серйозно досліджувати цю проблему. Діагностуючи здібності учня, його вміння, викладач повинен чітко розуміти рівень розвиненості музичного мислення цієї дитини, щоб зуміти правильно побудувати навчальний процес. Педагогу простіше обрати відповідний до кожного учня шлях навчання та виховання, якщо він оперує знаннями про кожен з цих рівнів.

Таблиця 3.1.1. Запитання для дітей молодшого шкільного віку.

Перелік запитань	Так		ні	
	абс.	%	абс.	%
Чи вчасно ти відвідуєш уроки?	76	90,48	8	9,52
Зазвичай ти отримуєш гарні оцінки в школі?	50	59,52	34	40,48
Чи виконуєш ти домашнє завдання у повному обсязі?	53	63,1	31	36,9
Тобі подобаються предмети, які потребують розумових зусиль?	45	53,57	39	46,43
Чи доводиш ти розпочату справу до кінця?	56	66,67	28	33,33
Чи уважно ти слухаєш те, про що розповідає тобі вчитель?	57	67,86	27	32,14
Чи виникають в тебе під час уроку запитання до викладача?	43	51,19	41	48,81
Чи любиш ти слухати музику?	83	98,81	1	1,19
Чи є в Вашій сім'ї музиканти?	46	54,76	38	45,24
Як ти вважаєш, чи вже вмієш ти грати на музичному інструменті?	39	46,43	45	53,57
Чи хотілося б тобі створювати власну музику?	54	64,29	30	35,71

Питання щодо рівнів розвиненості музичного мислення було розкрито в працях вище названих дослідників, але, враховуючи вивчення цього феномену саме з позиції навчання учнів початкових музичних навчальних закладів, воно потребує певних уточнень.

Розвиненість музичного мислення учня залежить від багатьох факторів: вік дитини, її загальні знання, наявність музичних здібностей, логічна складова мислення, досвід в музичній діяльності, здатність до пізнання нового, прагнення до отримання певних результатів, індивідуальні психологічні особливості, оточуюче середовище тощо.

Звичайно, в дитячому віці особистості дуже складно зорієнтуватися в світі музики, відчутти та зрозуміти її, оперувати знаннями та вміннями, що призводять до самостійної творчої музичної діяльності. Але якщо за час навчання в музичній школі чи школі мистецтв дитині були закладені основи музичного мислення, учень оволодів відповідним матеріалом не лише теоретично, а й практично, то в майбутньому він буде більш підготовленим до музичного виконавства та музичної творчості в цілому.

Таблиця 3.1.2. Запитання для викладачів

Перелік запитань	% 1	% 2	% 3	% 4	% 5
Позитивне ставлення учня до навчального процесу взагалі	2,26	11,86	27,13	35,59	23,16
Вміння учня слухати та сприймати музику	7,34	11,86	26,55	35,03	19,22
Старанність та наполегливість дитини	7,91	17,51	30,52	27,68	16,38
Ініціативність учня	9,04	20,34	33,33	23,73	13,56
Наявність запитань до вчителя	9,6	18,64	33,9	28,82	9,04
Схильність до аналізу помилок	16,95	25,99	33,33	20,34	3,39
Тривалість, стійкість інтересу учня	9,04	14,69	33,9	28,25	14,12
Зосередженість уваги учня	6,78	15,83	31,07	27,68	18,64
Загальні знання учня, враховуючи його вік	3,95	11,31	37,29	34,46	12,99
Знання нот та розташування їх на інструменті	4,52	17,52	37,29	27,68	12,99
Знання тривалості нот та розуміння ритмічних співвідношень	7,91	16,38	38,98	19,21	17,52
Вміння читати ноти з аркуша	14,69	25,42	35,59	18,08	6,22
Знання музичних термінів відповідно до року навчання	6,78	19,78	37,85	25,42	10,17
Розуміння форми твору	25,99	17,51	33,9	17,52	5,08
Відчуття фрази, мотиву	23,16	15,25	31,65	19,77	10,17
Здатність до підбору нот на слух	26,55	18,08	33,34	16,95	5,08
Вміння настроювати інструмент	27,12	12,99	32,77	20,34	6,78
Самостійність у визначенні мети, завдань та шляхів їх досягнення	19,21	31,64	28,81	13,56	6,78
Творчий підхід у виконанні завдання	30,52	23,16	28,25	14,12	3,95
Розуміння шляхів подолання сценічного хвилювання	27,12	12,43	38,42	13,56	8,47
Здатність до імпровізації	49,72	19,21	22,6	6,78	1,69

Підводячи підсумки, слід зауважити, що своєчасна діагностика рівня розвиненості музичного мислення індивіда дозволяє викладачеві обирати відповідні методи роботи для досягнення позитивного результату в процесі музичного навчання та виховання. На основі досліджень, які проводилися в ході констатувального експерименту, ми визначили, що лише невеликий відсоток дітей початкових музичних навчальних закладів (10, 73 %) має достатній рівень розвинутого музичного мислення (5 балів). Згідно зі статистичними даними, середній рівень складає 55,29 % респондентів (3-4

бали), на сходинці низького рівня перебувають 33,98 % учнів (1-2 бали).

Отже ми бачимо, яка ситуація з розвитком музичного мислення учнів склалася на сучасному етапі в початкових музичних навчальних закладах України. Третина учнів, які брали участь в непрямому опитуванні, перебуває на низькому рівні, на середньому — більше половини респондентів, а на достатньому рівні — лише невеликий відсоток опитуваних.

Оскільки найбільш чітка картина щодо розвиненості музичного мислення була зафіксована після опрацювання опитувальних листів для викладачів, то ми підрахували віднесені до кожного з п'яти компонентів відповідні запитання й отримали необхідні дані. Діагностику рівнів музичного мислення згідно із наведеними критеріями показано в наступних таблицях: 3.1.3., 3.1.4., 3.1.5., 3.1.6., 3.1.7.

Таблиця 3.1.3. Показники рівнів розвиненості когнітивного компонента музичного мислення молодших школярів

Рівень	Когнітивний компонент	
	Кількість	%
Низький	52	29,6
Середній	100	56,62
Достатній	25	13,78

Згідно із наведеними даними, відповіді на запитання, що відносилися до когнітивного компонента музичного мислення, надали нам таку інформацію: на низькому рівні знаходяться 29,6 % опитуваних, на середньому — 56,62 %, а на достатньому — 13,78 % респондентів.

Таблиця 3.1.4. Показники рівнів розвиненості мотиваційного компонента музичного мислення молодших школярів

Рівень	Мотиваційний компонент	
	Кількість	%
Низький	50	28,63
Середній	102	57,63
Достатній	25	13,74

Наведені результати мотиваційного компонента музичного мислення свідчать про переважну більшість учнів з середніми показниками, що підтверджує відповідну загальну тенденцію: низький рівень — 28,63 % респондентів, середній рівень — 57,63 %, достатній рівень — 13,74 % опитуваних.

Таблиця 3.1.5. Показники рівнів розвиненості емоційного компонента музичного мислення молодших школярів

Рівень	Емоційний компонент	
	Кількість	%
Низький	51	28,81
Середній	100	56,5
Достатній	26	14,69

Дані, наведені в таблиці 3.1.5., свідчать про наступну ситуацію розвиненості емоційного компонента музичного мислення молодших школярів: на низькому рівні знаходяться 28,81 % опитуваних, на середньому — 56,5 %, а на достатньому — 14,69 % респондентів.

Таблиця 3.1.6. Показники рівнів розвиненості операційного компонента музичного мислення молодших школярів

Рівень	Операційний компонент	
	Кількість	%
Низький	54	30,67
Середній	106	59,56
Достатній	17	9,77

Згідно із наведеними даними, відповіді на запитання, що відносилися до операційного компонента музичного мислення, показали наступні результати: низький рівень — 30,67 %, середній рівень — 59,56 %, достатній рівень — 9,77 % опитуваних.

Таблиця 3.1.7. Показники рівнів розвиненості творчого компонента музичного мислення молодших школярів

Рівень	Творчий компонент	
	Кількість	%
Низький	92	51,84
Середній	77	43,79
Достатній	8	4,37

Дані, наведені в таблиці 3.1.7., відображають ступінь розвиненості творчого компоненту музичного мислення молодших школярів: на низькому рівні знаходяться 51,84 % респондентів, на середньому — 43,79 %, на достатньому — 4,37 % опитуваних. Отже, ми бачимо, що останній компонент музичного мислення найменш розвинений, адже показники більшої половини учнів відповідають низькому рівню.

Таблиця 3.1.8. Порівняльний аналіз розвиненості компонентів музичного мислення молодших школярів, %

Рівень	Структурний компонент					Загальні показники
	Когнітивний	Мотиваційний	Емоційний	Операційний	Творчий	
Низький	29,6	28,63	28,81	30,67	51,84	33,91
Середній	56,62	57,63	56,5	59,56	43,79	54,82
Достатній	13,78	13,74	14,69	9,77	4,37	11,27

Підводячи підсумки констатувального етапу наукового дослідження, слід зазначити, що вихідний стан критеріїв, показників та рівнів розвиненості музичного мислення молодших школярів свідчить про наступне: переважна більшість учнів перебуває на середньому рівні (54,82 %), третина респондентів — на низькому рівні (33,91 %), і лише 11,27 % опитуваних — на достатньому рівні. Найскладніша ситуація, згідно з наведеними в таблиці 3.1.8. даними, склалася з розвиненістю творчого компоненту музичного мислення, що говорить про досить низьку творчу активність учнів на уроках з фаху. Враховуючи фізіологічні та психологічні особливості дітей молодшого

шкільного віку (бажання пізнавати навколишній світ, розкривати для себе цікаве та невідоме, створювати щось нове та ін.), необхідно підкреслити недостатню зацікавленість викладачів у творчому розвитку учнів зазначеного вікового періоду. Це пояснюється дуже великим психічним та розумовим навантаженням педагога, адже відповідна творча підготовка потребує від нього значно більше зусиль, ніж стандартний варіант проведення уроку. Але розвиток творчого начала учня, ранній розвиток його музичних здібностей, формування його світогляду дають в майбутньому позитивні результати не лише в професійному, але й в загальному сенсі.

3.2. Методика розвитку музичного мислення молодших школярів

За результатами констатувального експерименту було зроблено висновки про недостатній, а іноді низький рівень розвиненості музичного мислення молодших школярів, які навчалися гри на гітарі.

Створення авторської поетапної методики відбувалося у три етапи під час проведення формувального експерименту, метою якого була перевірка ефективності експериментальної методики: *орієнтаційний, пізнавально-розвивальний та творчо-самостійний*.

Перший (орієнтаційний) етап охоплював початковий період навчання учнів, який охарактеризований розвитком музичного сприймання учня та його інтересу до музичної діяльності, створенням умов для активізації пізнавальних процесів дитини, становленням музичного мислення паралельно із набуттям технічних навичок гри на гітарі. Відповідно до цього було застосовано такі традиційні методи музичного навчання: розповідь, бесіда, виконання музичних завдань; інноваційні методи: аналогії (пряма, фантастична, емпатійна), збудження інтересу, активізації пізнавальної активності, вербального опису музичних творів; ігрові методи.

Другий (розвивально-оцінний) етап був зорієнтований на розвиток емоційного та операційного компонентів музичного мислення, у зв'язку з чим особлива увага приділялася розвитку мисленневих операцій, емоційно-чуттєвої

сфери, логічному усвідомленню музичного матеріалу, удосконаленню навичок виконавської практики.

Під час проведення цього етапу було використано такі інноваційні методи навчання: аналізу та синтезу музичного твору; порівняння за контрастом та аналогією; встановлення зв'язків між музичним образом і засобами виразності, диференціації звукового потоку, створення образних асоціацій, метод театралізації інструментальних музичних творів, вольової підготовки до концертного виступу.

Третій (творчо-самостійний) етап було пов'язано з розвитком творчого компоненту музичного мислення, переходу учнів до самостійної творчої діяльності.

Заключний етап запропонованої методики був охарактеризований більш стрімким музично-виконавським та інтелектуально-творчим ростом більшості учнів, що викликало в автора методики відчуття правильності вибраного шляху. Учні зверталися з проханням допомогти їм створити власну пісню, придумати акомпанемент до власних віршів, показати ту чи іншу акордову або мелодичну послідовність. Діти отримували призові місця на обласних та Всеукраїнських конкурсах, постійно поліпшуючи свої результати. Учні, які грали в ансамблі, значно підвищували рівень власної виконавської майстерності. Виступи дітей на концертах (як в музичній школі, так і в загальноосвітній) ставали для них не тільки звичним явищем, але й необхідністю. На цьому етапі використовувалися: метод самоспостереження, метод емоційно спрямованого аналізу, метод взаємооцінки виконання музичного твору, метод інтерпретації, імпровізації, створення власного творчого доробку, пошуково-дослідницький метод – залучення учнів до самостійних і безпосередніх спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки явищ дійсності і мистецтва, роблять висновки, пізнають закономірності.

Формувальний експеримент проводився на базі двох початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів м. Чернігова: міської школи мистецтв та музичної школи № 1 ім. С. Вільконського. В ході експерименту було створено дві групи учнів (експериментальна та контрольна відповідно), в першій з яких (23 учня) навчання відбувалося за нашою методичною системою, а в другій

(23 учня) — за традиційною методикою.

Методику розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі ми розуміємо як сукупність ефективних методів, форм і засобів, що застосовуються викладачем під час навчання та спрямовані на естетичне виховання особистості, розвиток її музичного мислення.

Загальна мета дослідно-експериментальної роботи полягала у впровадженні в процес навчання початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів (музичних відділень) відповідної методики, спрямованої на розвиток музичного мислення учнів молодшого шкільного віку; у набутті учнями необхідних знань, навичок, елементів виконавської практики; в активізації пізнавальних процесів, збагаченні чуттєвого досвіду, створенні умов для музично-творчої діяльності.

Завдяки отриманим в ході констатувального експерименту даним, а також на основі положень про особливості розвитку музичного мислення учнів молодшого шкільного віку ми визначили такі основні напрямки реалізації даної методики:

- 1) розвиток когнітивної складової музичного мислення молодших школярів, яка необхідна у будь-якому навчанні, активізація пізнавальних процесів;
- 2) розвиток мотиваційної сфери учнів початкових музичних навчальних закладів, інтересу до процесу навчання;
- 3) розвиток емоційно-чуттєвої складової музичного мислення, підкреслення ролі емоцій у виконавській практиці;
- 4) розвиток операційної сфери музичного мислення завдяки активізації мисленнєвих операцій: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція, конкретизація тощо;
- 5) розвиток творчої складової музичного мислення, творчої самостійності особистості.

Під час проведення формувального експерименту учням був запропонований певний перелік завдань, виконання яких сприяє розвитку музичного мислення. Кожен з цих учнів повинен мати можливість отримувати повноцінні вміння та знання в процесі музичного навчання і виховання. В багатьох випадках діти показували достатньо низький рівень знань, емоційну та

розумову пасивність, відсутність готовності працювати з деякими елементами музичної творчості, до якої вони зовсім не звикли. Натомість репродуктивні якості зустрічалися у багатьох дітей, що свідчить про пріоритет набуття виконавських навичок у навчанні. Оскільки дитина сама по собі прагне творчості, намагається себе проявити у різноманітній діяльності (і це зустрічається найчастіше), то викладач повинен надавати їй таку можливість.

Також відбувалося спостереження за успіхами і невдачами дітей, робились відповідні висновки щодо знаходження шляхів найлегшого та найкориснішого навчання. При цьому враховувалися як індивідуальні фізичні і психічні особливості учнів, так і рівень інтелектуальних та музичних здібностей загальної кількості дітей. На основі набутої інформації та постійного педагогічного пошуку напрацьовувався відповідний досвід, який став фундаментом для цієї методики.

Сформульована мета визначила такі **завдання** дослідно-експериментальної роботи:

- удосконалення педагогічного процесу через впровадження експериментальної методики розвитку музичного мислення;
- розвиток в учнів когнітивного, мотиваційного, емоційного, операційного, творчого компонентів музичного мислення;
- експериментальна перевірка ефективності запропонованої методики;
- оцінка результатів дослідження та отримання остаточних висновків.

Оскільки однією з важливих передумов якісного розвитку музичного мислення молодших школярів є розвинене музичне сприймання, то ми підготували для учнів відповідні завдання: вгадати на слух назву запропонованих мелодій із дитячих мультфільмів, назву мелодій із телесеріалів; поділити прослухані мелодії на веселі та сумні; визначити, які музичні твори викликають найбільшу емоційну реакцію; прослухати запропоновані музичні твори, попередньо ознайомившись про їхній зміст та розповісти про власні враження від почутої музики тощо.

Відповідно до структури музичного мислення учням було запропоновано декілька комплексів завдань, які мали на меті розвиток відповідних складових цього виду мислення:

1)

- спільне планування викладачем та учнем роботи на уроці та вдома, постановка мети та пошук шляхів її досягнення;
- завдання на перевірку знань, швидкості реакції;
- постановка проблеми, яку необхідно вирішити;
- пошук помилок, які педагог навмисно робить під час пояснення навчального матеріалу;
- самостійне завершення учнем теми, яку частково розкриває вчитель, за допомогою посібників, довідкової літератури, Інтернету тощо;

2)

- мотивація до наступної діяльності, позитивне спрямування на працю;
- пробудження в учня допитливості та цікавості до процесу навчання, пошук шляхів формування і розвитку його мотиваційної сфери;
- вплив творчих завдань, кінцевим результатом яких є самоствердження учня, відчуття успіху, емоційне піднесення, задоволення від досягнення поставленої мети (викладачеві необхідно в індивідуальному порядку винайти необхідні завдання для кожного учня, враховуючи його психологічні, фізіологічні особливості, а також музичні та розумові здібності);
- дуже важливими стимулами для занять музикою є: вдалі виступи учня на концертах, отримання ним схвальних відгуків та високих оцінок, перемога на конкурсах (обласних, Всеукраїнських, Міжнародних) тощо;

3)

- назвати зразки музики, яка подобається;
- пояснити, що відображає ця музика (настрій, спогади, картинки з життя тощо), чим саме вона сподобалась;
- назвати, які почуття викликають запропоновані для прослухування музичні твори;

- пояснити, які образи з’являються в уяві від прослуханих музичних творів;
 - пригадати, які ще музичні твори схожі на ті, що вже були прослухані, провести паралелі між ними;
 - згадати, музичні твори якого характеру зазвичай викликають найбільшу позитивну емоційну реакцію;
 - порівняти між собою контрастні твори та пояснити різницю між ними;
 - спробувати самостійно розставити динамічні відтінки в музичному творі, який виконується за програмою;
 - запропонувати власне бачення тембрального забарвлення;
 - уявити та розказати власний сценарій дій, які можуть відбуватися під запропоновану музику;
 - відчувати певні емоції, виконуючи нескладну п’єсу, та показати їх викладачеві, який повинен зрозуміти те, що хоче передати виконавець;
- 4)
- прослухати та проаналізувати запропоновані дитячі п’єси;
 - назвати жанр прослуханих п’єс, порівняти їх між собою;
 - визначити розмір, тональність, темп цих музичних творів;
 - самостійно або за допомогою вчителя знайти відомості про композитора (бібліотека або Інтернет);
 - визначити тривалість нот, ритмічні особливості творів;
 - поділити прослухані п’єси на частини;
 - визначити кількість фраз, мотивів;
 - пояснити закономірність появи довгої тривалості в кінці кожної частини;
 - визначити сильні та слабкі долі;
 - виокремити мелодію, бас, акомпанемент;
 - спробувати проспівати мелодію твору про себе;
 - визначити фактуру музичного твору; заздалегідь визначити для себе можливі складні місця (прийом баре, незручна зміна позицій, пасажі тощо);
 - розібрати запропоновану автором динамічну палітру;

- звернути увагу на можливу присутність агогічних нюансів та тембральних красок;
- почитати музичний твір з аркушу, паралельно звертаючи увагу на аплікатуру;
- вивчити п'єсу напам'ять;

5)

- зробити спробу відхилитися від запропонованого автором зразка виконання музичного твору, винайти власну виконавську концепцію;
- визначити з трьох запропонованих нот найвищу, середню і найнижчу;
- знайти по слуху запропоновану ноту на грифі гітари, обов'язково проспівуючи її про себе;
- підібрати таким самим чином на слух невеликий мотив, невелику фразу;
- підібрати на слух мелодію;
- вивчити літерні позначення нот, ознайомитись зі спорідненими, однойменними та паралельними тональностями;
- вивчити акорди, які зустрічаються в тональностях ля-мінор та до-мажор;
- підібрати на слух акомпанемент до нескладних естрадних вокально-інструментальних композицій в зазначених тональностях;
- аналогічні вправи виконати в тональностях мі-мінор та соль-мажор;
- транспонувати отримані акордові послідовності на тон вище;
- підібрати на слух акомпанемент більшої складності;
- взяти в роботу нескладну музичну композицію, в якій необхідно підібрати на слух мелодію та акордовий акомпанемент;
- поєднати мелодію з басом та додати до них по можливості ноти акомпанементу;
- записати в нотному зошиті отримані результати (за допомогою вчителя);
- взяти в роботу більш складну музичну композицію (в сенсі ритму, більшої кількості акордів, відхилень, модуляцій, або якщо мелодія рухається впритул до партії акомпанементу), підібрати і поєднати усі її складові, а також записати в нотний зошит отримані результати;

- придумати нескладний акомпанемент на вісім тактів, написати його в зошиті та визначити стійкі звуки в акордах;
- під акомпанемент вчителя спробувати створити нескладну мелодію з двох фраз (4+4), використовуючи стійкі звуки та найпростіший ритмічний малюнок (спочатку слід брати повторні фрази з різним закінченням);
- ускладнити завдання шляхом додавання до мелодії нот, що проходять, слідкувати за логічним завершенням на тоніці;
- попрацювати над вдосконаленням мелодичної лінії, урізноманітнити ритмічний малюнок;
- зробити кульмінацію в отриманій мелодії шляхом більш насичених ритму та фактури;
- ускладнити завдання збільшенням розмірів акордової послідовності та використання більш коротких тривалостей нот;
- спробувати підібрати акомпанемент на запропоновану мелодію;
- зробити спробу імпровізувати на заданий викладачем незнайомий акомпанемент, попередньо зрозумівши на слух його форму та можливу повторність;
- імпровізувати на заданий більш складний акомпанемент, також попередньо ознайомившись зі змістом завдання;
- створити власний музичний твір.
- Початковий етап навчання музиці охарактеризований спільним розвитком емоційної, інтелектуальної сфери учня з одночасним набуттям виконавських навичок. Відповідно до цього, ми розробили певні рекомендації для початкового розвитку виконавського мислення:
 - основою швидкого оволодіння першими виконавськими навичками є досконале знання нот та розташування їх на грифі;
 - безпомилкове виконання музичного твору можливе за умови підготовки якісного «фундаменту» п'єси: правильна нота; правильна тривалість ноти; правильний палець лівої руки; правильний палець правої руки;
 - завжди необхідно відпрацьовувати складне місце окремо, пересилуючи бажання розпочати з початку;

- при здійсненні помилок в будь-якому фрагменті нотного тексту три рази поспіль необхідно обов'язково взяти більш повільний темп;
- обов'язковою умовою якісного виконання музичного твору є випередження думкою м'язових рухів;
- при виконанні складних місць музичного матеріалу слід концентрувати увагу на «опорних нотах», розставляючи на них невеликі акценти;
- в роботі над музичним твором допомагає спів про себе мелодії, яка виконується, що дозволяє швидше вивчити нотний текст;
- дуже важливу роль відіграє вдосконалення вміння читати ноти з аркушу;
- постійно повинна бути активована комунікативна складова виконавського мислення, яка сприяє пізнавальним процесам;
- досягнення досконалості у виконанні нотного тексту відбувається завдяки відпрацюванню складних місць до трьох разів поспіль;
- обов'язковою є вольова підготовка до концертних виступів, яку потрібно починати вже з початкового етапу навчання.

У процесі формуального експерименту дослідження ми спиралися на концепцію поетапного формування розумових дій П.Гальперіна, який підтримував ідею раннього розумового розвитку дітей та наголошував на обов'язковості оволодіння знаннями та вміннями в процесі саме дії: «Ніщо не підлягає простому заучуванню, все засвоюється тільки в дії; оскільки зміст поняття і організація дії спочатку існують і виконуються в матеріалізованому вигляді, то майбутні розумові дії стають доступними в більш ранньому віці» [50, 319].

Поетапне формування розумових дій (за П.Гальперінім):

1. Етап складання попереднього уявлення про завдання. Дослідник виділяє три основних типи орієнтовної основи дії: 1) дія та її продукти — орієнтування формування дії шляхом численних «спроб та помилок»; 2) вказівки на те, як правильно виконати дію з новим матеріалом; 3) планомірне навчання такому аналізу нових завдань, який дозволяє виділити їхню основу, умови правильного виконання завдання.

2. Етап виконання дії з попереднім матеріальним зображенням якостей та відношень речей (схеми, діаграми, макети, записи тощо). Щоб виділити дійсний зміст дії (яка тісно пов'язана з її об'єктами), потрібно піддати дію складній обробці: 1) розгорнути дію — показати усі її операції в їхньому взаємозв'язку; 2) узагальнити дію — виділити із різноманітних якостей її об'єкта саме ті, які потрібні для виконання цієї дії.
3. Етап перенесення дії до плану голосної мови без опори на предмети. Мовна дія будується як відображення матеріальної дії, яка розгортається і крок за кроком переноситься до мовного плану.
4. Етап перенесення мовної дії до внутрішнього плану та вільне промовляння дії повністю «про себе». «У думці» звукова форма мови стає уявленням, «звуковим образом слова». Він більш стійкий, ніж зорові уявлення, саме завдяки мовній артикуляції. Однак тепер вона не виробляє звук і, відповідно, повинна бути дещо іншою артикуляцією, ніж при зовнішній мові, — в якомусь відношенні більш сильною і разом з тим беззвучною. Із зазначеного виходить, що першою формою власне розумової дії є чітко розгорнута зовнішня мова «про себе».
5. Останній, п'ятий етап формування розумової дії, настає негайно — зовнішня мова починає перетворюватися на мову внутрішню. Дослідження внутрішньої мови як останнього етапу і заключної форми розумової дії призводить до висновку, що мовні фрагменти, які мають своєрідний вигляд, складають не саму внутрішню мову, а лише залишки «зовнішньої мови про себе» або часткове повернення до неї. Характерно, що ці фрагменти з'являються там, де потрібно затримати стереотипний і швидкий рух мовного процесу і знову виділити деяку частину дії для її свідомого пристосування до індивідуальних обставин.

Так, за П. Гальперіним, предметна дія, відобразившись у різних формах зовнішньої мови, стає актом внутрішньої мови [50, 267-290].

Формувальний експеримент було поділено на три етапи: орієнтаційний, розвивально-оцінний та творчо-самостійний.

Перший (орієнтаційний) етап охоплював початковий період навчання учнів, який охарактеризований розвитком музичного сприймання учня та його інтересу до музичної діяльності, створенням умов для активізації пізнавальних процесів дитини, становленням музичного мислення паралельно із набуттям технічних навичок гри на гітарі.

Відповідно до цього було застосовано такі основні методи навчання: слухання музики, виконання музичних завдань, аналогії, збудження інтересу, активізації пізнавальної активності, посилення уваги, вербального опису музичних творів; різноманітні ігри.

Першим метод вербального опису музичних творів запропонував О.Ростовський: «Вербальна інтерпретація є явищем науковим і художнім одночасно, мовна фіксація сприяє розкриттю сутності музичного образу, який не є одразу і цілком зразу, а розкривається і формується в учнів поступово, за допомогою вмінь сприймання, і цей музичний образ створюється в часі, процесі руху та розгортанні музичної думки» [197].

На першому етапі навчання ми ознайомлювали учня з найкращими зразками гітарного мистецтва: від класики до сучасної музики, від латиноамериканського до слов'янського мелосу, від іспанських танців до джазу. Для цього відбиралися музичні твори, що відомі у всьому світі, які займають відповідне місце в списку шедеврів світової гітарної спадщини (орієнтовний перелік цих творів вже був представлений в другому розділі). Музичні твори в такій ситуації повинні звучати у власному виконанні педагога, і це є обов'язковою умовою.

Дуже важливою на початковому етапі є наявність в «педагогічному арсеналі» вчителя цікавих підготовлених розповідей, які розкривають зміст музики. В учня молодшого шкільного віку дуже розвинута уява, він досить легко може фантазувати, уявляючи яскраві образи. Тому ми, задля поліпшення процесу музичного сприймання, перед прослухуванням музичних творів (іспанська, латиноамериканська, старовина європейська музика), розповідали учням історії про французьке середньовічне королівство, іспанські замки, бразильські карнавали тощо. Звичайно, після подібних розповідей рівень

інтересу учня до подібної музики миттєво зростає, а, отже, зосередженість уваги значно підвищується. Це допомагає залишити в пам'яті дитини відповідні образи як самої музики, так і відчуття задоволення від її прослуховування.

