

**Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
Міністерство освіти і науки України**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

УДК 373.3.016.015 31]:78(043.3)

ХОУ ІМЕЙ

**МЕТОДИКА ОСОБИСТІСНО-КРЕАТИВНОГО РОЗВИТКУ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МУЗИКИ**

014 – Середня освіта (Музичне мистецтво)

Галузь знань 01 Освіта (Освіта/Педагогіка)

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Хоу Імей

Науковий керівник:

Степанова Людмила Павлівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики
музичної освіти, хорового співу
і диригування

КИЇВ-2022

АНОТАЦІЯ

Хоу Їмей. Методика особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань 01 Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2021р.

У дисертації представлено теоретичне узагальнення і практичне вирішення проблеми особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики. В умовах сьогодення, що визначаються, зокрема, інтелектуалізацією суспільства, головним завданням освіти є виховання особистості, здатної до творчої діяльності, саморозвитку, самовдосконалення на шляху до мети, здатної до швидкої адаптації в умовах перетворення у всіх галузях життя, участі в цих перетворювальних процесах, в тому числі культурних, здатної активізувати особистий творчий потенціал.

Актуальність даного дослідження зумовлена тим, що у дисертації акцентовано проблему особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики, як вагомій складовій мистецької освіти. Питання розвитку творчих здібностей у галузі мистецької педагогіки розробляються сучасними українськими вченими (О. Коваль, А. Козир, О. Комаровська, Л. Масол, В. Рагозіна, О. Щолокова та ін.) і набувають особливої уваги в період реформування освіти в Україні.

У дисертації досліджено неоднозначність розуміння науковцями категорій «творчість», «креативність», яка вважається одним з найпотужніших факторів розвитку особистості. Проведено систематизацію та узагальнення поглядів зарубіжних та українських науковців з питань розвитку особистості у педагогічному та психологічному аспектах.

Підкреслено необхідність всебічного вивчення означеної проблеми в контексті вікових особливостей молодших школярів. Відзначено важливість навчання музики, яка сприяє оволодінню культурними надбаннями людства, всебічно розвиваючи особистість, в першу чергу – емоційно, інтелектуально, творчо.

Особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики подано і як один із аспектів процесу становлення особистості громадянина, здатного до майбутньої творчої діяльності. Розвиток художньо-образного, асоціативного, креативного мислення уже на початковому етапі музичної освіти сприяє умінню переносити набутий досвід у різні духовно-естетичні сфери.

У дослідженні актуалізовано роль інтегративного підходу в особистісно-креативному розвитку молодших школярів, підкреслено значення інтеграції предметів художньо-естетичного циклу в процесі навчання музики.

У результаті аналізу наукової літератури, спираючись на визначення дослідниками креативності як умови протікання і результату творчого розвитку особистості, як інтегральної якості, що включає комплекс творчих можливостей, а також розуміння креативності як одного із «системоутворюючих факторів структури особистості», що впливає і обумовлює рівень розвитку особистості та її самореалізації, подано розуміння креативності молодшого школяра як здатності до конструктивного, нестандартного мислення, яка, на основі набуття особистістю різнобічних знань, уможливорює створення нового.

Під особистісно-креативним розвитком молодших школярів у процесі навчання музики розуміємо становлення учня як соціальної істоти, здатної, на основі засвоєних мистецьких знань, набутого емоційного досвіду, навичок музично-творчої діяльності, до конструктивного, нестандартного мислення, що забезпечує створення нового.

Дослідження сутності і змісту особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики дозволило визначити структурні компоненти (емоційно-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-креативний та поведінково-творчий) та розробити організаційно-методичну модель особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики.

Розкрито ефективність застосування у процесі особистісно-креативного розвитку молодших школярів діяльнісного, особистісного, інтегративного, рефлексивного підходів. Визначено принципи: опори на навчальний і музично-творчий досвід учнів; принцип дотримання зв'язку між особистісними якостями, що потребують розвитку, та успішністю виконання пізнавальної діяльності, яка забезпечує цей розвиток; усвідомлення мети навчальної діяльності – розвитку духовної особистості, здатної до здійснення творчих дій.

Науково обґрунтовано педагогічні умови, які забезпечують ефективність особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики: встановлення взаємин, що характеризуються як творча взаємодія між суб'єктами навчання; акцентування педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва; орієнтація навчального процесу на систематичне включення у різні форми музично-творчої активності з акцентом на ігрові; створення креативного середовища.

Критеріями особистісно-креативної розвиненості молодших школярів у процесі навчання музики, яку ми розуміємо як індивідуальну якість особистості, що охоплює розвиненість емоційно-мотиваційної, когнітивно-пізнавальної, соціально-поведінкової сфер у спрямуванні на творчу діяльність, визначено: *ступінь емоційно-мотиваційної спрямованості молодших школярів на самостійну продуктивну музично-творчу діяльність* (показники: наявність емоційного відгуку на музику і зацікавленість творчим процесом; наявність потреби у навчанні музики; наявність мотивації до розвитку власних творчих можливостей); *міру здатності до сприймання та*

осмислення мистецьких явищ (показники: наявність елементарного мистецького тезаурусу; розвиненість вокально-хорових навичок; наявність здатності до художньо-образних асоціацій; наявність аналітично-оцінного мислення); *міру здатності до застосування набутих інтегрованих знань, навичок, умінь у практичній музично-творчій діяльності* (показники: артистичність у процесі інтерпретації музичних творів; уміння знаходити неочікувані шляхи розв'язання завдань у нових ситуаціях на основі набутого музичного досвіду; здатність до творчого музикування, заснованого на імпровізації); *ступінь вираженості адекватності сприйняття та моделювання нестандартних схем поведінки і спілкування у музично-творчому процесі* (показники: здатність до творчого самовираження та незалежності суджень; здатність до спільної творчої діяльності; уміння взаємодіяти, не втрачаючи власної індивідуальності; здатність до самоорганізації, самоконтролю та самооцінки). Визначені критерії та показники стали основою сутнісних характеристик особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики, що відповідають початковому, середньому і достатньому рівням.

Розроблено та експериментально перевірено авторську формувальну методику, яка включає групи методів розвитку емоційно-мотиваційної сфери; розвитку вокально-хорових навичок і мислення; розвитку навичок творчої діяльності (методи візуалізації, творчих завдань, освоєння навичок імпровізацій, утворення підголосків), розвитку соціально-поведінкової сфери, інтегрованого навчання, інтерактивні, оцінювання і самооцінювання, контролю і самоконтролю, що впроваджувалися на мотиваційно-адаптаційному, операційно-евристичному, результативно-креативному етапах.

Актуалізовано роль проєктної діяльності молодших школярів у процесі навчання музики як такої, що має безмежні можливості для їхнього особистісно-креативного розвитку. Крім методу проєктів, серед найбільш ефективних варто відзначити також: ігрові (ігри-імпровізації з елементами

танцю), методи емоційного осягнення художнього образу в контексті інших видів мистецтва, пошуку знайомих дітям візуалізованих історій, метод «співу подумки».

Впровадження експериментальної методики виявило позитивну динаміку особистісно-креативного розвитку молодших школярів, що підтверджується значним підвищенням рівнів розвиненості означеного феномена у експериментальній групі наприкінці формувального експерименту. Інтерпретація отриманих даних підтвердила ефективність запропонованої поетапної методики особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що: *вперше* розроблено методику особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики та перевірено експериментально її ефективність, розкрито сутність і зміст, визначено компоненту структуру особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики, критерії, показники та рівні розвиненості означеного феномена, визначено принципи та виявлено педагогічні умови; розроблено організаційно-методичну модель особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики; *уточнено* зміст поняття «креативність молодшого школяра», «особистісно-креативний розвиток молодших школярів»; доведено ефективність застосованих методологічних підходів; *удосконалено* форми та методи, спрямовані на особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики, що передбачає становлення особистості у контексті цілісного сприйняття дійсності; *подальшого розвитку* набули науково-педагогічні ідеї щодо творчої діяльності молодших школярів у процесі навчання музики.

Практичне значення одержаних результатів дослідження зумовлене актуальністю теми, визначається практичним напрацюванням матеріалів дисертації для вирішення проблеми особистісно-креативного розвитку та

впровадженням розробленої поетапної методики особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики. Матеріали дослідження можуть бути використані викладачами мистецьких шкіл та закладів загальної середньої освіти, керівниками гуртків закладів позашкільної освіти та викладачами ЗВО (у лекціях з методики музичної освіти, підготовці студентів мистецьких спеціальностей до виробничої практики, у написанні магістерських та бакалаврських робіт).

Ключові слова: особистість, креативність, музична творчість, мистецька освіта, навчальна діяльність, мислення, методи, молодші школярі.

SUMMARY

Hou Yimei. Methods of personal and creative development of elementary school pupils in the process of learning music. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education in specialty 014 Secondary education (Music). National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov, Kyiv, 2022.

The dissertation presents a theoretical generalization and practical solution of the problem of personal and creative development of elementary school pupils in the process of learning music. In today's conditions, determined, in particular, by the intellectualization of society, the main task of education is to educate individuals capable of creative activity, activation of personal creative potential, self-development, self-improvement on the way to the goal, able to quickly adapt to transformation in all spheres of life, participation in these transformational processes, including cultural ones.

The relevance of this study is due to the fact that the dissertation emphasizes the problem of personal and creative development of elementary school pupils in the process of learning music as an important component of art education. Issues of

development of creative abilities in the field of art pedagogy are developed by modern Ukrainian scientists (O. Koval, A. Kozyr, O. Komarovska, L. Masol, V. Ragozina, O. Shcholokova, etc.) and are receiving special attention during the reform of education in Ukraine.

The dissertation investigates the ambiguity of scientists' understanding of the category "creativity", which is considered one of the most powerful factors in personality development. Systematization and generalization of views of foreign and Ukrainian scholars on the development of personality in pedagogical and psychological aspects is conducted. The need for a comprehensive study of this problem in the context of the age characteristics of elementary school pupils is emphasized. The importance of learning music, which contributes to the mastery of cultural heritage of mankind, comprehensively developing the personality, especially - emotionally, intellectually, creatively is marked.

The personal and creative development of elementary school pupils in the process of learning music is also presented as one of the aspects of the process of becoming a citizen's personality, capable of future creative activity. The development of artistic, associative, creative thinking from the initial stage of music education promotes the ability to transfer the acquired experience in various spiritual and aesthetic spheres.

The research actualizes the role of the integrative approach in the personal and creative development of elementary school pupils, emphasizes the importance of integration of subjects of artistic and aesthetic cycle in the process of learning music.

As a result of the analysis of scientific literature, based on researchers' definition of creativity as a condition and result of creative development of personality, as an integral quality that includes a set of creative possibilities, as well as understanding of creativity as one of the "system-forming factors of personality structure", influencing and determining the level of personality development and self-realization, the understanding of creativity of elementary

school pupil as the ability to constructive, non-standard thinking, which, based on the acquisition of diverse knowledge allows the creation of new is given.

Under the personal and creative development of elementary school pupils in the process of learning music we understand the formation of the pupil as a social being, capable of constructive, non-standard thinking that creates new, which is based on acquired artistic knowledge, acquired emotional experience, musical and creative skills.

The study of the essence and content of personal and creative development of elementary school pupils in the process of learning music allowed to identify structural components (emotional-motivational, cognitive, activity-creative, behavioral-creative) and develop organizational and methodological model of personal and creative development of elementary school pupils in the process of learning music.

The efficiency of application of activity, personal, integrative, reflective approaches in the process of personal and creative development of elementary school pupils is revealed. The defined principles are: reliance on educational and musical-creative experience of pupils; the principle of maintaining the connection between personal qualities that need development and the success of cognitive activities that ensure this development; awareness of the purpose of educational activities - development of a spiritual personality capable of creative activities.

The pedagogical conditions that ensure the effectiveness of personal and creative development of elementary school pupils in the process of learning music are scientifically substantiated: establishing relationships that are characterized as creative interaction between subjects of study; emphasizing the pedagogical skills of a music teacher; orientation of the educational process on the systematic inclusion in various forms of musical and creative activity with an emphasis on games; creating a creative environment.

Criteria for personal and creative development of elementary school pupils in the process of learning music, which we understand as an individual quality of personality, covering the development of emotional-motivational, cognitive,

social-behavioral spheres in the direction of creative activity, are determined. They are: degree of emotional-motivational orientation of elementary school pupils to independent productive musical-creative activity (indicators: the presence of emotional response to music and interest in the creative process; the presence of the need to learn music; the presence of motivation to develop their own creative abilities); degree of ability to perceive and comprehend artistic phenomena (indicators: the presence of an elementary artistic thesaurus; the development of vocal and choral skills; the presence of the ability to artistic and figurative associations; the presence of analytical and evaluative thinking); degree of ability to apply the acquired integrated knowledge, skills, abilities in practical musical and creative activities (indicators: artistry in the interpretation of musical works; ability to find unexpected ways to solve problems in new situations based on acquired musical experience; ability to creative musical activity based on improvisation); the degree of adequacy of perception and modeling of non-standard patterns of behavior and communication in the musical-creative process (indicators: ability to creative self-expression and independence of judgment; ability to joint creative activity; ability to interact without losing their individuality; ability to self-organization, self-control and self-esteem). Defined criteria and indicators became the basis of the essential characteristics of personal and creative development of elementary school pupils in the process of learning music, corresponding to primary, average and sufficient levels.

The author's formative methodology, that includes groups of methods for developing emotional and motivational sphere; vocal and choral skills and thinking, creative skills (visualization methods, method of creative tasks, mastering the skills of improvisation, creation of auxiliary voice), social and behavioral skills, methods of integrated learning, interactive, assessment and self-assessment, control and self-control methods which were implemented on motivational-adaptive, operational-heuristic, outcome-creative stages were developed and experimentally tested.

The role of project activities of elementary school pupils in the process of learning music as one that has unlimited opportunities for their personal and creative development is actualized. In addition to the method of projects, among the most effective should also be noted: games (improvisation games with dance elements), methods of emotional comprehension of the artistic image in the context of other arts, finding familiar to children visualized stories, the method of "singing mentally".

The introduction of experimental methods revealed a positive dynamics of personal and creative development of elementary school pupils, which is confirmed by a significant increase in the levels of development of this phenomenon in the experimental group at the end of the formative experiment. Interpretation of the obtained data confirmed the effectiveness of the proposed step-by-step method of personal and creative development of elementary school pupils in the process of learning music.

The scientific novelty and theoretical significance of the study are: for the first time a method of personal and creative development of elementary school pupils in the process of learning music and was developed and its effectiveness was tested, the essence and content and the structure of personal and creative development of elementary school pupils in the process of learning music were determined, criteria, indicators and levels of development of this phenomenon, principles and identified pedagogical conditions were defined; the organizational and methodical model of personal and creative development of elementary school pupils in the process of learning music is developed; the content of the concept "creativity of elementary school pupils", "personal and creative development of elementary school pupils" is specified; the effectiveness of applied methodological approaches is proved; forms and methods aimed at personal and creative development of elementary school pupils in the process of learning music, which involves the formation of personality in the context of a holistic perception of reality are improved; scientific and pedagogical ideas on the creative activity of elementary school pupils in the process of learning music were further developed.

The practical significance of the research results is determined by the relevance of the topic, determined by the practical development of dissertation materials to solve the problem of personal and creative development and the implementation of the developed step-by-step methodology of personal and creative development of elementary school pupils in the process of learning music. Research materials can be used by teachers of art schools and secondary schools, conductors of extracurricular education groups and teachers of free educational institutions (lectures on music education, preparation of art students for industrial practice, in writing master's and bachelor's theses).

Key words: personality, creativity, musical creativity, art education, educational activity, thinking, methods, elementary school pupils.

Статті у наукових фахових виданнях

1. Хоу Їмей. Розвиток креативності у процесі навчання музики як складова особистісного становлення молодших школярів. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова: зб. наук. праць. Сер. 14. Теорія і методика мистецької освіти. К.: НПУ, 2018. Вип. 25(30). С. 86-91.

2. Хоу Їмей. Педагогічні умови особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики. Наукові записки. Сер. Психолого-педагогічні науки. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. Ніжин, 2019. № 4. 150 с. С. 73-78.

3. Хоу Їмей. Базові поняття дослідження особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Вип. 8 (164). Сер. Педагогічні науки. Чернігів: НУЧК, 2020. 376 с. С. 113-117.

4. Хоу Їмей. Мотиваційно-адаптаційний етап особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики в контексті інтегративного підходу. Наукові записки. Сер. Психолого-

педагогічні науки. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. № 2. С. 76-81.

Статті в іноземних наукових фахових виданнях

1. Хоу Їмей. Основні методологічні підходи до особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики. Intellectual Archive. Toronto: Shiny Word. Corp. Canada. 2019. October/December. Vol. 8. No. 4. Pp. 379. С. 367-375. http://intellectualarchive.com/Journal_Files/IAJ_2019_04.pdf

Статті апробаційного характеру

1. Хоу Їмей. Особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики. Гуманітарні студії НАКККіМ, 2017: матеріали Міжнар. наук.-теорет. конф., 23 листопада, 2017 р. К.: НАКККіМ, 2017. С. 96-97.

2. Хоу Їмей. Ігровий метод у процесі особистісно-креативного розвитку молодших школярів. Діяльність продюсера в культурно-мистецькому просторі ХХІ століття: дослідницькі практики, динаміка розвитку, сфери реалізації. Зб. наукових праць. /Упоряд., наук. ред. С. Садовенко. Київ: НАКККіМ, 2019. С. 289-291.

3. Хоу Їмей. Музично-творча діяльність у процесі навчання музики молодших школярів. Соціально-гуманітарні дослідження та інноваційна освітня діяльність. Матеріали Міжнар. наук. конф. 24-25 травня 2019 р., Дніпро: СПД «Охотнік», 2019. С. 414-415.

4. Хоу Їмей. Творчість як засіб реалізації особистістю власної індивідуальності у процесі навчання музики. Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнар. наук.-практ. читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. Випуск III. Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 320-323.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ВСТУП	16
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОСОБИСТІСНО-КРЕАТИВНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МУЗИКИ	
1.1. Проблема особистісно-креативного розвитку молодших школярів у теорії та методиці музичного навчання	24
1.2. Сутність і зміст особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики.....	43
<i>Висновки до I розділу</i>	73
Список використаних джерел до першого розділу.....	76
РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО-КРЕАТИВНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МУЗИКИ	
2.1. Принципи та педагогічні умови особистісно-креативного розвитку молодших школярів	88
2.2. Обґрунтування поетапної методики особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики.....	101
<i>Висновки до II розділу</i>	126
Список використаних джерел до другого розділу.....	129
РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО-КРЕАТИВНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МУЗИКИ	
3.1. Констатувальна діагностика особистісно-креативного розвитку молодших школярів	135
3.2. Організація та зміст формувального експерименту.....	155
3.3. Аналіз результатів дослідження.....	177
<i>Висновки до III розділу</i>	188

Список використаних джерел до третього розділу.....	191
ВИСНОВКИ.....	195
ДОДАТКИ.....	199

ВСТУП

Сучасні процеси реформування освіти в Україні обумовлені новими вимогами до її змісту, пошуку нових форм і методів навчання, що передбачає становлення особистості учня, здатної до творчої діяльності, саморозвитку, самовдосконалення на шляху до мети; особистості, всебічно розвиненої, здатної до швидкої адаптації в умовах перетворення у всіх галузях життя, участі в цих перетворювальних процесах, у тому числі культурних.

Відомо, що адекватна реакція людини на суспільні зміни, особливо у період реформ, залежить від її готовності прийняти ці зміни, знайти себе у нових умовах, що в свою чергу залежить від здатності активізувати особистий творчий потенціал. Цим обумовлені нові вимоги до змісту освіти в Україні, спрямовані на пошук нових форм і методів навчання.

Процес становлення та розвитку особистості завжди перебував у центрі уваги науковців. З позицій психології цей процес розглядали І. Бех, В. Бутенко, Н. Кордунова, Г. Костюк та інші науковці. Значення мистецтва у розвитку особистості підкреслювали у своїх працях М. Бахтін, Л. Виготський, М. Каган, Л. Масол, В. Медушевський, В. Орлов, О. Рудницька, Г. Падалка та ін. Що ж до проблеми творчості, то на думку вчених, чим раніше почати розвиток творчих здібностей у дітей, тим ефективнішим він буде (Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, Н. Лейтес, А. Мелік-Пашаєв, С. Рубінштейн та ін.).

Одним з найпотужніших факторів розвитку особистості, на думку вчених, виступає креативність, яка визначає готовність особистості до нестандартного мислення й поведінки. Отже, виховання креативної особистості є одним з головних завдань сучасної освіти в межах особистісно-креативної парадигми розвитку учнів, у зв'язку з чим актуалізуються питання визначення методів та засобів особистісно-креативного розвитку молодших школярів.

У сучасних умовах навчально-виховного процесу закладів загальної середньої освіти проблема особистісного становлення учнів потребує

особливої уваги дослідників з огляду на реформування освіти, впровадження нових підходів до виховання творчої особистості, здатної до адаптації у новому суспільстві. Вирішальним фактором є спрямування освіти в стратегічному плані на становлення творчої особистості, що підтверджується директивними документами, впровадженням освітніх реформ (НУШ), педагогічним досвідом, дослідженнями науковців, зокрема працями І. Беха, В. Кан-Каліка, В. Моляко, В. Калошина, Н. Нікандрова, В. Сластьоніна та ін.

Становлення творчої особистості передбачає її постійний розвиток. У контексті розвитку творчої особистості в процесі навчальної діяльності зарубіжними та вітчизняними науковцями розглядаються питання розвитку творчих (в тому числі креативних) здібностей (В. Бондаровська, Р. Грановська, В. Дружинін, О. Комаровська, О. Кульчицька, О. Леонт'єв, В. Моляко, О. Музика, Я. Пономар'єв, В. Роменець, О. Савченко, В. Сухомлинський, В. Шадриков та ін.). Сучасними вітчизняними вченими у галузі мистецької педагогіки (О. Коваль [43], А. Козир [44], Л. Масол [55], В. Рагозіна [73], О. Щолокова [104] та ін.) розкриваються питання розвитку творчих здібностей у процесі навчання музики. Питання методики формування і розвитку музичних здібностей молодших школярів досліджували О. Гумінська, О. Лобова, О. Ростовський, Р. Савченко, Л. Степанова, О. Хижна та ін.

На основі аналізу науково-педагогічних праць зазначених вище вчених, робимо висновок про те, що хоча питання розвитку творчих здібностей широко представлене в науковій літературі, проблема особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики лишається одним із важливих завдань мистецької освіти і потребує ґрунтовного дослідження. Сучасна теорія креативності особистості «все ще перебуває в стадії становлення, характеризується багатоаспектністю і охоплює значну кількість різноманітних концепцій, теоретичних та емпіричних знань» [108, с. 2.]. Не визначено педагогічні підходи до обґрунтування особистісно-креативного розвитку молодших школярів у

процесі навчання музики, не обґрунтовано педагогічні умови, методи, прийоми, що забезпечують ефективність означеного процесу.

Недостатня розробленість та суперечливість висновків науковців щодо проблеми розвитку креативної особистості, що підтверджується сучасними науковими джерелами, визначає актуальність вивчення означеної проблеми в контексті вікових особливостей, зокрема, проблеми особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики, що визначається суперечностями:

- між прогресивною музично-педагогічною теорією та її впровадженням у практику шкільної музичної освіти;
- між очевидною необхідністю виховання творчої особистості у процесі навчання музики і відсутністю усвідомлення, а відтак і наукового обґрунтування особистісно-креативного розвитку як основи її становлення;
- між значимістю особистісно-креативного розвитку молодших школярів та сучасним станом музичного навчання;
- між існуючим педагогічним досвідом щодо розвитку креативності учнів у процесі навчання музики і недостатнім його узагальненням у методичних розробках і дослідженнях науковців;
- між сучасними вимогами до уроку мистецтва і рівнем фахової підготовленості вчителів до його якісного проведення з урахуванням креативного розвитку учнів.

На сьогоднішній день проблема особистісно-креативного розвитку молодших школярів, попри існуючі наукові надбання, далека від повного різнобічного вирішення в силу своєї неоднозначності і глибини, що зумовлює актуальність вибору теми наукового дослідження: «Методика особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація входить до плану наукових досліджень кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного

університету імені М. П. Драгоманова й складає частину наукового напрямку: «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення фахової підготовки вчителів музики» (протокол № 5 від 26 грудня 2016 р.). Тему дисертації затверджено Вченою радою НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 7 від 29 листопада 2017р.).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики.

Об'єкт дослідження – процес навчання музики молодших школярів.

Предмет дослідження – педагогічні умови, форми і методи особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики.

Згідно з метою визначено *завдання дослідження*:

- здійснити теоретичний аналіз науково-методичної літератури з проблеми особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики;
- уточнити сутність і зміст, обґрунтувати компонентну структуру особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики;
- визначити критеріально-рівневі характеристики особистісно-креативної розвиненості молодших школярів у процесі навчання музики;
- розробити поетапну методику особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики та експериментально перевірити її ефективність.

У процесі розв'язання поставлених завдань було застосовано наступні методи дослідження:

- теоретичні – науково-теоретичний аналіз філософських, психолого-педагогічних, музично-педагогічних, мистецтвознавчих та музичних джерел; систематизація та узагальнення наукових теорій особистості, концепцій мистецької освіти та музичного навчання для уточнення сутності, змісту та

структури особистісно-креативного розвитку молодших школярів; аналіз нормативної документації закладів загальної середньої освіти та позашкільних закладів освіти щодо форм і методів музичного навчання, закладів вищої освіти щодо фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін; методи синтезу та теоретичного узагальнення теоретичних та методичних даних;

- *емпіричні* – діагностичні (спостереження за школярами під час творчої діяльності в процесі навчання музики, бесіди, усне опитування та анкетування, тестування, творчі завдання, аналіз отриманих даних), педагогічний експеримент;

-методи математичної статистики.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають: освітні директивні документи; філософські концепції розвитку освіти (В. Андрущенко, І. Бех, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Огнев'юк та ін.); сучасні теорії особистості (А. Адлер Г. Айзенк Дж. Роттер, З. Фрейд та ін.); психологічні теорії особистості та її розвитку під час навчальної діяльності (Л. Виготський, В. Давидов, С. Рубінштейн та ін.) дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених щодо розвитку творчих (Н. Бібік, Дж. Гілфорд, Д. Гоменюк, В. Калошин, В. Моляко, С. Пальчевський, В. Роменець, Е. Торренс та ін.), зокрема, музично-творчих (З. Кодай, А. Кречківський, М. Лазарев, К. Орф, В. Рагозіна, Н. Фоломєєва та ін.) здібностей особистості; проблеми дитячої обдарованості (Е. Віннер, С. Горбенко, Н. Лейтес, О. Комаровська та ін.); щодо природи креативності та її структури (Дж. Гілфорд, Ф. Зенасні, В. Клименко, В. Козленко, С. Меднік, К. Мушір, Б. Скіннер, К. Тейлор, П. Торранс, К. Хеллер, Б. Шадріков та ін.); сенситивного періоду креативного розвитку, яким визнано молодший шкільний вік (Л. Божович, Л. Венгер, Д. Ельконін, Н. Менчинська та ін.); креативності та творчості у педагогіці (В. Андрєєв, Д. Богоявленська, Л. Виготський, В. Дружинін, А. Матюшкін, Я. Пономарьов та ін.)

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі спеціалізованої школи № 115 імені І.Огієнка м.Києва, КЗ «Ірпінська ДШМ імені М. Вериківського, факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

- *уперше* розроблено методикау особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики та перевірено експериментально її ефективність, розкрито сутність і зміст, визначено компоненту структуру особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики, критерії, показники та рівні розвиненості означеного феномена, визначено принципи та виявлено педагогічні умови;

- *уточнено* зміст поняття «креативність», «особистісно-креативний розвиток молодших школярів», «особистісно-креативна розвиненість молодших школярів»;

- *удосконалено* форми та методи, спрямовані на особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики в теорії цілісного процесу навчання, що передбачає становлення особистості у контексті цілісного сприйняття дійсності;

- *подальшого розвитку* набули науково-педагогічні ідеї щодо творчої діяльності молодших школярів у процесі навчання музики.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова (довідка № 44 від 19.02.2020 р.), спеціалізованої школи № 115 імені І.Огієнка м.Києва (довідка № 05-09/124 від 25.06.2021 р.), КЗ «Ірпінська ДШМ імені М. Вериківського (довідка № 08-17/58 від 24.06.2021 р.).

Практичне значення одержаних результатів дослідження зумовлене актуальністю теми, визначається практичним напрацюванням матеріалів

дисертації для вирішення проблеми особистісно-креативного розвитку та впровадженям розробленої поетапної методики особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики. Матеріали дослідження можуть бути використані викладачами мистецьких шкіл та закладів загальної середньої освіти, керівниками гуртків закладів позашкільної освіти та викладачами ЗВО (у лекціях з методики музичної освіти, підготовці студентів мистецьких спеціальностей до виробничої практики, у написанні магістерських та бакалаврських робіт).

Особистий внесок здобувача. Наукові результати дисертації, ідеї та положення, які є результатом досліджень дисертанта, вказані у переліку основних праць. У спільній публікації з Л. Степановою, автором представлено розроблені методи і прийоми особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики в контексті інтегративного підходу на мотиваційно-адаптаційному етапі дослідження.

Ідеї, що належать співавтору публікації, не використовувались у матеріалах дисертації.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки і результати проведеного дослідження пройшли апробацію на щорічних звітних наукових конференціях викладачів, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, 2016-2019); висвітлені та обговорені на міжнародних науково-практичних конференціях: Міжнародній науково-практичній конференції молодих учених та студентів «Музичне мистецтво і освіта: досвід та інноваційні шляхи розвитку» (Вінниця, 2017); Міжнародній науково-теоретичній конференції «Гуманітарні студії НАКККиМ – 2017» (Київ, 2017); III Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (Київ, 2019); «Діяльність продюсера в культурно-мистецькому просторі XXI століття: дослідницькі практики, динаміка розвитку, сфери реалізації» (Київ, 2019); VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2019); Міжнародній

науковій конференції «Соціально-гуманітарні дослідження та інноваційна освітня діяльність» (Дніпро, 2019); IV Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті Анатолія Авдієвського (Київ, 2020); Міжнародній науково-практичній конференції «Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті» (Київ, 2021); V Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті Анатолія Авдієвського (Київ, 2021); VIII Міжнародній Інтернет-конференції «Регіональні культурні, мистецькі та освітні практики» (Переяслав-Хмельницький, 2021); Всеукраїнська науково-практична конференція: «Мистецтво та освіта: новації і перспективи» (Чернігів, 2018), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Музикотерапія та арт-терапія у просторі сучасної мистецької освіти: інноваційні технології» (Київ, 2019), Всеукраїнська науково-практична конференція: «Мистецтво та освіта: новації і перспективи» (Чернігів, 2019). Результати дослідження обговорювались на засіданнях кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Публікації. Матеріали та результати дослідження знайшли своє відображення в 9 науково-методичних публікаціях (8 – одноосібні, 1 – у співавторстві), з яких 4 одноосібні статті опубліковано в наукових фахових виданнях України з педагогіки, 1 – у зарубіжному науковому виданні.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списків використаних джерел до кожного розділу (разом 180 найменувань, з них 6 – іноземними мовами) та додатків. Основний текст дисертації складає 186 сторінок, загальний обсяг роботи – 222 сторінки. Робота містить 16 таблиць, 6 рисунків, що разом з додатками становить 36 сторінок.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОСОБИСТІСНО-КРЕАТИВНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МУЗИКИ

1.1. Проблема розвитку особистісно-креативного розвитку молодших школярів у теорії та методиці муз навчання

Основний напрямок змін у змісті освіти в Україні згідно з положеннями «Нової української школи» передбачає орієнтацію на ключові компетентності випускників школи [64]. У процесі набуття ключових компетентностей формуються вміння мислити критично і системно; уміння обґрунтовувати і відстоювати свою позицію; комунікативні вміння, спрямовані на здатність працювати у команді; розвиваються творчі здібності.

В Україні у закладах загальної середньої освіти, відповідно до вимог Нової української школи, укладено типову освітню програму початкової освіти, що включає два цикли: перший – адаптаційно-ігровий (1-2 класи), другий – основний (3-4 класи), і передбачає набуття знань та умінь через досвід практичної діяльності. Програмою визначено обсяг навчального навантаження, форми організації освітнього процесу, орієнтовну тривалість і можливість інтеграції освітніх галузей та предметів, зміст освітніх галузей (однією з яких є мистецька).

Щодо навчання мистецтва учнів початкової школи, успішному досягненню мети (формування культурних цінностей у процесі пізнання мистецтва та художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті; плекання пошани до національної і світової мистецької спадщини) сприяє впровадження в освітній процес інтегрованого курсу «Мистецтво».

Щодо навчання («навчання – цілеспрямована взаємодія вчителя та учня, спрямована на формування та зростання компетентності учня»

[14, с. 362]), яке стає для молодших школярів провідною діяльністю, під якою психологи розуміють «діяльність, що виявляється в цілеспрямованому засвоєнні ними суспільного досвіду, і, відповідно, формуванні соціальної компетентності» [14], різні науковці (В. Давидов, Г. Костюк, Ю. Бабанський, А. Маркова, І. Харламов та ін.) по-різному підходять до трактування цього поняття.

Нам імponує визначення Л. Мацко та М. Прищак, які розглядають навчання як «цілеспрямований педагогічний процес організації активної навчально-пізнавальної діяльності з оволодіння знаннями, вміннями і навичками, у ході якого здійснюється освіта людини, формується система відповідних компетентностей» [56, с. 108]. У навчально-пізнавальній діяльності розвивається пізнавальна активність, яка стимулює розвиток інтелекту, самостійності, пошуку нового, що сприяє «реалізації ключового принципу навчання «навчання для життя» [23, с. 54].

Навчальна діяльність розглядається і як опанування школярем узагальнених способів навчальних дій і саморозвитку, спрямованих на розв'язання навчальних завдань, обраних вчителем. Цей процес відбувається в межах зовнішнього контролю і оцінки, і переходить згодом в самоконтроль і самооцінку [36]. У цьому розумінні навчальна діяльність спрямована на розвиток суб'єкта навчання: на накопичення суспільного досвіду і знань, що дозволяє творчо їх застосовувати у різних ситуаціях. Знання, відповідно, виступають як «результат пізнавальної діяльності людини, сукупність достовірної засвоєної людиною інформації про оточуючий світ чи самого себе» [14, с. 356],

Вчені також зазначають, що без сформованої пізнавальної активності ефективно навчання просто неможливе. Тому особлива увага приділяється методам, засобам та умовам навчання. Серед засобів, які спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності школярів, пропонуються: «дидактичні ігри, ігрові ситуації, цікавинки, завдання творчого характеру, нестандартні завдання тощо» [68, с. 16].

А серед умов, які забезпечують формування пізнавальної активності молодших школярів визначаються: «розуміння дитиною змісту і значення матеріалу; внесення новизни у зміст навчання; використання оптимальної системи тренувальних, творчих, пізнавальних та інших завдань; практична спрямованість навчального матеріалу; самостійність дітей у їхній діяльності; висока ефективність кожного уроку; глибоке знання вчителем предмета, інтерес до нього, вміння зацікавити ним дітей» [68, с. 16].

Навчально-пізнавальна діяльність включає розвиток мислення, уваги, уяви, пам'яті, творчих здібностей особистості. У контексті навчання музики, незалежно від того, де воно проходить – в музичній школі чи іншому закладі позашкільної освіти, чи у закладі загальної середньої освіти (хорові заняття чи ансамблеві, індивідуальні: сольний спів чи навчання гри на музичному інструменті) – потребує, відповідно, розвитку художньо-образного, асоціативного, критичного мислення, розвитку навичок сприймання творів мистецтва, оцінного до них ставлення, емоційного відгуку.

Таким чином, навчання музики сприяє гармонізації внутрішнього світу учнів і спрямоване на формування світогляду. «Світогляд, як фокус людського бачення світу, являє собою центральний елемент духовного світу особистості, специфічну призму духовності, через яку сприймається, оцінюється і осмислюється навколишнє життя» [59, с. 25]. Тож світогляд базується на індивідуальному досвіді та знаннях, які є основою для формування переконань і суджень, ціннісних орієнтацій особистості.

Навчання музики молодших школярів, як складова навчання мистецтва, передбачає формування музично-естетичної свідомості особистості і включає «оволодіння певним комплексом знань і уявлень про музичне мистецтво; навички аналітично-оцінного музичного мислення, що базується на пріоритетних загально людських і художніх цінностях» [59, с. 74].

Розкриваючи методику навчання інтегрованого курсу «Мистецтво», Л. Масол, зазначає, що пошук інтегративних моментів відбувається «навколо

універсальних понять, а саме: ритм, гармонія, форма, композиція, жанр, стиль, пропорційність, рівновага, симетрія та асиметрія, динаміка та статика, контраст і нюанс. Саме вони дають змогу узагальненого бачення начебто розрізнених складових художньої культури. Для сприймання будь-якого виду мистецтва спільними категоріями є емоція, почуття, пафос, афект, образ, ейдос [55, с. 16].

На думку Л. Масол, «ядром інтеграції стає художній образ – основоположна категорія естетики, педагогіки мистецтва» [55, с. 6]. Як вважає вчена, художній образ органічно поєднує «раціональне осмислення та інтуїтивне осяяння, не обмежуючи «креатосферу» особистості», загальна художня освіта має «інтелектуально розвиваючі» можливості, а накопичений досвід створює можливість своєрідного «панорамного бачення» і «поліфонічного розуміння» світу [55, с. 19].

На думку Л. Степанової, «саме цілісність сприймання культурного простору в його багатогранності і художній образності» в процесі розвитку ще на початковому етапі музичної освіти здатності до поліфонічного сприйняття світу, власне, і формує музичну культуру кожного учня. Тому так важливо навчати дітей спілкуванню з музикою, при якому відбувається «виникнення художньо-образних асоціацій, стимуляція уяви, фантазії, емоційно-чуттєвого ставлення до музичних творів, збагачується суб'єктивне світовідчуття і світосприймання, розвивається емоційна й інтелектуальна сфери особистості» [85, с. 2].

За Л. Виготським, розвиток творчої особистості передбачає єдність навчання та внутрішніх процесів розвитку: формування особистості, яка набуває нових якостей відбувається тоді, коли орієнтується «не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку» [17, с. 234]. Концепція Л. Виготського про «зону найближчого розвитку» ґрунтується на педагогічному керівництві процесом подолання відстані між наявними можливостями та потенційним рівнем розвитку дитини в процесі навчання, що особливо актуально для молодшого шкільного віку.

В цей період діти ще прагнуть наслідувати дорослих, для них вчитель – беззаперечний авторитет. Важливо тільки, щоб те наслідування було осмисленим. Цьому сприяють вікові психологічні особливості молодших школярів: водночас із «слухняністю» (Н. Лейтес) у них швидко збільшується обсяг мислення, розвиваються переключення, вибірковість, що обумовлює перехід від конкретно-образного до асоціативного та критичного мислення.

Розвиток творчої особистості вчені пов'язують з розумінням природи здібностей та механізму їх розвитку у процесі діяльності.

Питання здібностей розглядалися вченими з найдавніших часів. Зокрема, праці Аристотеля, Платона, Спінози поклали початок вивчення означеної проблеми у філософському аспекті. У психологічному аспекті питання здібностей висвітлювали І. Бех, В. Бутенко, Е. Клапаред, Г. Костюк, Е. Мейман, Ч. Спірмен, В. Штерн та інші науковці. У соціальному та діяльнісному аспектах питання здібностей розкривали В. Дружинін [28], Л. Виготський [17], Н. Лейтес [49], Б. Ломов [50], С. Рубінштейн [77], Б. Теплов [88]. Взаємодію трьох напрямків: психології діяльності, психології здібностей і проблеми їх розвитку розглядав В. Шадриков.

Зокрема В. Шадрикову належить припущення, що «здібності – це характеристики продуктивності функціональних систем, що реалізують той чи інший психічний процес (сприйняття, пам'ять, мислення і т. д.). Дане визначення він поширює і на рухові (психомоторні) здатності» [37, с. 126]. Тоді виходить, що «здібності відображують відмінності між людьми у прояві когнітивних (перцептивних, атенційних, мнемічних, інтелектуальних) і рухових функцій» (крім вегетативних). Але кожна має свою якісну характеристику: «увага – характеризується інтенсивністю, стійкістю, переключенням та іншими властивостями; рух – силою, швидкістю, точністю і т. д. Тому точніше буде сказати, що здібності – це не просто відмінності в вираженні тієї чи іншої функції, а відмінності в ступені прояву якісних сторін функції у різних людей» [37, с. 126].

Здібності – це «індивідуально-психологічні особливості людини, що виявляються в діяльності і є умовою її успішного виконання. Здібності тісно пов'язані зі знаннями, уміннями і навичками людини, забезпечуючи їх швидке надбання, закріплення й ефективне застосування на практиці» [43, с. 75]. Здібності розвиваються із задатків, які є вродженими і визначають тільки потенційні можливості людини, а те наскільки вони реалізуються в житті, залежить від середовища і виховання.

Розрізняють природні, специфічні і загальні здібності [43, с. 76]. У контексті нашого дослідження виділяємо загальні, пов'язані з розвитком інтелектуальної сфери молодших школярів, оскільки як психологічний феномен вони стосуються загального психічного розвитку (С. Рубинштейн), і спеціальні (у складі специфічних), оскільки вони впливають на успішність особистості у певній діяльності (Б. Теплов), у нашому дослідженні – музичні. Відповідно, музичні здібності – це ті «індивідуальні психофізіологічні властивості людини, які необхідні для успішної музичної діяльності» [105, с. 92], – про що й зазначено у довідниковій літературі.

Успішність музичної діяльності визначається музичністю (поняття введено в науковий обіг Б. Тепловим). «Музичність» трактується як «комплекс природних задатків – музичного слуху, ладового і ритмічного почуттів, музичної пам'яті, які утворюють сприятливі передумови для виховання у особистості музичного смаку, здатності до цілісного сприйняття музики, підготовки до професійних занять музичним мистецтвом» [105, с. 163]. Конкретна музична діяльність визначає необхідність і інших музичних здібностей, як то: чистота інтонації, якість звукоутворення (у вокально-хоровій діяльності), творчих уявлень, формування яких має обов'язковою умовою єдність музично-слухових та музично-естетичних здібностей [43].

Що ж до музичної творчості дітей молодшого шкільного віку, то вона «пов'язана з самостійними діями та уміннями оперувати відомими їм музично-слуховими уявленнями (розрізнення тембрів, голосів, їх художньо-образних

характеристик, оригінальність імпровізацій, підголосків, диференційовано-цілісне сприймання поліфонічних творів)» [84, с. 186].

Проблему творчих здібностей та розвитку творчої особистості, розглядали В. Клименко, А. Козир, О. Кульчицька, О. Лук, О. Музыка, Я. Пономарьов, Т. Равлюк, В. Роменець, О. Савченко, В. Сухомлинський, та інші науковці. Увагу науковців сучасності привертає проблема розвитку творчих здібностей у процесі навчальної діяльності (Н. Волошина, Л. Момот, Л. Шелестова та інші), у процесі навчальної музичної діяльності (І. Гадалова [18], О. Коваль [43], Л. Масол [54], В. Рагозіна [73] та ін.).

Однак, С. Сисоєва зазначаючи, що більш коректно стосовно творчості застосовувати термін «творчі можливості», про що детальніше йдеться в п.1.2, розглядає комплекс творчих якостей як здатність до творчості, як інтегративну якість особистості: «здатність людини до творчості не характеризується якоюсь однією конкретною здібністю (виключаємо тут випадки прояву яскравої обдарованості: музичної, художньої тощо). Це інтегративна якість особистості, яка відображає її особливу внутрішню структуру: спрямованість, певні психічні процеси, характерологічні якості, уміння. Природжене і набуте виступає тут у діалектичній єдності і нерозривному зв'язку» [81].

Але під здатністю до творчості більшість вчених розуміють саме креативність. Зважаючи на значні, і часто суперечливі, висновки досліджень науковців з питань креативності, творчості, творчої діяльності у галузі психології та педагогіки, теорії та методиці музичного навчання в умовах шкільної музичної освіти молодших школярів акцентуємо, з огляду на багатовимірність і неоднозначність проблеми, їх розгляд у контексті особистісно-креативного розвитку.

Вченими підкреслено сенситивність молодшого шкільного віку для креативного розвитку дітей (Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, Л. Дранков, Д. Ельконін та ін.), для художньо-творчого (С. Жупанин,

А. Мелік-Пашаєв, А. Щербо) та музично-творчого розвитку (К. Орф, З. Рінкявічюс, та інші).

Як зазначає Т.Гаєвська, дитинство – це «складний і багатоаспектний соціокультурний феномен» [19, с. 195], що в наш час індустріалізації суспільства набуває все більшого значення і викликає пильний інтерес вчених. «Дитинство – це не просто період чи етап, під час якого закладається фундамент особистості, дитинство – це особливий світ зі своїми цінностями, культурою, інфраструктурою, який необхідно досліджувати культурологам, історикам, психологам, педагогам, політологам, соціальним працівникам, соціологам, мистецтвознавцям» [19, с. 196].

Адже соціальна особливість дитинства визначає життя дорослої людини в майбутньому (формується особистісно-ціннісні основи, риси характеру, основні особистісні якості, звички, що впливає на комунікацію і особливості поведінки), а відтак і на ціннісні орієнтації та духовний рівень майбутнього суспільства в цілому. Водночас, ставлення суспільства до дітей та дитинства визначає рівень розвитку культури в суспільстві. «Період дитинства має свої біологічні, психологічні, культурні, історичні та соціальні відмінності, що знаходить відображення в часових межах досліджуваного феномену й проявляється в різних підходах до вікової періодизації дитинства» [19, с. 197].

З віковими особливостями дитини пов'язано і твердження О. Савенкова про те, що основним фактором розвитку креативності дитини є не стільки її включення в креативну діяльність, скільки наявність в її оточенні «зразка креативної діяльності» [79]. Незважаючи на те, що у творчому процесі значне місце відводиться підсвідомості як компоненту креативності (А. Маслоу), розвиток творчих здібностей у наукових дослідженнях, зокрема у галузі вітчизняної музичної педагогіки та мистецької освіти, розглядається як керований процес [18; 33; 55; 73; 75; 78]. Сензитивним періодом творчого розвитку, креативного становлення визначено молодший шкільний вік [4; 27; 58; 92].

Якщо розглядати особистість як «активну цілісну систему, за визначенням здатну до творчості, як у відношенні до самої себе, так і у відношенні до всього світу та інших людей» [6, 43], то напрашується висновок, що кожна особистість певною мірою креативна, що доведено у наукових дослідженнях останніх років.

