УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

УДК 37.016:780.616.431|:781.1-057.854:|373.018:7|(043.3)

Сіжук Інна Володимирівна

РОЗВИТОК МУЗИЧНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ В МИСТЕЦЬКИХ ШКОЛАХ

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань – 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії
Сіжук І.В. _____

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

Науковий керівник:

Завадська Тетяна Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, професор

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Сіжук І. В. - *Розвиток музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах.* – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань – 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю – 014 Середня освіта (музичне мистецтво). Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2026.

Зміст анотації

Дисертацію присвячено розв'язанню актуальної науково-педагогічної проблеми розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах. У дослідженні здійснено теоретичне обґрунтування, розроблено та експериментально перевірено педагогічні умови і методику розвитку музичності учнів молодшого шкільного віку в умовах сучасної початкової спеціалізованої мистецької освіти.

На основі аналізу філософських, психологічних і педагогічних джерел уточнено сутність поняття «художня обдарованість» як інтегральної властивості, що проявляється з урахуванням специфіки різних видів мистецтва. Осмислення категорії художньої обдарованості дало змогу конкретизувати й поглибити розуміння феномена музичності та сформулювати його авторське визначення в контексті нашого дослідження. У дисертації музичність визначається як складна інтегративна якість особистості, що являє собою здатність до емоційного осягнення змісту музичного твору на основі звукообразного мислення та спеціальних здібностей, що забезпечує продуктивність музичної діяльності. Здійснено історико-педагогічний аналіз розвитку уявлень про музичність, визначено особливості її прояву в учнів молодшого шкільного віку. У дисертації представлено змістовно-структурну характеристику музичності молодших школярів у єдності чотирьох

взаємопов'язаних компонентів: *мотиваційно-інформаційного; операційно-перцептивного; емоційно-оцінного; творчо-діяльнісного. Мотиваційно-інформаційний* компонент включає такі елементи: інтерес до музичного мистецтва, музично-естетичні знання, музично-теоретична поінформованість. *Операційно-перцептивний* компонент охоплює такі елементи: музичні здібності, здатність до диференціації музичної мови, виконавські уміння. *Емоційно-оцінний* компонент складається з таких елементів: виразність емоційної реакції на музику, наявність і характер асоціацій, оцінка музичного змісту. *Творчо-діяльнісний* компонент включає такі елементи: яскравість уяви та фантазії, самостійність у виконавській діяльності, здатність до інтерпретації музичних творів.

У дисертації розглянуто розвиток музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в умовах сучасної мистецької школи. Здійснено порівняльну характеристику двох навчальних програм з фортепіано з періоду незалежної України – програми 1998 року, де укладачем був І. Рябов, та Типової начальної програми з навчальної дисципліни «Музичний інструмент фортепіано» з елементарного підрівня початкової мистецької освіти 2019 року. Встановлено, що Типова навчальна програма елементарного підрівня (2019) більшою мірою відповідає сучасним соціокультурним запитам, орієнтована на загальноестетичний розвиток учнів, варіативність змісту та поступове формування їх художніх нахилів без передчасної професіоналізації. Доведено, що взаємозв'язок змістовно-структурних компонентів музичності та змістового наповнення дисципліни «Музичний інструмент фортепіано» за Типовою програмою створює науково-методичне підґрунтя для розроблення сучасної авторської методики розвитку музичності молодших школярів.

У дослідженні визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови підвищення ефективності розвитку музичності молодших школярів, а саме: створення емоційно-позитивної атмосфери на заняттях, ситуації успіху під час фортепіанного навчання; використання доступного та водночас високоякісного

музичного матеріалу, опора на творчий доробок українських композиторів задля активізації інтересу до музичного мистецтва учнів молодшого шкільного віку; комплексне використання різних форм навчальної діяльності та різних видів музичної діяльності, а також залучення інших видів мистецтв для забезпечення синтезу теоретичної, міжчуттєвої та практичної складових навчального процесу; забезпечення творчої самостійності учнів в опрацюванні різних за стилем і жанром фортепіанних творів, спонукання до створення власного художнього продукту.

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку поетапної методики розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах, побудованої на засадах *діяльнісного, особистісно зорієнтованого* та *гедоністичного* методологічних підходах.

Розроблено та впроваджено чотири етапи реалізації авторської методики розвитку музичності молодших школярів: *орієнтувально-спонукальний; перетворювально-технологічний; поглиблювально-аналітичний; продуктивно-синтезуючий.* Метою першого - *орієнтувально-спонукального* - етапу є стимулювання інтересу учнів до музичного мистецтва та створення умов для формування мотивації, розвитку інтересу до творчої діяльності, а також забезпечення емоційно-позитивного ставлення до фортепіанного навчання. Завданням першого етапу виступають: формування позитивного емоційного ставлення до музичного мистецтва; підвищення інтересу учнів до різних його жанрів та видів художньої діяльності; ознайомлення учнів з можливостями музики у відображенні явищ природи, соціальних подій, емоційних станів; забезпечення засвоєння базових музично-теоретичних знань та розвиток навичок для їх усвідомленого застосування у фортепіанному навчанні. В процесі реалізації першого етапу формувальної роботи доцільно використовувати такі методи: Клуб «Музична вітальня»; «Мистецька експедиція». Метою другого - *перетворювально-технологічного* - етапу є

розвиток музичних здібностей через підвищення рівня усвідомленості сприйняття музики та удосконалення виконавської майстерності. Завданнями другого етапу є: розвиток музичних здібностей учнів завдяки стимулюванню активного слухання та фіксації уваги щодо музичних деталей; формування здатності диференціювати музичну мову (ритм, лад, тембр, динаміку) у різних музичних творах; удосконалення виконавських умінь шляхом опанування різними видами фортепіанної техніки, засвоєння метроритмічних відчуттів, артикуляційних та агогічних характеристик різних творів; розвиток індивідуального виконавського стилю та творчої самостійності. В процесі реалізації другого етапу формувальної роботи доцільно використовувати такі методи: повторного аналізу, варіативного виконання, асоціативно-образних вправ. Метою третього етапу - *поглиблювально-аналітичного* - є посилення емоційного та активізація рефлексивного сприйняття музики, формування здатності молодших школярів до глибшого осмислення та оцінювання музичного змісту та його вербалізації. Завданнями третього етапу визначено: розвиток виразності емоційної реакції на музичні твори та здатності передавати власні почуття через музику; стимулювання виникнення асоціативних уявлень під час сприймання музики та занурення у її емоційний світ; забезпечення розвитку розуміння музичного змісту та оцінки засобів музичної виразності у створенні художнього образу. В процесі реалізації третього етапу формувальної роботи доцільно використовувати такі методи: створення естетичних моделей, «Музика в словах». Метою четвертого - *продуктивно-синтезуючого* - етапу є формування в молодших школярів готовності до самостійної творчо-виконавської діяльності, здатності до інтерпретації музичного твору та створення власного художнього продукту. Завданнями етапу визначено: розвиток самостійності в роботі над музичним твором: уміння аналізувати текст, визначати ключові виражальні моменти та самостійно ухвалювати рішення щодо характеру виконання; стимулювання інтерпретаційних навичок, що ґрунтуються на

індивідуальному емоційному досвіді дитини; синтез знань, технічних умінь, художніх уявлень і фантазії у створенні власного художнього продукту - авторських варіацій, міні-імпровізацій, оригінальних фразувань, вступів, завершень або інтерпретаційних версій. В процесі реалізації четвертого етапу формувальної роботи доцільно використовувати такі методи: «Метод самооцінки виконання», «Рольова гра», «Діалог з учителем».

У межах дисертаційного дослідження визначено основні чотири *критерії* розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах.

Першим критерієм виступає міра зацікавленості усвідомленою музичною діяльністю. Його показниками є: характер ставлення до музичного мистецтва; розуміння можливостей музики у відображенні навколишнього світу; обсяг музично-теоретичної поінформованості. Другим критерієм виступає якість музичного сприйняття та виконавського висловлювання. Його показниками є: ступінь розвитку музичних здібностей; здатність до диференціації музичної мови; рівень розвитку виконавських умінь. Третім критерієм виступає ступінь емоційно-оцінного переживання музичного мистецтва. Його показниками є: виразність емоційної реакції на музику; наявність і характер асоціацій; ступінь розуміння музичного змісту та здатність до оцінки засобів музичної виразності у створенні художнього образу. Четвертим критерієм виступає міра продуктивності музичної діяльності. Його показниками є: ступінь самостійності у виконавській діяльності; здатність до інтерпретації музичних творів.

Відповідно до обраних критеріїв було визначено рівні сформованості означеного феномена, а саме: *високий, середній, низький*, яким надано якісні та кількісні характеристики.

У дисертації розроблено організаційно-методичну модель розвитку музичності молодших школярів, у якій шляхом узагальнення, абстрагування та графічної візуалізації представлено взаємодію всіх складових навчального процесу. Модель відображає цільовий, методологічний, змістовий і

результативний аспекти організації розвитку музичності та включає такі структурні елементи: мету, наукові підходи, структурні компоненти, критерії, етапи і методи, педагогічні умови, рівні сформованості, результат. Реалізація запропонованої організаційно-методичної моделі забезпечила цілісність розвитку музичності та створила підґрунтя для експериментальної перевірки ефективності авторської методики в умовах навчання в мистецькій школі.

У процесі дослідно-експериментальної роботи здійснено діагностику рівнів розвитку музичності учнів контрольної та експериментальної груп. Результати формувального експерименту контрольного етапу засвідчили позитивну динаміку розвитку музичності учнів експериментальної групи. Зафіксовано істотне зростання частки молодших школярів із високим і середнім рівнями сформованості структурних компонентів музичності та суттєве зменшення кількості учнів з низьким рівнем. Отримані результати були підтверджені статистично значущими показниками за критерієм χ^2 (Хі – квадрат) Пірсона, що свідчить про ефективність впровадженої авторської методики та доцільність її використання в практиці мистецьких шкіл.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження визначається тим, що у ньому *вперше* визначено педагогічні умови та розроблено методику розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах; розроблено критерії та показники розвитку означеної якості; *уточнено* зміст поняття «музичність» та обґрунтовано специфіку її прояву в учнів молодшого шкільного віку; *конкретизовано стр*уктуру музичності учнів молодшого шкільного віку мистецьких шкіл; *доведено* культурно-освітню значущість фортепіанного навчання в мистецьких школах та його позитивний вплив на процес розвитку музичності учнів молодшого шкільного віку; *подальшого розвитку набули* теоретико-методичне удосконалення форм і методів музичного навчання учнів мистецьких шкіл та реалізація сучасних підходів до практичної підготовки майбутніх викладачів фортепіано.

Практичне значення дослідження полягає у розробці методів діагностики розвитку музичності молодших школярів, а також у апробації авторської методики розвитку означеної якості учнів молодшого шкільного віку в процесі фортепіанного навчання. Здобуті результати роботи можуть слугувати підставою для корекції змісту та форм викладання фортепіано для учнів інших вікових категорій, а також для оновлення навчальних програм для учнів інших спеціальностей в умовах шкіл мистецтв.

Ключові слова: молодші школярі, музичність, мистецькі школи, фортепіанне навчання, педагогічні умови, методика.

Апробація результатів дослідження здійснювалась на науково-практичних конференціях:

Міжнародних – XX Міжнародні педагогічно-мистецькі читання памяті профессора О. П. Рудницкої (м. Київ, 2023); Науково-практична конференція «Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті» (м. Київ, 25 квітня 2025 року).

Результати дослідження доповідались та здобули позитивну оцінку на засіданнях кафедри інструментального виконавства, оркестрового диригування та педагогіки мистецтва Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, на засіданні фортепіанних відділів Київської дитячої музичної школи № 8 та Київської дитячої музичної школи № 26 імені О. Г. Холодної.

ABSTRACT

Sizhuk I. V. – Development of musicality of younger schoolchildren in the process of piano training in art schools. – Qualifying research paper presented as manuscript.

Dissertation for a Doctor of Philosophy (PhD) degree in the field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 014 Secondary Education (musical Art). Drahomanov Ukrainian State Pedagogical University. Kyiv, 2026.

Abstract contents

The dissertation is dedicated to solving the current scientific and pedagogical problem of developing musicality of younger schoolchildren in the process of piano training in art schools. The study provides theoretical justification, develops and experimentally tests pedagogical conditions and methods for developing musicality of younger schoolchildren in the conditions of modern primary specialized art education.

Based on the analysis of philosophical, psychological and pedagogical sources, the essence of the concept of "artistic talent" as an integral property that manifests itself taking into account the specifics of various types of art has been clarified. Understanding the category of artistic talent has made it possible to specify and deepen the understanding of the phenomenon of musicality and formulate its author's definition in the context of our study. In the dissertation, musicality is defined as a complex integrative quality of a person, which is the ability to emotionally comprehend the content of a musical work based on sound-shaped thinking and special abilities that ensure the productivity of musical activity. A historical and pedagogical analysis of the development of ideas about musicality has been carried out, and the features of its manifestation in primary school students have been identified. The dissertation presents a content-structural characteristic of the musicality of primary school students in the unity of four interrelated components: motivational-informational; operational-perceptive; emotional-evaluative; creative-active. The motivational and informational component includes the following elements: interest in musical art, musical and aesthetic knowledge, musical and theoretical awareness. The operational and perceptual component includes the following elements: musical abilities, the ability to differentiate musical language, performing skills. The emotional and evaluative component consists of the following elements: expressiveness of emotional reaction to music, the presence and nature of associations, assessment of musical content. The creative and activity component

includes the following elements: brightness of imagination and fantasy, independence in performing activities, the ability to interpret musical works.

The dissertation examines the development of musicality of junior schoolchildren in the process of piano training in a modern art school. A comparative characteristic of two piano curricula from the period of independent Ukraine was carried out - the 1998 program, compiled by I. Ryabov, and the Typical Primary Curriculum for the Academic Discipline “Musical Instrument Piano” from the elementary sublevel of primary art education in 2019. It was established that the Typical Curriculum for the elementary sublevel (2019) meets modern socio-cultural needs to a greater extent, is focused on the general aesthetic development of students, the variability of content and the gradual formation of their artistic inclinations without premature professionalization. It is proven that the relationship between the content-structural components of musicality and the content of the discipline "Musical Instrument Piano" according to the Standard Program creates a scientific and methodological basis for the development of a modern author's methodology for the development of musicality in younger schoolchildren.

The study identified and scientifically substantiated pedagogical conditions for increasing the effectiveness of the development of musicality in younger schoolchildren, namely: creating an emotionally positive atmosphere in classes, situations of success during piano training; using accessible and at the same time high-quality musical material, relying on the creative work of Ukrainian composers to stimulate interest in musical art among younger schoolchildren; comprehensive use of various forms of educational activity and various types of musical activity, as well as involving other types of art to ensure the synthesis of theoretical, intersensory and practical components of the educational process; ensuring students' creative independence in working on piano works of different styles and genres, encouraging them to create their own artistic product.

The dissertation research provides theoretical justification and experimental verification of a phased methodology for developing the musicality of younger

schoolchildren in the process of piano training in art schools, built on the principles of activity-based, personally oriented, and hedonistic methodological approaches.

Four stages of the implementation of the author's methodology for the development of musicality in younger schoolchildren have been developed and implemented: orientation-motivational; transformational-technological; in-depth-analytical; productive-synthesizing. The purpose of the first - orientation-motivational - stage is to stimulate students' interest in musical art and create conditions for the formation of motivation, the development of interest in creative activity, as well as ensuring an emotionally positive attitude towards piano training. The tasks of the first stage are: the formation of a positive emotional attitude towards musical art; increasing students' interest in its various genres and types of artistic activity; familiarizing students with the possibilities of music in reflecting natural phenomena, social events, emotional states; ensuring the assimilation of basic musical-theoretical knowledge and the development of skills for their conscious application in piano training. In the process of implementing the first stage of formative work, it is advisable to use the following methods: Club "Musical Living Room"; "Artistic Expedition". The purpose of the second - transformational and technological - stage is the development of musical abilities through increasing the level of awareness of music perception and improving performing skills. The tasks of the second stage are: developing students' musical abilities by stimulating active listening and fixing attention on musical details; forming the ability to differentiate musical language (rhythm, mode, timbre, dynamics) in different musical works; improving performing skills by mastering different types of piano technique, mastering metrorhythmic sensations, articulatory and agogic characteristics of different works; developing an individual performing style and creative independence. In the process of implementing the second stage of formative work, it is advisable to use the following methods: repeated analysis, variant performance, associative-figurative exercises. The purpose of the third stage - in-depth and analytical - is to strengthen the emotional and activate the reflective perception of

music, to form the ability of younger schoolchildren to deeper understanding and evaluation of musical content and its verbalization. The tasks of the third stage are defined as: developing the expressiveness of the emotional reaction to musical works and the ability to convey one's own feelings through music; stimulating the emergence of associative ideas during the perception of music and immersion in its emotional world; ensuring the development of understanding of musical content and evaluation of the means of musical expression in the creation of an artistic image. In the process of implementing the third stage of formative work, it is advisable to use the following methods: creating aesthetic models, "Music in words". The purpose of the fourth - productive and synthesizing - stage is to form in younger schoolchildren a readiness for independent creative and performing activity, the ability to interpret a musical work and create their own artistic product. The tasks of the stage are defined as: development of independence in working on a musical work: the ability to analyze the text, determine key expressive moments and independently make decisions regarding the nature of the performance; stimulation of interpretive skills based on the child's individual emotional experience; synthesis of knowledge, technical skills, artistic ideas and imagination in creating one's own artistic product - author's variations, mini-improvisations, original phrasing, introductions, endings or interpretive versions. In the process of implementing the fourth stage of formative work, it is advisable to use the following methods: "Method of self-assessment of performance", "Role play", "Dialogue with the teacher».

Within the framework of the dissertation research, four main criteria for the development of musicality in younger schoolchildren in the process of piano training in art schools were identified.

The first criterion is the degree of interest in conscious musical activity. Its indicators are: the nature of the attitude towards musical art; understanding of the possibilities of music in reflecting the surrounding world; the extent of musical and theoretical awareness. The second criterion is the quality of musical perception and performance expression. Its indicators are: the degree of development of musical

abilities; the ability to differentiate musical language; the level of development of performance skills. The third criterion is the degree of emotional and evaluative experience of musical art. Its indicators are: the expressiveness of the emotional reaction to music; the presence and nature of associations; the degree of understanding of musical content and the ability to evaluate the means of musical expression in creating an artistic image. The fourth criterion is the degree of productivity of musical activity. Its indicators are: the degree of independence in performance activity; the ability to interpret musical works.