Паралельно з розвитком музичного сприймання учня ми починали освоєння технічних навичок гри на гітарі. В першу чергу — це посадка з інструментом, правильне розташування ніг та відповідна постановка рук. Для якісного освоєння учнем цього матеріалу ми використовували гру «Хто краще сяде на стілець з гітарою?», мета якої — зацікавити дитину, після чого вона могла б виконувати ці іноді нецікаві вправи самостійно. Викладач тут відігравав роль партнера по грі, але, звичайно, він мав піддаватися зі зрозумілих причин. Спочатку відпрацьовувалися окремі найпростіші елементи, потім вони поєднувалися в більш складні, а вже наприкінці етапу засвоєння посадки і постановки ми ставили завдання виконати цей комплекс вправ у повному обсязі. Гра, обмежена певним проміжком часу, є дуже корисною для закріплення матеріалу в багатьох випадках, стимулювала увагу учня, впливала на його старанність у виконанні вправ, дозволяла йому з кожним новим покращенням результату відчувати задоволення від виконаного завдання. Останнє почуття є дуже важливим у психологічному сенсі, адже в цьому випадку дитина поступово звикає до нього і, під час подальшого навчання, продовжує виконувати завдання, щоб відчувати його знову.

Вивчення дітьми відкритих струн на гітарі завжди відбувалося доволі швидко, і дев'ять учнів з десяти легко могли впоратися з цим завданням до наступного уроку. Що стосується одного, що залишився, то він потребує менш інтенсивного навчання, більш повільного і розміреного темпу подачі навчального матеріалу.

Освоєння системи співвідношення тонів і напівтонів ми поєднували з наданням початкових знань про залежність від цієї системи розташування ладів на грифі інструмента. Тут у нагоді ставала гра «Пройди по чистих нотах», смисл якої полягав у русі умовної позначки по кожній струні від першого ладу до дванадцятого саме по нотах без знаків альтерації. Зрозуміло, що оволодіння знаннями про ці знаки на цьому етапі ще досить завчасне, а ось процес

вивчення співвідношення тонів та напівтонів під час цієї гри помітно покращувався. Окрім цього діти з розвиненою зоровою пам'яттю поступово запам'ятовували розташування чистих нот в першій позиції, називаючи їх вголос (єдиною проблемою, яка залишалася, було подальше усвідомлення різниці між октавами). Дитина 6-ти -7-ми років здатна досить швидко оволодіти подібними знаннями, якщо їй буде цікаво цим займатися.

Важливим завданням педагога, як зазначають дослідники А.Кузьмінський та В.Омеляненко, є формування інтелектуальних вмінь, які поділяють на загальні та спеціальні. Слухання музичних творів, читання нот з аркушу та ін. відносять саме до спеціальних вмінь, які набуваються під час навчальної діяльності. Оскільки процес розумового розвитку особистості та накопичення інтелектуального багатства реалізується через наполегливу і напружену самостійну пізнавальну діяльність, то особливо важливим завданням викладача є забезпечення оптимальних умов для такої діяльності в дитячому віці [100, 284].

Щоб швидко читати, людина повинна знати букви, а щоб швидко читати музичний матеріал з аркушу — ноти. Р.Верхолаз зазначає, що загальні моменти з процесом читання нот з аркушу є в основах оволодіння навичками читання у загальноосвітній школі:

- 1) зв'язок знака зі звуком (при читанні нот з аркушу — зорове сприйняття-звукове уявлення-рухові імпульси);
- 2) зорове сприйняття (рухи очей дещо випереджують вимовляння та звуковидобування);
- 3) «сміслові здогадки» в процесі читання відіграють дуже важливу роль, особливо з рухливістю читання, яка повинна розвиватися разом зі швидкістю розуміння [33, 10-11].

Швидкість вивчення нотного тексту (а, отже, зазвичай і сама успішність музичного навчання) знаходиться у величезній залежності від вміння дитини читати ноти з аркушу. Тому для розвитку успіху далі ми переходили до «Гри з картками», метою якої є поступове вивчення учнем нот без знаків альтерації в першій позиції з одночасним візуальним зіставленням їх з нотами на нотному

стані. Для цього спочатку в нотному зошиті учня ми написали таблицю розташування нот на грифі, потім продемонстрували учню картки з кожною нотою окремо і задали учню домашнє завдання створити самому або за допомогою дорослих подібне. Подальше вивчення нот в першій позиції (17 нот з врахуванням відкритих струн) відбувалося поступово від першої струни до шостої з обов'язковою опорою на ноту, яка виконується на відкритій струні. Фінальним завданням була гра на час, в якій учню пропонувалося на столі побудувати таблицю із карток таким чином, щоб вона повністю була ідентична таблиці в зошиті. Кожну помилку ми намагалися виправляти максимально тактично, а кожний кращий результат заохочували гарною оцінкою. За достатньо короткий термін переважна більшість учнів вже досить добре розумілася на пошуку необхідної ноти на грифі, а це дуже важливий крок в процесі розвитку виконавських навичок. Надалі треба постійно ставити учню завдання читати ноти з аркушу, поступово знайомлячи дитину з іншими позиціями та «нотами-дублерами». У більшій частині випадків повільний музичний розвиток учня відбувається саме через недосконале знання нот на грифі, оскільки йому (учневі) доводиться витратити багато часу, енергії та уваги на пошук потрібних ладів та струн. Завданням викладача є допомога учневі в цьому процесі, використання зацікавленості дитини у вивченні цієї вкрай необхідної системи розташування нот на грифі, чіткий контроль за виконанням відповідних завдань. Ми не даремно загострюємо увагу на цьому питанні, адже дуже часто трапляється так, що учень старших класів не може виконати необхідних музично-інтелектуальних завдань саме через слабе знання розташування нот на грифі.

Вивченню апікатури ми приділяли особливу увагу, адже від неї залежить подальший технічний ріст учня та якість його виконавської практики. Іноді трапляється так, що викладач не приділяє достатньо уваги чіткому вивченню позначення пальців, не дотримується послідовності у цьому питанні, через що апікатурні моменти залишаються для учня на рівні ознайомлення. Це може мати негативні наслідки, бо для якісного відтворення музичної п'єси виконавець повинен спробувати знайти найкращий варіант апікатури з

декількох інших. Правильний підхід у цьому питанні на початковому етапі навчання дозволяє уникнути в майбутньому втрати величезної кількості часу через переучування певних аплікатурних послідовностей, а цей час можна було б використати на музично-творчий розвиток виконавця.

Вивчення аплікатури правої руки зазвичай відбувається одночасно з освоєнням прийомів звуковидобування: *апояндо* і *тірандо*. Це дозволяє дитині зразу на практиці *зрозуміти* та *відчутти*, яку назву має той чи інший палець (перші літери від назви пальців іспанською мовою). Щоб вправи на поєднання певних послідовностей пальців правої руки не ставали для учня нудною працею (а за традиційною методикою саме це і відбувається), ми додавали найпростіші елементи виконання аплікатурою лівої руки. Дуже важливо, щоб ноти, які звучать, створювали певну найпростішу мелодію, але з яскравою назвою (наприклад, назви тварин, птахів тощо), адже це впливає на сталість інтересу учня. Взагалі, як правило, найкращих результатів у будь-якому елементі навчального процесу вдається досягнути за умови наявності в учня зацікавленості до предмету навчання. На жаль не завжди викладачі утрудняють себе підтримувати інтерес учня, адже це потребує багато зусиль та енергії.

Під час вивчення учнем аплікатури викладач повинен виконати одне з найголовніших завдань початкового етапу навчання — надати можливість дитині *зрозуміти* необхідність *вільної* постановки рук. Трапляються випадки, коли на це навіть не треба звертати уваги, але подібне зустрічається дуже рідко. Зазвичай педагогу доводиться слідкувати за легкістю рук під час виконання звуків дитиною дуже довго, аж поки вона не навчиться цьому. Іноді викладач втомлюється повторювати одне й те саме і, як результат, учень втрачає шанси в майбутньому стати професійним виконавцем (лише в деяких випадках іншим педагогам вдається виправити подібну ситуацію). Ми під час вивчення з учнем елементів правильного звуковидобування ставили для себе першочергове завдання — залучити *розум* дитини до цього процесу. Варіантів пояснення учню необхідності саме такої постановки рук та саме такого відчуття легкості в кисті може бути дуже багато (це залежить від індивідуальних особливостей дитини), але викладач *повинен* знайти потрібний. Ми впевнилися в тому, що

дитина швидше вчиться цим складним елементам виконавської практики лише тоді, коли вона їх *розуміє*.

Оскільки запропонована методика передбачає інтенсивність навчання, то вивчення учнем тривалості нот відбувається набагато раніше на уроках з фаху, у порівнянні з програмами предмету сольфеджіо. Задля поліпшення процесу розуміння учнем різниці між цілою, половинною, четвертною, восьмою та шістнадцятою ми використовували методи аналізу та порівняння, пояснюючи учневі необхідність поділу кожної тривалості на дві частини для отримання наступної. Зіставляючи вихідні та отримані дані, ми знаходили систематичність поділу та закріплювали все наведенням (по черзі) відповідних прикладів. Усвідомлення дитиною необхідності вивчення тривалості нот відбувається швидше саме завдяки подібному підходу, який дуже відрізняється від попередніх методів. Знову ж таки вся справа в зацікавленості дитини кожним власним кроком в музичний світ, яка сприяє активізації розумових процесів, а вже ті, в свою чергу, дозволяють швидше і якісніше освоювати навчальний матеріал. Також ми впевнилися в тому, що вміння рахувати вголос треба розвивати не на абстрактних ритмічних малюнках, а на конкретних нотних прикладах, які дозволяють молодшому школяру краще досягнути необхідну інформацію.

Щоб пояснити учневі залежність музики від часу, викладачу необхідно, розповідаючи про тривалості нот, виконувати потрібну дію для більш кращого розуміння дитиною ритмічних особливостей музики. Наприклад, проводити олівцем лінію на аркуші паперу, голосом тягнути звук та одночасно відбивати ногою пульс [210, 19]. Подібну вправу потрібно повторювати з учнем під час ознайомлення з кожною тривалістю нот, обов'язково надаючи йому можливість самостійно виконувати цю дію. Одночасне поєднання слухових уявлень, рухів з відтворенням звуку голосом максимально активізує здібності учня для розуміння ним різновидів ритмічної складової музики. Ознайомлення з метричними долями в такті повинно відбуватися також із застосуванням співу та рухів, а сильну долю дитина краще розуміє на прикладі наголосу на першому складі власного імені або будь-якого іншого добре знайомого слова.

Набуття учнем начальних виконавських навичок відбувається завдяки розучуванню певної кількості невеличких п'єс, в яких ми вбачали також паралельний розвиток складових музичного мислення. Мова йде про початок процесу становлення операційного компоненту музичного мислення дитини, яке починається з розумінням учнем найпростіших форм музичного твору. Задля кращого усвідомлення дитиною логіки музичного матеріалу в майбутньому викладачу необхідно на даному етапі зупинитися на цьому питанні.

Розбираючи з учнем з нот прості російські та українські народні пісні, ми ставили собі за мету навчити його ділити музичний твір на частини, фрази, мотиви. Загальновідомо, що подібне вміння дозволяє більш якісно виконувати будь-яку п'єсу, розуміти її «зсередини». Після багаторазового виконання викладачем одного й того ж музичного матеріалу, після вдалих пояснень з боку вчителя про складові частини твору, учні з середніми музичними здібностями вже досить легко поділяли п'єсу на частини, починали розуміти необхідність даної інтелектуальної праці. Але до того моменту, коли вони навчилися б *відчувати* фразу чи мотив, використовувати набуті теоретичні знання в поєднанні з чуттєвою стороною мислення — звичайно, ще може бути досить далеко. Саме тому ми намагалися вирішити цю проблему, пам'ятаючи про загальну схильність дитини до емоційного забарвлення будь-якої діяльності.

Закріпити набуті знання необхідно під час вивчення чи розбору по нотах кожної п'єси, поступово ускладнюючи завдання. Мова йде про поєднання вже на цьому етапі музично-логічної та емоційно-чуттєвої складових мислення, адже успіх навчання музиці криється в одночасному розвитку багатьох складових музичного мислення. Ми починали працювати з дитиною над початковим розумінням суті динамічних відтінків, їхньої ролі в музичному виконавстві. Дуже цікавим для учня було порівняння кожного нюансу динаміки з голосом певних тварин, адже для дітей в більшості випадків на початковому етапі навчання тваринний світ цікавіший за світ музики. Саме в поєднанні теоретичних знань про форму музичного твору з одночасним освоєнням

динамічних відтінків ми вбачаємо більш швидко появу відчуття учнем фрази та мотиву.

Паралельно з розвитком складових музичного мислення ми ставили для себе завдання поступово розвивати в учня пам'ять як необхідну умову будь-якого навчання.

У розвитку пам'яті учнів ми спиралися на дослідження психологів в цій області, використовуючи основні прийоми довільного запам'ятовування:

- необхідно чітко визначити мету, завдання запам'ятовування, яке полягає в чіткому формулюванні того, що і як треба запам'ятати та міцно закріпити;
- у довільному запам'ятовуванні слід сформувати стійкі мотиви до набуття знань, їхнього фіксування в пам'яті;
- необхідною умовою запам'ятовування є розуміння матеріалу, утворення смислових зв'язків, якщо вони були недостатні;
- важливою умовою ефективного запам'ятовування є сприятливий психічний стан для засвоєння нового матеріалу;
- для кращого запам'ятовування і тривалого збереження потрібне повторення матеріалу при заучуванні. Перші повторення мають бути інтенсивнішими, оскільки забування матеріалу на початку відбувається швидше, а пізніше темп повторення може бути вповільнений. Для успіху в повторенні матеріалу треба урізноманітнити інформацію, активізувати пізнавальну діяльність особистості;
- у керівництві розвитком пам'яті учнів важливе значення має врахування вчителем їх індивідуальних особливостей [181, 243-244].

Дуже важливим чинником успішного навчання є уважне ставлення до предмету, що вивчається, тому ми робили наголос на питанні розвитку уваги в ході занять.

Щоб активізувати увагу учнів, ми намагалися цікаво викладати навчальний матеріал, але, окрім цього, необхідною умовою також була наполеглива розумова активність учнів. Психологи радять різноманітні види й

форми роботи, чітку організацію уроку, спрямування навчальної діяльності, формування інтересу, волі та відповідальності самого учня.

Розвиваючи увагу учнів, ми враховували умови, які сприяють формуванню уваги: 1) урізноманітнення видів навчальної діяльності, що тренує довільну увагу; 2) захоплення цікавою і важкою працею, яка формує після довільну увагу; 3) необхідність усвідомлення суспільної значущості діяльності учня, розвитку моральних якостей; 4) пов'язування уваги з вимогами дисципліни; 5) розвиток стійкості уваги, формування вольових якостей учнів; 6) формування обсягу і розподілу уваги як певної трудової навички виконання кількох дій; 7) формування навички переключення уваги з об'єкта на об'єкт і виділення найбільш важливих з них [181, 268]. Треба також привчати дітей за жодних обставин не робити щось недбало, що є запорукою формування в них уважності.

Також на першому етапі навчання необхідно навчити учня спілкуватися з педагогом не тільки на загальні теми, але й про музику також, вирішувати разом проблеми, з якими зіткнулася дитина. Це завжди позитивно впливає не тільки на якість навчання, але й на підтримання відносин між учителем та учнем. Запитання, які отримує викладач в цьому випадку, містять в собі дещо більше — дитина починає замислюватись над успіхами або невдачами власного музичного навчання, аналізувати помилки, шукати способи вдосконалення елементів виконавської практики. Якщо вона починає цікавитися пошуком шляхів виправлення власних помилок — це вже говорить багато про що:

- 1) підвищується рівень старанності та наполегливості учня;
- 2) дитина стає більш ініціативною в навчанні музиці;
- 3) збільшується інтерес учня, тривалість його уваги до елементів навчального процесу;
- 4) з'являється певна самостійність мислення дитини.

Ми, проводячи формувальний експеримент, всіляко спонукали учнів до спілкування, до оволодіння комунікативною складовою виконавського мислення, яка в майбутньому також дозволяє більш вільно спілкуватися мовою музики. Розмови та бесіди проводилися до тих пір, поки не було досягнуто

необхідного результату: 1) учень починав краще працювати на уроці; 2) викладач набагато легше відчував зміни настрою дитини, її збудження або втому; 3) учень починав звикати до стану розумової активності на уроці. Позитивне значення спілкування в житті будь-якої людини важко переоцінити, але в деяких випадках, як вже було зазначено вище, педагогу доводиться обмежувати в цьому занадто комунікабельних дітей заради якісного та різнобічного музичного навчання.

Якість процесу пізнання залежить, в першу чергу, від інтересу до предмету, що вивчається. Цей пізнавальний інтерес характеризується постійним прагненням учня до нових знань, що стає основою позитивного ставлення до навчання. Активізація пізнавальної діяльності учня без розвитку його пізнавального інтересу практично неможлива, тому під час навчального процесу необхідно систематично пробуджувати та розвивати цей інтерес, який є важливим мотивом навчання. Достатньо розвинений пізнавальний інтерес позитивно впливає не лише на результат діяльності, але й на перебіг психічних процесів — мислення, уяви, пам'яті, уваги.

Для стимулювання пізнавальної діяльності учнів ми використовували певні методи розвитку творчих здібностей (ігрові, словесні, наочні, практичні), усіяко підтримуючи будь-які досягнення дітей. Викладення необхідної інформації супроводжувалося закріпленням матеріалу в ігровій формі (наприклад, дитині пропонувалося запам'ятати певну ноту та намалювати її в нотному зошиті у вигляді сонця). Також ми використовували відеозаписи різноманітних концертів для утворення в уяві учня певних образів від почутої музики, надаючи перевагу записам виступів молодших школярів. Адже дитина, яка чує і бачить якісне виконання, навіть, найпростіших п'єс своїми однолітками, набагато активніше реагує на подібний музично-навчальний матеріал.

Обов'язковою умовою була наявність в навчальному процесі методів самостійної роботи, аналізу учнем власних помилок. Слід наголосити, що процес пізнання, а відповідно і мислення, повинен відбуватися постійно, тому викладачу потрібно привчити дитину до подібної діяльності з перших уроків і

заохочувати її до цього протягом усього навчання. Але педагогу необхідно також пам'ятати, що рівень музичних завдань для розвитку пізнавальної діяльності учня повинен відповідати рівню розвиненості музичного мислення.

Перший (орієнтаційний) етап методики охарактеризований перевагою почуттів над логікою у свідомості дитини, на що обов'язково треба звертати увагу викладачу та використовувати це в роботі. Взагалі, сам початок навчання має дуже велике значення для подальшого музичного росту учня, адже в цей період педагогу можна закласти фундамент для багатьох напрямів музичного розвитку дитини. Найважливішим є те, що головну роль тут відіграють розумові дії учня, які викладачу потрібно заохочувати, поєднуючи їх з емоційною насиченістю цієї діяльності. За умови правильного підходу педагога до навчального процесу за перший рік може статися значна кількість позитивних зрушень, які допоможуть дитині залучити мислення до кожного виду музичної діяльності.

Молодший шкільний вік, як вже було зазначено вище, охарактеризований емоційною насиченістю, яскравістю вражень дитини. Ми намагалися під час проведення занять враховувати це і використовувати задля більш якісного та ефективного навчання. Молодшим школярам пропонувалися нескладні завдання для поліпшення їхнього виконавського рівня із залученням позитивних емоційних переживань, які дозволяли перетворити рутинні вправи на цікаву працю і, навіть, гру. Наприклад, ми разом з учнем намагалися проаналізувати помилки, які виникали під час виконання невеличкої п'єси. Одночасне поєднання зорового та чуттєвого контролю за правильною нотою, її тривалістю та аплікатурою обох рук (таке необхідне для закладання якісного технічного фундаменту будь-якого музичного твору) є достатньо складним завданням для дитини молодшого шкільного віку. Але дитина може добре з цим впоратися, якщо буде мати відповідний інтерес до цієї діяльності та відчувати позитивні емоції від досягнення певної мети. Ми пропонували учням виконувати складні місця невеликих п'єс до трьох разів поспіль без жодної зупинки чи помилки, акцентуючи їхню увагу саме на фразі «до трьох разів поспіль». Якщо дитина виконувала завдання два рази поспіль, а на третій

робила помилку чи зупинку, то все починалося спочатку. Після порівняння цієї вправи з примітивною комп'ютерною грою ми зацікавлювали учня, потім давали йому можливість самостійно впоратися з цим. Перед третім разом виконання вправи ми, зазвичай, створювали певне психологічне ускладнення завдання, говорячи про особливу важливість саме третього разу (зазвичай, це ускладнення з перших разів заважає учням впоратися з поставленим завданням). Але більшість дітей за досить короткий час вже могли подолати цей психологічний бар'єр, і лише деяким доводилося допомагати задля досягнення ними необхідних емоційних вражень від власної технічної праці. Важливо головне, усім дітям без винятку цей метод роботи на уроці (а потім і вдома під час самостійних занять музикою) дуже сподобався, що в подальшому вплинуло на якість їхнього виконання п'єс. Поєднання емоційного піднесення із зацікавленістю учнів, пробудження нових почуттів до непростих складових музичного навчання дало нам змогу легко подолати такий складний період становлення юного музиканта.

Залучення асоціацій у навчанні учня є необхідною умовою для його інтенсивного та повноцінного музичного і загального розвитку. На першому етапі навчання для більш швидкого читання нот з аркушу ми вчили учнів проводити асоціації між нотами на п'яти лінійках нотного стану та звуками, що видобуваються на шести струнах гітари (враховуючи також дев'ятнадцять ладів на грифі). Як показала практика, учні швидше вчать розташування нот на грифі саме завдяки зв'язкам, які об'єднують ті чи інші елементи навчального матеріалу. Наприклад, ноти на додаткових лінійках знизу для їх виконання в першій позиції асоціюються в дитини тільки з 5-ою та 6-ою струнами, а співвідношення тонів і півтонів дитина розуміє, проводячи паралель із чергуванням одного або двох ладів. Інші складові музичного навчання (сприйняття музики, створення художнього образу, творча музична діяльність тощо) також потребують активного втручання асоціацій.

Другий (розвивально-оцінний) етап був зорієнтований на розвиток емоційного та операційного компонентів музичного мислення, у зв'язку з чим особлива увага приділялася розвитку мисленнєвих операцій, емоційно-чуттєвої

сфери, логічному усвідомленню музичного матеріалу, удосконаленню навичок виконавської практики.

Під час проведення цього етапу було використано такі методи навчання: аналізу та синтезу музичного твору, порівняння за контрастом та аналогією, доведення, конкретизації та узагальнення, встановлення зв'язків між образом і засобами виразності, диференціація звукового потоку, виокремлення провідних засобів виразності, всебічного розвитку музичного слуху, створення образних асоціацій, оволодіння слуховими навичками, вольової підготовки до концертного виступу.

На прикладі декількох трьохголосних п'єс (М. Каркассі «Андантіно», М. Ліннеманн «Меланхолія» та ін.) ми знайомили учнів з мелодією, басом і акомпанементом та їхньою роллю у виразності музичного твору. Пояснюючи пріоритетність мелодичної лінії, ми, разом з тим, демонстрували дитині наявність в п'єсі мотивів, фраз або частин. Загострення дитячої уваги на елементах будови музичного твору відбувалося таким чином, щоб розвиток логічної складової музичного мислення в жодному разі не здавався учневі важкою та незрозумілою працею. Навпаки, вивчення цих складових проходило досить легко, адже це завдання мало яскраву емоційну забарвленість.

У процесі виконання різнохарактерних п'єс (О.Затинченко «Алегрето», П. Бельський «Регтайм», О. Копенков «Я її втрачаю», О. Віницький «П'єса в стилі Страйд», В. Гомес «Романс», М. Мінісетті «Вечір у Венеції» та ін.) ми ставили учням задачу порівняти ці твори, знайти схожість або різницю, провести аналогії або визначити контрастність. Також, заглиблюючись у текст музичного твору, певну схожість або контраст ми пропонували знайти між частинами, реченнями, фразами та мотивами твору.

При постанові проблемних ситуацій (наприклад, усунення технічних помилок, відображення художнього образу засобами виразності тощо) ми наголошували на самостійності такої роботи, пошуку необхідних шляхів, доведення раціональності запропонованих дій.

Також окрім п'єс гомофонно-гармонічного складу, з учнями 3-4-х класів ми брали в роботу нескладні поліфонічні твори (Й.С. Бах «Менует», Г. Гендель

«Сарабанда», Й. Кригер «Менует», Ш. Сессер «Арія» тощо), в яких головним завданням початкового етапу була диференціація голосів, конкретизація елементів «безперервного руху», узагальнення складових поліфонічної думки.

Окрім активізації в учня мислительних операцій, завданням педагога на цьому етапі є підвищення емоційно-чуттєвого рівня дитини, пробудження та поступовий розвиток творчого начала дитини. Певні елементи творчості ми вже використовували на першому етапі навчання, тож учень вже більш-менш підготовлений для цього процесу.

Як вже було зазначено вище, надзвичайно важливі емоції, які впливають на свідомість дитини, а, відповідно, і на її діяльність. Цим і повинен скористатися педагог, всіляко сприяючи процесу позитивних емоційних збуджень учня на кожному уроці. Тому завдання педагога полягає у вихованні в дитини цієї чутливості, у вирішенні будь-яких проблем, які заважають повноцінному емоційному розвитку учня.

В процесі роботи ми спиралися на дослідження деяких науковців (І.Гейнріхс, В.Ражніков, В.Руденко, В.Натансон та ін.) щодо розвитку музичного слуху, музичних уявлень, образних асоціацій тощо. Емоційні враження, що виникають у музиканта в процесі виконання музичного твору, тоді складають музичний образ, коли вони пов'язані між собою певною закономірністю (логікою) [187, 16]. Отже, цілком зрозумілий зв'язок між емоціями та логічним мисленням, який потрібен для розвитку сфери образного мислення, без якої виконання музики не може бути творчою діяльністю. Ця сфера, на відміну від знань та вмінь (які можна записати і закріпити відповідно), достатньо важкодоступна і не так легко усвідомлюється. І.Пясковський, говорячи про логіку художнього мислення, розглядає не тільки певні об'єктивні властивості та якості матеріалу, які є основою для мистецького твору, але і сам логічний процес розвитку думки, становлення головної ідеї, втіленої автором художнього твору [184, 39].

Сприймання висоти звуку — це психічний процес відображення мозком людини діючих на вухо звуків та їх осмислення [51, 6]. Саме на вмінні спочатку

сприймати музику, а потім відтворювати та розуміти її ми робили наголос вище, адже точність сприймання висоти звуків завжди є головним фактором для точності її подальшого відтворення.

Розвиток музичного слуху учнів початкових музичних навчальних закладів слід починати з формування в них ступеневих слухових уявлень відносно тоніки та інших опорних звуків ладу. Також дуже важливим є розуміння дітьми співвідношення інтервалів, яке допомагає становленню гармонічного слуху. І.Гейнріхс робить припущення, що процес формування слуху слід розглядати як поєднання двох пов'язаних між собою процесів: розвитку слухового уявлення унісону та розширенню вокального діапазону учня [51, 65]. Знову ж таки мова йде про тісну співпрацю педагогів з фаху, музично-теоретичних дисциплін, хору, додаткових інструментів. Також дослідник зазначає, що шляхи інтенсифікації музичного розвитку дітей залежать від поєднання дитячої творчості і систематичного навчання.

Одним з головних завдань на цьому етапі роботи ми вважаємо набуття учнем слухових відчуттів від звуків, що виконуються на гітарі, поступового звикання до акустичних особливостей струнно-щипкових інструментів. На відміну від фортепіано, з яким діти ознайомлюються паралельно та яке на початковому етапі асоціюється в них з музично-творчими завданнями (рух мелодії вгору чи вниз, слуховий аналіз, музичні диктанти тощо), гітара має власну тембральну специфічність. Ця відмінність, без належного систематичного тренування музичного слуху, може дуже заважати подальшому творчому розвитку дитини, вносити певний дисбаланс у становлення необхідного рівня її слухових уявлень.

Для оволодіння учнем відповідними слуховими навичками ми використовували ігри «Вгадай звук», «Вгадай мотив», «Вгадай мелодію», суть яких полягала у повторенні дитиною на інструменті окремих звуків, сполучень з декількох звуків, нескладних мелодій. Спочатку учням пропонувалося виконати декілька найпростіших завдань на першій струні, потім на другій, третій і т. д. Ускладнення завдання нотними сполученнями відбувалося лише після досконалого виконання перших вправ, що дозволяло прояв

систематичності у цьому виді навчання. Під час роботи над набуттям вміння повторити нескладну мелодію або її фрагмент ми враховували музичні уподобання учнів, що сприяло їхній зацікавленості в цьому процесі.

Звичайно, не всі учні одразу оволодівали необхідними навичками, адже в більшості випадків подібний метод роботи на цьому етапі навчання не знаходив підтримки з боку батьків, викладачів інших дисциплін, а, відповідно, і самих дітей. Йдеться, по-перше, про поєднання зусиль усіх без винятку педагогів, які мають відношення до музичного навчання учня (про особливе позитивне значення налагоджених міжпредметних зв'язків у навчанні школяра вже зазначалося вище), а по-друге — про розуміння батьками важливості їхнього ставлення до навчання дитини, їхньої ролі у цьому процесі. Тут слід окремо зазначити про необхідність систематичного точного настроювання інструменту, адже без цього унеможлиблюється не тільки творчий, але й взагалі музично-виконавський розвиток учня. Отже, проведення певних бесід з вчителями та батьками дітей було необхідною умовою успішності такого роду занять.