Вважається, що, на відміну від обдарованості, в тій чи іншій мірі креативність притаманна кожному і як якість людини підлягає розвитку. Креативність властива кожній людині, як і здатність мислити, розмовляти, відчувати [87]. Це вселяє певний оптимізм у досягненні мети – розвитку креативної особистості.

Проте, експериментальні дослідження В. Дружиніна доводять, що високий рівень креативності говорить про «невротизацію особистості» [28, с. 73]. Креативність, яка розкривається через дивергентність, певною мірою притаманна як людям з високим рівнем креативності, так і людям з «шизофренічними та афективними розладами» [110]. Теж саме стосується і оригінальності, про яку і мистецтвознавці, і психологи говорять неоднозначно: вона може бути як ознакою дійсно творчого процесу, так і його повною протилежністю – тим, що називають «оригінальничання», яке знаходиться за межами справжньої творчості. [8, с. 70].

Тому у психологічній літературі зустрічається і інша точка зору: про необхідність взагалі такого розвитку. Зокрема, психологиня В. Гасимова у ряді статей, шукаючи відповіді на питання: якою ж є насправді креативна особистість, підсумовуючи дослідження відомих психологів, зазначає, що креативна особистість «допитлива, самовпевнена, енергійна, незалежна в судженнях, автономна, інтуїтивна, домінантна, агресивна, схильна до пошуку нових вражень, з одночасно поєднуваними унікальними особливостями, з крайнощами, що вступають у протиріччя одна з одною, з вираженим ослабленням гальмівних селективних механізмів, самотня, що володіє солідним багажем знань» [22].

Тож, психологиню турбує ряд питань: як себе почуває така особистість, як взаємодіяти з нею, чи потрібно розвивати у дітей саме креативність? Можливо, в них достатньо розвивати сприйняття, увагу, пам'ять, уяву, мислення? І головне питання: хто і як має розвивати в дітей креативність? Далі вчена зазначає: «креативній, творчій людині досить важко живеться в суспільстві. Тих, хто від Бога, не завжди розуміють оточуючі, близькі люди...» [22].

Проте, на нашу думку, тут мова йде не стільки про креативну особистість, скільки про проблеми обдарованої (у нашому дослідженні ми навмисно уникаємо проблеми обдарованості) особистості. Тим більше, що як приклад подано феномен Ніки Турбіної. Хоча, потрібно зауважити, що вчені (Дж. Гауен, Є. Ільїн, Л. Міщиха, О. Комаровська та ін.), креативність вважають однією з сторін обдарованості, незалежним її фактором тощо.

Водночас, важко не погодитись з думкою про те, що проблема розвитку креативності особистості – складна, вимагає всебічного вивчення і підготовки викладачів, що зможуть працювати з учнями так, щоб не нашкочити самій особистості, а забезпечити повною мірою її особистісно-креативний розвиток, що безперечно, допоможе їй впоратися з майбутніми життєвими обставинами і завданнями сучасності.

Як аргумент, наводимо ще один висновок психологів: «креативність, поза всяким сумнівом, оцінюється позитивно як ресурс, що допомагає не тільки впоратися з життєвими труднощами, але і продуктивно їх сприймати і залишатися творцем свого життя» [95].

«Творчість як один з видів діяльності і креативність як стійка сукупність рис, що сприяють пошуку нового, оригінального, нетипового, забезпечують прогрес суспільного розвитку. На рівні громадських інтересів креативність дійсно розглядається, як евристичний спосіб життєдіяльності, але на рівні соціальної групи поведінку творчої особистості може бути оцінено як вид діяльності, що не узгоджується з нормами і приписами, які

використовуються в цьому співтоваристві людей. Творчість може розглядатися як форма поведінки, що не узгоджується з прийнятими нормами, але при цьому не порушує правові та моральні приписи групи» [72, с. 122].

Спрямування навчального процесу на особистісно-креативний розвиток молодших школярів дозволяє виховати індивіда, якого відрізняє «інтерес і підвищена чутливість до всього складного, незвичного, відкритість до нового досвіду, уміння вбачати проблеми в тому, що іншим здається тривіальним і зрозумілим, самостійність поглядів та оцінок, непідлеглість стереотипам, відкритість до різних ідей (у т. ч. і взаємовиключних), а також здатність дивуватись і захоплюватись» [30].

Саме здатність дивуватись і захоплюватись притаманна дітям, що, на нашу думку, і пояснює їх потяг до мистецтва і творчості. Якщо у дітей віком 3–5-ти років прояв творчості є природною потребою (Д. Богоявленська, Е. Торренс, В. Юркевич), а з 13-ти – розвиваються схильності до певного роду занять (спеціальні здібності), то період, який називається молодшим шкільним віком, треба максимально використати для особистісно-креативного розвитку шляхом залучення до мистецтва. Адже заняття будь-яким видом мистецтва уже передбачає особистісно-креативний розвиток і є найефективнішим шляхом для придбання у ранньому віці досвіду творчості.

Цей досвід незамінний для становлення особистості, а за умови його дефіциту в школі має негативні психологічні наслідки для наступних поколінь дітей, адже тільки занурення у художню творчість дозволяє дитині долучитися до вищих духовно-моральних цінностей людства, втілених у світовій художній культурі [57, с. 298].

Науковці відзначають залежність розвитку творчих здібностей у процесі навчання молодших школярів «не тільки від низки внутрішніх факторів (психофізіологічні та соціальні надбання, інтелектуальний, практичний та емоційний досвід дитини), але і зовнішніх (наявність

відповідної системи й навчальних програм, педагога-творця і відповідного педагогічним запитам розвивального середовища)» [51, с. 84].

Як відзначають науковці, з раннього віку у дітей спостерігається потяг до музики та емоційний відгук на неї. «Кожний вид мистецтва передбачає власний тип співпереживання – візуальне в пластичних мистецтвах, сюжетно-понятійне в літературі. Інтенаційне співпереживання музики відрізняється особливою безпосередністю і сугестивністю» [62, с. 16]. Тому не викликає сумнівів і заперечень необхідність її застосування в процесах навчання і виховання, про що свідчать дослідження науковців. Музика виступає «одним з наймогутніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення усьому духовному життю людини. Якщо змістовність духовної культури становлять естетичні, моральні та світоглядні цінності суспільства, то музика є інтонаційним способом вираження цих цінностей» [75, с. 5].

Своєчасне залучення дітей до музичного мистецтва сприяє їх загальному розвитку, розвитку психічних властивостей, особистісних якостей, інтелекту, креативності. Художні образи, які народжує музика, є «специфічним», позбавленими «сислової конкретності слова», адже музика на відміну від живопису не передає видимих картин світу. Водночас, ««музика активно тяжіє до інших мистецтв, художні засоби яких здатні конкретизувати або уточнити семантику музики»», вона «займає серед них центральне положення, концентрує в собі найважливіші закономірності художнього віддзеркалення дійсності» [62, с. 16-17].

Отже, урок музичного мистецтва, має потенційні можливості особистісно-креативного розвитку дітей шляхом залучення до сприймання і створення художніх образів, завдяки своїм специфічним властивостям – інтуїтивності осягнення невербального змісту, силі безпосередньої емоційної дії, своїй творчій природі. «Творча природа музичного мистецтва відображена у творенні, сприйманні, виконанні, інтерпретації музичних творів на основі розуміння композиторського задуму, ідеї, художнього образу та змісту твору» [25, с. 103].

Характерною особливістю молодшого шкільного віку є здатність до розвитку. Зокрема, О. Мелік-Пашаєв зазначав, що з шести-семи років можна починати роботу з розвитку усвідомлення «чутливості дитини до вражень», отриманих через зовнішні почуття, вказував на необхідність пов'язувати його з творчою практикою та сприйняттям художніх творів [58, с. 63].

У методичній літературі акцентується важливість у процесі навчання музики своєчасного залучення дітей до музично-творчої діяльності, обравши потрібні форми, методи та засоби. Нам близька позиція Т. Тютюнникової щодо особистісно-креативного розвитку дитини через творче музикування, засноване на імпровізації, що підтверджено розробленою науковцем методикою «Відкрити музику в дитині», яка є додатком до програми «Вчусь творити» (програма базується на концепції К. Орфа).

Дослідниця переконливо доводить, що заняття імпровізацією в будь-якому вигляді позитивно впливають не тільки на розвиток музичного мислення, а й на мислення та розвиток особистості взагалі: «Імпровізаційний розум – це не просто творчий розум, а розум швидкий, реактивно-спонтанний, ситуативний» [92, с. 137]. Згадаймо, що саме ці риси використовуються вченими для визначення креативності. Що ж до самої імпровізації, Т. Тютюнникова зазначає те, що вона завжди є продуктом, створеним швидким розумом. Таким чином, уроки імпровізації покликані акцентувати розвиток уяви, незалежності мислення, вміння знаходити нові неочікувані шляхи у розв'язанні проблем.

Нам також близька позиція Л. Степанової, яка зауважує, що музично-творчому розвитку молодших школярів сприяє розвиток поліфонічного слуху на національному ґрунті, який варто починати якомога раніше, враховуючи здатність поліфонічного викладу музичного матеріалу збуджувати креативність мислення дітей, розвивати інтелект. У спільній музично-творчій діяльності розвиваються «здібність до імпровізації, спонтанність, емоційність, навички невербального спілкування, вміння взаємодіяти, творчо вирішувати проблеми, вміння через музику

гармонізувати свій внутрішній світ. Всі ці якості можна розвинути в процесі формування поліфонічного слуху молодших школярів, який передбачає музично-творчу діяльність в емоційно-руховому самовираженні на уроках музики в загальноосвітній школі» [83, с. 202]. Цікаво, що у музично-творчій діяльності з розвитку поліфонічного слуху дослідниця, як і Т. Тютюнникова, спирається на використання елементів системи К. Орфа.

Творча діяльність розуміється науковцями як «форма діяльності людини, спрямована на створення якісно нових суспільних і особистісних цінностей» [41, с. 26]. У загальній структурі творчої діяльності, як системи, вченими виділяються кілька основних підсистем: процес творчої діяльності; продукт творчої діяльності; особистість творця; середовище; умови, у яких проходить творчість. Це дає можливість Н. Карпенко охарактеризувати творчу діяльність у згорнутому вигляді за допомогою таких параметрів: суб'єкта творчості; продукту творчості; умов за яких відбувається творчий процес [41, с. 28].

Як показує аналіз наукової літератури, у процесі навчання музики молодші школярі активно залучаються до музично-творчої діяльності, яка, крім розвитку музичних та творчих здібностей, сприяє становленню особистості – через розвиток емоційної та інтелектуальної сфери, утворення художньо-образних асоціацій, розвиток пізнавальної активності, мислення (його незалежності і гнучкості), цілісності світосприймання.

Окремо розглядаються питання розвитку креативної особистості. Саме розвиненість цієї якості, відповідно сучасного напрямку змін у змісті освіти, сприяє вихованню успішних, конкурентоспроможних громадян.

Отже, у зв'язку з вищевикладеним, акцентуємо особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики. Результат навчання музики молодших школярів ми вбачаємо (в контексті процесів реформування освіти в Україні, які спрямовані на становлення особистості учня, здатної до творчої діяльності, саморозвитку та самовдосконалення на шляху до мети) в

їх особистісно-креативному розвитку, що набуває на сучасному етапі особливої актуальності.

Розглядаючи особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики як складову їхньої мистецької освіти, визначаємо методологічні підходи, які становлять концептуальну основу розв'язання даної проблеми. Мистецтво в концептуальних державотворчих документах розглядається як суттєвий компонент загальної освіти, що сприяє розвитку музичної культури як частини загальної культури школярів. Саме цілісність сприймання культурного простору «в його багатогранності і художній образності» [85, с. 2] є метою уроків музичного мистецтва уже на початковому етапі освіти. Адже кінцевою метою є формування музичної культури учня як частини його духовної культури (Д.Кабалевський).

Навчання музики передбачає наявність музично-творчої діяльності. У процесі цієї діяльності формуються особистісні якості молодших школярів, чим забезпечується їхній особистісно-креативний розвиток. Творча діяльність сприяє подальшому розвитку в учнів креативності як «ядра її особистості» (С. Сисоєва). Креативність як загальну здатність до творчої діяльності розуміють науковці Я. Пономарьов і В.Дружинін [70; 28]. Проте, на основі загальної розвивається спеціалізована креативність – здатність до творчості у визначеній сфері людської діяльності.

Наявність творчих можливостей є головним показником становлення особистості. Рівень розвитку індивіда проявляється через творчий розвиток, потребу в активному творенні (В. Давидов, О. Ткаченко). Сучасні психологи (зокрема, Я. Пономарьов) підкреслюють, що в кожній людині закладена здатність до творчості. Акцент в ХХІ ст., зазначає І. Лапшина, ставиться «не стільки на вихованні особистості, здатної до оригінальних проявів, скільки до характеру творчих проявів. Вони повинні бути ініціативними і незалежними від зовнішніх обставин, не спонукатися батьками чи вчителями, а мати самостійний характер» [47, с. 109].

Творчість школярів і креативність як її інструмент проявляються в діяльності, що пов'язана із засвоєнням нових знань, а результат такої творчої діяльності характеризується суб'єктивною новизною (В. Моляко). Водночас, знання про світ, про об'єктивну реальність, здатність розв'язувати задачі, які вона висуває, набуваються тільки в процесі творчої діяльності. При цьому знання є не самоціллю, а засобом навчання з метою здійснення діяльності [3; 5]. Отже, у процесі особистісно-креативного розвитку молодших школярів ми виділяємо *діяльнісний* підхід, який реалізовується в процесі навчання музики. Навчальна робота охоплює такі напрямки: набуття слухового та виконавського досвіду; формування вокально-хорових навичок, творчих навичок, зокрема, навичок імпровізації, розвиток художньо-образного, асоціативного, критичного і, як результат – креативного мислення; розвиток естетичного смаку.

Розвиток естетичного смаку заслуговує на особливу увагу. Як відзначає В. Степанов, естетичні потреби особистості виступають основним мотивом навчальної діяльності за умови її спрямування на свідоме та глибоке розуміння музичного мистецтва. Музично-естетичне спрямування навчання має охоплювати зміст усієї музично-творчої діяльності «від формування позитивної мотивації навчальної діяльності до створення власного творчого продукту» [114, с. 66].

Зважаючи на це, деякі науковці в процесі розвитку креативності виділяють особистісно-мотиваційний підхід (О. Шиман). Водночас, музична творчість дітей пов'язана з самостійними діями та уміннями оперувати відомими їм музично-слуховими уявленнями. Це дає можливість вченим виділяти особистісно-діяльнісний підхід, що ґрунтується на виявленні індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання, так і предметної діяльності (Т. Тихонова). Але, в будь-якому разі, створення умов для «різнобічного прояву і відповідного розвитку особистісних можливостей, наприклад, творчих здібностей, а не формування особистості із заданими спроможностями» [103, с. 91], вимагає застосування особистісного підходу.

Застосування особистісного підходу сприяє виявленню і розкриттю індивідуальності школяра та його особистісного потенціалу, дає можливість досягти у процесі навчання суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин, яких потребує творчий розвиток особистості. Оскільки в його основі лежать теоретичні положення про розвиток особистості через становлення системи цінностей самосвідомості, суб'єктивності, через свободу самовираження, саморозвиток та самоорганізацію (М. Лук'янчук), особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики потребує саме *особистісного* підходу.

Як уже зазначалося вище, спрямованість на розвиток естетичних орієнтацій визначає напрямок усієї педагогічної роботи з молодшими школярами: розвиток їх інтелектуальної та емоційної сфер, набуття культурологічного досвіду, досвіду музично-творчої діяльності, духовне становлення. Реалізація цього напрямку відбувається завдяки *інтегративному* підходу до особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики, що співпадає з концепцією НУШ.

Інтегроване навчання забезпечує отримання учнями цілісного уявлення про світ, вивчення кожного явища різнобічно, у різних аспектах, розв'язування творчих завдань та реальних проблем за допомогою знань з різних навчальних предметів. У контексті нашого дослідження перш за все, інтеграцію предметів художньо-естетичного циклу, що передбачає організацію інтегрованих уроків, сприяє формуванню цілісності знань учнів, які, в свою чергу, забезпечують цілісне сприйняття світу, оскільки інтеграція будується на основі спільних для цих предметів понять. Таке поєднання на інтегрованих уроках музики та мистецтва включає знання з усіх предметів естетичного циклу та інших предметів з метою їх систематизації і застосування у творчій діяльності.

В умовах інтегрованого навчання завдяки взаємопроникненню й систематизації знань відбувається особистісно-креативний розвиток

особистості, здатної бачити нове, особливе у буденному; створювати нове, оперуючи відомим; використовувати вже набуті знання в нових ситуаціях.

Передбачені застосуванням інтегративного підходу вміння синтезу і комплексного використання знань, вміння виходити за межі стандартних ситуацій, перенесення ідей і методів з одного предмета на інший, дають можливість покласти інтегративний підхід в основу творчої діяльності (О. Возняк, Г. Дутка, Б. Камінський).

Починаючи з кінця ХХ ст. міждисциплінарна освіта є основною тенденцією в освітніх закладах. Свідченням цього є поява інтегрованих курсів викладання різних предметів, зокрема, інтегровані курси з мистецтва у різних країнах (Польща, Бельгія). В умовах інтегрованого навчання «ефективніше відбувається взаємопроникнення й систематизація знань учнів, становлення в них цілісної та багатомірної картини світу, гнучкого мислення (симультанного, критичного, діалектичного)» [55, с. 8].

Загальновідомо, що до важливих психічних новоутворень молодшого шкільного віку належить рефлексія. Питання рефлексії у різних аспектах досліджували В. Богін, М. Гриньова, Д. Ельконін, В. Легін, С. Рубінштейн, І. Семенов та ін. Як зазначає В.Легін, «Мета рефлексії: згадати, виявити, усвідомити усі компоненти діяльності – її зміст, типи, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримані результати, ставлення учнів один до одного, вчителя і учнів, ставлення до діяльності. Без розуміння способів свого навчання школярі не зможуть привласнити ті знання, вміння і навички, які вони здобули» [48, с. 121].

Отже, стосовно навчальної діяльності рефлексія молодших школярів полягає в умінні аналізувати свої висловлювання і дії, обґрунтовувати їх правильність. Завдяки рефлексії молодші школярі формують позитивне мислення та самооцінку.

Розвиток самосвідомості і самооцінки веде до навичок самоконтролю, самоаналізу, самокорекції, що впливає на поведінку і зумовлює шляхи та напрями самовдосконалення. Отже, рефлексія «функціонує як пізнання

самого себе, як усвідомлення власних дій, як ставлення до свого Я» [59, с. 37].

Сутність рефлексії щодо навчання музики, виявляється в усвідомленні молодшими школярами власного оцінного ставлення до музичного твору на основі накопичених знань та сформованих уявлень про музичне мистецтво, загальнолюдські та художні цінності, «творення самого себе під його впливом, як досвід пізнання власних емоційних реакцій на отриману художню інформацію, осмислення своїх естетичних вражень, розуміння позицій та точок зору інших людей. Завдяки рефлексії людина виділяє себе із світу реальності як дещо виокремлене, як істоту, що відмінна від усього іншого, усвідомлює своє ставлення до мистецтва, осмислює і оцінює себе, своє життя, свої вчинки, думки, бажання, уявляє минуле, теперішнє, майбутнє» [59, с. 38.].

Отже, підсумовуючи вищевикладене, зробимо деякі узагальнення. На основі аналізу наукової літератури встановлено, що проблема особистісно-креативного розвитку молодших школярів у теорії та методиці музичного навчання, незважаючи на кількість досліджень і суперечливих висновків з питань розвитку особистості, креативності та творчості, з огляду на багатовимірність проблеми, потребує глибокого вивчення з метою подальшого ефективного розв'язання.

Вікові особливості молодших школярів характеризуються потягом до музичних вражень, схильністю до творчості, що визначає навчання музики тією навчальною діяльністю, яка забезпечує у дітей цієї вікової категорії результативність особистісно-креативного розвитку. А відтак, акцентуємо особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики, який реалізується за умови педагогічного керівництва навчальним процесом.

Розглядаючи особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики як складову їх особистісного становлення, методологічними підходами, які становлять концептуальну основу

розв'язання даної проблеми, визначаємо діяльнісний, особистісний, інтегративний, рефлексивний.

1.2. Сутність і зміст особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики

В умовах сьогодення, що визначаються, зокрема, інтелектуалізацією суспільства, головним завданням освіти є виховання творчої, всебічно розвиненої особистості, спрямованої на досягнення життєвої мети шляхом креативного перетворення світу.

У психологічному аспекті питання креативності та її структури розглядали Дж. Гілфорд, Б. Скіннер, К. Тейлор, П. Торранс, К. Хеллер, В. Клименко, В. Козленко, В. Моляко, Б. Шадріков та інші науковці.

Особистість, її розвиток є предметом сучасних філософських, соціально-психологічних, педагогічних досліджень. Питання теорії особистості, її розвитку, духовності розкриваються в роботах В. Біблера, Д. Богоявленської, Л. Божович, Дж. Брунера, Л. Виготського, Дж. Гілфорда, В. Дранкова, В. Дружиніна, В. Зінченко, Н. Лейтеса, А. Лука, Я. Пономарьова, Р. Стенберга, Б. Теплова, В. Шадрікова, В. Юркевича та ін.

Дослідження означених науковців є тим цінним матеріалом, на якому ґрунтуються шляхи розв'язання проблеми особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики, яка ще далека від свого вирішення.

Позитивний вплив музики як мистецтва позначається на загальному інтелектуальному розвитку молодших школярів, розкріпачує емоційно, ушляхетнює, гармонізує. Навчання музики як процес включає: слухання, розуміння, осягнення дітьми музики, творчу діяльність, зокрема, виконання. У цьому процесі набувається досвід музичного сприйняття,

розвиваються музичні здібності, мислення, уміння та навички творчої музичної діяльності учнів.

Процес опанування будь-яким видом мистецтва передбачає особистісно-креативний розвиток. Це насамперед розвиток творчих здібностей, творчої активності, пізнавальних інтересів, творчого мислення учнів. Якщо навчання музики спрямовано на формування художньо-образного, асоціативного, критичного, креативного мислення учнів через спонукання до прояву ініціативи, кмітливості, винахідливості, фантазії, уяви, тоді воно забезпечує особистісно-креативний розвиток школярів. Але не тільки, адже особистісно-креативний розвиток – явище неоднозначне, складне, що потребує у визначенні своєї структури врахування різних аспектів: фізіологічно-психічних, психологічних, соціальних, педагогічних тощо.

Для розуміння її сутності та змісту виникає необхідність аналізу основних понять, необхідних для осмислення означеної проблеми, до яких відносимо, перш за все, поняття «особистість», «креативність», «розвиток», що потребують всебічного висвітлення. З огляду на складність і багатовимірність феномену, поняття «особистість» має безліч трактувань у різних наукових аспектах: «Це «абстрактне поняття, яке об'єднує багато аспектів, що характеризують людину: емоції, мотивацію, думки, переживання, сприйняття і дії, ...охоплює широкий спектр внутрішніх психічних процесів, що обумовлюють особливості поведінки людини в різних ситуаціях» [101, с. 22].

Звертаючись до витоків поняття «особистість», зауважимо, що історично на кожному витку розвитку людства, людина, її місце у світі розглядалися по-різному: «Світ має людиномірний характер: з одного боку, у ньому створюються умови для існування людини, а з іншого – людина в його специфіці (розуміння якої також змінюється з часом) є умовою існування світу» [89, с. 379]. Сучасні теорії особистості (зокрема, у підручнику П. Хьелла та Д. Зіглера 2008 року видання їх розглянуто

п'ятнадцять, починаючи від З. Фрейда, А. Адлера і до Г. Айзенка та Дж. Роттера) спираються на основні філософські положення щодо природи людини. Осмислення різних концепцій, їх порівняння, співставлення різних аспектів проблеми дає можливість осягнення особистості та розуміння складових її розвитку.

Зокрема, особистість розглядається як «духовна, соціально-психологічна інстанція людини, функціями якої є виокремлення себе з оточення, самоспричинення внутрішньої і зовнішньої активності, самовираження і саморозвиток у цілісній життєдіяльності, активне переживання у часі і просторі своєї екзистенції» [80].

Дослідники розглядають особистість у широкому та вузькому розумінні. У широкому розумінні «особистість – це конкретна, цілісна людська індивідуальність у єдності її природних та соціальних якостей; у вузькому – індивід, який є суб'єктом соціальних відносин та свідомої діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства» [31, с. 119]. Погляд на людину як унікальну, індивідуально неповторну особистість дає можливість констатувати, що «соціалізуючись, вона не тільки пізнає навколишній світ, але інтерпретує його відповідно до власного бачення, виявляє індивідуально-значуще ставлення до нього, видозмінює дійсність та саму себе» [21, с. 59-60]. Отже, особистість – людина з тільки їй притаманними якостями, здібностями, властивостями, поведінкою, інтелектом.

Варто зазначити, що в більшості наукових джерел особистість розуміється як «загальна ідея індивідуальних відмінностей, як гіпотетична структура, як процес розвитку протягом життя...» [101, С 51]. У зв'язку з цим, дослідження питань особистісного розвитку варто починати якомога раніше – з молодшого шкільного віку і навіть з дошкільного. В умовах сьогодення освітній процес орієнтовано на особистість, і саме навчання має бути особистісно орієнтованим [107].

Як відомо, одним з найпотужніших факторів особистісного розвитку є креативність, не менш суперечливе поняття, ніж особистість. У довідниковій літературі креативність представлено як «творчість, новаторська діяльність» [13, с. 583], «творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, що виявляються не тільки в оригінальних продуктах діяльності, а й у мисленні, почуттях і спілкуванні з іншими людьми» [30].

Переклад терміну (креативність – лат. creatio – творення) дає підстави для безлічі різних підходів науковців до тлумачення цього поняття. «Креативність» розуміють як «творчі здібності індивіда, здатність породжувати незвичні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації»; «творчу активність»; «найважливіший і відносно незалежний фактор обдарованості»; «творчі можливості людини, що можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому або її окремі сторони»; «невід’ємний компонент інтелектуального розвитку творчої особистості» [63, с. 238-239].

Питання креативності досліджувалися багатьма науковцями, зокрема: Д. Богоявленською, Е. де Боно, Дж. Гілфордом, В. Дружиніним, Є. Ільїним, А. Маслоу, В. Моляко, Р. Стернбергом, Е. Торренсом, В. Юркевич.

Універсальною пізнавальною здібністю, яка сприяє процесам творчого мислення вважав креативність Дж. Гілфорд [112]. Як відомо, в основі його концепції – два типи розумових операцій: конвергенція і дивергенція, що складають модель структури інтелекту. Причому, основу креативності становлять операції дивергентного мислення.

В інших наукових джерелах зазначається, що креативність «правильніше визначати не стільки як певну творчу здібність або їх сукупність, скільки як здатність до творчості». Підкреслюється, що ці поняття «хоча і дуже близькі, проте не ідентичні» [87, с. 15]. Як загальну здатність до творчості визначає креативність особистості Н. Малій: «це

психічний чинник, що пов'язаний з діяльністю підсвідомості та спрямований на створення оригінального продукту» [52, с. 5] і Л. Міщиха: «Креативність – загальна здібність до творчості, характеризує особистість в цілому, проявляється в різних сферах активності» [61, с. 441].

Однак, як «ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому» [35, с.20] В. Моляко визначає творчий потенціал. Як творчі можливості особистості, її креативність, що може виявлятися в мисленні, спілкуванні, інших видах діяльності і характеризувати як особистість загалом, так і її окремі здібності, продукти творчої діяльності, процес їхнього створення, розглядає творчий потенціал і Л. Курило [46].

Близьким до вищенаведених є визначення креативності С. Михиди: «Актуальний стан особистості, в якому реалізуються її творчі потенції й здібності, а творча активність знаходить вихід у конкретному виді діяльності пошуково-перетворювального характеру, ми пов'язуємо з такою властивістю суб'єкта творчої діяльності, як креативність» [60].

Водночас, креативність як здатність до творчості розглядається науковцями і в самій структурі творчого потенціалу [111; 28], і як головна компонента системи тестових і експертних оцінок творчого потенціалу, що дозволяє І. Воронюк вважати її «одним із системоутворюючих факторів структури особистості», який впливає та обумовлює рівень розвитку особистості та її самореалізації [16, с. 14].

На креативність як особистісну якість, що уможлиблює адаптацію до «мінливих умов життя» і в той же час є «запорукою успіху» у майбутній професійній діяльності, вказують сучасні наукові дослідження: «Креативність є також важливим чинником розвитку особистості, що визначає її готовність змінюватися і відмовлятися від стереотипів» [26, с. 5]. Водночас, до основних чинників креативності належать оригінальність, семантична та образна адаптивна гнучкість, загострене сприйняття недоліків, відчуття дисгармонії.

Як особистісна категорія, що є чинником її розвитку, креативність «базується на виявленні взаємозв'язків психічних явищ, які найбільш суттєво відображають творчі риси особистості. Вона характеризується сукупністю значущих особистісних ознак, серед яких можна виділити: загальне й особливе (як творчість та творча індивідуальність); діалектичний процес переходу потенційного в актуальне як творчий потенціал у творчу здібність; взаємозв'язок свідомого та несвідомого в структурі креативності» [1, с. 15].

Серед окремих креативних здібностей виділяють швидкість, гнучкість, оригінальність, здатність бачити сутність проблеми, здатність чинити опір стереотипам. Хоча, дослідження В. Дружиніна («факторний аналіз») та Д. Богоявленської («якісний аналіз») доводять, що швидкість і гнучкість входять у «інтелектуальний фактор, а не у фактор «креативності» [8, с. 75].

У психологічній науці існує систематизація теоретичних підходів до вивчення креативності особистості за певними напрямками: «креативність як продукт, як процес, як здатність і як риса особистості в цілому» [91].

Перший напрямок (отримав поширення у дослідженнях науковців 60-тих років ХХ ст.) представляє вивчення креативності за кількістю, якістю та значимістю створеного продукту. Цей підхід представляють Д. Тейлор, К. Тейлор і Мак Ферсон.

Другий напрямок акцентує розуміння креативності як процесу, якому притаманні певні фази, рівні, стадії, типи мислення. Цей напрямок, який започаткований Г. Уоллесом (1926р.), стосовно рівнів креативного процесу пов'язують також із психоаналітичним напрямком. Стосовно дослідження креативності як типу мисленням найпоширенішою є асоціативна теорія творчого процесу С. Медніка (тест віддалених асоціацій (RAT)).

Третій напрямок втілюється в розумінні креативності як здібності. Хоча кожний з представників цього напрямку розуміє цю здібність по-своєму: Д. Сімпсон – як «здатність людини відмовлятися від стереотипних способів мислення»; Дж. Гілфорд – як «систему якісно відмінних факторів (здібностей), які розташовуються всередині його загальної моделі інтелекту»;

Е. Торренс – як «здатність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, відсутніх елементів, дисгармонії і т. д.» [91].

Щодо третього напрямку, Т. Осипова зауважує, що у ньому прослідковуються розгалуження, відтак, перелічені вище теорії відносяться до розуміння креативності як здібності стосовно стилю мислення (як загальної пізнавальної здібності), що дозволяє виділити сумарну особливість творчого (дивергентного) мислення – «відкритість, конструктивність, швидкість, гнучкість, оригінальність, легкість, точність» [66].

Ще дві гілки цього розгалуження – дослідження інтелектуальної обдарованості як найвищого рівня інтелектуальних здібностей (Г. Айзенк) та дослідження, які розглядають здібності у перцептивній сфері (Х. Гарднер, Х. Уіткін та ін.). До останніх відносить: «чутливість до нового», «широту перцептивного поля уваги», «трансформацію об'єкта в акті сприйняття»; «цілісність, свіжість, синтетичність, самостійність сприйняття, саморегуляцію, чіпкість уваги і т.д. Часто також підкреслюються такі особливості пізнавальної сфери, як великий обсяг пам'яті, яскрава уява, критичність, висока активність в пізнанні, розвинена інтуїція» [66].

Четвертий напрямок орієнтований на дослідження особистості, тобто, особистісних якостей творчої людини, її самоактуалізації (К. Гольдштейн, Р. Роджерс, А. Маслоу). Підкреслюється, що основним мотивом до творчості виступає прагнення до особистісного зростання.

Варто зазначити, що стосовно першого напрямку відома думка науковців щодо продукту творчості, який не може бути єдиним критерієм з ряду зрозумілих причин (зокрема, суб'єктивність оцінки експертів). Стосовно третього напрямку слід зауважити, що дослідження щодо валідності тестів П. Торранса «не є вичерпними, але вони показують, що ці тести дозволяють на статистичному рівні значущості виявити характерні особливості творчого мислення. Труднощі пов'язані з відсутністю єдиного об'єктивного критерію креативності...» [91].

Певна обмеженість напрямків спонукала сучасних вчених до спроб їх синтезу у новому, п'ятому, напрямку: «креативність як творча обдарованість і потенціал особистості визнається багатовимірним явищем, що включає як інтелектуальні, так і особистісні, соціальні фактори. Цей, п'ятий напрямок прийнято вважати синтетичним» [66]. Цей напрямок представляють Дж. Рензулі, Дж. Фельдхьюзен, А. Танненбаум, К. Хеллер, Р. Стенберг та ін. Як бачимо, систематизація теоретичних підходів не наближує науковців до усталеного розуміння і вирішення проблеми. До сьогодні не існує єдиної позиції, єдиної концепції креативності особистості. Постійні наукові пошуки відкривають все нові й нові способи пояснення, розуміння, що підтверджує складність, неоднозначність, динамічність досліджуваного феномена.

С. Сисоєва зазначає, що найбільш плідно досліджували креативність американські психологи Е. Торренс і А. Маслоу. Так, А. Маслоу зазначає, що креативність – «фундаментальна характеристика людської природи», це потенціал, даний кожній людині від народження, який в міру соціалізації більшість людей втрачає, адже втрачає здатність до «невинного і наївного» сприйняття життя. Далеко не всі люди здатні винести її з дитинства, або, подорослішавши, знову відкрити її в собі. Це скоріше особливий спосіб світосприйняття, особливий спосіб взаємодії з реальністю. А. Маслоу вважає, що навіть окремий акт зорового сприйняття, акт бачення може бути креативним [109].

У науковій літературі креативність трактується як здатність до творчої діяльності. Під креативністю також розуміється «процес творчого мислення», визначаються його типи, стадії і рівні. Хоча креативний тип мислення є «доволі складним і вимагає цілеспрямованого виховання», креативні здібності «можна розвивати шляхом тренування швидкості, гнучкості, оригінальності, прогностичності та інших інтелектуальних здібностей» [82, с. 34]. Про це свідчить досвід впровадження відповідних методик, серед

яких найбільш поширені зарубіжні методики розвитку творчих здібностей Р. Крачфілда, Е. Торренса, Е. Де Боно.

Досліджуючи формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності молодших школярів, В. Фадєєв під креативністю розуміє «інтегративну якість особистості, яка є суб'єктивною передумовою і одночасно показником творчості в усіх сферах діяльності» [93, с. 7], Р. Кириченко – особистісну якість, що «базується на потенційних можливостях кожної людини, актуалізації неусвідомлюваної потреби бути неповторною індивідуальністю» [42, с. 189].

У визначенні креативності у наукових дослідженнях існують розбіжності, пов'язані з різними аспектами щодо розуміння цього поняття: з позицій вікової психології, педагогіки, мистецтвознавства, а також, галузі діяльності, способів вираження тощо. У контексті музичної освіти К. Завалко розуміє креативність як «творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей», розглядаючи їх в контексті структури обдарованості [34, с. 188]. Загалом, у сучасних дослідженнях креативності, зауважує науковець, розглядаються такі основні аспекти: «креативний процес, креативний продукт, креативна особистість і креативне середовище» [34, с. 188].

У психологічному аспекті креативність розуміють як «особистісну тенденцію до творчого вирішення проблем», як «вектор інтенсивності творчої тенденції особистості», як «властивість особистості», тісно пов'язану з іншими рисами в «цілісну систему» [16, с. 3]; як «інтегративну якість психіки людини, котра забезпечує продуктивні перетворення в діяльності особистості, дозволяючи задовольняти потребу в дослідницькій активності» [72, с. 122].

В розумінні феномена креативності (хоча і досить умовно) психологи виділяють, зокрема, три аспекти: креативність як когнітивну здатність (творчі здібності), креативність як процес (творчість), креативність як характеристику особистості (креативна особистість). У особистісному

когнітивному та соціально-психологічному аспектах розглядає креативність Н.Кузьміна. «Параметри креативності: здатність генерувати безліч ідей про способи поведінки і реалізовувати їх у спілкуванні, здатність змінювати стратегії поведінки, здатність до неоднозначних, парадоксальних висловлювань; в емоційній сфері – схильність до переходу від одного полюса станів до протилежного і самовладання; в особистісному плані – це непередбачуваність, почуття гумору, критичність, безпосередність, готовність до рефлексії свого досвіду і змін» [66].

Креативність як загальну здатність до творчої діяльності розуміють науковці Я. Пономарьов і В. Дружинін [28; 70]. Проте, на основі загальної розвивається спеціалізована креативність – здатність до творчості у визначеній сфері людської діяльності.

Креативність не є вродженою. Науковці вважають її якістю особистості, яка формується в певних умовах навчання і виховання: розвитку особистості, мотивації до творчої діяльності, «свободи індивідуальності». *Креативність молодшого школяра ми розуміємо як здатність до конструктивного, нестандартного мислення, яка, на основі набуття особистістю різнобічних знань, уможливорює створення нового.*

Варто зазначити, що наведені вище визначення креативності включають в себе ряд понять, що сприяють розумінню її сутності (здібності, інтелект, якості – здатність до творчості, активність особистості) у контексті творчості. Креативність розуміється дослідниками також як визначальна якість творчої особистості, яка є «важливою характеристикою діяльності, умовою та її результатом» [69, с.62].

Тому вважаємо за доцільне розглянути деякі позиції науковців щодо трактування поняття «творчість» і зупинитися на з'ясуванні взаємозв'язків між цими поняттями. Як зазначає Т. Дуткевич, у теорії творчості виділяють основні три види творчості: літературно-художню (яка найближча до нашого дослідження), наукову і технічну. Проте, психологами доведено, що творчість притаманна будь-якій діяльності людини, виділяючи більш широкую

і водночас більш детальну (щодо літературно-художньої) її класифікацію, додаючи (за класифікацією В. Моляко) до зазначених вище наукової і технічної, «літературну, музичну, образотворчу, ігрову, навчальну, побутову («домашню»), військову, управлінську, ситуаційну, комунікативну» [29].

У цій класифікації *«літературна, образотворча, музична творчість пов'язані відповідно з отриманням унікальних продуктів мистецтва (скульптур, романів, віршів, опер тощо) у кожній з цих галузей; ігрова – спрямована на участь суб'єкта у грі, де потрібні винахідливість, нововведення, відгадка, здогадка, оригінальний результат; до навчальної творчості належать усі види навчальної діяльності, коли засвоюються нові знання, розв'язуються нові задачі»* [29]. Особливістю останньої є те, що вона притаманна навчальним закладам та установам, має організований характер. Крім того, в ній імітуються елементи інших видів творчості (залежно від галузі навчання).

Ситуаційна творчість передбачає «розв'язання задач, що виникають і поза роботою, і поза сім'єю. Наприклад, при вирішенні задач, як зорієнтуватись у незнайомому місці, як відреагувати на порушення поведінки одним з перехожих, на раптову аварію тощо; Комунікативна включає різні види спілкування людей між собою (ораторське мистецтво, педагогічне спілкування, дотепність)» [29].

Спілкування на творчому рівні відрізняється ставленням до співрозмовника «як до самостійної цінності». Вченими виділяються три рівні спілкування, для яких характерна творчість: «внутрішньоособистісний (внутрішній діалог), міжособистісний та надособистісний (залучення до культурних цінностей)», при чому далеко не всі контакти являють собою дійсно спілкування, а лише тоді, коли «спілкування розгортається у системі "суб'єкт-суб'єкт" і призводить до творення духовної спільності «Ми». Розрізняють творче, особистісне, ігрове спілкування, які мають різні джерела мотивації» [29].

Творчому спілкуванню притаманна найбільш глибока мотивація, до джерел якої відносять продукт, партнер і процес спілкування. Для особистісного спілкування характерна мотивація на партнері та процесі. Особистісне спілкування визначає мотивація на партнері та процесі, що ж до ігрового, його характеризує мотивація тільки на процесі [39].

У контексті нашого дослідження виділяємо літературно-художню, творчість, а також ігрову, навчальну, ситуаційну та комунікативну, у яких розкривається особистісно-креативний розвиток молодших школярів.

У психології існує погляд на творчість як вихід за межі того, що вимагається – за межі отриманих знань і пропонованої ситуації (Д. Богоявленська, А. Матюшин). Зокрема, Д. Богоявленська розуміє творчість як здатність бачити щось нове, що не відкривається для інших. «Автор виділяє одиницю творчості – інтелектуальну активність і її ознака – продовження розумової діяльності за межами необхідного (інтелектуальна ініціатива)» [66].

На основі вивчення системного підходу до дослідження психологічних процесів і явищ (яке представляють І. Блауберг та Е. Юдін, Н. Непомнящая, В. Тюхтін та ін.) Д. Богоявленська визначає інтелектуальну активність як «інтегральну властивість деякої гіпотетичної системи, основними компонентами (або підсистемами) якої є інтелектуальні (загальні розумові здібності) і не інтелектуальні (перш за все – мотиваційні) фактори розумової діяльності. При цьому інтелектуальна активність не зводиться ні до тих, ні до інших окремо. ... Підхід з точки зору інтелектуальної активності, як нам здається, долає ... роз'єднаність у дослідженні творчості і дозволяє розглядати творчість як дериват інтелекту, відображеного через структуру особистості, яка або гальмує (і тоді розумові здібності можуть «спати»), або стимулює їхній прояв» [8, с. 107].

Вчені також вважають, що «згідно з інвестиційною теорією (Р. Стернберга та Т. Любарта), для творчості необхідна наявність шести специфічних, але взаємопов'язаних джерел: інтелектуальних здібностей,

знання, стилів мислення, особистісних характеристик, мотивації та оточення (середовища)» [8, с. 87]. Тобто, творчість як психологічний процес, охоплює сукупність таких психічних процесів, як мислення, увага, пам'ять, центром яких є уява. Вони виявляються «в тих знаннях, що є в людини. Уява доповнюється здібностями і вміннями, мотивами цілеспрямованої діяльності» [90, с. 9].

Творчість як цілісне утворення «не обмежується такими аспектами функціонування психіки людини, як образний, логічний, поведінковий та ін., а проявляється на всіх рівнях психічної активності людини» [82, с. 43]. Також, творчий процес часом потребує напруження усіх потенційних можливостей людини, вона досягає «найвищого підйому, під час якого пізнавальна і емоційна сфери зливаються в єдиному пориві і спрямовуються на розв'язання творчих задач» [90, с. 9]. У цьому стані (натхнення) людина досягає найвищого результату, який називається натхненням.

Стосовно продукту творчої діяльності, вчені зазначають, що в ньому знаходиться вираження особистості творця, в той же час, процес творчості приносить задоволення, віру в себе, в свої можливості.

Водночас, творчість «постає також і креативністю, яка у широкому розумінні – це творчі здібності в усій різноманітності їхнього прояву» [87, с. 100]. Так, стосовно музичної творчості у довідниковій літературі знаходимо: «Творчість музична – створення якісно нового (твору, виконання, дослідження) в будь-якій галузі музичного мистецтва, що віддзеркалює в образно-неповторній формі сутнісні риси дійсності,.....передбачає наявність відповідних здібностей..... може мати також вигляд імпровізації» [106].

Однак, С. Сисоєва зазначає, що «дослідники проблеми творчості, як правило, під поняттям «творчі здібності» розуміють синтез властивостей і особливостей особистості, які характеризують ступінь її відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності і обумовлюють рівень результативності (продуктивності) такої діяльності. Тому, більш коректно, на нашу думку, використовувати термін «творчі можливості». Головною

ознакою творчої особистості вважаються її творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості людини, які відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання» [82].

Ми погоджуємося з думкою вченої, і щодо коректності вживання деяких термінів, які визначають рівень розвитку дитини (і людини взагалі), хочемо звернути увагу на те, що Л. Виготський, досліджуючи взаємодію процесів навчання і розвитку, визначаючи зону найближчого розвитку у контексті рівня психічного розвитку дитини, стосовно інтелекту (а інтелект є важливим компонентом у структурі креативної особистості) теж вживає термін «можливості», а не «здібності». У цьому зв'язку нагадуємо широко відомий вираз психолога: «наслідувати дитина може тільки те, що лежить в зоні його власних інтелектуальних можливостей» [17].

Як зазначає Л. Яременко, західні дослідники креативністю називають «технологічний елемент творчості». Відмінність полягає в тому, що «творчий процес ґрунтується на натхненні автора, головною ж складовою креативного процесу є прагматичний елемент, тобто творчість – це задум, креативність – втілення» [108, с. 8].

Розвиваючи думку Л. Яременко, необхідно зауважити, що «втілення» ми розуміємо як віднайдення різних і нестандартних способів для втілення задуму, тобто, наявність таких особистісних характеристик (якостей), як допитливість, винахідливість, спостережливість, кмітливість.

У процесі вивчення питання розвитку креативної особистості у позашкільних навчальних закладах дослідницею (Л. Яременко) з'ясовано, що «креативність є характеристикою творчості в її дієвому вираженні, тобто креативність – не мрії та фантазії, а здатність до творчої дії» [108, с. 8]. Водночас, О. Нікітюк та О. Євсюков наголошують, що «політ фантазії є складовою творчого процесу, забезпечується знаннями, підкреслюється здібностями і цілеспрямованістю, супроводжується емоційним станом». А творчість зазначені автори розуміють як «процес створення чогось нового,

при чому процес не запрограмований, непередбачуваний і раптовий» [63, с. 240].

У такому ж руслі розуміє взаємозалежність цих двох понять і Т. Осипова, акцентуючи при цьому щодо креативності мотиваційну сферу, особистісні якості та роль середовища: «Ми розглядаємо креативність як інтегральну характеристику здібностей, умінь і особистісних якостей, особливостей мотиваційної сфери. За творчістю ж залишимо процесуальну сторону і характеристики продукту. Креативність – це умова протікання і результату творчого перетворення, що одночасно розвивається в цьому процесі. В основі вказаного явища лежать психофізіологічні задатки, досвід в обраному виді діяльності, вплив середовища (не обов'язково сприяючий), виховання і саморозвиток особистості» [66].

Якщо креативність – це «здатність бути творчим», а творчість, як процесуальну категорію, розуміти як «реалізовану креативність, «креативність у дії» [87, с. 53], то реалізація креативності проявляється двобічно: у процесі творчості вона виступає її мотиваційною основою як суб'єктивною детермінантою, і водночас залежить від її особливостей та умов як об'єктивна детермінанта (В. Козленко). Тож, «креативність є детермінантою творчого процесу й здібностей особистості» [89, с. 380].