In accordance with the selected criteria, the levels of formation of the specified phenomenon were determined, namely: high, medium, low, which were given qualitative and quantitative characteristics.

The dissertation developed an organizational and methodological model of the development of musicality of junior schoolchildren, in which the interaction of all components of the educational process is presented through generalization, abstraction and graphic visualization. The model reflects the target, methodological, content and effective aspects of the organization of the development of musicality and includes the following structural elements: goal, scientific approaches, structural components, criteria, stages and methods, pedagogical conditions, levels of formation, result. The implementation of the proposed organizational and methodological model ensured the integrity of the development of musicality and created a basis for experimental testing of the effectiveness of the author's methodology in the conditions of study in an art school.

In the process of experimental work, diagnostics of the levels of musicality development of students of the control and experimental groups were carried out. The results of the formative experiment of the control stage showed positive dynamics of the development of musicality of students of the experimental group. A significant increase in the proportion of junior schoolchildren with high and average levels of formation of structural components of musicality and a significant decrease in the number of students with a low level were recorded. The results obtained were

confirmed by statistically significant indicators according to the Pearson χ^2 (Chi-square) criterion, which indicates the effectiveness of the implemented author's methodology and the feasibility of its use in the practice of art schools.

Scientific novelty of the obtained research results is determined by the fact that it first defined pedagogical conditions and developed a methodology for developing the musicality of younger schoolchildren in the process of piano training in art schools; developed criteria and indicators for the development of the specified quality; clarified the content of the concept of "musicality" and substantiated the specifics of its manifestation in younger schoolchildren; specified the structure of musicality of younger schoolchildren of art schools; proved the cultural and educational significance of piano training in art schools and its positive impact on the process of developing musicality of younger schoolchildren; further developed theoretical and methodological improvement of forms and methods of musical training of art school students and the implementation of modern approaches to the practical training of future piano teachers.

The practical significance of theresearch lies in the development of diagnostic methods for the development of musicality in younger schoolchildren, as well as in the testing of the author's methodology for the development of the specified quality in younger schoolchildren in the process of piano training. The results of the work can serve as a basis for correcting the content and forms of piano teaching for students of other age categories, as well as for updating curricula for students of other specialties in art schools.

Keywords: younger schoolchildren, musicality, art schools, piano training, pedagogical conditions, methodology.

Approbation of the research results was carried out at scientific and practical conferences:

International – XX International Pedagogical and Artistic Readings in Memory of Professor O.P. Rudnytska (Kyiv, 2023); Scientific and Practical Conference

"Modernization of Comprehensive Performing Training of Students in Modern Art Education" (Kyiv, April 25, 2025).

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Сіжук І.В. (2023) Змістовно-структурна характеристика музичності молодших школярів. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, випуск 30, С. 15-140

URL:https://sj.udu.edu.ua/index.php/tmae/article/view/1496/1222

2. Сіжук І.В. (2024) Фортепіанне навчання в мистецьких школах як засіб розвитку музичності молодших школярів. Наукові записки серія: педагогічні науки, випуск 9, Ужгород – 2024, С.152-156

URL:https://sites.google.com/uica.education/nayka/%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%96-%D0%B7%D0%B0%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BA%D0%B8-9/9-25?authuser=0

3. Сіжук І. В. Методологічні засади розвитку музичності молодших школярів. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 2025. Випуск 34.* С. 14-19. URI: https://enpuir.udu.edu.ua/handle/123456789/51359

Стаття в іноземному фаховому виданні

4. Sizhuk Inna Theoretical Foundations of Forming Primary Schoolchildren's Musicality

URL:https://intellectualarchive.com/Journal_Files/IAJ_2023_01.pdf

Праці апробаційного характеру

5. Сіжук І.В. (2021) Музичність як складова художньої обдарованості молодших школярів», Збірник матеріалів XIX Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П.Рудницької

URL:http://ipood.com.ua/data/NDR/nonNDR_publications/5_17_2022_zbirnyk_Rudnytska.pdf

6. Сіжук І.В. Історичні передумови розвитку сучасної мистецької освіти в Україні.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЇ……..2

ВСТУП……...19

РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1.Аналіз сутності поняття «музичність» у науковій літературі……26

1.2. Особливості розвитку музичності учнів молодшого шкільного віку……...44

1.3. Змістовно-структурна характеристика музичності молодших школярів….58

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ……76

Список використаних джерел до першого розділу……..79

РОЗДІЛ ІІ МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ В МИСТЕЦЬКИХ ШКОЛАХ

2.1. Специфіка фортепіанного навчання в мистецьких школах в контексті досліджуваної проблеми як засобу розвитку музичності молодших школярів……84

2.2. Педагогічні умови підвищення ефективності розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах…….. 100

2.3. Методика розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах……112

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ…….. 128

Список використаних джерел до другого розділу……...131

РОЗДІЛ ІІІ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ МУЗИЧНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ В МИСТЕЦЬКИХ ШКОЛАХ

3.1. Діагностика розвиненості музичності учнів-піаністів молодшого шкільного віку…….....135

3.2. Експериментальна перевірка методики розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах……..169
3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи……188
ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ……...228
Список використаних джерел до третього розділу……231
ВИСНОВКИ……233
ДОДАТКИ……...239

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У сучасних умовах реформування системи початкової спеціалізованої мистецької освіти в Україні постає завдання виховання підростаючого покоління на засадах гуманізму та культуровідповідності. Це актуалізує проблему оновлення форм та змісту, методів навчання, а в цілому віднайдення нового підходу до методичного та інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу. Важливість окреслених позицій підтверджується в директивних освітніх документах, розроблених на підставі Законів України «Про освіту» (2017), «Про позашкільну освіту» (2000), «Про культуру» (2010), Переліку типів позашкільних навчальних закладів, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 06.05.2001 № 433 та Положення про мистецьку школу, затвердженого наказом Міністерства культури України 09.08.2018 № 686.

У світлі вищезазначеного метою діяльності позашкільної мистецької освіти стає створення умов для розвитку особистості учня як суб'єкта культури, що передбачає розвиток особистісно-оцінного ставлення до мистецтва, художньо-творчих здібностей, здатності до розуміння і творення художніх образів, потреби у духовному самовираженні. У галузі музичної педагогіки означені тенденції зумовлюють необхідність розвитку музичності учнів мистецьких шкіл як складної інтегративної якості, яка природним чином безпосередньо впливає на теорію та практику початкової мистецької освіти і є запорукою її успішної реалізації.

Проблема розвитку музичності багатогранна й різнопланова, оскільки торкається не тільки природи музичності, її структури та діагностики, а також має психологічну основу та розглядається у філософських, психологічних та педагогічних дослідженнях. У філософському аспекті музика осмислюється як особлива форма духовного пізнання та самовираження людини, що сприяє формуванню цілісного світосприйняття особистості, про що свідчать ідеї філософів-класиків Піфагора, Платона та Арістотеля. У сучасних

філософських дослідженнях музичність розглядається крізь призму естетичного досвіду особистості, її здатності до чуттєво-смислового осягнення художньої реальності та переживання естетичної насолоди, що представлено у працях Т. Адорно, М. Мерло-Понті, В. Татаркевича, В. Бичкової.

З позиції психології музичність висвітлюється як специфічна категорія і трактується як якісна характеристика взаємодії особистості з музикою, що виявляється у здатності до емоційно-смислового переживання та інтерпретації музичних образів, зокрема в концепціях музичного розвитку й музичного мислення (Е. Гордон, Г. Гарднер, Дж. Слобода, Ф. Делаланд, К. Сішор, Г. Ревеш, Дж. Гілфорд, Р. Стернберг). У педагогічній науці проблема музичності розглядається в контексті розвитку творчої особистості дитини, формування її естетичного досвіду та духовних цінностей, що відображено у працях багатьох українських учених (С. Сисоєва, В. Моляко, Л. Масол, О. Щолокової, Г. Падалка, С. Науменко та інші). Водночас узагальнення науково-педагогічних джерел засвідчує, що проблема цілеспрямованого розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання залишається недостатньо розробленою.

У музикознавчому аспекті досліджуються механізми впливу музики на людину у зв'язку з її психічною організацією. На перетині даних підходів знаходяться педагогічні дослідження проблем розвитку музичності, які були предметом особливої уваги не тільки вчених-науковців, а й видатних педагогів та методистів (М. Білецька, Т. Бодрова, Н. Гуральник, Т. Гризоглазова, Н. Овчаренко, Т. Дорошенко, Н. Мозгальова, О. Комаровська). Проте у науково-педагогічній літературі шляхи розвитку музичності учнів різного віку окреслено недостатньо, досліджено лише в окремих працях сучасних вчених. Узагальнення науково-педагогічних джерел засвідчило, що не зважаючи на теоретичну та практичну значущість проблеми і дотепер її не можна вважати вивченою в достатній мірі. Пропоновані у дослідженнях методики не відповідають повною мірою програмовим вимогам сучасної мистецької школи,

які орієнтовані на культуровідповідну освітню практику з широким використанням вітчизняного музичного репертуару, а також формування творчого потенціалу учнів, який може бути екстрапольований на інші сфери їх майбутньої діяльності.

Актуальність розробки означеної проблеми підсилюється низкою існуючих суперечностей:

- між суспільною потребою у спрямуванні навчального процесу в мистецьких школах на розвиток музичності учнів як інтегративної ознаки їх художньо-естетичного становлення та недостатньою розробленістю методичних засад, які забезпечують дану спрямованість у фортепіанному навчанні.
- між потужним навчально-виховним потенціалом українського фортепіанного мистецтва та недостатнім його використанням у процесі розвитку музичності учнів молодшого шкільного віку.

Необхідність розв'язання наведених суперечностей, теоретична та практична значущість окресленої проблеми, а також недостатній рівень її розробки зумовили вибір теми дисертації: «Розвиток музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання у мистецьких школах».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедрифортепіанного виконавства та педагогіки мистецтва Українського державногоуніверситету імені Михайла Драгоманова і складає частину комплексного дослідження з теми «Зміст, форми і методи удосконалення інструментальної підготовки здобувачів вищої мистецької освіти» (протокол № 8 від 07.02.2024 р.). Тему дисертаційного дослідження затверджено рішенням Вченої ради Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 6 від 24 грудня 2020 р.).

Мета дослідження: розробити, теоретично обґрунтувати таекспериментально апробувати педагогічні умови і методику розвитку

музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах.

Об'єкт дослідження: процес музичного навчання учнів мистецьких шкіл.

Предмет дослідження: педагогічні умови та методика розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання у мистецьких школах.

Відповідно до мети дослідження були поставлені такі **завдання:**

1. Здійснити аналіз сутності поняття «музичність» в науковій літературі та обґрунтувати особливості прояву музичності учнів молодшого шкільного віку.

2. Уточнити змістовну-структурну характеристику музичності молодших школярів.

3. Розкрити специфіку фортепіанного навчання в мистецьких школах як засобу розвитку музичності молодших школярів.

4. Визначити педагогічні умови підвищення ефективності розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах.

5. Розробити критерії та показники, визначити рівневі характеристики розвитку музичності учнів-піаністів мистецьких шкіл молодшого шкільного віку.

6. Розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови та методику розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять: гуманістичні принципи особистісно зорієнтованого підходу до навчання та виховання (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, С. Подмазін, О. Савченко, Н. Чепелєва); концептуальні положення про психологію, про розвиток особистості в процесі діяльності (Р. Винничук, О. Комаровська, В. Лозова, С. Сисоєва, М. Грінченко, А. Мартинюк, С. Науменко); про мистецтво як

специфічну форму суспільної свідомості та його значення для виховання людини (Н. Миропольська, Г. Падалка, Ю. Руденко, Г. Філіпчук, Г. Шевченко, О. Щолокова, О. Рудницька, О. Отич); гедоністичний аспект мистецької освіти, що виявляється у спрямованості навчання на переживання естетичної насолоди від взаємодії з музичним мистецтвом, формування позитивної мотивації до музичної діяльності та внутрішньої потреби у художньо-творчому самовираженні (Д. Дьюї, К. Роджерс, А. Маслоу, М. Чіксентмігаї, В. Сухомлинський)

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань були використані загальнонаукові **методи дослідження:**

- *теоретичні* – аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, її систематизація та узагальнення,класифікація та інтерпретація отриманих теоретичних та експериментальних даних, їх зіставлення, конкретизація, порівняння - для формування основних концептуальних положень дослідження, формулювання теоретичних основ розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання:
- *емпіричні* –анкетування, тестування, педагогічне спостереження, аналіз педагогічної документації, проєктивні методи, констатувальний та формувальний експерименти для реалізації завдань дослідження;
- *статистичні* – методи кількісної обробки результатів дослідження, аналіз та статистична обробка експериментальних даних, обчислення відсоткових показників, порівняльний аналіз динаміки рівнів розвитку музичності учнів контрольної та експериментальної груп, графічне подання результатів у таблицях, гістограмі - для об'єктивної оцінки педагогічної ефективності запропонованої методики.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* визначено педагогічні умови та розроблено методику розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в

мистецьких школах; розроблено критерії та показники розвитку означеної якості;

- *уточнено* зміст поняття «музичність» та обґрунтовано специфіку її прояву в учнів молодшого шкільного віку;
- *конкретизовано стр*уктуру музичності учнів молодшого шкільного віку мистецьких шкіл;
- *доведено* культурно-освітнюзначущість фортепіанного навчання в мистецьких школах та його позитивний вплив на процес розвитку музичності учнів молодшого шкільного віку;
- *подальшого розвитку набули* теоретико-методичне удосконалення форм і методів музичного навчання учнів мистецьких шкіл та реалізація сучасних підходів до практичної підготовки майбутніх викладачів фортепіано.

Практичне значення дослідження полягає у розробці методів діагностики розвитку музичності молодших школярів, а також у апробації авторської методики розвитку означеної якості учнів молодшого шкільного віку в процесі фортепіанного навчання. Здобуті результати роботи можуть слугувати підставою для корекції змісту викладання фортепіано для учнів інших вікових категорій, а також для оновлення навчальних програм для учнів інших спеціальностей в умовах шкіл мистецтв.

Теоретичні положення та практичні результати науково-дослідної роботи **впроваджено**у навчальний процес Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (протокол № 320 від 28.10.2025 р.), Київської дитячої музичної школи № 8 (протокол № 3 від 20.11.2025 р.), Київської дитячої музичної школи № 26 ім. О. Г. Холодної (протокол № 26 від 26.12.2025 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дисертаційного дослідження відображено у 6 одноосібних публікаціях автора, з яких: 3 – у провідних фахових виданнях України (категорії Б); 1 – у міжнародному виданні, 2 публікації апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (всього 124 найменувань, з них 20 іноземною мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 249 сторінок, з них основного тексту – 213 сторінок. Робота містить 24 таблиці та 9 рисунків (з них 1 гістограма).

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Аналіз сутності поняття «музичність» у науковій літературі

Історичний розвиток людства постає як послідовність творчих актів створення духовних і матеріальних цінностей індивідуального та суспільного значення. Саме творчий – інтелектуальний і художній – потенціал людини виступає рушійною силою суспільного прогресу. Втрата творчої складової призвела б до домінування рутинної діяльності, що гальмувала б розвиток як окремої особистості, так і людства загалом. Отже, творчість є необхідною умовою поступального культурного й духовного зростання.

Існує усталена думка, що музику неможливо повноцінно висловити словами, адже вона постає своєрідною «мовою почуттів» – багатогранних, різнохарактерних і глибоко індивідуальних. Визначаючи музику як мову емоцій, дослідники насамперед спираються на притаманну людині здатність до емоційного переживання. Водночас вербалізація емоційних і психологічних станів, викликаних музикою, є складним і не завжди адекватним процесом. Труднощі словесного опису стосуються передусім не звукової тканини чи фактури музичного твору, а його змісту, який має емоційну природу і лише частково піддається раціональному аналізу. Саме тому музичний зміст нерідко залишається відкритим для множинних інтерпретацій.

Залежно від міри таланту та його спрямованості кожна людина робить свій внесок у суспільні зміни: для одних цей внесок обмежується окремою галуззю діяльності, для інших він набуває масштабного характеру, трансформуючи усталені правила, норми й принципи. Саме таких особистостей традиційно визначають як лідерів, творців, геніїв. Проте парадоксальною залишається ситуація, за якої в науковій літературі порівняно недостатньо спеціальних досліджень, присвячених

комплексному осмисленню понять «талант», «здібності», «художня обдарованість».

Вагомий внесок у розроблення цих категорій здійснили представники психологічної науки, які досліджували структуру обдарованості, здібності до різних видів духовно-творчої діяльності, а також закономірності їх формування та прояву. Сам термін «обдарованість» етимологічно пов'язаний із поняттям «дар» і вказує на наявність сприятливих внутрішніх передумов розвитку особистості. Американський психолог Дж. Рензуллі [39] розглядає обдарованість як специфічний тип поведінки, що поєднує високий рівень здібностей, креативність та мотивацію до діяльності. Водночас обдарованість трактується і як генетично зумовлений компонент здібностей, який розвивається у відповідній діяльності та може згасати за її відсутності. Фундаментом обдарованості, за В. Тадеєвим [51], виступають задатки – спадкові передумови розвитку здібностей; їх нереалізованість призводить до своєрідного «заморожування» потенціалу особистості.

Сучасні наукові підходи до трактування обдарованості є неоднозначними. Одні дослідники розглядають її переважно як біологічно зумовлене явище, підкреслюючи визначальну роль природних задатків. Інші ототожнюють обдарованість із високим рівнем розвитку здібностей, акцентуючи увагу на значенні соціального середовища та цілеспрямованої діяльності у процесі її становлення.

Проблема обдарованості є однією з найскладніших у психології та педагогіці, оскільки стосується поєднання природних передумов розвитку особистості та соціальних умов їх реалізації. У сучасній науці сформувалося кілька концептуальних підходів до розуміння цього феномена. У межах трикомпонентної моделі обдарованості Дж. Рензуллі визначає її як взаємодію трьох чинників: високого рівня здібностей, креативності та мотивації до

діяльності. Такий підхід дозволяє розглядати обдарованість не як статичну характеристику, а як динамічний процес.Розширена соціально-психологічна модель Ф. Монкса [29] підкреслює значення середовищних факторів (сім'ї, школи, соціуму), які активізують або гальмують розвиток задатків Дж. Гілфорд, розробляючи теорію структури інтелекту, довів багатовимірність людських здібностей та особливу роль дивергентного мислення у творчих процесах [9].