Оскільки існування образних асоціацій є безперечним фактом, то нашим завданням було створення умов для їхнього утворення в уяві маленького музиканта. Дуже допомагає в цьому проникнення одних видів мистецтв в інші, що перш за все активно розвиває зорові художні враження дитини у зв'язку з музичним твором, який вона виконує. Саме тому ми використовували різні тематичні кольорові малюнки, фотографії, відеозаписи (по-можливості), які мали б відображати певні персонажі, дії, настрої, явища природи тощо. Через ще зовсім невелику технічну підготовку учнів в цей період навчання переважна кількість їхніх зорових художніх вражень мала відношення до музичних творів, які вони чули в аудіо-запису або у виконанні викладача.

Якісне музичне навчання, і це є загальновідомим, передбачає єдність набуття знань, навичок та вмінь з виховним процесом. У зв'язку з цим В.Ражніков зазначає, що майже у всіх дітей музична обдарованість не виступає відкрито і розвивається разом з розвитком особистості. Педагогу необхідно цілеспрямовано і систематично розвивати художню емоційну активність, тому що це і є особистісний розвиток. Художнє і особистісне в мистецтві нерозривні,

тому так важливо, розвиваючи емоційну культуру, розвивати особистість молодого музиканта. Натхнення як компонент обдарованості в музичному виконанні є моментом виявлення образного, емоційного потенціалу особистості [188, 28-34].

Дуже велике значення в процесі опанування інструментом та творчого підходу до занять відіграє інтуїція, яка випереджує процес вирішення художнього завдання. Вчителеві необхідно «розбудити» її в дитині, в чому стає у пригоді виконання однієї невеликої п'єси в двох-трьох різних настроях. Це є початковим моментом, який пробуджує в ній здатність передчуття, яка поступово допоможе завчасно чути звук, що буде виконуватися [188, 38].

Також В.Ражніков підкреслює, що художня активність учня, його образне мислення повинні підлягати такому ж систематичному розвитку, як це відбувається з освоєнням всієї музичної предметності і техніки гри на інструменті [188, 65].

Вольовий компонент виконавської практики є необхідною складовою навчання музиці, адже якісно відтворити задум композитора можливо лише за умови відповідного психологічного стану виконавця. Цей стан характеризується Г.Коганом як вміння «відчувати музику серцем», а вже потім вміння «передавати слухачу настрій композитора» [88, 72-87]. Подібна психологічна підготовка індивіда потребує багато часу та зусиль, але, безумовно, молодший шкільний вік підходить для початку цього процесу якнайкраще.

Воля — це психічна функція, яка передбачає: регулювання людиною своєї поведінки відповідно до найбільш значущих для неї мотивів; гальмування інших мотивів, спонукань, намагань; організацію дій, вчинків згідно зі свідомо поставленими цілями [181, 362]. Ми на першому етапі навчання закладали фундамент для відповідних психологічних відчуттів майбутніх виконавців, забезпечуючи тим самим таку необхідну впевненість дітей у власних творчих силах. Проводилося багато лекцій для батьків (з присутністю та участю учнів у концертній програмі), загальношкільних концертів, профорієнтаційних заходів у загальноосвітніх школах. Усі відповідні відчуття, які переживали діти на цих

публічних виступах, були основою майбутнього професійного психологічного стану юних виконавців. Звичайно, велика робота проводилася в класі, де ми експериментально відтворювали ситуацію концерту із використанням аудіо- та відеозапису, який потім разом з учнями обговорювали. Величезну роль зіграли бесіди з дітьми про основні вольові дії виконавця щодо створення необхідного психологічного настрою під час виступу: зосередженість на предметі виконання, важливість невеликих фізичних вправ для подолання стану заціпеніння, поділ однієї великої проблеми на багато маленьких і, таким чином, незначних для будь-якого музиканта, що відтворює задум композитора. Таким чином, в майбутньому нам разом з учнями вдавалося уникнути багатьох психологічних проблем, які мають місце в загальній музично-педагогічній практиці.

По завершенню другого етапу навчання ми робили (окрім запланованих технічних заліків, академічних концертів та перевідного іспиту) окремий спеціальний залік, метою якого була перевірка набутих знань та навичок, рівня розвиненості музичного слуху, наявності прогресу в музично-інтелектуальному розвитку учня. За результатами цього заліку було виокремлено певну групу дітей, які мали можливість продовжувати вдосконалення власних музично-виконавських вмінь в більш інтенсивному режимі. Друга група дітей протягом наступного навчального семестру проходила курс повторення та засвоєння вже набутих знань згідно з відповідною методикою, під час якого ми докладали необхідну кількість зусиль задля пошуку індивідуального підходу до музично-творчого розвитку кожної особистості. І лише невелика частина дітей від загальної кількості учнів експериментальної групи (третья група) не була готова до такого інтенсивного навчання на цьому етапі, оскільки з тих чи інших причин не могла оволодіти повною мірою необхідними для подальшого інтенсивного навчання знаннями, вміннями та навичками. У будь-якому випадку, ми продовжували з ними працювати так само, як і з іншими (лише спрощуючи завдання та пом'якшуючи умови складання заліків) і ніколи не втрачали надії щодо досягнення ними певних успіхів. До речі, в подальшому були поодинокі випадки стрімкого музично-інтелектуального злету учнів

третьої групи, які, в міру власного фізичного та психологічного розвитку, робили величезний стрибок в оволодінні як музично-виконавськими навичками, так і в музично-творчій діяльності (участь у конкурсах, створення власних композицій, намір продовжувати навчання у середньому музичному закладі тощо). Ці приклади говорять про доцільність пробудження музичного мислення та закладення основ для його розвитку саме на початковому етапі навчання, що допомагає ствердженню в майбутньому музично-творчого потенціалу особистості.

Третій (творчо-самостійний) етап було пов'язано з розвитком творчого компонента музичного мислення, переходу учнів до самостійної творчої діяльності.

Відповідно до цього було застосовано такі основні методи навчання: інтерпретації, створення творчих уявлень, розвитку внутрішнього слуху, імпровізації, створення власних творчих доробок.

На третьому етапі впровадження експериментальної методики повинен бути досягнутий більш високий розвиток музичного мислення молодших школярів. Охарактеризувати можна лише початок такого етапу, адже продовження розвитку творчого компонента музичного мислення може охопити не тільки декілька років, але й все життя музиканта. Що стосується накопичення учнем певного теоретичного тезаурусу, то викладачеві потрібно зберігати певний баланс в цьому питанні, підтримувати як практичний, так і теоретичний розвиток дитини, адже лише у взаємному поєднанні цих складових криється успішність навчання. Вчений А.Осборн вважав, що для творчого мислення взагалі потрібне постійне балансування між творчістю і аналізом, між лівою і правою півкулями головного мозку (особливо цьому сприяє музика). Значущість музично-творчого інтелекту підкреслюють також інші науковці (М.Чепига, С.Чепига та ін.), визначаючи його важливість серед інших типів людського інтелекту: мовного, логіко-математичного, просторового, рухового, внутрішньо-особистісного та міжособистісного. Ці дослідники зазначають, що музичне мислення пробуджується у людини

найшвидше та відіграє величезну роль у становленні інших видів мислення [250, 49].

Першочерговим завданням вчителя на цьому етапі є докладання зусиль щодо розвитку внутрішнього слуху дитини, активізації її слухових уявлень. Будь-яка форма підбору музики на інструменті, прагнення реалізувати ззовні внутрішнє наспівування знайомої мелодії є прямим проявом функції внутрішнього музичного слуху.

Внутрішній слух — це здатність уявляти музику без допомоги зовнішнього звучання, «здатність до мисленнєвого уявлення тонів та їхніх відношень без допомоги інструмента чи голосу» — за визначенням Н.Римського-Корсакова [150, 5].

Під час роботи над розвитком внутрішнього слуху учнів ми спиралися на дослідження деяких науковців у цій сфері (В.Ананьєв, І.Гейнріхс, С.Мальцев та інші). Вони дотримувалися загальновідомої думки про те, що кращий спосіб тренувати здібність — це робити неминучим її прояв, що ми і намагалися зробити. Роботу над внутрішнім слухом дослідники умовно поділяли на три етапи:

- перший з них переслідує задачу: виявити елементарні довільні внутрішні уявлення, *активізувати* діяльність внутрішнього слуху, надати учню можливість усвідомити саму функцію цієї важливої здібності;
- другий етап включає роботу над *розвитком* активного внутрішнього слуху аж до його професіоналізації;
- третій етап передбачає *вдосконалення* внутрішнього слуху.

Вочевидь, що в умовах музичної школи увага викладача повинна бути зосереджена головним чином на системі вправ, які відповідають першому з перелічених етапів роботи. Мова і йде саме про збудження внутрішнього слуху учня за допомогою відповідного напрямку занять, що в майбутньому дозволяє набагато швидше і легше вдосконалювати набуті навички.

Орієнтовний перелік вправ, які ми використовували в роботі:

- 1) співання гам вгору та вниз (одну ноту співає учень, другу — викладач);

- 2) співання гам вгору та вниз (одну ноту учень співає вголос, іншу — подумки, про себе);
- 3) вправа ускладнюється вимогою від учня співати не одну, а дві посліпль ступені (спочатку все вголос, а потім чергування співання вголос з мисленнєвим інтонуванням);
- 4) співання гам і гамоподібних мелодичних послідовностей в трьохдольному розмірі (для попадання акцентів на різні ступені гами);
- 5) співання гам в чотирьохдольному розмірі, чергуючи по дві ступені вголос і про себе;
- 6) учень виконує знайому пісню, чергуючи співання однієї фрази вголос зі співом наступної про себе (спочатку вголос і про себе слід співати повторні фрази);
- 7) проспівуючи по нотах незнайомий мелодичний матеріал вголос, учень підключає звичні вправи на чергування співу вголос та про себе (поступово пісенний матеріал ускладнюється, щоб давати внутрішньому слуху вимоги для все більшої його активності). Однак, рівень і якість розвитку внутрішнього слуху перевіряється не тільки ускладненням матеріалу, але, головним чином, ступенем виразності інтонування і тією плавністю при переході від внутрішнього інтонування до співання вголос, тією безперервністю чергування зовнішнього і внутрішнього інтонування, яка можлива лише за наявності активного внутрішнього слуху;
- 8) вчитель грає на інструменті, а потім записує ноти мелодії, зупиняючись на яскраво нестійкому, в ладовому і ритмічному відношенні, моменті перед кінцем мелодії. Учні пропонується підібрати на слух звуки, які підходять для закінчення цієї мелодії, що допомагає втілити його думки в акті музичної творчості. На наступних заняттях педагог зупиняє виконання мелодії все далі від її закінчення, вимагаючи від дитини самостійно продовжити та закінчити мелодію. Таким чином стимулюється поступове розширення діапазону дії мелодичної уяви учня,

підвищується рівень його ініціативності, все більш активізується його внутрішній слух;

- 9) виходячи із заданого тону, учень імпровізує невеликі мелодичні мотиви, фрази, називаючи звуки наспіву, що імпровізується. Вміння викликати в уяві усвідомлене мелодичне утворення, не вимагаючи композиторських даних, в той самий час активізує внутрішній слух і одночасно служить показником його активності;
- 10) спів по нотах нової, незнайомої мелодії з аркушу в умовах чергування
- 11) співу вголос і мисленнєвого відтворення звуків.

Спів, гра на інструменті, слухання і переживання музики неминуче пов'язані зі слуховими уявленнями, які відіграють головну роль в музично-творчому процесі. Сприймання музики слухачем певною мірою супроводжується слуховими уявленнями та діяльністю уяви, від насиченості яких залежить більш яскраве і змістове переживання музики. А необхідною умовою утворення музичних слухових уявлень, в свою чергу, є сприймання висоти звуків.

Головну роль, за І.Гейнріхсом, в утворенні звуковисотних уявлень, як і під час розвитку звуковисотного сприймання, відіграють рухи голосового апарату, які відображають висоту звуків, що сприймаються [51, 26]. Дослідник пропонує наступні етапи розвитку слухових уявлень:

- 1) сприймання учнями висоти звуку лише з підтримкою на інструменті;
- 2) відтворення висоти звуку без підтримки інструменту;
- 3) відривання уявлень від їхньої постійної опори на зовнішнє звучання з розвитком внутрішнього відтворення;
- 4) утворення симультанних музичних образів (одночасне уявлення цілих музичних побудов).

На високих ступенях розвитку слухових уявлень, коли вони стають достатньо міцними, між ними і уявленнями інших видів (зоровими, просторовими, інтелектуальними та іншими) утворюються зв'язки та найрізноманітніші чуттєві асоціації, але, звичайно, це вже завдання для інших вікових категорій.

Як зазначалося вище, вплив уяви дитини на її творчий розвиток дуже значний, адже ці складові музичного мислення тісно пов'язані між собою. Ми ставили перед собою завдання разом зі становленням елементів виконавського апарату розвивати й емоційно-чуттєвий компонент мислення.

Взагалі, уява — це психічний процес створення образів предметів, ситуацій, обставин шляхом встановлення нових зв'язків між відомими образами та знаннями. Цей психічний процес є надзвичайно важливим для розвитку творчості, творчого мислення. Розрізняють два основні види уяви — пасивну та активну, де перша створює образи, які не здійснюються або є взагалі нездійсненними. Активна ж уява, в свою чергу, поділяється на два типи — відтворюючу і творчу.

На думку вітчизняних психологів (Ю.Трофімов та ін.), відтворююча уява створює образи на основі опису, який може проводитися в різних знакових системах (числовій, словесній, нотній та ін.). Коли такий образ відтворюється, людина, по-перше, має розуміти принципи функціонування відповідної знакової системи (мову, ноти, формули тощо), по-друге, доповнювати цей процес відтворення своїми знаннями та відомими образами. Відтворююча уява наслідує творчу уяву автора музичного твору, і в цьому сенсі вона другорядна, не оригінальна.

Творча уява вимальовує нові, оригінальні образи та ідеї; саме вона, доповнюючи творче мислення і взаємодіючи з ним, становить основу людської творчості. Продуктом творчої уяви є художній образ, який є невід'ємною складовою музичного мислення [181, 315-317]. Уява та фантазія, що її стимулює, життєво важливі для розвитку творчості дітей, тому викладачу вкрай необхідно тримати це питання під контролем для якісного та повноцінного музичного розвитку учня.

Ми пропонували учням на даному етапі вирішити певні завдання щодо створення в їхній уяві різних художніх образів, утворюючи перед цим проблемну ситуацію, яка начебто виникала через відсутність назви для відповідних дитячих п'єс. В роботі використовувалися музичні твори вітчизняних та зарубіжних авторів: О.Віницький, М.Ліннеманн, Ш.Сессер,

О.Черепович, К.Чеченя та ін. Назву пропонувалося дати п'єсам, в яких було зображено казкові історії, яскраві персонажі, тварини, птахи, явища природи, види настрою людини тощо. Серед цих музичних творів слід виділити наступні: «Кіт у чоботях», «Маленький ковбой», «Півник», «Меланхолія», «Маленький котедж на острові», «На річці» та ін. З самого початку, звичайно, доводилося допомагати дітям створювати певний образ та придумувати назву для цих музичних творів, але через декілька занять вони вже розуміли шляхи виконання подібних завдань, які були спрямовані на розвиток їхньої уяви.

Поступово ускладнюючи програму, викладач знайомить учня з новими прийомами гри на гітарі: легато, пульгар, расгеадо тощо (Р. де Відаль «Етюд на тему іспанської фольї», С.Ветушко «Корида», Р.Фальк «Танго» та ін.). Розширення репертуару також, звичайно, сприяє набуттю виконавського досвіду, поступовому залученню все більших інтелектуальних ресурсів дитини.

На основі розвинених слухових уявлень учня викладач повинен започаткувати розвиток творчих уявлень шляхом виконання певної системи відповідних вправ. Ми давали дітям наступні завдання:

- 1) пошук по слуху на грифі необхідних звуків (бажано на тій самій струні, яка була задіяна в завданні);
- 2) вибір одного потрібного звука з трьох різних звуків, які достатньо далеко розташовані один від одного;
- 3) вибір необхідної ноти серед трьох звуків, які розташовані поруч один з одним;
- 4) підбір на слух частини невеликої мелодії та продовження її на свій смак;
- 5) створення відповідних нотних сполучень під нескладний акомпанемент;
- 6) транспонування мелодичних зворотів з подальшим поверненням до основної тональності;
- 7) підбір на слух акомпанементу (за умови знання кварто-квінтового кругу тональностей, літерних позначень нот та вміння підібрати мелодію).

Усі спроби записувалися на відеокамеру, а потім демонструвалися учням з паралельним обговоренням вдалих або не дуже варіантів. Перші спроби, звичайно, були далекі від досконалості, але переважна більшість дітей через

деякий час виконувала ці завдання з великою зацікавленістю, що сприяло успішності їх виконання.

За умови певної розвиненості внутрішнього слуху учня, його слухових уявлень, образного мислення можна говорити про початок нового виду музично-творчої діяльності, який може мати величезні позитивні наслідки в майбутньому. Мова йде про імпровізацію, яка є нічим іншим, як кроком до вміння музикантом створювати власну музику, відобразити на інструменті певні думки через музичні послідовності. Також вміння імпровізувати допомагає вільно грати у різних музичних колективах та набагато впевненіше почувати себе з інструментом на сцені.

Імпровізація — це створення музичного або поетичного твору без попередньої підготовки, розвиток будь-якого виду музичної творчості у процесі виконання. Також імпровізація сприяє появі самостійності і відповідальності в учня за певний «порядок» в музиці, яку дитина створює, оскільки вона самостійно знаходить відповідні закони та правила звукового вираження [51, 44]. Добре відомо, що для дитини казки дуже необхідні як матеріал для розвитку її уяви, її творчого потенціалу. Імпровізація на музичному інструменті є чимось дуже подібним для неї, однак дитяча музична імпровізаційність має бути скерована викладачем.

Існує досить поширене правило, що кожна імпровізація повинна бути підготовлена, тому педагогу треба навчити учня самостійно готувати для вдалого власного виконання необхідні звукові фрагменти. Цим обов'язково потрібно займатися на уроках з фаху, поступово засвоюючи необхідні знання, вміння та закріплюючи все практичними заняттями.

Ми, під час роботи з учнями, намагалися досягнути відповідної мети — навчити їх проявляти ініціативність у створенні невеликих за розмірами, але вкрай важливих для них музичних послідовностей, виражати власні думки через музикальні звуки.

Отже, декілька нотних рядків були поділені тактовими рисками таким чином, щоб на початковому етапі оволодіння подібними навичками учень почував себе достатньо впевнено. Мова йде про квадратність фрази,

чотирьохдольний розмір, поступовий рух мелодії вгору або вниз, четвертні тривалості нот. Спочатку учневі було запропоновано записати під кожним тактом літерними позначеннями акорди, які мали утворювати певну послідовність. Бралися нескладні акордові поєднання: тоніка, субдомінанта, домінанта, третя та сьома ступені. Наступним творчим завданням для дитини було визначення стійких акордових звуків та фіксування їх у пам'яті (із зоровим співставленням цих нот на грифі). Далі під акомпанемент викладача учень в повільному темпі робив спроби створити невелику нотну послідовність, яка складалася лише зі стійких нот (I, III, та V ступені). Наступним кроком було використання нот, що проходять, прагнення дійти до тонічного звуку, виділення заключних звуків через половинні тривалості. З часом видозмінювався ритмічний малюнок, розширювався діапазон, додавався бас, що значно урізноманітнювало подібні творчі завдання. Аудіо-запис акомпанементу дозволяв учневі творчо розвиватися вдома, постійно тренуючи власну імпровізаційність музичної думки. Поступовий розвиток подібних вмінь призводив до більш швидкого оволодіння новими знаннями, ускладнення завдань, творчого руху вперед.

Практика показала, що більшості учнів дуже подобалися такі заняття, і вони достатньо відповідально ставилися до виконання домашнього завдання. Це впливало на інтерес до музичної діяльності, стимулювало увагу, значно прискорювало музичний розвиток дітей.

Загалом, заключний етап навчання був охарактеризований більш стрімким музично-виконавським та інтелектуально-творчим ростом більшості учнів, що викликало в автора методики відчуття правильності вибраного шляху. Учні зверталися з проханням допомогти їм створити власну пісню, придумати акомпанемент до власних віршів, показати ту чи іншу акордову або мелодичну послідовність. «Конкурсні» діти отримували призові місця на обласних та Всеукраїнських конкурсах, постійно поліпшуючи свої результати. Учні, які грали в ансамблі, значно підвищували рівень власної виконавської майстерності, виконуючи музичні твори автора цього наукового дослідження. Виступи на концертах (як в музичній школі, так і в загальноосвітній) ставали

для дітей не тільки звичним явищем, але й необхідністю. Все це говорить про ефективність запропонованої методики, обраних методів, які сприяли бурхливому розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі.

3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи

Аналізуючи отримані в результаті педагогічного експерименту дані, ми мали змогу виявити відмінності у розвиненості музичного мислення молодших школярів експериментальної та контрольної груп. Початкові результати обох груп майже не відрізняються одне від одного, що говорить про однаковість сформованості музичного мислення учнівського контингенту експериментальної та контрольної груп на початковому етапі навчання. Отримані після формувального експерименту дані дали змогу одержати підтвердження ефективності розробленої методики розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі.

Для опрацювання статистичних даних було використано програму електронних таблиць Excel, зокрема: надбудову «Аналіз даних»; вбудовані статистичні функції цієї програми; «Майстер діаграм», «Автосума» та інші параметри панелі інструментів.

Як вже було зазначено вище, в експерименті брали участь молодші школярі, що були поділені на дві групи: експериментальну (23 учні) та контрольну (23 учні). Порівняльний аналіз був здійснений за результатами контрольних зрізів отриманих знань, набутих вмінь та навичок, які мали свідчити про розвиненість компонентів музичного мислення. Кількість цих діагностичних зрізів була зумовлена кількістю етапів науково-дослідної роботи, кожен з яких повинен був мати відповідні підсумки. Отже, було зроблено початковий зріз, зрізи після 1-го та після 2-го етапів, заключний зріз.

Для здійснення цих педагогічних зрізів були використані опитування, бесіди, творчі завдання; відвідувалися контрольні заходи (технічні заліки, академічні концерти, перевідні іспити тощо). Після підведення підсумків

кожному учневі виставлялася оцінка за дванадцятибальною шкалою, яка містила в собі комплексний підхід до оцінювання складових музичного мислення: когнітивної, мотиваційної, емоційної, операційної, креативної. Вихідні дані по результатах оцінювання експериментальної та контрольної груп наведено в таблицях В.1 — В.10 додатку В.

Статистичні параметри оцінок компонентів музичного мислення по обом групам та після кожного діагностичного зрізу наведені в таблицях Д.1 — Д.10 додатку Д. Ці статистичні параметри оцінювання включали в себе наступні елементи: середня оцінка в групі; медіану; моду; дисперсію вибірки; стандартне відхилення; довірчий інтервал середньої оцінки з рівнем надійності 0,95; стандартну похибку; найнижчу оцінку (мінімум); найвищу оцінку (максимум); інтервал оцінок у групі; суму (балів оцінок); кількість учнів у групі.

Середнє значення (або середнє арифметичне) утворюється за допомогою ділення суми всіх даних вибірки на число цих даних, в результаті чого ми отримуємо середню оцінку в групі. Цей елемент статистичних параметрів

оцінок обчислюється за формулою $\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$, де x_i — оцінка i -го учня, n — кількість учнів у групі.

Медіана — це число, яке є серединою множини чисел; відповідно половина чисел (половина групи) мають значення оцінок більші за медіану, а інша половина чисел (друга половина групи) мають оцінки, менші за медіану.

Мода — це значення оцінки, яке повторюється в масиві даних більше за інші значення. Мода, як і медіана, є мірою взаємного розташування значень.

Дисперсія — це величина, що характеризує ступінь розкиду кількісних значень величин статистичної вибірки (випадкових величин) щодо середнього значення для цієї вибірки. Вона обчислюється за формулою

$$D = \frac{n \sum_{i=1}^n x_i^2 - \left(\sum_{i=1}^n x_i \right)^2}{n(n-1)}.$$

Стандартне відхилення — це середнє квадратичне відхилення елементів числового ряду від їхнього арифметичного середнього. Стандартне

відхилення визначають за формулою
$$S = \sqrt{\frac{n \sum_{i=1}^n x_i^2 - \left(\sum_{i=1}^n x_i\right)^2}{n(n-1)}}$$
, що представляє собою корінь квадратний із дисперсії.

Довірчий інтервал — це інтервал, у межах якого із заданою довірчою імовірністю (в розрахунках прийнято $\alpha = 0,05$) можна чекати значення оцінюваної величини. Цей інтервал застосовується для більш повної оцінки точності в порівнянні з точковою оцінкою та обчислюється за формулою

$\bar{x} \pm 1,96 \left(\frac{\sigma}{\sqrt{n}} \right)$, де \bar{x} — середня оцінка в групі; S — стандартне відхилення сукупності оцінок для інтервалу оцінок; n — кількість учнів у групі.

Стандартна похибка — це різниця між гіпотетичною середньою оцінкою та фактичними балами тих, хто проходить тест, яка виникає як міра похибки передбаченої бальної оцінки для окремого учня в групі. Вона обчислюється за

формулою $S \bar{x} = \sqrt{\frac{D}{n}}$, де D — дисперсія, n — кількість учнів в групі.

Щоб продемонструвати в наочній формі кількісну різницю в оцінках та якісну різницю в розвиненості музичного мислення учнів експериментальної та контрольної груп, було створено ряд гістограм по кожному компоненту музичного мислення: когнітивний, мотиваційний, емоційний, операційний, творчий. Кожна така гістограма відображає зростання показників від першого до четвертого діагностичного зрізу. Як вже було зазначено вище, оцінювання учнів обох груп відбувалося за дванадцятибальною шкалою, що дозволяло чітко визначити рівні розвиненості музичного мислення. Враховуючи вікові, фізіологічні та психологічні особливості молодших школярів ми поділили дванадцятибальну шкалу на три рівні: достатній, середній та низький. Поділ на

ці відповідні рівні за оцінними показниками був зроблений наступним чином: достатній рівень — $9 < x_i \leq 12$, середній — $5 < x_i \leq 8$, низький — $x_i \leq 4$, де x_i – оцінка i -го учня.

Для порівняння динамічності розвитку компонентів музичного мислення учнів експериментальної та контрольної груп було створено графіки динаміки середньої оцінки, на яких можна побачити перевагу першої групи за результатами зростання бальних оцінок.

Загальна оцінка сформованості того чи іншого компонента музичного мислення на кожному діагностичному зрізі виводилася з декількох оцінок, які отримували учні на академічних концертах, технічних та творчих заліках тощо. Звісно, оцінювання відбувалося після обговорення з іншими викладачами музичного, виконавського, творчого росту кожного учня, що давало змогу отримувати більш достовірні оцінні результати.

На рис 3.3.1 відображено динаміку кількості учнів експериментальної групи (від початкового до заключного зрізу) з достатнім, середнім та низьким рівнем розвиненості **«когнітивного компонента» музичного мислення**.

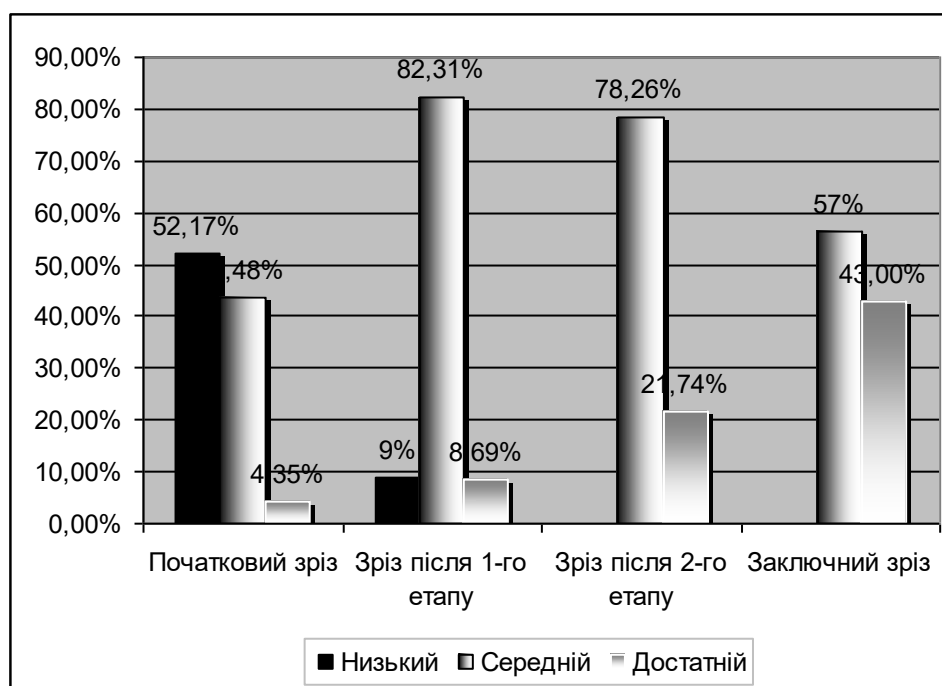


Рис. 3.3.1. Динаміка розвиненості когнітивного компонента музичного мислення в учнів експериментальної групи

Процес зміни кількості учнів з достатнім, середнім та низьким рівнем розвиненості когнітивного компонента в контрольній групі показано на рис. 3.3.2.