У результаті аналізу наукової літератури, при власному усвідомленні поняття особистісно-креативного розвитку молодших школярів, ураховуючи власне розуміння креативності молодшого школяра, розвиток якої багато в чому залежить від набуття різнобічних знань та розвитку мислення, що спирається на визначення дослідниками креативності як умови протікання і результату творчого розвитку особистості, як *інтегральної якості*, що включає комплекс творчих можливостей (серед яких розвинена уява і фантазія), психічних властивостей (допитливості, спостережливості, винахідливості, ініціативності, наполегливості, цілеспрямованості), інтелекту (мислення), визначаємо структурні складові креативності, які представлено на рис.1.1.

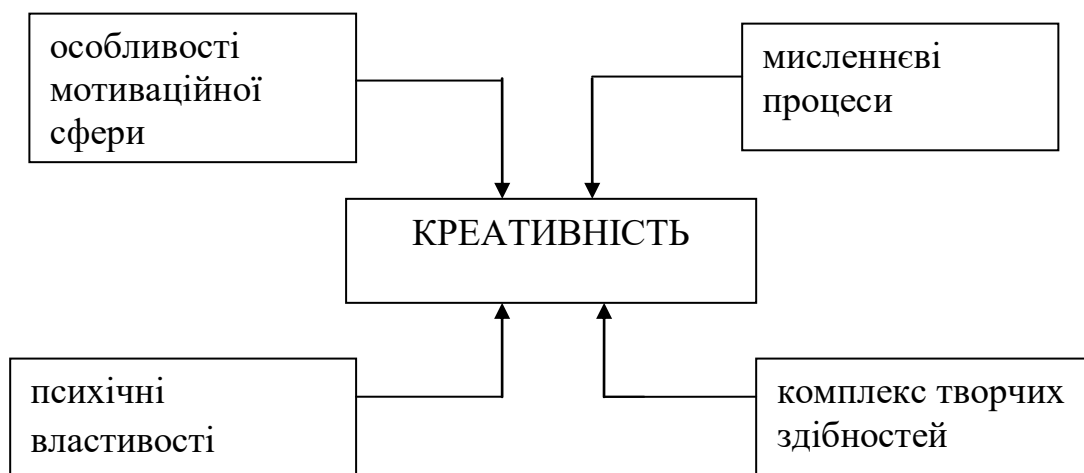


Рис. 1.1. Структура креативності

Ураховуючи взаємозалежність понять «творчість» і «креативність» розглядаємо поняття творчий розвиток особистості.

Розвиток є однією з атрибутивних властивостей людини. Водночас, розвиток – це складний феномен і розглядається науковцями у різних аспектах. Перш за все, до постійного аналізу категорії розвитку звертаються психологи, зокрема, Г. Балл, Г. Костюк, С. Максименко, М. Смульсон Є. Юдін та ін.

У контексті нашого дослідження, ми погоджуємося з визначенням С. Терещенко, яка, розглядаючи креативність як критерій людиномірності особистісного зростання суб'єктів навчального процесу, під креативністю розуміє «поєднання певних психічних властивостей, зокрема, уяви, мислення, спостережливості, що завдяки цілеспрямованому педагогічному впливу на їх формування набувають якостей творчої уяви, асоціативно-образного мислення, художньої спостережливості, в результаті чого людина як суб'єкт навчального процесу стає креативною особистістю» [89, с. 380], оскільки у цьому визначенні мова, власне, йде про розвиток особистості.

Розвиток – загальнонаукова категорія, зазначається у довідникових джерелах. Це «процес накопичення кількісних та якісних прогресивних змін, рух вперед від простого до складного, від нижчого до вищого» [14, с. 368].

Під розвитком розуміємо процес, у наслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, «перехід від одного якісного стану до іншого, вищого», Розвиток визначає «ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості» [13, с. 1253], становлення людини як соціальної істоти. Процес розвитку особистості починається ще в дошкільному віці, а кожний наступний етап розвитку дитини визначається відповідними віковими особливостями.

У довідниковій методичній літературі та останніх наукових дослідженнях, про що йшлося вище, акцентується соціальний аспект розвитку особистості, де під розвитком розуміється «процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації і виховання» [86, с. 61]. У наукових джерелах також зазначається, що одна з головних цілей розвитку людини – «статус творчої особистості» [87, 43]. Визначальним для розуміння розвитку особистості є те, що він відбувається в діяльності, яка керується системою мотивів, що характерні для даної особистості.

Як свідчать психологічні дослідження, на процес формування і розвитку особистості за результатами сучасних наукових досліджень впливають «такі фактори: біологічні (спадковість), соціальні (виховання, навчання, діяльність), середовище, саморозвиток і самовиховання ... У практиці виховання вона завжди збігається з формуванням поглядів, переконань, почуттів. Чим більше у виховному процесі грамотно організованої діяльності, тим вища ефективність виховання» [2, с. 51].

Зокрема, значення середовища у особистісному розвитку підкреслюють С. Роціна та Л. Петришин [75; 69]. Щодо діяльності, яка стає провідною для молодших школярів, у контексті нашого дослідження – це навчальна діяльність. Вона передбачає навчання музики і музичний розвиток, який

О. Ростовський розглядає як «процес і результат розвитку музично-творчих здібностей учня, що виводить його на якісно новий рівень музичної діяльності» [75, с. 11].

У зв'язку з цим, серед пріоритетних тенденцій розвитку в музичній освіті XXI ст. звертаємо увагу на «створення умов для творчої самореалізації учнів» та «органічне поєднання музичного навчання, виховання і розвитку», що сприяє «формуванню цілісної, гармонійно розвиненої особистості», оскільки «найвищий смисл музичної педагогіки, якщо виходити із сучасних наукових уявлень, полягає у розвитку особистості, здатної через музичну інтонацію осягати навколишню дійсність, власний внутрішній світ, розмаїття проблем людського досвіду» [65, с. 8–12].

Отже, підсумовуючи дані теоретичного аналізу базових понять дослідження особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики, можемо зробити висновок, що на сьогодні не існує і, напевно, не може існувати, з огляду на складність і багатовимірність феномену, загальноприйнятого визначення понять «особистість», «креативність» і «творчість», хоча підкреслюється взаємозалежність двох останніх, які пов'язані з поняттям творчого потенціалу та інтелектуальним і особистісним розвитком. Зважаючи на те, що креативність певною мірою властива кожній людині, в процесі навчання музики важливо розвивати креативність у кожної дитини у контексті потреби до творчості.

Особистісно-креативний розвиток молодших школярів передбачає становлення дитини як соціальної істоти за рахунок розкриття індивідуальних властивостей (творчих якостей), що формуються за умови педагогічного керування: цілепокладання, вибору, структурування кожного його компонента, осмислення інформаційного, процесуального та науково-методичного аспектів, спрямованих на очікуваний результат.

Особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики ми розглядаємо як один із аспектів процесу становлення

особистості, що здійснюється під час музично-творчої діяльності. Тому у нашому дослідженні ми ставимо за мету набуття молодшими школярами досвіду в сфері музичної діяльності, стимулювання мотивації, розвитку когнітивних, перцептивних, творчих можливостей, ініціативності, емоційної і творчої активності, винахідливості, що забезпечують їх особистісно-креативний розвиток.

Ураховуючи також висновок науковців щодо розуміння креативності як одного із «системоутворюючих факторів структури особистості», що впливає та обумовлює рівень розвитку особистості та її самореалізації, зважаємо також на соціальний аспект розвитку особистості, враховуючи при цьому, що творчий процес супроводжується певним емоційним станом та мотивацією до пізнавальних дій, пізнавальної активності, забезпечується набутими знаннями і сформованими навичками творчої діяльності, а також дослідження щодо сутності особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики, і визначаємо його компонентну структуру.

Отже, компонентна структура особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики охоплює:

- емоційну (сприйняття і переживання музики, емоційний відгук на неї, емоційну креативність) та мотиваційну сфери;
- когнітивну сферу (думки, мислення – асоціативне, художньо-образне, критичне, креативне), внутрішні пізнавально-психічні процеси, інтелектуальну креативність, асоціативну креативність;
- діяльнісну сферу (свідома діяльність в галузі музики, окремі види музичної діяльності), здатність до здійснення творчих дій, суб'єктна активність;
- соціальну сферу (соціальні відносини, спілкування, в тому числі невербальне), особливості поведінки в різних ситуаціях, в процесі колективного музикування, соціальну креативність.

На основі вищевикладеного, сутність особистісно-креативного розвитку унаочнимо на рис. 1.2.

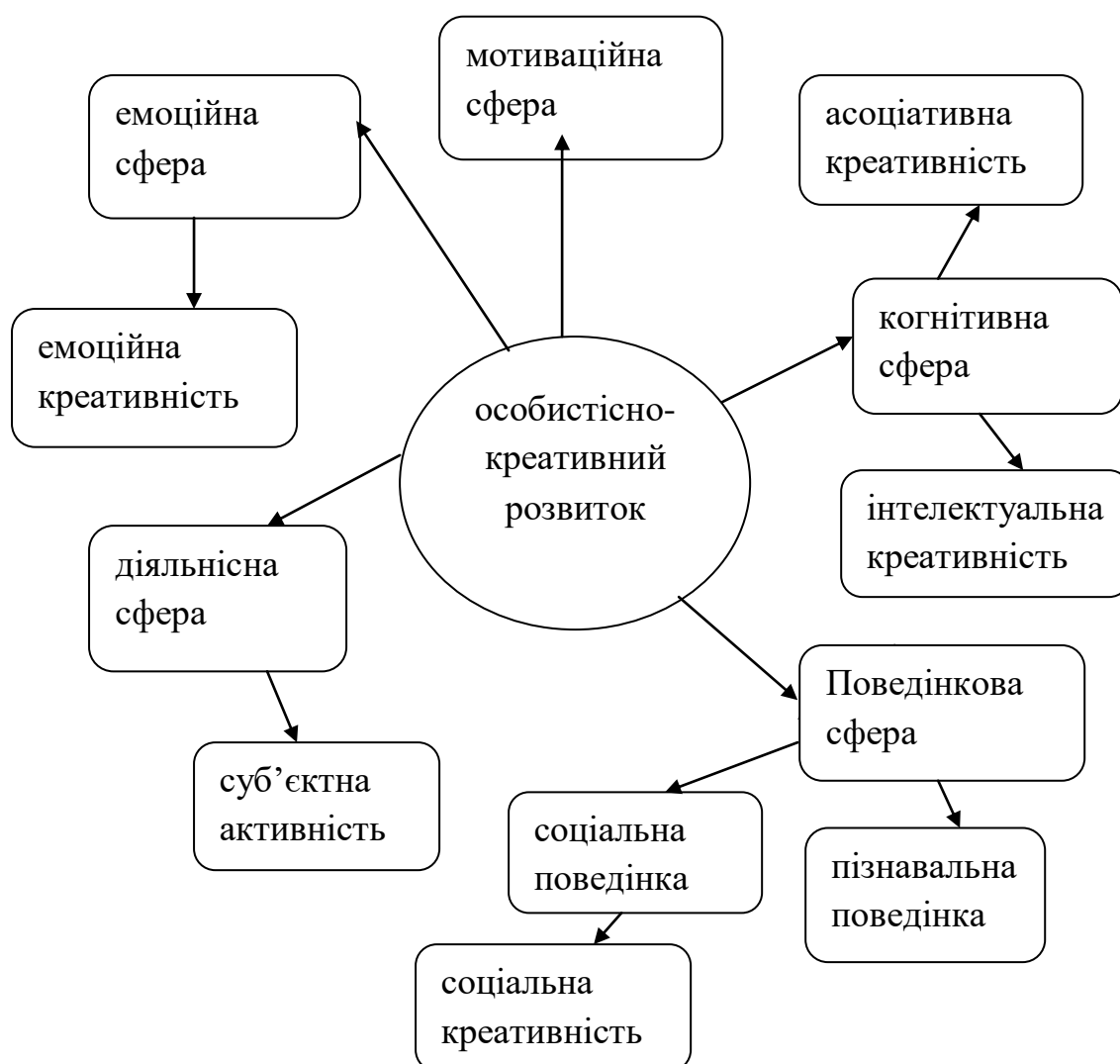


Рис. 1.2. Сутність особистісно-креативного розвитку

Таким чином, виходячи із сутності особистісно-креативного розвитку, структурними компонентами особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики визначаємо: *емоційно-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, діяльно-результативний та поведінково-творчий* компоненти, які знаходяться у тісному взаємозв'язку.

Під особистісно-креативним розвитком молодших школярів у процесі навчання музики ми розуміємо становлення учня як соціальної істоти,

здатної на основі засвоєних мистецьких знань, набутого емоційного досвіду, навичок музично-творчої діяльності до конструктивного, нестандартного мислення, що забезпечує створення нового.

Розглянемо структурні компоненти детальніше. У контексті художньо-творчої діяльності молодших школярів особливого значення набуває навчальна мотивація, яка потребує щоденної підтримки і цілеспрямованого розвитку. Мотивація визнана науковцями «рушійною силою життєдіяльності людини, стрижнем особистості» [74, с. 6].

Питання мотивації навчання у контексті особистісного розвитку постійно знаходяться у колі наукових досліджень [36; 37; 53; 74; 96; 109]. На думку І. Зимньої, навчальну мотивацію визначають специфічні чинники певної діяльності, серед яких значну роль вона відводить індивідуальним особливостям учнів, що включають, зокрема, потреби, здібності, вікові особливості, рівень їх інтелектуального розвитку, самооцінку тощо [36, с. 142].

Вчена виділила чотири мотиваційні орієнтації: на оцінку, на процес, на результат, щоб не було неприємностей, виявила фактори, які впливають на динаміку мотивації і, які уможливають керування їх зміною. До цих факторів вчена відносить: «відсутність оцінки і тимчасових обмежень, демократичний стиль спілкування, надання ситуації вибору, особистісна значимість досліджуваного матеріалу, репродуктивний, творчий або продуктивний вид діяльності, наявність інтересу до змісту і самого процесу навчання» [36, с. 142].

Головним у мотиваційній структурі, зазначає Т. Осипова, є прагнення: «розкрити свою індивідуальність, створюючи об'єктивно і суб'єктивно нове; отримувати і накопичувати інформацію, важливу для творення; захопленість вибраною діяльністю. Особистісні особливості сприяють більшому розвитку і прояву мотивації, здібностей і отриманню досвіду, але їх поєднання може варіювати» [66].

Зокрема, у психологічному аспекті мотивація розглядається як «система мотивів особистості (соціальних, пізнавальних, моральних), яка спонукає до активності для досягнення значущих цілей і визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини. Вона включає потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, домагання, установки, ідеали, світогляд, переконання людини, умови діяльності тощо» [74, с. 20].

У аспекті активної розумової діяльності розглядають пізнавальний інтерес Л. Божович, М. Скаткін та інші науковці. Але категорія пізнавального інтересу розглядається також і з позиції синтетичного утворення, в якому сполучається фактор інтелекту з вольовими та емоційними факторами (С. Рубінштейн), і яке впливає на мотиваційну сферу у процесі розвитку особистості (Л. Божович, Г. Костюк, А. Леонт'єв, А. Маркова).

Отже, основними мотивами навчання виступають пізнавальні інтереси, що знаходять своє вираження у пізнавальних спонуках та потребах учнів. Ширину і глибину пізнавальних інтересів визначають розумові здібності, які, в свою чергу, на думку Богоявленської, становлять основу інтелектуальної активності особистості [8]. «Будучи стійкою характеристикою особистості, пізнавальний інтерес сприяє її формуванню в цілому, оскільки під його впливом активніше протікає сприйняття, гострішим стає спостереження, активізується емоційна і логічна пам'ять, інтенсивніше працює уява. Виходячи з цього дослідники виявляють в інтересі певну особистісну спрямованість» [24, с. 9].

Найбільш безпосередньою формою є потреба у враженнях, а високий рівень розвитку пізнавальних потреб характеризується допитливістю [10]. Оскільки у нашому дослідженні особистісно-креативний розвиток молодших школярів ми розглядаємо у процесі навчання музики, потреба у враженнях (допитливість) має задовольнятися на кожному уроці у ході спілкування з музичним мистецтвом, викликаючи певне естетичне ставлення.

У структурі мотивації музичної діяльності, як підкреслює І. Ростовська, «естетичне ставлення виконує роль психічного механізму «перетворення»

музичної потреби в музичний інтерес як провідний мотив, виступаючи при цьому в якості естетичної оцінки. Формування потреб і мотивів музичної діяльності відбувається у процесі самої діяльності» [74, с. 39]. Особливості мотиваційної сфери особистості визначають специфіку її поведінки та самобутність цієї діяльності.

Створення нового продукту, а саме його як результату особистісно-креативного розвитку ми очікуємо, багато в чому, як доводять Ф. Баррон, Д. Харрінгтон, «залежить від особистості творця й сили його внутрішньої мотивації» [42, с.188]. У наукових дослідженнях доведено, що мотивація діяльності знаходиться в межах емоційно-ціннісної сфери особистості [7; 17; 57;74]. І. Ростовська виокремлює позитивні емоції, необхідні, на її думку, для «утворення і підтримання мотивації: позитивні емоції, зумовлені хорошими діловими стосунками учня з учителями й товаришами, відсутністю конфліктів з ними; позитивні емоції, пов'язані з усвідомленням учнем своїх можливостей в досягненні успіхів у навчанні, у подоланні труднощів при вирішенні складних завдань; позитивні емоції від ознайомлення з новим навчальним матеріалом, який привернув увагу новизною, оригінальністю, значущістю; позитивні емоції, що виникають при оволодінні учнями новими способами самостійного засвоєння знань» [74, с. 26-27]. Емоційні реакції виявляють цінності і цілі людини [40].

Якщо ж урахувати здатність мистецтва впливати на почуття, то беззаперечною є необхідність розвитку емоційної сфери молодших школярів у процесі навчання музики. Адже, в умовах «раціоналістичного перекосу системи освіти мистецтво захищає психологічну цілісність людини, що росте, розвиваючи область почуттів у двох значеннях цього слова. По-перше, це самі органи чуття і те безпосереднє сприйняття світу, яке вкрай пригнічене пануванням умовних знаків і загальних понять. По-друге, це душевні почуття, емоційний відгук на все навколишнє, попередження або подолання емоційної глухоти» [57, с. 298]. Якщо людина емоційно глуха, а вищі людські цінності для неї недоступні, то «чим «компетентніша» вона в

усіх інших відношеннях, тим небезпечніша для суспільства та себе самої» [57, с. 298].

Таким чином, недостатність уваги до предметів гуманітарно-художнього циклу є недалекоглядною, на думку А. Мелік-Пашаєва та А. Новлянської, адже «заняття мистецтвом – найбільш природний і ефективний шлях до того, щоб кожна дитина придбала ранній досвід творчості, породження і втілення власних задумів у культурних, соціально схвалюваних формах. Цей досвід незамінний для становлення особистості» [57, с. 298].

Отже, емоційна сфера молодших школярів, за твердженням Л. Виготського, А. Мелік-Пашаєва, А. Новлянської, впливаючи на мотивацію дитини, відіграє провідну роль у становленні її особистості. Тому важливо працювати над збагаченням емоційної сфери учнів, «надавати їм можливість проявляти власні почуття, підтримувати емоційне сприйняття людиною навколишнього світу, яке стимулює її пізнавальну і творчу активність, а відтак сприяє розвитку психічних процесів і особистісних якостей» [45, 161].

Як зазначає О. Рудницька, в емоціях завжди присутня оцінка, а переживання оцінювального ставлення – є формою вираження потреби, «усвідомлення причини, що сигналізує про потребу, ... спонукає суб'єкта до діяльності» [78, с. 95], пробуджує інтерес до неї. Інтерес є важливою особистісною характеристикою школяра, що водночас виявляє його пізнавально-емоційне ставлення до навчання.

У контексті нашого дослідження музична діяльність забезпечує розвиток мотиваційної сфери учнів сукупно з розвитком їхньої емоційної сфери і спрямовує мотивацію на процес творчості, що знаходить вираження у *емоційно-мотиваційному* компоненті особистісно-креативного розвитку молодших школярів.

Когнітивно-пізнавальний компонент спрямований на розвиток інтелекту особистості в процесі навчання музики: розвиток незалежності мислення, інтелектуальних здібностей (мисленнєвих, мнемічних,

перцептивних), зокрема, допитливості, спостережливості (здатності доповнювати вербальний аналіз художнього образу додаванням нових деталей), розвиток музично-слухових уявлень. У процесі навчання музики набувається музично-слуховий досвід, формуються вокально-хорові, імпровізаційні навички, формується креативне мислення як результат розвиненості художньо-образного, асоціативного, критичного.

«Важлива наявність розвинених когнітивних і перцептивних здібностей і особливо дивергентного мислення, – зазначає Т. Осипова, – Уміння, напрацьовані в значимому виді діяльності, не мають бути на рівні шаблону, стереотипу» [66]. Дослідниця застосовує поняття дивергентного мислення як пояснення креативності мислення в межах певного напрямку, спираючись на дослідження психологів.

При чому, дивергентність пов'язується з асоціативністю: асоціації є базою креативного мислення (асоціативна теорія креативного мислення С. Медніка) – креативне мислення виступає результатом нових комбінацій найвіддаленіших асоціацій між певними ідеями; асоціації і дивергенція є двома складовими креативного мислення (теорія креативного мислення Г. Айзенка) – креативні ідеї народжуються завдяки виробленню низки асоціацій. Пізніше, у 90-ті роки ХХст. К. Мартингейл зазначить, що «будь-які креативні продукти виникають у результаті рекомбінації відомих ідей через нові асоціації. Спираючись на аналогію (схожість), креативне мислення здатне встановлювати асоціації між раніше не пов'язаними ідеями» [8, с. 78].

Отже, в межах нашого дослідження відзначимо існування зв'язку між асоціативним мисленням і креативністю, і те, що креативне мислення характеризується наявністю незвичайних асоціацій. Вважаємо за доцільне також звернути увагу на висновки вчених (Д. Меккіннон, К. Якімото, П. Торренс) стосовно відповідності між рівнем інтелекту і проявом креативності: «для прояву креативності необхідний певний пороговий рівень розвитку інтелекту» [8, с. 64].

Розвиток інтелекту забезпечується необхідним обсягом знань. У контексті нашого дослідження – у галузі музичного мистецтва, інтегрованих знань з предметів естетичного циклу, що передбачає накопичення мистецького тезаурусу, удосконалення конкретних розумових операцій, що знаходяться, за Л. Виготським, у зоні його інтелектуальних можливостей. «Можливість переходу дитини від того, що вона вміє робити самостійно, до того, що вона вміє робити у співпраці, і є найвідчутнішим симптомом, що характеризує динаміку розвитку і успішності розумової діяльності дитини. Вона цілком збігається із зоною її найближчого розвитку» [17, с. 248].

Постійне формування й удосконалення розумових операцій: «аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, класифікація, планування, абстрагування», розвиток уяви, оволодіння знаннями та певними характеристиками мислення, такими, як «критичність, глибина, гнучкість, широта, швидкість, варіативність» [26] дослідники визначають як розвиток креативного мислення, розвитку якого сприяє формування і розвиток критичного мислення.

Вікові особливості і психічні новоутворення молодшого шкільного віку дозволяють у процесі навчання формувати у них критичне мислення, що відображено в завданнях Нової української школи. «З педагогічної точки зору критичне мислення – це комплекс мисленнєвих операцій, що характеризується здатністю людини: аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел; бачити проблеми, ставити запитання, висувати гіпотези та оцінювати альтернативи; робити свідомий вибір, приймати рішення та обґрунтовувати його» [11, с. 39].

Отже, у особистісно-креативному розвитку молодших школярів особливе місце відводимо *когнітивно-пізнавальному* компоненту.

Діяльнісно-результативний компонент особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики охоплює уміння знаходити нові неочікувані шляхи у розв'язанні завдань на основі набутого музичного досвіду (в першу чергу, слухацького); навичок музично-творчої

діяльності; оперування набутими знаннями з різних предметів, в першу чергу, музично-естетичного циклу, на основі розвиненого креативного мислення; сформованими музично-слуховими уявленнями; самостійними діями у спільній музично-творчій діяльності – творче музикування, засноване, зокрема, на імпровізації; артистизму; здатності до переживання і виявлення нових емоцій у процесі інтерпретації музичних творів. У цьому зв'язку зауважимо, що музично-творча діяльність молодших школярів передбачає співтворчість, спрямовану на досягнення нових для учасників творчого процесу кількісних і якісних результатів.

Якщо під діяльністю розуміти активність людини, спрямовану за допомогою засвоєних ним у суспільстві способів на досягнення певної мети, і якщо ця активність стимульована певними мотивами, то діяльністю буде не тільки гра, навчання, а й взаємодія людей у формі спілкування. Необхідно зазначити, що без спілкування як особливого виду діяльності неможливий «повноцінний розвиток людини і як особистості, і як суб'єкта діяльності, і як індивідуальності ... предметна діяльність людини у всіх її модифікаціях і її спілкування з іншими людьми переплетені» [9, с. 90].

Тому особливої уваги у процесі особистісно-креативного розвитку молодших школярів потребує їх поведінкова сфера. У зв'язку з цим виділяємо *поведінково-творчий* компонент, який зокрема, розкриває особливості пізнавальної поведінки: навички вербального і невербального спілкування, уміння взаємодіяти, водночас, акцентуючи прояв учнями власної індивідуальності. У цьому зв'язку вчені вказують на стійкість до новизни і нестачі інформації, готовність протистояти поглядам оточуючих і незалежність суджень креативної особистості [94]. Щодо музичного мистецтва – цей компонент передбачає також розвиток естетичного смаку через формування естетичних потреб, які виявляються у процесі свідомого сприйняття, аналізу та як результат – глибоке розуміння музичного мистецтва у контексті мистецької картини світу.

Варто зауважити, що вагомим чинником змін у поведінці особистості у кожній конкретній ситуації виступають емоції [40]. На основі вивчення наукової літератури з питань розвитку емоційної сфери молодших школярів [12; 38; 67; 113], варто відзначити характерний для дітей молодшого шкільного віку перехід від імпульсної до довільної форми емоційної регуляції поведінки, яка розуміється науковцями як «здатність емоційно гнучко реагувати на життєві події відповідно до соціально прийнятних норм. Вона є необхідною умовою успішної адаптації людини до навколишнього середовища і залежить як від індивідуально-психологічних особливостей людини, так і від соціального контексту ситуації» [32, с. 53].

У процесі особистісно-креативного розвитку молодших школярів варто звернути особливу увагу на емоційну регуляцію поведінки, яке проявляється через уміння (чи не уміння) взаємодіяти з іншими учнями, і визначається ступенем розвитку емоційної зрілості. Якщо емоційну зрілість розуміти як інтегративну якість особистості, яка віддзеркалює розвиненість емоційної сфери у відношенні до рівня «адекватності» емоційних реакцій в «певних соціокультурних умовах» [102], то можна стверджувати, що стан (сформованість) емоційної зрілості впливає на здатність до емоційної саморегуляції, а остання визначає особливості поведінкової сфери молодших школярів.

Так, І. Павлова, досліджуючи прояви емоційної зрілості молодших школярів, зазначає, що незважаючи на те, що в цілому діти цієї вікової категорії мають достатньо сформовані емоційні якості, які здатні забезпечити емоційну зрілість, серед них є певна кількість тих, хто відрізняється «недостатньою для свого віку адекватністю емоційного реагування». Недостатню адекватність вчена пояснює невмінням «довільно виражати бажані емоції, стримувати недоречні у певній ситуації емоційні прояви» та недостатньо сформованим умінням застосування емпатійних здібностей під час спілкування [67].

Отже, дослідження сфери спілкування в контексті мистецької діяльності набуває особливого значення. У освітньому закладі молодші школярі знаходяться у певному закритому колі спілкування, у якому навчаються, відпочивають, граються. При цьому кожен з них «психічно відображає» іншого, на кожного дає емоційний відгук, по відношенню до кожного практикує певний спосіб поведінки. Тому особливого значення набувають прояви негативних переживань, які потребують корегування.

Характер психічного відображення, емоційне ставлення і поведінка залежать від «особистісних особливостей». Відповідність характеристик, які несуть в собі люди, що спілкуються, особливостям потребово-емоційної сфери кожного учасника спілкування визначає їх значимість один для одного. [9, с. 81-82].

Психологами встановлено, що спілкування впливає на розвиток не тільки емоційної, мотиваційної, а й інтелектуальної, вольової сфери, має виховне значення у процесі становлення особистості. На сучасному етапі розвитку суспільства проблема спілкування, комунікації займає одне з чільних місць в «усьому універсумі буття» [71]. Для нашого дослідження важливо, що для успішної взаємодії, на думку А. Бодальова, необхідна «установка на творчість у спілкуванні», що передбачає вміння керувати своєю поведінкою (саморегуляція), пошук підходящих способів звертання (гнучкість у поведінці) [9, с. 96].

В умовах навчальної діяльності у молодших школярів формується уявлення про суспільні норми поведінки, засвоюються правила спілкування, зароджуються і розвиваються міжособистісні відносини, тобто формується соціальна поведінка. Для молодших школярів важливим є питання соціально-психологічної адаптації до нового середовища, яка є своєрідною «інтеграцією» у заклад освіти. У процесі соціалізації відбувається «формування самосвідомості й рольової поведінки, здатності до самоконтролю й адекватних зв'язків та стосунків» [20].

Психологічна адаптація відбувається «шляхом пристосування людини до наявних у суспільстві вимог у процесі узгодження індивідуальних цінностей і переконань та суспільних норм» [20]. На особливості соціальної адаптації впливають, зокрема, психологічні властивості та способи емоційно-поведінкового реагування. Науковці підкреслюють також важливість соціального контексту (К. Левін). В цьому плані діяльність, що передбачає колективну творчість, в умовах креативного середовища здатна впливати на регуляцію поведінки молодших школярів.

На думку вчених, криза системи освіти приводить також до кризи соціалізації, коли система освіти вже не може забезпечити «гармонічне входження людини в реальне соціальне середовище», що приводить до наростання «розриву між освітою і культурою», коли в кращому випадку засвоюються знання, «але не цінності культури» [15].

Навчання музики як складової мистецької освіти передбачає орієнтацію на культурні цінності. Процес навчання – це і є, перш за все, процес спілкування, що вимагає уміння продуктивно вирішувати конфліктні питання в межах своєї соціальної групи. Процес навчання музики передбачає уміння підпорядковувати свої бажання (не втрачаючи при цьому своєї індивідуальності) потребам колективу, адже передбачає колективну творчість, уміння контролювати свої емоції і керувати ними. Усе це сприяє розвитку такої якості, як відповідальність: і за успішність спільної справи (наприклад, кінцевий результат колективного музикування), і за якість свого власного творчого внеску в неї, і за свою поведінку.

Таким чином, особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики передбачає розвиток їхніх особистісних якостей. Адже водночас із розвитком емоційної та інтелектуальної сфери, формуванням навичок спілкування в процесі творчої діяльності «оптимальною є наявність енергійності, впевненості в собі, критичності, почуття гумору, екстраверсії та нестандартності поведінки» [66]. Тому в

особистісно-креативному розвитку молодших школярів у процесі навчання музики важливе місце відводимо поведінково-творчому компоненту.

Структуру особистісно-креативного розвитку молодших школярів, визначену на основі здійсненого теоретичного аналізу, узагальнень та практичного досвіду унаочнено на рис. 1.3.

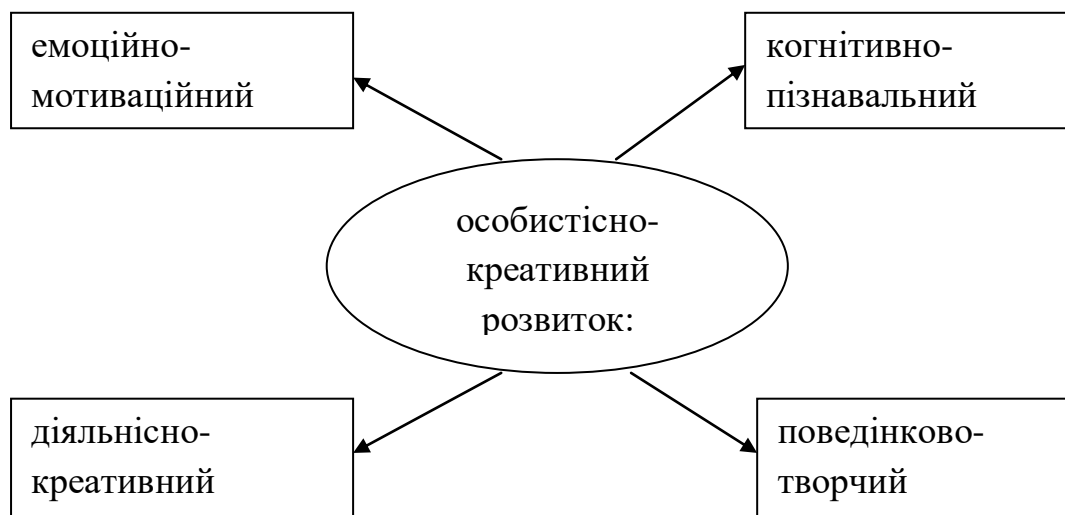


Рис. 1.3. Структура особистісно-креативного розвитку молодших школярів

Отже, до структури особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики включено: емоційно-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-креативний та поведінково-творчий компоненти.

Висновки до I розділу

В умовах сьогодення, що визначаються, зокрема, інтелектуалізацією суспільства, головним завданням освіти є виховання творчої, всебічно розвиненої особистості, спрямованої на досягнення життєвої мети шляхом креативного перетворення світу.

На основі аналізу наукової літератури встановлено, що проблема особистісно-креативного розвитку молодших школярів у теорії та методиці музичного навчання, незважаючи на кількість досліджень і суперечливих висновків з питань розвитку особистості, креативності та творчості, з огляду на багатовимірність проблеми, потребує глибокого вивчення з метою подальшого ефективного розв'язання.

Вікові особливості молодших школярів характеризуються потягом до музичних вражень, схильністю до творчості, що визначає процес навчання музики тією навчальною діяльністю, яка забезпечує у дітей цієї вікової категорії результативність особистісно-креативного розвитку. А відтак, акцентуємо особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики, який є ефективним за умови педагогічного керівництва.

Особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики ми розглядаємо як один із аспектів процесу становлення особистості, що здійснюється під час музично-творчої діяльності.

Підсумовуючи дані теоретичного аналізу базових понять дослідження особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики, можемо зробити висновок, що на сьогодні не існує і, напевно, не може існувати, з огляду на складність і багатозначність феномену, загальноприйнятого визначення понять «особистість», «креативність», «творчість», хоча підкреслюється взаємозалежність двох останніх, які пов'язані з поняттям творчого потенціалу та інтелектуальним і особистісним розвитком.

У результаті аналізу наукової літератури, спираємось на визначення дослідниками креативності як *можливості* до творчого розвитку особистості, як *інтегральної якості*, що включає комплекс творчих здібностей, психічних властивостей (допитливості, спостережливості, мислення, винахідливості, цілеспрямованості), а також на висновок науковців щодо розуміння креативності як одного із «системоутворюючих факторів структури особистості», що впливає та обумовлює рівень розвитку

особистості та її самореалізації, пропонуємо власне розуміння *креативності молодшого школяра* як здатності до конструктивного, нестандартного мислення, яка, на основі набуття особистістю різнобічних знань, уможливорює створення нового.

Зважаючи, також, на соціальний аспект розвитку особистості, враховуючи при цьому, що творчий процес забезпечується розвиненою уявою (фантазією), знаннями, супроводжується певним емоційним станом та мотивацією до пізнавальних дій, під *особистісно-креативним розвитком молодших школярів у процесі навчання музики* розуміємо становлення учня як соціальної істоти, здатної на основі засвоєних мистецьких знань, *набутого емоційного досвіду, навичок музично-творчої діяльності до конструктивного, нестандартного мислення, що забезпечує створення нового.*

Структуру особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики складають *емоційно-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-креативний та поведінково-творчий* компоненти.

Розглядаючи особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики як складову їх особистісного становлення, методологічними підходами, які становлять концептуальну основу розв'язання даної проблеми, визначаємо діяльнісний, особистісний, інтегративний, рефлексивний.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях:

1. Хоу Їмей. Розвиток креативності у процесі навчання музики як складова особистісного становлення молодших школярів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова*: зб. наук. праць. Сер.14. Теорія і методика мистецької освіти. К.: НПУ, 2018. Вип. 25 (30). С. 86-91.

2. Хоу Їмей. Основні методологічні підходи до особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики. IntellectualArchive. Toronto: Shiny Word.Corp. Canada. 2019. October/December. Vol. 8. No. 4. Pp. 379. С. 67-375.

3. Хоу Їмей. Базові поняття дослідження особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Сер. Педагогічні науки.* Вип. 8 (164). Чернігів: НУЧК, 2020. 376 с. С 113-117.

4. Хоу Їмей. Особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики. Гуманітарні студії НАКККіМ, 2017: матеріали Міжнар. наук.-теорет. конф., 23 листопада, 2017 р. К.: НАКККіМ, 2017. С. 96-97.

5.

Список використаних джерел до першого розділу

1. Аксініна Н. М. Креативний підхід до підготовки майбутніх учителів музики *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* Луганськ , 2011. № 7 (218), Ч. II. С.13–18.

2. Аніщенко О. В., Яковець Н.І. Сучасні педагогічні технології: курс лекцій: Навч. посібник. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 199 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/26574/1/Anishchenko%20O.%20Modern%20educational%20Otechnology.pdf>

3. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении. Донецк : ЕАИ–пресс, 2001. 160 с.

4. Беземчук Л. В. Конструювання творчого компонента змісту музичної освіти в основній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2007. 18 с.

5. Беликов В. А. Философия образования личности: Деятельностный аспект: монографія. 2004.357 с.

6. Березина Т. Н., Терещенко Р. Н. Эмоциональная креативность личности: определение и структура. *Психология и психотехника*. Москва : ООО «НБ-Медиа», 2012. № 2. С. 43–50.
7. Бех І Д. Своєрідність худ творчості особистості: психологічні акценти. *Мистецтво та освіта*, 2012 №1. 20-21.
8. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учебн пособие для студ. высш. учеб заведений. М.: «Академия», 2002. 320 с.
9. Бодалев А. А. Личность и общение. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
10. Бондаренко М. П., Падун Н. О. Педагогічні умови формування мотивації у учнів початкової школи. *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи. 2019 рік*. II Всеукраїнська наук-практ. інтернет-конф., 17 жовтня 2019 р. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. С. 35–37.
11. Бояринова В. О. Розвиток критичного мислення молодших школярів як запорука життєвого успіху. *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи. 2019 рік*. II Всеукраїнська наук-практ. інтернет-конф., 17 жовтня 2019 р. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. – 262 с. http://www.ndu.edu.ua/storage/2019/mat_conf_ped.PDF
12. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990. 140 с.
13. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
14. Вікова психологія. Навч. посіб /Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 384 с. URL: <https://studfile.net/preview/5111583/>
15. Вознюк О. В. Парадигмально-методологічні засади креативної освіти: визначення понять. *PADDHATI Міждисциплінарний методологічний мережевий журнал*. 2011. Вип 1(89). URL: <https://7promeniv.com.ua/naukovi-doslidzhennia-v/mizhdystyplinarnyi-zhurnal/67-2011-vypusk-1/89>.

16. Воронюк І. В. Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 / Київ. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. 2003. 20 с.
17. Л. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Мышление и речь / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
18. Гадалова І.М. Методика викладання музики у початкових класах: Навч. посібник для студентів музично-пед. спец. педвузів. К.: ІСДО, 1994. 272 с.
19. Гаєвська Т. І. Еволюція дитинства під впливом соціокультурних процесів. *Культурологічна думка*. Київ, 2017. №12. С. 105-112.
20. Галецька І. Психологічні чинники соціальної адаптації. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2005, №1. URL: <http://znc.com.ua/ukr/publ/periodic/shpp/2005/1/p091.php>
21. Галян О. Суб'єктність особистості: ретроспектива поглядів та перспектива втілення в педагогічний процес. *Психологія особистості*. Івано-Франківськ, 2017 8(1). С. 59–67.
22. Гасимова В. Какая она креативная личность? URL: https://www.b17.ru/article/kakaya_ona_creativnaya_lichnost/
23. Гуркова Т. П. Роль учителя нової української початкової школи у створенні освітнього середовища. *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи*. 2019 рік. II Всеукраїнська наук.-практ. інтернет-конф., 17 жовтня 2019 р. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 262 с. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/2019/mat_conf_ped.PDF
24. Дейкина А. Ю. Развитие познавательных интересов дошкольников в процессе медиаобразования: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 / Барнаул, 2000. 24 с.
25. Дікун І. А. Теоретико-методологічні засади формування досвіду творчої діяльності майбутнього вчителя музики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Житомир. 2017. Вип. 2 (88). С. 101–106.

26. Дімітрова-Бурлаєнко С. Д. Генеза поняття «креативна компетентність» у контексті психолого-педагогічних досліджень. *Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. Харківського нац. пед. ун-ту ім. Г. Сковороди*. Харків, 2017. Вип. 58. С. 3–14. URL:
27. Дорошенко Т. В. Розвиток творчих здібностей на уроках музики. *Початкова школа*. 2001. № 4. С. 34-37.
28. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2002. 368 с.
29. Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Теоретичний курс: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2016. 388 с. https://pidru4niki.com/79874/psihologiya/zagalna_psihologiya
30. Енциклопедія освіти. Академія пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008.
31. Ємчик О. Г. Проблема творчого потенціалу особистості в науково-педагогічній спадщині. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2015. № 5(49). С. 116–125.
32. Журавльова Л., Шпак М. Саморегуляція в структурі емоційного інтелекту молодших школярів. *Педагогічний процес: теорія і практика. Сер. Психологія*. № 3 (54), 2016 С. 52–57. URL: http://eprints.zu.edu.ua/23549/1/pptp_2016_3_11.pdf
33. Завадська Т.М. Формування музично-естетичного досвіду молодших школярів [Текст]: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: 13.00.01/ НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1993. 23 с.
34. Завалко К. В. Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти: монографія. Черкаси, 2013. 520 с.
35. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музика. Житомир: Рута, 2006. 320 с.
36. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с. URL: <https://studfile.net/preview/5111583/>

37. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 448 с.
38. Йонгериус Дж. Социально-эмоциональное развитие детей в системе образования. *Социально-эмоциональное развитие ребенка 1999 рік*: Матеріали міжнародного семінара. СПб: РГПУ імені А. І. Герцена, 1999. С.18–24.
39. Каган М. С., Эткинд А. М. Общение как ценность и как творчество. *Вопросы психологи.* 1988. №4. С. 25–34.
40. Капра Дж., Сервон Д. Психология личности. СПб: Питер., 2003, 640 с.
41. Карпенко Н. А. Психологія творчості: навч. посібник. Львів: ЛьВДУВС, 2016. 156 с.
42. Кириченко Р. В. Особливості розвитку креативності майбутніх педагогів. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка.* К., 2013. Том X. Вип. 25. С. 185-193. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v10/i25/21.pdf>
43. Коваль О. В. Формування музичних здібностей школярів: психолого-педагогічний аспект. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2018. № 1. С. 26–32.
44. Козир А. В. Креативний напрям підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до продуктивної роботи з учнями. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2018. №2 (61). С. 116–119.
45. Косенко Ю. М. Забезпечення емоційного розвитку дошкільників: підготовка вихователів на етапі професійного навчання. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія Педагогічні науки.* 2018. Вип.1. С. 159–164.
46. Курило Л. С. Розвиток творчого потенціалу дошкільника *Культура і розвиток особистості: міфи та реалії в психології та педагогіці: матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* Луцьк, 2009. С. 190–194.

47. Лапшина И. Н. Пути формирования творческих способностей младших школьников на адаптационно-игровом этапе обучения русскому языку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя: КПУ, 2019. № 62, Т. 1. С. 108–112.

48. Легін В. Б. Рефлексія та її роль у навчальній діяльності молодших школярів *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2011. Вип. 60. С. 120–123. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2011_60_28

49. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы. М.: Знание, 1984. 80 с.

50. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984, С.242-271.

51. Лук'янчук М. Розвиток творчих здібностей молодших школярів: психолого-педагогічний контекст. *Педагогічний часопис Волині*. Луцьк. ПП Іванюк В. П. 2016. №2(3). С. 82-87.

52. Малій Н. Ю. Психолого-педагогічні особливості розвитку креативної складової професійного мислення у майбутніх педагогів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. психол. наук: 19.00.07. Хмельницький, 2011. 19 с.

53. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.

54. Масол Л. М. Емерджентні та понятійні параметри художньо-дидактичної інтеграції (на прикладі курсу «Мистецтво»). *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. 2005. Вип. (21). С. 6–7.

55. Масол Л. М. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» у 1-2 класах на засадах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник. Київ: Генеза, 2019. 208 с.

56. Мацко Л. А., Прищак М. Д. Основи психології та педагогіки: навчальний посібник. Вінниця: ВНТУ, 2009. 158 с.

57. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Художественное творчество – для всех или для избранных?: зб. матеріалів доп. учасн. IV Всерос. съезда Российского общества психологов. М., 2007. Т. 2. С. 297–298.
58. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности. М.: Знание, 1981. № 1. 96 с.
59. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика /Рудницька О. П. та ін.; за ред. О. В. Михайличенко. Суми, 2010. 255 с.
60. Михида С. Психологічні аспекти креативності. *Наукові записки. Серія Філологічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2013. Вип. 114. С. 214–221. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/53035272.pdf>
61. Міщиха Л. П. Психологія творчості. Навчальний посібник. Івано-Франківськ: Гостинець, 2007. 448 с.
62. Нестерович Б. І. Педагогічні основи позакласної музично-виховної роботи в школі: Навчальний посібник. – Видання 2-ге доп. – Вінниця: ФОП Данилюк В. Г., 2015. 273 с.
63. Нікітюк О. Б. Креативність як невід’ємний компонент інтелектуального розвитку творчої особистості в процесі навчання у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних сил*, 2010. Вип. 4(26). С. 237-241. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ZKhUPS_2010_4_55
64. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja /za zag. red. N. M. Bibik. K.: Litera LTD, 2018. 160 s.
65. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. Київ: КНУКіМ, 2006. 188 с.
66. Осипова Т. Ю. Теоретическое обоснование и характеристики авторского опросника по изучению коммуникативной креативности. *Психолог*. 2016. № 3. С. 57–69. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=19549
67. Павлова І. Г. Дослідження прояву емоційної зрілості у дітей молодшого шкільного віку. *Наука і освіта. «Південноукраїнський*

національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». 2006. №3–4.

URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/4715/1/11.pdf>

68. Падун Н.О., Андрухова К. В., Шляхи формування пізнавальної активності молодших школярів *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи. 2019 рік.* II Всеукраїнська наук.-практ. інтернет-конф., 17 жовтня 2019 р. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2019. 262 с.