В українській психології проблема обдарованості досліджувалася в працях В. Моляка, який наголошував на системності творчих здібностей та їх залежності від цілісної організації особистості [28]. С. Сисоєва підкреслює роль педагогічного середовища у формуванні творчого потенціалу особистості [47]. Сучасні дослідження також акцентують на нейропсихологічних аспектах обдарованості, розглядаючи її як результат складної взаємодії когнітивних, емоційних та мотиваційних механізмів [44].

Отже, у сучасних наукових дослідженнях обдарованість трактується як складне, багатовимірне й динамічне утворення особистості. Вона постає результатом взаємодії природних задатків, інтелектуального потенціалу, творчих здібностей, мотиваційної сфери та умов соціального розвитку. У дефінітивному значенні обдарованість розуміється як якісно своєрідна інтеграція здібностей, що забезпечує успішність діяльності в певній галузі творчої самореалізації. Водночас здібності визначаються як індивідуально-психологічні особливості, які зумовлюють ефективність виконання діяльності. У цьому контексті художня обдарованість доцільно розглядати як цілісну систему, значущість якої полягає не стільки в наявності окремих компонентів, скільки в характері їх взаємозв'язків, внутрішній структурованості та специфіці організації творчої діяльності. Саме системна взаємодія складників формує індивідуальну «архітектоніку» творчого потенціалу особистості.

Таким чином, обдарованість не може бути редукована до окремого показника – чи то рівня інтелекту, чи креативності, чи мотивації. Вона є

унікальним інтегральним феноменом, що виявляється в індивідуальній траєкторії розвитку та самореалізації особистості.

У вітчизняній психології [27] домінуючим підходом у дослідженні та розвитку художньої обдарованості став діяльнісний підхід. У ньому можна виділити два напрямки – компонентний та цілісно особистісний. При компонентному підході продовжується традиція пошуку оптимального «набору» здібностей та якостей, необхідних для занять мистецтвом, тим чи іншим його видом.

Враховуючи загальнотеоретичні положення про обдарованість, музична обдарованість постає як її спеціалізована форма, пов'язана з особливим типом чуттєво-образного мислення та емоційної сприйнятливості до звукової матерії [29]. Г. Гарднер у теорії множинних інтелектів виділяє музичний інтелект як автономну форму інтелектуальної діяльності, що має власну структуру, механізми розвитку та способи прояву. Це положення суттєво розширює традиційне розуміння музичності лише як сенсорної здібності [8].

У сучасній музичній психології музична обдарованість трактується як система спеціальних музичних здібностей та загальноособистісних якостей, що забезпечують глибину музичного сприйняття, інтерпретації та творчості. Аналіз результатів сучасних психолого-педагогічних досліджень засвідчує, що художній розвиток обдарованих дітей не є стихійним процесом і потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від індивідуалізації навчання, врахування вікових та особистісних особливостей дитини, її інтересів і творчого потенціалу.

Важливою умовою розвитку творчих здібностей є збагачення життєвого досвіду дитини, формування системи образних уявлень про навколишній світ, а також надання їй можливості самостійно обирати тематику діяльності та реалізовувати власний задум. З огляду на індивідуальну своєрідність кожної особистості, динаміка творчого становлення не може бути уніфікованою. Саме тому педагогічне керівництво має бути гнучким і спрямованим на створення

умов для самостійного творчого самовираження, переживання позитивного досвіду творчої праці. Варто підкреслити, що потенціал обдарованої дитини виявляється не лише у зовнішніх формах діяльності, а насамперед у глибині змісту, оригінальності задуму та індивідуальності творчого бачення. У зв'язку з цим пріоритетним завданням художньо-педагогічного процесу є не лише формування технічних умінь, а передусім розвиток творчої активності, нестандартності мислення та здатності до креативної інтерпретації дійсності. Саме креативність виступає базисом будь-якого виду обдарованості.

Враховуючи напрацювання відомих моделей обдарованості, зокрема концепції Д. Гілфорд, Ф. Монкс, Дж. Рензуллі, а також вітчизняних дослідників В. Моляко, О. Кульчицька, О. Музика, нами розроблено структуру моделі обдарованості як цілісної системи. Запропонована модель передбачає: ядро обдарованості, що охоплює загальні та/або спеціальні здібності, розвинені на рівні вище середнього, креативність, стійку спрямованість особистості на певний вид діяльності, сукупність чинників, які зумовлюють характер і ступінь прояву цього ядра. До внутрішніх чинників віднесено спадкові передумови, особливості емоційно-вольової сфери, сформованість ціннісних орієнтацій, до зовнішніх – освітнє середовище, педагогічні впливи, індивідуальний досвід діяльності та ситуативні обставини.

Таким чином, обдарованість постає як системне утворення, що розвивається у взаємодії внутрішніх потенційних можливостей особистості та зовнішніх умов її становлення.

Цілісноособистісний підхід характеризує тип художньої обдарованості, особливрстю якого є переважання одної з трьох головних компонентів – інтелекту, емоції та волі, – виокремлюючи при цьому три види обдарованості: раціональний тип, емоційний та вольовий. Цілісноособистісний підхід до вивчення художньої творчості загальних та сучасних проблем людства в індивідуальні характерні прояви. В основі художньої обдарованості лежить володіння ідеальною формою предмета відображення та здатність до інтеграції

послідовно задіяних різних спеціальних художніх здібностей різної модальності (літературних, музичних, образотворчих, акторських). При діагностиці художнього таланту, слід зробити акцент на виявлення загальної художньої обдарованості. На думку вчених, помилкою буде оцінювання обдарованості через дослідження певної здобмеження оцінкою одних здібностей. Необхідно враховувати рівень та потенціал загальних здібностей, переважно моделюючих зміст художніх образів. Критерієм художньої обдарованості можуть бути приховані та виявлені здібності до інших видів мистецтва. Досліджуючи один з видів художньої обдарованості як основний, варто звернути увагу на розвиток здібностей до інших видів мистецтв, як додатковий, що в кінцевому результаті слугує природньою школою таланту.

У руслі даного напрямку досліджують феномен художньої обдарованості психологи. На їх думку, цілісно-особистісною характеристикою художньої обдарованості є сприйняття художньої форми. Найбільш значимий крок у дослідження художньої обдарованості в цілісноособистісній та особистісно цільовій парадигмі, зроблений вітчизняними психологом С. Соломаха джерелом художньої обдарованості показує не художню діяльність, а те, що її породжує, - дійсність та естетичне відношення людини до неї [49]. Діяльність – вторинна; вона – похідна від відношення людини до дійсності, яка є первинним джерелом творчості. Вираз відносин людини до дійсності здійснюється мовою того виду мистецтва, до якого схильна природа її художньої обдарованості. Орієнтовані на художню творчість здібності людини трансформуються, набувають художньо-творчої специфіки, стаючи «органом» самореалізації особистості, створення та втілення художнього замислу. Також психолог виділяє вікову художню обдарованість, яка притаманна всім дітям, пов'язану із сенситивними періодами в житті дитини та потенційну (індивідуальну), здатну перейти в талант як постійну якість художньо обдарованої особистості.

Художня обдарованість як інтегральна характеристика особистості реалізується з урахуванням специфіки різних видів мистецтва, кожен з яких має

власну систему виражальних засобів та особливу форму художнього образу. У мистецтвознавстві прийнято розрізняти просторові (пластичні) види мистецтва, в яких образ існує в площині або об'ємі простору; часові, де художній зміст розгортається у процесі тривалості (зокрема, музика й література); просторово-часові (видовищні), у яких поєднуються тілесність і рух у часі (танець, театр). Окремо виокремлюють образотворчі мистецтва, що використовують зображальні знаки, подібні до реальних форм (живопис, скульптура), а також мистецтва незображувального типу, які апелюють переважно до асоціативно-емоційної сфери сприйняття (архітектура, музика). Синтетичні види мистецтва поєднують різнорідні засоби вираження, формуючи цілісну художню структуру (наприклад, пісенне мистецтво).

Специфіка музичної обдарованості зумовлена особливою природою музичного мистецтва. На відміну від багатьох інших видів художньої діяльності, музика функціонує як мистецтво часової організації звучання, тому центральною характеристикою музичної обдарованості є музикальність – підвищена чутливість до інтонаційної виразності, ритмічної структури, тембрових та гармонічних відтінків звучання. Музично обдаровані діти, як правило, рано виявляють стійкий інтерес до музичної діяльності, прагнення до слухання, виконання або створення музики. Їхня активність у цій сфері має природний, внутрішньо мотивований характер: музичні заняття сприймаються не лише як навчальна праця, а й як форма гри та самовираження. Саме завдяки інтенсивній і добровільній залученості до музичної діяльності відбувається швидке накопичення досвіду, удосконалення виконавських умінь і поглиблення розуміння музичної мови.

Музична обдарованість відображає рівень сформованості комплексу музичних здібностей, що визначає спектр видів діяльності, у яких дитина здатна досягати високих результатів. Вона проявляється у здатності продуктивно опановувати елементи музичної мови, інтерпретувати художній зміст творів та реалізовувати індивідуальний спосіб музичного самовираження.

Водночас музичний розвиток має не лише професійно-діяльнісний, а й особистісно-духовний вимір. Через осмислення музичних образів відбувається формування внутрішнього світу дитини, розвиток її емоційної культури та здатності до рефлексії. У цьому контексті музика постає як особлива форма духовного пізнання – спосіб осягнення світу й самопізнання, що сприяє гармонійному становленню особистості.

Така інтерпретація музичності як якості особистості найґрунтовніше осмислювалася у філософській традиції. Музика здавна посідала важливе місце у духовному бутті людства, виступаючи не лише мистецьким явищем, а й способом пізнання світу та формування ціннісних орієнтирів. Саме тому проблема її сутності та впливу на людину привертала увагу мислителів різних культур і епох. Уже в давнину до філософського осмислення музики зверталися такі постаті, як Конфуцій і Юецзи у Стародавньому Китаї, Матанга та Шарнгадева в Стародавній Індії, підкреслюючи її значення для морального вдосконалення особистості та гармонізації суспільного життя. Онтологічні питання музики в античній філософії вивчались Демокрітом, Піфагором, Платоном, Аристотелем, Аристоксеном, Птолемеєм.

Античність постає добою яскравого розквіту музичного мистецтва, яке набуло статусу самоцінної форми духовної діяльності. У цей період музику розглядали як універсальний і пріоритетний засіб виховання, а музичність – як соціально значущу й провідну якість особистості. Представники античної філософії заклали теоретичні підвалини осмислення музики як потужного засобу формування гармонійної людини, здатної до внутрішньої рівноваги та моральної досконалості. Антична філософія заклала підвалини розуміння музики як засобу формування гармонійної особистості. У працях Платона музика розглядається як потужний інструмент морального виховання, що впливає на характер і душу людини [37]. Аристотель у трактаті «Політика» підкреслював катарсичну функцію музики, здатність очищувати емоції та гармонізувати внутрішній стан людини [1] .

Піфагорійська традиція пов'язувала музику з космічною гармонією, формулюючи ідею «гармонії сфер» та математичної впорядкованості музичних інтервалів [56]. Саме в античності було закладено розуміння музичності як соціально значущої якості особистості, необхідної для формування громадянина. Ідеї про особливу роль музики у формуванні людини сягають античної філософської традиції. Піфагор розглядав космос як упорядковану гармонійну систему, побудовану за принципами музичного співзвуччя. Суспільне життя він уподібнював до своєрідного оркестру, у якому кожному «виконавцю» відведено власну функцію, а гармонія досягається через узгодженість дій. На основі осмислення музичної практики – співу, танцю, гри на інструментах – філософ сформулював учення про евритмію як здатність людини віднаходити правильний ритм у мисленні, поведінці та щоденному житті. Йому також приписують відкриття музично-акустичних закономірностей і розроблення уявлення про катарсис – духовне очищення через музику. Подальший розвиток ідеї етичного та виховного впливу музики отримали у працях Платон та Аристотель. Вони підкреслювали здатність музики впливати на характер і моральні якості людини, розглядаючи її як засіб гармонізації внутрішнього світу та формування душевної рівноваги. У цьому контексті музика постає своєрідними «художніми ліками», що сприяють досягненню гармонії в душі.

В античну епоху було закладено основи визначення цілей і змісту музично-естетичного виховання як засобу гармонійного розвитку особистості. Таке розуміння ролі музики співзвучне з гуманістичною концепцією В. Сухомлинського у якій мистецтво, зокрема музика, розглядається як засіб духовного становлення дитини, розвитку її внутрішнього світу, емоційної культури здатності до самостійного осмислення краси [50]. За загальним визнанням дослідників (С. Білецька, Л. Столяренко, О. Сухомлинська, М. Томашевська), колисанкою європейських освітніх традицій вважається саме антична педагогіка, яка бере свій початок у І тис. до н.е. Тож можна вважати,

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

У педагогіці Стародавньої Греції сформувалися основи теорії й практики художньої освіти, сформовано ідеал гармонійно розвиненої особистості, що поєднував фізичну, моральну та естетичну досконалість. Відомий гомерівський принцип «завжди бути найкращим і перевершувати інших» відображає аґональний характер давньогрецької культури та виховання. У зміст освіти входили гра на лірі, спів, декламація поезії, танці та гімнастичні вправи, що закладали основи художнього та фізичного розвитку громадянина [1; 37].

В добу Середньовіччя музика вважалась вищим видом мистецтва, здатним втілити в собі духовну сутність Бога. Саме це породжувало необхідність у вивченні проблем музики. Узагальнюючи досягнення проблем музичного мистецтва можна відмітити праці Плотіна, Аврелія Августина, Боеція, Климента Александрійського, Роджера Бекона. Вчені арабського середньовіччя Ето Ісфахані (VIII- IX ст.), Аль Кінді (IX ст.) у своїх працях висвітлили проблеми музики не тільки з точки зору вивчення 7 теоретичних питань, але як відповідність теорії музичної практики. У середньовічній традиції музика входила до складу квадривіуму як наука про гармонію (Boethius, «De institutione musica»). Аврелій Августин у трактаті «De musica» розглядав музику як шлях духовного вдосконалення через ритм і числову впорядкованість.

Що стосується епохи Відродження, то музика в цю добу вже не займала вищого місця в ієрархії мистецтв, та все одно стала предметом досліджень багатьох мислителів. Своє бачення, розуміння та загальному ролі музики в житті людини висунули М. Орезмський, Й. Француз, Дж. Царліно, І.Тінкторіс.

У добу Нового часу, в умовах інтенсивного розвитку науки, осмислення музики як виду мистецтва набуло нового змісту. Її почали розглядати з різних методологічних позицій: як форму виявлення сутнісних характеристик людини та як спосіб відображення універсальних закономірностей буття. Проблематика

сприйняття музики та її впливу на особистість знайшла відображення у працях А. Кірхер, А. Веркмейстер, Р. Декарт, Й. Кванц, Г. Лейбніц, М. Дилецький. Музика сприймалась як соціально важливе явище у працях французьких енциклопедистів – Ж. Руссо, Д. Дідро, Ш. Монтеск'є. У Новий час музика стає предметом як філософського, так і наукового осмислення. Р. Декарт у праці «Compendiummusicae» [12] досліджував емоційний вплив музики. Г. Лейбніц визначав музику як «приховану арифметику душі» [21]. Вагомий внесок у вивчення проблем музики вклали не лише вчені, але й письменники та поети. Серед них варто назвати Г. Гофмана, Г. Гейне, Ж. Санд та ін.

Музична критика XIX ст. все більше висвітлювала багато проблем, які дозволяють краще зрозуміти поняття сутності музики та категорії музичності. Це можна простежити у працях Г. Берліоза, К. Вебера, Ф. Ліста. Зокрема, Р. Шуман підкреслював значення внутрішнього слуху та художньої інтуїції у формуванні музичності [62].

У XX ст. ставлення до музики, як і до всього мистецтва, – змінюється, оскільки музика розширює свій простір та здобуває значення підсвідомого долучення до істини буття в житті кожної людини. Схожі думки можна зустріти у С. Франка, П. Флоренського. Особливе значення для дослідження місця музики в духовному житті людині зіграли дослідження Т. Адорно, К. Штокхаузена. Однак, останнім часом, дослідження різних сторін буття музики все більше набирають обертів в плані активності, оскільки багато вчених розглядають місце музики в бутті людини та саму специфіку так званого «музичного бутя.

Отже, з філософських позицій музику і частково музичність можна розглядати як так чи інакше духовну сутність людини, оскільки спектр досліджень в цій галузі доволі широкий. Досягнутий рівень розробки проблеми буття дозволяє сконцентрувати увагу на проблемі духовної природи буття особистості. На сьогодні стає все більш актуальним розгляд буття музичності

через призму її духовної сутності. Питання сутності музичності як духовного явища представляє собою величезне поле для діяльності багатьох дослідників.

На відміну від філософського осмислення музики, у психологічних дослідженнях музичність розглядається як ключова характеристика музичної обдарованості. Попри значну кількість наукових праць, проблема її визначення залишається дискусійною: дотепер не вироблено єдиного, універсально прийнятого трактування цього поняття. Така ситуація зумовлена складною, багатовимірною природою музичності, що потребує комплексного аналізу з урахуванням різних теоретичних підходів і методів дослідження.

Вивчення музичності є не менш складним завданням, ніж аналіз інших художніх феноменів, пов'язаних із виразністю та образністю мистецтва. Саме тому це поняття привертало увагу багатьох учених-психологів. У науковій традиції музичність часто трактується як інтегративне утворення, що об'єднує сукупність окремих музичних здібностей. Отже, вона не виступає ізольованою якістю, а розуміється як узагальнене позначення комплексу властивостей, які забезпечують успішність музичної діяльності.

Німецький дослідник Г. Ревеш вважав музичність єдиною неподільною властивістю, до якої не можна підходити аналітично. При поділі цієї властивості людина начебто губить свою узагальнюючу сутність, перестає відповідати тій якості, яка характеризує психічне явище, що зумовлює можливість музичної діяльності [61].

К. Сішор пов'язував музичність із сукупністю 25 «музичних талантів», фактично зводячи її до елементарних сенсорних здібностей – розрізнення висоти, тривалості та сили звуку. Інші дослідники намагалися співвіднести структуру музичності з окремими психічними функціями, умовно пов'язаними з музичною діяльністю. Попри наукову цінність таких підходів, їхнім суттєвим недоліком є однобічність трактування музичності та недооцінка її цілісного характеру [63] .