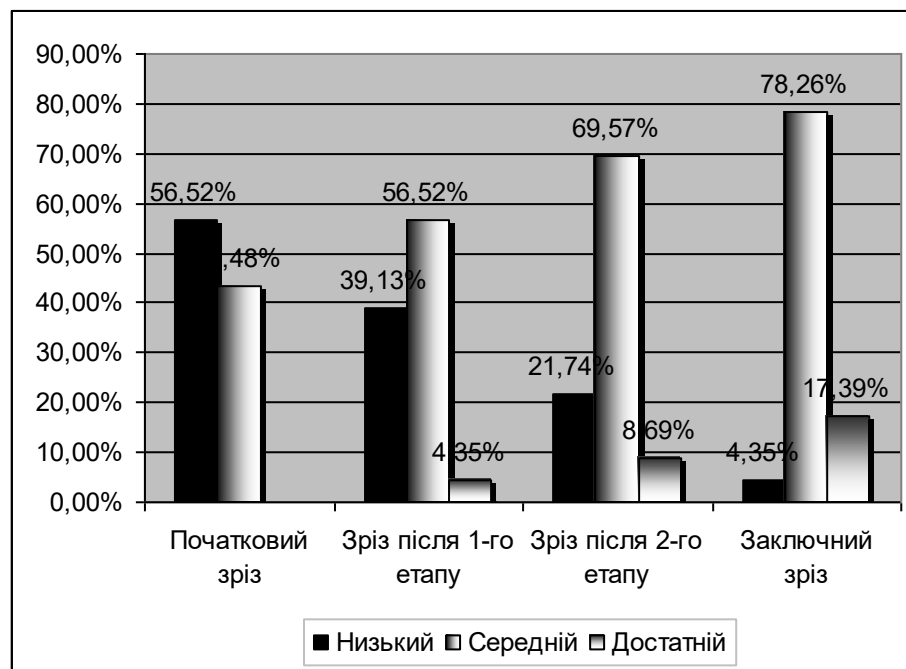


Рис. 3.3.2. Динаміка розвиненості когнітивного компонента музичного мислення в учнів контрольної групи

Згідно з наведених гістограм початкового зрізу, можна зазначити наступне: більша частина учнів мала *низький* (експериментальна група — 52,17 %, контрольна група — 34,78 %) та *середній рівень* (експериментальна група — 43,48 %, контрольна група — 43,48 %). На *достатньому рівні* показана меншість учнів у відсотковому відношенні (експериментальна група — 4,35%, контрольна група — 0%).

Зріз після 1-го етапу доводить поступове зростання рівня розвиненості когнітивного компонента музичного мислення в обох групах (з певною перевагою експериментальної групи), про що свідчать наступні цифри: *низький рівень* — від 52,17% до 8,7 % в експериментальній групі (зменшення відповідно складає 43,47 %), від 56,52 % до 39,13 % в контрольній групі (зменшення – 17,39 %); *середній рівень* — від 43,48 % до 82,61 % в експериментальній групі (збільшення – 39,13 %), від 43,48 % до 56,52 % в контрольній групі (збільшення складає 13,04 %); *достатній рівень* — від 4,35 % до 8,69 % в

експериментальній групі (збільшення – 4,34 %), від 0 % до 4,35 % в контрольній групі (збільшення складає 4,35 %).

Зріз після 2-го етапу показує продовження зростання рівня розвиненості когнітивного компонента музичного мислення в обох групах (з постійною тенденцією певної переваги експериментальної групи) за наступними показниками: *низький рівень* — від 8,7 % до 0 % в експериментальній групі (зменшення 8,7 %), від 39,13 % до 21,74 % в контрольній групі (зменшення – 17,39 %); *середній рівень* — від 82,61 % до 78,26 % в експериментальній групі (зменшення – 4,35 %), від 56,52 % до 69,57 % в контрольній групі (збільшення – 13,05 %); *достатній рівень* — від 8,69 % до 21,74 % в експериментальній групі (збільшення – 13,05 %), від 4,35 % до 8,69 % в контрольній групі (збільшення – 4,34 %).

Заключний зріз демонструє кінцеві показники розвиненості когнітивного компонента музичного мислення в учнів обох груп: *низький рівень* відсутній в експериментальній групі, а в контрольній складає 4,35 % (зменшення — 17,39 %); *середній рівень* — від 78,26 % до 56,52 % в експериментальній групі (зменшення — 21,74 %), від 69,57 % до 78,26 % в контрольній групі (збільшення – 8,69 %); *достатній рівень* — від 21,74 % до 43,48 % в експериментальній групі (збільшення – 21,74 %), від 8,69 % до 17,39 % в контрольній групі (збільшення – 8,7 %).

Загалом, тенденція зростання рівня розвиненості когнітивного компонента музичного мислення чітко простежується в обох групах, але слід зазначити, що результати експериментальної групи кращі за результати контрольної групи. Про це свідчать графіки, що ілюструє рис. 3.3.3, в яких відображена динаміка середньої оцінки розвиненості згадуваного вище компонента. Так, в експериментальній групі ця середня оцінка виросла від 4,65 до 8,65 бала (що становить підвищення на 4 бала), а в контрольній групі — від 4,48 до 6,65 бала (підвищення – 2,17 бала). Отже, слід підкреслити, що когнітивний компонент музичного мислення в учнів експериментальної групи було розвинуто в середньому на 1,83 бала більше, ніж в учнів контрольної групи, про що свідчать наведені гістограми та графіки.

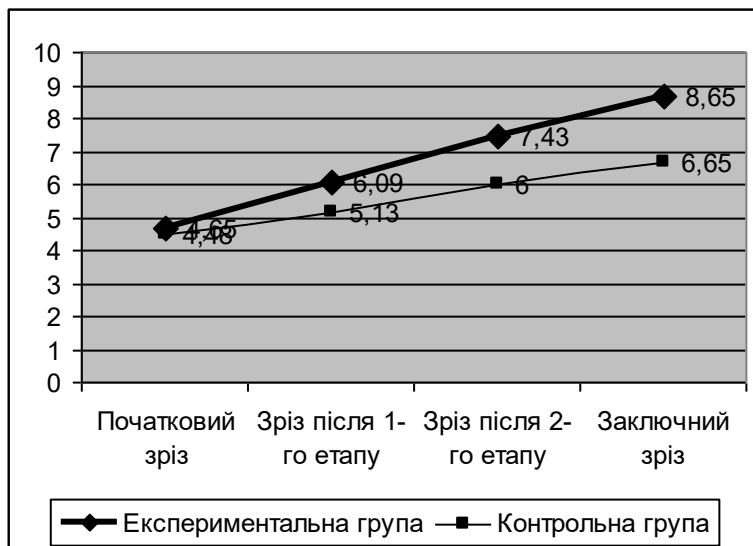


Рис. 3.3.3. Динаміка середньої оцінки розвиненості когнітивного компонента музичного мислення в експериментальній і контрольній групах

Розвиток мотиваційного компонента музичного мислення також відбувався поступово в обох групах, з чіткою тенденцією зростання кількості учнів з кращими показниками: експериментальна група — рис. 3.3.4, контрольна група — рис. 3.3.5.

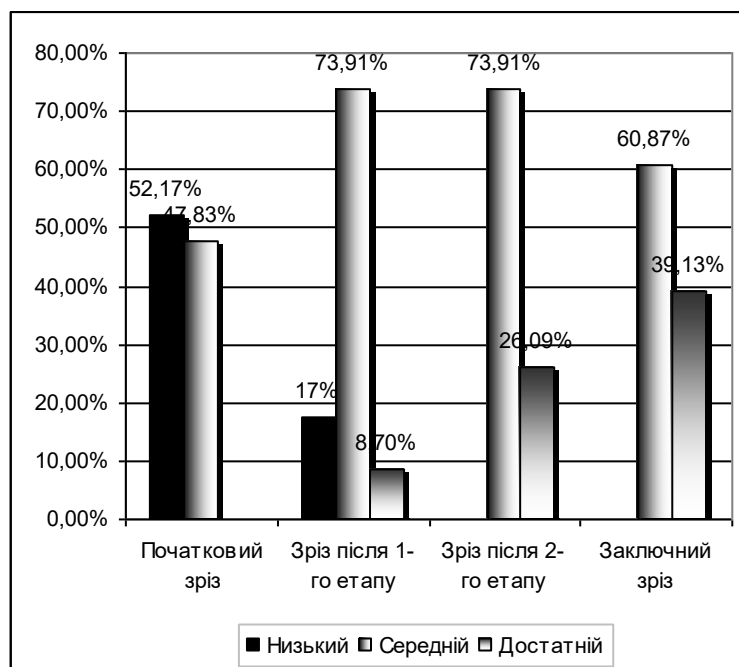


Рис. 3.3.4. Динаміка розвиненості мотиваційного компонента музичного мислення в учнів експериментальної групи

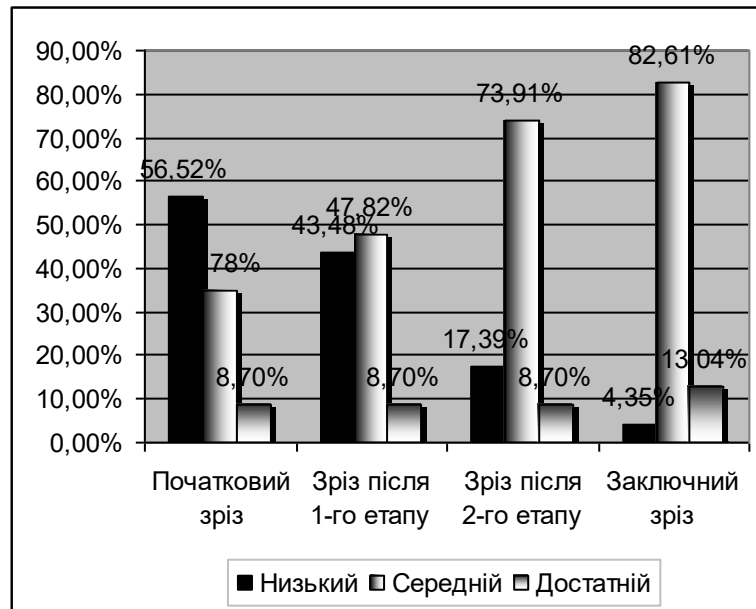


Рис. 3.3.5. Динаміка розвиненості мотиваційного компонента музичного мислення в учнів контрольної групи

Динаміка розвитку мотиваційного компонента музичного мислення після початкового педагогічного зрізу показала наступні результати: *низький рівень* — 52,17 % в експериментальній групі, 56,52 % в контрольній групі; *середній рівень* — 47,83 % в експериментальній групі, 34,78 в контрольній групі; *достатній рівень* — 0 % в експериментальній групі, 8,7 % в контрольній групі.

Педагогічний зріз після 1-го етапу дає змогу побачити певне зростання показників учнів обох груп: *низький рівень* — від 52,17 % до 17,39 % в експериментальній групі (зменшення складає відповідно 34,78 %), від 56,52 % до 43,48 % в контрольній групі (зменшення – 13,04 %); *середній рівень* — від 47,83 % до 73,91 % в експериментальній групі (збільшення – 26,08 %), від 34,78 % до 47,82 % в контрольній групі (збільшення – 13,05 %); *достатній рівень* — від 0 % до 8,7 % в експериментальній групі (збільшення – 8,7 %), в контрольній групі цей рівень залишився без змін (8,7 %).

Діагностичний зріз після 2-го етапу показує на продовження зростання показників в обох групах: *низький рівень* відсутній в експериментальній групі (зменшення — 17,39 %), а в контрольній групі він змінюється з 43,48 % на 17,39 % (зменшення – 26,09 %); *середній рівень* — в експериментальній групі залишився без змін (73,91 %), від 47,82 % до 73,91 % в контрольній групі

(збільшення – 26,09 %); *достатній рівень* — від 8,7 % до 26,09 % в експериментальній групі (збільшення – 17,39 %), залишився без змін в контрольній групі (8,7 %).

Заключний зріз визначав кінцеві результати розвиненості мотиваційного компонента музичного мислення учнів експериментальної та контрольної груп, показавши такі відсоткові відношення: *низький рівень* відсутній в експериментальній групі (як і після 1-го етапу), а в контрольній групі він змінюється з 17,39 % на 4,35 % (зменшення – 13,04 %); *середній рівень* — від 73,91 % до 60,87 % в експериментальній групі (зменшення – 13,04 %), від 73,91 % до 82,61 % в контрольній групі (збільшення – 8,7 %); *достатній рівень* — від 26,09 % до 39,13 % в експериментальній групі (збільшення – 13,04 %), від 8,7 % до 13,04 % в контрольній групі (збільшення – 4,34 %).

Графіки динаміки середньої оцінки розвиненості мотиваційного компонента музичного мислення обох груп показують такі результати: середня оцінка в експериментальній групі змінилася з 4,57 на 8,61 бала (що становить підвищення на 4,04 бала), а в контрольній групі — з 4,61 на 6,39 бала (підвищення – 1,78 бала). Тобто можна побачити, що мотиваційний компонент в учнів експериментальної групи було розвинуто на 2,26 бала більше, ніж в учнів контрольної групи. Наведений нижче рис. 3.3.6 засвідчує відповідні дані динаміки середньої оцінки розвиненості мотиваційного компонента музичного мислення в експериментальній і контрольній групах.

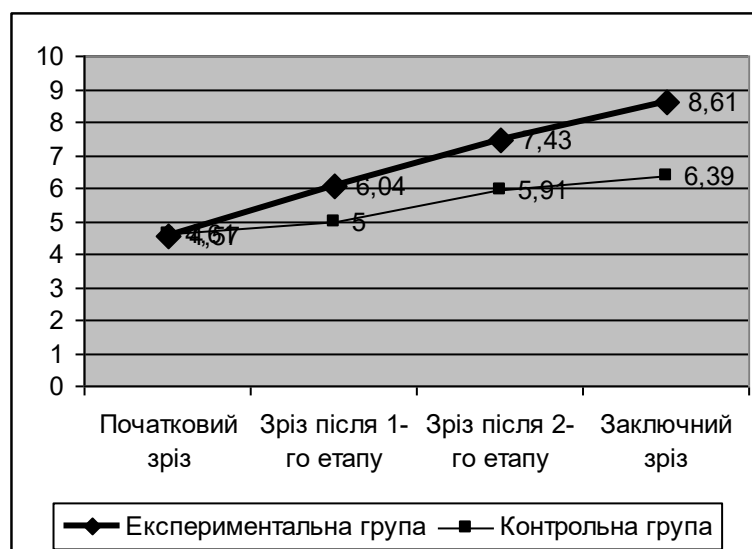


Рис. 3.3.6. Динаміка середньої оцінки розвиненості мотиваційного компонента музичного мислення в експериментальній та контрольній групах

Розвиток емоційного компонента музичного мислення мав в обох групах схожу тенденцію розвитку музичного мислення, відображену у наступних рисунках: рис.3.3.7 — експериментальна група, рис. 3.3.8 — контрольна група.

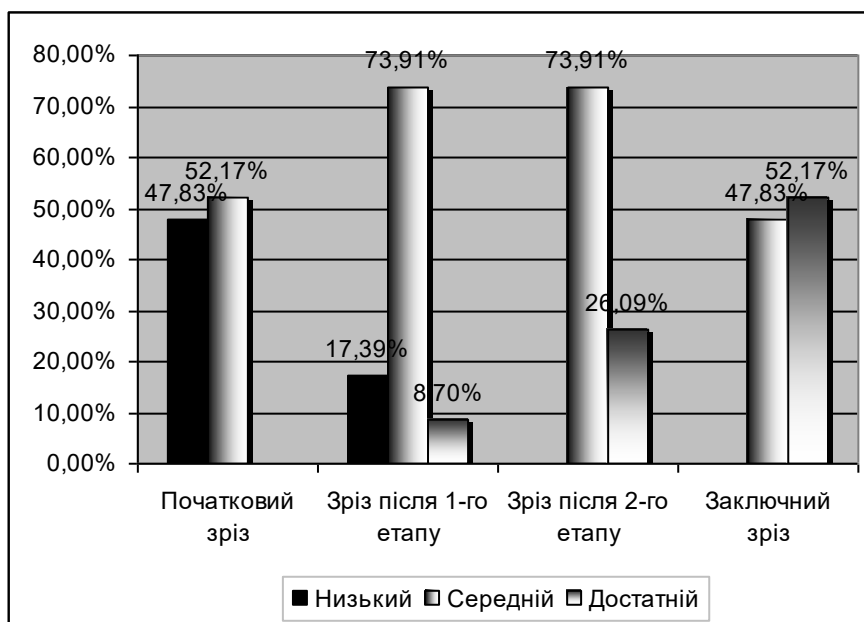


Рис. 3.3.7. Динаміка розвиненості емоційного компонента музичного мислення в учнів експериментальної групи

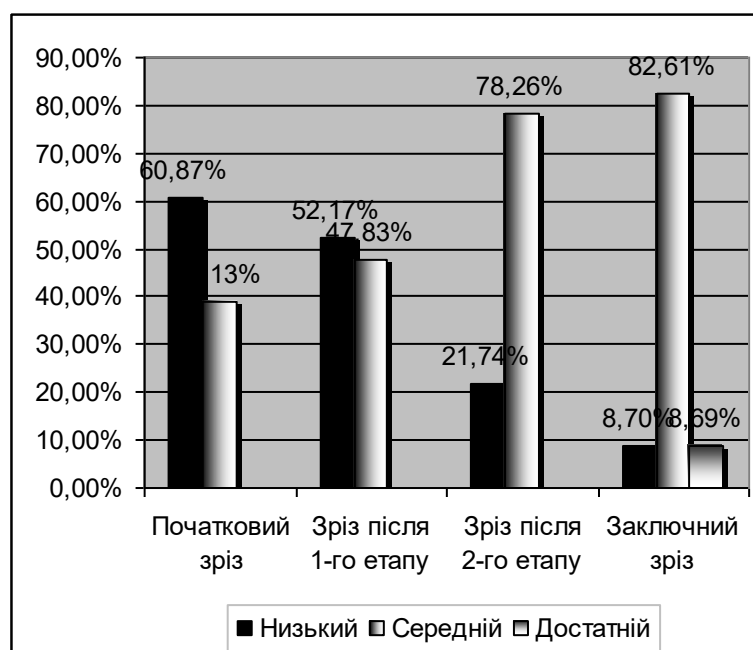


Рис. 3.3.8. Динаміка розвиненості емоційного компонента музичного мислення в учнів контрольної групи

Визначаючи динаміку розвиненості емоційного компонента музичного мислення після початкового педагогічного зрізу, слід навести наступні результати: *низький рівень* — 47,83 % в експериментальній групі, 60,87 % в контрольній групі; *середній рівень* — 52,17 % в експериментальній групі, 39,13 % в контрольній групі; *достатнього рівня* в обох групах після початкового зрізу виявлено не було.

Діагностичний зріз після 1-го етапу показав поступовий рух вперед в сенсі підвищення результатів учнями обох груп: *низький рівень* — від 47,83 % до 17,39 % в експериментальній групі (зменшення – 30,44 %), від 60,87 % до 52,17 % в контрольній групі (зменшення – 8,7 %); *середній рівень* — від 52,17 % до 73,91 % в експериментальній групі (збільшення – 21,74 %), від 39,13 % до 47,83 % в контрольній групі (збільшення – 8,7 %); *достатній рівень* — від 0 % до 8,7 % в експериментальній групі (збільшення – 8,7 %), на позначці 0 % залишився в контрольній групі.

Педагогічний зріз після 2-го етапу засвідчив поступовий розвиток емоційного компонента музичного мислення в учнів обох груп: *низький рівень* — від 17,39 % до 0 % в експериментальній групі (зменшення – 17,39 %), від 52,17 % до 21,74 % в контрольній групі (зменшення – 30,43 %); *середній рівень* залишився без змін в експериментальній групі (73,91 %), від 47,83 % до 78,26 % в контрольній групі (збільшення – 30,43 %); *достатній рівень* — від 8,7 % до 26,09 % в експериментальній групі (збільшення – 17,39 %), в контрольній групі цей рівень залишився без змін (0 %).

Заключний зріз показав кінцеві результати розвиненості емоційного компонента музичного мислення учнів експериментальної та контрольної груп, визначивши наступні дані: *низький рівень* — в експериментальній групі відсутній (як і після 2-го етапу), а в контрольній групі змінився з 21,74 % на 8,7 % (зменшення – 13,04 %); *середній рівень* — від 73,91 % до 47,83 % в експериментальній групі (зменшення – 26,08 %), від 78,26 % до 82,61 % в контрольній групі (збільшення – 4,35 %); *достатній рівень* — від 26,09 % до 52,17 % в експериментальній групі (збільшення – 26,08 %), від 0 % до 8,69 % в контрольній групі (збільшення – 8,69 %).

Динаміка середньої оцінки розвиненості емоційного компонента музичного мислення учнів обох груп відображена в графіках, які показують такі результати: середня оцінка в експериментальній групі змінилася з 4,83 на 8,65 бала (що становить підвищення на 3,82 бала), а в контрольній групі — з 4,43 на 6,26 бала (підвищення – 1,83 бала). Отже, слід підкреслити, що емоційний компонент в учнів експериментальної групи було розвинуто в середньому на 1,99 бала більше, ніж в учнів контрольної групи, про що свідчать наведені гістограми та графіки.

Наведений нижче рис. 3.3.9 засвідчує відповідні дані динаміки середньої оцінки розвиненості емоційного компонента музичного мислення в експериментальній і контрольній групах. Якщо зробити певні порівняння з динамікою розвиненості мотиваційного компонента музичного мислення, то можна зробити висновок про невелике зменшення різниці отриманих результатів між показниками учнів експериментальної та контрольної груп.

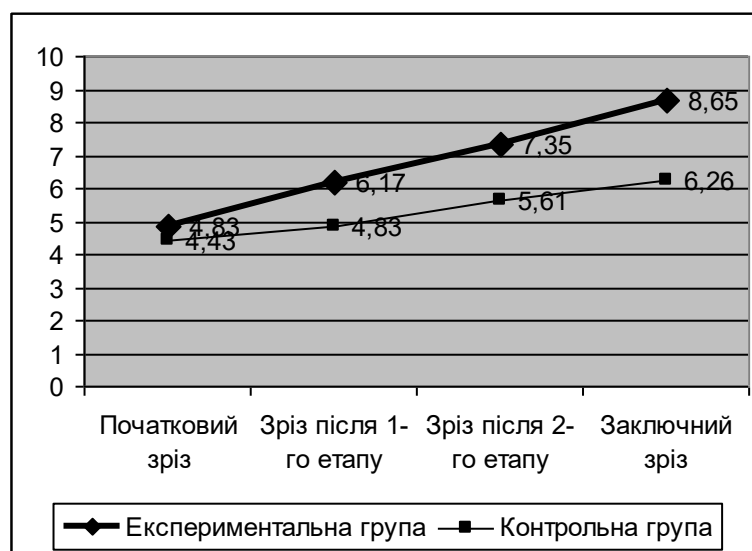


Рис. 3.3.9. Динаміка середньої оцінки розвиненості емоційного компонента музичного мислення в експериментальній і контрольній групах.

Розвиток операційного компонента музичного мислення також відбувався в обох групах і був охарактеризований поступовим зростанням показників після кожного педагогічного зрізу. На рис. 3.3.10 показана динаміка розвиненості цього компонента в експериментальній групі, на рис. 3.3.11 — в контрольній групі.

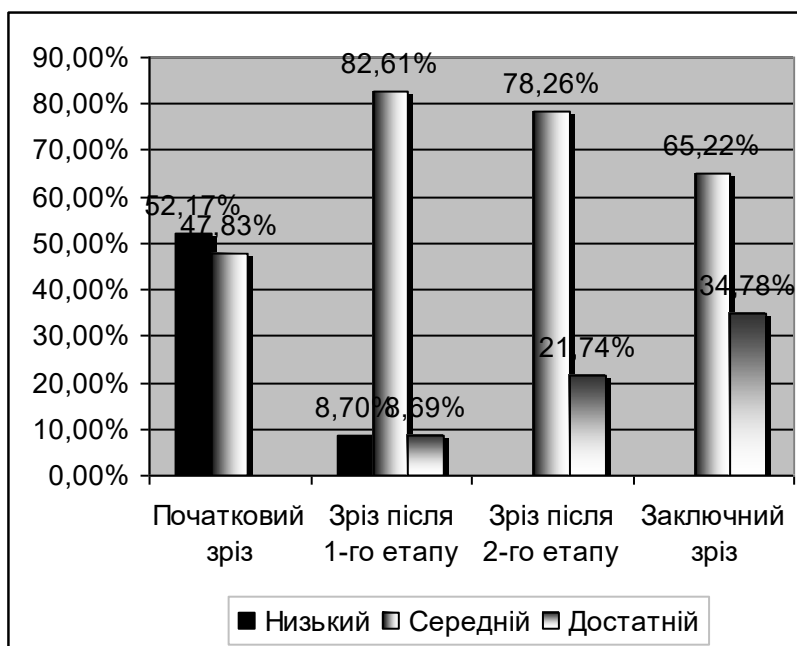


Рис. 3.3.10. Динаміка розвиненості операційного компонента музичного мислення в учнів експериментальної групи

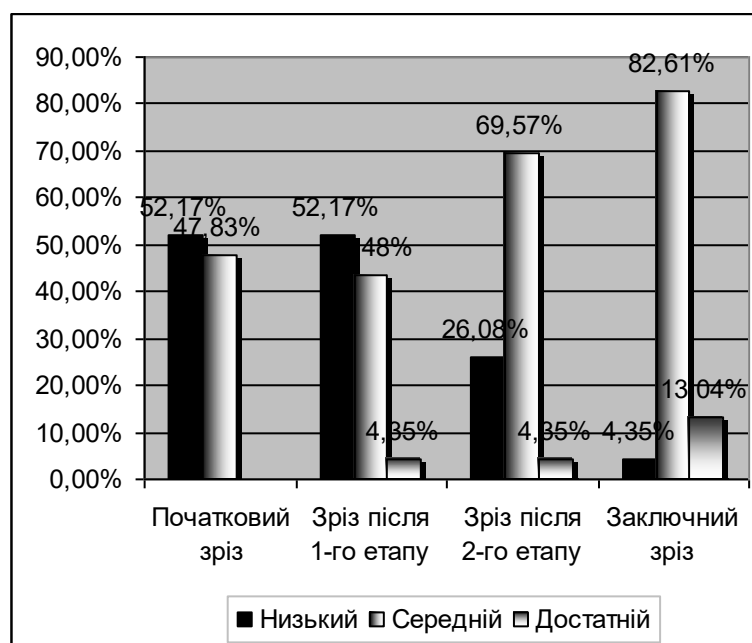


Рис. 3.3.11. Динаміка розвиненості операційного компонента музичного мислення в учнів контрольної групи

Розвиненість операційного компонента музичного мислення учнів обох груп після початкового діагностичного зрізу показала такі результати: *низький рівень* — 52,17 % в експериментальній групі, 52,17 % в контрольній групі; *середній рівень* — 47,83 % в експериментальній групі, 47,83 % в контрольній групі; *достатній рівень* відсутній в обох групах.

Педагогічний зріз після 1-го етапу виявив наступні результати: *низький рівень* — від 52,17 % до 8,7 % в експериментальній групі (зменшення складає відповідно 43,47 %), в контрольній групі залишився без змін (52,17 %); *середній рівень* — від 47,83 % до 82,61 % в експериментальній групі (збільшення — 34,78 %), від 47,83 % до 43,48 % в контрольній групі (зменшення — 4,35 %); *достатній рівень* — від 0 % до 8,69 % в експериментальній групі (збільшення — 8,69 %), в контрольній групі — від 0 % до 4,35 % (збільшення відповідно складає 4,35 %).

Діагностика рівнів розвиненості операційного компонента музичного мислення після 2-го етапу показала наступні результати: *низький рівень* відсутній в експериментальній групі, а в контрольній групі він змінився з 52,17 % на 26,08 % (зменшення — 26,09 %); *середній рівень* — від 82,61 % до 78,26 % в експериментальній групі (зменшення — 4,35 %), від 43,48 % до 69,57 % в контрольній групі (збільшення — 26,09 %); *достатній рівень* — від 8,69 % до 21,74 % в експериментальній групі (збільшення — 13,05), в контрольній групі залишився без змін (4,35 %).

Визначаючи вихідні дані після заключного зрізу, слід навести такі показники розвиненості операційного компонента музичного мислення учнів обох груп: *низький рівень* відсутній в експериментальній групі, в контрольній групі він змінився з 26,08 % на 4,35 % (зменшення — 21,73 %); *середній рівень* — від 78,26 % до 65,22 % в експериментальній групі (зменшення — 13,04 %), від 69,57 % до 82,61 % в контрольній групі (збільшення — 13,04 %); *достатній рівень* — від 21,74 % до 34,78 % в експериментальній групі (збільшення — 13,04 %), від 4,35 % до 13,04 % в контрольній групі (збільшення — 8,69 %).