69. Петришин Л. Й. Креативне середовище як педагогічна умова формування креативності майбутніх соціальних педагогів. *Соціальна педагогіка: теорія та практика.* 2013. № 2. С. 61–71.

70. Пономарев Я. А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 303 с.

71. Проворова Є. М. Комунікативна компетентність вчителя музики: теорія і технологія: монографія. Київ, 2010. 180 с.

72. Психология: учебник для технических вузов /Под ред. В. Н. Дружинина. СПб.: 2000. 608 с.

73. Рагозіна В. В. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1999. 26 с.

74. Ростовська І. О. Формування мотивації учіння гри на фортепіано: навч.-метод. посібник. Ніжин: НДУ імені Миколи Гоголя, 2015. 159 с.

75. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посібник. Тернопіль, 2011. 640 с.

76. Роціна С. М. Розвивальне освітнє середовище навчального закладу як умова особистісного розвитку учнів. *Педагогічний альманах: зб. наук. праць.* Херсон: РПО, 2011. Вип. 12. Частина 1. 313 с.

77. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: Питер, 2012. 288 с.

78. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2005. 360 с.

79. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского обучения школьников. *Физика: проблемы преподавания.* 2007. №3. С. 14-24.

80. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навч. посіб. Вид. 2-ге, доповн. Київ, 2011. 382 с.
81. Сисоєва С. О. Творчий розвиток особистості: сутність, специфіка. URL: <https://newacropolis.org.ua/theses/a9dd2519-e035-4e4e-9ec6-0426d7d61824>
82. Сисоєва С. О. Соціальні, психологічні та педагогічні підходи до визначення творчої особистості. *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи*: монографія /керівн. авт. кол. Н. В. Гузій. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 23–56.
83. Степанова Л. П. Музично-творча діяльність за системою К. Орфа та деякі аспекти її застосування в процесі розвитку поліфонічного слуху молодших школярів на уроках музики. *Наукові записки Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*. Київ, 2008. Вип. LXXIV (74). С. 201–208.
84. Степанова Л. П. Структурні складові поліфонічного слуху як передумова його керованого розвитку у молодших школярів. IX Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Концептуальні проблеми розвитку української культури у світлі підготовки і проведення 2012 року як року культури та відродження музеїв в Україні»: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. К.: ДАКККіМ, 2011. 251 с. Т. 1. С. 182–189.
85. Степанова Л. П. Методика розвитку поліфонічного слуху молодших школярів на уроках музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2011. 20 с.
86. Тезаурус методичного працівника. Уклад. Демченко В. В. Рівне. 2012. 72 с.
87. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 284 с.
88. Теплов Б. Психология музыкальных способностей в 3-х томах. М.–Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. Т. 1. 335 с.

89. Терещенко С. Креативність як критерій людиномірності особистісного зростання суб'єктів навчального процесу. *Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету*. 2015. № 1(14). С. 378–382.

90. Торба Н. Г. Психологічні аспекти творчого підходу в роботі педагога сучасної професійної школи: навч.-метод. посіб. Біла Церква. 2021. 111 с. URL:

https://lib.iitta.gov.ua/725422/1/2%20%D0%A2%D0%9E%D0%A0%D0%91%D0%90_%D0%9D%D0%93_%D0%9F%D0%9E%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2021.pdf

91. Трик Х. Основные направления изучения творчества. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. Изд-во Моск. ун-та, 1981. 400 с. URL: <https://studfile.net/preview/3397118/page:16/>

92. Тютюнникова Т. Е. Видеть музыку и танцевать стихи ... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия: монографія. Москва: Едиториал УРСС, 2000. 264 с.

93. Фадєєв В. І. Психологічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук: 19.00.07.Івано-Франківськ, 2006, 21 с.

94. Хазова С.А. Опыт исследования роли креативности в совладающем поведении субъекта. *Субъектный подход в психологии* / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 421-433.

95. Хазова С.А. Помогает ли креативность справляться с трудностями? Актуальные проблемы психологии личности : сб. науч. ст. В 2 ч. Ч. 1 / ГрГУ им. Я. Купалы. Гродно: ГрГУ, 2012. С. 102-120. URL: <http://www.coping-kostroma.com/index.php/content/articles/67-pomogaet-li-kreativnost-spravlyatsya-s-trudnostyami>

96. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Санкт-Петербург: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.
97. Хоу Імей. Базові поняття дослідження особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Сер. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 8 (164). С.113-117.
98. Хоу Імей. Особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики. Гуманітарні студії НАКККіМ, 2017: матеріали Міжнар. наук.-теорет. конф., 23 листопада, 2017 р. К.: НАКККіМ, 2017. С. 96-97.
99. Хоу Імей. Педагогічні умови особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2019. № 4. С. 73-78.
100. Хоу Імей. Розвиток креативності у процесі навчання музики як складова особистісного становлення молодших школярів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2018. Вип. 25 (30). С. 86-91.
101. Хьелл П., Зиглер Д. Теории личности. Изд. 3-е. СПб., 2008. 607 с.
102. Чебикін О. Я., Павлова І. Г. Становлення емоційної зрілості у підлітковому та юнацькому віці. *Наука і освіта*. 2005. №5-6. С. 180-186.
103. Шандрук С. К. Обґрунтування методологічного підходу розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів / С. К. Шандрук // Scientific Journal «Science Rise» Психологічні науки. – 2015 – №8/1(13). – С. 90-93.
104. Щолокова О. Ф. Особливості творчого розвитку першокласників на уроках музики. *Мистецтво у школі*. 1996. Вип1. С. 57-61.
105. Юцевич Ю.Є. Музыка. Словник-довідник / Ю.Є. Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

106. Юцевич Ю.Є. Музыка. Словник-довідник музичних термінів. URL: <http://term.in.ua/muzichnij-arh-v/kompozitor-o-yutsevich.html>
107. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. / И. С. Якиманская – М.: Сентябрь, 1996. – 96с с.
108. Яременко Л. А. Розвиток креативної особистості у позашкільних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2011. 19 с.
109. Abraham H. Maslow. Motivation and Personality (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row, 1970. URL: <https://www.eyco.org/nuovo/wp-content/uploads/2016/09/Motivation-and-Personality-A.H.Maslow.pdf>
110. Copley D. H., Copley A. J., Kaufman J. C., Runco M. (Eds.). The dark side of creativity. New York, NY: Cambridge University Press, 2010.
111. Guilford J. P. Creativity. American Psychologist. 1950. V. 5. P. 444-454.
112. Guilford J. P. The nature of human intelligence. N. Y.: Mr Graw-Hill, 1967. 538 p. URL: https://www.b17.ru/article/kakaya_ona_creativnaya_lichnost/
113. Gross J., Carstensen L. Pasupathi M., Tsai J., Scorpén C., Hsu A. Emotion and Aging: Experience, Expression, and Control. Psychology and Aging. 1997. Vol.12. No 4.
114. Stepanov Volodymyr. Determination of theoretical and methodological principles of teaching multimedia arrangement of future Music teachers in the process of professional training. Intellectual Archive. Toronto: Shiny Word.Corp. (Canada). 2018. November/December. Vol. 7. No 6. PP. 61-70.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА ОСОБИСТІСНО-КРЕАТИВНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МУЗИКИ

2.1 Принципи та педагогічні умови особистісно-креативного розвитку молодших школярів

Як відомо, на кожному етапі розвитку суспільства визначається коло найбільш актуальних освітніх проблем і шляхів їх розв'язання відповідно до вимог часу. На сучасному етапі освітніх реформ перед освітянами України постає завдання, визначене новим законом «Про повну загальну середню освіту», що набув чинності 18 березня 2020 року: виховати «інноватора та громадянина», який здатен «успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [29].

Відповідно, така здатність, включаючи наявність критичного та системного мислення, творчості, вміння логічно обґрунтовувати позицію, «конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми» [29], передбачає всебічну розвиненість особистісних якостей учнів і, перш за все, їхній креативно-особистісний розвиток.

Необхідність реформування обумовлена існуючою кризою сучасної системи освіти, яка в свою чергу, зумовлена вузькодисциплінарними установками (С. Гончаренко). Водночас, сучасна освітня галузь, зазначає О. Вознюк, «увійшла у стан системної кризи, яка зумовлюється епохальними цивілізаційними викликами та загрозами, з якими зустрілося людство наприкінці ХХ – початку ХХІ століття, що мають колосальні загальнопланетарні наслідки та докорінно змінюють соціально-економічний, гуманітарно-політичний, морально-етичний, природно-екологічний механізми функціонування людської цивілізації» [8, с. 20].

Загальна криза системи освіти на межі ХХ–ХХІ століть у різних країнах приводить також до кризи соціалізації, коли система освіти вже не може забезпечити «гармонічне входження людини в реальне соціальне середовище», що приводить до наростання «розриву між освітою і культурою», коли в кращому випадку засвоюються знання, «але не цінності культури» [8, с. 21].

На нашу думку, саме це явище актуалізує роль мистецької освіти, особливо навчання музики, яка сприяє встановленню взаємозв'язку між освітою і культурою: опанування нею не тільки «ушляхетнює» людину (К. Стеценко), а й сприяє оволодінню культурними надбаннями людства, всебічно розвиваючи (в першу чергу – емоційно, інтелектуально, творчо). А розвиток художньо-образного, асоціативного, критичного мислення, що забезпечують формування і розвиток креативного мислення уже на початковому етапі музичної освіти сприяє умінню переносити набуті знання у різні духовно-естетичні сфери. Отже, на сучасному етапі реформування освіти набуває актуальності особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики.

Проте, маємо зауважити, що, розвиваючи окремі навички учнів на уроках музичного мистецтва в закладах загальної середньої освіти та і у закладах позашкільної освіти, намагаючись показати певний виконавський рівень у концертній діяльності, вчителі забувають про особистісно-креативний розвиток учнів, який може забезпечити навчання музики, враховуючи її розвиваючий потенціал. Щоб досягти особистісно-креативної розвиненості кожного учня, навчання музики має ґрунтуватися на комплексі відповідних принципів з урахуванням необхідних педагогічних умов. У сучасних умовах реформування освіти ключовим принципом навчання є «навчання для життя».

Як відомо з довідникової літератури, принцип – це «основне вихідне положення якої-небудь наукової системи, теорії ..» [6. с. 1125], в тому числі

теорії навчання [11]. Як «керівну ідею, основне правило діяльності» [42, с.777]. подано значення терміну у словнику іншомовних слів.

Керуючись таким розумінням, науковці у своїх дослідженнях визначають необхідні принципи для проектування навчальної діяльності у різних галузях освіти. Найчастіше у педагогіці класифікація принципів стосується «вибору змісту навчального матеріалу», «організації педагогічного процесу», «урахування психологічних механізмів засвоєння знань і способів діяльності» [39, с. 91].

Актуальними у сучасних умовах розвитку освіти в Україні, яким приділяється особлива увага вчених є: «опора на процеси саморозвитку та індивідуалізації навчання; поступове розширення сфери самостійності ... та зменшення частки педагогічного впливу; розвиток дивергентного та самостійного мислення; застосування у навчальній діяльності евристичних, дослідних, рефлексивних, метапредметних креативних технологій; провідна орієнтація на творчість у навчанні та когнітивній діяльності; ... широке застосування у навчальному процесі інформаційно-комунікативних та інноваційних технологій» [15, с.105].

Розглядаючи пошуки доповнення та уточнення стосовно конкретних навчально-виховних ситуацій О. Рудницька пропонує доцільний, на її думку, варіант принципів положень, серед яких виділяємо «принцип залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій» та «принцип спонукання до творчого самовираження» [39, с. 92].

У контексті теорії розв'язання винахідницьких задач головним вважається принцип природо відповідності, згідно з яким при навчанні дитини має враховуватися її природа, що близько до положення Л.Виготського про те, що дитина здатна прийняти програму навчання настільки, наскільки вона «стає її власною».

На сьогоднішній день існують різні класифікації принципів, як основних вимог до навчального процесу, що відображують специфіку кожної освітньої галузі. Доповнюючи та конкретизуючи принципи стосовно

мистецької освіти, Г. Падалка дає визначення принципів мистецького навчання як основних положень, що визначають «сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії вчителя та учнів, виконання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння учнями мистецтвом» [32, с.148]. Серед найголовніших принципів, спрямованих на удосконалення мистецької освіти вчена виділяє наступні принципи навчання мистецтва: «цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації, рефлексії» [32, с.149].

Значення терміну стосовно музичної галузі розкрито у словнику-довіднику Ю. Юцевича: «Основні принципи стосуються специфічних засобів та підходів до розкриття художнього образу», стосовно музичної педагогіки основними вважаються «принципи послідовності та поступеневості оволодіння спеціальними навичками і вміннями, єдності художнього і технічного розвитку, індивідуального підходу до учня як неповторної особистості» [53].

Принципи особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики визначаємо на основі науково-методичної літератури та керуючись прийнятою в умовах реформування освіти Постановою Кабінету Міністрів України (від 30 вересня 2020 р. №898) «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти». У затвердженому Державному стандарті базової середньої освіти, зокрема, зазначено: «Основою формування ключових компетентностей є особистісні якості, особистий, соціальний, культурний і навчальний досвід учнів; їх потреби та інтереси, які мотивують до навчання; знання, вміння та ставлення, що формуються в освітньому, соціокультурному та інформаційному середовищі, у різних життєвих ситуаціях» [35].

Першим з низки принципів, дотримання яких, на нашу думку, забезпечує особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики, визначаємо *принцип опори на навчальний і музично-творчий досвід учнів*. Дотримання цього принципу передбачає урахування

вікових можливостей: особливостей музично-творчої діяльності відповідно до рівня навченості, розвиненості мислення учнів даної вікової категорії відповідно до психічних новоутворень, характерних для цього періоду їх загального розвитку і особистісного становлення. Адже набутий індивідуальний досвід та отримані знання становлять основу світогляду на кожному етапі особистісно-креативного розвитку школярів, а відтак, перспективи переходу на наступний етап залежать від вчасно сформованих на попередньому етапі особистісних якостей учнів.

Тому наступним визначаємо тісно пов'язаний з попереднім принцип *дотримання зв'язку між особистісними якостями, що потребують розвитку, та успішністю виконання пізнавальної діяльності, яка забезпечує цей розвиток.* У цьому принципі відбивається вплив навчання музики на розвиток емоційної, когнітивної, діяльнісної, соціальної сфер учнів – на їх особистісно-креативний розвиток. Успішність виконання пізнавальної діяльності залежить від «накопичення пізнавального досвіду, набуття знань і вмінь, розширення фонду засвоєння способів дій», здатність до їх перенесення у реальні життєві ситуації,» [39, с.93].

Наступний принцип – *усвідомлення мети навчальної діяльності – розвитку духовної особистості, здатної до здійснення творчих дій.*

Дотримання цього принципу передбачає спрямованість організації навчального процесу на особливості сприйняття і освоєння музичного матеріалу, якість виконання у ході навчання розумових операцій, активність, що проявляється у творчих діях, особливості поведінки учнів, характер музично-творчої взаємодії усіх учасників навчальної діяльності, створення можливостей для навчання кожного учня з урахуванням оптимального саме для нього режиму.

На основі аналізу наукових джерел з проблеми креативності, творчості, творчого розвитку і становлення особистості, зазначимо важливість визначення і створення педагогічних умов, що сприяють ефективності особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі у навчання

музики, який розуміється нами як один із аспектів процесу становлення особистості.

Як відомою, творчі особистості «швидше і легше адаптуються до соціальних та виробничих новацій, ефективніше їх використовують для задоволення власних потреб і можливостей, а з часом – для розвитку всього суспільства у цілому» [23, с. 108].

Як зазначають вчителі-практики, що працюють у галузі художньої освіти, нічого не можна говорити з впевненістю про художньо-творчий потенціал дитини, поки в неї не з'явиться глибока потреба оволодіти певним видом творчої діяльності. Тому головне педагогічне завдання, на думку Мелік-Пашаєва полягає не в «пошуках та «селекції» обдарованих дітей, а у створенні сприятливих умов для пробудження в них особистісної потреби в художній творчості» [26].

Узагальнюючи дослідницькі напрацювання, зауважимо, що ключовим поняттям у визначенні педагогічних умов творчої діяльності в процесі навчання у дослідженнях останніх років є різні аспекти взаємодії. Оскільки творчість є тим чинником, що визначає ступінь самореалізації особистості у процесі навчання, то однією з головних умов особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики варто розглядати *встановлення взаємин, що характеризуються як творча взаємодія між суб'єктами навчання: між вчителем і його учнями та учнів між собою. Ця взаємодія є не що інше, як співтворчість, співробітництво, партнерство, тобто, спільна продуктивна діяльність на шляху молодших школярів до самостійної творчості.*

На думку О. Галян, особливої актуальності дослідження суб'єктності «набуває в контексті аналізу взаємодії освіти та розвитку особистості. Розуміння значущості процесів навчання, виховання й розвитку дає змогу розглядати суб'єктність особистості школяра як провідний орієнтир сучасної освіти» [9, с.60].

Досліджуючи категорію «суб'єктність» у науковому обігу, дослідниця зазначає, що є усі підстави «розглядати суб'єктність важливою детермінантою розгортання інтенційних властивостей особистості в часопросторі сучасної реальності, що характеризується транзитивністю і вимагає актуалізації особистісного потенціалу. Водночас саме в таких умовах зростає роль освіти» [9, с.60].

Творча взаємодія в контексті нашого дослідження ґрунтується на засадах особистісного та діалогічного підходів. Особистісний підхід передбачає «послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії, ... допомогу вихованцю в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті його можливостей, становленні самосвідомості» [47, с. 49-50].

Організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії на засадах діалогічного підходу передбачає «сприйняття вихованця рівноправним партнером творчої діяльності; безумовно позитивне ставлення, повагу до учнів і віру в їх потенційні можливості; особистісну відкритість і довір'я; налаштованість на взаєморозуміння і творчу співпрацю; надання вихованцям свободи вибору, права на власну позицію» [54, с. 15].

Варто зазначити, що молодший шкільний вік – це період самоідентифікації (вияву власних індивідуальних можливостей) школяра в новому колективі та інтеграції, «злиття» з колективом однолітків, коли формуються навички колективної взаємодії. У цьому контексті слід звернути увагу на психологічні особливості міжособистісного пізнання. Науковці актуалізують психолого-педагогічну проблему розуміння людини людиною (О. Бодальов): зокрема, розуміння вчителем особистості учня як важливої умови керування її освітнім процесом та розвитком особистості; розуміння вчителем і учнем одне одного у процесі формування учнівського колективу, розвитку комунікативних здібностей, на чому наголошує В. Рибалка [36, с. 311].

У процесі навчання музики, як і у будь-якому освітньому процесі, педагогічна взаємодія характеризується поняттями «взаємодовіра», «взаєморозуміння», «співпраця», «спілкування» [43]. У взаємодії з молодшими школярами, акцентуємо поняття «спілкування», адже для ефективності уроку музики як мистецтва важливо обрати потрібний педагогічний «тон».

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» «спілкування» тлумачиться як «взаємні стосунки; діловий дружній зв'язок», а щодо «спілкуватися» вказано на два значення: 1) «розуміти одне одного, порозуміватися»; 2) «об'єднуватися для спільних дій» [6, с. 1368]. Останнє заслуговує на особливу увагу, зважаючи на те, що процес навчання музики передбачає розвиток творчих навичок колективного музикування (хоровий спів, гра на музичних інструментах тощо). І те, наскільки «розкриється» дитина під час колективної творчості, залежить від встановлення таких відносин, які дозволяють їй відчувати підтримку найменших досягнень, заохочення і спонукання до творчого самовираження.

Встановлення творчих взаємин великою мірою залежить від уміння вчителя дотримуватися принципу індивідуалізації процесу навчання, що передбачає вивчення здібностей і уподобань, урахування можливостей, виявлення інтересів кожного учня.

Отже, наступною умовою є *акцентування педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва*. Адже ефективність спрямування освітнього процесу на «особистість школяра як творчого суб'єкта власного розвитку» залежить від педагогічної майстерності вчителя, яка передбачає бездоганне володіння предметом викладання, мистецьку обізнаність, креативність, педагогічну творчість, імпровізацію, уміння організації та регуляції творчої діяльності учнів.

Загальновідомим у педагогіці є твердження, що творча особистість є результатом взаємодії у навчальному процесі з творчим вчителем. Як зазначалося вище, основним фактором розвитку креативності дитини є

наявність в її оточенні зразка креативної діяльності, креативного дорослого, адже однією з характерних особливостей молодшого шкільного віку є бажання наслідувати дорослих. Таким зразком на уроках мистецтва, у контексті нашого дослідження – музичного, є вчитель.

Креативний вчитель музики «заряджає» своєю здатністю до пізнання і творення нового в процесі навчальної діяльності. Наприклад, перетворити класну кімнату на уроці в залу оперного театру, включити «оркестр», сівши за фортепіано, заспівати «хором», «заглянути» з своїми учнями за куліси, познайомитися з відомими музикантами, допомогти учням стати композиторами, героями нового, тут же створеного, спектаклю тощо. І головне, в процесі навчання музики розвинути у школярів необхідні для вільного оперування в процесі творчості музичний слух, вокально-хорові навички, музикальність, мислення, увагу, уяву, забезпечити логічну зміну видів діяльності, підтримуючи незгасаючий інтерес до музичного мистецтва. Навіть розучування нового репертуару може перетворитися «в руках» креативного вчителя у справжню подію або цікаву гру.

Наступною умовою особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики визначаємо *орієнтацію навчального процесу на систематичне включення у різні форми музично-творчої активності з акцентом на ігрові*. Це особливо важливо в роботі з дітьми молодшого шкільного віку, оскільки цей віковий період характеризується як етап адаптації до нових умов життєдіяльності, коли відбувається поступовий перехід від ігрової до навчальної діяльності як основної. Проте, хоча, гра і підпорядковується навчанню, вона для молодшого школяра залишається актуальною. Але її характер змінюється, спрямовується на розвиток і самовираження в дії.

Важливо, що змінюється сам характер гри: з одного боку відзначається її спрямованість на результат, а з іншого – на розвиток уяви, відбувається перехід до уявлених дій, до ігор-фантазій, ігор-драматизацій (М. Хилько, М. Ткачова). Особливості змін у ігровій діяльності разом з новоутвореннями

молодшого шкільного віку – пам'яттю (у зв'язку з розвитком пізнавальної сфери), сприйняттям (перехід від мимовільного до довільного та синтезуючого), волею (під впливом навчальної діяльності спостерігається розвиток здатності до самоорганізації, самоконтролю та самооцінки), мисленням (конкретний, наглядно-образний характер мислення поступово змінюється на словесно-логічний), тобто, інтенсивним розвитком інтелекту та емоційною чутливістю до кольору, ритму, інтонації, створюють психологічні передумови для розвитку художньо-творчої, зокрема, музично-творчої, діяльності дітей, що сприяє їх особистісно-креативному розвитку.

Наступною умовою, яка, на наш погляд є визначальною, особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики визначаємо *створення креативного середовища*, що спонукає до емоційної відкритості, задоволення від пізнання нового у процесі сприймання та відтворення музики, до продуктивної музичної діяльності.

«Креативність є властивістю, яка актуалізується лише за сприятливих умов навколишнього середовища. У повсякденному житті відбувається певне придушення креативних властивостей особистості. Це може бути пояснено тим, що креативність передбачає незалежну поведінку, створення одиничного, у той час як соціум зацікавлений у своїй стабільності і безперервному відтворенні існуючих форм відносин, продуктів тощо. Саме через організацію креативного мікропростору креативність формується як глибинна (особистісна), а не лише як поведінкова (ситуативна) властивість» [24, с.7].

Попри різне розуміння самого поняття «умови», більшість науковців вважають, що однією з головних у формуванні творчої особистості є створення комфортного середовища, що сприяє її саморозвитку.

Стосовно середовища та умов творчого процесу, варто зауважити, що вони можуть бути як стимулятором, так і бар'єром у творчій діяльності, на що звертає увагу В. Моляко) [27]. Науковець виділяє внутрішні перешкоди

(незібраність, незацікавленість, невміння організувати свій час, хвороби, незадовільний психічний стан, негативні якості характеру та мислення).

Стосовно зовнішніх перешкод (до яких вчені відносять незручне середовище, сторонні перешкоди, поганий психологічний клімат у колективі, неадекватна оцінка діяльності), потрібно зауважити, що їхнє усунення в повній мірі залежить від організації вчителем навчального процесу. Адже створення психологічного клімату, умов дійсно творчої взаємодії суб'єктів творчого процесу (особливо це стосується вокально-хорової роботи в урочній та позаурочній діяльності), атмосфери підтримки, заохочення до творчості, стимулювання проявів дитиною власної індивідуальності – усе це потребує створення відповідного середовища у процесі навчання музики для реалізації особистісно-креативного розвитку учнів. «Чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток, самовдосконалення» [12, с.55].

На створення нового освітнього середовища спрямованна і реалізація навчання в межах Нової української школи. Варто зазначити, що розробка проблеми створення освітнього середовища «ведеться шляхом модернізації існуючої бази». Водночас, термін «освітнє середовище» як «складне системне утворення, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних демократичних відносинах між усіма учасниками освітнього процесу» (Т. Гуркова) набув поширення у наукових дослідженнях останніх років (І. Бех, Є. Бондаревська, Т. Гуркова, Д. Корольов, В. Маршицька, Р. Семенова, С. Сисоєва, І. Шендрик та ін.) Вченими актуалізується концепція «взаємодії учнів з навколишніми сферами (природною, соціальною). Саме у процесі взаємодії з освітнім середовищем учень набуває життєвих компетентностей, опановує способи виконання діяльності, отримує необхідний досвід» [38, с. 34].

Погоджуємося з Т. Гурковою в тому, що на перше місце щодо застосування середовищного підходу виступає проблема готовності вчителів до його реалізації в освітньому процесі початкової ланки освіти. Адже змінюється сама роль учителя – з ретранслятора він перетворюється на

«коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини, ... на помічника, ментора дитини, який супроводжує її у процесі пізнання і досліджує світ разом з нею, тому що правильно налаштована робота за ротаціями сприятиме вихованню відповідальної особистості, спільноти, де кожен відповідає за себе і за інших, співпрацює, де учитель і учень стають партнерами освітнього процесу» [12, с. 56]. Отже, враховуючи вікові особливості, а також зміну діяльності (перехід до навчальної як основної у початковій ланці освіти), створення креативного середовища вважаємо необхідною умовою особистісно-креативного розвитку молодших школярів.

С. Роціна під освітнім середовищем розуміє «спеціально створене предметне й соціокультурне оточення учня, що включає різні види умов і засобів здобуття освіти, способи забезпечення продуктивної діяльності» [38].

Поняття «освітнє середовище» протягом останніх досліджень набуло деяких уточнень і розгалужень, зокрема: «освітньо-виховне середовище» (Ю. Мануйлов, І. Якиманська..), «розвивальне освітнє середовище» (М. Кудла, М. Мельник, О. Науменко, С. Роціна, С. Смолюк), «творче освітнє середовище» (К. Приходченко, О. Кравченко, В. Ясвін), «інноваційно-креативне середовище» (Л. Борисенко), «креативне освітнє середовище» (Н. Дерев'янка, С. Дімітрова-Бурлаєнко, Г. Міхненко, Л. Петришин та ін.).

Так, на думку М. Пагути, «створення такого освітньо-розвивального середовища, у результаті взаємодії з яким в учнів формується готовність до осмислено-творчої діяльності та розуміння способів творчого застосування набутих знань, умінь та навичок на практиці» є одним із головних завдань формування творчої особистості школярів [28, с. 8].

Зокрема, креативне освітнє середовище С. Дімітрова-Бурлаєнко розуміє як «організовану, цілісну систему впливів, взаємовпливів і умов (як соціальних, так і особистісних), що забезпечуватиме розкриття та реалізацію творчого потенціалу» [15, с.103], особистості. Інакше розуміє сутність креативного середовища Л. Петришин: «Креативне середовище – це

середовище, у якому відбувається всебічний гармонійний розвиток навчання, виховання через збереження й покращення фізичного, духовного, емоційного, естетичного, інтелектуального здоров'я, дисципліну та обов'язковість, здатність імпровізувати, креативно мислити, удосконалювати себе» [32, с.69]. З такого розуміння креативного середовища логічно визначаються автором його фактори, які впливають на формування креативності: «нерегламентованість поведінки; предметно-інформаційна збагаченість; наявність зразків креативної поведінки»[32, с. 68]. Заслуговує на увагу і твердження науковців про те, що в межах креативного освітнього середовища реалізація креативного підходу за умови поєднання традиційних та інноваційних технологій викладання впливає на ефективність формування креативної особистості [5, с. 626].

Головною метою креативного освітнього середовища, як зазначає Л. Петришин «розбудити» в людині творця й максимально розвинути в ній закладений творчий потенціал» [32, с. 63]. Завдяки креативному середовищу уможлиблюється саморозвиток особистості, використання його можливостей. Створення креативного середовища «робить успішним інтелектуальний, моральний, суспільний, духовний та творчий розвиток». А щоб середовище сприяло саморозвитку особистості воно «має бути «насичене» творчими ситуаціями, у яких наявна певна міра невизначеності», оскільки «рушійними силами саморозвитку особистості є внутрішні протиріччя» [32, с. 62-63].

На нашу думку, «креативне середовище» – поняття настільки ємне, що передбачає створення цілого комплексу складових: організація занять з урахуванням психофізіологічних особливостей молодшого шкільного віку; стимулювання проявів дитиною власної індивідуальності у процесі творчої діяльності; створення атмосфери підтримки, заохочення до творчості, психологічного клімату для вільного спілкування (вербального і невербального). Реалізація кожної з них впливає на ефективність креативно-особистісного розвитку молодших школярів.

Отже, особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики набуває особливого значення, оскільки є одним з важливих аспектів процесу становлення особистості, що здійснюється під час музично-творчої діяльності. Ефективність його залежить від реалізації визначених нами умов: *встановлення взаємин, що характеризуються як творча взаємодія між суб'єктами навчання: між вчителем і його учнями та учнів між собою; акцентування педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва, яка передбачає креативність, педагогічну творчість, мистецьку обізнаність, імпровізацію, уміння організації та регуляції творчої діяльності учнів; орієнтацію навчального процесу на систематичне включення у різні форми музично-творчої активності з акцентом на ігрові, що обумовлено адаптацією молодших школярів до нових умов життєдіяльності, коли відбувається поступовий перехід від ігрової до навчальної діяльності як основної; створення креативного середовища, що спонукає до емоційної відкритості, задоволення від пізнання нового у процесі сприймання та відтворення музики, до продуктивної творчої діяльності.*

2.2. Обґрунтування поетапної методики особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики

Метою мистецької освітньої галузі є цілісний розвиток успішної особистості учня у процесі освоєння мистецьких надбань людства; усвідомлення власної національної ідентичності в міжкультурній комунікації; формування компетентностей, необхідних для художньо-творчого самовираження; розкриття креативного потенціалу, залучення до культурних процесів в Україні [34].

У загальній структурі творчої діяльності, як системи, вченими виділяються кілька основних підсистем: процес творчої діяльності; продукт творчої діяльності; особистість творця; середовище; умови, у яких проходить творчість. У згорнутому вигляді творча діяльність характеризується такими параметрами: суб'єкт творчості; продукт творчості; умови за яких відбувається творчий процес [18, с. 28].

На основі аналізу різних концепцій творчості Л. Якубова, виділяє внутрішній і зовнішній її аспекти. Перший, зовнішній, під яким розуміється творчість як збагачення культури, створення суспільнозначущих цінностей, характеризується «діяльністю, що продукує якісно нові об'єкти» [54, с. 9]. При цьому головним критерієм творчості виступає новизна продукту діяльності. Внутрішній же аспект відображує зміну і становлення особистості в процесі творчої діяльності, і має на увазі творчість як самореалізацію особистості, її утвердження в світі, реалізацію її здібностей і талантів.

Погоджуючись з Л. Якубовою, зауважимо, що на перший план у нашому дослідженні виходить внутрішній аспект творчості: під самореалізацією особистості, її змінами і становленням в процесі творчої діяльності ми розуміємо її особистісно-креативний розвиток. Стосовно молодших школярів – їхній особистісно-креативний розвиток ми розглядаємо в контексті визначення креативності молодшого школяра як здатності до конструктивного, нестандартного мислення, яка, на основі набуття особистістю різнобічних знань, усвідомлення власного досвіду, в процесі творчої діяльності уможливорює створення нового.

Процес особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики, як зазначалося у першому розділі, охоплює: емоційну та мотиваційну, когнітивну; діяльнісну; соціально-поведінкову сферу.

Розробляючи методику особистісно-креативного розвитку молодших школярів, у теоретичному обґрунтуванні ми спиралися на результати попередніх психолого-педагогічних досліджень. Зокрема, у контексті нашого

дослідження особливий інтерес становить практична програма розвитку креативного мислення психолога Е. Де Боно (до слова, С Сисоева відзначає подібність між концепціями креативності Е. Де Боно і С. Медніка), яка включає ігровий метод.

Застосування прийомів «функціональний аналіз» та «структурний аналіз» з наступною оцінкою всіх чинників і виявленням позитивного, негативного, цікавого забезпечує різноманітність та оригінальність відповідей з опорою на інтереси і потенційні можливості дітей.

У розробці методики особистісно-креативного розвитку молодших школярів вихідним стало положення щодо його ефективності у зв'язку з сенситивністю цієї вікової категорії до розвитку та навчання музики за умови педагогічного керівництва навчальним процесом. Спиралися на дослідження психологів (І. Білої, М. Гамезо, О. Мелік-Пашаєва, Л. Міщихи, В. Моляко, О. Музики, Л. Орлової, Є. Петрової, В. Петрушина) щодо вікових особливостей молодших школярів: психологічних новоутворень, розвитку особистісних якостей, закономірностей психічного розвитку, що впливають на процес навчальної діяльності. Запропоновані методи викладено відповідно до структурних компонентів особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики.

Згідно з концепцією Д.Кабалевського, навчання музики у закладі загальної середньої освіти починається з розмови з дітьми про те, що музика як мистецтво відбувається за наявності трьох складових: композитор – виконавець – слухач. Тобто, має відбутися процес слухання музики, адже музика – вид мистецтва, який розгортається у часі, в якому кожен з учасників («художній продукт творчої діяльності композитора стає предметом діяльності виконавця, продукт же цієї діяльності...предметом діяльності слухача» [4, с. 59]) перебуває «в системі музично-слухової діяльності».

На перший погляд, може здаватися, що до процесу творчості слухач, як представник слухацької діяльності, не має жодного відношення. Проте, з

цього приводу Б. Асаф'єв зазначає: «У музиці композитор проводить свою думку як звуко-інтонацію Слухаючи, сприймаючи музику і роблячи її станом своєї свідомості, слухачі «проходять шлях, пройдений композитором», але привносять у нього свої ідеї, погляди, смаки, звички і навіть просто душевний настрій» [1, с. 332-333].

А відтак, перебуваючи у діалозі з автором і музичним твором, прослухавши твір до кінця (адже в музиці уможлиблюється процесуальне переживання емоцій, пов'язаних з життєвими подіями), слухачі досягають його зміст і стають причетними не тільки до музично-слухової, а й до музично-творчої діяльності, яку можна характеризувати як співтворчість.

Це відзначають Б. Асф'єв, Л. Бочкар'єв, Є. Ільїн та інші науковці: у сфері мистецтва є особливий вид творчості, який стосується людей, що сприймають мистецькі твори. Називається він співтворчістю. Це рівень сприйняття, що дозволяє глядачеві і слухачеві «відкрити і зрозуміти» за подіями твору мистецтва «його глибинне смислове значення (контекст – текст – підтекст» [16, с. 21]. Отже, усі види діяльності молодших школярів у процесі навчання музики стають творчими і сприяють їх особистісно-креативному розвитку.

Повертаючись до розмови з першокласниками про музичне мистецтво, звертаємо увагу на ідею Д Кабалевського щодо радості і задоволення, яке дарує слухачам спілкування з музикою, і яке вчитель обіцяє учням на наступних уроках. Необхідна одна умова – обіцянка має дійсно виконуватись на кожному уроці. Це важливо. Тому що молодші школярі у першому класі в силу своїх вікових особливостей ще не мають улюбленого предмету. Вони просто не можуть його виділити з усіх, які вивчаються в школі. Перевагу надають тим з них, які «захопили їх способами дії» (М. Гамезо). А це впливає на формування і розвиток мотивації до навчання музики і музично-творчої діяльності.

Особливістю музики як мистецтва є те, що її зміст і виражається, і сприймається в «образно-почуттєвій емоційній формі». Музика має

надзвичайні можливості «художньо-образного відображення дійсності і психологічної регуляції емоційно-інтелектуального в психіці людини»» Музичне переживання, зазначає Л. Бочкар'єв, координує «регуляцію всіх видів музичної діяльності, інтегруючи ефект впливу інших регуляторів: мотивів, цілей, установок, потреб, смаків, художніх еталонів. Якісні динамічні характеристики музичних переживань обумовлені ціннісними орієнтаціями, мотиваційно-потребовими характеристиками людини як суб'єкта діяльності» [4, с. 60-63].

Образно-почуттєва емоційна форма визначає сутність музичної діяльності. Без емоційного відгуку, переживання різноманітних почуттів вона втрачає сенс. У молодших школярів відзначається диференціація спрямованості почуттів і вразливість (А. Мелік-Пашаєв). У процесі навчання музики потрібно спиратися на здатність молодших школярів до вражень, піклуючись про те, щоб вони були яскравими.

У процесі опанування художніх творів у молодших школярів виникає емоційне ставлення до них, а значить виникають естетичні почуття. Проте, дати естетичну оцінку музичним творам (до слова, як і творам живопису і літературним), вони можуть тільки в результаті навчання музики. Проте, психологічні дослідження (10, с. 129) показують, що інакше сприймаються віршовані твори: поезію сприймають емоційно, відчують настрій, характер твору. Відбувається це за рахунок особливої виразності, що утворюються завдяки музикальності і ритму. Це поєднує поезію з музикою, власне, тому саме вірші «просяться» бути покладеними на музику.

Найбільш яскраво синестезія виражена засобами художньої літератури, особливо поезії, яка стимулює фантазію в цілому: слово активізує візуальні й слухові параметри сприймання образу. Для мистецтва живопису, статичного за своєю формою, також характерна синестезійність: художник передає динаміку зорових образів засобами мазка (текстури), композиції, і, як наслідок, картина «звучить».

Внутрішня синестезійність значною мірою притаманна й музиці. Найчастіше сенсорна інтеграція звукових образів пов'язана з "візуалізацією" музики, яка має здатність передавати пластику, рух, колір, світло тощо, адже асоціативні відчуття людини спираються на її життєвий досвід, у якому звукове невіддільне від інших відчуттів у цілісному сприйнятті [39].

У процесі навчання музики ми використовуємо універсальні мистецькі поняття (ритм, гармоні, форма, контраст, динаміка тощо), що ведуть до інтеграції мистецтв, на які вказує Л. Масол [25], про що йшлося у I розділі нашого дослідження.

Дослідження психологів доводять, що в молодшому шкільному віці виявляється інтерес до процесу пізнання і набуває ваги у структурі їх навчальних мотивів [10, 129]. Тому розвиток позитивної мотивації навчання молодших школярів виступає важливим фактором розвитку їх особистості. Деякі вчені навіть вважають мотивацію досягнення успіху рушійною силою творчості: на перший план виступає «бажання здійснити мрію у будь-якій спрямованій діяльності» [21, с. 15].

Особливості пізнавальних потреб молодших школярів визначають доцільність застосування методу проектів з домінуючою діяльністю у процесі їх особистісно-креативного розвитку. Зважаємо на дослідження О. Онопрієно [30] щодо проектної діяльності учнів початкової школи, яка зауважує, що для першокласників і другокласників характерним є потяг до фактів та ізольованих явищ, а інтереси учнів третього та четвертого року навчання спрямовані на розкриття причин, закономірностей, зв'язків і взаємозалежностей між явищами, їх більше цікавить пошукова діяльність.

Тому для учнів 1 та 2 класів доречні ігрові та практично зорієнтовані проекти, в яких перевага надається співу, грі на дитячих музичних інструментах, вправам-руханкам з елементами танцю, створенню малюнків. Для учнів 3 і 4 класів обираємо мистецькі дослідницько-пошукові, ознайомлювально-інформаційні проекти. Такий підхід слід враховувати, на думку вченої, також при визначенні теми проекту.

Характерною особливістю молодшого шкільного віку є розвиток інтелектуальних почуттів, що пов'язані з подоланням труднощів у процесі навчання та успіху. Від яскравих вражень, отриманих під час сприймання музичних творів, залежить бажання учнів проникнути в сутність композиторського задуму, образний зміст, аналіз, встановлення причинно-наслідкових зв'язків і залежностей.

Застосовуються методи, спрямовані на розвиток допитливості, ініціативності, наполегливості, кмітливості, пізнавальної активності, уваги, які водночас враховують потребу в русі, яка притаманна дітям молодшого шкільного віку. Часто вони відчують потребу навіть просто пройти по класу, особливо сучасні, серед яких багато гіперактивних. Гіперактивні діти страждають порушеннями розвитку нервової системи (СДУГ), який називають синдром дефіциту уважності та гіперактивності. Або – СПАУ – синдром порушення активності та уваги. Це порушення пов'язане з гіперактивністю, утрудненням концентрації уваги, проблем щодо регулювання емоцій.

Оскільки розвиток інтелектуальної сфери молодших школярів, в першу чергу, включає розвиток уваги, враховуючи вищевикладене, дуже дієвими є ігрові методи. З приходом до школи посилюється інтелектуальна діяльність молодших школярів. Помічено, що у цьому віці у них з'являється потреба та інтерес до спортивних ігор, настільних, ігор з правилами, в яких присутній дух змагання, які потребують кмітливості, уваги. [10, с. 128]. Розв'язання ігрової задачі, так само як і змагальність, у процесі навчання сприяють утворенню позитивних відчуттів.

У молодших школярів розвиваються процеси мовлення, які пов'язані з розвитком мислення і вербалізацією відчуттів, з'являється мовленнєва виразність, збагачуються інтонації. У процесі навчання музики це сприяє розвитку художньо-образного мислення – діти вчаться характеризувати музичні образи, спираючись на отримані знання щодо засобів виразності. У зв'язку з цим актуалізується методична робота щодо активізації сприйняття

музичних творів, накопичення музично-слухових вражень та уявлень, вербалізації художніх образів, що веде до розвитку спостережливості як риси характеру, пам'яті.

Щодо пам'яті, психологи розглядають її як «першорядний психологічний компонент навчальної пізнавальної діяльності, ... як самостійна мнемонічна діяльність, спрямована спеціально на запам'ятовування... Не володіючи мнемонічною діяльністю, дитина прагне до механічного запам'ятовування, що взагалі не є характерною особливістю її пам'яті і викликає величезні труднощі» [10, с.133].

Подолання цих труднощів психологи вбачають в оволодінні раціональними прийомами запам'ятовування. У методиці музичного навчання є безліч прийомів для осмисленого запам'ятовування текстів пісень, які сприяють розвитку пам'яті і самоконтролю за відтворенням у результаті запам'ятовування.

За висновками психологів, відтворення – «складна для молодшого школяра діяльність, яка потребує постановки цілі, включення процесів мислення, самоконтролю» [10, с. 134]. У музично-творчій діяльності не обійтися без напрацювання необхідних навичок і умінь. Наприклад, тільки оволодіння вокально-хоровими навичками (вокально-слуховими, вокально-виконавськими), дасть можливість для створення вокальних імпровізацій, утворення підголосків у двохголосному співі тощо. А їх розвиток досягається застосуванням репродуктивних методів, серед яких знаходимо місце і ігровому методу, а саме – наслідувальних ігор.

Слід зазначити, що у наукових дослідженнях відсутня усталена класифікація ігор. Так, орієнтуючись на основні види музичної діяльності, науковцями виділено «музикознавчі, інтерпретаційно-виконавські, імпровізаційно-композиторські ігри» [52, с. 496]. О. Субетто, спираючись на дослідження П. Блонського [3], звертає увагу на виділені ним шість типів ігор для дітей, зокрема: уявні, будівельні, наслідувальні, драматизації,

рухливі, інтелектуальні [46, с. 110-111]. У нашій роботі застосовувалися на різних етапах і уявні, і наслідувальні, і ігри-драматизації, і рухливі.

Інтелектуальні ігри, зокрема, сприяють розвитку уваги, яка характеризується нестійкістю, проходить у молодших школярів, паралельно з розвитком довільності та осмисленості. На початку навчальної діяльності діти реагують тільки на яскраві зовнішні ознаки предмету, з яким знайомляться – деталі, виділення головного і другорядного вони ще не можуть досягнути. На цю особливість, пов'язану з мало розвиненим естетичним почуттям та переважанням конкретного, наглядно-образного мислення, вказує В. Белобородова, розглядаючи особливості музичного сприйняття молодших школярів [2], яке проявляється, зокрема в тому, як вони сприймають музичний твір із супроводом: до гармонічного супроводу виявляють байдужість, водночас, проявляють зацікавленість дисонуючим.

На цей парадокс звертає увагу Л. Степанова, використовуючи його у процесі розвитку поліфонічного слуху молодших школярів: «самостійність, виразність і яскравість мелодичних ліній робить їх більш доступними для сприйняття та відтворення порівняно з гармонічним супроводом» [44], дисонанс створює підсилення емоційного напруження, додає барвистості.

Потребує врахування і той факт, що в першому-другому класі при виконанні зовнішніх дій стійкість уваги молодших школярів вища, а при виконанні розумових – нижча. Тому обираємо методи, які сприяють розвитку спостережливості, концентрації на головному, характеризуючи деталі, виділяючи певні властивості: стосовно музичних творів – досягнути глибину художніх образів, адже часто за танцювальністю, наприклад, яку молодші школярі сприймають як елемент свята і хорошого настрою (до слова, у цьому віці їхній загальний емоційний тонус у цілому характеризується бадьорістю та життєрадісністю), може ховатися цілий спектр інших відчуттів.

Це, окрім названого вище методу інтелектуальних ігор (до яких ми відносимо, в першу чергу, дидактичні ігри), методи евристичної бесіди, переведення музичних образів на мову інших видів мистецтва (наприклад,

малюнки, орнаменти тощо), емоційного осягнення художнього образу у контексті інших мистецтв (наприклад, кіно, анімація дають можливість зрозуміліше відчувати і пережити музичний образ у вираженні почуттів героя на екрані, не прив'язуючись до зображальності).

Музика, напевно, найбільше з поміж усіх мистецтв здатна розвивати уяву. Для молодших школярів розвиток уяви надзвичайно важливий, адже у процесі навчальної діяльності, якби активно не застосовувалися мультимедійні засоби, вони отримують багато описових відомостей, а це вимагає «постійного відтворення образів, без яких неможливо зрозуміти навчальний матеріал і засвоїти його» [10, с. 136].