Початок наукового дослідження музичності пов’язаний із працями Г. Гельмгольца, де вперше було обґрунтовано фізіологічні механізми слухового сприйняття. З появою цієї праці Г. Гельмгольца було відкрито цілий напрям музичної психології, який досліджує функції та механізми музичності [59]. К. Штумпф, М. Мейєр, А. Файст, К. Сішор, Г. Ревеш розглядають музичність як психічне утворення. Вони вивчали елементарні музичні здібності, пов’язані з розрізненням висоти, тривалості звуків та їх інтенсивності. Однією з ранніх праць, у якій різнобічно розглянута проблема музичності, є праця І. Кріса. Автор вважав, що музичність має три основні якості: інтелектуальну, емоційну та творчу.

Багато психологів, окрім дослідження музичності як інтегральної властивості, також звертали увагу на можливі зв’язки між музичними та розумовими здібностями. Проте у ряді наукових робіт не виявлено однозначної прямої залежності між рівнем загального інтелекту (IQ) і показниками музичного слуху, що свідчить про відносну автономність музичних здібностей від когнітивних показників загального розумового розвитку. Як виявилось, розумові здібності та успішність в навчанні не впливають на музичний слух. А тим часом. На жаль, досить важко зробити однозначний висновок в даному випадку про цей зв'язок, оскільки дослідники вивчають різні показники музичності. Вони не вказують на прямі чи зворотні взаємозв’язки у процесі дослідження цих здібностей.

Л. Холмстром, шведський психолог, виокремлював кілька типів музичності, пов’язуючи їх із віковими та середовищними чинниками, вважаючи, що існує кілька видів музичності, які мають розбіжності в структурі та засобах прояву. Л. Холмстром вважає музичність залежною від вікута впливу навколишнього середовища. Музичність А (перший чинник) пов’язана зі сприйняттям музичної висоти; музичність Б (другий чинник) пов’язана з музичним досвідом, тобто з музичною пам’яттю; третій чинник – загальні тестові досягнення [53].

Одним із перших учених, які здійснили системне дослідження проблеми розвитку та діагностики музичності, був Б. Теплов. Його концепція спиралася на вчення І. Павлова про властивості нервової системи та типи вищої нервової діяльності. Учений обґрунтував підходи до об'єктивного вивчення музичних здібностей, розробляючи спеціальні методики їх дослідження. Центральним компонентом музичності Б. Теплов вважав здатність до емоційного переживання музики. Порівнюючи музику з мовою, він підкреслював, що провідною її функцією є вираження: так само як мовлення неможливе без смислу, музика втрачає свою сутність без виразності.

Отже, емоційно-змістовний аспект виступає визначальною характеристикою музичної діяльності.

У низці психологічних досліджень музичність розглядалася крізь призму музичної обдарованості як її якісне ядро. Дослідники підкреслювали, що музичність не зводиться до ізольованих сенсорних здібностей, а являє собою системну єдність індивідуально-психологічних характеристик, необхідних для здійснення різних видів музичної діяльності. При цьому музичність трактується як якісна характеристика суб'єкта музичної діяльності - слухача, виконавця або творця, що виявляється у глибині переживання, осмисленні та інтерпретації музичного змісту. Дослідження феномена музичності історично пов'язане з аналізом музичної обдарованості, яку трактували як якісно своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує успішність музичної діяльності. У цьому контексті музичність розуміли як характеристику суб'єкта музичної діяльності – слухача, виконавця чи композитора, тобто як інтегральну властивість особистості.У структурі музичної обдарованості виокремлюється комплекс індивідуально-психологічних здібностей, необхідних саме для музичної діяльності й відмінних від здібностей до інших видів активності. Водночас ці здібності є спільними для різних форм музичної практики. Саме такий специфічний комплекс у науковому дискурсі позначається поняттям «музичність».Таке визначеннямає певною мірою формальний характер, оскільки співвідносить

поняття музичності з більш загального категорією музичної обдарованості. Водночас підкреслюється, що розроблення повного й вичерпного визначення музичності є надзвичайно складним завданням музичної психології, з огляду на багатовимірність та інтегратитвний характер цього феномена.

У психологічних працях структура музичності описується як своєрідний комплекс музичних здібностей, об'єднаних здатністю переживати музику як вираження певного змісту. Серед основних музичних здібностей, що визначають музичність: чуття ладу, слухові уявлення, звуковисотний та ритмічний слух, музично-ритмічне чуття, які іноді притаманні й маломузичним людям. Водночас наголошується, що наявність окремих спеціальних здібностей ще не забезпечує сформованої музичності. У її структурі доцільно розрізняти більш загальні музично-естетичні якості - емоційне ставлення до музики, здатність до художнього сприйняття, творчу уяву, оцінювання музичного образу - та спеціальні здібності, що грунтуються на сенсорній основі. Саме їх взаємодія формує цілісність музичного досвіду особистості.

Кевішас є одним з найбільш впливових психологів і музикознавців, який розглядав музичність у руслі попередніх психологічних традицій, трактуючи її у зв'язку з музичною обдарованістю та системою спеціальних здібностей. Водночас у сучасному науковому дискурсі підкреслюється, що ототожнення музичності з рівнем розвитку окремих музичних здібностей є недостатнім. Якщо поняття «музичні здібності» переважно має кількісний вимір (ступінь розвитку слуху, ритмічного чуття, музичної пам'яті), то музичність розглядається як якісний аспект взаємодії людини з музикою - особлива властивість сприйняття, переживання та виконання музичного твору. У цьому контексті музичність інтерпретується як інтегративна характеристика суб'єкта музичної діяльності, що виявляється у глибині смислового осягнення музики, здатності до цілісного сприйняття її образної структури та художньої інтерпретації [17].

Аналіз літератури з питань природи та структури музичності засвідчує, що проблема її сутності не має однозначного вирішення. У науковому полі окреслюються два основних підходи:

1. Музичність як вроджена здібність, що не підлягає формуванню;
2. Музичність як якість, що розвивається на основі вроджених задатків у процесі музичної діяльності.

З огляду на це, музичність доцільно визначити як індивідуально особистісну якість, що являє собою систему з ієрархічним підпорядкуванням елементів структури, а в структуру її вводимо, крім спеціальних музичних здібностей, загальнопсихологічні властивості людини – чуття цілого (цілісність сприйняття й переживання образу, логіки розгортання музичного образу), творчу уяву та емоційність. Складові музичних здібностей є взаємопов'язаними й рівнозначними за своєю значущістю. Кожен окремий компонент має лише відносну самостійність, оскільки не може повноцінно формуватися ізольовано від інших. Так, відчуття ладу неможливе без розвиненого музичного слуху, так само як звуковисотні здібності перебувають у тісному зв'язку з почуттям ритму. Останнє можна трактувати як здатність до «рухового» переживання музики, що ґрунтується на розумінні її виразності. Відсутність звуковисотних здібностей унеможливлює повноцінне сприймання музичної виразності, а отже – і глибоке музичне переживання. Це засвідчує системний характер музичності як інтегративної якості, що формується у взаємодії окремих компонентів. Попри значний обсяг досліджень, феномен музичності досі не набув чіткого категоріального статусу в науковому знанні та часто трактується як міждисциплінарна характеристика, а не як усталене музично-теоретичне поняття. Саме це зумовлює актуальність подальших наукових пошуків у даному напрямку.

Дослідники порушують низку принципових питань природи музичності та музичних здібностей, співвідношення в них біологічного та соціального, можливостей та шляхів формування окремих музичних здібностей. Що таке

музичність людини? Це комплекс окремих музичних здібностей чи єдине ціле? Чи всім людям притаманна музичність, чи лише обраним? Вона вроджена, чи формується при житті? Чи можлива діагностика і яка саме?

Узагальнюючи, музичність доцільно визначати як інтегральну індивідуально-психологічну властивість особистості, що забезпечує продуктивність різних видів музичної діяльності – слухання, виконання та створення музики. Вона виявляється у глибокому емоційно-образному переживанні музичних явищ і здатності до їх творчої інтерпретації. Музичність постає в єдності загальних і спеціальних музичних здібностей, серед яких: творча уява; чуття цілісності музичного образу; музичний слух як складне структурне утворення (відчуття ладу, ритму, тембру, мелодійний і гармонічний слух); звукообразність сприйняття; емоційність та музичне мислення. Особлива увага приділяється якісним особливостям музичних здібностей. Підкреслюється, що звукообразність мислення та музичного сприйняття є тією якістю, від якої залежить музичність людини.

Таким чином, значення музичності є дуже важливим не тільки для естетичного таморального виховання людини, ай для розвитку її психологічної культури.

Як зазначає Г. Ільїна, включаючись у розвиток особистості в цілому, музичність зміцнює емоційно-вольовий тонус людини та сприяє формуванню активної емоційно-творчої форми пізнання [15]. Загалом у науковій літературі музичність тлумачиться як:

– відносно стійка властивість особистості;

– здатність до емоційної інтеграції музичного досвіду (Г. Ільїна; Флоренська);

– сформованість естетичного смаку та здатність до художньої інтерпретації (Науменко);

– здатність до структурування музичного матеріалу [16]; якісна своєрідність художньо-психологічного процесу [57].

Отже, музичність постає як складна інтегративна якість особистості, що ґрунтується на єдності біологічних передумов і соціально-культурного досвіду та забезпечує здатність до емоційного й смислового осягнення музичного твору на основі звукообразного мислення.

Залучаючись до цілісного розвитку особистості та забезпечуючи глибоке переживання музичних образів, музичність посилює емоційно-вольовий потенціал людини й сприяє опануванню особливої форми активного емоційно-творчого пізнання [15]. Як здатність орієнтуватися в музичних явищах, вона характеризується багатокомпонентністю та системною організацією.

Аналіз мистецтвознавчих і психолого-педагогічних джерел дає підстави розглядати музичність як комплексну властивість особистості, що формується й розвивається у процесі створення, виконання та сприймання музики. Вона зумовлена суспільно-історичною практикою та різними видами музичної діяльності, поєднуючи у своїй структурі біологічні передумови й соціально набуті якості.

Отже, рівень музичності визначається не лише розвитком спеціальних здібностей, а й цілісними характеристиками особистості суб'єкта музичної діяльності.

У науковій традиції музичність трактується в різних площинах. Так, Г. Ревеш і С. Надель розглядали її як відносно стійку властивість особистості. Г. Ільїна та Т. Флоренська пов'язували музичність із здатністю до цілісного емоційно-образного сприйняття звучання. С. Науменко акцентувала на сформованості естетичного смаку й умінні творчо проникати в художню сутність музики. К. Карма визначав її як здатність до структурування музичного матеріалу, А. Готсдінер – як своєрідність і глибину емоційної реакції на музику.Попри різні акценти, у більшості підходів музичність постає як комплексна властивість особистості, що формується й розвивається у процесі створення, виконання та сприймання музики.

Однак, всі визначення музичності відомими мистецтвознавцями можна звести до тлумачення даного феномену як комплексу властивостей та здібностей особистості, що виник і розвивається в процесі зародження, створення та освоєння музики.

Отже, музичність – це складна інтегративна якість особистості, що являє собою здатність до емоційного осягнення змісту музичного твору на основі звукообразного мислення та спеціальних здібностей, що забезпечує продуктивність музичної діяльності.

У сучасному освітньому просторі, що орієнтується на цінність особистості та її індивідуальний розвиток, особистіснозорієнтований підхід актуалізує потребу переосмислення ролі музичного мистецтва у розвитку творчого потенціалу учнів. Це зумовлює необхідність створення умов для становлення особистісної музичності через організацію партнерської взаємодії педагога й учня.

Музичність реалізує основні соціальні функції мистецтва: комунікативну, відображальну, етичну, естетичну, евристичну, пізнавально-просвітницьку та суспільно-перетворюючу. У зв'язку з цим її формування має ґрунтуватися на низці принципів: спрямуванні педагогічних впливів на розвиток особистісного ставлення до музики, орієнтації на духовний розвиток учнів, опорі на їхні внутрішні можливості в музичній діяльності, урахуванні художньо-естетичних потреб і смаків школярів, забезпеченні зв'язку музики з реальним життям.

Слід зазначити, що музична потреба проявляється в двох якостях: «споживацька» - прагнення слухати музику і активна – прагнення до творчості, виконавства, оволодіння музичною майстерністю, тобто потреба в музичній діяльності.

1.2. Особливості розвитку музичності учнів молодшого шкільного віку

У попередньому підрозділі було з'ясовано, що музичність – це складна інтегративна якість особистості, що являє собою здатність до емоційного

осягнення змісту музичного твору на основі звукообразного мислення та спеціальних здібностей, що забезпечує продуктивність музичної діяльності. Розвиваючи музичність в учнів молодшого шкільного віку, слід враховувати їх вікові особливості розвитку, які можна простежити на фізіологічному та особистісному рівнях.

Вікова категорія молодших школярів, прийнята в українській педагогіці та психології, охоплює період від шести - семи до десяти - одинадцяти років. Визначення її меж ґрунтується на врахуванні особливостей фізичного й психічного розвитку дітей, а також на зміні провідного виду діяльності – переході від ігрової до навчальної, яка в цей період набуває домінуючого значення.

Молодший шкільний вік – найважливіший етап шкільного дитинства, який характеризується глибокими якісними змінами у фізичному, когнітивному та особистісному розвитку дитини. За даними сучасної вікової психології, саме в цей період відбувається інтенсивне формування довільності психічних процесів, що є однією з ключових ознак переходу до систематичного навчання [34]. Довільна увага, пам’ять і мислення поступово витісняють мимовільні форми психічної активності, характерні для дошкільного віку.

Сучасна школа орієнтується на врахування індивідуальних потреб учнів та їхніх вікових особливостей розвитку, забезпечуючи відповідну підготовку й створюючи умови для подолання можливих розбіжностей у навчальних досягненнях. Такий підхід спрямований на послідовне формування знань, умінь і навичок, необхідних для повноцінного особистісного та інтелектуального розвитку дитини. Як зазначають М. Савчин і Л. Василенко, молодший школяр уже здатний усвідомлювати навчальну мету, підпорядковувати власну поведінку вимогам учителя, планувати послідовність дій та контролювати їх виконання. Саме формування внутрішнього плану дії створює підґрунтя для розвитку навчальної діяльності як провідної [6; 44].

У когнітивній сфері спостерігається перехід від переважно наочно-образного до словесно-логічного мислення. Проте образність залишається важливою складовою пізнання. Діти цього віку здатні встановлювати асоціативні зв'язки, порівнювати музичні образи, диференціювати засоби музичної виразності, вербалізувати власні емоційні враження. Асоціативність мислення дозволяє їм співвідносити музику з життєвими ситуаціями, природними явищами, візуальними образами. Така інтеграція логічного й образного компонентів має принципове значення для музичного розвитку, оскільки створює умови для становлення звукообразного мислення. Змін зазнає і пам'ять: поряд із мимовільним запам'ятовуванням формується довільне, опосередковане мовленням та розумінням змісту. Молодший школяр уже може цілеспрямовано запам'ятовувати навчальний матеріал, виділяти головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Це особливо важливо в умовах використання синестезійних підходів до навчання. Саме це поєднання логіки й образності створює унікальні умови для розвитку музичності.

У сфері емоційно-особистісного розвитку, за твердженням Р. Павелківа, відбувається становлення адекватної самооцінки та внутрішньої позиції школяра. Дитина починає оцінювати себе не лише через призму зовнішніх оцінок дорослого, а й на основі власних досягнень. Зростає потреба у визнанні, формується відповідальність, працьовитість, орієнтація на результат і стає підґрунтям для розвитку інтерпретаційних умінь.

Фізіологічний розвиток молодших школярів створює сприятливі передумови для здійснення навчальної діяльності. У цьому віці інтенсивно формується м'язова система: зростає маса м'язів відносно маси тіла, підвищується фізична витривалість і здатність до тривалішого виконання діяльності. Водночас розвиток дрібної моторики відбувається повільніше, що зумовлює недостатню координацію тонких рухів кисті та пальців.Діти добре володіють основними рухами (ходьбою, бігом), проте мають труднощі з виконанням точних і дрібних рухових дій. Зокрема, у першокласників

спостерігаються складнощі під час письма: їм важко координувати рухи руки, уникати зайвих напружень, що швидко спричиняє втому. Тому в організації освітнього процесу доцільно передбачати фізкультхвилинки та вправи для розвантаження дрібних м'язів кисті. Доведено, що удосконалення дрібних рухів кисті стимулює розвиток мовлення та образного мислення, що, у свою чергу, є підґрунтям для формування звукообразності як основи музичності [44].

Маса головного мозку першокласника майже відповідає показникам дорослої людини, що свідчить про значний рівень морфофункціональної зрілості. У молодшому шкільному віці підвищується рухливість нервових процесів, завдяки чому діти здатні швидко переключатися відповідно до вимог навчальної ситуації та довше зосереджувати увагу на певному виді діяльності. Органи чуття у цьому віці достатньо розвинені, хоча мають певні вікові особливості. Зокрема, еластичність кришталика забезпечує швидку акомодацію ока залежно від пози та умов сприймання. Мовлення молодших школярів характеризується відносною сформованістю: вони здатні послідовно передавати зміст побаченого чи почутого, висловлювати власні враження й судження, використовуючи образні мовні засоби. На відміну від дошкільників, у яких мовленнєва діяльність ще обмежена й тісно пов'язана з безпосереднім досвідом, молодші школярі вже можуть оперувати уявленнями про об'єкти, що не сприймаються безпосередньо. Мислення дітей цього віку набуває більшої впорядкованості та системності. Якщо для дошкільників характерна фрагментарність і ситуативність розумових операцій, то молодшим школярам властиві асоціативність, образність і здатність до звукообразного мислення, що спирається на накопичений життєвий досвід і створює сприятливі передумови для художньо-естетичної діяльності.

Як відомо, навчання молодших школярів має бути емоційно позитивним, змістовним і таким, що підтримує природну пізнавальну активність дитини. Попри відмінності в рівні музичної підготовки та задатках, більшість дітей приходять до школи з певним початковим досвідом музичної взаємодії: вони

слухають музику, співають пісні, виконують елементарні ритмічні рухи, беруть участь у танцювальних вправах.Крім того, діти мають подібний культурний простір: вони знайомі з однаковими казками, літературними творами, мультфільмами та іншими зразками дитячої медіакультури, переживають схожі життєві ситуації. Хоча обсяг їхніх художніх і життєвих вражень може відрізнятися кількісно, у якісному вимірі він є близьким. Саме на цій основі формується життєвий досвід молодшого школяра, який створює передумови для встановлення асоціативних зв'язків і проведення аналогій, що має важливе значення для розвитку музичного сприймання.