Динаміка середньої оцінки розвиненості операційного компонента музичного мислення в учнів обох груп відображена в графіках, які показують наступні результати: середня оцінка в експериментальній групі змінилася з 4,65 на 8,35 бала (що становить підвищення на 3,7 бала), а в контрольній групі — з 4,57 на 6,26 бала (підвищення — 1,69 бала). Отже, слід підкреслити, що операційний компонент в учнів експериментальної групи було розвинуто в

середньому на 2,01 бала більше, ніж в учнів контрольної групи, про що свідчать наведені дані.

Наведений нижче рис. 3.3.12 засвідчує відповідні дані динаміки середньої оцінки розвиненості операційного компонента музичного мислення в експериментальній і контрольній групах.

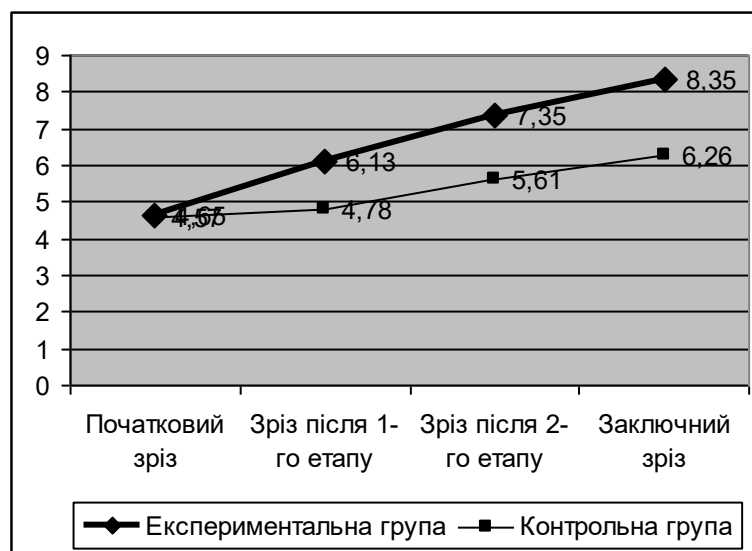


Рис. 3.3.12. Динаміка середньої оцінки розвиненості операційного компонента в експериментальній і контрольній групах.

Розвиток останнього з компонентів (творчий компонент) відбувався за планом, тобто мав місце поступовий рух вперед, що можна констатувати завдяки наступним рисункам: рис. 3.3.13 — експериментальна група, 3.3.14 — контрольна група.

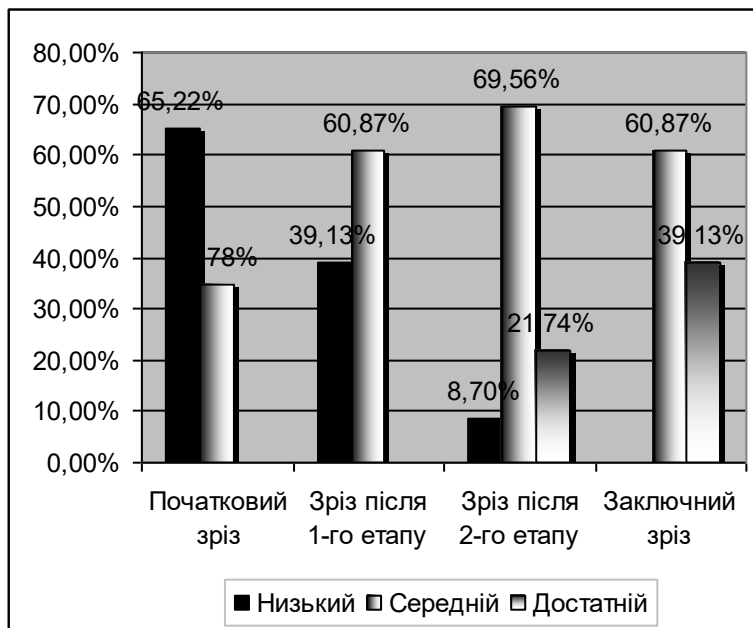


Рис. 3.3.13. Динаміка розвиненості творчого компонента музичного мислення в учнів експериментальної групи

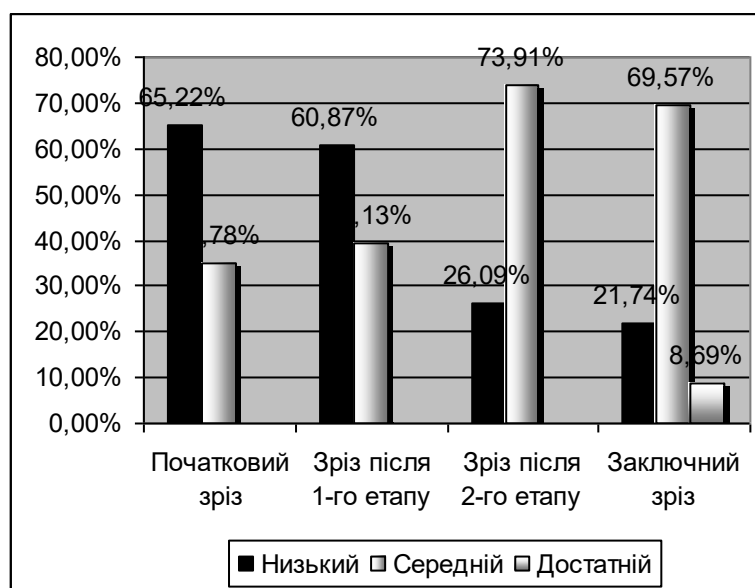


Рис. 3.3.14. Динаміка розвиненості творчого компонента музичного мислення в учнів контрольної групи

Початковий зріз, який було зроблено задля отримання даних щодо міри розвиненості згаданого компонента музичного мислення, показав такі результати: *низький рівень* — 65,22 % в експериментальній групі, 65,22 % в контрольній групі; *середній рівень* — 34,78 % в експериментальній групі, 34,78 % в контрольній групі; *достатнього рівня* в обох групах зафіксовано не було.

Діагностичний зріз після 1-го етапу виявив такі дані: *низький рівень* — від 65,22 % до 39,13 % в експериментальній групі (зменшення – 26,09 %), від 65,22 % до 60,87 % в контрольній групі (зменшення – 4,35 %); *середній рівень* — від 34,78 % до 60,87 % в експериментальній групі (збільшення – 26,09 %), від 34,78 % до 39,13 % в контрольній групі (збільшення – 4,35 %). *Достатній рівень* не був зафіксований в жодній з груп.

Педагогічний зріз після 2-го етапу показав наступні результати: *низький рівень* від 39,13 % до 8,7 % в експериментальній групі (зменшення – 30,43 %), а в контрольній групі він змінився з 60,87 % на 26,09 % (зменшення – 34,78 %); *середній рівень* — від 60,87 % до 69,56 % в експериментальній групі (збільшення – 8,69 %), від 39,13 % до 73,91 % в контрольній групі (збільшення – 34,78 %); *достатній рівень* — від 0 % до 21,74 % в експериментальній групі (збільшення відповідно складає 21,74 %), в контрольній групі показник цього рівня залишився без змін (0 %).

Після заключного зрізу були отримані кінцеві результати розвиненості креативного компонента учнів обох груп: *низький рівень* відсутній в експериментальній групі, а в контрольній він змінився з 26,09 % на 21,74 % (зменшення – 4,35 %); *середній рівень* — від 69,57 % до 60,87 % в експериментальній групі (зменшення – 8,7 %), від 73,91 % до 69,57 % в контрольній групі (зменшення – 4,34 %); *достатній рівень* — від 21,74 % до 39,13 % в експериментальній групі (збільшення – 17,39 %), від 0 % до 8,69 % в контрольній групі (збільшення – 8,69 %).

Загалом, тенденція зростання рівня розвиненості творчого компонента музичного мислення досить чітко простежується в обох групах, але слід зазначити, що результати експериментальної групи кращі за результати контрольної групи. Про це свідчать графіки, що ілюструє рис. 3.3.15, в яких відображена динаміка середньої оцінки розвиненості цього компонента. Так, в експериментальній групі ця середня оцінка виросла від 3,96 до 8,04 бала (що становить підвищення на 4,08 бала), а в контрольній групі — від 3,96 до 5,74 бала (підвищення – 1,78 бала). Отже, слід підкреслити, що творчий компонент музичного мислення в учнів експериментальної групи було розвинуто в

середньому на 2,3 бала більше, ніж в учнів контрольної групи, про що свідчать наведені дані.

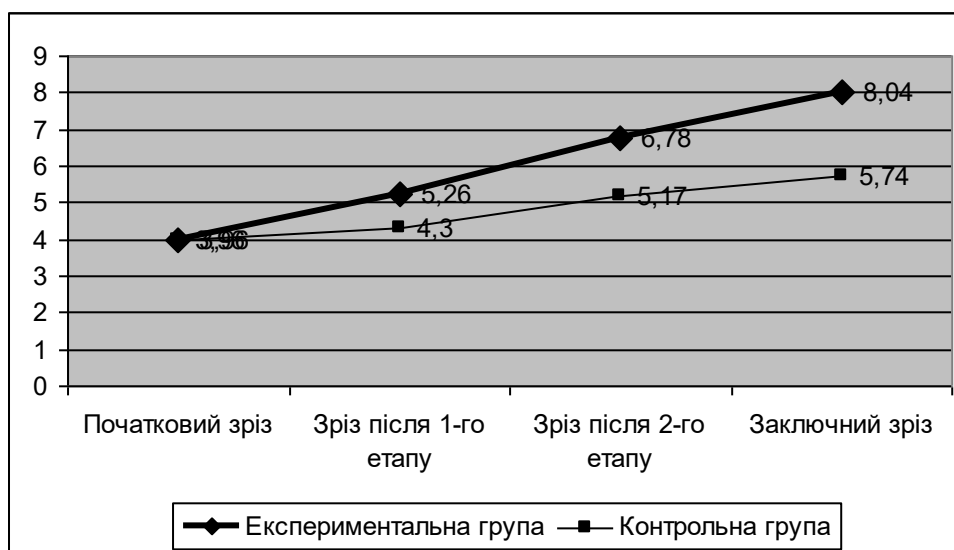


Рис. 3.3.15. Динаміка середньої оцінки розвиненості творчого компонента музичного мислення в експериментальній і контрольній групах

Підводячи певні підсумки, слід зазначити, що підвищення середньої оцінки розвиненості усіх п'яти компонентів музичного мислення в експериментальній групі (ЕГ) відбувалося з більш якісними показниками, ніж в контрольній групі (КГ). Про це свідчать наступні дані: когнітивний компонент — ЕГ — 4, КГ — 2,17 бала (різниця 1,83 бала); мотиваційний компонент — ЕГ — 4,04, КГ — 1,78 бала (різниця 2,26 бала); емоційний компонент — ЕГ — 3,82, КГ — 1,83 бала (різниця 1,99 бала); операційний компонент — ЕГ — 3,7, КГ — 1,69 бала (різниця 2,01 бала); творчий компонент — ЕГ — 4,08, КГ — 1,78 бала (різниця 2,3 бала).

Визначаючи **рівні** розвиненості музичного мислення молодших школярів, було знайдене середнє арифметичне оцінок розвиненості п'яти компонентів: когнітивного, мотиваційного, емоційного, операційного, творчого.

В додатку Ж знаходяться оцінки загального рівня розвиненості музичного мислення учнів експериментальної та контрольної груп (таблиці Ж.1, Ж.2), а також статистичні параметри оцінок загального рівня розвиненості музичного мислення цих учнів (таблиці Ж.3, Ж.4).

В таблиці 3.3.1 наведені дані, які були отримані в ході порівняльного аналізу загальних рівнів розвиненості музичного мислення учнів експериментальної групи (ЕГ) і контрольної групи (КГ).

Слід також зазначити, що середня оцінка рівня розвиненості музичного мислення в учнів експериментальної групи складає 6,55 бала, а в учнів контрольної групи — 5,29 бала. Отже, середній оцінно-якісний показник складає 1,26 бала з перевагою експериментальної групи у порівнянні з контрольною групою.

Зріз	Група	Відносна кількість учнів за рівнями, %		
		Низький	Середній	Достатній
Початковий	ЕГ	39,13	60,87	0
	КГ	52,17	47,83	0
Після 1-го етапу	ЕГ	4,35	86,95	8,7
	КГ	34,78	60,87	4,35
Після 2-го етапу	ЕГ	0	73,91	26,09
	КГ	8,7	82,6	8,7
Заключний	ЕГ	0	52,17	47,83
	КГ	0	82,61	17,39

Таблиця 3.3.1. Співвідношення рівнів розвиненості музичного мислення учнів експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп за результатами діагностичних зрізів

Підводячи підсумки, потрібно зазначити, що розвиток музичного мислення учнів експериментальної групи відбувався більш інтенсивніше, ніж в контрольній групі. Згідно з отриманими статистичними даними можна побачити, що вихідні показники обох груп розрізняються між собою (учні експериментальної групи показують кращі результати, ніж учні контрольної групи).

Педагогічний зріз після 1-го етапу вказує на поліпшення результатів в обох групах, але показники учнів експериментальної групи дещо відрізняються від показників учнів контрольної групи більш активним зростанням, що свідчить про ефективність запропонованої методики. Зріз після 2-го етапу показує подальше зростання показників учнів обох груп, але зберігається

тенденція переваги експериментальної групи. Це підтверджує факт позитивного впливу на учнів запропонованої методики розвитку музичного мислення.

Заключний діагностичний зріз підводить підсумки розвиненості музичного мислення учнів обох груп після трьох етапів дослідження: експериментальна група — низький рівень відсутній, на середньому рівні виявлений результат 52,17 %, достатній рівень демонструє показник 47,83 %; контрольна група — низький рівень також відсутній, найбільша кількість учнів на середньому рівні (82,61 %), достатній рівень показує результат 17,39 %.

Було обчислено матрицю кореляційних коефіцієнтів для всіх поєднань ознак (таблиця 3.1 додатку 3). Згідно з даними, наведеними в цій таблиці, можна побачити високий ступінь взаємозв'язку між компонентами музичного мислення та загальним рівнем розвиненості музичного мислення, який було визначено завдяки функціональній залежності компонентів.

Наведені дані дають змогу з впевненістю зазначити, що учні експериментальної групи досягли значних успіхів у розвитку музичного мислення за цей період, показали певний рівень зростання та кращі результати, ніж учні контрольної групи. Різниця в показниках спостерігається по всіх компонентах музичного мислення: когнітивний компонент — 1,15 бала, мотиваційний компонент — 1,18 бала, емоційний компонент — 1,47 бала, операційний компонент — 1,32 бала, творчий компонент — 1,22 бала. Наведена різниця результатів між експериментальною та контрольною групами свідчить про ефективність запропонованої методики розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі.

Висновки до розділу III

1. На основі психолого-педагогічних та музикознавчих положень, розкритих у першому та другому розділах, було створено методику розвитку молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі. Констатувальний експеримент дав змогу визначити наступне: низький та середній рівень

розвиненості музичного мислення зафіксовано у більшості опитуваних (88,73 %), натомість на достатньому рівні знаходяться 11,27 % респондентів. Ці дані дають змогу констатувати недостатню розвиненість музичного мислення учнів початкових мистецьких навчальних закладів, що говорить про необхідність впровадження відповідної методики розвитку музичного мислення у навчально-виховний процес.

2. Також на основі структури музичного мислення було розроблено п'ять критеріїв та встановлено три рівні розвиненості музичного мислення, що дозволило максимально розкрити сутність досліджуваної проблеми та визначити градацію рівнів розвиненості музичного мислення дітей молодшого шкільного віку.

Пізнавально-пошуковий критерій відображає ступінь теоретичної обізнаності учня, його пізнавальної активності, рівень розвиненості музично-пізнавальних здібностей індивіда. Показниками цього критерію визначено: рівень загальних знань, вмінь та навичок, розуміння їх практичної значущості; темп навчальної діяльності; гнучкість та оперативність мислення учня; спостережливість, здатність до синтезу та узагальнення; розвиненість музичної пам'яті та її оперативність; задоволення від пізнання.

Мотиваційно-спонукальний критерій музичного мислення характеризує наявність стійких пізнавальних інтересів молодших школярів, бажання досягти ситуації успіху. Показниками цього критерію є: зацікавленість заняттями з музики, підвищений інтерес до музично-творчої діяльності, усвідомлене ставлення до мети музичного навчання та прагнення отримати відповідні результати.

Емоційно-вольовий критерій виявляє міру здатності молодших школярів до емоційної реакції на конкретні ігрові ситуації, уміння емоційно реагувати на зміст конкретного художнього образу, що склався під час прослуховування музичного твору. Основні показники зазначеного критерію: емоційна виразність виконання музичного твору, здатність до співпереживання з виконавцем під час слухання музики.

Операційно-діяльнісний критерій характеризує ступінь розвиненості розумових дій індивіда, застосування отриманих знань на практиці, розширення музичного світогляду. Показники даного критерію: знання специфіки музично-виконавської діяльності, диференціація звукового потоку, володіння необхідними мисленнєвими операціями та вміння користуватися ними.

Креативний критерій відображає міру самостійності в інтерпретації музичного твору, міру здатності до пошуку нових варіантів відтворення музичного матеріалу, появу творчих уявлень, що дозволяють створити та закріпити в пам'яті певні музичні образи. Показниками цього критерію визначено: здатність вільного переходу від репродуктивної до творчої музичної діяльності, вияв постійного прагнення до створення оригінальної інтерпретації музичного твору, імпровізаційності виконання та створення власних творчих доробок.

Достатній рівень передбачає наступне: 1) учень має достатньо високий рівень мотивації, виявляє інтерес до музичної діяльності, але його пізнавальна активність потребує стимулювання з боку вчителя; учень усвідомлює себе суб'єктом дидактичних відношень вчитель-учень, знає та використовує власні права і можливості вибору в процесі навчання, вміє бути відповідальним; 2) має достатньо ґрунтовні знання, розуміє основні поняття; також вміє пояснити, які знання йому потрібні для вирішення певної проблеми; 3) має розвинені музичні здібності та працелюбність; виявляє старанність та наполегливість в оволодінні певними прийомами гри на гітарі; 4) в учня спостерігається працелюбність, вміння сприймати музику, використовувати засоби музичної виразності за порадою викладача; зазвичай такий учень досить впевнено відчуває себе під час публічного виступу; 5) учень має достатній рівень теоретичної та практичної підготовки; володіє навичками аналізу звукового втілення музичного твору, диференціації засобів музичної виразності; вміє рахувати вголос та грати ритмічно тощо; 6) учень робить спроби за допомогою викладача інтерпретувати музичний твір; вміє певною мірою створювати художній образ та під час виступу передавати емоції слухачеві; виявляє певні здібності до створення власної музики.

Для *середнього рівня* характерні такі ознаки: 1) стійкий інтерес до навчання гри на гітарі; 2) середні музичні здібності та помірна працелюбність; учень виступає в якості об'єкта навчання; недостатній розвиток пізнавальних процесів; повільний темп навчальної діяльності; 3) навчальна мотивація досить низька, переважний вплив має емоційна група методів стимулювання; переважає інтерес до зовнішніх результатів процесу навчання; 4) досить пасивне ставлення до музичного мистецтва взагалі, але можливість поступового розвитку сприймання музики; 5) середня теоретична підготовка; достатньо складний процес усвідомлення необхідності грати в повільному темпі та рахувати вголос; досить низька в допомозі викладача, проте існування можливості виходу на певний творчий рівень; середня ініціативність та активність.

Низький рівень передбачає: 1) відсутність бажання та здатності реалізувати себе через музичну діяльність, низький рівень пізнавальної активності, майже повна відсутність мотивації до навчання; 2) посередні музичні здібності; 3) невеликі за обсягом загальні знання та слабка теоретична підготовка; майже повністю відсутня мисленнєво-операційна діяльність; 4) недостатній розвиток психічних функцій; емоційна пасивність та повна відсутність ініціативності в навчальному процесі; відсутність готовності до сприймання нового музичного матеріалу; 5) низький темп навчальної діяльності; 6) репродуктивний тип навчальної діяльності. Здебільшого учні з низьким рівнем розвитку музичного мислення можуть лише слухати музику, часто зовсім не розуміючи її, а домашнє завдання виконувати лише тому, щоб не отримати негативну оцінку. Але викладач повинен вміти працювати з такими дітьми, оскільки кожна дитина — це особистість, що має право на якісну початкову музичну освіту. Педагогу необхідно індивідуально підходити до кожного такого учня, враховуючи його певні особливості; ставити перед ним такі завдання, з якими він зможе впоратися і відчувати задоволення від навчання.

3. Поступовий розвиток музичного мислення, який відбувався поетапно, дозволив розкрити в учнях такі якості: старанність, наполегливість, ініціативність у навчанні, самостійність у визначенні мети, вміння знайти

потрібний шлях для досягнення відповідної цілі, бажання пізнавати музику глибше тощо. Ці загальні позитивні якості, так необхідні у навчанні, доповнювалися спеціальними, що дозволяло дітям знаходити в музиці нові цікаві особливості, краще розуміти музичний матеріал, відчувати розвиток музики, знаходити оригінальний підхід до вирішення завдань. Крім того, за час експериментального навчання учні отримували можливість сформувати основу для подальшої власної музично-творчої діяльності, набути навичок імпровізаційності музичної думки.

4. Формувальний експеримент показав, що багато молодших школярів має схильність до музичної діяльності, а учні з середніми музичними здібностями (у переважній більшості) можуть досягати значних успіхів у навчанні, поступово переходячи на достатній рівень розвиненості музичного мислення. Це демонструють наведені рисунки й таблиці, які непрямо підтверджують ефективність запропонованої методики, а також грамоти та дипломи, що безпосередньо вказують на навчальні успіхи дітей.

Отримані статистичні дані було опрацьовано та показано на рисунках, які повною мірою відображають рівень розвиненості музичного мислення в учнів експериментальної та контрольної груп після кожного педагогічного зрізу. Таким чином досить чітко простежується поетапна динаміка розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі.

ВИСНОВКИ

Результати проведеного дослідження свідчать про виконання поставлених завдань і дають можливість зробити такі висновки:

На основі узагальнення результатів теоретичного аналізу наукових джерел встановлено, що проблема розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі гри на гітарі не знайшла необхідного відображення у науково-методичній літературі, виявлено недостатню розробленість теоретичних та прикладних аспектів означеної проблеми.

Поняття «*музичне мислення*» ми розглядаємо як пізнавальний процес, спрямований на смислове осягнення, емоційне та раціональне відтворення музичних творів, втілення творчих ідей у виконавську практику.

Аналіз наукових джерел та власний досвід дозволив розглядати *розвиток музичного мислення молодших школярів* як складний багатофункціональний процес оволодіння цілим спектром музично-виражальних засобів, виконавських навичок; вміння сприймати музичний матеріал та відтворювати задум композитора у власній свідомості через уявлення, асоціації; усвідомлення форми і змісту музичних творів через збагачення досвіду спілкування з музичним мистецтвом, передача музичної інформації слухачеві шляхом інтерпретації музичного твору, створення власних творчих доробок. Особливості музичного мислення молодших школярів полягають у значній ролі інтересу в отриманні позитивних результатів навчально-виховного процесу, у надмірному емоційному забарвленні музичної діяльності, у підвищеній активності пізнавальних функцій учнів цієї вікової категорії.

Дослідження вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку дає змогу стверджувати необхідність започаткування роботи з розвитку музичного мислення саме з цього віку, адже в цей віковий період «провідною діяльністю» школярів (Л.Виготський, О.Леонтьєв, Д.Ельконін) є саме цілеспрямована навчальна діяльність.

Розкриття сутності і змісту досліджуваної проблеми дозволило розробити структуру розвитку музичного мислення, яка включає п'ять компонентів: *когнітивний, мотиваційний, емоційний, операційний та творчий*.

Були визначені *педагогічні умови*, які сприяють розвитку музичного мислення учнів початкових навчальних музичних закладів. Серед них слід виокремити наступні: *когнітивний* компонент – забезпечення учнів необхідним навчальним матеріалом; залучення до практичного втілення набутих знань; спонукання до самостійності у навчальному процесі; *мотиваційний* компонент – запровадження ігрових форм проведення занять; дотримання вимоги доступності викладу навчального матеріалу; систематичне зацікавлення дітей музичним мистецтвом; *емоційний* компонент – активізація емоційного відгуку на музику, розширення спектру емоційно-естетичних переживань; створення позитивної емоційної атмосфери навчання, яка сприяє найбільш повному розкриттю музичних здібностей учнів; дотримання принципів добору репертуару (яскравість, різноманітність, художність тощо) для забезпечення максимальної зацікавленості учнів у процесі музичного навчання; *операційний* компонент – залучення учнів до застосування операцій і способів мисленнєвих дій, заохочення розумової діяльності; застосування методично доцільного добору організаційних форм, методів та засобів музичного навчання молодших школярів, які б відповідали меті і завданням, забезпечували результативність розвитку музичного мислення молодших школярів; *творчий* компонент – організація педагогічного процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії; стимулювання творчої ініціативи учнів, переміщення акценту з професійно-мистецтвознавчої на розвивальну спрямованість процесу музичного навчання молодших школярів. Зазначені умови сприяють досягненню певного рівня розвиненості усіх компонентів музичного мислення, які забезпечують повноцінний музичний розвиток учня.

На основі структури музичного мислення було розроблено критерії (*пізнавально-пошуковий, мотиваційно-спонукальний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний, креативний*) та встановлено рівні розвиненості музичного мислення (*низький, середній та достатній*), що дозволило

максимально розкрити сутність досліджуваної проблеми та визначити градацію розвиненості музичного мислення молодших школярів. До кожного критерію було визначено відповідні показники, які мали за мету розкрити сутність кожного з них у процесі практичної роботи.

Було визначено мету дослідно-експериментальної роботи, основні напрями реалізації експериментальної методики, запропонований перелік певних завдань, виконання яких сприяє розвитку музичного мислення.

В результаті констатувального експерименту було виявлено в переважній більшості досить низький рівень розвиненості музичного мислення в учнів різних початкових музичних навчальних закладів. Це обумовило пошук шляхів вдосконалення існуючих методик, а також сприяло розробці експериментальної методики розвитку музичного мислення молодших школярів молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі. За результатами, які були отримані в ході формувального експерименту, ми зробили висновки про ефективність розробленої методики.

Формувальний експеримент висвітлив *орієнтаційний, розвивально-оційний* та *творчо-самостійний* етапи авторської методики. Ці етапи було зорієнтовано на розвиток компонентів музичного мислення молодших школярів, на кожному етапі було запропоновано комплекс методів, що сприяють розвитку музичного мислення молодших школярів.

Отримані статистичні дані, які було опрацьовано та показано на рисунках, повною мірою відображають рівень розвиненості музичного мислення в учнів експериментальної та контрольної груп після кожного зрізу. Таким чином досить чітко спостерігається динаміка розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі від етапу до етапу.

Результати, отримані в ході експериментального дослідження, показали значні позитивні зміни у розвитку музичного мислення молодших школярів. Діти, що брали участь в експерименті, почали краще розуміти музичний матеріал, легше знаходити шляхи подолання технічних проблем, проявляти самостійність та ініціативність, глибше відчувати музику. У багатьох з них

з'являлося бажання бути активним учасником музично-навчального процесу, власноруч створювати щось нове, продовжувати розвиватися в музичному сенсі. Як результат, в учнів з'являвся стійкий інтерес до музики, вони отримували задоволення від музично-виконавської діяльності та мали бажання продовжувати навчання й надалі.

Для надання методичної допомоги викладачам початкових музичних навчальних закладів, а також з метою впровадження цієї методики у навчально-виховний процес було розроблено відповідні методичні рекомендації.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Воно відкриває перспективу для більш глибокого вивчення поставленої проблеми, зокрема особливостей реалізації поетапної методики розвитку музичного мислення учнів різних вікових груп, створення структурно-функціональної моделі розвитку музичного мислення особистості. Поглибленого вивчення вимагають питання, пов'язані з впливом розвитку музичного мислення на дитячий музичний світогляд, створення теоретичних та методичних розробок щодо вказаної проблеми.

Додатки

Додаток А

Приклад 1

Опитувальний лист

для дітей молодшого шкільного віку — учнів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів (музичні відділення).

Мета — визначення стану розвиненості музичного мислення молодших школярів.

1. Назви, будь ласка, своє ім'я _____
2. Скільки тобі років _____
3. В якому класі навчаєшся в загальноосвітній школі _____
4. Які зазвичай отримуєш оцінки _____
5. Який урок тобі подобається більше за все _____
6. Чи виконуєш ти домашнє завдання у повному обсязі _____
7. Який твій улюблений мультфільм _____
8. Чи є в тебе улюблена пісня _____ Яка _____
9. Чи любиш ти слухати музику _____ Яка музика подобається _____
10. Діти люблять грати в різноманітні ігри. Яка гра тобі подобається _____
11. Зазвичай ти приходиш на урок
 - завчасно
 - вчасно
 - запізнюєшся
12. Коли ти починаєш якусь справу, то
 - доводиш її до кінця
 - зупиняєшся на половині
 - постійно відкладаєш «на завтра»
13. Чи уважно ти слухаєш те, про що розповідає тобі вчитель _____
14. Чи виникають в тебе під час уроку запитання до викладача _____
15. Як ти вважаєш, чи вже вмієш ти грати на музичному інструменті _____
16. Чи хотілося б тобі створювати власну музику _____
17. Чи є в Вашій сім'ї музиканти _____ Хто саме _____
18. Яка музика найчастіше звучить у вашій оселі _____

Дякуємо!