Саме тому на початку навчання учні потребують опори на зорові образи, ілюстративний матеріал. Згодом, розвивається опора на слово, яке дозволяє створити подумки новий образ. Переробка образів накопичених уявлень спочатку незначна, але поступово (у другому-третьому класі), пропорційно набутих знань і накопиченого досвіду, образи стають яскравішими, набувають узагальнених рис.

З одного боку, можемо говорити про зародження творчої уяви, а з іншого – про активізацію у ході навчальної діяльності процесів мислення (від конкретно-образного з опорою на конкретне зображення предмету на малюнку до абстрактного). Знайти схожість і відмінність у процесі аналізу і зробити узагальнення молодшим школярам на початку навчання досить складно. У процесі навчальної діяльності, враховуючи отримані учнями спеціальні знання, спираючись на досвід їх застосування, необхідно підбирати оптимальні методи і прийоми, що сприяють розвитку таких мисленнєвих операцій, як порівняння, аналіз.

У навчальній музично-творчій діяльності застосовуємо методи, спрямовані на розвиток творчої уяви та мислення молодших школярів – асоціативного, критичного, креативного.

Розвиток емоційної та когнітивної сфер молодших школярів визначають, на думку психологів, новоутворення їх особистості: довільність

дій і вчинків, самоконтроль, самооцінку у своїх діях відносно задуму. Головним новоутворенням є перехід до навчальної діяльності, оволодіння нею, що втілюються у діяльнісно-креативному компоненті особистісно-креативного розвитку молодших школярів.

Діяльнісно-креативний компонент передбачає практичне втілення набутих знань, реалізацію досвіду сприймання, пізнання, запам'ятовування, відтворення, перетворення, самовираження, взаємодії, а отже, вироблення відповідних умінь у музично-слухацькій, музично-виконавській, музично-творчій діяльності. Категорію «досвід», яка розглядається у різних аспектах, у нашому дослідженні розглядаємо у контексті педагогічної науки: «Проблема досвіду стає центральною в аспекті передачі соціально-історичного досвіду людства та формування на його основі особистісного досвіду в процесі засвоєння індивідом знань, умінь та навичок здійснення конкретного виду діяльності» [14, с.5].

У цих уміннях розкриваються інтелект як комплекс усіх розумових здібностей особистості, прояви асоціативного, критичного, креативного мислення; допитливість, ініціативність, кмітливість, наполегливість, самостійність (і у музично-пізнавальній діяльності, і стосовно суджень) – особистісні якості, що характеризують креативну складову особистісно-креативного розвитку молодших школярів. Напрацювання цих умінь у молодшому шкільному віці буде важливою характеристикою їх особистісно-креативного розвитку, стане суттєвим кроком до творчої самореалізації у майбутньому житті.

Процес навчання музики, творчий за природою, передбачає набуття відповідних знань, розвитку музичних, виконавських і творчих здібностей, умінь, навичок учнів, і виявляється в різних видах музичної діяльності, зокрема, у виконанні, слуханні та творенні музики. Музичне мистецтво, інтегративно поєднуючись з іншими мистецтвами – живописом, хореографією, театром, екранними мистецтвами, є дієвим засобом особистісно-креативного розвитку школярів.

На важливість розвитку соціально-поведінкової сфери вказують всі дослідження особливостей молодшого шкільного віку у психолого-педагогічному аспекті. Навчання в школі і перехід до навчальної діяльності як основної впливає на поведінку молодших школярів. Саме основна діяльність визначає їх взаємини і задовольняє потребу у спілкуванні, у якому і проявляється їх особистість.

Першокласник орієнтований на спілкування з вчителем, який для нього є авторитетом, зразком для наслідування. Важливо, щоб зразком був креативний вчитель, який своїми діями дає поштовх до особистісно-креативного розвитку учнів. Адже навіть своїх однолітків у класі першокласник сприймає опосередковано, в контексті спілкування з вчителем. Це пояснюється почасти тим, що індивідуальна за своєю суттю навчальна діяльність не сприяє утворенню колективних взаємин. А почасти, в цьому проявляється потреба наслідувати ідеалам, що є результатом моральних мотивів поведінки дітей цього віку.

Уже в третьому класі ситуація змінюється: особистість вчителя стає менш значущою, налагоджуються міжособистісні взаємини з однокласниками, формуються почуття дружби та колективізму [10, с. 125-127]. Збалансованості міжособистісних взаємини сприяє – емпатія особистісна якість, яка впливає на поведінку учнів через співчуття і співпереживання. Спільні переживання, які виникають під час слухання або виконання музичного твору, дають можливість відчувати почуття іншого. Вербалізація цих почуттів дає можливість їх зрозуміти, сприяє умінню поставити себе на місце іншого, надати дружню доброзичливу підтримку тощо.

Розвиненість соціально-поведінкової сфери школярів характеризується такими ознаками, як «стійкість активності, адекватність сприйняття нової ситуації, рівень мобільності до зовнішніх умов, включення в соціальні контакти» [49]. Методи, спрямовані на розвиток соціально-поведінкової

сфери (поведінковий компонент) добираються з урахуванням психологічних особливостей молодшого шкільного віку.

Вважаємо за доцільне у процесі музично-творчої діяльності застосування колективних сюжетно-рольових ігор. У них відображаються різні сторони суспільного життя. З ускладненням сюжету, відображення в ньому різних взаємин між людьми, в процесі вирішення конфліктних ситуацій, що виникають по ходу гри (наприклад, при розподілі ігрових ролей), розвиваються моральні почуття дітей.

І педагоги, і психологи надають великого значення грі, вважаючи, що вона як своєрідне моделювання навколишнього середовища підштовхує інтелект до реалізації пошукової активності, стимулює потенціал творчості, підсилює креативність, одночасно формуючи навченість до поведінки у незвичайних ситуаціях. Завдяки грі долається психологічна інерція. Якщо вона вже встигла накопичитись, відбувається «прорив інформації (ідей)» з підвалин інформаційної піраміди несвідомого, з підсвідомості на рівень свідомості [46, с.109-110].

Вище уже зазначалося про застосування ігор з правилами, які викликають інтерес у молодших школярів, і допомагають розвинути такі якості, що проявляються в поведінці креативної особистості, як ініціативність і самостійність, але водночас, і здатність дотримання норм взаємодії, уміння помічати, визнавати і корегувати свої помилки. У музично-творчій діяльності велику роль відіграє уміння налаштуватися на успіх у спільній справі, підпорядкувавши власні бажання спільним інтересам, тобто здатність до колективної творчої взаємодії.

Ураховуємо і таку вікову особливість молодших школярів, як не сформованість їх вольової сфери. Першокласники ще зовсім не можуть діяти самостійно, чим і пояснюється їхнє бажання наслідувати інших. Дослідження психологів показали, що ідеалами (які, до слова, мають конкретний характер) молодших школярів стають в основному героїчні особистості, але

наслідувати, в силу вікових особливостей, вони можуть лише зовнішній бік їхніх учинків.

Тому використовуємо метод «біографія як приклад особистісного становлення»: ознайомлення з позитивними зразками поведінки з біографій музикантів на шляху до успіху (зокрема тих, хто долав у своєму житті різного роду перешкоди на шляху до успіху). Біографічний метод застосовується по-різному в різних галузях наукових досліджень, зокрема, у психології (прикладній, гендерній, психології творчості тощо), в історичній науці. В педагогіці знайомство з біографіями видатних людей (які є джерелом натхнення, прикладом того, до чого має прагнути дитина на шляху самовдосконалення), виконує виховну функцію.

Паралельно застосування такого методу стимулює мотивацію навчання (мотиваційно-емоційний компонент), тобто передбачається взаємозв'язок і взаємодоповнення компонентів особистісно-креативного розвитку молодших школярів, що є необхідною умовою його успішності.

З досягненням успіхів у навчальній діяльності розвивається така якість як наполегливість, що допомагає у процесі розвитку уваги, довільності та осмисленості дій і поведінки. Новоутворенням, яке вважається головним, є опанування навчальної діяльності, з яким пов'язані всі інші, і особливо значними є елементи рефлексії. Рефлексія у контексті психічного новоутворення молодших школярів розуміється як «здатність дитини до самоаналізу розумової діяльності та поведінки» [41]. Проявляється вона у відповідності власних дій задуму – самооцінці. Це співвідноситься з креативністю, яку вчені характеризують як «стан постійної готовності діяти, реалізуючи задум» [20].

Процес навчання музики, творчий за природою, передбачає набуття відповідних знань, розвитку музичних, виконавських і творчих здібностей, умінь, навичок учнів, і виявляється в різних видах музичної діяльності, зокрема, у виконанні, слуханні та творенні музики. Музичне мистецтво, інтегративно поєднуючись з іншими мистецтвами – живописом,

хореографією, театром, екранними мистецтвами, є дієвим засобом особистісно-креативного розвитку школярів.

Ефективність перебігу означеного процесу забезпечується застосуванням доречних методів і засобів навчання. Причому, важливо все: і надання необхідної інформації (доцільність, форма і якість подання), і вибір мистецького матеріалу, зокрема, музичного матеріалу для слухання та інтерпретації. Ураховуючи все вищевикладене, зазначені методи для особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики за усіма компонентами застосовувалися нами поетапно.

Особливо важливим вважаємо *перший, мотиваційно-адаптаційний* етап, роботу на якому було спрямовано на набуття молодшими школярами досвіду сприймання (емоційного відгуку) та відтворення музики, розвитку вокально-хорових і вокально-слухових навичок, формування мистецького тезаурусу, репродуктивного, художньо-образного мислення і, головне, підтримку і розвиток інтересу до навчання музики, формування особистісних якостей – спостережливості, допитливості, кмітливості, розвиток уваги, уяви, пам'яті.

Для реалізації навчання за окресленими напрямками на першому, мотиваційно-адаптаційному, етапі формувального експерименту нами успішно впроваджувався ігровий метод. Ми виходили з вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку, а також з того, що його застосування допомагає підтримувати пізнавальний інтерес учнів, сприяє швидкому включенню у навчальний процес, концентрації уваги, розвитку уяви, мислення, здатності до узагальнення, самостійності суджень, запобігає перевтомі. У процесі гри проявляється емоційна активність, що стимулює кожного учня до відкриття джерел власної креативності.

У процесі навчання музики використовували народні ігри (скоромовки, рухливі ігри, хороводні з фольклорними елементами); інтелектуальні ігри (ребуси, кросворди, загадки, чайнворди). Особливе місце відводимо іграм-інсценізаціям В.Верховинця з елементами танцю [7]. В них одночасно

відбувається розвиток вокально-хорових навичок, формується відчуття ритму, артистизму, розвиток навичок спільної діяльності, відчуття себе у просторі і просто емоційне розкріпачення учнів.

«Гра – це перш за все комунікація між дітьми. Однолітків об'єднує спільна певна мета, ті зусилля для того аби її досягти, і відчуття і переживання під час здійснення даної діяльності. Дитина має змогу моделювати різні схеми спілкування, спосіб побороти конфлікт, без застосування агресивності. Щодо стосунків і спілкування вчителя і учня, то гра має властивість будувати довірливі відносини, сприяє налагодженню контакту дружності і спільної праці» [34, с.22].

Велике значення на першому етапі має зацікавлення процесом слухання музики. Адже уже шестирічні діти, як показують дослідження психологів, можуть уважно сприймати протягом трьох-чотирьох хвилин і «адекватно художнього змісту глибоко переживати високохудожні твори різних композиторів і епох» [28, с. 55]. В процесі слухання розвиваються обсяг уваги, її розподіл, концентрація та переключення, «довільність психічних функцій, пам'ять, аналітичні можливості», накопичується «художній досвід, на основі якого виховуються музичні слухові уявлення, звукообразність музичного сприйняття, уявлень, мислення» [28, с. 58].

Тому застосовуємо метод забезпечення яскравих музичних вражень у процесі сприйняття кращих зразків музичного мистецтва, в тому числі операми (зокрема, дитячими) і балетами композиторів класиків та сучасників, виступами хорових (в першу чергу, дитячих) колективів (камерних, народних), а також танцювальних.

При цьому ефективним є метод створення ситуацій здивування, наочно-демонстраційний та наочно-слуховий методи, метод емоційного осягнення художнього образу у контексті інших видів мистецтва (ознайомлення з віршованими творами, живописом, анімаційними і художніми фільмами, операми).

У процесі навчання музики враховуємо висновки вчених про те, що музиці також притаманна внутрішня синестезійність, на що звертала увагу О.Рудницька: «Найчастіше сенсорна інтеграція звукових образів пов'язана з «візуалізацією» музики, яка має здатність передавати пластику, рух, колір, світло тощо, адже асоціативні відчуття людини спираються на її життєвий досвід, у якому звукове невіддільне від інших відчуттів у цілісному сприйнятті» [40, с. 56].

Синестезійність як елемент комплексного впливу мистецтв у творчій музичній діяльності молодших школярів досліджувала О. Рахманова: «Характеризуючи звучання і порівнюючи музичні засоби з близькими визначеннями, молодші школярі починають використовувати синоніми з «сусідніх» систем сприйняття.

Наприклад, «співучість» може бути «м'якою», «світлою», «легкою», а «уривчастість» – «гострою», «колючою», «холодною». Аналізуючи ритм, часто використовують порівняння «важкі» та «легкі» кроки, про мелодію – «візерунок» або «малюнок». Всі ці синоніми належать до різних систем сприйняття: слух, зір, нюх, дотик, але характеризують лише одне музичне (слухове) явище» [36, с.207].

Нагадаємо, що інтеграційні зв'язки акцентує Л. Масол, яка розглядає спільні поняття у різних видах мистецтва, на чому заснований курс «Мистецтво».

«Бачення незвичайних зв'язків, оперування метафорами чуттєвого сприйняття, вираження одного через інше – це і є основа творчості», – зазначає О. Рахманова. Використання ефекту синестезії в творчому процесі призводить до відкриття резервного джерела нових ідей, нових образів, розширення творчого поля. Синестезійність – «синтез почуттів», стан особистості, коли відчуття однієї модальності (слухання музики) викликає іншу модальність (кольорове відчуття). [36, с. 207].

На першому етапі звертаємось до методу візуалізації через методики графічної візуалізації музики: «музична графіка» (О. Райнер) та «музичне

малювання» (Н. Коляденко), у яких через графічне зображення образів формується асоціативне поле музичного сприйняття молодших школярів за допомогою кольорових ліній і форм. Завдяки застосуванню цих методик «молодші школярі вміють будувати звуковий ряд до живописних полотен, давати світло-кольорові характеристики звуку як «яскравому», «блискучому», вміють моделювати кольорами динаміку процесу розгортання контрастних образів [36, с. 208].

Набуті навички роботи з кольором допомагають відчутти і створити колорит на малюнках-ілюстраціях, малюнках-роздумах на наступних етапах, коли будуть влаштовуватися обговорення, виставки, які є необхідною умовою створення креативного середовища [13].

Вище уже зазначалося про необхідність формування і розвитку вокально-хорових навичок для подальшої успішної творчої діяльності. У процесі навчання музики також потрібно вирішувати завдання розвитку суто музичних здібностей (чуття ладу, ритму, музично-слухових уявлень) та дитячого голосу. Особливе значення має розвиток вокального та внутрішнього слуху. Як відомо, з їх роботою пов'язаний процес відтворення у вокально-хоровій роботі, якість якого залежить від розвитку здатності до оцінювання свого виконання та здатності до самокоригування власної фонації. Обидві здатності можна вважати показниками розвиненості зазначених видів слуху.

Тому на першому етапі комплексно застосовуємо пояснювально-ілюстративний і репродуктивний методи, метод вправляння. «Практичні роботи репродуктивного характеру відрізняються від інших тим, що ... виконують завдання за зразком, застосовуючи раніше чи тільки що засвоєні знання. Репродуктивні вправи особливо ефективно сприяють відпрацюванню практичних умінь і навичок, тому що формування навички потребує кількарізкових дій за зразком» [22].

Ураховуємо, що в процесі роботи над піснею молодші школярі отримують чи не найбільше задоволення від спілкування з музикою. Ці

методи формують також через активне сприймання та засвоєння навчального матеріалу, поданого вчителем, репродуктивний характер мислення.

Для розвитку внутрішнього слуху застосовуємо також метод «співу подумки» [17].

Метод «співу подумки» (наголошуємо, саме «подумки», а не «про себе») є особливо дієвим у сполученні з наочно-демонстраційним, коли учні, слухаючи вчителя, співають подумки разом з ним і спостерігають за його диханням, артикуляцією, мімікою.

Дієвість методу пов'язана з особливостями слухо-м'язового процесу, оскільки вченими доведено, що сприймаючи музичний твір, слухач, не помічаючи цього, «проспіває» його. Тобто, в сприйнятті музики велику роль відіграють м'язові відчуття, м'язовий слух [48, с. 259]. «Зв'язок м'язового почуття із слухом проявляється навіть при незначній м'язовій активності, наприклад, при співі «подумки», адже голосівки людини «працюють» під впливом навіть «внутрішнього співу».

Таким чином, рухові моменти відіграють надзвичайно важливу роль в роботі внутрішнього слуху. При цьому вокальні рухи вважаються найбільш універсальними м'язовими рухами, що притаманні не тільки співакам, а й всім музикантам» [45, с.43].

На другому етапі, операційно-евристичному, було продовжено роботу з накопичення досвіду сприймання музичних творів, формування мистецького тезаурусу, розвитку вокально-хорових (вокально-слухових і вокально-виконавських) навичок. У плані розвитку вокально-хорових навичок, поряд з репродуктивними, необхідними у будь-якій мистецькій діяльності, у процесі навчання музики включаємо елементи багатоголосного співу, які забезпечують методи для освоєння навичок вокальних імпровізацій, утворення підголосків.

Водночас, велася робота з формування навичок артистизму в процесі інтерпретації вокально-хорових творів, комунікативних навичок у процесі колективного музикування, імпровізації, формування асоціативного,

критичного мислення, особистісних якостей – ініціативності, наполегливості, кмітливості, винахідливості, впевненості у своїх силах, продовжувався розвиток уваги, уяви, пам'яті. Особлива увага зверталася на розвиток здатності по-новому поглянути на знайомі речі, тобто подивитися під іншим, новим кутом зору, щоб у буденному, звичному побачити особливе, нове. Щоб побачене заграло новими фарбами, набуло нових значень і форм.

Таким чином, на цьому етапі поступово переходимо від репродуктивних методів до методів, що спонукають до творчості: методи проблемного викладу матеріалу, створення проблемних ситуацій, евристичної бесіди, творчих завдань. Застосування означених методів дає можливість розвинути асоціативне і критичне мислення, сприяє оформленню власних суджень, формує самостійність молодших школярів, що згодом дасть поштовх до розвитку креативного мислення.

На операційно-евристичному етапі застосовуємо метод, що показав свою дієвість на першому етапі, а саме метод емоційного осягнення художнього образу у контексті інших видів мистецтва. Але тепер зосереджуємо увагу школярів на суто музичних засобах виразності і доповнюємо його застосуванням методу осягнення глибини художніх образів музичних творів, спираючись на висновки вчених про те, що музиці як мистецтву притаманні абстрактність мови, варіативність образів (Г. Арановський, В. Медушевський, Є. Назайкінський).

Ураховуємо рекомендації С. Науменко щодо слухання музичних творів, яка зазначає, що саме у процесі слухання накопичується художній досвід, формуються музично-слухові уявлення, «звукообразність музичного сприйняття» молодших школярів, і рекомендує слухати переважно твори інструментальні. Вчена зумовлює такий підхід необхідністю привчати школярів «вслухатися в звуковий образ, переживати його виразну сутність». На думку вченої, наявність поетичного тексту, як більш зрозумілого для них, залишає «власне музику» за межами їхньої уваги, а значить і сприйняття» [28, с.59].

Водночас, С. Науменко застерігає від спрямування музичної уяви молодших школярів до конкретних образів і явищ. Ураховуючи, що змістом музики є «емоції, настрої і почуття» людини, важливо спонукати учнів до розвитку «звукообразності сприйняття», «звукообразності музичного мислення», творчої уяви в «цілому» [28, с.67.].

У практичній діяльності викладача вчена застерігає від необдуманого і частого застосування творів живопису (крім тих, що мають певну програму або яскравий зображальний характер) як ілюстрації, «ніби для кращого засвоєння і сприйняття музики». Насправді ж відбувається «нав'язування» певних асоціацій, часто позазвукових, що вкрай не бажано. Отже, вчити сприймати музичні твори потрібно «музичними засобами. Звуковий образ повинен викликати у дитини емоцію, адекватну тій, що виражена в музичному образі» [28, с.59].

Ефективними на другому, операційно-евристичному, етапі виявилися і, пов'язані з вищезазначеними, методи евристичної бесіди, художньо-творчого аналізу – порівняння, співставлення, виділення головного і другорядного; метод інтегрованого навчання мистецтв (Л. Масол) – зіставлення образотворчих та музичних (програмних) творів у процесі аналізу-інтерпретації. Застосування цих методів забезпечує формування уміння дати естетичну оцінку музичним творам, здатність зрозуміти зміст і характер художніх образів, формує самостійність і незалежність суджень учнів.

Продовжуючи застосування методу візуалізації з метою розвитку художньо-образного мислення та уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, на цьому етапі звертаємось до методу переведення музичного образу на мову інших видів мистецтва (О. Смоліна; Л. Степанова), що спирається на набуті знання та уміння учнів з різних видів мистецтв та їх практичної діяльності, зокрема, у галузі образотворчого та музичного мистецтва, базових у програмі «Мистецтво» і застосовується в комплексі з методом творчих завдань. Продовжували широко застосовувати також дидактичні ігри – ребуси, кросворди, загадки, чайнворди (див. Додаток Е).

Активне залучення до музично-творчої діяльності реалізуємо за допомогою застосування ігрового методу, але уже на рівні колективних сюжетно-рольових ігор, драматизації як методу музично-творчої взаємодії (Л. Степанова), що, завдяки віддзеркаленню різних сторін суспільного життя, формують поведінку молодших школярів, впливають на здатність до колективної творчості. Це – ігри-фантазування (розраховані на створення уявних образів, водночас із мовленням розвивають мислення), ігри-імпровізації (передбачають елемент несподіванки, спонтанності у виборі рішення); ігри-інсценізації.

На цьому етапі також застосовуємо метод проєктів, який спрямовуємо на вивчення фактичного матеріалу, зв'язків і взаємозалежностей між явищами (інформаційні творчі теми проєктів).

Оскільки серед новоутворень молодших школярів – рефлексія, що пов'язано з віковими особливостями їх особистісного розвитку, на цьому етапі важливо формувати адекватне уявлення про себе, свої можливості, своє місце у творчому процесі. Тому застосовуємо методи оцінювання і самооцінювання. З віковими особливостями пов'язано і застосування методу «біографія як приклад особистісного становлення». Зазначені методи впливають на поведінку молодших школярів.

Третій, результативно-креативний, етап є етапом активної творчості, на якому в процесі творчої діяльності на основі розвитку художньо-образного, абстрактно-логічного, асоціативного, критичного мислення на попередніх етапах, розвивається креативне мислення. Поштовхом до творчості є нові яскраві музичні враження, уже звичні для учнів заняття імпровізацією, ігри, евристичні бесіди.

Обґрунтування роботи на третьому етапі дає можливість запропонувати методичну модель (рис.2.1.) особистісно креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики.

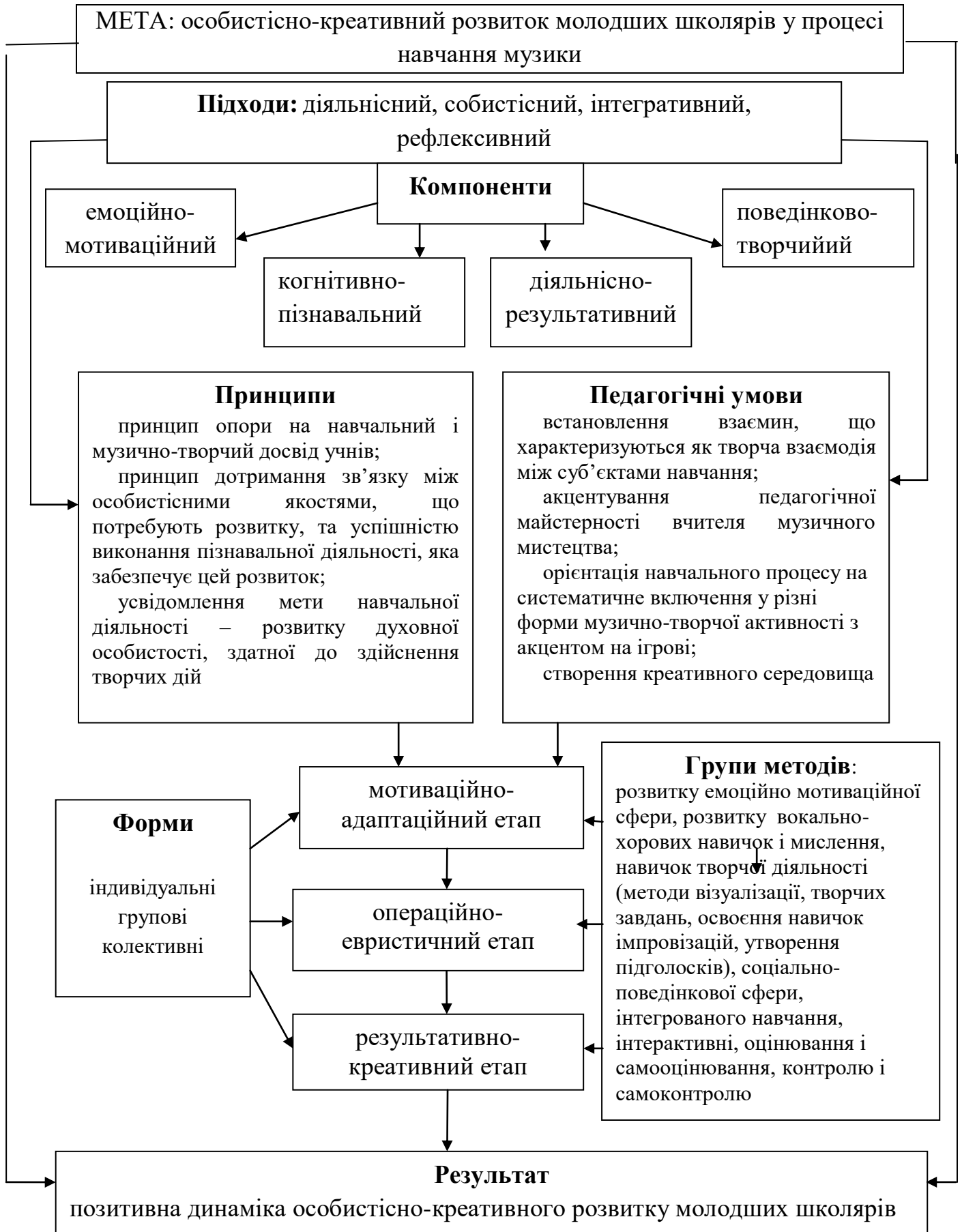


Рис. 2.1. Організаційно-методична модель особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики

На цьому етапі акцентуємо розвиток уяви, незалежності мислення, уміння знаходити нові неочікувані шляхи у розв'язанні творчих завдань і проблем. Обов'язково включаємо елементи багатоголосного співу, які забезпечують методи для освоєння навичок вокальних імпровізацій, утворення підголосків, ігри-драматизації (як найбільш синтетичні форми художньо-творчої діяльності), готуємо міні-вистави.

Ефективними також були метод пошуку знайомих дітям візуалізованих історій, який відносимо до серії методів візуалізації. При цьому велике значення має метод створення ситуацій успіху, який ми застосовували, підтримуючи бажання самовираження, впевненості у власних силах, а також методи створення проблемної ситуації, частково-пошуковий методи театралізації і драматизації, творчих завдань, метод проєктів.

Щодо методу проєктів, акцентуємо його значення для розвитку пізнавальних здібностей, активності і самостійності, критичного, креативного мислення, навичок вербальної і невербальної комунікації, роботи в колективі, спілкування в соціумі, уміння приймати оцінку інших – взаємооцінювання. Серед основних здобутків досвіду проєктної діяльності виділимо готовність до спілкування, доброзичливість у стосунках з іншими людьми; саморегуляція поведінки, уміння оцінювати власні дії [30].

Молодші школярі уже демонструють уміння контролювати своє виконання, співвідносити його з виконанням інших, коригувати за потреби, тож застосовуємо методи контролю і самоконтролю. Про застосування цих методів відносно проєктної діяльності, варто зазначити, що «діяльність залишається незавершеною, якщо далі не відбувається оцінювання та самооцінювання, що особливо важливо для проєктної діяльності.

Метод самооцінювання є способом відображення учнем самого себе як особливого об'єкта пізнання, виявлення його уявлень про свої знання, здібності, можливості, недоліки. Структура самооцінювання як проміжного етапу проєктної діяльності представлена двома компонентами – пізнавальним та емоційним. Перший відображає знання учня про себе,

другий – його ставлення до себе в сенсі задоволення собою. Ці компоненти функціонують в єдності й мають внутрішньо диференційований характер» [30].

Керуємося у процесі навчання музики молодших школярів нашим розумінням творчості як процесу створення нового: неважливо, наскільки новим буде продукт творчості молодшого школяра, важливо, що дитина відчує приємне хвилювання, позитивне емоційне переживання, які кожна людина відчуває в процесі творчості, оскільки детекторам новизни властива висока чутливість [18].

Отже, запропонована організаційно-методична модель особистісно креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики включає:

- мету – особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики;
- методологічні підходи – діяльнісний, особистісний, інтегративний, рефлексивний;
- принципи – принцип опори на навчальний і музично-творчий досвід учнів; принцип дотримання зв'язку між особистісними якостями, що потребують розвитку, та успішністю виконання пізнавальної діяльності, яка забезпечує цей розвиток; усвідомлення мети навчальної діяльності – розвитку духовної особистості, здатної до здійснення творчих дій;
- педагогічні умови – встановлення взаємин, що характеризуються як творча взаємодія між суб'єктами навчання; акцентування педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва; орієнтація навчального процесу на систематичне включення у різні форми музично-творчої активності з акцентом на ігрові; створення креативного середовища;
- структурні компоненти – емоційно-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-результативний, поведінково-творчий;
- етапи – мотиваційно-адаптаційний, операційно-евристичний, результативно-креативний;

- групи методів: розвитку емоційно-мотиваційної сфери; розвитку вокально-хорових навичок і мислення; розвитку навичок творчої діяльності (методи візуалізації, творчих завдань, освоєння навичок імпровізацій, утворення підголосків), розвитку соціально-поведінкової сфери, інтегрованого навчання, інтерактивні, оцінювання і самооцінювання, контролю і самоконтролю.

Реалізацію розробленої моделі було здійснено у ході наступного етапу дослідження.

Висновки до II розділу

На основі аналізу теоретико-методичних джерел виявлено, що найчастіше у педагогіці класифікація принципів стосується вибору змісту навчального матеріалу, організації педагогічного процесу, урахування психологічних механізмів засвоєння знань і способів діяльності.

Стосовно конкретних навчально-виховних ситуацій виділяємо принцип залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій та принцип спонукання до творчого самовираження (О. Рудницька); серед найголовніших принципів, спрямованих на удосконалення мистецької освіти – принципи цілісності, культуруровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації, рефлексії (Г. Падалка); серед основних принципів, що стосуються специфічних засобів та підходів до розкриття художнього образу відносно музичної педагогіки – принципи послідовності та поступеневості оволодіння спеціальними навичками і уміннями, єдності художнього і технічного розвитку, індивідуального підходу до учня як неповторної особистості (Ю. Юцевич).

Водночас, щоб досягти особистісно-креативної розвиненості кожного учня, навчання музики має ґрунтуватися на комплексі відповідних принципів з урахуванням необхідних педагогічних умов, що відповідають сучасним освітнім вимогам.

Принципи особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики визначено на основі наукової літератури та керуючись прийнятою в умовах реформування освіти Постановою Кабінету Міністрів України (від 30 вересня 2020 р. №898) «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти».

До цих принципів віднесено: принцип опори на навчальний і музично-творчий досвід учнів; принцип дотримання зв'язку між особистісними якостями, що потребують розвитку, та успішністю виконання пізнавальної діяльності, яка забезпечує цей розвиток; усвідомлення мети навчальної діяльності – розвитку духовної особистості, здатної до здійснення творчих дій.

Визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективність особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі у навчання музики, який розуміється нами як один із аспектів процесу становлення особистості: встановлення взаємин, що характеризуються як творча взаємодія між суб'єктами навчання; акцентування педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва; орієнтація навчального процесу на систематичне включення у різні форми музично-творчої активності з акцентом на ігрові; створення креативного середовища.

У розробці методики особистісно-креативного розвитку молодших школярів вихідним стало положення щодо його ефективності у зв'язку з сенситивністю цієї вікової категорії до розвитку та навчання музики за умови педагогічного керівництва навчальним процесом. Тому у виборі і розробці методів урахувалися дослідження психологів щодо вікових особливостей молодших школярів: психологічних новоутворень, розвитку особистісних якостей, закономірностей психічного розвитку, що впливають на процес навчальної діяльності.

Запропоновані групи методів викладено відповідно до структурних компонентів особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики: розвитку емоційно-мотиваційної сфери, методів

розвитку вокально-хорових навичок і мислення, розвитку навичок творчої діяльності (методи візуалізації, творчих завдань, освоєння навичок імпровізацій, утворення підголосків, суб'єктної активності), розвитку соціально-поведінкової сфери, інтегрованого навчання, інтерактивні, оцінювання і самооцінювання, контролю і самоконтролю, що впроваджувалися на мотиваційно-адаптаційному, операційно-евристичному, результативно-креативному етапах.

Визначені методи послідовно і комплексно впроваджувалися у процесі навчання музики молодших школярів на мотиваційно-адаптаційному, операційно-евристичному, результативно-креативному етапах.

Представлена у дослідженні розроблена методична модель, яка передбачає отримання позитивної динаміки особистісно-креативного розвитку молодших школярів, включає: мету; наукові підходи; принципи; педагогічні умови; структурні компоненти; етапи; блоки методів. Реалізацію розробленої моделі, яка склала основу поетапної методики особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики, представлено у третьому розділі дослідження.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [...].

1. Hou Yimei. The main methodological approaches to the personal-creative development of elementary school pupils in the process of music education. Intellectual Archive. Toronto: Shiny Word.Corp. Canada. 2019. (October/December). Vol. 8. No. 4. Pp. 367-375. URL: http://intellectualarchive.com/Journal_Files/IAJ_2019_04.pdf

2. Хоу Їмей. Педагогічні умови особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики Наукові записки. Сер. Психолого-педагогічні науки. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. № 4. 150 с. С. 73–78.

3. Хоу Їмей. Мотиваційно-адаптаційний етап особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики в контексті інтегративного підходу. *Сер. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. № 2. 150 с. С. 73–78.

Список використаних джерел до другого розділу

1. Асаф'єв Б.В. Музыкальная форма как процесс. Изд. 2-е. М.: Музыка, Ленинградское отделение, 1971. 373 с.
2. Белобородова В.К. О некоторых особенностях музыкального восприятия младших школьников. *Музыкальное восприятие школьников: сб. статей* /под ред. М. А. Руммер. М.: Педагогика, 1975. 160 с.
3. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : сборник научных трудов : в 2-х т. / ред. А. В. Петровский. Москва : Педагогика, 1979. Том 1. 304 с
4. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. Москва: Институт психологи РАН, 1997. 352 с.
5. Брежнева-Єрмоленко О.В., Лола І.В. Креативне середовище – основа інноваційної активності фахівців URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/32241/1/356-625-626.pdf>
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови. / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
7. Верховинець В.М. Весняночка. Ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. 5-е видання. Київ: «МУЗИЧНА УКРАЇНА», 1989. 342 с.
8. Вознюк О. В. Теоретико-методологічні засади організації засобів навчання у системі освіти. *Сучасний підручник: вимоги та перспективи: Збірник наукових праць молодих дослідників*. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2012. С. 20–28.

9. Галян О. Суб'єктність особистості: ретроспектива поглядів та перспектива втілення в педагогічний процес Психологія особистості: науковий журнал Івано-Франківськ, 2017 2017 8(1) с.59-67.
10. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. М.: Педагогическое общество России, 2003. 512 с.
11. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
12. Гуркова Т.П. Роль учителя нової української початкової школи у створенні освітнього середовища //Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи. Матеріали II-ї Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Ніжин, 17 жовтня 2019 р. Ніжин : НДУ ім. М.Гоголя, 2019. 262 с. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/2019/mat_conf_ped.PDF].
13. Дерев'янюк Н.В. Виставка як умова створення креативного освітнього середовища в процесі підготовки майбутніх дизайнерів. *Молодий вчений*. № 2 (42). 2017. С. 479–483.
14. Дікун І. А. Теоретичні основи формування досвіду творчої діяльності особистості. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 20 (25). С. 3-8.
15. Дімітрова-Бурлаєнко С. Д. Креативне освітнє середовище як чинник формування готовності студентів технічних університетів до виявлення креативної компетентності у професійній діяльності. *Вісник університету ім. Альфреда Нобеля. Сер. Педагогіка і психологія*. Дніпро: Університет ім. А. Нобеля, 2018. № 1 (15). С. 102-107. URL: <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/47313>
16. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности.. СПб.: Питер, 2009. 448 с.

17. Калинкина Е.А. Бельцевич Э.Ф. Методические рекомендации. Специфика работы с детскими голосами, Томск. 2015. 22 с. Карпенко Н. А. Психологія творчості: навч. посібник. Львів, 2016. 156 с.
18. Карпенко Н. А. Психологія творчості: навч. посібник. Львів, 2016. 156 с.
19. Кирнарская Д.К. и др. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика. М., 2003. 368 с.
20. Комаровська Художньо обдарована особистість: сутність, реалії, розвиток: монографія. Івано-Франківськ, НАІР, 2014. 412 с.
21. Кульчицька О. І. Соціально-психологічні фактори формування таланту // Практична психологія та соціальна робота. 2007. № 1. С. 13-24.
22. Курлянд З. Н., Осипова Т. Ю., Гурін Р. С. Теорія і методика професійної освіти : навч. посіб. К.: Знання, 2012. 390 с. URL: https://pidru4niki.com/1566021255064/pedagogika/reproduktivni_problemno-poshukovi_metodi_navchannya
23. Лапшина И. Н. Пути формирования творческих способностей младших школьников на адаптационно-игровом этапе обучения русскому языку *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2019. № 62, Т. 1. С. 108-112.
24. Малій Н. Ю. Психолого-педагогічні особливості розвитку креативної складової професійного мислення у майбутніх педагогів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. психол. наук: 19.00.07. Хмельницький, 2011. 19 с.
25. Масол Л. М. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» у 1-2 класах на засадах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник. Київ: Генеза, 2019. 208 с.
26. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н., Художественное творчество – для всех или для избранных?: Материалы IV Всероссийского съезда Российского общества психологов. М., 2007. Т. 2. с. 297–298

27. Моляко [В. О. Психологічна теорія творчості. Обдарована дитина. 2004. №6. С. 2-9.](#)
28. Науменко Музично-естетичне виховання дошкільнят. Київ: «Магістр –S», 1996. 96 с.
29. Нова українська школа. Міністерство освіти і науки України: веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
30. Онопрієнко. О. Метод проєктів: теоретичні аспекти. https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/09/Proektna_diyalnist.pdf
31. Пагута М. В. Розвиток творчих здібностей учнів 5-9 класів засобами ергодизайну у процесі трудового навчання: автореф. дис... канд. пед. наук. Чернігів, 2009. 20 с.
32. Падалка Галина Микитівна. Педагогіка мистецтва: (теорія і методика викладання мист. дисциплін): монографія. К.: Освіта України, 2008.
33. Петришин Л. Й. Креативне середовище як педагогічна умова формування креативності майбутніх соціальних педагогів. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2013. № 2. С. 61-71. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/spttp_2013_2_10
34. Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи. Матеріали II-ї Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, м. Ніжин, 17 жовтня 2019 р. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2019. 262 с.
35. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>].
36. Рахманова О. К. Синестезійність у творчій музичній діяльності молодших школярів *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 163. С. 206-209.
37. Рибалка В. Теоретико-методологічні питання психологічного дослідження творчого сприймання старшокласниками однолітків. *Актуальні*

проблеми психології: Зб. наук. пр. К., 2014. Т. 12. «Психологія творчості». Вип. 19. С. 304-314.

38. Роціна С.М. Розвивальне освітнє середовище навчального закладу як умова особистісного розвитку учнів. *Педагогічний альманах*. Збірник наукових праць. Херсон: РІПО, 2011. Вип. 12. Частина 1. 313 с. URL:

39. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2005. 360 с.

40. Рудницька О.П. Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу *Початкова школа*. 2001. № 5. С. 40-43.

41. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія. Навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 384 с.

42. Словарь иностранных слов: Комлев Н. Г.Издательство: Москва, ЭКСМО-Пресс, 2000 г.

43. Степанова Л.П., Степанов В.А. Педагогічна взаємодія в процесі навчання музики в умовах введення протиепідемічного режиму. Eurasian scientific congress. Abstracts of the 6th International scientific and practical conference. Varca Academy Publishing. Barcelona, Spain. 2020. Pp. 353-356. URL: <http://sciconf.com.ua>

44. Степанова Л. П. Розвиток поліфонічного слуху в молодших школярів засобами українського фольклору. *Мистецтво та освіта*. К. : Вид-во "Фенікс". 2009. № 2. С. 17–21.

45. Степанова Л.П. Методика розвитку поліфонічного слуху молодших школярів на уроках музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук: 13.00.02 /Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 20 с.

46. Субетто А. И. Жизнь как единство творчества, здоровья и гармонии человека и общества. Личность. Общество. Образование. Качество жизни и образование: стратегии и инновационные практики. Материалы XIX Международной научно-практической конференции. Т. II. СПб.: ЛОИРО, 2016. 265 с.

47. Тезаурус методичного працівника /Укладач Демченко В. В. Рівне: РОШПО, 2012. 72 с.
48. Теплов Б. Психология музыкальных способностей в 3-х томах. М.–Л., Изд-во АПН РСФСР, 1947, том 1. 335 с.
49. Хом'як А. П. Педагогічні технології формування комунікативної компетентності старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук: 13.00.09 /Ін-т педагогіки НАПН України. К., 2010. 20 с.
50. Хоу Їмей. Педагогічні умови особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики *Наукові записки. Сер. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. № 4. С. 73–78.
51. Хоу Їмей. Мотиваційно-адаптаційний етап особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики в контексті інтегративного підходу. *Наукові записки. Сер. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. № 2. С. 76–81.
52. Шуть М. М. Музичні ігри як інноваційна технологія навчання молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. Класич. приват. ун-т*. Запоріжжя, 2012. Вип. 27(80). С. 493-497.
53. Юцевич Ю.Є. Музыка. Словник-довідник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. 352 с.
54. Якубова Л. А. Розвиток творчих здібностей підлітків у процесі позакласної роботи загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук: Миколаїв, 2010. 20 с.
55. Hou Yimei. The main methodological approaches to the personal-creative development of elementary school pupils in the process of music education. Intellectual Archive. Toronto: Shiny Word.Corp. Canada. 2019. October/December. Vol. 8. No. 4. Pp. 367-375.

РОЗДІЛ III. РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТОДИКИ ОСОБИСТІСНО-КРЕАТИВНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МУЗИКИ

1.1 Констатувальна діагностика особистісно-креативного розвитку молодших школярів

Організація дослідження передбачала чотири етапи протягом 2016-2021 років.

На першому етапі, *методично-пошуковому*, (2016-2017рр.) було проведено аналіз науково-методичної, психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми та здійснювалось визначення мети та відповідних завдань дослідження, висування гіпотез та вибір методичних засобів.

На другому етапі, *експериментальному*, (2017-2020рр.), який включав констатувальний та формувальний експерименти, було розроблено організаційно-методичну модель особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики, розроблено критеріальний апарат, проведено констатувальну діагностику особистісно-креативного розвитку молодших школярів з наступною статистичною обробкою її результатів (констатувальний експеримент). Також було проведено експериментальну перевірку авторської поетапної методики особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики (формувальний експеримент).

На третьому етапі, *підсумково-узагальнюючому*, (2020-2021рр.) проаналізовано результати формувального експерименту, здійснено систематизацію статистичних даних дослідно-експериментальної роботи, сформульовано висновки, визначено ефективність запропонованої методики.

На *методично-пошуковому* етапі було підбрано мистецький матеріал для проведення експерименту, розроблено програму експериментальної роботи, у ході якої передбачалося вирішити такі завдання :

- провести констатувальну діагностику рівнів особистісно-креативної розвиненості молодших школярів;

- запровадити у освітній процес експериментальну методику особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики;

- вивчити, провести статистичну обробку і проаналізувати результати проведеного експерименту.

На цьому етапі проводилося вивчення сучасних стратегічних напрямів розвитку освіти в Україні на основі аналізу нормативних документів (Закон України «Про освіту» [7], Закон України «Про позашкільну освіту» [8], «Нова українська школа» [19], Державний стандарт початкової освіти [9]); підручників, рекомендованих до навчання і тих, якими користується вчитель базової школи; накопичення теоретичного матеріалу; конкретизація критеріального апарату; визначення завдань, необхідних для реалізації особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики.

Почали визначатися і фіксуватися (а потім узагальнюватися і вдосконалюватися протягом подальшої експериментальної роботи) особливості роботи вчителів мистецтва та викладачів закладів позашкільної освіти стосовно особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики у ході студентських настановних і підсумкових конференцій з виробничої педагогічної практики, засідань студентського наукового гуртка, науково-практичних конференцій, зокрема, на факультеті мистецтв імені Анатолія Авдієвського – III і IV Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (2019 р. та 2020 р.), методичних семінарів за участю випускників факультету, а нині вчителів ЗЗСО (Р. Шпіца, вчитель музичного мистецтва ЗЗСО №263

ім. Євгена Коновальця м.Києва, «Застосування сучасних методик активізації музичної діяльності учнів-підлітків в урочний та позаурочний час» (березень, 2017 р.; та О. Орленко, спеціалізована школа № 203 м. Києва, «Музично-ритмічна діяльність молодших школярів: з досвіду Вальдорфської школи» (листопад, 2019 р.). А також, у ході Фестивалю педагогічних ідей (жовтень, 2018 р., НПУ імені М. П. Драгоманова, м. Київ), під час зустрічі з композитором Л. Горовою (листопад 2019, КЗ «Ірпінська ДШМ імені Михайла Вериківського»).

Під час проведення виробничої практики студентів було проаналізовано зміст нормативних документів, освітніх програм, підручників, особливості урочної, позаурочної та позакласної діяльності, узагальнено педагогічний досвід роботи у спеціалізованій школі №115 імені І. Огієнка м. Києва. Водночас, з метою дослідження специфіки викладання у хоровому класі, класі сольного співу та ансамблю було проведено педагогічне спостереження та аналіз навчально-методичного забезпечення на базі закладу позашкільної освіти КЗ «Ірпінська дитяча школа мистецтв імені Михайла Вериківського».