Вступ дитини до школи означає суттєву зміну способу її життя та провідної діяльності. До початку навчання більшість дітей досягають певного рівня фізичної й психологічної готовності, що забезпечує адаптацію до нових умов. У процесі шкільного навчання відбувається подальший розвиток інтелектуальних і фізичних можливостей, формуються нові психічні властивості та соціальні навички молодшого школяра. Дослідники зазначають, що в цей період дитина опановує елементарні культурні норми й правила поведінки, зростає її здатність до логічного мислення, самоконтролю та взаємодії з ровесниками відповідно до встановлених вимог. Посилюється внутрішня мотивація до навчання, прагнення досягати успіху та позитивного результату власної діяльності. У молодшому шкільному віці формується й ціннісне ставлення до праці як значущої сфери самореалізації [20]. Водночас цей період пов'язаний із формуванням самооцінки. Надмірна критичність дорослого або постійна орієнтація на оцінювання може спричинити розвиток почуття невпевненості. Тому в музичному навчанні особливо важливо створювати ситуації успіху, що підтримують внутрішню мотивацію та художню сміливість дитини.

На цьому етапі розвитку дитиниє вірогідність небезпеки у можливості появи почуття некомпетентності або ж неповноцінності. Причини їхньої появи можна пов'язати з тим, що центром зосередження стає випробування себе, в

результаті чого відбувається диференціація дітей на впевнених у собі і невпевнених. Саме у невпевнених дітей з часом може розвинутись неповноцінність.

Діти молодшого шкільного віку інтенсивно починають усвідомлювати, що вони є індивідами, які підпорядковуються соціальному впливу, розвиваючи при цьому індивідуальну самосвідомість. Відчуваючи власну унікальність та мудрість, вони мають намір утвердитися як серед оточення однолітків, так і серед дорослих. У процесі навчальної діяльності в молодших школярів формується уявлення про власне «Я», розвиваються навички самоконтролю та саморегуляції. На відміну від дошкільного віку, коли дитина лише починає усвідомлювати себе як окрему особистість і значною мірою орієнтується на дорослого як зразок для наслідування, у молодшому шкільному віці зростає рівень автономності та відповідальності за власну поведінку. Відбувається поступовий перехід від зовнішньо зумовленої регуляції діяльності до внутрішньо мотивованої, що створює підґрунтя для розвитку рефлексії та самостійності в навчанні.

У цьому контексті особливої уваги заслуговують праці С. Науменко, яка досліджувала психологічні передумови розвитку музичності молодших школярів. Учена підкреслює, що в період 6-8 років відбувається інтенсивне становлення соціальної ідентичності дитини: вона починає усвідомлювати себе як суб'єкта навчальної діяльності, члена колективу, носія певних індивідуальних якостей [30]. За спостереженнями С. Науменко, саме в цьому віці зростає потреба у спілкуванні з однолітками та дорослими, посилюється орієнтація на соціальне схвалення, формується здатність до співпереживання та емоційної взаємодії. Ці процеси мають безпосереднє значення для музичного розвитку, оскільки музична діяльність у школі здебільшого здійснюється в колективних формах - хорі, ансамблі, груповому слуханні та обговоренні музичних творів. Дослідниця зазначає, що музичність у молодшому шкільному віці проявляється не лише у сенсорних або слухових здібностях, а й у здатності

до емоційного співпереживання музичному образу та його соціального осмислення. Саме розвиток емпатії, відкритості до художніх вражень і прагнення до спільної діяльності створюють психологічне підґрунтя для становлення музичності як інтегративної якості особистості. Окрім того, С. Науменко підкреслює, що молодший школяр активно формує образ «Я» через діяльність, у тому числі музичну. Успіхи в музичній діяльності позитивно впливають на самооцінку, сприяють утвердженню впевненості у власних можливостях і формуванню стійкої мотивації до творчого самовираження.

Таким чином, положення С. Науменко дозволяють розглядати музичний розвиток молодших школярів у тісному зв'язку з процесами соціалізації, формуванням самосвідомості та потреби в міжособистісній взаємодії.

Довірливість, старанність і відкритість належать до провідних рис характеру молодших школярів. У цей період активно формується адекватна самооцінка: діти починають самостійно оцінювати власні можливості та усвідомлюють, що успіх у діяльності значною мірою залежить від докладених зусиль і наполегливості, а не лише від природних здібностей. Поступово утверджується працьовитість як якість особистості, що проявляється насамперед у навчальній діяльності та посильній праці. На відміну від дошкільного віку, для якого провідною є ігрова діяльність із мінливим сюжетом і нестійкою увагою, молодший шкільний вік характеризується більшою цілеспрямованістю й організованістю. У дошкільників ігрова активність часто має ситуативний характер: сюжети швидко змінюються, увага легко переключається, а емоційна збудливість зумовлює короткочасність спільної діяльності. Попри переважання колективних ігор, узгодженість дій між учасниками ще недостатньо сформована.

Таким чином, перехід до шкільного навчання супроводжується зміцненням довільності поведінки, зростанням стійкості уваги та формуванням відповідального ставлення до діяльності, що створює сприятливі умови для систематичного навчання.

У молодших школярів навчальна діяльність є провідною, однак гра не зникає, а трансформується. Її елементи органічно інтегруються в освітній процес, у тому числі в музичне навчання. Ігрові методи сприяють підтриманню інтересу, зниженню тривожності та активізації творчого потенціалу. Важливою психологічною особливістю молодших школярів є висока довіра до дорослих, насамперед до вчителя, що зумовлює схильність до підпорядкування та наслідування. Діти цього віку визнають авторитет дорослого і, як правило, приймають його оцінки без критичного переосмислення. Щирість, відкритість до зовнішніх впливів і старанність створюють сприятливі умови для виховного впливу, водночас покладаючи на педагога особливу відповідальність за характер власних дій і висловлювань.

Самооцінка молодших школярів значною мірою залежить від оцінних суджень дорослих та успішності в різних видах діяльності. Вона може бути адекватною, завищеною або заниженою. За умови переважання негативних оцінок і недостатнього заохочення формується мотив уникнення невдач, який гальмує досягнення успіху та може спричиняти підвищену тривожність. Тому педагогічно доцільним є акцентування на підтримці й схваленні, особливо в початковий період навчання.На відміну від дошкільників, самооцінка яких зазвичай є завищеною та недостатньо диференційованою, молодші школярі поступово формують більш реалістичне уявлення про власні можливості. У процесі навчальної, ігрової та трудової діяльності вони усвідомлюють, що наполегливість і працьовитість можуть компенсувати окремі труднощі чи недостатній рівень здібностей.

У молодшому шкільному віці відбувається інтенсивне формування довільності психічних процесів – уваги, пам’яті, мислення, що створює важливі передумови для поглибленого музичного виховання. Діти набувають здатності свідомо зосереджуватися на завданні, регулювати власну діяльність і довше утримувати інтерес до навчального матеріалу.Зокрема, якщо дошкільник може уважно слухати музичний твір протягом нетривалого часу (20–30 секунд), то

молодший школяр здатний сприймати його протягом кількох хвилин, зберігаючи концентрацію та цілісність сприйняття. У цей період психічні якості не лише активно розвиваються, а й поступово набувають стійкості, що забезпечує ефективність навчальної й художньої діяльності.

Індивідуальність дитини молодшого шкільного віку виявляється насамперед у своєрідності розвитку її пізнавальних процесів. Загальні здібності проявляються у темпі засвоєння нових знань, умінь і навичок, тоді як спеціальні – у глибині опанування окремих навчальних предметів та успішності в специфічних видах діяльності, зокрема музичній, (якщо мається на увазі гра на музичному інструменті або ж володіння вокально-хоровими навичками) оскільки велике значення мають фізіологічні показники. Кісткова система дітей молодшого віку знаходиться у стадії формування, окостеніння ще не до кінця завершилось, багато хрящової тканини, але розвиток дрібних м'язів рук сприяє кращому оволодінню грою на будь-якому музичному інструменті. Відбувається точніша координація рухів, оскільки розподіляється раціональне навантаження на різні групи м'язів, що дає рухливість процесівта швидке переключення з одної групи м'язів на іншу, відповідно до зміни поставлених завдань. Чого не можна сказати про дошкільників, які, в силу не до кінця розвиненості різних груп м'язів, не можуть свідомо контролювати подібні процеси. Діапазон голосу в дошкільників невеликий - в основному від «ре» до «ля» («сі») першої октави. У більшості дітей є проблеми зі звуковимовою.

У молодшому шкільному віці спостерігається вищий рівень сформованості вокально-хорових навичок. Діти співають більш виразним і природним голосом, інтонують чисто в межах діапазону від «до» першої до «ре» («мі») другої октави, здатні утримувати фразу на диханні та використовувати елементарні динамічні відтінки. Вони виявляють уміння до імпровізації, створення простих мелодій і текстів. Діти вже можуть аналізувати характер музики, визначати жанр, описувати настрій, що свідчить про інтеграцію емоційного та інтелектуального компонентів музичності. Молодші

школярі здатні здійснювати елементарний контроль власного виконання в різних видах музичної діяльності, а також вербалізувати свої враження від музики – визначати її характер, настрій і жанрові особливості. Таким чином, за фізіологічними та психологічними показниками їхня готовність і спроможність до творчих проявів є значно вищими порівняно з дітьми дошкільного віку. Розвиток музичних здібностей у цьому віці не зводиться до формування технічних навичок. Він повинен охоплювати всі види активності:сенсорно-перцептивну (слухання), моторну (рух, гра, ритміка), емоційно-виразну (переживання, інтерпретація), інтелектуально-вольову (аналіз, саморегуляція). Лише цілісне поєднання зазначених компонентів забезпечує розвиток музичності як інтегративної якості особистості.

Аналізуючи особливості музичного розвитку молодших школярів, О. Ростовський підкреслює, що еволюція відчуттів і сприймання відбувається від елементарного розрізнення яскравих, контрастних форм, барв і звуків до усвідомлення гармонійних поєднань і більш тонкого диференціювання художніх явищ. Зокрема, діти поступово опановують здатність розпізнавати ритмічні та звуковисотні співвідношення в музиці, відчувати поетичне співзвуччя, нюанси кольорової гами та різноманітність форм [41]. Саме в цьому віці відбувається якісний перехід від елементарного чуттєвого реагування на музику до її свідомого сприйняття. Ростовський підкреслює, що для молодших школярів характерним є поступове формування здатності сприймати музичний образ як цілісність. Якщо на початковому етапі дитина реагує на окремі елементи – темп, гучність, ритм, – то згодом вона починає інтегрувати їх у внутрішньо осмислену художню структуру. Таким чином формується основа звукообразного мислення.

Особливої уваги заслуговує теза дослідника про те, що в умовах загальноосвітньої школи музично-виховну роботу доцільно будувати не лише з урахуванням рівня спеціальної підготовки дітей, а передусім спираючись на їхній життєвий досвід. Саме життєві враження, емоційні переживання,

уявлення про природу, людські стосунки, події навколишнього світу стають тим підґрунтям, на яке «накладається» музичний образ. Це положення має принципове значення для розвитку музичності, оскільки дозволяє розглядати її не як вузькоспеціальну якість, а як інтегративну характеристику особистості, що формується в єдності емоційного, сенсорного й інтелектуального досвіду дитини [43].

Педагогічну конкретизацію зазначених положень знаходимо у працях Г.Падалки, зокрема в концептуальній праці «Учитель. Музика. Діти». Дослідниця розглядає урок музики як простір духовного спілкування, у якому відбувається не лише засвоєння знань, а передусім формування художньо-ціннісного ставлення до мистецтва. Падалка підкреслює, що музичний розвиток молодших школярів неможливий без активізації їхнього внутрішнього емоційного досвіду. Учитель має не стільки передавати інформацію, скільки організовувати художнє переживання, створювати ситуації співпереживання та творчої співучасті. Саме така педагогічна позиція сприяє становленню музичності як особистісної якості [36].

Здібності розглядаються як індивідуально-психологічні особливості, що зумовлюють успішність засвоєння знань, умінь і навичок та ефективність виконання певних видів діяльності. Водночас наявність музичних здібностей у дитинстві не є прямою гарантією професійної музичної реалізації в майбутньому. Розвиток окремих здібностей пов’язаний із відповідними анатомо-фізіологічними передумовами: зокрема, особливості слухового апарату сприяють формуванню музичного слуху, а розвиток м’язового апарату – виконавських умінь.

Для молодших школярів характерна підвищена рухливість емоційної сфери та потреба у зміні емоційних станів, хоча спектр емоційних переживань ще залишається відносно обмеженим. Їхній музичний досвід часто має фрагментарний характер, із переважанням яскравих, видовищних вражень, однак поступово формується емоційна стійкість і здатність до більш

усвідомленого сприймання музики.За таких умов музичне навчання виступає важливим засобом самоствердження молодшого школяра, оскільки сприяє розвитку інтересу до мистецтва й розширенню світогляду. Новоутворення цього віку створюють можливості для розв'язання складніших завдань музичного розвитку. Творчі здібності є суб'єктивною передумовою успішної діяльності: вони не зводяться до суми знань і навичок, а виявляються у швидкості, глибині та міцності опанування способів дії. Саме творча активність сприяє розкриттю музичних здібностей – музичності. Її провідним показником виступає емоційна чуйність до образного змісту музичних творів.

Отже, формування музичної культури учнів відбувається у нерозривному зв'язку з розвитком їхньої музичності.

У сучасних українських дослідженнях структуру музичних здібностей молодших школярів ґрунтовно розкрито у працях Т. Гризоглазової, зокрема у виданні «Методика навчання гри на фортепіано» [11]. У спеціальному розділі, присвяченому музичним здібностям, авторка розглядає їх як цілісну систему психофізичних та художньо-мисленнєвих передумов, що забезпечують успішність музично-виконавської діяльності дитини.

Науковиця підкреслює, що музичні здібності не є ізольованими якостями, а функціонують у тісній взаємодії, формуючи інтегративну здатність до осмисленого художнього виконання. Вона розглядає їх у кількох взаємопов'язаних площинах. Провідним є здатність до переживання музичного змісту. Саме емоційна чуйність виступає основою музичності, оскільки без внутрішнього відгуку технічні вміння втрачають художню цінність. Дитина має не лише відтворювати нотний текст, а й усвідомлювати образ, характер, настрій твору.

Особливу увагу авторка приділяє розвитку музичного слуху - звуковисотного, гармонічного, тембрового. Формування слухових уявлень забезпечує точність інтонування, здатність до внутрішнього слухового прогнозування та самоконтролю. Почуття ритму розглядається як фундамент

організації музичного часу. У молодшому шкільному віці воно активно розвивається через поєднання слухових і моторних дій, що відповідає віковим особливостям дітей. Т. Гризоглазова акцентує увагу на комплексному характері музичної пам'яті – слуховій, моторній, зоровій, логічній. Саме їх поєднання забезпечує міцність засвоєння музичного матеріалу.

Розвиток виконавського апарату пов'язаний із формуванням координації, свободи рухів, раціонального розподілу м'язового навантаження. У молодшому шкільному віці, коли активно вдосконалюється дрібна моторика, створюються сприятливі умови для оволодіння інструментальною технікою. Авторка наголошує, що технічна вправність не може існувати без художнього мислення. Дитина повинна розуміти форму твору, логіку розвитку музичного матеріалу, внутрішню драматургію.

Таким чином, у концепції Т. Гризоглазової музичні здібності постають як багаторівнева система, у якій поєднуються сенсорні, емоційні, інтелектуальні та моторні механізми. Особливої ваги набуває положення про необхідність їх цілеспрямованого розвитку саме в молодшому шкільному віці, коли відбувається становлення довільності психічних процесів і формується навчальна мотивація. Зазначений підхід дозволяє розглядати музичність не як сукупність окремих навичок, а як інтегративну якість особистості, що формується в процесі активної музичної діяльності.

Якщо у працях Т. Гризоглазової музичні здібності розглядаються як структурована система компонентів, то в дослідженнях О. Шрамко акцент переноситься на механізми їх становлення у процесі музичної діяльності молодших школярів. Дослідниця наголошує, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку музично-образного мислення. Саме в цей час дитина здатна поєднувати слухові враження з уявними образами, рухами, словесними характеристиками. За О. Шрамко, музичне сприймання молодших школярів поступово переходить від емоційно-імпульсивної реакції до осмисленого художнього переживання.Особливу увагу авторка приділяє

активним видам музичної діяльності – співу, імпровізації, руховій інтерпретації, елементарному музикуванню. Вона підкреслює, що лише через діяльнісну взаємодію з музичним матеріалом формується цілісне сприйняття музичного образу [54].

О. Шрамко також акцентує, що розвиток музичності в молодшому шкільному віці відбувається за умови інтеграції емоційного, інтелектуального та моторного компонентів. Недостатньо лише навчити дитину відтворювати нотний текст – важливо сформувати здатність розуміти художній зміст, співвідносити його з власним життєвим досвідом та виражати особистісне ставлення до музики.За концепцією О. Шрамко, музичне навчання молодших школярів розглядається як творчо-комунікативне світовідношення, що забезпечує формування цілісного художнього досвіду дитини. У цьому контексті музична діяльність інтегрує емоційне, моторне та пізнавальне компоненти, спрямовані на становлення музично-образного мислення та активну участь у колективних формах музичної діяльності.

Отже, положення О. Шрамко доповнюють психолого-педагогічні підходи до розвитку музичності, окреслюючи діяльнісний і художньо-інтерпретаційний вимір музичного навчання молодших школярів.

Таким чином, спираючись на вищезазначене, слід визначити, що за сукупністю вікових, фізіологічних і психологічних показників саме молодший шкільний вік визнається оптимальним періодом для цілеспрямованого розвитку музичності. Ефективність цього процесу забезпечується різними видами активності, що взаємодіють між собою: сенсорно-перцептивною (розвиток слухового сприйняття), моторною (освоєння метроритмічної та часової природи музики через рух), емоційно-виразною (формування здатності до глибокого переживання музичних образів) та інтелектуально-вольовою (становлення внутрішньої мотивації й довільної регуляції діяльності).Розвиток музичності можливий за умови створення спеціально організованого педагогічного середовища, що забезпечує цілеспрямоване керівництво

музичною діяльністю та сприяє актуалізації психологічних і психофізіологічних передумов дитини.