Приклад 2
Опитувальний лист
(для батьків)

Мета — визначення відношення батьків до музичного навчання власних дітей

1. Назвіть, будь ласка, Ваше прізвище, ім'я та по-батькові _____
2. Якого віку Ваша дитина _____
3. Який рік вона займається музикою _____
4. Чия була ініціатива розпочати заняття з музики _____
5. Чи обговорюєте Ви з дитиною заняття з музики _____
Якщо так, то чия ініціатива _____
6. Як заняття в музичній школі впливають на Вашу дитину? Вона:
 - стомлюється
 - стає більш енергійною
 - ніяк не впливають
7. Скільки разів на тиждень дитина займається музикою вдома _____
8. Скільки часу дитина проводить за інструментом _____
9. Ви займаєтеся:
 - разом
 - допомагаю лише розібратися у домашньому завданні
 - перевіряю результат
 - дитина займається самостійно
10. Чи подобається Вашій дитині ходити до музичної школи _____
11. Чи створюєте Ви умови, що надають можливість Вашій дитині займатися музикою під час канікул _____
12. У виконанні домашнього завдання дитина:
 - випредставляє ініціативу сама
 - займається тільки з нагадування рідних
13. Як часто Ваша дитина відвідує концерти _____
14. Яку музику любить слухати Ваша дитина _____
15. Яка музика найчастіше звучить у Вашій оселі _____
16. Чи є у Вашій сім'ї музиканти? _____ Хто саме _____
17. В яких видах діяльності, на Ваш погляд, найбільш повно виявляються творчі здібності Вашої дитини _____
18. Чи хочете Ви, щоб Ваша дитина й надалі займалася музикою _____

Дякуємо!

Приклад 3

Опитувальний лист

(для викладачів класу гітари початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів)

Мета — визначення умов розвитку музичного мислення молодших школярів у процесі навчання гри на гітарі

Просимо Вас відповісти на запитання, приведені нижче, та оцінити прояви музичного мислення Ваших учнів за п'ятибальною шкалою: 1 – дуже погано, 2 – погано, 3 – задовільно, 4 – добре, 5 – відмінно.

Заздалегідь вдячні Вам за участь у роботі, результати якої можуть позитивно вплинути на поліпшення процесу навчання.

Назвіть, будь-ласка, Ваше прізвище, ім'я та по-батькові _____

Назвіть прізвище та ім'я учня, що оцінюється _____

Який клас _____

1. Позитивне ставлення до навчального процесу взагалі _____
2. Вміння слухати та сприймати музику _____
3. Старанність та наполегливість _____
4. Ініціативність учня _____
5. Наявність запитань до вчителя _____
6. Схильність до аналізу помилок _____
7. Тривалість, стійкість інтересу учня _____
8. Зосередженість уваги учня впродовж всього уроку _____
9. Загальні знання учня, враховуючи його вік _____
10. Знання нот та розташування їх на інструменті _____
11. Знання тривалості нот та розуміння ритмічних співвідношень _____
12. Вміння читати ноти з аркуша _____
13. Знання музичних термінів відповідно до року навчання _____
14. Розуміння форми твору _____
15. Відчуття фрази, мотиву _____
16. Здатність до підбору нот на слух _____
17. Вміння настроювати інструмент _____
18. Самостійність у визначенні мети, завдань та шляхів їх досягнення _____
19. Творчий, оригінальний підхід у виконанні завдання _____
20. Розуміння шляхів подолання сценічного хвилювання _____
21. Здатність до імпровізації _____

Дякуємо!

Додаток А (продовження)

Творчі завдання на розвиток музичного сприймання

1. Вгадати на слух назву запропонованих мелодій із дитячих мультфільмів:

Г. Гладков «Пісенька Черепахи»

В. Шаїнський «Пісенька крокодила Гени»

Л. Бекман «У лісі народилася ялинка»

М. Красев «Ялинка»

В. Шаїнський «Усмішка»

Г. Гладков Пісні з мультфільму «Бременські музиканти» та ін.

2. Вгадати на слух назву запропонованих мелодій із телесеріалів:

Мелодії з т/с «Солдати»

Мелодії з т/с «Кадети»

Мелодії з т/с «Ранетки» та ін.

3. Поділити запропоновані мелодії на веселі та сумні:

В. Шаїнський «Антошка»

В. Шаїнський «Пісенька Чебурашки»

О. Рибников «Пісенька Буратіно»

В. Шаїнський «Голубий вагон» та ін.

4. Прослухати запропоновані музичні твори, попередньо ознайомившись з їхнім змістом та розповісти про власні враження від почутої музики:

О. Віницький «Маленький ковбой»

О. Віницький «Рожевий слон»

В. Козлов «Маленький детектив»

П. Панін «Танець ескімосів»

І. Альбеніс «Астурія» та ін.

Додаток Б

Методичні рекомендації з розвитку виконавського мислення

1. Основою швидкого оволодіння першими виконавськими навичками є досконале знання нот та розташування їх на грифі (в цьому допоможе «Гра з картками», яка дозволяє досить легко вивчити необхідний матеріал).
2. Безпомилкове виконання музичного твору можливе за умови підготовки якісного «фундаменту» п'єси:
 - *правильна нота;*
 - *правильна тривалість ноти;*
 - *правильний палець лівої руки;*
 - *правильний палець правої руки.*
3. Завжди необхідно відпрацьовувати складне місце окремо, пересилиючи бажання розпочати з початку.
4. При здійсненні помилок в будь-якому фрагменті нотного тексту три рази поспіль необхідно обов'язково взяти більш повільний темп.
5. Обов'язковою умовою якісного виконання музичного твору є випередження умкою м'язових рухів.
6. При виконанні складних місць музичного матеріалу слід концентрувати увагу а «опорних нотах», розставляючи на них невеликі акценти.
7. В роботі над музичним твором допомагає спів про себе мелодії, яка иконується, що дозволяє швидше вивчити нотний текст.
8. Дуже важливу роль відіграє вдосконалення вміння читати ноти з аркушу.
9. Постійно повинна бути активована комунікативна складова виконавського ислення, яка сприяє пізнавальним процесам.
10. Досягнення досконалості у виконанні нотного тексту відбувається завдяки ідпрацюванню складних місць до трьох разів поспіль.
11. Обов'язковою є вольова підготовка до концертних виступів, яку потрібно очинати вже з початкового етапу навчання.

Рекомендації та творчі завдання на розвиток когнітивного компонента музичного мислення

1. Виробляти мету і проектувати завдання уроку бажано спільно з учнем. Доцільно залучати дітей до планування наступної діяльності через попередню роботу (випереджувальні завдання, повідомлення). Разом з учителем учень складає план роботи, обговорюючи його, визначає показники досягнення визначеної мети (які знання, уявлення, засоби діяльності свідчать про це).

2. Завдання на перевірку знань, швидкості реакції. Учні мають якнайшвидше дати правильні відповіді: 1) Як називається друга нота? 2) На якій лінії знаходиться нота сі першої октави? 3) Що таке інтервал? 4) Що таке акорд? 5) На яких ладах в першій позиції знаходяться ноти першої октави? 6) Що таке дует? 7) З кількох звуків складається акорд? 8) Що таке пауза?

3. Прийоми, які може використовувати вчитель для поліпшення процесу вивчення нового матеріалу:

- Актуальна мета. Наприклад, під час слухання програмних творів українських та зарубіжних композиторів.
- Проблематизація. Постає проблема, яку треба вирішити. Наприклад: О. Віницький — це український чи російський композитор; який із запропонованих музичних творів відноситься до старовинної музики, а який до сучасної: «Менует», «Маленький ковбой» тощо.
- Знайди помилку. Пояснюючи матеріал, учитель навмисно припускається помилки.

Прес-конференція. Цей прийом використовується, починаючи з 3-4 класів. Учитель частково розкриває тему, пропонуючи учневі завершити її розкриття самостійно, використовуючи підручники, посібники, довідкову літературу тощо.

- Запитання до тексту. Перед вивченням п'єси учню пропонується скласти запитання.

**Рекомендації та творчі завдання на розвиток мотиваційного
компонента музичного мислення**

1. На першому етапі уроку вчитель вмотивовує наступну діяльність, позитивно спрямовує на працю. Тут важливо врахувати особистий досвід учнів щодо проблеми уроку. Доцільно використати музичне привітання, ритмічну та вокальну вправу, ігри тощо.
2. Працюючи над проблемою пробудження в учня допитливості та цікавості до процесу навчання, викладачу необхідно звертати увагу на умови, шукати шляхи формування і розвитку його мотиваційної сфери.
3. Духовне багатство учня першого класу як особистості, його погляди, потреби та інтереси, спрямованість та різні здібності багато в чому залежать від того, в яких умовах він формується в дошкільні роки.
4. Істотну роль у формуванні розвитку в учнів інтересу до навчання відіграють їхні основні життєві потреби (у пізнанні, діяльності, спілкуванні, самоствердженні). Також інтерес до навчальної діяльності істотною мірою залежить від особистісних якостей учня та його прагнень.
5. Дуже плідно впливають на розвиток інтересу до навчальної діяльності творчі завдання, кінцевим результатом яких є самоствердження учня, відчуття успіху, емоційне піднесення, задоволення від досягнення поставленої мети (викладачу необхідно в індивідуальному порядку винайти необхідні завдання для кожного учня, враховуючи його психологічні, фізіологічні особливості, а також музичні та розумові здібності).
6. Дуже важливими стимулами для занять музикою є: вдалі виступи учня на концертах, отримання ним схвальних відгуків та високих оцінок, перемога на конкурсах (обласних, Всеукраїнських, Міжнародних) тощо.

Рекомендації та творчі завдання на розвиток емоційного компонента

музичного мислення

1. Назвати зразки музики, яка подобається.
2. Пояснити, що відображає ця музика (настрій, спогади, картинки з життя тощо), чим саме вона сподобалась.
3. Назвати, які почуття викликають запропоновані для прослухування музичні твори:
 - М. Ліннеманн. «Меланхолія»
 - М. Ліннеманн. «Маленький котедж на острові»
 - С. Sesser. «На човні»
 - С. Sesser. «В похід»
 - О. Віницький «Маленький черв'ячок з дикої полуниці»
 - О. Віницький «Щось трапилось незвичайне в чарівному лісі» та ін.
4. Пояснити, які образи з'являються в уяві від прослуханих музичних творів.
5. Пригадати, які ще музичні твори схожі на ті, що вже були прослухані, провести паралелі між ними.
6. Згадати, музичні твори якого характеру зазвичай викликають найбільшу позитивну емоційну реакцію.
7. Порівняти між собою контрастні твори та пояснити різницю між ними.
8. Спробувати самостійно розставити динамічні відтінки в музичному творі, який виконується за програмою.
9. Запропонувати власне бачення тембрального забарвлення.
10. Уявити та розказати власний сценарій дій, які можуть відбуватися під запропоновану музику.
11. Відчути певні емоції, виконуючи нескладну п'єсу, та показати їх викладачеві, який повинен зрозуміти те, що хоче передати виконавець.

**Рекомендації та творчі завдання на розвиток операційного компонента
музичного мислення**

1. Прослухати та проаналізувати запропоновані дитячі п'єси:
2. Укр. нар. пісня «Ніч яка місячна»
3. Ф. Каруллі «Вальс»
4. О. Іванов-Крамської «Танець»
5. М. Каркассі «Андантино» або ін.
6. Назвати жанр прослуханих п'єс, порівняти їх між собою.
7. Визначити розмір, тональність, темп цих музичних творів.
8. Самостійно або за допомогою вчителя знайти відомості про композитора (бібліотека або Інтернет).
9. Визначити тривалість нот, ритмічні особливості творів.
10. Поділити прослухані п'єси на частини.
11. Визначити кількість фраз, мотивів.
12. Пояснити закономірність появи довгої тривалості в кінці кожної частини.
13. Визначити сильні та слабкі доли.
14. Виокремити мелодію, бас, акомпанемент.
15. Спробувати проспівати мелодію твору про себе.
16. Визначити фактуру музичного твору.
17. Заздалегідь визначити для себе можливі складні місця (прийом баре, незручна зміна позицій, пасажі тощо).
18. Розібрати запропоновану автором динамічну палітру.
19. Звернути увагу на можливу присутність агогічних нюансів та тембральних красок.
20. Почитати музичний твір з аркушу, паралельно звертаючи увагу на аплікатуру.
21. Вивчити п'єсу напам'ять.

Рекомендації та творчі завдання на розвиток креативного компонента музичного мислення

1. Зробити спробу відхилитися від запропонованого автором зразка виконання музичного твору, винайти власну виконавську концепцію.
2. Визначити з трьох запропонованих нот найвищу, середню і найнижчу.
3. Знайти по слуху запропоновану ноту на грифі гітари, обов'язково проспівуючи її про себе.
4. Підібрати таким самим чином на слух невеликий мотив, невелику фразу.
5. Підібрати на слух мелодію.
6. Вивчити літерні позначення нот, ознайомитись зі спорідненими, однойменними та паралельними тональностями.
7. Вивчити акорди, які зустрічаються в тональностях ля-мінор та до-мажор.
8. Підібрати на слух акомпанемент до нескладних естрадних вокально-інструментальних композицій в зазначених тональностях.
9. Аналогічні вправи виконати в тональностях мі-мінор та соль-мажор.
10. Транспонувати отримані акордові послідовності на тон вище.
11. Підібрати на слух акомпанемент більшої складності.
12. Взяти в роботу нескладну музичну композицію, в якій необхідно підібрати на слух мелодію та акордовий акомпанемент.
13. Поєднати мелодію з басом та додати до них по можливості ноти акомпанементу.
14. Записати в нотному зошиті отримані результати (за допомогою вчителя).
15. Взяти в роботу більш складну музичну композицію (в сенсі ритму, більшої кількості акордів, відхилень, модуляцій, або якщо мелодія рухається впритул до партії акомпанементу), підібрати і поєднати усі її складові, а також записати в нотний зошит отримані результати.
16. Придумати нескладний акомпанемент на вісім тактів, написати його в зошиті та визначити стійкі звуки в акордах.
17. Під акомпанемент вчителя спробувати створити нескладну мелодію з двох фраз (4+4), використовуючи стійкі звуки та найпростіший

ритмічний малюнок (спочатку слід брати повторні фрази з різним закінченням).

18. Ускладнити завдання шляхом додавання до мелодії нот, що проходять, слідкувати за логічним завершенням на тоніці.
19. Попрацювати над вдосконаленням мелодичної лінії, урізноманітнити ритмічний малюнок.
20. Зробити кульмінацію в отриманій мелодії шляхом більш насичених ритму та фактури.
21. Ускладнити завдання збільшенням розмірів акордової послідовності та використання більш коротких тривалостей нот.
22. Спробувати підібрати акомпанемент на запропоновану мелодію.
23. Зробити спробу імпровізувати на заданий викладачем незнайомий акомпанемент, попередньо зрозумівши на слух його форму та можливу повторність.
24. Імпровізувати на заданий більш складний акомпанемент, також попередньо ознайомившись зі змістом завдання.
25. Створити власний музичний твір.

Додаток В

Таблиця В.1. Результати спостереження за розвитком когнітивного компонента учнів експериментальної групи

Учень	Зріз							
	початковий зріз		після 1-го етапу		після 2-го етапу		заключний	
	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень
1	3	низький	5	середній	6	середній	7	середній
2	9	достатній	9	достатній	10	достатній	11	достатній
3	6	середній	6	середній	7	середній	8	середній
4	5	середній	6	середній	8	середній	9	достатній
5	3	низький	5	середній	6	середній	7	середній
6	7	середній	9	достатній	10	достатній	11	достатній
7	4	низький	6	середній	7	середній	8	середній
8	4	низький	5	середній	7	середній	8	середній
9	6	середній	7	середній	9	достатній	10	достатній
10	3	низький	5	середній	6	середній	8	середній
11	4	низький	5	середній	7	середній	8	середній
12	6	середній	8	середній	10	достатній	12	достатній
13	3	низький	4	низький	6	середній	8	середній
14	6	середній	7	середній	7	середній	8	середній
15	5	середній	6	середній	8	середній	9	достатній
16	3	низький	5	середній	6	середній	7	середній
17	6	середній	8	середній	9	достатній	10	достатній
18	5	середній	7	середній	8	середній	9	достатній
19	5	середній	6	середній	7	середній	8	середній
20	3	низький	5	середній	7	середній	8	середній
21	4	низький	6	середній	7	середній	9	достатній
22	3	низький	4	низький	6	середній	7	середній
23	4	низький	6	середній	7	середній	9	середній

Додаток В (продовження)

Таблиця В.2. Результати спостереження за розвитком мотиваційного компонента учнів експериментальної групи

Учень	Зріз							
	початковий зріз		після 1-го етапу		після 2-го етапу		заключний	
	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень
1	5	середній	6	середній	7	середній	8	середній
2	5	середній	7	середній	9	достатній	10	достатній
3	2	низький	4	низький	5	середній	6	середній
4	3	низький	5	середній	6	середній	7	середній
5	3	низький	4	низький	6	середній	7	середній
6	6	середній	8	середній	9	достатній	10	достатній
7	8	середній	9	достатній	11	достатній	12	достатній
8	4	низький	5	середній	6	середній	8	середній
9	4	низький	5	середній	7	середній	9	достатній
10	6	середній	8	середній	9	достатній	11	достатній
11	4	низький	6	середній	7	середній	8	середній
12	7	середній	9	достатній	11	достатній	12	достатній
13	6	середній	7	середній	8	середній	9	достатній
14	5	середній	6	середній	7	середній	8	середній
15	4	низький	5	середній	7	середній	8	середній
16	3	низький	4	низький	5	середній	7	середній
17	6	середній	7	середній	8	середній	9	достатній
18	5	середній	6	середній	7	середній	8	середній
19	4	низький	6	середній	7	середній	8	середній
20	3	низький	5	середній	7	середній	8	середній
21	4	низький	5	середній	7	середній	8	середній
22	2	низький	4	низький	6	середній	7	середній
23	6	середній	8	середній	9	достатній	10	достатній

Додаток В (продовження)

Таблиця В.3. Результати спостереження за розвитком емоційного компонента учнів експериментальної групи

Учень	Зріз							
	початковий зріз		після 1-го етапу		після 2-го етапу		заключний	
	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень
1	5	середній	7	середній	8	середній	9	достатній
2	8	середній	9	достатній	10	достатній	12	достатній
3	3	низький	4	низький	5	середній	7	середній
4	5	середній	6	середній	8	середній	9	достатній
5	2	низький	3	низький	5	середній	7	середній
6	7	середній	8	середній	9	достатній	10	достатній
7	7	середній	9	достатній	10	достатній	11	достатній
8	3	низький	4	низький	5	середній	7	середній
9	4	низький	6	середній	7	середній	8	середній
10	7	середній	8	середній	9	достатній	10	достатній
11	4	низький	5	середній	7	середній	8	середній
12	5	середній	7	середній	9	достатній	11	достатній
13	3	низький	4	низький	6	середній	7	середній
14	4	низький	5	середній	5	середній	7	середній
15	5	середній	6	середній	8	середній	9	достатній
16	4	низький	5	середній	6	середній	7	середній
17	7	середній	8	середній	9	достатній	10	достатній
18	5	середній	7	середній	8	середній	9	достатній
19	5	середній	7	середній	8	середній	9	достатній
20	4	низький	5	середній	6	середній	8	середній
21	4	низький	6	середній	7	середній	8	середній
22	3	низький	5	середній	6	середній	7	середній
23	7	середній	8	середній	8	середній	9	достатній

Додаток В (продовження)

Таблиця В.4. Результати спостереження за розвитком операційного компонента учнів експериментальної групи

Учень	Зріз							
	початковий зріз		після 1-го етапу		після 2-го етапу		заключний	
	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень
1	5	середній	6	середній	7	середній	8	середній
2	6	середній	7	середній	8	середній	9	достатній
3	3	низький	5	середній	6	середній	8	середній
4	4	низький	6	середній	7	середній	8	середній
5	3	низький	4	низький	5	середній	6	середній
6	7	середній	9	достатній	10	достатній	10	достатній
7	7	середній	9	достатній	10	достатній	11	достатній
8	4	низький	5	середній	6	середній	7	середній
9	4	низький	5	середній	7	середній	7	середній
10	5	середній	7	середній	8	середній	10	достатній
11	5	середній	6	середній	7	середній	8	середній
12	6	середній	8	середній	10	достатній	11	достатній
13	4	низький	6	середній	7	середній	8	середній
14	5	середній	7	середній	7	середній	8	середній
15	4	низький	5	середній	7	середній	8	середній
16	4	низький	5	середній	6	середній	7	середній
17	5	середній	6	середній	8	середній	9	достатній
18	6	середній	8	середній	9	достатній	9	достатній
19	4	низький	5	середній	6	середній	7	середній
20	3	низький	4	низький	6	середній	8	середній
21	4	низький	5	середній	7	середній	8	середній
22	3	низький	5	середній	6	середній	7	середній
23	6	середній	8	середній	9	достатній	10	достатній

Додаток В (продовження)

Таблиця В.5. Результати спостереження за розвитком творчого компонента учнів експериментальної групи

Учень	Зріз							
	початковий зріз		після 1-го етапу		після 2-го етапу		заключний	
	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень
1	3	низький	5	середній	7	середній	8	середній
2	5	середній	7	середній	9	достатній	10	достатній
3	3	низький	4	низький	5	середній	6	середній
4	4	низький	5	середній	6	середній	8	середній
5	3	низький	4	низький	5	середній	6	середній
6	6	середній	7	середній	9	достатній	10	достатній
7	6	середній	8	середній	10	достатній	11	достатній
8	2	низький	3	низький	4	низький	6	середній
9	4	низький	6	середній	8	середній	9	достатній
10	5	середній	7	середній	8	середній	10	достатній
11	3	низький	4	низький	6	середній	7	середній
12	6	середній	8	середній	10	достатній	11	достатній
13	4	низький	5	середній	6	середній	8	середній
14	4	низький	5	середній	6	середній	7	середній
15	5	середній	6	середній	8	середній	9	достатній
16	2	низький	3	низький	5	середній	6	середній
17	6	середній	8	середній	9	достатній	10	достатній
18	4	низький	5	середній	7	середній	8	середній
19	3	низький	4	низький	5	середній	6	середній
20	3	низький	4	низький	6	середній	8	середній
21	3	низький	4	низький	5	середній	7	середній
22	2	низький	3	низький	4	низький	5	середній
23	5	середній	6	середній	8	середній	9	достатній

Додаток В (продовження)

Таблиця В.6. Результати спостереження за розвитком когнітивного компонента учнів контрольної групи

Учень	Зріз							
	початковий зріз		після 1-го етапу		після 2-го етапу		заключний	
	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень
1	2	низький	3	низький	5	середній	6	середній
2	6	середній	6	середній	7	середній	7	середній
3	8	середній	8	середній	9	достатній	10	достатній
4	4	низький	4	низький	5	середній	5	середній
5	4	низький	5	середній	5	середній	6	середній
6	5	середній	5	середній	6	середній	6	середній
7	4	низький	6	середній	7	середній	9	достатній
8	3	низький	4	низький	4	низький	5	середній
9	7	середній	7	середній	8	середній	8	середній
10	3	низький	4	низький	6	середній	6	середній
11	2	низький	2	низький	3	низький	4	низький
12	5	середній	6	середній	7	середній	7	середній
13	3	низький	3	низький	4	низький	5	середній
14	8	середній	9	достатній	10	достатній	10	достатній
15	6	середній	7	середній	8	середній	9	достатній
16	2	низький	3	низький	4	низький	5	середній
17	6	середній	6	середній	7	середній	7	середній
18	3	низький	5	середній	6	середній	7	середній
19	5	середній	6	середній	6	середній	7	середній
20	4	низький	4	низький	5	середній	6	середній
21	3	низький	4	низький	4	низький	5	середній
22	6	середній	6	середній	7	середній	7	середній
23	4	низький	5	середній	5	середній	6	середній

Додаток В (продовження)

Таблиця В.7. Результати спостереження за розвитком мотиваційного компонента учнів контрольної групи

Учень	Зріз							
	початковий зріз		після 1-го етапу		після 2-го етапу		заключний	
	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень
1	4	низький	5	середній	5	середній	6	середній
2	5	середній	6	середній	6	середній	7	середній
3	9	достатній	9	достатній	10	достатній	10	достатній
4	4	низький	4	низький	5	середній	5	середній
5	4	низький	4	низький	5	середній	5	середній
6	3	низький	3	низький	4	низький	5	середній
7	4	низький	5	середній	7	середній	8	середній
8	5	середній	5	середній	6	середній	6	середній
9	7	середній	7	середній	8	середній	9	достатній
10	2	низький	3	низький	4	низький	4	низький
11	3	низький	4	низький	5	середній	5	середній
12	4	низький	4	низький	5	середній	5	середній
13	4	низький	4	низький	5	середній	5	середній
14	9	достатній	9	достатній	10	достатній	10	достатній
15	5	середній	6	середній	7	середній	8	середній
16	4	низький	4	низький	5	середній	5	середній
17	5	середній	6	середній	6	середній	7	середній
18	6	середній	6	середній	7	середній	7	середній
19	4	низький	5	середній	6	середній	8	середній
20	3	низький	3	низький	4	низький	5	середній
21	2	низький	3	низький	4	низький	5	середній
22	5	середній	5	середній	6	середній	6	середній
23	5	середній	5	середній	6	середній	6	середній

Додаток В (продовження)

Таблиця В.8. Результати спостереження за розвитком емоційного компонента учнів контрольної групи

Учень	Зріз							
	початковий зріз		після 1-го етапу		після 2-го етапу		заключний	
	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень
1	3	низький	3	низький	4	низький	4	низький
2	4	низький	4	низький	5	середній	5	середній
3	6	середній	7	середній	8	середній	9	достатній
4	4	низький	4	низький	5	середній	5	середній
5	4	низький	5	середній	5	середній	6	середній
6	5	середній	5	середній	6	середній	6	середній
7	6	середній	6	середній	7	середній	8	середній
8	3	низький	4	низький	4	низький	5	середній
9	7	середній	8	середній	8	середній	8	середній
10	4	низький	4	низький	5	середній	6	середній
11	3	низький	3	низький	4	низький	4	низький
12	3	низький	3	низький	4	низький	6	середній
13	4	низький	4	низький	5	середній	5	середній
14	7	середній	7	середній	8	середній	8	середній
15	6	середній	7	середній	8	середній	9	достатній
16	3	низький	3	низький	4	низький	5	середній
17	5	середній	6	середній	6	середній	7	середній
18	2	низький	3	низький	5	середній	6	середній
19	5	середній	6	середній	6	середній	7	середній
20	4	низький	4	низький	5	середній	6	середній
21	4	низький	4	низький	5	середній	6	середній
22	6	середній	6	середній	7	середній	7	середній
23	4	низький	5	середній	5	середній	6	середній

Додаток В (продовження)

Таблиця В.9. Результати спостереження за розвитком операційного компонента учнів контрольної групи

Учень	Зріз							
	початковий зріз		після 1-го етапу		після 2-го етапу		заключний	
	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень
1	3	низький	3	низький	4	низький	5	середній
2	5	середній	5	середній	6	середній	6	середній
3	7	середній	8	середній	8	середній	9	достатній
4	3	низький	3	низький	4	низький	5	середній
5	4	низький	4	низький	5	середній	5	середній
6	5	середній	5	середній	6	середній	7	середній
7	5	середній	6	середній	7	середній	8	середній
8	5	середній	5	середній	6	середній	6	середній
9	7	середній	8	середній	8	середній	9	достатній
10	4	низький	4	низький	5	середній	5	середній
11	2	низький	3	низький	3	низький	4	низький
12	4	низький	4	низький	5	середній	5	середній
13	3	низький	3	низький	4	низький	5	середній
14	8	середній	9	достатній	9	достатній	10	достатній
15	6	середній	6	середній	7	середній	8	середній
16	3	низький	3	низький	4	низький	5	середній
17	5	середній	5	середній	6	середній	6	середній
18	4	низький	4	низький	5	середній	6	середній
19	6	середній	6	середній	7	середній	8	середній
20	4	низький	4	низький	5	середній	5	середній
21	3	низький	3	низький	4	низький	5	середній
22	5	середній	5	середній	6	середній	7	середній
23	4	низький	4	низький	5	середній	5	середній

Додаток В (продовження)

Таблиця В.10. Результати спостереження за розвитком творчого компонента учнів контрольної групи

Учень	Зріз							
	початковий зріз		після 1-го етапу		після 2-го етапу		заключний	
	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень
1	4	низький	4	низький	5	середній	5	середній
2	2	низький	3	низький	3	низький	4	низький
3	6	середній	7	середній	8	середній	9	достатній
4	4	низький	4	низький	5	середній	5	середній
5	5	середній	5	середній	6	середній	6	середній
6	4	низький	5	середній	5	середній	6	середній
7	3	низький	4	низький	5	середній	7	середній
8	3	низький	3	низький	4	низький	4	низький
9	6	середній	7	середній	7	середній	8	середній
10	5	середній	5	середній	6	середній	6	середній
11	2	низький	2	низький	3	низький	4	низький
12	4	низький	4	низький	5	середній	5	середній
13	3	низький	3	низький	4	низький	5	середній
14	6	середній	7	середній	8	середній	9	достатній
15	5	середній	5	середній	6	середній	7	середній
16	3	низький	3	низький	4	низький	4	низький
17	4	низький	4	низький	5	середній	5	середній
18	3	низький	4	низький	5	середній	6	середній
19	4	низький	5	середній	6	середній	7	середній
20	4	низький	4	низький	5	середній	5	середній
21	2	низький	2	низький	3	низький	4	низький
22	4	низький	4	низький	5	середній	5	середній
23	5	середній	5	середній	6	середній	6	середній