З метою з'ясування факторів, які позитивно впливають на особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики, було проведено неформальні бесіди та опитування вчителів музичного мистецтва та викладачів закладів позашкільної освіти (див. Додаток А1).

Перш за все, нас цікавило, чи хвилює освітян та викладачів закладів позашкільної освіти, чи готові вони і в якій мірі до особистісно-креативного розвитку молодших школярів, якими методами та прийомами, що забезпечують особистісно-креативний розвиток учнів, вони користуються в урочній, позаурочній та позакласній, позашкільній діяльності, що необхідно для ефективної організації та реалізації особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики. У зв'язку із соціалізацією дитини, чи може музика як мистецтво емоцій вплинути на креативність поведінки; як співвідносяться розвиток креативності особистості і

формування її лідерських якостей, розвиток креативності і розвиток м'яких здібностей учнів.

Аналізуючи відповіді учителів та викладачів закладів загальної середньої та позашкільної освіти, було зроблено висновок про те, що далеко не всі вчителі усвідомлюють необхідність навчання по-новому з урахуванням особистісно-креативного розвитку молодших школярів. Деякі вважають, що в початковій школі потрібно сформувати необхідні навички письма, читання, а свобода самовираження і особистісний розвиток є завданням навіть не середньої ланки освіти.

Так само у ДШМ – скільки зусиль потрібно, щоб «поставити руку» (у інструменталістів), навчити необхідних прийомів звукоутворення, дихання (у вокально-хоровій роботі) у початковій школі! Усвідомлення образів, артистичність виконання прийдуть трохи пізніше, коли діти не будуть думати про технічні прийоми. І цих педагогів можна зрозуміти: вони вчать, в першу чергу, відповідальності і розвивають працездатність учнів. Адже ніхто не відмінює вимоги, наприклад, аудіювання, швидкість читання (певна кількість слів за хвилину) тощо. Часто не сприяє творчій роботі кількість дітей у класі, робота освітнього закладу у дві зміни, втомлюваність вчителів, відсутність кімнати для відпочинку, мікроклімат у колективі тощо. Не вистачає комп'ютерного, сучасного методичного забезпечення.

Але було приємно відзначити, що на сьогоднішній день, ситуація змінюється: навчальний процес реформується, вчителі проходять необхідну підготовку в межах НУШ, школи отримують необхідне обладнання і меблі для облаштування класних кімнат. Сама концепція навчання передбачає поділ класної кімнати на певні зони – для навчання, спілкування, відпочинку тощо (див Додаток). Школа працює в умовах взаємодії з батьками.

Намагалися з'ясувати також, ставлення до процесу особистісно-креативного розвитку молодших школярів студентів – майбутніх учителів мистецтва, для чого проводили анкетування (див. Додаток А2).

Анкетування проводилося перед виходом студентів на практику. Ми намагалися з'ясувати ставлення студентів до педагогічної практики, до перспективи в майбутньому працювати з дітьми, а головне, чи потрібно, на їхню думку, у процесі навчання музики дбати про особистісно-креативний розвиток молодших школярів і чи можна сприяти цьому розвитку засобами мистецтва, а також, яка методична допомога потрібна їм для опанування методик особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики.

У ході аналізу проведеного анкетування, з'ясувалося, що студенти, в основному, з цікавістю йдуть на практику в загальноосвітні заклади. Потрібно відзначити, що студенти стаціонару, самі вчорашні випускники, по-іншому сприймають освітній процес, аналізують уроки музичного мистецтва, мистецтва, порівнюють нові враження з своїм досвідом навчання в школі. Деякі навіть мають свої ідеї щодо організації уроків мистецтва (близько 7%). А деякі не впевнені в своїй готовності стати перед класом і спілкуватися з дітьми в якості вчителя (близько 26%), але вважають, що сучасні діти мають не тільки вчитися в школі, школа повинна стати для них школою життя.

Близько 40% респондентів із задоволенням опановуючи фахові дисципліни, в перспективі не бачать себе вчителями музичного мистецтва, прагнуть стати представниками творчих професій (соліст хору, оркестру тощо), тому не переймаються проблемою загального розвитку школярів і, зокрема, їх особистісно-креативним розвитком. Решта, 27% від всіх анкетованих, не ви значилися на момент анкетування, чи хочуть працювати в школі, але погоджуються з думкою, що було би добре, якби процес особистісно-креативного розвитку дітей стояв у школі на першому місці.

Після проведення педагогічної практики ми провели опитування студентів і повернулися до результатів анкетування. З'ясувалося, що близько 50% опитаних висловилися на користь майбутньої роботи в школі. У всякому разі, були готові спробувати. А щодо особистісно-креативного розвитку дітей

– зрозуміли, наскільки це складно, відповідально, а головне, якої професійної підготовки потребує від вчителя.

Методом інтерв'ювання, зважаючи на деяку делікатність і провокаційність питань, з'ясувалися питання щодо особистісного розвитку педагогів і студентів. Основними питаннями були:

- Чи вважаєте ви себе креативною особистістю?
- На якому рівні особистісно-креативного розвитку Ви відчуваєте себе?
- Чи є Вашим кредо відомий вислів: «Творчий вчитель – творчий учень?»

Відповіді були найрізноманітніші. В більшості відповідей вчителів зазначалося, що вони вважають себе вчителем, здатним провести хороші «робочі» уроки, завданням яких є дати необхідні міцні знання, пробудити пізнавальний інтерес учнів, виконати виховні цілі, налаштувати на робочу, комфортну обстановку. Про власний рівень особистісно-креативного розвитку відповідали стримано.

Викладачі мистецьких дисциплін відчували себе більш «творчими», розкутими, емоційними, говорили про те, що намагаються передати своїм учням захоплення музикою, спрямувати їх на творче спілкування з мистецтвом. Щодо вислову: «Творчий вчитель – творчий учень?», в основному, відповідали: «Намагаюся дозволити собі бути творчим, продумуючи нестандартні уроки». Дійсно, насправді непросто дати оцінку власного рівня особистісного розвитку. Хоча студенти здебільшого вважали себе креативними особистостями, навіть, якщо урок виявлявся невдалим. У цьому випадку скаржилися на відсутність досвіду, мало хто говорив про відсутність достатньої підготовки, волі, непродуманість уроку, власну неорганізованість тощо.

У ході аналізу і узагальнення відповідей респондентів, було виявлено ряд протиріч і проблем, що стосувалися і сучасних вимог до уроку музичного мистецтва, і технічного та методичного забезпечення кабінетів, і спроможності вчителів до особистісно-креативного розвитку власного і учнів.

Було виявлено, що вчителі досить однобоко розуміють питання творчості у своїй роботі: адже в нашому розумінні творчість – це не тільки нестандартний урок чи виховний захід. Довелося констатувати, що на сьогоднішній день, незважаючи на реформування освітньої системи, і вчителі, і молодші школярі (вчорашні дошкільники з певними сформованими уявленнями щодо навчальної діяльності) не готові до тієї суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що передбачає пізнавальну активність учнів, і переводить процес навчання з репродуктивного у продуктивне русло, спрямовуючи дітей до творчості.

Актуалізуючи особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі становлення особистості, подальше дослідження на другому, *експериментальному*, етапі, спрямовуємо на розробку методики його діагностування у процесі навчання музики та експериментальну перевірку авторської поетапної методики особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики.

Тому метою етапу констатувальної діагностики було виявити стан особистісно-креативної розвиненості молодших школярів у процесі навчання музики, а основними завданнями – розробити критеріальний апарат та обґрунтувати рівні особистісно-креативної розвиненості.

Критеріальний апарат дослідження розроблявся відповідно до структурних компонентів особистісно-креативного розвитку молодших школярів.

Критеріями особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики було визначено:

- *ступінь емоційно-мотиваційної спрямованості молодших школярів до самостійної продуктивної музично-творчої діяльності* (показники: наявність емоційного відгуку на музику і зацікавленість творчим процесом; наявність потреби у навчанні музики; наявність мотивації до розвитку власних творчих можливостей);

- *міру здатності до сприймання і осмислення мистецьких явищ* (показники: наявність елементарного мистецького тезаурусу; розвиненість вокально-хорових навичок; наявність здатності до художньо-образних асоціацій; наявність аналітично-оцінного мислення;

- *міра здатності до застосування набутих інтегрованих знань, навичок, умінь у практичній творчій діяльності* (показники: артистичність у процесі інтерпретації музичних творів; уміння знаходити неочікувані шляхи розв'язання завдань у нових ситуаціях на основі набутого музичного досвіду; здатність до творчого музикування, заснованого на імпровізації;

- *ступінь вираженості адекватності сприйняття та моделювання нестандартних схем поведінки і спілкування у творчому процесі* (показники: здатність до творчого самовираження та незалежності суджень; здатність до спільної творчої діяльності; уміння взаємодіяти, не втрачаючи власної індивідуальності; здатність до самоорганізації, самоконтролю та самооцінки.

Експериментальними базами дослідження було обрано спеціалізовану школу №115 імені І. Огієнка м. Києва з поглибленим вивченням англійської мови та КЗ «Ірпінська дитяча школа мистецтв імені Михайла Вериківського», факультет мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова. Всього в експерименті було задіяно 320 респондентів, з яких 265 учнів, 16 вчителів і викладачів, 34 учні ДШМ, 43 студенти.

Діагностувальна методика включала опитування, педагогічні бесіди, спеціальні методики, творчі завдання, під час проведення яких велося постійне спостереження, фіксація особливостей застосування і результатів.

Для виявлення рівня розвиненості за показниками критерію «ступінь емоційно-мотиваційної спрямованості молодших школярів до самостійної продуктивної музично-творчої діяльності» (наявність емоційного відгуку на музику і зацікавленість творчим процесом; наявність потреби у навчанні музики; наявність мотивації до розвитку власних творчих можливостей),

з'ясовувалося в першу чергу коло музичних і мистецьких інтересів молодших школярів. Для цього було розроблено опитування учнів, яке включало наступні питання:

- яке місце в твоєму житті займає музика?
- яке місце відводиться уроку музичного мистецтва?
- чи подобається тобі співати?
- чи цікавить тебе навчання музики?
- чим найбільше подобається займатися на уроці музичного мистецтва?
- чи любиш ти приймати участь в іграх на уроці музичного мистецтва?
- чи хотів(ла) би ти частіше ходити на уроки музики?
- чи проводяться на уроці інсценізації пісень?
- чи з задоволенням ти береш участь у спектаклях до свят?
- чи відвідуєш у вільний час гуртки та заклади позашкільної освіти (музичну школу чи палац дитячої творчості)?

Звичайно, адекватно оцінити місце музики у своєму житті дітям, особливо молодшого шкільного віку складно, в основному, відповіді на це питання були різні – від таких: «Люблю музику!» (13,3%), «Дома часто звучить музика», «Мама грає на піаніно», «Завжди в машині лунає музика» (30,0%), до таких: «Слухаю музику тільки на уроці музики», «Не знаю...» (50,7%), і навіть таких: «Не люблю музику» (6,0%).

Відповіді на друге питання підтвердили висновки психологів про те, що молодшим школярам важко виділити улюблений з усіх предметів, які вони вивчають. Тому відповіді, у яких зазначалося, що діти йдуть на урок музичного мистецтва з задоволенням, нас порадували. А от чому (це видно з відповідей на два наступні питання) – їм було пояснити важко: особливої цікавості до навчання музики учні не виявляли (33,3%), але про те, що люблять співати, говорили практично всі (83,3%). Відповіді показали, що у підготовці до святкових виступів у будь-якій формі, вони ставляться

позитивно, хочуть виконувати головні ролі. Виявилося, що інсценізація пісень і рухливі ігри бувають на уроці дуже рідко, але дітям подобається приймати в них участь.

При цьому треба відзначити, що відповіді учнів, які відвідують музичну школу чи танцювальний гурток, відрізнялися емоційним забарвленням (можливо, частково, не через те, що вони саме так відчують, а просто чули подібні вислови в своєму оточенні): в них зазначалося: «Я захоплююся музикою», «Я розчиняюся в мелодії», «Я весь час співаю» («навіть у бабусі, коли сиджу на дереві, співаю з пташками»). Зовсім спокійне, нейтральне ставлення до музики показали молодші школярі, які ходять в гуртки малювання і м'якої іграшки: «Люблю тишу, хоча можна й музику послухати».

Для виявлення особистісно-креативної розвиненості за показниками визначених критеріїв нами було розроблено і запропоновано творче завдання «Уяви себе персонажем улюбленої казки».

Для виявлення зацікавленості творчим процесом та наявності мотивації до розвитку власних творчих можливостей молодшим школярам завдання починалося із звичайної бесіди.

У ході бесіди діти мали відповісти на питання: щоб відчутися себе персонажем улюбленої казки тобі потрібно:

- 1) зовнішня схожість?
- 2) маска?
- 3) подібна манера говорити (співати)?
- 4) якийсь атрибут?
- 5) чи завжди кіт у чоботях?
- 6) чи завжди королева (король) з короною?
- 7) яка музика (пісня) допоможе тобі «стати» улюбленим персонажем?

- Подальше виконання завдання дало можливість спостерігати прояви когнітивної сфери учнів за критерієм «міра здатності до сприймання і

осмислення мистецьких явищ», адже школярі мали демонструвати і наявність елементарного мистецького тезаурусу (характеризуючи образ і музику, яка допомагає його створити, водночас демонструючи знання з розглянутих на уроках музичного мистецтва тем), і розвиненість вокально-хорових навичок (виконуючи підбрану пісню), і наявність творчої уяви та здатності до художньо-образних асоціацій (викликаючи в уяві образи персонажів, потрібно спиратися на певні асоціації), і наявність аналітично-оцінного (критичного) мислення (уміння самостійно робити порівняння, узагальнення і висновки).

З'ясовуючи обсяг тезаурусу (поняття хор, соло, темп, динаміка, регістр, мелодія), зупиняємось на понятті «інтонація», спонукаємо до роздумів і висновків щодо характеру мелодії і виразності інтонації. Наступним кроком є з'ясування поняття «супровід», спонукаючи до обговорення, ставимо наступні питання:

8) який супровід потрібен для більш яскравого виконання обраної тобою пісні?

9) чи можемо ми тобі допомогти і створити супровід самі, яким чином, за допомогою яких інструментів?

10) Що робити, коли інструментів немає?

Обговорюючи відповіді на поставлені питання, підводимо учнів до розмови про ритм, його роль у образній характеристиці музичних творів.

У ході виконання завдання нами передбачалося спонукати учнів до доповнень відповідей на запропоновані питання додатковими поясненнями і прикладами. Наведені приклади, в свою чергу, вимагали показу образу – «представлення» персонажу, а не тільки опису його зовнішнього вигляду чи атрибутів, тобто, з'являлася необхідність театралізації. Використовуючи процес уявлення себе певним персонажем як творчий, щоб показати свого героя, діти демонстрували емоційну відкритість і можливість (у рухах, навіть танцювальних) виразити певний настрій і характер персонажу.

Тобто, ми досліджували прояви уміння користуватися набутим музичним досвідом у нових неочікуваних ситуаціях, здатність до творчого музикування, прояви імпровізації, артистичності у процесі виконання обраної для музичної характеристики пісні (інтерпретації музичних творів). Отже, таким чином досліджувалася особистісно-креативна розвиненість за показниками критерію «міра здатності до застосування набутих інтегрованих знань, навичок, умінь у практичній творчій діяльності».

На закінчення виконання завдання на уявлення себе персонажем за усіма критеріями ми запропонували хором виконати пісню, яка була б усім відома. Нею стала пісня Лисички з опери М.Лисенка «Коза-Дереза».

Потрібно відзначити, що у процесі підбору і виконання пісні, що характеризує героя, виникали суперечки, які ми спрямовували до колективного обговорення і характеру персонажу, і манери, і доречності музичного матеріалу. У ході обговорень, які були часом навіть занадто емоційними, проявлялася здатність до творчого самовираження учнів та незалежності їх суджень, здатність не «тушуватися», а відстояти свою правоту. У процесі виконання – проявити здатність до самоорганізації, самоконтролю та самооцінки, а за потреби – і здатність до спільної творчої діяльності (у тих випадках, коли думки співпадали і запропоновану пісню хотілося виконати разом). Так виявлялися і фіксувалися характерні прояви поведінки молодших школярів для врахування у ході аналізу результатів за критерієм «ступінь вираженості адекватності сприйняття та моделювання нестандартних схем поведінки і спілкування у творчому процесі».

Маючи на увазі особистісно-креативний розвиток молодших школярів, ми звертали увагу також на наявність і ступінь розвиненості особистісних якостей, які він передбачає. Тобто, не тільки наявність емоційного відгуку, а й наявність таких якостей, як: цікавість, допитливість, відкритість до сприймання мистецьких творів та до спілкування. Не тільки мислення, а й наявність кмітливості, винахідливості, не тільки здатність до виконання, а й

наявність сміливості імпровізацій, оригінальності, наполегливості, ініціативності.

Додатково для виявлення рівня особистісно-креативної розвиненості за показниками критеріїв «ступінь емоційно-мотиваційної спрямованості молодших школярів до самостійної продуктивної музично-творчої діяльності» та «міра здатності до сприймання і осмислення мистецьких явищ» було дослідження за розробленим і поданим нижче творчим завданням-опитуванням «Палітра емоцій»:

1. Що для тебе означає святковий настрій?
2. Чи може музика допомогти його створити?
3. Якщо «так», то які музичні твори за характером мають бути, щоб його створити?
4. Наведи власні приклади святкової музики.
5. Вибери з пропонованих ті, що сприяють створенню святкового настрою.
6. Як ти відчуваєш сумний настрій?
7. Наведи приклади музичних творів, що створюють сумний настрій.
8. Як ти відчуваєш веселий настрій?
9. Наведи приклади музичних творів, що створюють веселий настрій.
10. А чи завжди веселий настрій – святковий?

У відповідях на перше питання щодо святкового настрою, учні надавали не словесні характеристики, які виражають відчуття (що їм складно давалося), а намагалися змалювати ситуацію. Картину вдалося прояснити за допомогою словесних характеристик, з яких учні обирали ті, які їм підходять.

Відповіді на друге питання були одностайні – «так», тому що «яке ж свято без музики?» (близько 95%). А от приклади, що наводили школярі, дали можливість зробити висновок про те, що вони майже не розрізняють

святкову і просто веселу музику. Але вибрати з пропонованих творів ті, що сприяють створенню святкового настрою їм було легше.

Що стосується сумного настрою, відповіді теж виявилися неоднозначними. Сумною виявилася і спокійна, і ніжна, і жалібна музика. Теж додатково працювали з картками словесних характеристик, які допомогли розібратися, що є насправді відчують і як розуміють музику молодші школярі.

Найкраще учні впоралися із питанням щодо веселого настрою. Тут було найбільше вдалих власних прикладів, щоправда, переважно популярної естрадної музики. Останнє питання було винесено окремо, оскільки хотілося все ж знайти можливість розмежування цих двох відчуттів. Близько 80% учнів не бачать різниці. Це трохи дивувало, оскільки серед опитаних були молодші школярі різних класів. А розпізнавати марш, відрізнити його ознаки у музичних творах вони вчаться на уроці музичного мистецтва у 1-2 класі. І про те, що музика передає почуття дітям відомо з 1-го класу [1; 8].

По завершенні дослідної роботи за розробленим творчим завданням за усіма критеріями було зроблено висновки, які враховувалися у формувальній методиці.

По-перше, що стосується завдання-опитування «Палітра емоцій» на основі бесід з вчителями та вивчення психологічної літератури ми дійшли висновку, що подібна картина зумовлена особливостями психологічних новоутворень молодших школярів: процеси сприймання і розвитку мовленнєвих та мисленнєвих навичок не співпадають (молодші школярі ще не вміють робити самостійні порівняння і узагальнення), формуються у різних дітей неоднаково і не одночасно; відсутністю досвіду, «несформованістю» мистецького тезаурусу. Такий висновок наштовхнув на доречність у виконанні цих завдань запропонувати учням 6-7ми років виразити своє розуміння характеру музики засобами інших видів мистецтва.

По-друге, виявилось, що творче завдання «Уяви себе персонажем улюбленої казки» стало справжнім творчим випробуванням для дітей, яке

дало можливість зробити висновок про те, що їм не вистачає сміливості, впевненості в собі. Для багатьох завдання були зовсім неочікуваними, а отже не знайомими щодо певних виконавських напрацювань. Не всі себе можуть висловлювати думки і, водночас, гратися, насолоджуватися процесом – «включати» пам'ять, збиратися з думками, концентруватися, уявляти, асоціювати, тобто. Загалом, школярам не вистачає навичок самоорганізації, умінь регулювання поведінки, керування емоціями. Більшість не відчувають себе вільно у просторі, прослідковується скутість, м'язові утиски, що позначаються і на співі.

По-третє, у результаті проведеної роботи, було відзначено інтерес учнів до творчого процесу, але бажання працювати над розвитком власних творчих можливостей (підбирати музику, шукати відповідну манеру говорити і співати тощо) було явно недостатньо. Можливо, учні не мали достатнього досвіду такого роду творчої діяльності, тому не проявляли безпосередності, відкритості, активності, яких ми очікували.

Цікавим виявився і «побічний ефект»: у ході виконання творчого завдання ми дізналися, що діти мало читають хороших добрих казок. І взагалі мало читають, хоч би як не доводили психологи користь саме читання на розвиток молодшого школяра. Коли мова заходила про улюблених персонажів, першими називалися герої мультфільмів.

У цьому зв'язку хотілося б відзначити і такий момент, на який звертають увагу психологи: персонажі позитивні мають бути, що найменше, приємні, адже діти повинні одразу відрізнити їх від негативних. На думку одразу спадає прийом А.Мелік-Пашаєва [15] з розфарбовуванням картинок, коли одна і та ж фігура може стати і добрим і злим чарівником, залежно від обраних кольорів, адже кольором можна передати почуття, ставлення – в цьому полягає його виразність. Перегляд популярних мультфільмів по типу коміксів цьому не сприяє.

Також, з'ясувалося, що молодші школярі мало читають українських народних казок, зокрема і про тварин, і так званих «чарівних». У дітей дуже

обмежене коло казкових героїв, в основному з шкільної програми. Ті діти, у яких з першого класу викладалося «Мистецтво» (автори підручника «Мистецтво» для першого класу: Л.Масол, О.Гайдамака, О.Колотило [17]) пригадували Івасика–Телесика, Колобка, героїв дитячих опер, з яким познайомилися саме на уроках мистецтва.

Додатково було проведено методику діагностики для визначення рівня самооцінювання учнів «Який я?» [26]. Як і очікувалося, результати показали загалом, характерне для молодших школярів (в силу вікових особливостей, завищення самооцінки).

На основі аналізу проведених опитувань, бесід, результатів виконаних творчих завдань можемо узагальнити рівень особистісно-креативної розвиненості молодших школярів за визначеними критеріями, унаочненими послідовно у наведених нижче таблицях 3.2; 3.3; 3.4; і 3.5.

Отже, результати за критерієм «ступінь емоційно-мотиваційної спрямованості молодших школярів до самостійної продуктивної музично-творчої діяльності». Унаочнення результатів представлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Рівень особистісно-креативної розвиненості молодших школярів за критерієм: «ступінь емоційно-мотиваційної спрямованості молодших школярів до самостійної продуктивної музично-творчої діяльності» (констатувальний експеримент)

Показники	наявність емоційного відгуку на музику і зацікавленості творчим процесом		наявність мотивації до розвитку власних творчих можливостей		потреба у навчанні музики		середнє значення
	абс	%	абс	%	абс	%	
Рівні							
Початковий	135	50,94	163	61,50	146	55,09	55,84
Середній	84	31,69	67	25,28	89	33,58	30,18
Достатній	46	17,35	35	13,20	30	11,52	13,95

Результати рівнів особистісно-креативної розвиненості молодших школярів обчислювалися за кожним показником. Середнє значення у таблиці було визначено за формулою:

$$X = \frac{(X_1 + X_2 + \dots + X_n)}{N},$$

де X – середнє значення; $X_1 + X_2 + \dots + X_n$ – значення кожної складової;

N – кількість складових.

Результати дослідження особистісно-креативної розвиненості молодших школярів за критерієм: «міра здатності до сприймання і осмислення мистецьких явищ» унаочнено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Рівень особистісно-креативної розвиненості молодших школярів за критерієм: «міра здатності до сприймання і осмислення мистецьких явищ (констатувальний експеримент)»

Показники Рівні	наявність елементарного мистецького тезаурусу		розвиненість вокально-хорових навичок		наявність здатності до художньо-образних асоціацій		наявність аналітично-оцінного мислення		середнє значення
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	%
Початковий	107	49,39	120	45,25	125	47,26	168	63,39	49,05
Середній	105	39,62	108	40,75	100	37,75	70	26,41	36,12
Достатній	53	20,00	37	13,96	40	15,09	27	10,18	14,80

У результаті аналізу отриманих результатів, було з'ясовано, що отриманий рівень особистісно-креативної розвиненості за критеріями «ступінь емоційно-мотиваційної спрямованості молодших школярів до самостійної продуктивної музично-творчої діяльності» «міра здатності до сприймання і осмислення мистецьких явищ» не може вважатися задовільним,

оскільки кількість учнів, яких віднесено по достатнього рівня не перевищує 14, 8%. Водночас, було зафіксовано, що на низькому рівні знаходиться 49-54,8% молодших школярів.

Рівень особистісно-креативної розвиненості молодших школярів за критерієм «міра здатності до застосування набутих інтегрованих знань, навичок, умінь у практичній творчій діяльності» наочно в таблиці 3.4.

Рівень особистісно-креативної розвиненості молодших школярів за критерієм «ступінь вираженості адекватності сприйняття та моделювання нестандартних схем поведінки і спілкування у творчому процесі» виявлявся найяскравіше у ігрових ситуаціях, у спробах колективного музикування, і простежувався у процесі дослідження усіх визначених нами компонентів.

Таблиця 3.4.

Рівень особистісно-креативної розвиненості молодших школярів за критерієм: «міра здатності до застосування набутих інтегрованих знань, навичок, умінь у практичній творчій діяльності» (констатувальний експеримент)

Показники Рівні	артистичність у процесі інтерпретації музичних творів		уміння знаходити неочікувані шляхи розв'язання завдань у нових ситуаціях на основі набутого музичного досвіду		наявність здатності до творчого музикування, заснованого на імпровізації		середнє значення
	абс	%	абс	%	абс	%	
Початковий	111	41,88	164	61,88	163	61,50	55,08
Середній	92	34,71	66	24,90	76	28,67	29,42
Достатній	62	23,39	35	13,20	26	9,81	15,41

Результати особистісно-креативної розвиненості молодших школярів за критерієм «ступінь вираженості адекватності сприйняття та моделювання нестандартних схем поведінки і спілкування у творчому процесі», які теж не можуть вважатися задовільними, представлено у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Рівень особистісно-креативної розвиненості молодших школярів за критерієм: «ступінь вираженості адекватності сприйняття та моделювання нестандартних схем поведінки і спілкування у творчому процесі» (констатувальний експеримент)

Показники Рівні	здатність до творчого самовираження та незалежності суджень		здатність до спільної творчої діяльності;		уміння взаємодіяти, не втрачаючи власної індивідуальності		здатність до самоорганізації, самоконтролю та самооцінки		середнє значення
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	
Початковий	197	74,33	120	45,28	125	47,16	168	63,39	57,54
Середній	45	16,98	108	40,75	100	37,73	70	26,41	30,46
Достатній	23	8,67	37	13,96	40	15,09	27	10,18	11,97

Загальні результати проведеної діагностики особистісно-креативної розвиненості молодших школярів у процесі навчання музики за усіма критеріями представлено у таблиці 3.6.

З таблиці видно, що на достатньому рівні знаходиться всього 14,04% з усього числа досліджених учнів. Більше половини було віднесено до початкового рівня – 54,37%. Решта, 31,55% зайняли середню позицію.

Цікаво, що найбільш школярів а кількість школярів на достатньому рівні (15,46%) була виявлена за критерієм «міра здатності до застосування набутих інтегрованих знань, навичок, умінь у практичній музично-творчій діяльності»,

проте, водночас, за цим критерієм була найменша кількість дітей середнього рівня (29,42%).

Як виявилось, серед цих дітей більше половини навчалися у ДМШ по класу вокалу (сольного співу) та відвідували заняття шкільного вокального ансамблю, деякі – уже мали медалі у змаганнях з бальних танців і відвідували заняття театрального гуртка.

Таблиця 3.6

Особистісно-креативна розвиненість молодших школярів у процесі навчання музики за усіма критеріями (констатувальний експеримент)

Критерії Рівні	ступінь емоційно-мотиваційної спрямованості молодших школярів до самостійної продуктивної музично-творчої діяльності	міра здатності до сприймання та осмислення мистецьких явищ	міра здатності до застосування набутих інтегрованих знань, навичок, умінь у практичній музично-творчій діяльності	ступінь вираженості адекватності сприйняття та моделювання нестандартних схем поведінки і спілкування у творчому процесі	середнє значення
	%	%	%	%	
Початковий	55,84	49,05	55,08	57,54	54,37
Середній	30,18	36,12	29,42	30,48	31,55
Достатній	13,95	14,80	15,46	11,97	14,04

Ще важко було зробити остаточний висновок щодо їхніх спеціальних здібностей, проте, вони показали впевненість у собі, яскравість у представленні образів, водночас, не проявляючи умінь дружнього спілкування, виявили схильність до критики спроб самовираження однолітків.

Отримані результати унаочнено на рис. 3.1.

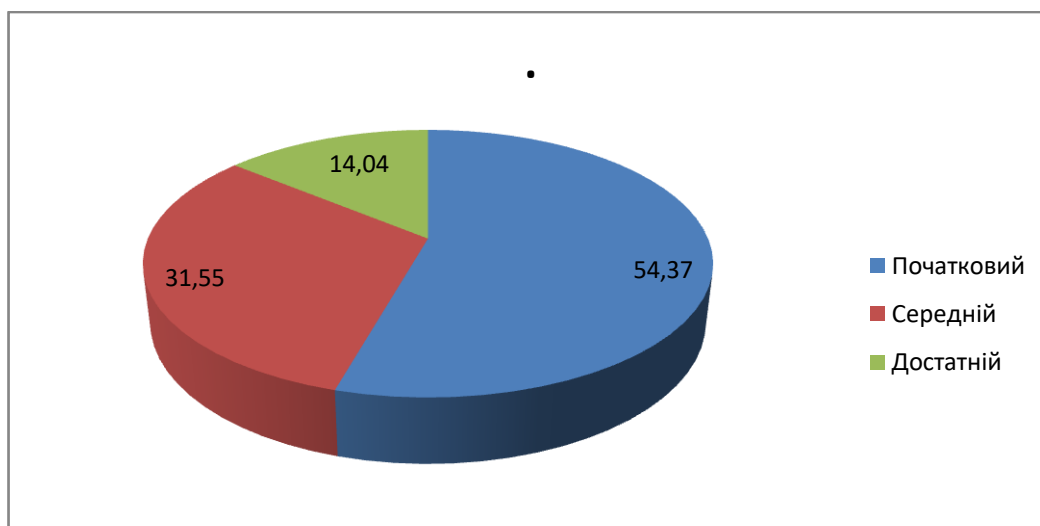


Рис. 3.1. Результати констатувальної діагностики

Проведений констатувальний експеримент на основі статистичної обробки результатів та узагальнень показав актуальність дослідження і дав можливість провести формувальний для перевірки поетапної методики особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики.

3.2. Організація та зміст формувального експерименту

Наступний крок, власне, формувальний експеримент, що здійснювався на експериментальному етапі дослідження, спрямуємо на впровадження методів, засобів та прийомів особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики, що і визначало його мету – апробацію методики особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики.

Відповідно, завданнями було визначено: обґрунтувати методи і експериментальні завдання; встановити експериментальну і контрольну групи (ЕГ і КГ); здійснити аналіз результатів дослідження.

У розробці методики ми спиралися на дослідження науковців у галузі становлення і розвитку особистості (Н. Малій, О. Рудницька), креативності як її інтегральної якості (Т. Осіпова, С. Терещенко, В. Фадєєв, Л. Яременко), дослідження щодо розвитку музичних здібностей і творчих можливостей учнів (О. Опанасюк [21], Т. Турчин [29], Т. Тютюннікова [30], М. Шуть [36]), щодо навчання музики учнів початкової школи (О. Гумінська [5], Т. Дорошенко [6], О. Лобова [12], Л. Масол [14], А. Маркова [13], А. Мелік-Пашаєв [15], Д. Огороднов [20], Е. Печерська [24]), А-М. Богосвятської щодо створення іміджу уроку.

Основою методики стала розроблена і представлена у дослідженні методична модель, яка включає: мету; завдання; методологічні підходи; принципи; етапи; блоки методів; педагогічні умови, які забезпечують ефективність особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики.

На основі аналізу дослідженої наукової літератури, особистісно-креативний розвиток молодших школярів у процесі навчання музики розглядаємо у контексті інтегративного підходу, що передбачає, перш за все, інтеграцію предметів художньо-естетичного циклу, організацію інтегрованих уроків, сприяє формуванню цілісності знань учнів, які, в свою чергу, забезпечують цілісне сприйняття світу, оскільки інтеграція будується на основі спільних для цих предметів понять. А процес навчання музики, творчий за природою, – як такий, що передбачає отримання відповідних знань, розвитку музичних, виконавських здібностей і творчих можливостей, умінь, навичок учнів, і виявляється в різних видах музичної діяльності, зокрема, у виконанні, слуханні та творенні музики. Вважаємо, що музичне мистецтво, інтегративно поєднуючись з іншими мистецтвами – живописом, хореографією, театром, екранними мистецтвами, є дієвим засобом особистісно-креативного розвитку школярів.

Формувальну методику визначають теоретико-методологічні засади: методологічні підходи (діяльнісний, особистісний, інтегративний,

рефлексивний, креативний), визначені принципи та педагогічні умови, які забезпечують ефективність розвитку особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики.

У розробці методики, крім висновків наукових досліджень щодо вирішення даної проблеми, досвід вчителів музичного мистецтва і початкової ланки освіти, зокрема: А. Букрєєвої, Р. Шпіци (м. Київ); В. Ніколаєнко (м. Барвінкове); В. Бояринової (м. Ніжин), на основі власних спостережень, їхніх публікацій, відкритих уроків, проведених круглих столів, конференцій, ознайомлення з практичними матеріалами на сучасних інтернет-платформах для організації дистанційного навчання (українські освітні проекти: «Всеосвіта u.a.» та «На Урок»).

Формувальним експериментом було охоплено учнів спеціалізованої школи №115 ім. І. Огієнка м. Києва. Було сформовано дві групи (ЕГ і КГ) з приблизно однаковими кількісними і якісними навчальними показниками, що давало можливість порівняти кінцеві результати і відстежити динаміку особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики. До складу ЕГ було віднесено 56 осіб, до КГ – 60. Навчання у ЕГ проходило з урахуванням експериментальної методики.

Проведена нами попередня діагностика дала можливість з'ясувати вихідний рівень особистісно-креативної розвиненості молодших школярів у процесі навчання музики, що унаочнено в таблиці 3.7.

Отримані результати визначили напрямки роботи у ході формувального експерименту. Експериментальна формувальна методика впроваджувалася поетапно, відповідно до завдань і мети кожного етапу (мотиваційно-адаптаційного, операційно-евристичного, результативно-креативного).

У розробленні формувальної методики ми виходили з вікових особливостей і можливостей молодших школярів, ураховуючи їхню чутливість до розвитку та навчання музики, про що детально вказано у другому розділі дослідження.

Таблиця 3.7.

Вихідний рівень особистісно-креативної розвиненості молодших школярів у процесі навчання музики

Рівні критерії	Початковий				Середній				Достатній			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	аб с	%	аб с	%	аб с	%	аб с	%	абс %	абс %	абс %	абс %
ступінь емоційно-мотиваційної спрямованості молодших школярів до самостійної продуктивної музично-творчої діяльності	32	57,14	34	56,66	16	28,57	18	30,00	8	14,2	8	13,33
міра здатності до сприймання та осмислення мистецьких явищ	34	60,71	35	58,33	15	26,78	18	30,0	7	12,50	7	11,66
міра здатності до застосування набутих інтегрованих знань, навичок, умінь у практичній музично-творчій діяльності	33	58,92	36	60,0	17	30,35	17	28,33	6	10,71	7	11,66
ступінь вираженості адекватності сприйняття та моделювання нестандартних схем поведінки і спілкування у творчому процесі	34	60,71	38	63,33	18	32,14	16	26,66	4	7,14	6	10,0
Середнє Значення	59,37		59,58		29,46		28,74		11,13		11,66	

Надаючи визначального для молодших школярів значення розвитку мотивації до навчання, мотивацію досягнення успіху у процесі становлення їх особистості, а також ураховуючи те, що прихід до школи і початок

шкільного навчання знаменує початок їх нового життя, особливо виділяємо роль *мотиваційно-адаптаційного* етапу.

Оскільки розвиток інтелектуальної сфери молодших школярів, в першу чергу, включає розвиток уваги, враховуючи вищевикладене, дуже дієвими є ігрові методи. Дітям молодшого шкільного віку необхідно рухатися. Також відомо, що утримувати увагу вони можуть зовсім недовго. Тому ми застосовували ігри-руханки, які водночас були вправами на розвиток уваги, уміння зосереджуватися.

Наприклад, застосовувалися ігри «Будь уважний» та руховий «Канон» для стимулювання та розвитку довільної уваги. Суть гри «Будь уважний» полягає в тренуванні уміння точно реагувати на певні завдання у формі звукових сигналів. Діти починають рухатися під музику маршу. Коли ведучий промовляє слово «зайчики», змінюється музика і, відповідно, кроки змінюються на стрибки. На слові «коники» змінюється музика і рухи дітей – вони зупиняються і тупають однією ногою. Слово «раки» примушує дітей «задкувати», слово «пташки» потребує включення рухів рук-крил. А слово «лелека» – змушує завмерти на одній нозі [18]. У наступних повтореннях гри, після того, як рухи і мелодії засвоєні, ми проводили її без словесних команд, діти орієнтувалися лише на зміну музики.

У проведенні наступної гри ми відразу «відступили» від авторів методичного посібника з розвитку інтелектуальних і творчих здібностей молодших школярів [18]. Ми змінили і назву: «Руховий канон». Гра теж проводилася під музику, характер якої впливав на характер жестів учнів. Спочатку вона виконувалася на місці. Діти поклавши витягнуті руки на плечі того, хто стоїть попереду, дослухаються до музики. За командою вчителя підносить вгору праву руку перший учень, за ним – другий, третій, і так далі, поки не підніме руку останній учень. Потім, у тому ж самому порядку, підноситься кожним учнем ліва рука.

Наступний етап – права рука опускається, потім опускається ліва. Коли діти зрозуміли, принцип гри, вчитель уже не керує процесом, діти

грають самі в ритмі запропонованої музики. Наступне ускладнення гри полягає в тому, що, працюючи руками, діти починали рухатися.

Серед ігрових прийомів, спрямованих на осмислене запам'ятовування текстів пісень, улюбленими стали гра «Впіймай слово» та її продовження – «Зникаючі рядки». Суть прийомів полягає в тому, що у записаному на екрані (дошці) тексті пісні, який діти повторюють, поступово зникають ключові слова. При черговому повторенні тексту, діти, «вловивши» слово, що зникло, заповнюють пропуски. Наступним кроком є заповнення напам'ять рядків, які зникають поступово у вільному порядку, поки запис зовсім не зникає. Підключаємо при цьому елемент змагальності (яка команда з усіх команд «ловців» швидше впорається з проставленим завданням), отримуємо позитивні відчуття і швидко досягаємо потрібного ефекту, не шляхом механічного запам'ятовування, а шляхом осмислення змісту, працює зорова пам'ять і уява. Застосування цих прийомів мнемонічної діяльності, спрямованої спеціально на запам'ятовування, сприяє розвитку пізнавальної активності, уваги.

У процесі подальшої роботи над піснею розучені рядки вимовляємо з урахуванням інтонаційної виразності, продиктованої осмисленим запам'ятовуванням. На мотиваційно-адаптаційному етапі далі слухаємо пісню, визначаємо художній образ, розучуємо, працюючи над формуванням вокально-слухових навичок і вокально-виконавських навичок, комплексно застосовуючи пояснювально-ілюстративний і репродуктивний методи, метод вправління.

Оскільки на практиці ми зіткнулися з тим, що у багатьох школярів (не тільки шестиліток, а й другокласників) наявні певні дефекти мовлення (вони не вимовляють певні приголосні звуки – «р», «ж», «шепелявлять»), то у вокально-хоровій роботі широко застосовували ритмізовану вимову слів, що допомагає позбутися поширених дитячих дефектів мовлення, і скоромовок, спеціально підібраних для вирішення цих проблем [35].

Паралельно формуємо музичний тезаурус – вводимо поняття: «виконання хором», «виконання соло», «виконання в ансамблі», «хорова партія»; «слух», «голос», «супровід»; «народне мистецтво». Для перевірки і кращого запам'ятовування складаємо ребуси. Вчимося працювати з підручником «Музичне мистецтво», «Мистецтво» [1; 11;17].

Для набуття молодшими школярами досвіду сприймання (емоційного відгуку) та відтворення музики було розроблено творче завдання: «Визнач настроїв». Суть завдання в тому, що після слухання програмних музичних творів, об'єднаних однією назвою, діти мали надати словесні характеристики, які виражають їхні відчуття щодо настрою (характеру) твору. Після обговорення обрати одну із запропонованих пісень для розучування. Враховуючи той факт, сприймання вокальних музичних творів для молодших школярів проходить легше, ніж інструментальних, ми почали саме з пісень і запропонували для слухання 3 твори протягом трьох уроків:

- «Дош» Н.Май пісенька-мультик про дощик (жвава, танцювальна).
- «Дощик» А.Мігай на сл. Н.Кулик (помірно, сумно)
- «Дощик» Б.Фільц на сл. О.Олеся (авторська ремарка – помірно, хоча, як показує досвід, краще сприймається рухливо. Крім того, у такому виконанні усі три твори більш різняться за характером).

На кожному уроці велося обговорення художнього образу, застосовуючи метод евристичної бесіди для розвитку уяви, уваги, асоціативного мислення. Підібрати необхідні слова знову допомагали картки з словесними характеристиками музики. У результаті діти усвідомили, що оскільки дощик може бути різним, то і настроїв створюється відпорний.

Обравши для розучування пісню «Дощик» А.Мігай на сл. Н.Кулик, ми продовжили осінню дощову тему і запропонували для слухання інструментальну музику для фортепіано. Цей інструмент був звичний для дітей і адекватно ними сприймався. Отже для слухання нами було обрано два твори, протилежні за характером:

- В.Косенко, «Дощик» (швидко, прозоро)

- І. Шамо, «Весняний дощ» з сюїти «Гуцульські акварелі» (це не просто дощ, це ливень і гроза)

Ураховуючи, що навички вербалізації художнього образу у молодших школярів тільки формуються, про що йшлося у II розділі, нами застосовувався також метод переведення музичного образу на мову інших видів мистецтва. Ми пропонували дітям створити малюнки (обов'язково пензлем і фарбами), які б відображали настрій твору, не повідомляючи назви творів, хоча вони й були програмними. Варто відзначити, що твір І. Шамо діти не асоціювали з дощем і непогодою, хоча образи малювалися загрозливі, пов'язані з чарівниками-злодіями, а також зі світом тварин, навіть динозаврів. Цікаво, що на малюнках були гори, похмури скелі.

На першому етапі звертаємось також до методики графічної візуалізації музики: «музична графіка» та «музичне малювання», застосовуючи їх для тих дітей, які не дуже добре володіють пензлем і фарбами. Тоді вони можуть асоціювати відчуття за допомогою сполучення кольорових ліній, п'ятен, звертаємо увагу на характер ліній пунктирних, рівних, зигзагоподібних. Після обговорення, коли діти відкрили для себе нові засоби виразності у «музичного» дощу, закріплюємо відкриття-висновки, застосовуючи метод емоційного осягнення художнього образу у контексті інших видів мистецтва. Знайомимось з літературними творами, живописом, анімаційними і художніми фільмами, зокрема м/ф «Полуничний дощик», оповідання Василя Сухомлинського «Лялька під дощем».

Завершуємо осінньо-дощову тему порівнянням творів для фортепіано і для сопрано:

- О.Білаш «Веселий дощ» (для сопрано, швидко, весело, яскраво);
- українська народна пісня «Дощик» в обробці Я. Степового для фортепіано і вона ж у обробці М. Лисенка для сопрано – танцювальна, виконується швидко.

Порівнюючи твори для голосу та інструменту, розглядаємо співочі голоси, тембри, діапазон, знайомимося з поняттям «лад» поповнюємо таким чином музичний словник.

Для розвитку музичного слуху у процесі вокально-хорової роботи застосовуємо метод «співу подумки». Для цього ділимо дітей на групи, що додає елемент гри: поки одна група співає, інша проспівує мелодію подумки, і готова у будь-який момент підхопити і продовжити спів. З одного боку, розвиваємо увагу, з іншого навички самоконтролю, коригування власного виконання, акцентуючи процеси звукоутворення і розвитку вокально-хорових навичок [23]. Коли пісня вивчена, замість груп пропонуємо виконати таким же чином окремим учням-солістам. Спочатку обираємо дітей, здатних виконати з найменшою кількістю інтонаційних помилок, потім долучаємо усіх охочих.

Розвиваючи мисленнєві процеси, вчимося порівнювати, робити висновки, узагальнювати. Водночас, застерігаємо від стереотипів (якщо дощ, то обов'язково холодно, а значить, сумно, настрій пригнічений), розвиваємо фантазію, спостережливість, допитливість, вчимося дискутувати, спонукаємо дітей до самостійних суджень.

Цьому сприяє, зокрема, застосування методу емоційного осягнення художнього образу у контексті інших видів мистецтва у поєднанні з методом осягнення глибини художніх образів музичних творів у процесі ознайомлення з дитячими фортепіанними п'єсами: «Ранок у лісі», «Ріккі на прогулянці», «Біла курочка Рижик», «У променях на заході сонця» з фортепіанного альбому О. Геталової «Влітку у селі». Альбом являє собою цикл п'єс, поєднаних сюжетом: пейзажі, портрети, жанрові замальовки. Яскраві п'єси доповнюються чудовими ілюстраціями – графічними малюнками, які дають можливість дітям розфарбувати їх, обравши кольори відповідно до настрою п'єси і настрою самої дитини, яка їх сприймає.

Ураховуємо потребу молодших школярів у русі, застосовуємо ігри-руханки як своєрідне заохочення до занять, що створює настрій, розвантажує, завдяки рухам [12; 14; 36].