Таким чином, молодший шкільний вік є важливим етапом загального становлення особистості й водночас сенситивним періодом для розвитку музичності, яка виступає підґрунтям для формування навчальної діяльності та творчої самореалізації дітей цієї вікової категорії.

1.3. Змістовно-структурна характеристика музичності молодших школярів

У попередньому підрозділі за рядом вікових, фізіологічних та психологічних показників були з'ясовані особливості розвитку музичності учнів молодшого шкільного віку. Здійснено порівняльну характеристику вікових особливостей дошкільників та молодших школярів, яка надала підстави для переваги останнім щодо оптимального початку розвитку музичності.

У науковій літературі музичність розглядається як інтегративна якість особистості, що формується у процесі створення, сприймання та освоєння музичного мистецтва. Вона охоплює комплекс взаємопов'язаних властивостей - слухових, емоційних, інтелектуальних і творчих, які забезпечують успішність музичної діяльності.

Під структурою (від лат. structura - будова, взаєморозташування, упорядкованість) розуміють внутрішню організацію явища, систему його компонентів та зв'язків між ними, що забезпечують цілісність і функціонування [43]. Встановлення структури музичності дозволяє визначити складові, які підлягають розвитку в процесі фортепіанного навчання молодших школярів, а також конкретизувати критерії та показники її сформованості. Визначення структури музичності дає можливість окреслити сутність музичних здібностей та інших особистісних якостей, розвиток яких є необхідною умовою успішної реалізації різних видів музичної діяльності.

Історично музичність формувалася в процесі розвитку людської культури: поступове розрізнення висоти, тривалості, тембру звуків, осмислення

інтонаційних форм мовлення та природних звукових явищ зумовило виникнення елементарних музичних образів, ладових структур, виразних інтонацій. У цій діяльності формувалися і музичні здібності як специфічні психофізичні механізми музичного сприймання. А це і музична інтонація, яку музикознавиця О. Маркова [23,182с.] більш об'ємно розглядала інтонацію як музично-теоретичну та естетичну категорію. У її трактуванні інтонація, по-перше, характеризує тонус, стиль, манеру художнього висловлення; по-друге, постає як осмислена висотна організація звукового матеріалу - як у словесному так і в музичному мовленні. Крім того, інтонація пов'язується з естетичним переживанням звуку, що відбувається в органічній єдності з мисленням та уявою як необхіднимипередумовами музичної творчості.

На думку О. Ростовського, провідною ознакою музичності виступає здатність до глибокого емоційного переживання осягнення змісту твору. Водночас однобічне трактування музичності лише як слухових здібностей не відображає її складної внутрішньої організації.

Аналіз ранніх наукових концепцій Е. Сегі, Е. Віллемса та М. Хасслера засвідчує, що більшість дослідників зосереджували увагу переважно на окремих музичних здібностях – ритмічному, мелодичному, гармонічному слуху, музичній пам'яті тощо. Водночас музичність не може розглядатися ізольовано від розумової діяльності, адже вона передбачає сформованість музичних уявлень, асоціативного мислення, емоційної чутливості та творчої уяви. У класифікації Е. Сегі простежується логіко-аналітичний підхід: дослідник встановлює взаємозв'язок між елементами музичної мови та відповідними слуховими реакціями. Так, ритм пов'язується з розвитком ритмічного чуття, мелодія – мелодичного слуху, гармонія – гармонічного. Внутрішній слух при цьому розглядається не лише як окремий компонент, а як узагальнений показник сформованості музичних уявлень, зокрема звуковисотних і ритмічних

Е. Віллемс, виходячи з природи музики та її об'єктивних закономірностей, визначає три основні елементи музичності – ритм, мелодію та гармонію. Кожен із них має внутрішню структуру (ритм – темп і метричні одиниці; мелодія – інтервали, акордові співвідношення, каденції), однак набуває змісту лише в процесі живого сприймання. Учений підкреслює, що розвиток музичності відбувається в єдності фізіологічних реакцій, емоційної чутливості та інтелектуальних операцій. Саме в такому синтезі музичні елементи стають чинниками формування слуху, музичної пам'яті й ритмічного чуття [64].

Практика роботи з дітьми засвідчує, що окремі музичні здібності в межах однієї особистості розвинені нерівномірно. Так, яскраво виражена музична пам'ять може поєднуватися з байдужим ставленням до музики, слабко сформований слух – із глибокою внутрішньою мотивацією до її пізнання та переживання. Трапляються й випадки наявності абсолютного слуху, що супроводжується уповільненим сприйманням музичного матеріалу або недостатнім розумінням його образного змісту.

Подібні спостереження дають підстави говорити про взаємозв'язок, взаємодоповнення й можливість компенсації окремих компонентів музичності іншими. Для обґрунтованого педагогічного впливу важливо визначити індивідуальну конфігурацію музичних здібностей дитини.У цьому контексті заслуговує на увагу класифікація музичних здібностей, запропонована М. Хасслером, яка ґрунтується на виокремленні основних засобів музичної виразності – мелодії, гармонії та ритму. Дослідник розглядав їх як базові елементи музичного життя, що зумовлюють фізіологічні, інтелектуальні й емоційні реакції особистості. У своїх працях він простежив динаміку проявів музичності з урахуванням специфіки різних видів музичної діяльності [58].

Отже, більшість дослідників включають до структури музичності пізнавальні здібності, без яких неможливі повноцінне сприймання, відтворення та інтерпретація музичних творів. У наукових працях аналізуються як загальні

музичні здібності, так і спеціальні, підкреслюється їхня взаємозалежність: спеціальні здібності не можуть продуктивно функціонувати без опори на загальні психічні процеси.У цьому контексті виокремлюють два провідні компоненти структури музичності – емоційний і слуховий. Рівень розвитку слухового компонента (музичного слуху) часто розглядається як один із показників сформованості музичності дитини. О. Ростовський пропонує розмежовувати музичний слух у вузькому та широкому значенні. У вузькому розумінні він трактується як здатність сприймати й точно відтворювати звуковисотну організацію мелодії. У широкому – охоплює музично-ритмічне чуття, динамічний і тембровий слух, тобто здатність відчувати метроритмічну структуру та звукове забарвлення музики [42].

Можемо зробити висновок з вищесказаного, що музичність включає в себе різноманітні властивості, починаючи з найпростіших слухових і закінчуючи вищими творчими проявами.

Звертаючись до наукових праць С. Науменко [30], яка досліджувала музичні здібності молодших школярів, можна зробити висновок, що здібності, як і їх анатомо-фізіологічні передумови – задатки, є вродженими. С. Науменко розглядає здібності як якісні характеристики перцептивних, психомоторних, емоційних і мнемічних функцій психіки. Обґрунтовуючи тезу про природні передумови музичної обдарованості, дослідниця звертається до прикладів раннього виявлення музичного таланту у видатних композиторів – К. Сен-Санса, В. Моцарта, Й. Гайдна, що, на її думку, свідчить про наявність вроджених задатків.

У праці «Музично-естетичне виховання дошкільнят» авторка підкреслює емоційно-рухову природу музичних здібностей, які найвиразніше виявляються в особливостях музичного сприймання, зокрема у звукообразності. Особливу увагу вона приділяє звуковисотному слуху, трактуючи його як інтелектуальну здатність до висотного диференціювання, тобто як розв'язання специфічної мисленнєвої задачі. Водночас дослідниця наголошує, що цю здатність можливо

розвивати у процесі систематичного музичного навчання. На думку С. Науменко, адекватність художнього сприймання та цілісність переживання музичного образу залежать від індивідуальної здатності дитини трансформувати звукову інформацію в емоційно осмислений образ, настрій чи почуття [30].

Таким чином, система музичності формується у взаємодії окремих музичних здібностей, забезпечуючи можливість продуктивної творчої діяльності. Аналіз цього феномена передбачає врахування як якісних, так і кількісних показників її розвитку. Якісний аспект виявляється у своєрідності емоційної реакції, глибині та тривалості впливу музики, тоді як кількісний – у різноманітності форм чуттєвого, естетичного та інтелектуального осягнення музичного змісту.

Отже, структуру музичності утворюють два взаємопов'язані компоненти – емоційний і слуховий. Музичні здібності функціонують як їх синтез: розвинений слух без осягнення виразного змісту не забезпечує повноцінного сприймання, так само як емоційний відгук неможливий без розрізнення звукової організації музики.

З огляду на це у дослідженні пропонується чотирикомпонентна структура музичності, яка враховує вікові особливості молодших школярів, специфіку фортепіанного навчання та інтегративний характер музичної діяльності:

- мотиваційно - інформаційний;
- операційно - перцептивний;
- емоційно - оцінний;
- творчо - діяльнісний;

Мотиваційно – інформаційний компонент у змістовно-структурній характеристиці музичності є вихідною ланкою у структурі музичності молодших школярів, оскільки забезпечує внутрішню готовність дитини до включення в музичну діяльність. Саме він визначає спрямованість особистості на музичне мистецтво, формує інтерес до нього та створює підґрунтя для

подальшого розвитку слухових, емоційних і творчих якостей, передбачає сформованість усвідомлених потреб молодших школярів у опануванні засобів, що забезпечують розвиток музичності та позитивну міжособистісну взаємодію з вчителем у процесі мистецької діяльності.

Аналіз наукових праць І. Бех [2], В. Семиченко [46] та ін., дослідників засвідчує, що потреба формується як внутрішньо усвідомлений образ бажаного результату, який спрямовує особистість у майбутнє та зумовлює виникнення наміру діяти. Саме через осмислення очікуваного результату актуалізується мотиваційна спрямованість і визначається вектор діяльності. У сфері музичного розвитку потреба проявляється як внутрішнє спонукання до залучення в різні види музичної діяльності – слухання, виконання, творчого самовираження – і ґрунтується на емоційній включеності особистості в музичний процес.

У психологічній науці мотивація (від лат. movere - рухати, спонукати) трактується як система внутрішніх спонукань, що визначають активність особистості та спрямованість її діяльності. Мотив виступає «пусковим механізмом» поведінки, регулятором діяльності та засобом реалізації потреб. Потреба, у свою чергу, постає як внутрішня необхідність, яка набуває форми усвідомленого прагнення до певного результату. Мотиви безпосередньо пов'язані з потребами (у контексті ієрархії потреб А. Маслоу) переживанням потреб та їх задоволенням. Формування цього компоненту спирається на три взаємопов'язані методичні орієнтири, які умовно можна окреслити як три «З»: зацікавлення, захоплення і задоволення [25].

У контексті музичної діяльності молодших школярів мотиваційний аспект виявляється насамперед через інтерес до музичного мистецтва. Інтерес є початковим проявом мотивації та виступає активною емоційно-пізнавальною спрямованістю особистості на певний вид діяльності. Саме інтерес спонукає дитину слухати музику, виконувати твори, ставити запитання, прагнути до самовираження.

Другим елементом мотиваційно-інформаційного компоненту є музично-естетичні знання як основа усвідомлення зв'язку музики з реальним світом. У молодшому шкільному віці дитина активно пізнає навколишню дійсність через звукові враження. Вона диференціює природні шуми, інтонації людської мови, ритми руху, темброві відтінки довкілля. Поступово ці життєві звукові спостереження стають базою для формування естетичного сприймання музики. Розуміння життєвих звуків передбачає:здатність помічати звукові явища довкілля, усвідомлювати їх емоційне забарвлення, співвідносити життєві звукові образи із музичними. Саме через це відбувається перехід від побутового слухового досвіду до художнього сприймання. Молодший школяр починає усвідомлювати, що музика не є ізольованою системою звуків, а відображає події, стани, рухи, настрої.

Музично-естетичні знання на цьому етапі не мають академічного характеру. Вони проявляються у розумінні емоційного змісту музики, умінні пов'язати її з життєвими ситуаціями та усвідомленні виражальних можливостей звуку. Цей елемент формує внутрішню переконаність дитини в тому, що музика має смисл, здатна передавати почуття і «розповідати» про світ. Саме це розуміння підсилює мотивацію до подальшого пізнання музичного мистецтва.

Таким чином, другий елемент забезпечує перехід від спонтанного інтересу до усвідомленого ставлення до музики як до форми художнього відображення дійсності. В нашому випадку ми не наголошуємо на формуванні системи знань як такої, бо в молодшому шкільному віці нам важлива музична поінформованість.

Третім елементом мотиваційно-інформаційного компоненту є музично-теоретична поінформованість, яка в межах дослідження трактується як сукупність елементарних знань і уявлень про музичну мову. У молодшому шкільному віці не йдеться про систематичне музикознавче навчання. Йдеться про доступний вікові обсяг знань, який дозволяє дитині розуміти засоби музичної виразності (темп, динаміка, лад, регістр), розрізняти жанри,

усвідомлювати характер музичного твору, орієнтуватися в елементарних музичних поняттях. Музично-теоретична поінформованість виконує не лише пізнавальну, а й мотиваційну функцію. Знання допомагають дитині глибше зрозуміти зміст музики, що підсилює інтерес і сприяє емоційному включенню.

У контексті фортепіанного навчання цей елемент набуває практичного значення, оскільки дозволяє учневі усвідомлювати структуру твору, розуміти логіку його розвитку, аргументовано оцінювати власне виконання. Важливо підкреслити, що музично-теоретична поінформованість у структурі музичності не є самоціллю. Вона виступає засобом поглиблення інтересу, розширення художнього кругозору та переходу до більш свідомої музичної діяльності.

Таким чином, мотиваційно-інформаційний компонент у структурі музичності є складним інтегративним утворенням, який базується на інтересі як початковому імпульсі, художніх можливостей музики, елементарній музично-теоретичній поінформованість щодо музичної діяльності. Поелементний ряд даного компоненту включає не тільки інтерес як пусковий момент музичної діяльності, а також базується на уявленні можливостей музики у відображенні навколишнього світу.

Зазначений компонент відображає зміст мотивів, що зумовлюють потребу учня відкрито й щиро виражати власні почуття та думки, а також цілеспрямовано й наполегливо шукати адекватні способи розв'язання художньо-комунікативних завдань у процесі мистецької діяльності.Його сформованість свідчить про внутрішню готовність молодшого школяра до усвідомленого включення в музичну діяльність і, є базовою умовою розвитку інших компонентів музичності.

Операційно - перцептивний компонент включає в себе наступні елементи:

- музичні здібності: ладові почуття, музично-слухові уявлення та музично-ритмічне чуття;

- здатність до диференціації музичної мови: вміння чути в потоці музичні елементи;
- виконавські уміння: чистота співу, рух під музику, диригування та точність інструментального виконання.

Операційно-перцептивний компонент забезпечує функціонально-практичну основу музичності молодших школярів. Якщо мотиваційно-інформаційний компонент відповідає за внутрішню спрямованість на музичну діяльність, то операційно-перцептивний відображає здатність дитини безпосередньо сприймати, диференціювати та відтворювати музичний матеріал.

Перцепція (від лат. perceptio - сприймання) є цілісним психічним процесом відображення предметів і явищ у сукупності їх властивостей. У музичній діяльності перцепція має специфічний характер: вона пов'язана зі слуховим аналізом, емоційним реагуванням, інтелектуальним осмисленням та моторною реалізацією.

Музичні здібності як основа перцепції є індивідуально-психологічними властивостями особистості, що забезпечують успішність музичної діяльності. Вони не зводяться до природних слухових даних, а формуються й розвиваються у процесі систематичного музичного навчання.

Ладове чуття – це здатність розрізняти емоційно-ладові функції мелодії, відчувати стійкість і нестійкість звуків, напруження й розв'язання. Воно становить емоційний компонент музичного слуху. У молодшому шкільному віці ладове чуття проявляється у прагненні «завершити» мелодію, інтонаційній чутливості, реакції на зміну тональності, точності інтонування під час співу. Саме через ладове чуття дитина починає усвідомлювати внутрішню логіку музичного розвитку.

Музично-ритмічне чуття – це здатність відчувати часову організацію музики та точно її відтворювати. Воно проявляється у ритмічно організованих рухах, координації, синхронізації з музичним пульсом. У молодшому шкільному віці ритмічне чуття активно розвивається через рух під музику,

ритмічні вправи, гру на інструменті, диригування. Саме ритмічне чуття разом із ладовим чуттям становить підґрунтя емоційного реагування на музику.

Музична пам'ять має складну структуру й охоплює кілька складових, а саме: слухову пам'ять (запам'ятовування мелодії), моторну (рухові навички), зорову (нотовий текст), логічну (структура твору). У молодших школярів переважає образно-емоційне запам'ятовування, однак поступово формується довільна пам'ять. Розвиток музичної пам'яті забезпечує не лише відтворення твору, а й його усвідомлене виконання.

Внутрішній слух - це здатність «чути» музику подумки без її реального звучання. Він є показником сформованості музично-слухових уявлень та музичного мислення.У фортепіанному навчанні внутрішній слух виконує важливі функції: прогнозування звучання, самоконтроль під час виконання, усвідомлене фразування, дотримання інтонаційної точності. Сформованість внутрішнього слуху свідчить про перехід від механічного виконання до осмисленої музичної діяльності.

Елемент даного компоненту, який можна охарактеризувати як здатність до диференціації музичної мови, - передбачає вміння розрізняти в потоці звучання темп, динаміку, регістр, тембр, фактуру, ритмічні та ладові особливості. Диференціація музичної мови є необхідною умовою осмисленого сприймання та подальшої інтерпретації. Саме завдяки їй дитина переходить від загального емоційного реагування до усвідомлення засобів музичності виразності.

До виконавських умінь належать чистота співу, ритмічна точність, адекватний рух під музику, усвідомленість диригування, точність інструментального виконання, скоординованість рухів, динамічна виразність. Виконавська діяльність є практичним виявом перцептивних процесів. Саме в ній інтегруються слухові уявлення, моторика та емоційне переживання.

Таким чином, операційно-перцептивний компонент охоплює систему слухових, ритмічних, мнемічних та виконавських механізмів, які забезпечують

здатність молодшого школяра активно взаємодіяти з музикою. Його сформованість визначає рівень готовності дитини до переходу від сприймання до емоційно-оцінного осмислення та творчої інтерпретації музичного твору.