Додаток Д

Таблиця Д.1. Статистичні параметри оцінок когнітивного компонента музичного мислення учнів експериментальної групи

Статистичні параметри оцінок	Зріз			
	Початковий	Поісля 1-го етапу	Після 2-го етапу	Заключний
Середня оцінка	4,65	6,09	7,43	8,65
Медіана	4	6	7	8
Мода	3	5	7	8
Дисперсія	2,4	1,91	1,72	1,79
Стандартне відхилення	1,58	1,41	1,34	1,37
Довірчий інтервал	± 0,65	± 0,58	± 0,55	± 0,56
Стандартна похибка	0,32	0,29	0,27	0,28
Мінімум	3	4	6	7
Максимум	9	9	10	12
Інтервал	6	5	4	5
Сума балів	107	140	171	199
Кількість учнів у групі	23	23	23	23

Додаток Д (продовження)

Таблиця Д.2. Статистичні параметри оцінок мотиваційного компонента музичного мислення учнів експериментальної групи

Статистичні параметри оцінок	Зріз			
	Початковий	після 1-го етапу	після 2-го етапу	Заключний
Середня оцінка	4,57	6,04	7,43	8,61
Медіана	4	6	7	8
Мода	4	5	7	8
Дисперсія	2,33	2,39	2,51	2,41
Стандартне відхилення	1,56	1,58	1,62	1,59
Довірчий інтервал	± 0,64	± 0,65	± 0,66	± 0,65
Стандартна похибка	0,32	0,32	0,33	0,32
Мінімум	2	4	5	6
Максимум	8	9	11	12
Інтервал	6	5	6	6
Сума балів	105	139	171	198
Кількість учнів у групі	23	23	23	23

Додаток Д (продовження)

Таблиця Д.3. Статистичні параметри оцінок емоційного компонента музичного мислення учнів експериментальної групи

Статистичні параметри оцінок	Зріз			
	Початковий	після 1-го етапу	після 2-го етапу	Заклю-чий
Середня оцінка	4,83	6,17	7,35	8,65
Медіана	5	6	8	9
Мода	5	5	8	7
Дисперсія	2,58	2,75	2,49	2,14
Стандартне відхилення	1,64	1,7	1,61	1,5
Довірчий інтервал	± 0,67	± 0,69	± 0,66	± 0,61
Стандартна похибка	0,33	0,35	0,33	0,31
Мінімум	2	3	5	7
Максимум	8	9	10	12
Інтервал	6	6	5	5
Сума балів	111	142	169	199
Кількість учнів у групі	23	23	23	23

Додаток Д (продовження)

Таблиця Д.4. Статистичні параметри оцінок операційного компонента музичного мислення учнів експериментальної групи

Статистичні параметри оцінок	Зріз			
	Початковий	після 1-го етапу	після 2-го етапу	Заключний
Середня оцінка	4,65	6,13	7,35	8,35
Медіана	4	6	7	8
Мода	4	5	7	8
Дисперсія	1,44	2,11	1,97	1,71
Стандартне відхилення	1,23	1,49	1,43	1,34
Довірчий інтервал	± 0,5	± 0,61	± 0,59	± 0,55
Стандартна похибка	0,25	0,3	0,29	0,27
Мінімум	3	4	5	6
Максимум	7	9	10	11
Інтервал	4	5	5	5
Сума балів	107	141	169	192
Кількість учнів у групі	23	23	23	23

Додаток Д (продовження)

Таблиця Д.5. Статистичні параметри оцінок творчого компонента музичного мислення учнів експериментальної групи

Статистичні параметри оцінок	Зріз			
	Початковий	Поісля 1-го етапу	Після 2-го етапу	Заключний
Середня оцінка	3,96	5,26	6,78	8,04
Медіана	4	5	6	8
Мода	3	4	5	8
Дисперсія	1,69	2,54	3,3	3
Стандартне відхилення	1,33	1,63	1,86	1,77
Довірчий інтервал	± 0,54	± 0,67	± 0,76	± 0,72
Стандартна похибка	0,27	0,33	0,38	0,36
Мінімум	2	3	4	5
Максимум	6	8	10	11
Інтервал	4	5	6	6
Сума балів	91	121	156	185
Кількість учнів у групі	23	23	23	23

Додаток Д (продовження)

Таблиця Д.6. Статистичні параметри оцінок когнітивного компонента музичного мислення учнів контрольної групи

Статистичні параметри оцінок	Зріз			
	Початковий	після 1-го етапу	після 2-го етапу	Заключний
Середня оцінка	4,48	5,13	6	6,65
Медіана	4	5	6	6
Мода	4	6	5	6
Дисперсія	3,12	2,81	2,96	2,57
Стандартне відхилення	1,81	1,71	1,76	1,64
Довірчий інтервал	$\pm 0,74$	$\pm 0,7$	$\pm 0,72$	$\pm 0,67$
Стандартна похибка	0,37	0,35	0,36	0,33
Мінімум	2	2	3	4
Максимум	8	9	10	10
Інтервал	6	7	7	6
Сума балів	103	118	138	153
Кількість учнів у групі	23	23	23	23

Додаток Д (продовження)

Таблиця Д.7. Статистичні параметри оцінок мотиваційного компонента музичного мислення учнів контрольної групи

Статистичні параметри оцінок	Зріз			
	Початковий	після 1-го етапу	після 2-го етапу	Заключний
Середня оцінка	4,61	5	5,91	6,39
Медіана	4	5	6	6
Мода	4	5	5	5
Дисперсія	3,11	2,7	2,69	2,85
Стандартне відхилення	1,8	1,68	1,68	1,73
Довірчий інтервал	± 0,74	± 0,69	± 0,69	± 0,71
Стандартна похибка	0,37	0,34	0,34	0,35
Мінімум	2	3	4	4
Максимум	9	9	10	10
Інтервал	7	6	6	6
Сума балів	106	115	136	147
Кількість учнів у групі	23	23	23	23

Додаток Д (продовження)

Таблиця Д.8. Статистичні параметри оцінок емоційного компонента музичного мислення учнів контрольної групи

Статистичні параметри оцінок	Зріз			
	Початковий	після 1-го етапу	після 2-го етапу	Заключний
Середня оцінка	4,43	4,83	5,61	6,26
Медіана	4	4	5	6
Мода	4	4	5	6
Дисперсія	1,81	2,23	1,89	1,93
Стандартне відхилення	1,38	1,53	1,41	1,42
Довірчий інтервал	± 0,56	± 0,62	± 0,57	± 0,58
Стандартна похибка	0,28	0,31	0,29	0,29
Мінімум	2	3	4	4
Максимум	7	8	8	9
Інтервал	5	5	4	5
Сума балів	102	111	129	144
Кількість учнів у групі	23	23	23	23

Додаток Д (продовження)

Таблиця Д.9. Статистичні параметри оцінок операційного компонента музичного мислення учнів контрольної групи

Статистичні параметри оцінок	Зріз			
	Початковий	після 1-го етапу	після 2-го етапу	Заключний
Середня оцінка	4,57	4,78	5,61	6,26
Медіана	4	4	5	6
Мода	5	3	5	5
Дисперсія	2,16	2,87	2,24	2,63
Стандартне відхилення	1,5	1,73	1,53	1,66
Довірчий інтервал	± 0,61	± 0,71	± 0,63	± 0,68
Стандартна похибка	0,31	0,35	0,31	0,34
Мінімум	2	3	3	4
Максимум	8	9	9	10
Інтервал	6	6	6	6
Сума балів	105	110	129	144
Кількість учнів у групі	23	23	23	23

Додаток Д (продовження)

Таблиця Д.10. Статистичні параметри оцінок творчого компонента музичного мислення учнів контрольної групи

Статистичні параметри оцінок	Зріз			
	Початковий	після 1-го етапу	після 2-го етапу	Заключний
Середня оцінка		4,3	5,17	5,74
Медіана		4	5	5
Мода		4	5	5
Дисперсія		1,86	1,8	2,19
Стандартне відхилення		1,4	1,37	1,51
Довірчий інтервал	± 0,5	± 0,57	± 0,56	± 0,62
Стандартна похибка	0,25	0,28	0,28	0,31
Мінімум	2	2	3	4
Максимум	6	7	8	9
Інтервал	4	5	5	5
Сума балів	91	99	119	132
Кількість учнів у групі	23	23	23	23

Додаток Ж

Таблиця Ж.1. Оцінки загального рівня розвиненості музичного мислення учнів
у процесі навчання гри на гітарі
(експериментальна група)

Учень	Зріз							
	початковий зріз		після 1-го етапу		після 2-го етапу		заключний	
	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень
1	4,2	середній	5,8	середній	7	середній	8	середній
2	6,6	середній	7,8	середній	9,2	достатній	10,4	достатній
3	3,4	низький	4,6	середній	5,6	середній	7	середній
4	4,2	середній	5,6	середній	7	середній	8,2	достатній
5	2,8	низький	4	низький	5,4	середній	6,6	середній
6	6,6	середній	8,2	достатній	9,4	достатній	10,2	достатній
7	6,4	середній	8,2	достатній	9,6	достатній	10,6	достатній
8	3,4	низький	4,4	середній	5,6	середній	7,2	середній
9	4,4	середній	5,8	середній	7,6	середній	8,6	достатній
10	5,2	середній	7	середній	8	середній	9,8	достатній
11	4	низький	5,2	середній	6,8	середній	7,8	середній
12	6	середній	8	середній	10	достатній	11,4	достатній
13	4	низький	5,2	середній	6,6	середній	8	середній
14	4,8	середній	6	середній	6,4	середній	7,6	середній
15	4,6	середній	5,6	середній	7,6	середній	8,6	достатній
16	3,2	низький	4,4	середній	5,6	середній	6,8	середній
17	6	середній	7,4	середній	8,6	достатній	9,6	достатній
18	5	середній	6,6	середній	7,8	середній	8,6	достатній
19	4,2	середній	5,6	середній	6,6	середній	7,6	середній
20	3,2	низький	4,6	середній	6,4	середній	8	середній
21	3,8	низький	5,2	середній	6,6	середній	8	середній
22	2,6	низький	4,2	середній	5,6	середній	6,6	середній
23	5,6	середній	7,2	середній	8,2	достатній	9,4	достатній

Додаток Ж (продовження)

Таблиця Ж.2. Оцінки загального рівня розвиненості музичного мислення учнів
у процесі навчання гри на гітарі
(контрольна група)

Учень	Зріз							
	початковий зріз		після 1-го етапу		після 2-го етапу		заключний	
	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень	Оцінка	Рівень
1	3,2	низький	3,6	низький	4,6	середній	5,2	середній
2	4,4	середній	4,8	середній	5,4	середній	5,8	середній
3	7,2	середній	7,8	середній	8,6	достатній	9,4	достатній
4	3,8	низький	3,8	низький	4,8	середній	5	середній
5	4,2	середній	4,6	середній	5,2	середній	5,6	середній
6	4,4	середній	4,6	середній	5,4	середній	6	середній
7	4,4	середній	5,4	середній	6,6	середній	8	середній
8	3,8	низький	4,2	середній	4,8	середній	5,2	середній
9	6,8	середній	7,4	середній	7,8	середній	8,4	достатній
10	3,6	низький	4	низький	5,2	середній	5,4	середній
11	2,4	низький	2,8	низький	3,6	низький	4,2	середній
12	4	низький	4,2	середній	5,2	середній	5,6	середній
13	3,4	низький	3,4	низький	4,4	середній	5	середній
14	7,6	середній	8,2	середній	9	достатній	9,4	достатній
15	5,6	середній	6,2	середній	7,2	середній	8,2	достатній
16	3	низький	3,2	низький	4,2	середній	4,8	середній
17	5	середній	5,4	середній	6	середній	6,4	середній
18	3,6	низький	4,4	середній	5,6	середній	6,4	середній
19	4,8	середній	5,6	середній	6,2	середній	7,4	середній
20	3,8	низький	3,8	низький	4,8	середній	5,4	середній
21	2,8	низький	3,2	низький	4	низький	5	середній
22	5,2	середній	5,2	середній	6,2	середній	6,4	середній
23	4,4	середній	4,8	середній	5,4	середній	5,8	середній

Додаток Ж (продовження)

Таблиця Ж.3. Статистичні параметри оцінок загального рівня розвиненості музичного мислення учнів у процесі навчання гри на гітарі (експериментальна група)

Статистичні параметри оцінок	Зріз			
	Початковий	після 1-го етапу	після 2-го етапу	Заключний
Середня оцінка	4,53	5,94	7,27	8,46
Медіана	4,2	5,6	7	8
Мода	4,2	5,6	5,6	8
Дисперсія	1,41	1,75	1,86	1,75
Стандартне відхилення	1,22	1,35	1,39	1,35
Довірчий інтервал	± 0,5	± 0,55	± 0,57	± 0,55
Стандартна похибка	0,25	0,28	0,28	0,28
Мінімум	2,6	4	5,4	6,6
Максимум	6,6	8,2	10	11,4
Інтервал	4	4,2	4,6	4,8
Сума балів	104,2	136,6	167,2	194,6
Кількість учнів у групі	23	23	23	23

Додаток Ж (продовження)

Таблиця Ж.4. Статистичні параметри оцінок загального рівня розвиненості музичного мислення учнів у процесі навчання гри на гітарі (контрольна група)

Статистичні параметри оцінок	Зріз			
	Початковий	після 1-го етапу	після 2-го етапу	Заключний
Середня оцінка	4,41	4,81	5,66	6,26
Медіана	4,2	4,6	5,4	5,8
Мода	4,4	4,8	5,4	5
Дисперсія	1,74	2,04	1,88	2,12
Стандартне відхилення	1,35	1,46	1,4	1,49
Довірчий інтервал	± 0,55	± 0,6	± 0,57	± 0,61
Стандартна похибка	0,27	0,3	0,29	0,3
Мінімум	2,4	2,8	3,6	4,2
Максимум	7,6	8,2	9	9,4
Інтервал	5,2	5,4	5,4	5,2
Сума балів	101,4	110,6	130,2	144
Кількість учнів у групі	23	23	23	23

Додаток 3

Таблиця 3.1. Матриця кореляційних коефіцієнтів

Компонент	Когнітивний	Мотиваційний	Емоційний	Операційний	Творчий	Загальний рівень
Когнітивний	1					
Мотиваційний	0,562	1				
Емоційний	0,671	0,763	1			
Операційний	0,567	0,839	0,769	1		
Творчий	0,701	0,863	0,847	0,839	1	
Загальний рівень	0,778	0,909	0,909	0,899	0,959	1

Список використаних джерел

1. *Абдуллин Э.Б.* Методический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования / Э.Б. Абдуллин. — М.: Просвещение, 1990. — 188 с.
2. *Абдуллин Э.Б.* Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя / Э.Б. Абдуллин. — М.: Просвещение, 1983. — 111 с.
3. *Агафшин П.* Новое о гитаре / П. Агафшин. — М.: Музгиз, 1928. — 105с.
4. *Агафшин П.* Школа игры на шестиструнной гитаре / П. Агафшин. — М.: Музыка, 1987. — 207 с.
5. *Адамян А.* Художественное мышление // Статьи об искусстве / А. Адамян. — М.: Музгиз, 1961. — 431 с.
6. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1968. — 339 с.
7. Античная музыкальная эстетика / [вступ. очерк и собр. текстов проф. *А.Ф. Лосева*, ред. *В.П. Шестаков*]. — М.: Гос. муз. изд-во, 1960. — 304 с.
8. *Апраксина О.А.* Методика музыкального воспитания в школе: Учебное пособие / О.А. Апраксина. — М.: Просвещение, 1983. — 224 с.
9. *Арановский М.Г.* Мышление, язык, семантика / М.Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления. — М.: Музыка, 1974. — С. 90-128.
10. *Арчажникова Л.Г.* Профессия — учитель музыки: Книга для учителя / Л.Г. Арчажникова. — М.: Просвещение, 1984. — 111 с.
11. *Асафьев Б.В.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. — Л.: Музыка, 1973. — 144 с.
12. *Ауэр Л.С.* Моя школа игры на скрипке / Л.С. Ауэр. — М.: Музыка, 1965. — 272с.
13. *Бандурка О.М.* Основи психології і педагогіки: Підручник / О.М. Бандурка, В.О. Тюріна, О.І. Федоренко. — Харків: Вид-во Нац. ун-ту внутр. справ, 2003. — 336 с.

14. *Баренбойм Л.* Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / Л. Баренбойм. — М.: Советский композитор, 1978. — 368 с.
15. *Баринова М.Н.* О развитии творческих способностей ученика: сб. ст. / [ред. В. Михелис]. — Л.: Музгиз, 1961. — 60 с.
16. *Басин Е.Я.* Психология художественного творчества / Е.Я. Басин. — М.: Знание, 1985. — 64 с.
17. *Батюк Н.О.* Формування художньо-образного мислення молодших школярів на уроках музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Н.О. Батюк. — К.: Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2003. — 19 с.
18. *Белінський В.* Думки про мистецтво / [ред. М.Г. Зельдович]. — К.: Мистецтво, 1976. — 336 с.
19. *Белобородова В.К.* Развитие музыкального слуха учащихся первых классов / В.К. Белобородова. — М.: Изд-во акад. пед. наук РСФСР, 1956. — 108 с.
20. *Белобородова В.К.* Музыкальное восприятие школьников / В.К. Белобородова, Г.С.Ригина, Ю.Б. Алиев / [ред. М. Румер]. — М.: Педагогика, 1975.
21. *Бобровский В.П.* Тематизм как фактор музыкального мышления: Очерки: В 2-х вип. / В.П. Бобровский. — М.: Музыка, 1989. — Вып. 1. — 268 с.
22. Большая советская энциклопедия / [Гл. ред. А.М. Прохоров]. — М.: Советская энциклопедия, 1974. — т. 17. — 1974. — 616 с.
23. *Бондаренко Т.* Изменчивость соотношения горизонтали и вертикали как отражение закономерностей музыкального мышления / Т. Бондаренко // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. — К.: Муз. Україна, 1989. — С. 93-102.
24. *Бонфельд М.Ш.* Теоретический курс анализа музыкальных произведений: Учебное пособие / М.Ш. Бонфельд. — Вологда: 1982. — 103 с.
25. *Ботвинов И.Д.* Учитесь понимать музыку / И.Д. Ботвинов. — Одесса: Кн. изд-во, 1960. — 55 с.

26. *Бочкарёв Л.Л.* Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарёв. — М.: ИПРАН, 1997. — 352 с.
27. *Браницька Т.Р.* Методичні засади формування інтересу до народно-інструментального виконавства молодших школярів у позаурочний час: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Т.Р. Браницька. — К.: Вид-во КНУКіМ, 2005. — 19 с.
28. *Брушлинский А.В.* Культурно-историческая теория мышления / А.В. Брушлинский. — М.: Высшая школа, 1968. — 104 с.
29. *Бурська О.П.* Методичні основи розвитку музично-виконавського мислення студентів у процесі фортепіанної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / О.П. Бурська. — К.: Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2005. — 20 с.
30. *Вайсборд М.* Андрес Сеговия и гитарное искусство XX века / М. Вайсборд. — М.: Советский композитор, 1987. — 207 с.
31. *Варій М.Й.* Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник / М.Й. Варій, В.Л. Ортинський. — К.: Центр учбової літератури, 2007. — 376 с.
32. *Верещагіна А.Р.* Методика викладання музики в 1-му класі: Посібник для вчителів музики загальноосвітніх шкіл / А.Р. Верещагіна, З.З. Жофчак. — К.: Музична Україна, 1987. — 30 с.
33. *Верхолаз Р.А.* Вопросы методики чтения нот с листа / Р.А. Верхолаз. — М.: Изд-во академии пед. наук РСФСР, 1960. — 46 с.
34. *Ветлугина Н.А.* Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман. — М.: Просвещение, 1983. — 255 с.
35. *Вечер Д.В.* Виконавський аналіз музичного твору: теоретичний і практико-методичний аспекти (на прикладі діяльності піаніста-інтерпретатора): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознав.: спец. 17.00.03 «Кіно-, теле- та інші екранні мистецтва» /

- Д.В. Вечер. — К.: Вид-во Ін-ту мистецтвознав., фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського, 2007. — 20 с.
36. *Вещицкий П.* Самоучитель игры на шестиструнной гитаре / П. Вещицкий. — М.: Советский композитор, 1976. — 110 с.
37. *Видадь Р.* Заметки о гитаре, предлагаемые Андресом Сеговией / Р. де Видадь. — М.: Музыка. — 1990. — 21 с.
38. *Войшвилло Е.К.* Понятие как форма мышления: Логико-гносеологический анализ / Е.К. Войшвилло. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 238 с.
39. *Вольман Б.* Гитара в России / Б. Вольман. — Л.: Гос. муз. издат., 1961. — 178 с.
40. *Вольман Б.* Гитара и гитаристы / Б. Вольман. — Л.: Музыка, 1968. — 188 с.
41. Вопросы методики начального музыкального образования: сб. ст. / [ред.-сост. *В.И. Руденко, В.А. Натансон*]. — М.: Музыка, 1981. — 230 с.
42. Вопросы музыкальной педагогики / [ред.-сост. *В.А. Натансон*]. — М.: Музыка, 1976. — Вып. 4. — 272 с.
43. Восприятие музыки: сб. ст. / [ред.-сост. *В.М. Максимов*]. — М.: Музыка, 1980. — 256 с.
44. Вступ до комп'ютерних інформаційних технологій: Навч. посібник / [ред. *М.С. Згуровський та ін.*]. — К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2000. — 265 с.
45. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя / Л.С. Выготский. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 1991. — 93 с.: ил.
46. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Психологические исследования / Л.С. Выготский. — М.: Лабиринт, 1996. — 416 с.
47. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / [ред. *В.В. Давыдов*]. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
48. *Выготский Л.С.* Психология искусства / [ред. *М.Г. Ярошевский*]. — М.: Педагогика, 1987. — 344 с.

49. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений в 6-ти томах / [ред. Д.Б. Эльконин]. — М.: Педагогика, 1984. — Детская психология. — Т. 4. — 1984. — 432 с.
50. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию: Учебное пособие для вузов / П.Я. Гальперин. — 6-е изд. — М.: КДУ, 2006. — 336 с.
51. *Гейнрихс И.П.* Музыкальный слух и его развитие / И.П. Гейнрихс. — М.: Музыка, 1978. — 80с.
52. *Герцман Е.В.* Античное музыкальное мышление: Исследование / Е.В. Герцман. — Л.: Музыка, 1986. — 223 с.
53. *Горюхина Н.А.* Обобщение как элемент художественного мышления / Н.А. Горюхина // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. — К.: Муз. Україна, 1989. — С. 47-54.
54. *Горюхина Н.А.* Очерки по вопросам музыкального стиля и формы / Н.А. Горюхина. — К.: Музична Україна, 1985. — 112 с.
55. *Готсдинер А.Л.* О стадиях формирования музыкального восприятия / А.Л. Готсдинер // Проблемы музыкального мышления. — М.: Музыка, 1974. — С. 230-252.
56. *Григор'єва В.В.* Методичні засади формування творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / В.В. Григор'єва. — К.: Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2010. — 20 с.
57. *Грисюк О.М.* Формування музичної культури молодших школярів в умовах взаємодії загальноосвітньої і дитячої музичної шкіл: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика дошкільного навчання» / О.М. Грисюк. — К.: Вид-во Ін-ту пробл. виховання АПН України, 2000. — 18 с.
58. *Грищенко В.І.* Методика організації та роботи підліткового класичного ансамблю гітаристів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / В.І. Грищенко. — К.: Вид-во КНУКіМ, 2003. — 23 с.

59. *Гродзенская Н.* Слушание музыки в начальной школе. (I-IV классы) / Н. Гродзенская. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. — 88 с.
60. *Губерський Л.* Культура. Ідеологія. Особистість / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко. — К.: Знання України, 2002. — 275 с.
61. *Давидов М.А.* Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста / М.А. Давидов. — К.: Музична Україна, 1997. — 362 с.
62. *Деркач О.О.* Активізація пізнавальної діяльності школярів на початковому етапі навчання гри на струнно-смічкових інструментах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / О.О. Деркач. — К.: Вид-во КНУКіМ, 2003. — 19 с.
63. *Дмитриева Л.Г.* Методика музикального виховання в школі: Учебник для пед. уч-щ / Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. — М.: Просвещение, 1989. — 206 с.
64. *Дыс Л.И.* Музыкальное мышление как объект исследования / Л.И. Дыс // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. — К.: Музична Україна, 1989. — С. 35-44.
65. *Ермаш Г.Л.* Искусство как мышление / Г.Л. Ермаш. — М.: Искусство, 1982. — 277 с.
66. *Ермолаева-Томина Л.Б.* Психология художественного творчества: Учеб. пособие для вузов / Л.Б. Ермолаева-Томина. — М.: Академический Проект: Культура, 2005. — 302 с.
67. *Жоль К.К.* Вступ до сучасної логіки / К.К. Жоль. — К.: Либідь, 2002. — 152 с.
68. *Завгородня О.В.* Психологія художньо обдарованої особистості: гендерний аспект: Монографія / О.В. Завгородня. — К.: Наукова думка, 2007. — 263 с.
69. *Закс Л.А.* Художественное сознание / Л.А. Закс. — Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1990. — 210 с.

70. Знаете ли вы музыку? Занимательные задачи-головоломки, ребусы, кроссворды для школьников / [сост. *М.В. Батицкий*]. — М.: Музыка, 1987. — 63 с.
71. *Иванов-Крамской А.* Школа игры на шестиструнной гитаре / А. Иванов-Крамской. — М.: Музыка. — 151 с.
72. *Ивин А.А.* Искусство правильно мыслить: Кн. для учащихся ст. классов / А.А. Ивин. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1990. — 240с.
73. *Изард К.Э.* Психология эмоций / К.Э. Изард. — СПб: Питер, 2000. — 220с.
74. *Ильенков Э.В.* Философия и культура / Э.В. Ильенков. — М.: Политиздат, 1991. — (Мыслители XX века). — 464 с.
75. *Ильченко О.О.* Питання сутності і структури музичного мислення / О.О. Ильченко // Вісник КНУКіМ: Зб. наук. праць. — К.: Видавничий центр КНУКіМ, 2003. — Серія: Мистецтвознавство, вип. 9. — 150 с.
76. История философии в кратком изложении / [пер. с чеш. *И.И. Богута*]. — М.: Мысль, 1991. — 590 с.
77. История эстетической мысли: В 6-ти т. / [редкол.: *М.Ф. Овсянников* (пред.) и др.]. — М.: Искусство, 1985. — Т. 2. Средневековый восток. Европа XV — XVIII веков. — 1985. — 456 с.
78. История эстетической мысли: В 6-ти т. / [редкол.: *М.Ф. Овсянников* (пред.) и др.]. — М.: Искусство, 1986. — Т. 3. Европа и Америка. Конец XVIII — первая половина XIX века. — 1986. — 496 с.
79. *Кабалевский Д.* Воспитание ума и сердца: книга для учителя. (Сборник) / Д. Кабалевский. — М.: Просвещение, 1981. — 192 с.
80. *Кадцын Л.М.* Музыкальное искусство и творчество слушателя: Учеб. пособие для вузов / Л.М. Кадцын. — М.: Высшая школа, 1990. — 303 с.
81. *Казакова Т.Г.* Развивайте у дошкольников творчество / Т.Г. Казакова. — М.: Просвещение, 1985. — 192 с.
82. *Калмыкова З.И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. — М.: Педагогика, 1981. — 200 с.

83. *Каркасси М.* Школа игры на шестиструнной гитаре / М. Каркасси. — М.: Музыка, 1964. — 149 с.
84. *Карулли Ф.* Школа игры на гитаре / Ф. Карулли, М. Каркасси / [сост. В. Тукач]. — Братислава: 1976. — 280 с.
85. *Кирьянов Н.* Начальные уроки игры на шестиструнной гитаре / Н. Кирьянов. — М.: Музыка, 1979. — 258 с.
86. Книга по эстетике для музыкантов / [ред. И.А. Константинов, К. Ангелов]. — М.: Музыка; София: Музыка, 1983. — 272 с.
87. *Коваль О.В.* Формування музичних здібностей молодших школярів на уроках музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / О.В. Коваль. — К.: Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2002. — 19 с.
88. *Коган Г.М.* У врат майстерства / Г.М. Коган. — М.: Советский композитор, 1977. — 173 с.
89. *Кодай З.* Избранные статьи / З. Кодай. — М.: Советский композитор, 1983. — 400 с.
90. *Король А.М.* Формування готовності учнів музичних шкіл до творчої діяльності: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / А.М. Король. — Кривий Ріг: Вид-во Криворіз. держ. пед. ун-ту, 2002. — 19 с.
91. *Корто А.О.* О фортепианном искусстве / [ред.-сост. К.Х. Аджемова]. — М.: Музыка, 1965. — 363 с.
92. *Костюк Г.С.* Мислення і його розвиток. Про психологію розуміння / Г.С. Костюк // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К.: Рад. школа, 1989. — 608 с.
93. *Костюк О.* Сприймання музики і художня культура слухача / О. Костюк. — К.: Наукова думка, 1965. — 124 с.
94. *Котляревский И.А.* К вопросу о понятийности музыкального мышления / И.А. Котляревский // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. — К.: Муз. Україна, 1989. — С. 28-34.