Для прикладу наводимо розроблену нами гру-руханку «Танцювальне коло», яка водночас, вчить красиво рухатись, відчувати себе вільно у просторі, тримати поставу, сприяє зосередженню на наступній роботі, тому що збирає, активізує увагу, допомагає відчутти особливості метро-ритму, відчутти відповідність рухів (танцювальних) характеру музики (певного танцю). Нами застосовувалися: полька «Ой заграйте дударики» Філіпенка. У цих творах визначається застосування певного (основного) кроку танцю, який можна легко і швидко розучити і виконати собі в задоволення кожним учнем. Методика виконання. Учні утворюють два кола з однаковою кількістю учасників, обличчям один до одного. Всі рухи виконуються в один бік обома колами, таким чином відбувається зміна партнерів. А танець-гра продовжується доти, поки учні не повернуться до початкової пари. Виконувалася і з навчальною метою, і замість фізкульт-хвилинки.

На *операційно-евристичному* етапі робота з особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики продовжувалася, ґрунтуючись на уже набутому досвіді. Зокрема, ми поверталися до знайомих форм і методів роботи, водночас додаючи нові, що забезпечують перехід до продуктивної творчої діяльності (методи проблемного викладу матеріалу, створення проблемних ситуацій, евристичної бесіди, творчих завдань). Так, при роботі над піснею, після застосування прийомів «Впіймай слово» та «Зникаючі рядки», створюючи проблемну ситуацію, прокладаємо стежку до осягнення музичного образу, керуючись отриманими знаннями щодо засобів виразності, застосовуючи метод «Я композитор». Ставимо питання:

- якою за настроєм має бути пісня?
- яким ми уявляємо характер мелодії?
- який має бути ритм?
- чи може мати пісня характер танцю?

- який супровід потрібно підібрати до уявної мелодії?

Допомагаємо учням знайти необхідні відповіді за заготовленими «підказками» – таблицями, у яких показано відповідність загального характеру музики і його більш тонкі градації (сумна: жалібна, тужлива, благальна; лірична: ніжна, граційна, ласкава, душевна). Узгоджуємо із засобами виразності, після чого слухаємо пісню, обговорюємо художній образ, аналізуємо засоби виразності, робимо висновки щодо того, наскільки співпали уявлення щодо звучання пісні і очікування школярів про загальний характер твору з авторським рішенням композитора (розвиваємо критичне і художньо-образне мислення), продовжуємо розучування, працюючи над формуванням вокально-хорових, вокально-виконавських навичок, звертаємо увагу на впевненість і виразність виконання, прояви артистизму.

Формуванню асоціативного мислення, особистісних якостей – ініціативності, наполегливості, кмітливості, винахідливості сприяє застосування методу практичних творчих завдань. Так після опанування побудови музики – поняття «форма» та її музичних різновидів – пропонуємо завдання:

- з однієї теми (мелодії) утворити варіації;
- з двох тем (мелодій) утворити трьох частинну форму і форму рондо, пояснити, чим вони відрізняються.

У комплексі з методом творчих завдань застосовуємо метод візуалізації, а саме переведення музичного образу на мову інших видів мистецтва. Творче завдання: створити орнамент відповідно до форми рондо. При цьому велике значення має створення ситуацій успіху.

Для виявлення наявності або відсутності у молодших школярів різного роду соціальних мотивів ми за А.Марковою [13, 96 с.] створювали на уроці ситуації колективної і групової роботи з подальшим застосуванням інтерактивного методу «асоціативна квітка», коли учням пропонували обрати тип роботи – індивідуальну або роботу в співпраці з другом (робота в парах) чи друзями (робота в групах). У якості завдання пропонувалося:

- знайти і дати приклади музичних творів з подібними образами, настроями, почуттями.
- знайти і дати приклади музичних творів з протилежними образами, настроями, характерами, почуттями.

Варто зазначити, що більшість обирала роботу в співпраці. Ми припускали, що це пов'язано з тим, що на уроках музичного мистецтва робота, як правило, проводиться колективно і учні до цього просто звикли.

Своєрідним продовженням описаної вище роботи була дидактична гра «Парад емоцій», яка передбачала роботу в групах, кожна з яких мала дві скриньки: в одній – картки емоцій; у другій – з музичними творами. Емоції потрібно виразити і підібрати відповідну музику. У якомусь сенсі ця гра задовольняла потребу молодших школярів у русі – дітям не заборонялося підводитись з своїх місць, а вираження емоцій потребувало живості та грайливого настрою.

З метою формування таких особистісних якостей, як здатність до узагальнення, самостійність суджень, застосовувалися дидактичні ігри: «Знайди спільну ознаку» та «Що переплутав виконавець?»

Для гри «Знайди спільну ознаку» двом групам учнів пропонувалися два варіанти переліку музичних творів (дитячих сучасних та народних пісень), в яких потрібно було знайти і озвучити спільну ознаку. Наводимо застосовані нами два варіанти, в яких спільною ознакою є танцювальність: 1) музичний відеоряд: «Колискова» О. Хромушина (з м/ф «Забута лялька»), «Едельвейс» Р. Роджерса (з мюзиклу «Звуки музики»), «Попелюшка» П. Мережина; 2) українські народні пісні: «Я лисичка, я сестричка», «Два півники», «Ой, хмариться, дощ буде».

Гра «Що переплутав виконавець?» спонукає учнів до власного експерименту та імпровізації на основі аналізу засобів музичної виразності. Сутність гри полягала в тому, щоб у виконанні запропонованих, підкріплених візуальним рядом, фрагментів знайомих творів з навмисним зміненням темпу, ладу, штрихів, знайти помилки: 1) фрагмент колискової

«Котику сіренький» виконувався штрихом *staccato* у швидкому темпі;
2) фрагмент «Гарантели» Дж. Россіні виконувався повільно, штрихом *legato*;
3) фрагмент «Неаполітанської пісеньки» П. Чайковського було виконано в мінорі).

Продовжуємо застосовувати ігри-руханки, зокрема, «Танцювальне коло», яка дітям любилася. На операційно-евристичному етапі обираємо старовинний танець «Бурре» (музика Л. в Бетховена), методика виконання та ж, змінилися лише, слідом за жанром танцю, рухи.

Продовжуємо застосування методу емоційного осягнення художнього образу у контексті інших видів мистецтва у поєднанні з методом осягнення глибини художніх образів музичних творів. Основуючись на тому, що музика найбільш абстрактне за мовою мистецтво, а також зважаючи на те, що кожна людина під час сприймання знаходить щось своє і відчуває по-своєму, уникаємо нав'язування образів.

Водночас застосовуємо методи художньо-творчого аналізу – порівняння, співставлення, виділення головного і другорядного; метод інтегрованого навчання мистецтв – зіставлення образотворчих та музичних (програмних) творів у процесі аналізу-інтерпретації; метод візуалізації.

Розглянемо детальніше застосування деяких зазначених методів. Проводячи зіставлення образотворчих та музичних (програмних) творів у процесі аналізу-інтерпретації (на матеріалі музичних творів та ілюстрацій зі збірки фортепіанних п'єс «Музичний живопис» О. Явор: «Кольоровий фонтан», «Прогулянка на мотоциклі», «У лісі над річкою жила Фея», «Галявина кульбабок»), застосовуємо з метою розвитку логіки у послідовному викладі подій та уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки метод візуалізації – «Озвуч картинку». Відповідаючи на питання: «Що, на вашу думку, відбувається на картині?», учні відповідають на інші питання: «Що відбувалося до зображеного моменту?» та «Що може відбутися після?». І картинка «оживає», набуває рис сюжетно-рольової гри.

Ефективним також був прийом «Входження в картину» [16].

Стимулює до власної творчості, розвитку емоційної сфери учнів та асоціативного мислення комплексне застосування методів аналізу-інтерпретації живописної та музичної «палітри» художніх творів: «Весна» І. Левітана і «Квітень. Весняні струмочки» О. Попцової-Ломакіної зі збірки «Етюди-ескізи. Пори року» та «Стара садиба. Травень» С. Жуковського і «Баркарола» С. Рахманінова з Сюїти №1 для двох фортепіано.

У процесі навчання музики при вивченні пісенного репертуару включаємо елементи багатоголосного співу, освоєння навичок вокальних імпровізацій, утворення підголосків [25; 27]. Так, ненав'язливим спонуканням до розкріпачення, вільного самовираження учнів у процесі створення власних імпровізацій або підголосків у піснях, виступає метод з групи репродуктивних – «наслідування прикладу».

Загальновідомо, що для дітей молодшого шкільного віку вчитель є незаперечним авторитетом, а бажання наслідувати є психологічною властивістю кожної людини взагалі. Демонструючи приклади імпровізацій, створення підголосків (ми не вимагали запам'ятовування і буквального повторення, а показували учням, що вони теж можуть самостійно створити короткий мотив, мелодію на заданий текст, «прикрасити» своїм підголоском основну мелодію у пісні, чим порадують вчителя, друзів, батьків. Зрозуміло, що це був просто новий досвід без претензії на справді художню цінність, – перший крок до самовираження і самоусвідомлення.

Формуючи адекватну поведінку учнів та мотивацію до навчання музики, враховуючи їхній природний потяг до наслідування, вважали за доцільне також, застосування методу ознайомлення з біографіями музикантів як прикладу особистісного становлення. Як приклад наводили біографії композиторів (В.-А. Моцарт, М. Брух, П. Чайковський), які з дитячих літ створювали власні «шедеври».

Отримані навички реалізуємо у процесі залучення до музично-творчої діяльності за допомогою застосування ігрового методу (ігри-фантазування,

ігри драматизації, ігри-імпровазації з елементами танцю, ігри-інсценізації; дидактичні [2; 10].

Застосовувалися нами також ігри зі збірки В. Верховинця «Весняночка» [3], які уже були більше, ніж іграми-інсценізаціями (див. Додаток Б1, Б2). Вони готували учнів до проєктної діяльності, зокрема, створення міні-проєктів на теми фольклорних свят та обрядів, стимулювали до пошуку матеріалів про те, як святкували наші предки, чому і коли саме таких пісень співали їхні однолітки. Метою ігор та пісень (так, як визначив сам В. Верховинець) було «пробуджувати у дітей веселий весняний настрій, почуття любові до природи та бажання глибше зрозуміти її явища, берегти народні традиції» [3, с. 102]. Ці ігри та пісні передують усьому весняному циклу. Ролі Ведучого, Весни та Діда в означених іграх передбачають розвиток артистичних здібностей.

На цьому етапі також застосовуємо метод проєктів, який спрямовуємо на вивчення фактичного матеріалу, зв'язків і взаємозалежностей між явищами. На другому етапі обираємо інформаційну творчу тему проєкту з використанням практичних напрацювань у відтворенні народних обрядів, елементів театралізації: «Як святкували в давнину?». Адже обряди – це ритуальні ігри, канали соціального успадкування досвіду життя і праці, успадкування культури. А, враховуючи роль метафоризації, театралізовані ігри – це механізм ініціації творчості, інтуїтивно-емоційного осягнення «світу життя» [28, с. 111].

Розігрування придуманих історій, інсценізація пісень, а також виконання ігор-імпровацій з елементами танцю («Подояночка», «А ми просо сіяли», «Кривий танець») із застосуванням інтерактивного прийому «Снігова куля», слугували підготовкою і етапами їх проведення.

Потрібно зазначити, що на останньому етапі проявили себе окремі діти, яким було притаманне загострене сприйняття недоліків, відчуття дисгармонії, що, як відомо, є одним з основних чинників креативності. Вони потребували особливої уваги і відповідної роботи щодо адекватності

сприймання і оцінки колективної роботи, зняття агресивних проявів до окремих учнів, яких потрібно підтримати у творчих спробах.

На наступному, результативно-креативному етапі застосовувалися уже звичні для учнів заняття імпровізацією, ігри, бесіди, ігри-казки, ігри-драматизації. У вокально-хоровій роботі акцентуємо напрацювання навичок багатоголосного співу, готуємо міні-вистави, активно застосовуємо методи театралізації і драматизації, творчих завдань, вербалізації художніх образів та візуалізації – пошуку знайомих дітям візуалізованих історій, метод проектів, методи створення проблемної ситуації, частково-пошуковий, контролю і самоконтролю.

Продовжуючи застосування описаних вище (в ході роботи на мотиваційно-адаптаційному та операційно-евристичному етапах) прийомів «Впіймай слово», «Зникаючі рядки» та методу «Я композитор» переходимо від уявного звучання мелодії пісні до її живого відтворення: кожний охочий учень пробує створити і продемонструвати свою мелодію. І неважливо, чи це буде мелодія тільки до одного рядка, чи тільки образний початок пісні, чи фрагмент, яким пісня має закінчитися. Неважливо також, якщо цей фрагмент буде нагадувати відому пісню, для нас важливо, що було «попадання в образ».

Залучення учнів до музично-творчої діяльності реалізуємо, застосовуючи індивідуальні і групові форми роботи, виконуючи творче завдання «Скринька бажань», яка наповнена завданнями:

- виконати пісню;
- простукати ритм;
- виконати пластичне інтонування;
- створити музичну відповідь на запропоноване музичне питання (по типу гри «Питання – відповіді»);
- створити мелодію на заданий текст;
- створити текст на задану мелодію;
- підібрати танцювальний рух до запропонованого танцю.

Кожен охочий дістає із скриньки завдання і виконує його. Завершує виконання самооцінюванням. Всі інші – в ролі глядачів: спостерігають, оцінюють, висловлюють побажання.

Намагаючись дати дітям можливість повністю самовиразитися, враховуючи досвід роботи з дітьми, яким було притаманне загострене сприйняття недоліків, ми розуміли, як важливо створити атмосферу невимушеності, добросердечності і взаєморозуміння, щоб побажання і оцінювання висловлювалися учнями коректно, доброзичливо. Тому до виконання завдання учні запрошувалися без примусу, тільки за власним бажанням, а у оцінці останнє слово завжди лишалося за вчителем. Ми підтримували найменші прояви творчості, щоб укріпити бажання школярів продовжувати творчо працювати на уроці, формувати адекватне уявлення про себе, свої можливості, не втрачаючи при цьому впевненості в собі.

Методи вербалізації художніх образів та візуалізації – пошуку знайомих дітям візуалізованих історій – застосовувалися для виконання творчого завдання «Коллективне складання музично-драматичної історії за малюнком» (за методикою К.Орфа [22]). Учнім необхідно було визначити героїв, скласти їхні образні характеристики (вербально, а також підібрати музичні характеристики – фрагменти з відомих пісень чи інструментальних творів, підібрати той чи інший музичний інструмент для характеристики персонажа чи явища. Однією з таких історій була «Музика ранкового лісу» (див. Додаток Б1) в межах теми: «Прощавай, веселе літечко» («Мистецтво. 2 кл.»).

Дуже важливий момент – для того, щоб створити колективну розповідь із музичним супроводом, потрібно визначити, які пісні можна виконати хором, які – доручити солістам, розподілити ролі. У ході цієї творчої роботи нами фіксувалися усі прояви поведінки, яка тісно пов'язана із самооцінкою.

Адже, важливо, як себе відчуває і як себе поводить кожний учень, яке місце у колективі собі відводить, до якої ролі прагне: і той, у кого менше досвіду творчої діяльності, і той, хто вважає себе набагато талановитішим за

інших. Крім того, зважаємо на вікові особливості: емоційний фон є в цей період визначальним. Критичне зауваження може не тільки знизити мотивацію, а й сприяти формуванню заниженої самооцінки у дитини, яка потребує підтримки.

Водночас, негативно та важко сприймають критику і школярі з завищеною самооцінкою, яким вдома і в мистецькій школі часто говорять про їхні здібності. Тому особливого значення набуває створення дружньої атмосфери взаєморозуміння. Ми вважали, що досягли бажаного результату, коли більш здібна дитина змогла сказати приблизно так: «Я б, звичайно, міг краще, але нехай сьогодні соло виконує Артем, а я допоможу за потреби».

Отже, у характеристиках спілкування виявлявся засвоєний тип спілкування з однокласниками. При цьому важливий самоконтроль, який дає уявлення як про здатність учня ставити мету і досягати її, так і про здатність підкоритися певним вимогам. Прагнення до самоствердження проходить паралельно з розумінням суспільних норм поведінки, тому ми приділяли увагу умінню учнів стримувати вираження відкритого незадоволення. Важливо було відзначати успіхи школярів у оволодінні власною поведінкою і вчити контролювати власну увагу, дії у виконанні спільних завдань.

Наступним кроком музично-творчої діяльності було колективне складання попури. У ході роботи було ознайомлено дітей з новим поняттям, прослухано приклади, зокрема, попури з пісень про маму (П. Мережина), узагальнювалися знання учнів щодо типів музики, музичної форми, ладу і тональності, ритму та інших засобів виразності.

При обранні теми, ми скерували процес у бік осінньої тематики, відштовхуючись від щойно вивченої пісні Т.Ярошенко на сл. В.Івченко «Осінні кораблики», з урахуванням попереднього досвіду молодших школярів щодо образної характеристики пісень про дощик на першому етапі експериментальної роботи.

Після повторного прослуховування і виконання пісень, у ході дискусії (метод – «провокування дискусії»), під час якої було висловлено безліч

обґрунтованих ідей (інтерактивний метод «коло ідей») щодо того, скільки пісень і які саме треба обрати. Було обрано пісні у такому порядку: Б.Фільц, сл. О.Олеся, «Дощик» (e-moll, рухливо), А.Мігай, сл. Н.Кулик «Дощик» (c-moll – C-dur – c-moll, помірно), Т.Ярошенко «Осінні кораблики» (C-dur – c-moll, швидко, наспівно).

На цьому етапі було продовжено проектну діяльність: міні-проект «Аромат вишні», який було задумано після проведення гри «Вишні-черешні» зі збірки В. Верховинця [3] та розучування пісні на вірші Т. Шевченка «Садок вишневий коло хати». Підготовка передбачала пошукову діяльність для відповідей на певні питання, підбір пісень, відео- і фото-ряду.

Питання, на які діти готували відповіді:

- Що означає вишня для українців?
- Яке ставлення до вишні у інших культурах?
- Як змальовано вишню у народних піснях?
- Як змальовано вишню у творах образотворчого мистецтва?

Для слухання (з попередньою художньо-образною характеристикою) були обрані народні пісні: «Ой ти вишенько», «Ой у вишневому садочку».

У коротких повідомленнях дітей було окреслено значення вишні як символу рідної землі, матері. Вишневий садок виступає символом щасливої сім'ї. Символом дівчини (нареченої) стала квітуча вишня, ягоди – діти і мати. Було з'ясовано, що у інших країнах теж шанують вишню: вишня сакура є стародавнім символом Японії; у Китаї вишня – символ удачі і весни. На уроці художньої праці кожен учень виготовив паперову квітку вишні, яку після виконання пісні прикріпив на підготовлений стенд, долучившись до створення чудового «вишневого» панно. На закінчення на радість дітям – пиріг з вишнею і сік, що наповнили кімнату ароматом вишні.

На результативно-креативному етапі ми повернулися до творчого завдання «Уяви себе персонажем улюбленої казки». Було цікаво простежити зміни у творчому самовираженні дітей після проведеної роботи. Маємо відзначити, що завдання, яке починалося з бесіди на наших очах переростало

поступово у захоплюючу творчу гру з розігруванням імпровізованих сцен з улюблених казок про Івасика-Телесика, Білосніжку і гномів, Попелюшку, діти яскраво представляли героїв, співали пісні, пробували виконати засвоєні танцювальні рухи.

Після такого театралізованого дійства логічним продовженням особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі музичного навчання стала організація і проведення проєкту «Чому протягом більш як 300 років «Попелюшка» лишається улюбленою казкою для дітей?»

Процес підготовки мав три етапи. На першому було обрано тему і окреслено завдання, що передбачали дослідження наступних питань:

- 1) хто автор відомої казки «Попелюшка»?
- 2) чому існують різні варіанти сюжету казки?
- 3) які твори, в тому числі музичні, були створені на її сюжет?
- 4) коли жила Попелюшка? Як одягалася? Які костюми носили люди тієї доби?
- 5) які танці тоді танцювали, на яких інструментах грали?
- 6) чому можна навчитися, познайомившись з історією Попелюшки?

На другому (основному) етапі проводився збір матеріалів, обговорення сюжету, знайомство з авторами, епохою, музикою, танцями і танцювальними рухами, розучування пісень, створення сценарію з власним сюжетом, підбір відеоряду для презентації проєкту, розподіл ролей. Застосовувалися методи створення проблемної ситуації, частково-пошуковий.

На третьому етапі було проведено захист проєкту.

У ході вибору і обговорення теми проєкту було розподілено завдання між усіма учнями групи. Попередньо розучено, а потім виконано пісні французькі народні пісні «Alouette» («Пташка»), «Berger» («Пастух»), пісню П. Мережина «Попелюшка». Прослухано і обговорено музику старовинних танців (менуету, гавоту і бурре, обрано для виконання фрагменту на балі танець бурре. Проведено знайомство з музичними інструментами епохи барокко, розучено основні рухи старовинного танцю бурре. Підібрано, і

використано під час захисту фрагменти з к/ф «Три горішка для Попелюшки», відео танцю та ілюстрації з каналу youtube. Розподілено ролі, проведено необхідну кількість репетицій. До роботи над проектом було залучено батьків, які допомогли не тільки з костюмами, а й з відбором необхідної інформації.

У результаті пошукової роботи було з'ясовано, що «Попелюшка» – західноєвропейська казка, яка розгортається за одним із найпопулярніших сюжетів до сьогоднішнього дня (про несправедливе пригноблення і триумфальну нагороду), має багато сюжетних варіантів, запропонованих різними авторами, зокрема, Ш. Перро (Франція, 1697р.) та братів Грімм (Німеччина, 1814р.).

Було виявлено, що до сюжету казки в різні роки зверталися різні автори – драматурги, композитори, сценаристи, за мотивами створено оперу композиторами Дж. Россіні («Попелюшка, або Триумф доброти», Італія, 1817р.), Ж. Массне («Попелюшка», Франція, 1899р.), балет С. Прокоф'єва («Попелюшка», СРСР, 1945р.), мультфільм-казка «Попелюшка» Уолта Діснея (США, 1950р. з наступними оновленнями), художній фільм «Три горішки для Попелюшки» (Чехословаччина та ГДР, 1973р.). В 2016 році театр тіней Verba з України додали цю казку до свого шоу «Королівство тіней» і дали з ним більше 50 концертів в Україні, Європі, Близькому сході і Азії.

У проведенні презентації широко застосовувалися засоби мультимедіа. З повідомленнями про дослідження історії Попелюшки виступали доповідачі, ілюструючи свої доповіді на екрані. По завершенні було показано міні-спектакль. Представляємо коротко хід вистави.

Святкова зала, стражники (2 учня), придворні, свита короля (4 учні).

На сцені казкова Фея (вчитель музичного мистецтва), виконує I куплет пісні П.Мережина «Попелюшка».

Король і Королева оголошують бал (французькою), на якому Принц має обрати наречену.

Мачуха і сестри Попелюшки готуються до балу (приміряють прикраси та шалі, пританцювують і наспівують французьку народну пісню «Alouette» (французькою). З другого куплету усі присутні учні співають разом з ними.

Сцена балу: одночасна демонстрація танцю бурре на екрані і виконання учнями-гостями балу (основні кроки).

Сумна Попелюшка наспівує пісню «Пастушок» (французькою). З другого куплету усі присутні учні співають разом з нею.

Казкова Фея (за сюжетом хрещена мати Попелюшки) виконує третій куплет пісні П.Мережина «Попелюшка» і проводить Попелюшку на бал.

Демонстрація фрагменту к/ф «Три горішка для Попелюшки» (Попелюшка перед входом до палацу).

На балу: Король і королева, свита, Фея. Входять Принц і Попелюшка, Принц повертає Попелюшці черевичок. Учні виконують усі чотири куплети пісні П.Мережина «Попелюшка».

Слова з пісні: «Отож, як мрія в тебе є – згадай про Попелюшку» завершили міні-спектакль. Захід завершився дуже позитивними оцінними відгуками батьків, вчителів і обговоренням результатів самих школярів.

Як відомо, у самооцінці виявляються власні (адекватні чи неадекватні) уявлення учнів про свої можливості, переваги, недоліки, що в кінцевому результаті впливає на їх саморозвиток. Оскільки завищена, як і занижена, самооцінка поступово складається у школяра під впливом оцінного ставлення до нього дорослих, то слід звернути увагу на причини, які цьому сприяють. Завищена формується, в основному, внаслідок неадекватної здатності самої дитини щодо оцінки своїх здібностей, постійного очікування непомірних похвал, якими його, зазвичай, оточують дорослі, і які вона сама сприймає як очевидну перевагу над однокласниками. В результаті вона прагне до лідерства, стає важко керованою, поводить зарозуміло і втрачає бажання подальшого розвитку.

Школярі із заниженою самооцінкою теж втрачають стимул до розвитку. Але з інших причин, зокрема, втрачають віру у свої сили і

позитивне ставлення до себе, натомість потребують постійної уваги і щосекундної похвали.

Відчуття рівноваги між власними перевагами та недоліками сприяє адекватному сприйняттю себе та своїх можливостей і адекватній самооцінці та бажання саморозвитку. Тому з метою виявлення рівня сформованості поведінково-творчого компонента особистісно-креативного розвитку молодших школярів вважаємо своєчасно з'ясувати їх здатність до адекватної самооцінки. Для цього розроблено безліч опитувань, тестувань та методик. Ми скористалися методикою «Сходи» (за В. Щур) [26].

Для цього малюємо на аркуші паперу сходи з 10 сходинок. Показуємо дитині драбинку і говоримо, що на нижній сходинці стоять найгірші хлопчики та дівчатка. На другій, трохи краще, а ось на верхній сходинці стоять найкращі, добрі та розумні хлопчики та дівчатка. Потім ставимо питання: «На яку сходинку поставив би себе?». Обробка результатів: 1-3 сходинки – низький рівень самооцінки (занижена); 4-7 сходинка – середній рівень (правильний); 8-10 сходинка – високий рівень (завищена). Результати показали правильний рівень самооцінки.

Отже, у ході експериментальної роботи, проведеної відповідно до окреслених напрямків на кожному етапі особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики в контексті визначених підходів, ефективним було застосування авторської методики (особливо методу проєктів, ігрового методу та методів візуалізації, театралізації, творчих завдань), що підтвердив наступний аналіз результатів дослідження.

3.3. Аналіз результатів дослідження

На третьому етапі, *підсумково-узагальнюючому*, проаналізовано результати формульованого експерименту, здійснено систематизацію статистичних даних дослідно-експериментальної роботи, сформульовано висновки, визначено ефективність запропонованої методики.

У ході аналізу результатів проведеного експериментального дослідження передбачалося вирішення наступних завдань:

- простежити і підкріпити методами математичної статистики динаміку особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики;
- на основі отриманих даних підтвердити ефективність впровадженої експериментальної поетапної методики.

Результати формувальної методики фіксувалися по завершенні кожного з визначених етапів – мотиваційно-адаптаційного, операційно-евристичного, результативно-креативного.

Результати першого, мотиваційно-адаптаційного, етапу, отримані в ЕГ та КГ за кожним критерієм унаочнено послідовно у таблицях: 3.8; 3.9; 3.10; 3.11.

Таблиця 3.8

Рівень особистісно-креативної розвиненості молодших школярів ЕГ і КГ за критерієм: «ступінь емоційно-мотиваційної спрямованості молодших школярів до самостійної продуктивної музично-творчої діяльності» наприкінці першого етапу

Показники	Рівні											
	початковий				середній				достатній			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1. Наявність емоційного відгуку на музику і зацікавленості творчим процесом	29	51,78	34	56,66	17	30,35	20	33,33	10	17,85	6	10,0
2. Наявність мотивації до розвитку власних творчих можливостей	30	53,57	35	58,33	17	30,35	17	28,33	9	16,07	8	13,33
3. Потреба у навчанні музики	32	57,14	36	60,0	16	28,57	16	26,66	8	14,28	8	13,33
Середнє значення		54,16		58,33		29,75		29,44		16,10		12,22

За результатами, отриманими за критерієм «ступінь емоційно-мотиваційної спрямованості молодших школярів до самостійної продуктивної музично-творчої діяльності» наприкінці першого етапу, представленими у таблиці 3.8, потрібно відзначити, що за означеним критерієм відбулися деякі незначні зрушення, в основному, в плані емоційного відгуку на музику і зацікавленості творчим процесом. Мотивацію до розвитку власних творчих можливостей та потребу у навчанні музики потрібно було цілеспрямовано розвивати.

Результати, отримані за критерієм «міра здатності до сприймання і осмислення мистецьких явищ» наприкінці першого етапу, представлено у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Рівень особистісно-креативної розвиненості молодших школярів ЕГ і КГ за критерієм: «міра здатності до сприймання і осмислення мистецьких явищ» на наприкінці першого етапу

Показники	Рівні											
	початковий				середній				достатній			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1. Наявність елементарного мистецького тезаурусу	33	58,92	34	56,6 6	16	28,57	19	31,66	7	12,5	7	11,66
2. Розвиненість вокально-хорових навичок	30	53,57	36	60,0	19	33,92	15	25,0	7	12,5	9	15,0
3. Наявність здатності до художньо-образних асоціацій	31	55,35	33	55,0	16	28,57	20	33,33	9	16,07	7	11,66
4. Наявність аналітично-оцінного мислення	32	57,14	36	60,0	18	32,14	18	30,0	6	10,71	6	10,0
Середнє значення		56,24		57,91		30,80		29,99		12,94		12,08

Отримані результати за даним критерієм показали, що, хоча і з невеликими цифрами, підвищилися середній та достатній рівні, на 3,31% зменшився відсоток учнів, віднесених до початкового рівня. Особливої уваги потребували формування елементарного мистецького тезаурусу і навички аналітично-оцінного мислення.

Результати, отримані за критерієм «міра здатності до застосування набутих інтегрованих знань, навичок, умінь у практичній творчій діяльності» наприкінці першого етапу, представлено у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Рівень особистісно-креативної розвиненості молодших школярів ЕГ і КГ за критерієм: «міра здатності до застосування набутих інтегрованих знань, навичок, умінь у практичній творчій діяльності» наприкінці першого етапу дослідження

Показники	Рівні											
	початковий				середній				достатній			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1. Артистичність у процесі інтерпретації музичних творів	30	53,57	33	55,0	17	30,35	19	31,66	9	16,07	8	13,33
2 Уміння знаходити неочікувані шляхи розв'язання завдань у нових ситуаціях на основі набутого музичного досвіду	31	55,36	35	58,33	18	32,14	18	30,0	7	12,5	7	11,66
3. Наявність здатності до творчого музикування, заснованого на імпровізації	33	58,93	36	60,0	18	32,14	18	30,0	5	8,92	6	10,0
Середнє значення		55,95		57,77		31,54		30,55		12,49		11,66

З таблиці видно, що найкращий результат маємо за показником щодо артистичності у процесі інтерпретації музичних творів, що пояснюється притаманною дітям цього цієї вікової категорії безпосередністю. Найскладніше просувалася робота, пов'язана з імпровізаціями, яка потребувала наполегливої роботи з розвитку здатності до творчого музикування.

Результати, отримані за критерієм «ступінь вираженості адекватності самосприйняття та моделювання нестандартних схем поведінки і спілкування у творчому процесі» наприкінці першого етапу, представлено у таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Рівень особистісно-креативної розвиненості молодших школярів з ЕГ і КГ за критерієм: «ступінь вираженості адекватності сприйняття та моделювання нестандартних схем поведінки і спілкування у творчому процесі» наприкінці першого етапу дослідження

Показники	Рівні											
	початковий				середній				достатній			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1. Здатність до творчого самовираження та незалежності суджень	30	53,57	35	58,33	19	33,92	19	31,66	7	12,5	6	10,0
2. Здатність до спільної творчої діяльності	29	51,78	34	56,66	18	32,14	18	30,0	9	16,07	8	13,33
3. Уміння взаємодіяти, не втрачаючи власної індивідуальності	31	55,35	36	60,0	17	30,35	17	28,33	8	14,28	7	11,66
4. Здатність до самоорганізації, самоконтролю та самооцінки	31	55,35	35	58,33	18	32,14	17	28,33	7	12,5	8	13,33
Середнє значення		53,96		58,33		32,13		29,58		13,83		12,08

За означеним критерієм теж спостерігалися певні зрушення за кожним показником. Відсоток учнів, віднесених у експериментальній групі до початкового рівня зменшився всього на 5,41%; на 2,67% підвищився відсоток школярів середнього рівня; на 2,70% збільшилась кількість школярів, віднесених до достатнього рівня.

Отже, можемо представити результати першого етапу за усіма критеріями в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Статистичні дані ЕГ та КГ за усіма критеріями після першого, мотиваційно-адаптаційного, етапу формувального експерименту

Рівні	Початковий		Середній		Достатній	
	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %
ступінь емоційно-мотиваційної спрямованості молодших школярів до самостійної продуктивної музично-творчої діяльності	54,16	58,33	29,75	29,44	16,10	12,22
міра здатності до сприймання та осмислення мистецьких явищ	56,24	57,91	30,80	29,99	12,94	12,08
міра здатності до застосування набутих інтегрованих знань, навичок, умінь у практичній музично-творчій діяльності	55,95	57,77	31,54	30,55	12,49	11,66
ступінь вираженості адекватності сприйняття та моделювання нестандартних схем поведінки і спілкування у творчому процесі	53,96	58,33	32,13	29,58	13,83	12,08
Середнє значення	55,08	58,08	31,05	29,89	13,84	12,01

Порівнюючи результати, отримані після першого етапу формувальної методики, з вихідними даними маємо відзначити, що у відсотковому плані зрушення є незначними, менші, ніж ми сподівалися.

Це пояснювалося тим, що учні не були готові, навіть емоційно, до запропонованої їм роботи. У ході роботи ми намагалися усунути значні емоційні, м'язові затиски, відсутність координації – рухової і голосової,

невміння адекватно сприймати, реагувати, оцінювати твори мистецтва, своє виконання, виконання інших, асоціативно мислити і вербалізувати свої переживання, висловлювати вільно свої власні думки.

Проте, здобутком, безсумнівно, є певна, на наш погляд, успішна адаптація учнів: відбулося знайомство з новими видами і формами роботи, розширення музичного кругозору, з'явилася зацікавленість процесом навчання музики.

Орієнтуючись на висновки констатувального етапу дослідження, ми і не очікували швидких результатів, розуміючи складність завдання щодо особистісно-креативного розвитку молодших школярів, тому отримані результати нас стимулювали до подальшої роботи, переходу до наступного етапу.

Результати другого, операційно-евристичного, етапу, отримані в ЕГ та КГ за кожним критерієм унаочнено послідовно у таблицях, поданих у додатку (див додаток Д1). Потрібно відзначити помітні зрушення за усіма показниками в експериментальній групі учнів, хоча слід зауважити, що до виконання завдань учні обох груп ставилися відповідально і активно.

Як бачимо, результати, отримані у ході роботи на операційно-евристичному етапі, метою якого було навчити довіряти власним відчуттям, не боятися їх висловлювати, спиратися на уже набутий досвід (при цьому, треба було вести навчання так, щоб з кожним уроком в учнів росло бажання дізнаватися, відкривати і втілювати щось нове), значно кращі і порівняно з вихідними, і порівняно з отриманими на попередньому етапі.

Кількість учнів ЕГ, віднесених до достатнього рівня підвищилася на 4,19%. На середньому рівні виявлено 37,19% учнів, що означає підвищення на 9,63%; на початковому рівні зафіксовано 47,46%, що означає його підвищення на 11,91%.

Результати другого, операційно-евристичного, етапу, за усіма критеріями в ЕГ та КГ подано в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Статистичні дані ЕГ та КГ за усіма критеріями після другого, операційно-евристичного, етапу формувального експерименту

Рівні	Початковий		Середній		Достатній	
	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %
ступінь емоційно-мотиваційної спрямованості молодших школярів до самостійної продуктивної музично-творчої діяльності	49,4	57,77	33,92	28,33	16,66	13,88
міра здатності до сприймання та осмислення мистецьких явищ	48,65	57,08	36,60	30,83	14,73	12,08
міра здатності до застосування набутих інтегрованих знань, навичок, умінь у практичній музично-творчій діяльності	45,82	57,22	39,88	31,1	14,26	11,66
ступінь вираженості адекватності сприйняття та моделювання нестандартних схем поведінки і спілкування у творчому процесі	45,97	57,49	38,39	29,99	15,62	12,49
Середнє значення	47,46	57,39	37,19	30,06	15,32	12,52

Результати третього, результативно-креативного, етапу за усіма критеріями представлено в таблиці 3.14.

З таблиці видно, що результати особистісно-креативної розвиненості молодших школярів у ЕГ значно перевищують результати учнів у КГ. Суттєво збільшилась кількість учнів середнього рівня особистісно-креативної розвиненості в ЕГ порівняно з КГ, в той час, як кількість учнів початкового рівня зменшилась.

Підсумовуючи результати третього, результативно-креативного, етапу, можемо зауважити, що відсотковий показник кількості школярів ЕГ, віднесених до достатнього рівня після впровадження третього етапу формувальної методики, збільшився і становив 25,03%. Порівняно з

результатом, зафіксованим до початку експерименту (11,13%), це на 13,9% більше.

Таблиця 3.14.

Статистичні дані ЕГ та КГ після третього етапу формувального експерименту

критерії	Рівні		Початковий		Середній		Достатній	
	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %
ступінь емоційно-мотиваційної спрямованості молодших школярів до самостійної продуктивної музично-творчої діяльності	19,64	53,88	51,78	33,33	28,56	12,77		
міра здатності до сприймання та осмислення мистецьких явищ	25,88	53,33	49,55	33,74	24,55	12,91		
міра здатності до застосування набутих інтегрованих знань, навичок, умінь у практичній музично-творчій діяльності	27,97	54,44	49,99	33,33	22,02	12,22		
ступінь вираженості адекватності сприйняття та моделювання нестандартних схем поведінки і спілкування у творчому процесі	24,99	53,33	49,99	33,33	24,99	13,33		
Середнє Значення	24,62	53,74	50,33	33,43	25,03	12,8		

Кількість учнів, віднесених до середнього рівня (50,33%) теж підвищилася на 20,87%. Водночас, кількість учнів початкового рівня помітно зменшилася: початковий рівень учнів ЕГ до експерименту становив 59,37%, а після третього етапу – 24,62%, що на 34,75% менше.

Потрібно відзначити, що при порівнянні статистичних даних школярі експериментальної групи випереджали учнів із контрольної групи за усіма критеріями. Можемо простежити динаміку зростання показників особистісно-креативного розвитку, відзначивши покращення результатів в експериментальній групі за усіма критеріями від етапу до етапу, що унаочнено на таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

Результати формувального експерименту в ЕГ за усіма критеріями від етапу до етапу особистісно-креативного розвитку

Етапи	Рівні	Початковий	Середній	Достатній
	Середнє значення у процентах			
До експерименту		59,37	29,46	11,13
Перший етап: мотиваційно-адаптаційний		55,08	31,05	13,84
Другий етап: операційно-евристичний		47,46	37,19	15,32
Третій етап: результативно-креативний		24,62	50,33	25,03

Простежується також динаміка рівнів особистісно-креативної розвиненості молодших школярів в ЕГ та КГ до експерименту та після експерименту, яка в ЕГ більш виражена, що показано в таблиці 3.16.

Статистичні дані в експериментальній і контрольній групах наприкінці третього етапу показують, що школярі експериментальної групи мають кращі результати, порівняно зі школярами контрольної, які не працювали за експериментальною методикою. Так, процентний показник достатнього рівня в учнів ЕГ на 12,5% вищий, ніж в учнів КГ, кількість яких майже не змінилась. Кількість школярів, віднесених до початкового рівня в ЕГ на 28,91% менша, ніж у КГ, а кількість учнів, віднесених до середнього рівня в ЕГ, більша на 16,18%.

Аналіз отриманих результатів доводить дієвість методів, прийомів та форм, а також педагогічних умов, які були використані у ході експериментальної роботи і дійсно сприяли здатності до застосування набутих інтегрованих знань, навичок, умінь у практичній музично-творчій діяльності, формуванню потреби включатись у навчання музики у контексті інших видів мистецтва, збагаченню вокально-виконавського досвіду,

спрямованості молодших школярів до самостійної продуктивної музично-творчої діяльності прагненню до пізнання та розвитку власних творчих можливостей, адекватності власної поведінки і спілкування у творчому процесі.

Таблиця 3.16

Динаміка рівнів особистісно-креативної розвиненості молодших школярів в ЕГ та КГ

Рівні	Початковий				Середній				Достатній			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	До експ	після	До експ	після	До експ	після	До експ	після	До експ	після	До експ	після
ступінь емоційно-мотиваційної спрямованості молодших школярів до самостійної продуктивної музично-творчої діяльності	57,14	19,64	56,66	53,88	28,57	51,78	30,0	33,33	14,2	28,56	13,33	12,77
міра здатності до сприймання та осмислення мистецьких явищ	60,71	25,88	58,33	53,33	26,78	49,55	30,0	33,74	12,50	24,55	11,66	12,91
міра здатності до застосування набутих інтегрованих знань, навичок, умінь у практичній музично-творчій діяльності	58,92	27,97	60,0	54,44	30,35	49,99	28,33	33,33	10,70	22,02	11,66	12,22
ступінь вираженості адекватності сприйняття та моделювання нестандартних схем поведінки і спілкування у творчому процесі	50,71	24,99	63,33	53,33	32,14	49,99	26,66	33,33	7,14	24,99	10,0	13,33
Середнє Значення	59,37	24,62	59,58	53,74	29,46	50,33	28,74	33,43	11,13	25,03	11,66	12,80

Динаміка особистісно-креативної розвиненості молодших школярів простежується від етапу до етапу. Порівняльну динаміку рівнів особистісно-креативної розвиненості молодших школярів у експериментальній та контрольній групах до експерименту і наприкінці експерименту унаочнено на рисунку 3.2.

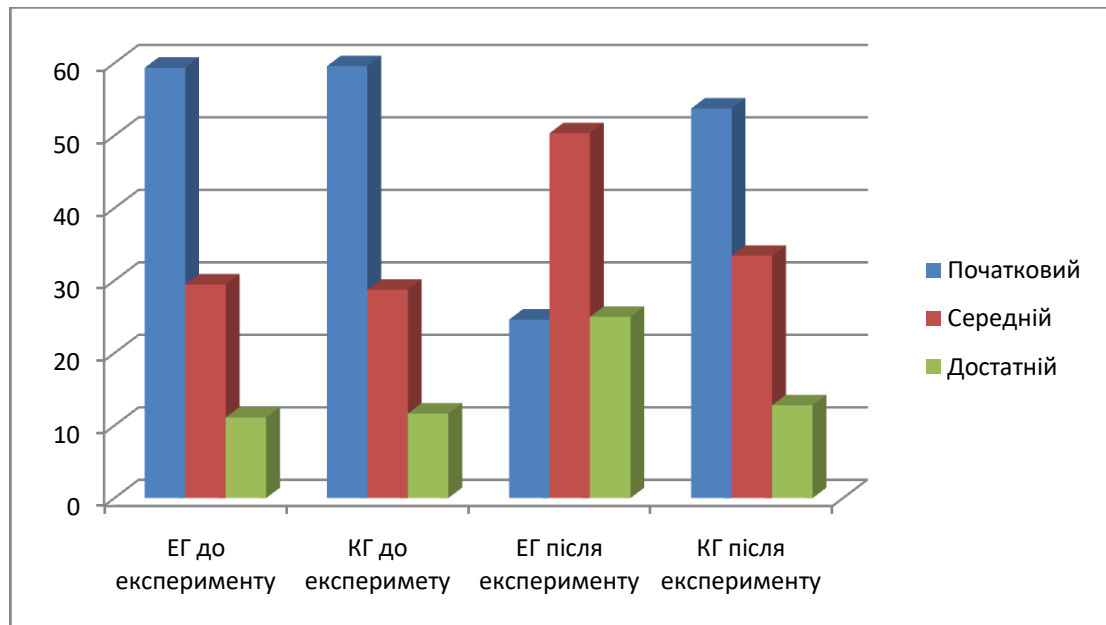


Рис. 3.2. Порівняльна динаміка рівнів особистісно-креативної розвиненості молодших школярів в ЕГ та КГ

На основі вищеподаного аналізу, можемо стверджувати, що результати проведеного експерименту з впровадження формувальної поетапної методики особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики доводять її ефективність.

Висновки до 3 розділу

Програму дослідно-експериментального дослідження, яка включала методично-пошуковий, експериментальний, підсумково-узагальнюючий етапи, результативно виконано.

Грунтуючись на теоретичному аналізі проблеми розвитку креативної особистості у процесі навчання, розвитку музичних здібностей і творчих можливостей, вікових особливостей молодших школярів, визначено критеріальний апарат дослідження (критерії: ступінь емоційно-мотиваційної спрямованості молодших школярів до самостійної продуктивної музично-творчої діяльності; міра здатності до сприймання і осмислення мистецьких явищ; міра здатності до застосування набутих інтегрованих знань, навичок, умінь у практичній творчій діяльності; ступінь вираженості адекватності сприйняття та моделювання нестандартних схем поведінки і спілкування у творчому процесі), встановлено рівневі характеристики особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики (початковий, середній, достатній), що дозволило провести констатувальну діагностику і наступний формувальний експеримент

Проведена констатувальна діагностика з наступним аналізом результатів показала переважну кількість учнів початкового та середнього рівнів особистісно-креативної розвиненості молодших школярів (на достатньому рівні знаходиться 14,04% з усього числа досліджених учнів; на початковому – 54,37%; на середньому 31,55%).

Проведений констатувальний експеримент на основі статистичної обробки результатів та узагальнень показав актуальність дослідження і дав можливість провести формувальний експеримент для перевірки поетапної методики особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики.

Авторська поетапна методика, в основу якої покладено методичну модель особистісно-креативного розвитку молодших школярів, впроваджувалася у три етапи (мотиваційно-адаптаційний, операційно-евристичний, результативно-креативний) і включала індивідуальні, групові, колективні форми роботи і групи методів: розвитку емоційно-мотиваційної сфери; розвитку вокально-хорових навичок і мислення; розвитку навичок творчої діяльності (методи візуалізації, творчих завдань, освоєння навичок

імпровізацій, утворення підголосків, суб'єктної активності); розвитку соціально-поведінкової сфери; оцінювання і самооцінювання; контролю і самоконтролю; інтегрованого навчання, метод проектів); репродуктивних та інтерактивних, що впроваджувалися на мотиваційно-адаптаційному, операційно-евристичному, результативно-креативному етапах.

Особливо ефективними виявилися методи: ігровий (ігри-імпровізації з елементами танцю), емоційного осягнення художнього образу в контексті інших видів мистецтва, метод «співу подумки», творчих завдань, візуалізації (пошуку знайомих дітям візуалізованих історій), інтегрованого навчання мистецтв, метод ознайомлення з біографіями музикантів як прикладу особистісного становлення, метод проектів.