Емоційно-оцінний компонент є ядром структури музичності, оскільки емоція виступає важливою складовою цього компонента адже саме через емоційне переживання музики здійснюється її внутрішнє прийняття, осмислення та індивідуальне трактування. Якщо операційно-перцептивний компонент забезпечує здатність дитини сприймати й відтворювати музичний матеріал, то емоційно-оцінний визначає глибину художнього проникнення в його зміст. У тлумачному словнику української мови поняття «емоція» трактується як переживання людиною свого ставлення до дійсності, до власного й навколишнього життя, як внутрішній душевний стан, що відображає спектр почуттів особистості. До таких психічних проявів належать радість, страх, горе, сором, переляк тощо. Особливо у випадках раптового виникнення вони можуть супроводжуватися помітними фізіологічними змінами, зокрема пришвидшенням або уповільненням серцевого ритму [10]. Емоція в музичному процесі виступає не лише реакцією на зовнішній звуковий стимул, а й формою духовного пізнання. Вона відображає ставлення особистості до музичного образу, його смислової наповненості, інтонаційної виразності. Через емоційне переживання музика набуває для дитини особистісного значення. До вищезгаданого компонента входять такі елементи:

- виразність емоційної реакції на музику;
- наявність і характер асоціацій;
- оцінка музичного змісту.

Емоційна складова, яка характеризує емоційну реакцію на музичні явища та емоційне ставлення до них, створює певний емоційно-естетичний фон. Він, в свою чергу, сприяє накопиченню музичних вражень, визначення естетичної

оцінки, об'єктивної та суб'єктивної значущості та підкреслює спрямованість щодо тих чи інших цінностей у світі музики.

Основу емоційного компонента становлять емоційні реакції особистості, які, з одного боку, відображають цінність музичного твору для суб'єкта, а з іншого – спонукають до відповідної діяльності. Емоція виконує функцію внутрішнього механізму, що актуалізує музично-естетичну потребу й спрямовує поведінку на її задоволення. Оскільки потреби пов'язані з оцінюванням, до структури музичності закономірно входить і оцінний компонент. Об'єктивне оцінне ставлення неможливе без емоційної залученості, адже у свідомості поєднуються когнітивне відображення явищ і їх смислове переживання. У кожному акті психічної діяльності взаємодіють раціональні та емоційні елементи. Дослідники підкреслюють, що особистісне ставлення виявляється у ступені інтересу, силі бажань та глибині емоцій і знаходить своє вираження в поведінці, діяльності й переживаннях суб'єкта. Емоційна реакція може виявлятисяу міміці, жестах, рухах, у зміні інтонації мовлення, у характері виконання,у вербальних висловлюваннях про почуте. З віком емоційна реакція переходить від імпульсивної до усвідомленої: молодший школяр починає пояснювати власні переживання, співвідносити їх із засобами музичної виразності.

Якщо перша складова емоційно-оцінного компоненту відображає емоційне ставлення особистості до музичного мистецтва, то друга - зумовлює оцінку та сприйняття (усвідомлення, розуміння, пояснення) музичних об'єктів.

Асоціативність є важливим показником розвитку звукообразного мислення. У процесі слухання музики дитина співвідносить почуте зобразами природи, життєвими ситуаціями, казковими персонажами, власними емоційними станами. Асоціації можуть мати різний рівень складності: конкретно-предметні (музика нагадує дощ, марш, колискову), образні (виникають узагальнені картини, фантазійні сюжети), внутрішньо-почуттєві (дитина співвідносить музику зі своїм емоційним станом). Найвищим рівнем

розвитку цього елементу є внутрішньо-почуттєві асоціації, коли музичний образ інтегрується у систему особистісних смислів. Саме на цьому рівні музика перестає бути «звуковим явищем» і стає внутрішнім переживанням. Асоціативний ряд виступає механізмом переходу від слухового сприймання до осмислення змісту. Через асоціації дитина структурує музичні враження, надає їм індивідуального значення.

Оцінний аспект передбачає здатність дитини не лише переживати, а й усвідомлювати зміст музичного твору. Осмислення включає: визначення характеру музики, розуміння її настрою, встановлення зв'язку між змістом і засобами виразності, формування власного ставлення до почутого. Оцінка музичного змісту здійснюється через аналіз темпу, динаміки, ладу, ритму, регістру. Молодший школяр поступово вчиться аргументувати свої судження: музика сумна, бо повільна; радісна, бо звучить у мажорі; урочиста через динамічну напругу.

Таким чином, оцінювання є інтеграцією емоційного та когнітивного рівнів сприймання. Без емоційного переживання оцінка буде формальною, а без усвідомлення - поверховою.Емоційно-оцінний компонент забезпечує перехід від зовнішнього сприймання музики до її внутрішнього проживання та осмислення. Він проявляється у глибині емоційної реакції, характері асоціативного ряду, здатності до аргументованої оцінки музичного змісту. Саме через цей компонент формується звукообразність музичного мислення – здатність перетворювати звукову сукупність у цілісний художній образ. Сформованість емоційно-оцінного компоненту свідчить про досягнення дитиною рівня, на якому музика стає для неї особистісно значущою, ціннісною та естетично усвідомленою.

Останній компонент структури музичності – **творчо - діяльнісний**. Він відображає схильність особистості до творчого самовираження в процесі музичної діяльності, сформованість відповідних умінь і навичок, а також здатність до самостійного втілення художньо-образного змісту музичних

творів. Важливою ознакою цього компонента є спроможність до емоційно-чуттєвого, уявного діалогу з мистецтвом як засобом духовного збагачення та саморозвитку. Якщо попередні компоненти забезпечують мотиваційну основу, слухове сприймання та емоційно-оцінне осмислення музики, то творчо-діяльнісний компонент є вищим рівнем прояву музичності. Творчо-діяльнісний компонент включає в себе:

- яскравість уяви та фантазії;
- самостійність у виконавській діяльності;
- здатність до інтерпретації музичних творів.

Музична творчість виступає ефективним засобом розкриття творчого потенціалу особистості дитини. Творча діяльність передбачає наявність проблемно-творчого завдання, тобто таку організацію музично-навчального матеріалу, яка створює ситуацію пошуку, вибору й самостійного художнього рішення.

Творчо-діяльнісний компонент охоплює не лише сформованість виконавських умінь і навичок, а й здатність молодших школярів до спонтанного самовираження засобами інструментального музикування. Такий підхід сприяє розвитку індивідуальності дитини, усвідомленню нею власної значущості й неповторності. Розвиток цього компонента передбачає спрямування навчального процесу на формування образної уяви, асоціативного мислення, креативності та здатності до самостійного добору виразових засобів для створення музичного образу.

Образна уява є необхідною умовою музичної творчості. Саме через уяву дитина «оживляє» музичний текст, наділяє його змістом, пов’язує із власними переживаннями. У молодшому шкільному віці фантазія має активний і динамічний характер. Дитина легко створює образи, сюжети, асоціативні картини. У процесі музичної діяльності це проявляється у вигадуванні власних варіантів фразування, створенні образних характеристик твору, імпровізаційних спробах, здатності до варіювання динаміки та темпу.Розвиток

уяви сприяє переходу від репродуктивного виконання до творчого осмислення музики.

Самостійність у виконавській діяльності є важливим показником сформованості музичності. Вона передбачаєздатність працювати над твором без постійної допомоги вчителя, уміння самостійно виправляти помилки, прийняття власних художніх рішень, відповідальність за результат виконання. У молодшому шкільному віці самостійність формується поступово. Спочатку вона проявляється у прагненні виконати завдання без підказки, згодом – у здатності аналізувати музичний матеріал, визначати складні місця, планувати роботу. Особливо важливою є художня самостійність – уміння обирати засоби музичної виразності відповідно до образного задуму. Саме цей аспект відрізняє механічне відтворення нотного тексту від творчого виконання. Самостійність у музичній діяльності безпосередньо пов'язана з формуванням внутрішньої мотивації та самооцінки, що є важливим для особистісного розвитку дитини.

Інтерпретація є найвищим проявом творчо-діяльнісного компоненту. Вона передбачає індивідуальне прочитання музичного тексту, його осмислення та вираження власного ставлення до нього.Інтерпретація включає:розуміння образного змісту твору, визначення його емоційної домінанти, усвідомлений вибір темпу, динаміки, агогіки; розгортання внутрішньої логіки розвитку музичного образу.

У молодшому шкільному віці інтерпретація має елементарний характер, проте саме на цьому етапі закладаються її основи. Дитина вчитьсяаргументувати своє виконання, співвідносити засоби виразності зі змістом твору, відчувати драматургію музичного розвитку. Інтерпретація є результатом інтеграції всіх компонентів музичності: мотиваційного (бажання виконувати), перцептивного (слухові уявлення), емоційного (переживання) та когнітивного (розуміння).

Музична творчість є дієвим засобом розкриття індивідуального потенціалу дитини. Вона передбачає наявність проблемно-творчого завдання,

тобто організацію навчального процесу таким чином, щоб кожен музичний матеріал ставав підґрунтям для пошуку, вибору та особистісного рішення. Саме через творчість відбувається перетворення процесу музикування з навчального предмету у внутрішню особистісну потреби.

Творчо-діяльнісний компонент характеризує вищий рівень розвитку музичності, у якому синтезуються мотиваційні, перцептивні та емоційно-оцінні механізми. Він виявляється у здатності до самостійного художнього рішення, індивідуального інтерпретування музичного тексту та творчого самовираження. Сформованість цього компоненту свідчить про досягнення такого рівня музичності, за якого дитина не лише сприймає і відтворює музику, а творить її внутрішньо, наділяючи особистісним смислом.

Таким чином, запропонована змістовно-структурна характеристика музичності молодших школярів відображає її як цілісне інтегративне утворення, у якому взаємодіють мотиваційно-інформаційний, операційно-перцептивний, емоційно-оцінний та творчо-діяльнісний компоненти. Кожен із них виконує специфічну функцію, проте лише в єдності вони забезпечують повноцінний розвиток музичності як здатності до емоційного осягнення музичного образу, його усвідомлення та творчого втілення.

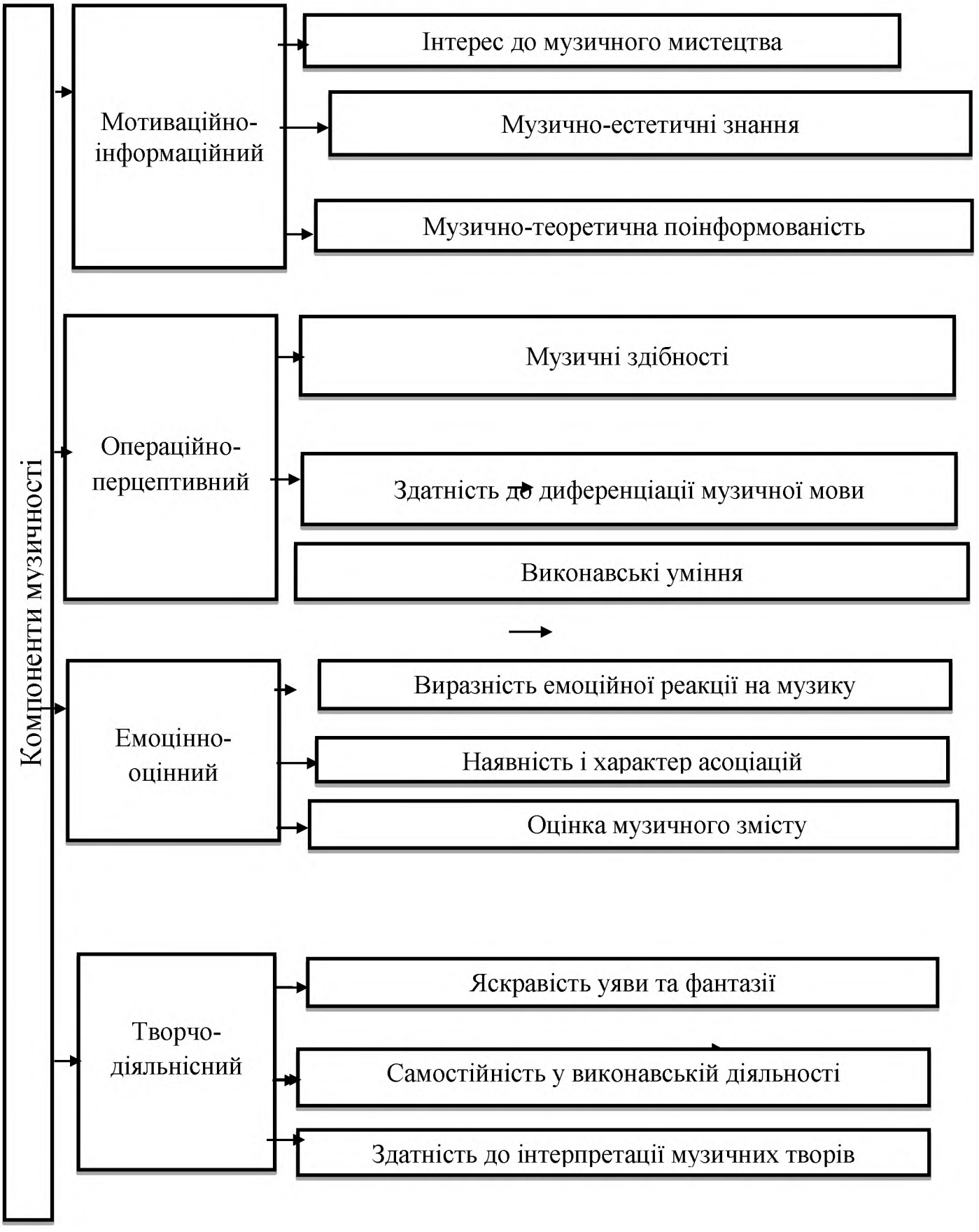
Мотиваційно-інформаційний компонент визначає внутрішню спрямованість особистості на музичну діяльність і формує інтерес до музичного мистецтва. Операційно-перцептивний забезпечує слухову, ритмічну та виконавську основу музичного розвитку. Емоційно-оцінний компонент надає музичному сприйманню особистісного змісту через переживання, асоціації та оцінку художнього образу. Творчо-діяльнісний, у свою чергу, виступає вищим рівнем прояву музичності, в якому відбувається самостійне інтерпретування та творче самовираження. Взаємозумовленість зазначених компонентів дозволяє розглядати музичність не як суму окремих здібностей, а як систему, що функціонує в процесі музичної діяльності. Саме така структурна модель

створює підґрунтя для визначення критеріїв, показників та рівнів розвитку музичності молодших школярів в умовах фортепіанного навчання.

У графічному вигляді структура музичності подана у вигляді рисунку 1.3., що відображає взаємозв'язки між її компонентами та поелементним рядом кожного з них.

Рис. 1.3.1

Структура музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання



ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Аналіз наукової літератури дає підстави окреслити теоретичні основи розвитку музичності молодших школярів. В умовах гуманізації освіти, варіативності її форм, диференціації та інтеграції змісту особистіснозорієнтований підхід зумовлює потребу переосмислення можливостей музичного мистецтва у формуванні творчої особистості. Це передбачає створення відповідних умов, що забезпечують суб'єкт-суб'єктну взаємодію вчителя й учня та сприяють становленню особистісної музичності. Музичність як складова художньої обдарованості виступає важливою передумовою гармонійного розвитку молодшого школяра, поєднуючи емоційний, пізнавальний і творчий аспекти його діяльності.

Проаналізувавши наукові та мистецтвознавчі праці, можна зазначити, що музичність як комплексна якість особистості формується й розвивається у процесі створення, виконання та сприймання музичного мистецтва. Вона зумовлена суспільно-історичною практикою та різними видами музичної діяльності й поєднує у своїй структурі біологічні передумови та соціально набуті якості. Рівень її сформованості залежить від взаємодії спеціальних здібностей із цілісними характеристиками особистості суб'єкта. У науковому дискурсі виокремлюють два основні підходи до розуміння природи музичності: як вродженої здібності, що не підлягає цілеспрямованому формуванню, та як якості, що розвивається на основі природних задатків у процесі навчання й виховання. Звертаючись до праць С. Науменко, можна зробити висновок, що здібності, як і їхні анатомо-фізіологічні передумови (задатки), мають природну основу, однак їх реалізація й рівень розвитку залежать від умов музичного навчання та активності самої особистості.

Досліджено та здійснено порівняльну характеристику вікових особливостей дошкільників та молодших школярів, яка надала підстави для переваги останнім щодо оптимального початку розвитку музичності. Сенсорно-перцептивна активність формує слухове сприйняття; моторна – дає змогу через

рух осягнути метроритмічну й часову природу музики; емоційно-виразна – створює основу для глибокого переживання музичних образів; інтелектуально-вольова – забезпечує внутрішню мотивацію та цілеспрямованість музичної діяльності

У підрозділі зазначається, що розвиток відчуттів і сприймання у молодших школярів відбувається від елементарного розрізнення яскравих, контрастних форм, барв і звуків та первинного усвідомлення їх гармонійних поєднань до більш тонкого диференціювання ритмічних і звуковисотних співвідношень у музиці, відчуття поетичного співзвуччя, нюансів кольорової гами та різноманітності художніх форм.

З'ясовано, що система музичності формується завдяки своєрідності взаємозв'язків між окремими музичними здібностями, що забезпечує молодшим школярам можливість продуктивної творчої діяльності. Аналіз музичності передбачає врахування якісних і кількісних показників її розвитку. Якісний показник пов'язаний зі своєрідністю емоційної реакції, глибиною та тривалістю впливу музики, тоді як кількісний – із різноманітністю форм чуттєвого, естетичного та інтелектуального осягнення музичного змісту.

Отже, музичність – це складна інтегративна якість особистості, що являє собою здатність до емоційного осягнення змісту музичного твору на основі звукообразного мислення та спеціальних здібностей, що забезпечує продуктивність музичної діяльності

Структуру музичності в нашому дослідженні складають дві провідні складові - емоційна і слухова (відгук на музику і музичний слух). Тому й усі музичні здібності характеризуються синтезом цих складових. Так, найтонше розрізнення окремих елементів звукової тканини не можна назвати музичним сприйманням, якщо воно є лише розрізненням звукових комплексів, а не осягненням їх виразного значення. Водночас, емоційний відгук на музику (якщо це не почуття, що випадково виникло під час звучання твору) передбачає розрізнення її звукового складу. Нами була запрпонована така структурна

характеристика музичності, яка складається з наступних компонентів: мотиваційно-інформаційний, операційно-перцептивний, емоційно-оцінний, творчо-діяльнісний. Мотиваційно-інформаційний компонент включає такі елементи: інтерес до музичного мистецтва, розуміння життєвих звуків (музично-естетичні знання), музично-теоретична поінформованість. Операційно-перцептивний компонент містить такі елементи: музичні здібності, диференціація музичної мови, виконавські уміння. Емоційно-оцінний складається з таких елементів: виразність та емоційна реакція, наявність і характер асоціацій, осмислення та оцінка музичного змісту. Творчо-діяльнісний включає такі елементи: яскравість уяви та фантазії, самостійність у виконавській діяльності, здатність до інтерпретації музичних творів.