95. Коул М. Культура и мышление: психологический очерк / М. Коул, С. Скрибнер. — М.: Издательство Прогресс, 1977. — 261 с.
96. Кременштейн Б.Л. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано / Б.Л. Кременштейн. — М.: Музыка, 1966. — 120 с.
97. Кротова Т.Ф. Становлення і розвиток інтересу до музичного виконавства у старшокласників на основі особистісно-орієнтованого підходу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. «Теорія та методика музичного навчання» / Т.Ф. Кротова. — К.: Вид-во ДАКККіМ, 2004. — 20 с.
98. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. Книга для учителей и классных руководителей / В.А. Крутецкий. — М.: Просвещение, 1976. — 303 с.
99. Кузьміна Л.А. О музыкальном мышлении / Л.А. Кузьміна // Вісн. Харк. держ. акад. дизайну і мистецтв: Зб. наук. праць. — Харків: Вид-во ХДАДіМ, 2003. — № 1. — С. 96-106.
100. Кузьмінський А.І. Педагогіка: Підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. — 2-ге вид., перероб. і доп. — К.: Знання-Прес, 2004. — 445 с.
101. Кушка Я.С. Методика музичного виховання дітей. Навч. посібник для вищ. навч. закл. I-II рівнів акредитації. У 2-х частинах / Я.С. Кушка. — Вінниця: Нова книга, 2007. — Ч.1. — 2007. — 216 с.
102. Куц В. Предмет «ритмика в музыкальном воспитании» / В. Куц, В. Фроклин // Художественное воспитание подрастающего поколения: проблемы и перспективы. — Новосибирск, 1989. — С. 197-205.
103. Лагутин А.И. Основы педагогики музыкальной школы: Учеб. пособие для муз. уч-щ / А.И. Лагутин. — М.: Музыка, 1985. — 143 с.
104. Лазарева А.Д. Учимся играя. Методическое пособие по обучению игре на гитаре детей младшего возраста / А.Д. Лазарева. — Харьков: МП Крок, 1997. — 68 с.

105. *Ларичев Е.* Самоучитель игры на шестиструнной гитаре / Е. Ларичев. — М.: Музыка, 1971. — 91 с.
106. *Лаул Р.Х.* Мотив и музыкальное формообразование: Исследование / Р.Х. Лаул. — Л.: Музыка, 1987. — 76 с.
107. *Лейтес Н.* Умственные способности и возраст / Н. Лейтес. — М.: Педагогика, 1997. — 280 с.
108. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность: Учеб. пособ. для студентов / А.Н. Леонтьев. — М.: Смысл, 2004. — 346 с.
109. *Леонтьев О.* Карл Орф / О. Леонтьев. — М.: Музыка, 1984. — 334 с.
110. *Либерман Е.Я.* Творческая работа пианиста с авторским текстом / Е.Я. Либерман. — М.: Музыка, 1988. — 234 с.
111. *Лилов А.* Воображение и творчество / А. Лилов. — София: Наука и искусство, 1986. — 293 с.
112. *Логіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів* / [ред. В.Д. Титов, С.Д. Цалін, О.П. Невельська-Гордєєва та ін.]. — Харків: Право, 2005. — 208 с.
113. *Лужный В.М.* Методика преподавания музыки в 1 классе / В.М. Лужный. — К.: Музична Україна, 1984. — 54 с.
114. *Лук А.Н.* Мышление и творчество / А.Н. Лук. — М.: Политиздат, 1976. — 144 с.
115. *Ляховицкая С.С.* Задачи воспитания учащихся. Педагогические способности / С.С. Ляховицкая. — Л.: Гос. муз. изд-во, 1963. — 48 с.
116. *Ляшенко И.* Целеполагание и деятельность музыкального мышления / И. Ляшенко // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. — К.: Муз. Україна, 1989. — С. 9-18.
117. *Мазель Л.А.* Статьи по теории и анализу музыки / Л.А. Мазель. — М.: Советский композитор, 1982. — 328 с.
118. *Мальцев С.М.* О психологии музыкальной импровизации / С.М. Мальцев. — М.: Музыка, 1991. — 85 с.
119. *Мамардашвили М.К.* Стрела познания: Сборник / М.К. Мамардашвили. — М.: Тайдекс Ко, 2004. — 262 с.

120. *Мартинсен К.А.* Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / К.А. Мартинсен. — М.: Музыка, 1977. — 128 с.
121. *Матковська М.В.* Методичні засади розвитку слухо-моторних уявлень молодших школярів у процесі музичного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / М.В. Матковська. — К.: Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2002. — 20 с.
122. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. — М.: Педагогика, 1972. — 168 с.
123. *Медушевский В.В.* Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки / В.В. Медушевский // Восприятие музыки. — М.: Музыка, 1980. — С. 176-194.
124. *Медушевский В.В.* Музыкальное мышление и логос жизни / В.В. Медушевский // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. — К.: Муз. Україна, 1989. — С. 18-28.
125. *Медушевский В.В.* О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. — М.: Музыка, 1976. — 254 с.
126. *Межиева М.В.* Развитие творческих способностей у детей 5-9 лет / М.В. Межиева. — Ярославль: Академия развития, 2002. — 128 с.
127. *Метнер Н.К.* Повседневная работа пианиста и композитора: страницы из записных книжек / Н.К. Метнер. — М.: Музыка, 1979. — 69 с.
128. Методика музыкального воспитания: Учеб. пособие для муз. училищ и училищ искусств / [П. Халабузарь, В. Попов, Н. Добровольская]. — М.: Музыка, 1990. — 173 с.
129. *Милич Б.Е.* Воспитание ученика-пианиста (в 1-2 классах ДМШ) / Б.Е. Милич. — К.: Музична Україна, 1977. — 78 с.
130. *Митник О.Я.* Підготовка майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра: теорія і практика. Монографія / О.Я. Митник. — Тернопіль: Мандрівець, 2009. — 368 с.
131. *Михайленко М.П.* Методика викладання гри на шестиструнній гітарі / М.П. Михайленко. — К.: Книга, 2003. — 248 с.

132. *Михайлов М.К.* Этюды о стиле в музыке: Статьи и фрагменты / [сост., ред. и примеч. А. Вульфсона; вступит. статья М. Арановского]. — Л.: Музыка, 1990. — 288 с.
133. *Мозгальова Н.Г.* Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Н.Г. Мозгальова. — К.: Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2002. — 18 с.
134. *Моисеев А.В.* Универсальная система музыкального мышления / А.В. Моисеев. — Новгород, 1990. — 85 с.
135. *Моляко В.А.* Психология решения школьниками творческих задач / В.А. Моляко. — К.: Радянська школа, 1983. — 94 с.
136. *Москаленко В.В.* Соціальна психологія: Підручник / В.В. Москаленко. — К.: Центр навчальної літератури, 2005. — 624 с.
137. *Москаленко В.Г.* До визначення поняття «музичне мислення» / В.Г. Москаленко // Українське музикознавство. — К.: Наукова думка, 1998. — Вип. 28. — С. 48-53.
138. Музична естетика західноєвропейського середньовіччя / [упорядкування текстів і вступна стаття *В.П. Шестакова*]. — К.: Музична Україна, 1976. — 263 с.
139. Музыка в начальных классах: Метод. пособие для учителя / [разраб. *Э.Б. Абдуллин* и др.]. — М.: Просвещение, 1985. — 140 с.
140. Музыкальная педагогика / [ред.- сост. *В.В. Крюкова*]. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. — 288 с.
141. Музыкальное воспитание в Венгрии / [ред.- сост. *Л. Баренбойм*]. — М.: Советский композитор, 1983. — 400 с.
142. Музыкальное произведение в системе художественной коммуникации: Межвуз. сб. / [ред. *Л.П. Казанцева*]. — Красноярск: Изд-во Красноярск. ун-та, 1989. — 164 с.

143. Музыкальное произведение: сущность, аспекты анализа. Сб. ст. / [сост. *И.А. Котляревский, Д.Г. Терентьев*]. — К.: Музична Україна, 1988. — 122с.
144. Мышление и язык: Сб. статей / [ред. *Д.П.Горский*]. — М.: Госполитиздат, 1957. — 408 с.
145. Мышление: процесс, деятельность, общение / [отв. ред. *А.В. Брушлинский*]. — М.: Наука, 1982. — 387 с.
146. Мышление учителя: Личност. механизмы и понятийн. аппарат / [ред. *Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской*]. — М.: Педагогика, 1990. — 102 с.
147. *Назайкинский Е.В.* Логика музыкальной композиции / *Е.В. Назайкинский*. — М.: Музыка, 1982. — 319 с.
148. *Назайкинский Е.В.* О психологии музыкального восприятия / *Е.В. Назайкинский*. — М.: Музыка, 1972. — 384 с.
149. *Нейгауз Г.Г.* Об искусстве фортепианной игры: записки педагога / [очерк *Я.И. Мильштейна*]. — М.: Музыка, 1987. — 238 с.
150. Некоторые вопросы музыкально-слухового развития учащихся / [сост. *В.И. Ананьева*]. — Л.: Гос. муз. изд-во, 1959. — 47 с.
151. *Николаев А.* Самоучитель игры на шестиструнной гитаре / *А. Николаев*. — СПб.: Лань, 2001. — 96 с.
152. *Овсянников М.Ф.* История эстетической мысли. Учеб. пособие / *М.Ф. Овсянников*. — М.: Высшая школа, 1978. — 352 с.
153. *Олексюк О.М.* Методика викладання гри на народних інструментах *О.М. Олексюк*. — К.: ДАКККіМ, 2004. — 133 с.
154. *Олексюк О.М.* Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. Посібник / *О.М. Олексюк, М.М. Ткач*. — К.: Знання України, 2004. — 264 с.
155. *Орлов Ю.М.* Восхождение к индивидуальности / *Ю.М. Орлов*. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
156. *Орлова Е.М.* Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления: История. Становление. Сущность / *Е.М. Орлова*. — М.: Музыка, 1984. — 302 с.

157. Особистість в психологічних дослідженнях: тексти / [під заг. ред. С.Д. Максименко]. — Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2005. — 197 с.
158. *Островський В.М.* Вчимося музики. 1 клас. Посібник-зошит / В.М. Островський, М.В. Сидір. — Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. — 64 с.
159. *Островський В.М.* Вчимося музики. 2 клас. Посібник-зошит / В.М. Островський, М.В. Сидір. — Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. — 64 с.
160. *Островський В.М.* Вчимося музики. 3 клас. Посібник-зошит / В.М. Островський, М.В. Сидір. — Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. — 72 с.
161. *Островський В.М.* Вчимося музики. 4 клас. Посібник-зошит / В.М. Островський, М.В. Сидір. — Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. — 72 с.
162. *Остроменский В.Д.* Восприятие музыки как педагогическая проблема / В.Д. Остроменский. — К.: Музична Україна, 1975. — 199 с.
163. *Остроменский В.Д.* Формирование музыкального познания / В.Д. Остроменский. — Кишинёв: Штиинца, 1988. — 157 с.
164. *Оськина С.* Внутренний музыкальный слух / С. Оськина. — М.: Музыка, 1977. — 72 с.
165. *Очеретовская Н.Л.* Содержание и форма в музыке / Н.Л. Очеретовская. — Л.: Музыка, 1985. — 112 с.
166. *Панкевич Г.И.* Звучащие образы (о музыкальной выразительности) / Г.И. Панкевич. — М.: Знание, 1977. — 112 с.
167. Педагогічні ідеї Г.С. Сковороди / [ред. *О.Г. Дзевєрін* та ін.]. — К.: Вища школа, 1972. — 246 с.
168. *Петришина О.Л.* Анатомия, физиология и гигиена детей младшего школьного возраста / О.Л. Петришина, Е.П. Попова. — М.: Просвещение, 1979. — 224 с.
169. *Петров Ю.А.* Азбука логического мышления / Ю.А. Петров. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. — 104 с.

170. *Петров Ю.А.* Культура мышления: Методол. пробл. науч.-пед. работы / Ю.А. Петров. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 115 с.
171. *Петровский А. В.* Введение в психологию / А.В. Петровский. — М.: Академия, 1995. — 496 с.
172. *Петрушин В.И.* Музыкальная психология: учебное пособие для студентов средних и высших муз. уч. заведений / В.И. Петрушин. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1997. — 383 с.
173. *Петухов В.В.* Психология мышления: Учеб.-метод. пособие / В.В. Петухов. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. — 90 с.
174. *Піхтар О.А.* Методична система формування музичного мислення студентів мистецьких вищих навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / О.А. Піхтар. — К.: Вид-во КНУКіМ, 2007. — 19 с.
175. *Поляновский Г.А.* Как слушать и понимать музыку / Г.А. Поляновский, М.И. Ройтерштейн. — М.: Советский композитор, 1961. — 30 с.
176. *Пономарёв Я.А.* Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарёв. — М.: Педагогика, 1976. — 280 с.
177. *Попович М.* Нарис історії культури / М. Попович. — К.: Арттек, 2001. — 728 с.
178. *Приходько В.И.* Музыкальная фактура и исполнитель / В.И. Приходько. — Харьков: Фолио, 1997. — 206 с.
179. Проблемы музыкального мышления / [сост. *М.Г. Арановский*]. — М.: Музыка, 1974. — 336 с.
180. Проблемы мышления в современной науке / [ред.. *П.В. Копнин, Л.С. Горбатова, Б.А. Лобовик* и др.]. — М.: Мысль, 1964. — 470 с.
181. Психологія: Підручник для студентів вищих навч. закладів / [за ред. *Ю.Л. Трофімова*]. — К.: Либідь, 2003. — 558 с.
182. *Пухоль Э.* Школа игры на шестиструнной гитаре / Э. Пухоль. — М.: Советский композитор, 1977. — 186 с.

183. *Пчёлкина Т.В.* Диагностика и развитие музыкальных способностей. Дидактические игры на занятиях с младшими школьниками / Т.В. Пчёлкина. — М.: Чистые пруды, 2006. — 31 с.
184. *Пясковский И.Б.* К проблеме историко-стилевой эволюции музыкального мышления / И.Б. Пясковский // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. — К.: Муз. Україна, 1989. — С. 141-152.
185. *Пясковский И.Б.* Логика музыкального мышления / И.Б. Пясковский. — К.: Музична Україна, 1987. — 179 с.
186. *Рагозіна В.В.* Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.В. Рагозіна. — К.: Вид-во Ін-ту пробл. виховання АПН України, 1999. — 19 с.
187. *Ражников В.Г.* Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. — М.: Музыка, 1989. — 134 с.
188. *Ражников В.Г.* Резервы музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. — М.: Знание, 1980. — 96 с.
189. Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний: Экспериментально-педагогическое исследование / [под ред. *М.В. Зверевой*]. — М.: Педагогика, 1983. — 168 с.
190. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / [под ред. *Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой*]; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1985. — 200 с.
191. *Раппопорт С.Х.* Искусство и эмоции / С.Х. Раппопорт. — М.: Музыка, 1972. — 167 с.
192. *Раппопорт С.Х.* От художника к зрителю / С.Х. Раппопорт. — М.: Сов. художник, 1978. — 238с.
193. *Рождественская Н.В.* Психология художественного творчества: Учеб. пособие / Н.В. Рождественская. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. гос. ун-та. — 1995. — 270 с.

194. Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества. Сб. статей / [сост. и ред. А. Готсдинер]. — Л.: Музыка, 1981. — 104 с.
195. *Россихина В.П.* Учись понимать музыку / В.П. Россихина. — М.: Сов. Россия, 1960. — 60 с.
196. *Ростовський О.Я.* Методика викладання музики у початкових класах: Навчально-методичний посібник для студентів музично-педагогічних факультетів і вчителів музики шкіл різного типу / О.Я. Ростовський. — К.: ІЗМН, 1997. — 204 с.
197. *Ростовський О.Я.* Педагогіка музичного сприймання: Навчально-методичний посібник / О.Я. Ростовський. — К.: ІЗМН, 1997. — 248 с.
198. *Ростовський О.Я.* Художньо-педагогічний аналіз музичних творів у школі: Метод. рекомендації / О.Я. Ростовський. — К.: Радянська школа, 1989. — 68 с.
199. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2005. — 713 с.: ил.
200. *Рудницька О.П.* Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя: Навч. посібник / О.П. Рудницька. — К.: КДПІ, 1992. — 95 с.
201. *Сабоцук А.П.* Гносеологический анализ психофизиологических механизмов генезиса мышления / [отв. ред. Н.Г.Михай]. — Кишинёв: Штиинца, 1990. — 186, [2] с.
202. *Савченко О.Я.* Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. — К.: Генеза, 1999. — 368 с.
203. *Садовенко С.М.* Методика формування музичних здібностей у дітей дошкільного віку (на матеріалі українського фольклору): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / С.М. Садовенко. — К.: Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2007. — 20 с.
204. *Сазонов В.* Школа игры на шестиструнной гитаре / В. Сазонов. — М.: Советский композитор, 1977. — 208 с.
205. *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.: Вид-во Ін-ту педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — 2005. — 20 с.
206. *Сирятська Т.О.* Виконавська інтерпретація в аспекті психології особистості музиканта-артиста: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознав.: спец. 17.00.03 «Кіно-, теле- та інші екранні мистецтва» / Т.О. Сирятська. — Харків: Вид-во Харк. держ. ун-ту мистец. ім. І.П. Котляревського, 2008. — 18 с.
207. *Сковорода Г.* Твори: У 2-х т. / Г. Сковорода. — К.: Наука, 1973. — Т. 1. — 1973. — 531 с.
208. Словарь иностранных слов / [ред. *В.В. Пчёлкина* и др.]. — 16-е изд., испр. — М.: Русский язык, 1988. — 624 с.
209. Слухання музики в 1-3 класах: Методичний посібник / [*Н.І. Грицюк, О.С. Зінькевич, К.В. Майбурова, Н.С. Шурова*]. — К.: Музична Україна, 1980. — 51 с.
210. *Смирнова Т.И.* Фортепиано. Интенсивный курс. Пособие для преподавателей, детей и родителей. Методические рекомендации / Т.И. Смирнова. — М.: Изд-во ЦСДК, 1994. — 56 с.
211. *Соболев П.* Эстетика Белинского / П. Соболев. — М.: Искусство, 1978. — 240 с.
212. *Соколов А.Н.* Внутренняя речь и мышление / А.Н. Соколов. — М.: Просвещение, 1968. — 248 с.
213. *Соколов А.С.* Введение в музыкальную композицию XX века: Учебное пособие / А.С. Соколов. — М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 231 с.
214. *Соколов О.В.* О принципах структурного мышления в музыке / О.В. Соколов // Проблемы музыкального мышления. — М.: Музыка, 1974. — С. 153-176.
215. *Сохор А.Н.* Воспитательная роль музыки / А.Н. Сохор. — Л.: Музыка, 1975. — 62 с.

216. *Сохор А.Н.* Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия / А.Н. Сохор // Проблемы музыкального мышления. — М.: Музыка, 1974. — С. 59-74.
217. Социальная психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / [ред. А.В. Петровский, В.В. Абраменкова, М.Е. Зеленова и др.]. — М.: Просвещение, 1987. — 224 с.
218. *Станиславский К.С.* Собрание сочинений в 9-ти томах / [ред. кол.: М. Кедров и др.]. — Москва: Искусство, 1990. — Т. 3. — 1990. — 505 с.
219. *Стецюк К.В.* Розвиток музично-творчих здібностей учнів у навчально-виховному процесі мистецьких шкіл: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / К.В. Стецюк. — Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля. 2005. — 20 с.
220. *Сухомлинський В.О.* Вибрані твори. В 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. — К.: Радянська школа, 1976. — Т. 2. — 1976. — 432 с.
221. *Сухомлинський В.О.* Сто порад учителю / В.О. Сухомлинський. — К.: Радянська школа, 1988. — 302 с.
222. *Тарасова К.В.* Онтогенез музыкальных способностей / К.В. Тарасова. — М.: Педагогика, 1988. — 173 с.
223. *Тельчарова Р.А.* Уроки музыкальной культуры: Книга для учителя / Р.А. Тельчарова. — М.: Просвещение, 1991. — 156 с.
224. *Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. — М. — Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. — 335 с.
225. *Терентьева Н.А.* Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства / Н.А. Терентьева. — М.: Прометей, 1990. — 184 с.
226. *Тихомиров О.К.* Психология мышления: Учебное пособие / О.К. Тихомиров. — М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. — 272 с.
227. *Толстых А.В.* Искусство понимать искусство: Психол. коллаж / А.В. Толстых. — М.: Педагогика, 1990. — 159 с.

228. *Тофтул М.Г.* Логіка. Посібник для студентів вищих навчальних закладів / М.Г. Тофтул. — К.: Видавничий центр Академія, 1999. — 336 с.
229. *Трофимов П.С.* Эстетические взгляды Г.В. Плеханова / П.С. Трофимов. — М.: Знание, 1956. — 39 с.
230. *Турчин Т.М.* Педагогічні засади естетичного виховання учнів дитячих музичних шкіл: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Т.М. Турчин. — Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2006. — 20 с.
231. *Тюлин Ю.Н.* Учёный. Педагог. Композитор. Сб. ст. / [ред. сост. Н.Г. Привано]. — М., Л.: Советский композитор, 1973. — 173 с.
232. *Уланова С.І.* Нариси історії європейської музичної освіти і виховання: Від античності до початку ХІХ ст. / С.І. Уланова. — К.: Знання України, 2002. — 326 с.
233. *Федорчук В.В.* Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя до організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / В.В. Федорчук. — К.: Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2002. — 20 с.
234. *Фейгин М.Э.* Индивидуальность ученика и искусство педагога / М.Э. Фейгин. — Москва: Музыка, 1975. — 110 с.
235. *Философский словарь* / [под ред. *И. Т. Фролова*]. — 6-е изд., перераб. и доп. — М.: Политиздат, 1991. — 560 с.
236. *Философский энциклопедический словарь* [ред.-сост. *Е.Ф. Губский* и др.]. — М.: ИНФРА-М, 2005. — 576 с.
237. *Філософський словник* / [за ред. *В.І. Шинкарука*]. — 2-ге вид., перероб, доп. — К.: ІРД, 1986. — 800 с.
238. *Філософський словник* / [за ред. *В.І. Шинкарука*]. — К.: Гол. ред. Укр. Рад. Енциклопедії АН Української РСР, 1973. — 600 с.
239. *Фіцула М. М.* Педагогіка: Навчальний посібник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене / М.М. Фіцула. — К.: Академвидав, 2006. — 560 с.

240. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / [А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов]. — М.: Просвещение, 1990. — 191 с.
241. Фурман А. В. Психодіагностика інтелекту / А. В. Фурман. — К.: Вища школа, 1993. — 247 с.
242. Холоденко В.О. Розвиток творчої активності молодших школярів у процесі інтеграції різних видів музичної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / В.О. Холоденко. — К.: Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М. Драгоманова, 2004. — 20 с.
243. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. — Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1997. — 392 с.
244. Холопова В.Н. Музыкальный тематизм: Науч. метод. очерк / В.Н. Холопова. — М.: Музыка, 1983. — 88 с.
245. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування: Навчальний посібник / І.М. Цимбалюк. — 2-ге вид., випр. та доп. — К.: ВД Професіонал, 2007. — 464 с.
246. Цыпин Г.М. Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества / Г.М. Цыпин. — М.: Советский композитор, 1988. — 384 с.
247. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. — Москва: Просвещение, 1984. — 176 с.
248. Цыпин Г.М. Человек. Талант. Труд: Музыкант в современном мире: Книга для учителя / Г.М. Цыпин. — М.: Просвещение, 1992. — 239 с.
249. 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 музичного навчання» / О.А. Чайковська. — К.: Вид-во КНУКіМ, 2002. — 20 с.
250. Чепига М.П. Стимуляція здоров'я та інтелекту / М.П. Чепига, С.М. Чепига. — 2-ге вид., перероб. і доп. — К.: Знання, 2006. — 347 с.
251. Чернов А.А. Как слушать музыку / А.А. Чернов. — М.: Музыка, 1964. — 200 с.

252. *Чернышевский Н.Г.* Эстетика и литературная критика. Избранные статьи / Н.Г. Чернышевский. — Москва-Ленинград: Гос. изд. худ. лит-ры, 1951. — 544 с.
253. *Чиж Г.* Память как компонент системы музыкального мышления / Г. Чиж // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. — К.: Муз. Україна, 1989. — С. 64-68.
254. *Чурикова-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. Чурикова-Кушнір. — Луганськ: Вид-во Луган. держ. пед. ун-ту ім. Т. Шевченка, 2002. — 20 с.
255. *Шардаков М.Н.* Мышление школьника / М.Н. Шардаков. — М.: Гос. учебно-педагогич. изд-во министерства просвещения РСФСР, 1963. — 255 с.
256. *Шарнассе Э.* Шестиструнная гитара от истоков до наших дней / Э. Шарнассе. — М.: Музыка, 1991. — 87 с.
257. *Шацкая В.Н.* Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В.Н. Шацкая. — Москва: Педагогика, 1975. — 197 с.
258. *Шелупахина Т.В.* Музыкальное мышление как предмет культурно-исторического анализа: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. философ. наук : спец. 09.00.04 «Эстетика» / Т.В. Шелупахина. — К.: Изд-во Киевск. ун-та им. Т.Г. Шевченко, 1993. — 19 с.
259. *Шестаков В.П.* От этоса к аффекту. История музыкальной эстетики от античности до XVIII века / В.П. Шестаков. — М.: Музыка, 1975. — 351 с.
260. *Шип С.В.* Музична форма від звуку до стилю: Навчальний посібник / С.В. Шип. — К.: Заповіт, 1998. — 368 с.
261. *Шипота Г.Є.* Формування культурно-інформаційних потреб підлітків в умовах дозвілля: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика виховання» / Г.Є. Шипота. — К.: Вид-во ДАКККіМ, 2005. — 20 с.

262. *Ширялин А.В.* Поэма о гитаре: история гитары в России / А.В. Ширялин. — М.: Молодёжная эстрада, 1994. — 158 с.
263. *Щербініна О.М.* Теорія та практика пізнання музичного стилю: Навч.-метод. посіб. / О.М. Щербініна. — Ніжин: Вид-во Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Гоголя, 2006. — 87 с.
264. *Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах / [под ред. Д.И. Фельдштейна]. — М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. — 414 с.
265. Эстетика Дидро и современность: Сб. статей / [ред. В.П. Шестаков и др.]. — М.: Изобразительное искусство, 1989. — 368 с.: ил.
266. *Юнг К.Г.* Психоанализ и искусство / К.Г. Юнг, Э. Нойманн. — М.: REFL-book; К.: Ваклер, 1996. — 302 с.
267. *Юрій М.Ф.* Соціологія / М.Ф. Юрій. — К.: Дакор, 2004. — 552 с.
268. *Юрьев В.* Самоучитель игры на семиструнной гитаре / В. Юрьев. — Л.: Советский композитор, 1957. — 61 с.
269. *Яворский Б.Л.* Избранные труды / [общ. ред. Д.Д. Шостаковича]. — М.: Советский композитор, 1987. — Т.2, Ч.1. — 1987. — 366 с.
270. *Яворський С.* Філософські твори: у 3-х т. / [редкол.: І.С. Захара та ін.]. — К.: Наукова думка, 1991. — т. 1. — 1991. — 632 с.
271. *Якиманская И.С.* Знание и мышление школьника / И.С. Якиманская. — М.: Знание, 1985. — 78 с.
272. *Якиманская И.С.* Развивающее обучение / И.С. Якиманская. — М.: Педагогика, 1979. — 144 с.
273. *Ярошевский М.Г.* История психологии. От античности до середины XX века. Учебное пособие для высших учебных заведений / М.Г. Ярошевский. — М.: Издательский центр Академия, 1996. — 416 с.
274. *Яшнев В.* Школа-самоучитель игры на шестиструнной гитаре / В. Яшнев, Б. Вольман. — Л.: Музыка, 1968. — 58 с.
275. *Guilford J.P.* The nature of human intelligence. — New-York: Mc-Graw Hill, 1967.

276. *Henson R.A.* The language of music (from “Music and the Brain”). – London, 1978.
277. *Maslow A.* The farther reaches of human nature. – N.Y. etc.: Penguin books, 1976. – 407 p.
278. *Rosselli John* The life of Mozart. — Cambridge university press, 1998. — 171 pp. ill.
279. *Serafine M.L.* Music as cognition. The development of thought in sound. – New-York, 1988.
280. *Shepherd John, Wicke Peter* Music and Cultural Theory. — Cambridge, Polity Press, 1997. — 230 pp.
281. *Torrance E.P.* Guiding creative talent. – Englewood Cliffs, W.J.: Prentice-Hall, 1964. – 278 p.