Впровадження поетапної методики показало зростання особистісно-креативної розвиненості молодших школярів експериментальної групи у порівнянні з контрольною. У процентному відношенні показник достатнього рівня в учнів ЕГ на 12,5% вищий, ніж в учнів КГ. Кількість школярів, початкового рівня в ЕГ на 28,91% менша, а кількість учнів, віднесених до середнього рівня в ЕГ, збільшилася порівняно з КГ на 16,18%.

Отримані результати свідчать про доцільність впровадження запропонованої методики в освітній процес ЗЗСО.

Матеріали, що увійшли до розділу, опубліковані автором у наукових статтях [11; 12; 13; 14].

1. Хоу Їмей. Мотиваційно-адаптаційний етап особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики в контексті інтегративного підходу. *Наукові записки. Сер. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. № 2. 150 с. С. 73-78.

2. Хоу Їмей. Ігровий метод у процесі особистісно-креативного розвитку молодших школярів. Діяльність продюсера в культурно-мистецькому просторі ХХІ століття: дослідницькі практики, динаміка

розвитку, сфери реалізації. Зб. наукових праць / Упоряд., наук. ред. С. Садовенко. Київ: НАКККіМ, 2019. 400 с. С. 289-291.

3. Хоу Їмей. Музично-творча діяльність у процесі навчання музики молодших школярів. Соціально-гуманітарні дослідження та інноваційна освітня діяльність. Матеріали Міжнародної наукової конференції. 24-25 травня 2019 р., м.Дніпро. Дніпро: СПД «Охотнік», 2019. С. 414-415.

4. Хоу Їмей. Творчість як засіб реалізації особистістю власної індивідуальності у процесі навчання музики. Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського Вип. III / Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. 374 с. С.320-323.

Список використаних джерел до третього розділу

1. Арістова Л., Сергієнко В. Музичне мистецтво 3 кл. Київ: Видавничий дім «Освіта», 112 с.

2. Батицький М.В. Музична мозаїка: Муз.-дидакт. Ігри. К.:1990. 80 с.

3. Верховинець В.М. Весняночка. Ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. 5-е видання. Київ: «МУЗИЧНА УКРАЇНА», 1989. 342 с.

4. Геталова О. Летом в деревне. Детские пьесы для фортепиано. «Композитор Санкт-петербург», 2006. 24 с.

5. Гумінська О. Уроки музики в загальноосвітній школі: метод. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. 104 с.

6. Дорошенко Т. В. Ігри у навчанні музики. *Початкова школа*. 1996. № 9. С. 38-41.

7. Закон України «Про освіту». URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/1484-znayomtesya-zakon-ukrani-pro-svtu-2017>
8. Закон України «Про позашкільну освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>
9. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>
10. Зеленецька. І. О. Музично-дидактичні ігри. Метододичні рекомендації їх практичного застосування на уроках музики. К.: НПУ, 2000. 36 с.
11. Лобова О. Мистецтво 2 кл. Видавництво: «Школяр», 2019. 144 с.
12. Лобова О. Музично-творчий розвиток молодших школярів засобами музично-рухливої діяльності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені ВО Сухомлинського. Сер. Педагогічні науки.* 2016. № 2. С. 109-113.
13. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
14. Масол Л. Ігрові художньо-педагогічні технології у процесі викладання інтегрованого курсу «Мистецтво». *Початкова школа.* 2007. № 1. С. 46–54.
15. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности М. : Знание, 1981. № 1. 96 с.
16. Мистецтво. Конспект-конструктор уроків мистецтва 2 клас. Л.Масол, О.Гайдамака, О.Колотило. Київ: Генеза, 2019, 80 с.
URL: https://www.yakaboo.ua/mistectvo-konspekt-konstruktor-urokiv-mistectva-2-klas.html#media_popup_fragment
17. Мистецтво: підруч. для 1-го кл. закл. заг. серед. освіти. Л.Масол, О.Гайдамака, О.Колотило. Київ: Генеза, 2018. 144 с.

18. Методи і прийоми розвитку інтелектуальних і творчих здібностей учнів початкових класів. Методичний посібник. Упорядник М.П.Крилевець. Полтава: ПОППО, 2009. 92 с.
19. Нова українська школа. URL: <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2017/11/13/1180.pdf>
20. Огороднов Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. Изд. 3-е. Киев: Музична Україна, 1989. 165 с.
21. Опанасюк О.П. Розвиток творчих здібностей учнів ЗОШ на уроках музичного мистецтва. Львів: ЛОППО, 2008. 32 с.
22. Орф К. Музыка для детей: рус. версия. Челябинск: МРІ, 2008. Т. 1. 80 с.
23. Особливості процесу голосоутворення та розвиток вокальних навичок молодших школярів: методичні рекомендації / Укладач: Н.І. Євстігнєєва. Полтава: Видавництво ПДПУ імені В.Г. Короленка, 2004 р. 44 с.
24. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах: навч. посібник. К.: Либідь, 2001. 272 с.
25. Ринкявичюс З. Воспринимают ли дети полифонию? Л.: Музыка, 1979. 64 с.
26. Степанова Е. Н. Методические рекомендации «Диагностика и мониторинг личностного развития ребенка в учреждении дополнительного образования детей». 2015. 16с. URL : <http://surl.li/bcnaj>
27. Степанова Л. П. Методичні рекомендації з розвитку поліфонічного слуху у дітей молодшого шкільного віку. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 27 с.
28. Субетто А. И. Жизнь как единство творчества, здоровья и гармонии человека и общества / под науч. ред. В.Т. Пуляева. Личность. Общество. Образование. Качество жизни и образование: стратегии и инновационные практики: материалы XIX Международной научно-практической конференции. Т. II. СПб.: ЛОИРО, 2016. 265 с.

29. Турчин Т. Застосування осучаснених форм музичного навчання молодших школярів як передумова їх творчого розвитку. *Рідна школа*, 2011. № 7. С. 64-66.
30. Тютюнникова Т. Е. Видеть музыку и танцевать стихи ... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия: монография. Москва: Едиториал УРСС, 2000. 264 с.
31. Хоу Їмей, Степанова Л.П. Мотиваційно-адаптаційний етап особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики в контексті інтегративного підходу. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. № 2. 150 с.
32. Хоу Їмей. Ігровий метод у процесі особистісно-креативного розвитку молодших школярів. Діяльність продюсера в культурно-мистецькому просторі ХХІ століття: дослідницькі практики, динаміка розвитку, сфери реалізації. Зб. наукових праць. Київ: НАКККіМ, 2019. 400 с. С. 289-291).
33. Хоу Їмей. Музично-творча діяльність у процесі навчання музики молодших школярів. Соціально-гуманітарні дослідження та інноваційна освітня діяльність. Матеріали Міжнародної наукової конференції. 24-25 травня 2019 р.. Дніпро: СПД «Охотнік», 2019. С. 414-415.
34. Хоу Їмей. Творчість як засіб реалізації особистістю власної індивідуальності у процесі навчання музики. Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського Вип. III / Укл.: доктор пед. наук, проф. А.В. Козир. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. 374 с. С.320-323.
35. Чарівна сопілочка. Навчально-методичний посібник /І.О Зеленецька. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2011. 184 с.
36. Шуть М. Музична гра в сучасному художньо-естетичному процесі. *Музичний керівник*. 2013. №4. С. 11-18.

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичне узагальнення і практичне вирішення проблеми особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики шляхом впровадження розробленої поетапної методики. Отримані результати доводять її ефективність і дозволяють зробити наступні висновки.

1. На основі здійсненого теоретичного аналізу науково-методичної літератури з проблеми особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики, встановлено, що головним завданням освіти сьогодні є виховання творчої, всебічно розвиненої особистості, спрямованої на досягнення життєвої мети шляхом креативного перетворення світу. Особистісно-креативний розвиток людини як унікальної, індивідуально неповторної особистості – явище неоднозначне, складне, що потребує у визначенні своєї структури врахування фізіологічно-психічних, психологічних, соціальних, педагогічних аспектів. Незважаючи на кількість досліджень і суперечливих висновків з питань розвитку особистості, креативності та творчості, проблема залишається не вирішеною, і потребує глибокого вивчення з метою подальшого ефективного розв'язання.

Вікові особливості молодших школярів характеризуються потягом до музичних вражень, сенситивністю до творчості, що визначає навчання музики тією навчальною діяльністю, яка забезпечує у дітей цієї вікової категорії результативність особистісно-креативного розвитку. Встановлено, що особистісно-креативний розвиток молодших школярів є ефективним за умови педагогічного керівництва навчальним процесом.

2. Ураховуючи визначення дослідниками креативності як *можливості* до творчого розвитку особистості, як *інтегральної якості*, як одного із «системоутворюючих факторів структури особистості», що впливає та обумовлює рівень розвитку особистості, її самореалізації та соціалізації,

подано власне розуміння креативності молодшого школяра як здатності до конструктивного, нестандартного мислення, яка, на основі набуття особистістю різнобічних знань, уможливорює створення нового.

Аналіз і узагальнення понять «особистість» і «розвиток», власне розуміння креативності молодшого школяра дають можливість розглядати особистісно-креативний розвиток молодших школярів як один із аспектів процесу становлення особистості, що здійснюється під час музично-творчої діяльності.

На основі проведеного теоретичного дослідження уточнено зміст і структуру *особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики*, під яким ми розуміємо становлення учня як соціальної істоти, здатної, на основі засвоєних мистецьких знань, набутого емоційного досвіду, навичок музично-творчої діяльності, до конструктивного, нестандартного мислення, що забезпечує створення нового. Структурними компонентами визначено: емоційно-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-результативний, поведінково-творчий.

3. Визначено критерії та показники особистісно-креативної розвиненості молодших школярів у процесі навчання музики: *ступінь емоційно-мотиваційної спрямованості молодших школярів на самостійну продуктивну музично-творчу діяльність* (показники: наявність емоційного відгуку на музику і зацікавленість творчим процесом; наявність потреби у навчанні музики; наявність мотивації до розвитку власних творчих можливостей); *міру здатності до сприймання та осмислення мистецьких явищ* (показники: наявність елементарного мистецького тезаурусу; розвиненість вокально-хорових навичок; наявність здатності до художньо-образних асоціацій; наявність аналітично-оцінного мислення); *міру здатності до застосування набутих інтегрованих знань, навичок, умінь у практичній музично-творчій діяльності* (показники: артистичність у процесі інтерпретації музичних творів; уміння знаходити неочікувані шляхи розв'язання завдань у нових ситуаціях на основі набутого музичного

досвіду; здатність до творчого музикування, заснованого на імпровізації); *ступінь вираженості адекватності сприйняття та моделювання нестандартних схем поведінки і спілкування у музично-творчому процесі* (показники: здатність до творчого самовираження та незалежності суджень; здатність до спільної творчої діяльності; уміння взаємодіяти, не втрачаючи власної індивідуальності; здатність до самоорганізації, самоконтролю та самооцінки).

Визначено рівні особистісно-креативної розвиненості молодших школярів у процесі навчання музики – початковий, середній, достатній та їх сутнісні характеристики. За результатами констатувальної діагностики було виявлено переважання початкового і середнього рівнів особистісно-креативної розвиненості молодших школярів, що не відповідає вимогам сучасності до освітнього процесу в ЗЗСО. Це дало підстави для обґрунтування авторської методики особистісно-креативної розвиненості молодших школярів у процесі навчання музики.

4. Авторська поетапна методика, в основі якої – розроблена організаційно-методична модель особистісно-креативної розвиненості молодших школярів у процесі навчання музики, – ґрунтується на діяльнісному, особистісному, інтегративному, рефлексивному підходах, принципах (опори на навчальний і музично-творчий досвід учнів; принцип дотримання зв'язку між особистісними якостями, що потребують розвитку, та успішністю виконання пізнавальної діяльності, яка забезпечує цей розвиток; усвідомлення мети навчальної діяльності – розвитку духовної особистості, здатної до здійснення творчих дій).

Ефективність методики визначається реалізацією педагогічних умов: встановлення взаємин, що характеризуються як творча взаємодія між суб'єктами навчання; акцентування педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва; орієнтація навчального процесу на систематичне включення у різні форми музично-творчої активності з акцентом на ігрові; створення креативного середовища.

Розроблена методика впроваджувалася на мотиваційно-адаптаційному, операційно-евристичному, результативно-креативному етапах і включала групи методів: розвитку емоційно-мотиваційної сфери; розвитку вокально-хорових навичок і мислення; розвитку навичок творчої діяльності (методи візуалізації, творчих завдань, освоєння навичок імпровізацій, утворення підголосків), розвитку соціально-поведінкової сфери, інтегрованого навчання, інтерактивні, оцінювання і самооцінювання, контролю і самоконтролю. Застосовано індивідуальні, групові, колективні форми роботи.

Результати формувального експерименту підтвердили ефективність поетапної методики особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики: відсотковий показник кількості школярів ЕГ, віднесених до достатнього рівня збільшився, порівняно з результатом, зафіксованим до початку експерименту на 13,9%. Кількість учнів, віднесених до середнього рівня підвищилася на 20,87%. Водночас, кількість учнів початкового рівня зменшилася на 34,75%.

Проведене дослідження не вирішує всіх питань порушеної проблеми. Подальші наукові дослідження можуть бути спрямовані на визначення методики особистісно-креативного розвитку молодших школярів у закладах позашкільної мистецької освіти.

ДОДАТКИ

Додаток А1

ОПИТУВАННЯ

учителів та викладачів закладів загальної середньої
та позашкільної освіти

Шановні викладачі, дайте будь ласка, відповіді на питання:

1. Як Ви розумієте особистісно-креативний розвиток молодших школярів? _____

2. Якими засобами Ви користуєтесь на уроках і в позаурочній та позакласній роботі для особистісно-креативного розвитку молодших школярів? _____

3. Чи застосовуєте Ви український фольклор у процесі особистісно-креативного розвитку молодших школярів? _____

4. Якими методами та прийомами, що забезпечують особистісно-креативний розвиток учнів, Ви користуєтесь у процесі навчання музики? _____

5. Як, на Вашу думку, впливає сім'я на особистісно-креативний розвиток молодших школярів? _____

6. Чи залучаєте Ви родину учнів до особистісно-креативного розвитку молодших школярів у позакласній роботі? Як саме? _____

7. Які організаційні та методичні труднощі виникають у процесі особистісно-креативного розвитку молодших школярів? _____

8. Чи вистачає доступної Вам інформації (Інтернет включно) та методичної літератури для здійснення особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики?_____

9. Які умови необхідні для ефективної організації та реалізації особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики?_____

Дякуємо за співпрацю!

АНКЕТИ

для студентів факультетів мистецтв

АНКЕТА 1

Шановні студенти, просимо прийняти участь у анкетуванні:

1. Чи усвідомлюєте Ви правильність вибору професії, чи готові в майбутньому працювати з дітьми?
2. Як Ви розумієте особистісно-креативний розвиток молодших школярів?
3. Чи потрібно у процесі навчання дбати про особистісно-креативний розвиток молодших школярів?
4. Чи можливо, на вашу думку, засобами мистецтва сприяти особистісно-креативному розвитку учнів?
5. Чи спрямована методика музичної освіти на вирішення питань особистісно-креативного розвитку молодших школярів?
6. Які методи, на Вашу думку, забезпечать вирішення питання особистісно-креативного розвитку молодших школярів?
7. Чи вдається вам використовувати їх під час виробничої практики у закладах освіти?
8. Яка методична допомога потрібна Вам для опанування методик особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики?
9. Які умови необхідні Вам для опанування методик особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики?

Дякуємо за співпрацю!

АНКЕТА 2

для студентів факультетів мистецтв

Шановні студенти, просимо прийняти участь у анкетуванні:

1. Як Ви вважаєте, в чому суть поняття «креативність»?
2. Що, на Вашу думку, включає поняття «творчість»?
3. Як Ви розумієте поняття «творчі здібності»?
4. Чи вважаєте Ви можливим розвивати творчі здібностей учнів на уроках музичного мистецтва?
5. В чому, на вашу думку, проявляється творчість вчителя музичного мистецтва?
6. Що для вас означає: «Творчий вчитель – творчий учень»?
7. Як Ви розумієте поняття: «творча діяльність»?
8. Чи готові Ви до творчої діяльності
9. В чому ви вбачаєте можливість творчої роботи з молодшими школярами?

Дякуємо за співпрацю!

Фрагмент уроку у 2 класі**«Музика ранкового лісу»**

(тема «Прощай, веселе літечко»)

Коллективне складання музично-драматичної візуалізованої історії за малюнком К.Геталової, «Ранок у лісі»

Мета: актуалізувати музичні компетентності школярів, спираючись на їхні літні враження.

Очікувані результати:

Учні уважно слухають музичні твори, характеризують засоби виразності;

пригадують, виконують пісні; відтворюють художній образ, обирають музичні інструменти для його втілення;

беруть участь у обговоренні літніх вражень;

розуміють і відчувають події на малюнку, виявляють здатність до співпраці в групі і в колективі.

Види діяльності.

Сприймання та інтерпретація музичного твору. О. Геталова, «Ранок у лісі», А. Штогаренко, «Метелик».

Сприймання та інтерпретація твору образотворчого мистецтва. К. Геталова, «Ранок у лісі».

Спів. Є. Машканцева «На лузі»; В. Верховинець, «Ой, чого ти, метелику».

Хід уроку

Вчитель: Згадаймо найприємніші моменти літа. Напевно, хтось відпочивав на морі, хтось запам'ятав, як ходив порибалити, хтось знайшов найкрасивіші гриби. А чи були ви рано-вранці у лісі? Коли з першим промінням сонця оживає природа, прокидається все живе?

Прокидаються і щебечуть птахи, кує зозуля, стукає по стовбуру дерева дятел, дзижчать жуки, клопочуться бджілки, комахи, метелики пурхають над квітами, що підняли голівки назустріч сонцю. Утворюється багатоголосна пісня лісу.

Поки я «малювала» картинку ранку, ви вже, слухаючи мене, згадували свої враження і уявляли себе в лісі. А зараз поглянемо на малюнок, який має назву «Ранок у лісі», і згадаємо вже знайомі нам музичні твори – ті, що ми слухали і обговорювали або розучували.

За допомогою знайомих пісень чи інструментальних творів спробуємо відтворити «музику лісу». Використаємо також музичні інструменти. У нашому розпорядженні трикутники, металофон, маракаси, піаніно. Лишилося згадати музичні твори і визначити порядок дій.

Отже, які твори пригадалися? Запишемо їх назви і одразу повторимо:

- «Метелик» А. Штогаренка;
- «На лузі» Є. Машканцевої;
- пісня-гра «Зозуля і Соловеко»;
- «Ой, чого ти, метелику?» В. Верховинця.

Розподілимо, хто які завдання буде виконувати (діти діляться на групи, кожна з яких буде відтворювати куплет пісні або грати на певних інструментах):

- Хто буде зображати лісових птахів соловейка і зозулю? Вам треба відтворити наспів з гри «Зозуля і Соловейко»;
- дятла зобразимо за допомогою якого інструменту? Спробуємо металофон;
- жуки, бджілки, – маракаси з додатковим зображенням голосом, дзижчання;
- Хто представить нам квіти? Вам – пісня «На лузі»;
- Хто покаже метелика? Вам пісня «Ой, чого ти метелику?»
- А трикутник? Невже він не знадобиться нам для створення музичної картини лісу? Задіємо його для створення ранкового настрою: ранковий

шурхіт листя, ранкове повітря, ранкова роса, снопи сонячного проміння, що розганяє пільму.

Вчитель: Для себе я обираю фортепіано і виконаю «Метелика» А. Штогаренка та п'єсу О. Геталової «Ранок у лісі», малюнок-ілюстрацію до якої ми розглядаємо. Він надихає нас на створення музичної картини ранкового лісу.

Отже, ранок у лісі починається:

- 1) Звуки трикутника і повільний вступ з п'єси О. Геталової «Ранок у лісі».
- 2) Наспів з гри «Зозуля і Соловейко» – прокидаються птахи.
- 3) Імпровізація на металофоні – стукіт дятла.
- 4) Шурхіт маракасів у поєднанні з дзижчанням голосу – жуки, бджілки.
- 5) Пісня «На лузі» – прокидаються квіти.
- 6) «Метелик» А. Штогаренка, фрагмент – передвіщає появу метеликів.
- 7) Пісня «Ой, чого ти метелику?» – метелики кружляють над квітами.
- 8) «Ранок у лісі» О. Геталової (останні 2 частинки і фінал) – ліс ожив!

Чудовий ранок ми зустріли з вами на лісовій галявині! Шкода, що літо закінчилося. Але забути його не дозволять музичні твори, за допомогою яких ми збережемо про літо найкращі спогади.

Підсумки, оцінювання і самооцінювання.

Ігри з піснями зі збірки В.Верховинця «Весняночка»

ТА ЦЕ Ж ВЕСНА

Дійові особи:

Весна

Ведучий (Гриць)

Хор — усі діти.

Реквізит:

віночки для дівчаток, стільчик.

Виконується пісня «Та це ж весна», муз. В.Верховинця, сл. П.Капельгородського.

Не дуже швидко

Та це ж весна, бо та не сніг, ди

- вись, струмок з гори по біг. Шумить вода, ла

- ма є все, весна іде, тепло несе.

Опис гри

Діти стоять розірваним колом на відстані витягнутих в сторони рук один від одного. В центрі на стільчику сидить Весна. Вона ще спить, схиливши голівку на спинку стільчика, та дитячі голоси, що почали виспівувати нову пісню, будять її. Відповідними мимічними рухами, підказаними їй власного фантазією, дівчинка може імітувати пробудження весни.

Та це ж весна, бо тане сніг,

На 1—2-й такти діти правою ручкою (долонею догори) описують перед собою зліва направо широке півколо: ось, мовляв, як все змінюється навкруги, коли прокинулась Весна.

Дивись, струмок з гори побіг.

Усі (крім Весни, що прокидається) на слово «Дивись» підносять праву ручку праворуч вгору, а потім на 3—4-й такти поволі опускають їх ліворуч вниз, немов стежать за рухом струмка.

Шумить вода, ламає все,

Весна прокинулась остаточно. З радісною посмішкою вона оглядається навколо, а тут і Гриць (Ведучий) підбіг до неї, подав їй руки. Тим часом діти виконують перед собою правою рукою чотири різкі діагональні рухи, а саме: на слово «шумить» — зверху зліва — направо вниз. На слово «вода» — зверху справа — наліво вниз. Рухи повторюються в тій же послідовності на слова «ламає все».

Отже, на початку кожного слова рука повинна бути у верхньому положенні (ліворуч або праворуч), а наприкінці того ж слова по діагоналі в нижньому положенні.

Весна іде, тепло несе.

Весна стоїть в центрі, а діти простягають до неї праву руку повільним рухом знизу зліва — вгору. Разом з усіма показує на Весну обома витягнутими перед собою руками і Гриць, що відступив на крок від стільчика.

*Шумить, гуде веселий гай
І гомонить: «Вставай, вставай».*

Ось Весна почала хитати піднесеними над головою руками то вліво, то вправо (на другий склад слова «шумить» — вліво, на другий склад слова «гуде» — вправо і т. д.). Це вона посилає на землю теплий весняний вітер. Одночасно діти показують, як від поривів того вітру колишуться дерева в лісі. Опустивши руки вниз, вони виконують легкі погойдування корпусом (по два в кожному такті): на другий склад слова «шумить» — вліво, на другий склад слова «гуде» — вправо і т. д.

*Розтане сніг, зима мине,
Земля кругом цвісти почне.*

На слово «розтане» усі дівчатка надівають на голову віночки, які досі тримали в лівій руці, а Весна поволі опускає перед собою руки і на рівні талії розводить їх в сторони долонями вгору, ніби милується квітами, що розцвіли навколо.

Кожен хлопчик, повернувшись обличчям ліворуч, показує обома витягнутими перед собою руками на завітчану віночком голівку своєї сусідки.

*Дітей малих веселий рій
Помчить із хат на луг мерщій.*

Тут дівчатка й хлопчики беруться за руки, щоб на другий склад слова «дітей» почати з лівої ноги рух замкненим колом.

*Радіє все, співає все,
Весна іде, тепло несе.*

Дитяче коло продовжує обертатись, а Гриць, тримаючи Весну за руку (долоня дівчинки повинна бути зверху), водить її по колу усім навстріч*.

Весна повинна ходити поруч з Грицем або навіть трохи попереду на відстані майже витягнутих рук. Щоб не переганяти дівчинку, Ведучому треба робити менші кроки, адже він знаходиться ближче до центра кола, тому має значно коротший шлях.

При повторенні останніх чотирьох тактів пісні коло зупиняється, продовжують іти лише Весна з Грицем. Весна вклоняється усім, а діти, повернувшись обличчям до середини, вітають її прихід радісним співом та легкими помахами правої руки.

Після закінчення пісні «Та це ж весна» діти готуються до проведення наступної гри «Іде, іде дід».

Провівши Весну до середини кола, Гриць виносить з нього стільчик і ставить під стіну. На той стільчик вихователька вішає торбинку, і Дід, який досі грався і співав разом з іншими, може займати своє місце — його «хатка» готова.

Далі Гриць, розбиває коло навпіл і заводить одне півколо за друге так, щоб обидва півкола з Весною на чолі опинились навпроти стільчика — Дідової «хатки». За бажанням виконавців усі ці переміщення можна робити під пісню «Весна зиму проганяє» (муз. В.Верховинця, сл. Т.Шевченка).

Примітка. Коли діти добре засвоять мелодію, вихователька може тут і в усіх наступних піснях підспівувати другим голосом та заохочувати інших.

ІДЕ, ІДЕ ДІД

Дійові особи Весна

Дід

Ведучий

Хор — усі діти.

Реквізит:

віночок для Весни, міх (торбинка) для Діда, стільчик — Дідова «хатка».

Виконується пісня «Іде, іде Дід», мелодія народна, сл. В.Верховинця.

Швидко *mf* Для закінчення

І_де, і_де дід, дід, не_се, не_се міх, міх. зи_му про_га_ня_ти.

Іде, іде дід, дід, Несе, несе міх, міх. Отакий дідище, Такий холодище. Як розкриє міх, міх, Поморозить всіх, всіх. Не дамо, малята,	Міх той розкривати, Міх той розкривати — Холод випускати. Будемо, малята, Весні помагати, Зиму проганяти.
---	--

Опис гри

Діти утворюють два розірвані півкола, які розміщуються одне за одним між Весною і стільчиком — Дідовою «хаткою».

У «хатці», тобто на стільчику (лаві, пеньку і т. д.), сидить Дід з торбою за плечима, а в тій торбі захований мороз, і коли Дід сердиться, то розв'язує свій міх, щоб випустити холод на волю.

Гру починає Весна. Вона підступає до Дідової «хатки» і гукає: «Діду, гей! Тікай за ліси, за гори, за широке море, бо я вже прийшла!».

Одразу після цих слів діти починають пісню:

*Іде, іде дід, дід,
Несе, несе міх, міх.
Отакий дідище,
Такий холодище.
Як розкриє міх, міх,
Поморозить всіх, всіх.*

Сердитий Дід з торбиною за плечима виходить із «хатки» Весні назустріч. Згорбившись, він ступає повільними кроками – по одному на кожний такт: на перше «іде» – лівою ногою, на перше «дід» – правою і т. д. Такими ж повільними кроками Весна відступає від Діда: на перше «іде» – крок назад правою ногою, на перше «дід» – крок назад лівою ногою і т. д.

Дійові особи немов розігрують сценку боротьби двох сил природи – холоду і тепла. Дорогою Дід навіть знімає з-за спини торбинку, щоб розв'язати її та поморозити все навколо. Проте несла вже старому боротись із теплом. Зупинившись у нерішучості на слова «всіх, всіх», Дід поволі починає відходити назад. Дійові особи крокують так само, як і на початку пісні, тільки тепер з радісною усмішкою переможно наступає Весна.

Під час співу діти можуть відповідними мімічними рухами реагувати на всі події, що розгортаються перед ними: сваритись пальчиком на Діда, співчувати Весні, радіти, коли вона пішла вперед і т. п. Ось і зараз від слів «Не дамо, малята...» одне крило півкола немов радиться з протилежним, домовляючись про наступні дії. Нарешті, від слова «Будемо» обидва півкола рушають уперед. Діти починають рух з лівої ноги і, зберігаючи, по можливості, форму півкіл, ступають слідом за Весною та Дідом повільними кроками (по одному на такт), як і дійові особи.

*Не дамо, малята,
Міх той розкривати,
Міх той розкривати —
Холод випускати.
Будемо, малята,
Весні помагати,
Зиму проганяти*

Старий не витримує такого дружного наступу тепла: на останньому слові пісні він тікає.

Аж тут дзвінко лунає заклик Ведучого: «Гей!», і дівтора, мов бурхливий весняний потік, мчить Діду навздогін. Кожен хлопчик прагне «заморити» втікача — торкнутись до нього пальцем чи долонею. Той намагається уникнути дотиків, вивернутись або віддати їх назад.

Останній, від якого йому пощастить відбитись, стає новим Дідом. «Заморений» Дід, віддавши новому свою торбинку, приєднується до дитячого гурту, цю гру можна починати знову з іншими дійовими особами.

Примітка. Ці ігри спочатку треба добре вивчити та водити кожен окремо, а тоді можна об'єднати у віночок і виконувати безперервно одну за одною.

Додаток Д 1

Розгорнуті таблиці експериментальних даних ЕГ та КГ за кожним критерієм на другому (операційно-евристичному) етапі формувальної методики особистісно-креативного розвитку молодших школярів у процесі навчання музики

Таблиця

Результати особистісно-креативного розвитку молодших школярів, отримані в ЕГ та КГ за критерієм: «ступінь емоційно-мотиваційної спрямованості молодших школярів до самостійної продуктивної музично-творчої діяльності» наприкінці другого етапу

Показники	Рівні											
	початковий				середній				достатній			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1. Наявність емоційного відгуку на музику і зацікавленості творчим процесом	25	44,64	33	55,0	20	35,71	16	26,66	11	19,64	11	18,33
2. Наявність мотивації до розвитку власних творчих можливостей	28	50,0	35	58,33	19	33,92	18	30,0	9	16,07	7	11,66
3. Потреба у навчанні музики	30	53,57	36	60,0	18	32,14	17	28,33	8	14,28	7	11,66
Середнє значення		49,4		57,77		33,92		28,33		16,66		13,88

Таблиця

Результати особистісно-креативного розвитку молодших школярів, отримані в ЕГ та КГ за критерієм: «міра здатності до сприймання і осмислення мистецьких явищ» наприкінці другого етапу

Показники	Рівні													
	початковий				середній				достатній					
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ			
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%		
1. Наявність елементарного мистецького тезаурусу	27	48,21	34	56,66	19	33,92	18	30,0	10	17,85	8	13,33		
2. Розвиненість вокально-хорових навичок	28	50,0	36	60,0	20	35,71	17	28,33	8	14,28	7	11,66		
3. Наявність здатності до художньо-образних асоціацій	27	48,21	32	53,33	21	37,50	20	33,33	8	14,28	8	13,33		
4. Наявність аналітично-оцінного мислення	27	48,21	35	58,33	22	39,28	19	31,66	7	12,50	6	10,0		
Середнє значення		48,65		57,08		36,60		30,83		14,73		12,08		

Таблиця

Результати особистісно-креативного розвитку молодших школярів, отримані в ЕГ та КГ за критерієм: «міра здатності до застосування набутих інтегрованих знань, навичок, умінь у практичній творчій діяльності» наприкінці другого етапу

Показники	Рівні											
	початковий				середній				достатній			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1. Артистичність у процесі інтерпретації музичних творів	26	46,42	33	55,0	21	37,5	19	31,66	9	16,07	8	13,33
2 Уміння знаходити неочікувані шляхи розв'язання завдань у нових ситуаціях на основі набутого музичного досвіду	26	46,42	36	60,0	23	41,07	18	30,0	7	12,5	6	10,0
3. Наявність здатності до творчого музикування, заснованого на імпровізації	25	44,64	34	56,66	23	41,07	19	31,66	8	14,28	7	11,66
Середнє значення		45,82		57,22		39,88		31,10		14,26		11,66

Таблиця

Результати особистісно-креативного розвитку молодших школярів, отримані в ЕГ та КГ за критерієм: «ступінь вираженості адекватності сприйняття та моделювання нестандартних схем поведінки і спілкування» у творчому процесі наприкінці другого етапу

Показники	Рівні											
	початковий				середній				достатній			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1. Здатність до творчого самовираження та незалежності суджень	26	46,42	35	58,33	22	39,28	18	30,0	8	14,28	7	11,66
2. Здатність до спільної творчої діяльності	27	48,21	34	56,66	20	35,71	18	30,0	9	16,07	8	13,33
3. Уміння взаємодіяти, не втрачаючи власної індивідуальності	26	46,42	36	60,0	21	37,5	17	28,33	9	16,07	7	11,66
4. Здатність до самоорганізації, самоконтролю та самооцінки	24	42,85	33	55,0	23	41,07	19	31,66	9	16,07	8	13,33
Середнє значення		45,97		57,49		38,39		29,99		15,62		12,49

Додаток Д 2

Розгорнуті таблиці експериментальних даних ЕГ та КГ за кожним критерієм на третьому (результативно-креативному) етапі формувальної методики

Таблиця

Результати особистісно-креативного розвитку молодших школярів, отримані в ЕГ та КГ за критерієм: «ступінь емоційно-мотиваційної спрямованості молодших школярів до самостійної продуктивної музично-творчої діяльності» наприкінці третього етапу

Показники	Рівні											
	початковий				середній				достатній			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1. Наявність емоційного відгуку на музику і зацікавленості творчим процесом	8	14,2	31	51,6	31	55,3	20	33,3	17	30,3	9	15,0
	8		6		5		3		5			
2. Наявність мотивації до розвитку власних творчих можливостей	11	19,6	32	53,3	29	51,7	21	35,0	16	28,5	7	11,6
	4		3		8				7		7	6
3. Потреба у навчанні музики	14	25,0	34	56,6	27	48,2	19	31,6	15	26,7	7	11,6
			6		1		6		8			6
Середнє значення		19,6		53,8		51,7		33,3		28,5		12,7
		4		8		8		3		6		7

Таблиця

Результати особистісно-креативного розвитку молодших школярів, отримані в ЕГ та КГ за критерієм: «міра здатності до сприймання і осмислення мистецьких явищ» наприкінці третього етапу

Показники	Рівні											
	початковий				середній				достатній			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1.Наявність елементарного мистецького тезаурусу	13	23,2 1	32	53,3 3	29	51,7 8	19	31,6 6	14	25,0	9	15,0
2. Розвиненість вокально-хорових навичок	16	28,5 7	32	53,3 3	29	51,7 8	20	33,3 3	11	19,6 4	8	13,3 3
3. Наявність здатності до художньо-образних асоціацій	12	21,4 3	31	51,6 6	26	46,4 3	21	35,0	18	32,1 4	8	13,3 3
4. Наявність аналітично-оцінного мислення	17	30,3 5	33	55,0	27	48,2 1	21	35,0	12	21,4 2	6	10,0
Середнє значення		25,8 8		53,3 3		49,5 5		33,7 4		24,5 5		12,9 1

Таблиця

Результати особистісно-креативного розвитку молодших школярів, отримані в ЕГ та КГ за критерієм: «міра здатності до застосування набутих інтегрованих знань, навичок, умінь у практичній творчій діяльності» наприкінці третього етапу

Показники	Рівні											
	початковий				середній				достатній			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1. Артистичність у процесі інтерпретації музичних творів	10	17,86	30	50,0	30	53,57	21	35,0	16	28,57	9	15,0
2 Уміння знаходити неочікувані шляхи розв'язання завдань у нових ситуаціях на основі набутого музичного досвіду	19	33,92	34	56,66	27	48,21	19	31,66	10	17,86	7	11,66
3. Наявність здатності до творчого музикування, заснованого на імпровізації	18	32,14	34	56,66	27	48,21	20	33,33	11	19,64	6	10,0
Середнє значення		27,97		54,44		49,99		33,33		22,02		12,22

Таблиця

Результати особистісно-креативного розвитку молодших школярів, отримані в ЕГ та КГ за критерієм: «ступінь вираженості адекватності сприйняття та моделювання нестандартних схем поведінки і спілкування у творчому процесі» наприкінці третього етапу

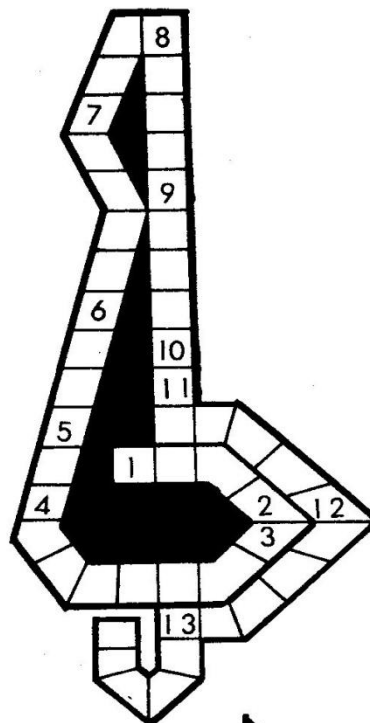
Показники	Рівні											
	початковий				середній				достатній			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
1. Здатність до творчого самовираження та незалежності суджень	12	21,4 2	32	53,3 3	29	51,7 8	20	33,3 3	15	26,7 8	8	13,3 3
2. Здатність до спільної творчої діяльності	13	23,2 1	33	55,0	27	48,2 1	19	31,6 6	16	28,5 7	8	13,3 3
3. Уміння взаємодіяти, не втрачаючи власної індивідуальності	19	33,9 2	33	55,0	26	46,4 2	20	33,3 3	11	19,6 4	7	11,6 6
4. Здатність до самоорганізації, самоконтролю та самооцінки	12	21,4 2	30	50,0	30	53,5 7	21	35,0	14	25,0	9	15,0
Середнє значення		24,9 9		53,3 3		49,9 9		33,3 3		24,9 9		13,3 3

МУЗИЧНО-ДИДАКТИЧНІ ІГРИ

Приклади музично-дидактичних ігор (посібник М.Батицького)

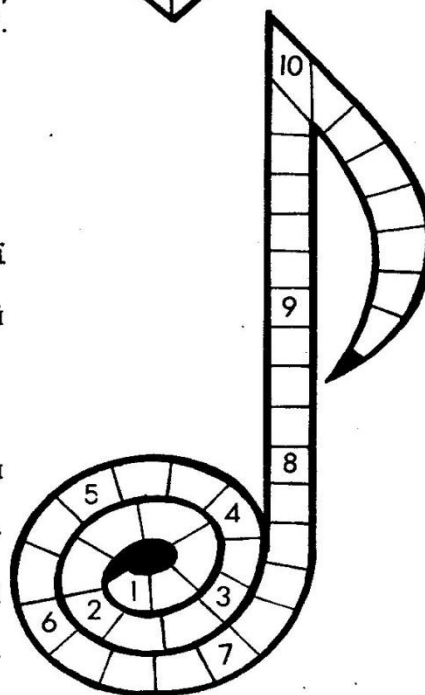
Чайнворд «Ключ»

1. Закономірне чергування музичних звуків, різних за тривалістю.
2. Назва ноти.
3. Відстань між двома звуками, різними за висотою.
4. Узгоджений взаємозв'язок звуків, що лежить в основі музичного твору.
5. Знак, що вказує на підвищення звука на півтону.
6. Неповний такт, з якого починається музичний твір.
7. Швидкість виконання музики.
8. Інтервал між двома однаковими за висотою звуками.
9. Одночасне сполучення кількох звуків різної висоти.
10. Назва ноти.
11. Інтервал між двома звуками, які охоплюють вісім ступенів звукоряду.
12. Виділення, підсилення окремого звука або акорду.
13. Інтервал між двома звуками, які охоплюють три ступені звукоряду.



ЧАЙНВОРД «НОТА»

1. Ансамбль з чотирьох виконавців.
2. Відрізок мелодії від однієї сильної долі до наступної.
3. Відрізок між двома звуками, який дорівнює двом півтонам.
4. Графічний знак музичного звука.
5. Низький жіночий голос.
6. Забарвлення музичного звука.
7. Приспів, що повторюється після кожного куплета.
8. Зміна динаміки, темпу, що посилює виразність музичного виконання.
9. Інтервал між двома звуками, які охоплюють сусідні ступені звукоряду.
10. Група артистів, що складає єдиний художній колектив.



ЗАДАЧА «ОПЕРА»

Впишіть в горизонтальні рядки клітинок слова, які мають такі значення:

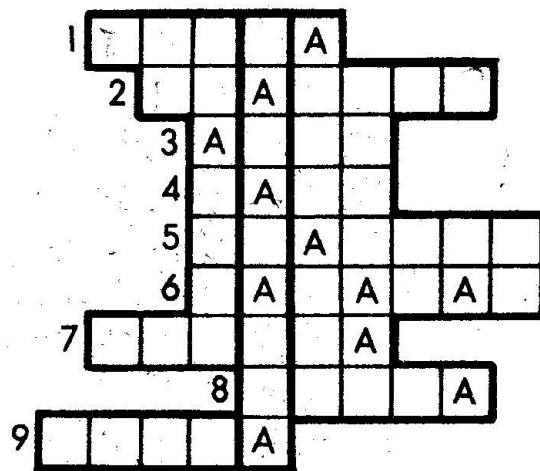
1. Форма колективного оперного спі-ву.
2. Вокальний жанр в опері.
3. Оркестровий вступ до опери.
4. Сольний оперний номер.
5. Хореографічний жанр в опері.



ДЕСЯТЬ МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТІВ

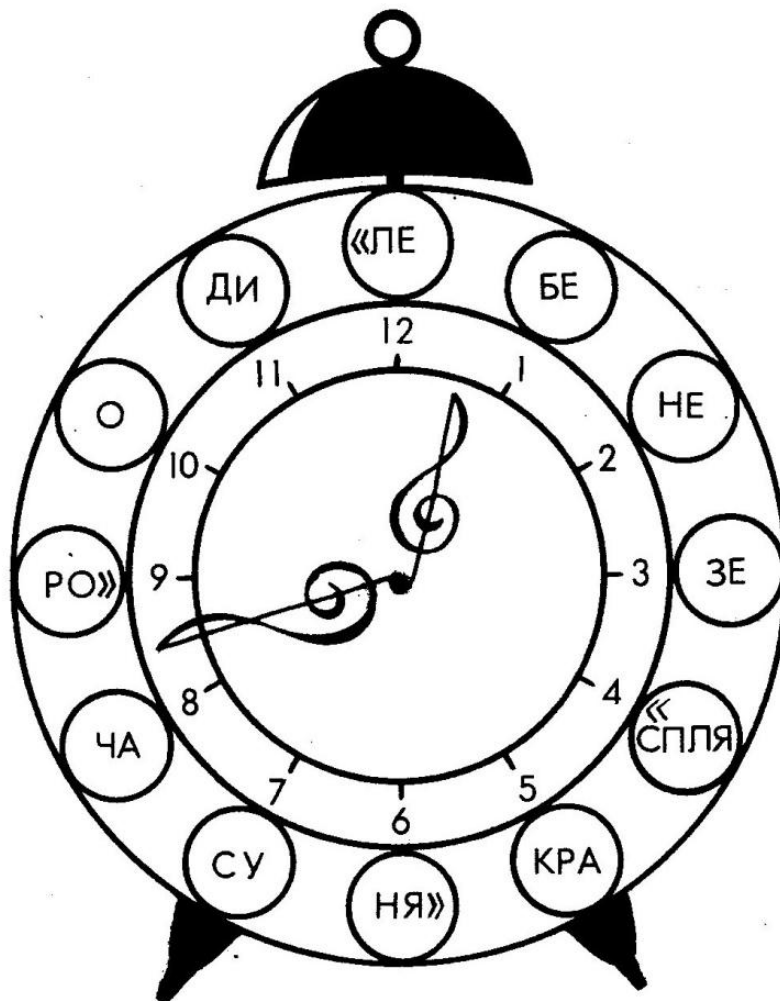
Впишіть в горизонтальні рядки клітинок назви дев'яти музичних інструментів:

1. Мідний духовий інструмент.
2. Струнно-клавішний інструмент, різновид фортепіано.
3. Чотириструнний смичковий інструмент з родини скрипок.
4. Клавішний інструмент, різновид гармоніки.
5. Дерев'яний духовий інструмент.
6. Ударний музичний інструмент.
7. Високий за звучанням дерев'яний духовий інструмент.
8. Старовинний український народний струнно-щипковий інструмент.



ГОЛОВОЛОМКА «ГОДИННИК»

Пересуваючи стрілки годинника, розділіть циферблат на шість частин, щоб сума цифр у кожній з них дорівнювала 13. Прочитайте назви двох балетів П. Чайковського.



Приклади музично-дидактичних ігор (посібник І.Зеленецької)

1. НЕУВАЖНИЙ ЗАБУДЬКО. Гра розвиває співоче дихання, різні його види. Основою гри є гарно вибудований унісон на одній висоті (висота звуку змінюється у межах співацького діапазону). На цій висоті за рукою керівника на вокальних поспівках відпрацьовуються різні види вдиху (спокійний, короткий, швидкий) і видиху різного за часом з одночасним зняттям звуку по руці вчителя. Робота проводиться в різних темпах, на голосну, окремий склад, поступово переходячи на фрагменти з пісенно-хорової літератури. "Забудьком" стає той, хто не уважний до руки керівника і часто утворює "хвости" при знятті звука.

2. ВОКАЛЬНИЙ ТЕЛЕФОН. Дидактична мета – виховання красивого, злагодженого звучання, вокального слуху як основи для свідомого розуміння поняття "вокальний звук", "бель канто". Гра проводиться на засвоєному дітьми пісенному матеріалі. Основна ігрова дія містить в собі виконання поодинці, або прийомом "ланцюжка" вивчених вокальних творів на основі набуття вокально-хорових навичок. "Телефон" сприймає тільки правильне вокальне звучання. Учні класу повинні пильно слідкувати за виконанням, якщо потрібно, робити зауваження, вміти показати як слід співати. Для активізації роботи в цьому напрямку, можна використати звичайну телефонну трубку, при співі тримати її в руці на певній відстані від рота.

3. ОДНЕ ЗАПИТАННЯ – СТО ВІДПОВІДЕЙ. Гра розвиває імпровізаційні навички, в подальшому може бути основою створення вокальних імпровізацій. Дидактична задача – навчити дітей "ставити запитання" у вигляді ритмічних малюнків, ритмічних фраз і "відповідати" на них у різноманітних варіантах. Як активізуючий елемент у проведенні гри можна використовувати різне інтонаційне забарвлення під час задавання питання і його відповіді. Так, запитання можна поставити "суворо", "настійливо", а відповідати спокійно, сердито, лагідно. Зважаючи на те, що серед учнів є багато дітей скutih, емоційно затиснених, тому навіть, при виконанні ігрових дій в ритмічних іграх, пов'язаних з різним емоційним забарвленням, вчитель мав би звертати увагу на вирази їх облич, аби вони повністю відповідали певному емоційному стану. Відповіді на одне поставлене "запитання" можуть бути подані у вигляді оплесків різного тембру, притупування, промовляння з назвою ритмоскладів тощо.