В наступному підрозділі будуть охарактеризовані методичні засади розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистьецьких школах.

Зміст першого розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Сіжук І.В. Музичність як складова художньої обдарованості молодших школярів», Збірник матеріалів XIX Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П.Рудницької DOI:http://ipood.com.ua/data/NDR/nonNDR_publications/5_17_2022_zbirnyk_Rudnytska.pdf

2. Сіжук І.В. Теоретичні основи формування музичності молодших школярів. // IntellectualArchiveVol.12,No.1,January-March 2023 DOI:https://intellectualarchive.com/Journal_Files/IAJ_2023_01.pdf

3. Сіжук І.В. Змістовно-структурна характеристика музичності молодших школярів. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, випуск 30, С. 15-140DOI:https://sj.udu.edu.ua/index.php/tmae/article/view/1496/1222

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Аристотель. Політика. Київ: Основи, 2000

2. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008.

3. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2012.

4. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Київ : Освіта, 2011.

5. Бондар В. І. Дидактика : підручник. Київ : Либідь, 2005.

6. Василенко Л. П. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник. Київ : Каравела, 2012.

7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2009. 1736 с.

8. Гарднер Г. Структура розуму: теорія множинного інтелекту. Київ : Основи, 2004.

9. Гілфорд Дж. Психологія інтелекту. Київ : Освіта, 2000.

10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997.

11. Гризоглазова Т. І. Методика навчання гри на фортепіано : навчальний посібник. Київ : Музична Україна, 2013.

12. Декарт Р. Compendium Musicae. 1618.

13. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004.

14. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : Вища школа, 2004.

15. Ільїна Д. О. Характеристика музично-сенсорних здібностей дітей старшого дошкільного віку.

16. Карма К. Музичні здібності та їх розвиток. Київ : Музична Україна, 1997.

17. Кевішас І. Становлення музичної культури школяра. Кіровоград: Імекс – ЛТД, 2008. – 288с.

18. Коваленко О. Я. Методика музичного виховання. Київ : Освіта, 2007.

19. Кремень В. Г. Філософія освіти. Київ : Грамота, 2008.

20. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник. Київ : Знання, 2007.

21. Лейбніц Г. В. Висловлювання про природу музику (лист до К. Гольдбаха, 1712).

22. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання. Київ : Освіта, 2002.

23. Маркова О. М. Інтонаційність музичного мистецтва: наукове обґрунтування та проблеми педагогіки. Київ : Музична Україна, 1990.

24. Мартиненко С. М. Педагогіка початкової школи. Київ : Академвидав, 2011.

25. Маслоу А. Мотивація і особистість. Київ : Основи, 2007.

26. Масол Л. М. Теорія і методика навчання мистецтва : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2012.

27. Максименко С. Д. Загальна психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2008.

28. Моляко В. О. Психологія творчості : навчальний посібник. Київ : Освіта України, 2007.

29. Монкс Ф. Психологія обдарованості. Київ : Академвидав, 2005.

30. Науменко С. І. Музично-естетичне виховання дітей дошкільного віку. Київ : Музична Україна, 2006.

31. Ничкало Н. Г. Професійна освіта в Україні. Київ : Вища школа, 2008.

32. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навчальний посібник. Київ : КНУКіМ, 2013.

33. Отич О. М. Основи педагогіки мистецтва. Київ : Освіта України, 2012.

34. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2015.

35. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : навчальний посібник. Київ : Освіта України, 2008.

36. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти : навчальний посібник. Київ : Освіта України, 2010.

37. Платон. Держава. Київ : Основи, 2000

38. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004.

39. Рензуллі Дж. Модель розвитку обдарованості. Київ : Освіта, 2008.

40. Роджерс К. Свобода навчатися. Київ : Либідь, 2000

41. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі. Київ : Освіта, 2000.

42. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навчальний посібник. Київ : Освіта України, 2011.

43. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ : Генеза, 2012.

44. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2011.

45. Селевко Г. К. Сучасні освітні технології. Київ : Народна освіта, 2006.

46. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2004.

47. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006.

48. Словник української мови в 11-ти томах. - К.: Наукова Думка, 1971. – Т.2. – С.477.

49. Соломаха О. В. Психологія розвитку особистостфі дитини: навчальний посібник. Київ: Освіта України, 2010

50. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1976.

51. Тадеєв В. О. Обдарованість і творчість особистості. Американський підхід. Монографія. Київ: Навчальна книга Богдан, 2008

52. Фіцула М. М. Педагогіка. Київ : Академвидав, 2006.

53. Холмстром Х. Психологія музичного сприйняття. Стокгольм: University Press, 1995.

54. Шрамко О. М. Основи музичного розвитку молодших школярів. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015.

55. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002.

56. Ямвліх Про піфагорійське життя; Burkert, 1972.

57. Gottesdiener H. Musical perception and development. Paris : Presses Universitaires de France, 1980.

58. Hassler M. Musical talent and brain development. Oxford : Oxford University Press, 1995.

59. Helmholtz Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für dieTheorie der Musik»: Vieweg, 1863.

60. Nadel L. Memory and brain function. New York : Academic Press, 1990.

61. Révész G. Introduction to the psychology of music. London : Longmans, 1953.

62. Schumann R. Gesammelte Schriften über Musik und Musiker. Leipzig: Breitkopf & Hartel, 1854

63. Seashore C. Psychology of music. New York : McGraw-Hill, 1938.

64. Willems E. The psychology of music education. London : Schott, 1975.

РОЗДІЛ ІІ

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ В МИСТЕЦЬКИХ ШКОЛАХ

2.1. Специфіка фортепіанного навчання в мистецьких школах як засобу розвитку музичності молодших школярів

На сьогоднішній час мистецтво є важливою складовою всебічної освіти для повноцінного розвитку особистості. Навички, поведінка, цінності, які пропагує мистецька освіта, є як ніколи життєво необхідними та першочерговими. Такі компетенції як креативність, співпраця та творче розв'язання проблем виховують сприйняття, свободу вираження поглядів, розвивають стійкість, а також розвивають навички інновацій та критичного мислення. Як вектор діалогу у найвищому розумінні, мистецтво активізує соціальну інтеграцію та сприяє вихованню толерантності у сучасному світі. ЮНЕСКО закликає підтримувати мистецьку освіту в школі та за її межами.

Перш ніж більш детально розглянути становлення початкової спеціалізованої музичної освіти в Україні вважаємо за необхідне висвітлити розвиток музичного мистецтва кінця XIX початку XX ст., який створив соціальні, культурні та освітні передумови для виникнення сучасних мистецьких шкіл. В українській культурі кінця XIX – початку XX ст. утвердилися ідейність, народність і реалізм, що яскраво виявилися в діяльності театральних діячів – П. Саксаганського, М. Садовського, М. Кропивницького, М. Заньковецькоїта композиторів М. Лисенка, М. Леонтовича, С. Людкевича, Я. Степового. Український театр став важливим осередком національно-культурного утвердження.

На початку XX ст. активізувалася діяльність мистецьких товариств і хорових колективів, відкривалися народні будинки, розвивалися музичні школи та приватні курси. Значну роль у популяризації української музики відіграли видатні виконавці, зокрема С. Крушельницька та М. Менцінський. Вагомим

освітнім осередком стала Музично-драматична школа ім. М. Лисенка, на базі якої у 1918 р. відкрито Вищий музично-драматичний інститут у Києві.

Українська музика цього періоду розвивалася в тісному зв'язку з національно-визвольною боротьбою й ґрунтувалася на фольклорних традиціях. Історичні джерела засвідчують, що в освітніх закладах різних типів, зокрема братських школах, спів і музична грамота були важливою складовою естетичного виховання молоді.

На початку XIX ст. поширеною була традиція домашнього виховання, що передбачала опанування елементів мистецької культури: уміння співати, танцювати, грати на фортепіано чи гітарі, володіти іноземними мовами та основами малювання. Така форма музичної освіти зберігала актуальність і на межі XIX – XX ст., реалізуючись переважно у побутовому музикуванні – виконанні романсів, оперних арій, інструментальних п'єс. У містах поширеним було фортепіанне й ансамблеве музикування, у сільській місцевості – спів народних і церковних пісень, гра на бандурі та сопілці.

У середині XIX ст. в Україні діяла широка мережа народних шкіл, однак початкова освіта була доступною переважно для селян і малозабезпечених верств населення. У церковно-парафіяльних школах значна увага приділялася співу й засвоєнню основ церковної музики, що сприяло підвищенню загальнокультурного рівня населення. Водночас привілейовані заклади – гімназії, інститути шляхетних дівчат, кадетські корпуси, пансіони – формували станову систему освіти. Як зазначає К. Шамаєва, музика не входила до обов'язкових дисциплін, проте її викладання організовувалося для бажаючих [37, с. 9].

На початку XX ст., попри тривалі імперські обмеження, активізується формування української національної мистецької школи та мистецьких осередків. У періоди національного піднесення музичне мистецтво набуває особливої інтенсивності розвитку. У сучасних умовах мистецька школа має

виступати простором формування вільної творчої особистості, сприяти розвитку талантів і зміцненню національної культурної самосвідомості.

Якщо ми детально розглянемо проблеми періодизації становлення вітчизняної музичної освіти, то можемо встановити часові межі, в яких музична освіта стає на шлях системного розвитку. Це нижня межа – кінець XIX ст., коли відкривались музичні школи та училища, та верхня - досягнення конкурентоздатності серед інших країн на початку XXI століття. Коротко та стисло розглянемо періодизацію.

Перший період (кінець XIX ст. – початок XX ст., до 1912 р.) характеризується відкриттям музичних шкіл і училищ, що заклали підвалини професійної музичної освіти в Україні. Поряд із традиціями народного виконавства формуються умови для системного навчання у приватних музичних закладах. Серед провідних педагогів цього часу М. Лисенко, Я. Степовий, С. Воробкевич, які здобули фахову підготовку в європейських музичних центрах.

Другий період (1913 – 1938 рр.) –позначений становленням вищої музичної освіти: відкриваються консерваторії та філармонії, активізується діяльність оперних театрів. Вагомий внесок у формування національної композиторської школи здійснив Б. Лятошинський. Значну роль у розвитку музично-теоретичної думки відіграв Б. Яворський, автор концепції ладового ритму, яку він послідовно впроваджував у педагогічній практиці Київської консерваторії [10, с. 22 – 40].

Третій період (1939 – 1961 рр.) став одним із найскладніших етапів розвитку музичної освіти в Україні. Друга світова війна, евакуація провідних митців, а також повоєнні репресії та ідеологічний тиск суттєво вплинули на культурне життя. У 1941 р. предмет «Музика» викладався лише в I–IV класах і часто нефахівцями, що негативно позначилося на якості підготовки. Хоча з 1956 р. музику було включено до навчальних планів V–VI класів, формальний підхід до її викладання зберігався [18]. Повоєнний період позначився

боротьбою з так званим «буржуазним націоналізмом» і критикою «формалізму» в музиці, зокрема після постанови ЦК ВКП (б) 1948 р. щодо опери «Велика дружба» В. Мураделі. Водночас воєнні та повоєнні роки сприяли появі значної кількості творів патріотичної тематики, що збагатили українську музичну спадщину. Проте ідеологічний контроль і критика митців загалом стримували повноцінний розвиток музичної освіти в цей період.

Третій період, позначений складними історичними подіями та вимушеною евакуацією митців у роки Другої світової війни, став часом активного створення творів воєнної тематики, що збагатили національний музичний фонд. Разом із тим посилений ідеологічний контроль та критика мистецьких явищ негативно вплинули на розвиток музичної освіти.

Четвертий період (1962 – 1990 рр.) став переломним у розвитку музичної освіти, науки та виконавства. У цей час у педагогічних закладах вищої освіти створюються музично-педагогічні факультети, що активізує формування системи професійної підготовки вчителів музики. З 1963 р. уроки музики та співів упроваджуються в I – VIII класах загальноосвітньої школи.Водночас з'являються перші навчально-методичні посібники для вчителів і студентів, підготовлені Л. Височинською, О. Пастушенко, Р. Скалецьким, В. Уманцем та іншими дослідниками, що сприяло становленню музично-педагогічної думки другої половини XX ст. [20].

Розглянемо п'ятий період (1991 р. – початок XXI століття), якийпов'язаний із відродженням національних засад музичної освіти та активізацією міжнародного співробітництва. З проголошенням незалежності України навчально-виховний процес було переорієнтовано на вивчення вітчизняної музичної спадщини, значна частина якої раніше залишалася поза увагою. Відбувалася адаптація попередніх освітніх програм до нових суспільних умов і створення авторських концепцій, зокрема програм з музичного виховання на основі українського фольклору [18].

У цей період розширюється участь українських митців і науковців у міжнародних конференціях, конкурсах і фестивалях, що сприяє інтеграції у світовий культурно-освітній простір. Зміцнюється система спеціалізованої музичної освіти – музичні школи, училища, академії та консерваторії готують фахівців високого рівня, які успішно реалізуються як в Україні, так і за її межами.

Таким чином, пройшовши складний шлях становлення – від приватних музичних шкіл кінця XIX ст. до розбудови сучасної системи музичної педагогіки та наукових досліджень, – українська музична освіта утвердилася як важливий чинник формування національної культурної ідентичності та духовного розвитку суспільства.

Найважливішою місією сучасної мистецької освіти є виявлення, підтримка та розвиток творчого потенціалу кожної особистості, яка виявляє здібності й мотивацію до навчання мистецтву.

У 2010 – 2011 рр. Міністерство культури України провело спеціалізоване соціологічне дослідження щодо функціонування мистецьких шкіл. Його результати засвідчили відмінність позицій батьків і керівників закладів щодо призначення мистецької освіти. Більшість батьків розглядають мистецьку школу передусім як середовище формування гармонійної, естетично розвиненої особистості та розвитку творчих здібностей дитини. Надання початкової професійної підготовки сприймається ними як другорядне завдання. Водночас батьки підтримують можливість вивчення кількох видів мистецтва та право впливати на вибір навчальних предметів.

Керівники мистецьких шкіл, натомість, акцентують на необхідності формування виконавських умінь і надання початкової професійної мистецької освіти, вважаючи за доцільне визначати зміст навчання на рівні закладу.

Онлайн-опитування 2016 р., проведене Міністерством культури України серед керівників і педагогів (457 респондентів), засвідчило потребу модернізації системи: понад половина учасників відчувають необхідність змін,

зокрема оновлення змісту початкової мистецької освіти та розроблення концепції нової моделі мистецької школи відповідно до сучасних суспільних запитів.

Початкова мистецька освіта в Україні в умовах сучасних соціокультурних трансформацій потребує глибокого переосмислення змісту, цілей та організаційних засад функціонування. Особливої уваги заслуговують музичні, художні, хореографічні та інші мистецькі школи, діяльність яких тривалий час здійснювалася в межах традиційної освітньої моделі, сформованої ще в попередній історичний період з рудиментами радянської системи освіти, яка потребує осучаснення змісту та підходів до надання освітніх послуг.

У наукових дослідженнях мистецька освіта розглядається не лише як система спеціалізованої підготовки, а як важливий чинник формування духовної культури особистості. За І. Зязюном, мистецьке виховання сприяє розвитку емоційної чутливості, естетичної свідомості та здатності до творчої самореалізації. Л. Масол наголошує, що мистецька освіта формує інтегративну художню компетентність, яка поєднує когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти.

Таким чином, оновлення початкової мистецької освіти має відбуватися не лише на рівні організаційних змін, а й на рівні концептуального осмислення її ролі у формуванні особистості дитини.

Відповідно до положень чинного законодавства України, зокрема Закону України «Про освіту» (№ 2145 – VIII від 05.09.2017 р., зі змінами), мистецька освіта належить до спеціалізованої освіти та спрямована на формування компетентностей у сфері відповідної мистецької діяльності. Законодавчо підкреслюється необхідність раннього виявлення і розвитку індивідуальних здібностей, що має принципове значення для організації навчання в мистецьких школах, особливо у молодшому шкільному віці. Мистецька освіта може реалізовуватися в межах формальної, неформальної та інформальної освіти, забезпечуючи безперервність і варіативність освітньої траєкторії [2; 3; 4; 5].

Структурно система мистецької освіти охоплює початковий, профільний, фаховий передвищий та вищий рівні. Початковий рівень виконує фундаментальну функцію – створення умов для розвитку природних задатків дитини, формування її естетичного досвіду та перших виконавських навичок. Саме на цьому етапі закладаються основи музичної культури, що надалі можуть реалізовуватися як у професійному, так і в загально-культурному вимірі. Стандарти спеціалізованої освіти (за винятком стандартів вищої освіти) затверджуються центральними органами виконавчої влади, що формують і реалізують державну політику у відповідних сферах.

У межах нашого дисертаційного дослідження увагу зосереджено на закладах початкової мистецької освіти, які функціонують у форматі мистецьких шкіл. Ці заклади здійснюють освітню діяльність на основі власних освітніх програм, зокрема наскрізних або типових, що затверджуються відповідними центральними органами виконавчої влади, до сфери управління яких вони належать.

Фінансування спеціалізованої освіти здійснюється за рахунок коштів державного бюджету (включно з освітніми субвенціями місцевим бюджетам), коштів місцевих бюджетів, а також інших джерел, не заборонених законодавством.

Установчим документом, на підставі якого спеціалізований мистецький навчальний заклад провадить свою діяльність, є Статут, який розроблений на підставі Законів України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», «Про культуру», Переліку типів позашкільних навчальних закладів, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України [2; 3; 4; 5; 6].

Основними позиціями статуту є:

- загальні положення;
- основні завдання та організаційно-правові засади діяльності закладу;
- організація навчально-виховного процесу;

- учасники начально-виховного процесу;
- управління закладом;
- фінансово-господарська діяльність та матеріально-технічна база закладу;
- діяльність закладу у рамках міжнародного співробітництва, припинення діяльності закладу, державний контроль за діяльністю закладу.

Початковий спеціалізований мистецький заклад організовує освітній процес за програмами елементарного, базового та/або поглибленого підрівнів початкової мистецької освіти, які можуть мати загальне мистецьке або початкове професійне спрямування. Здобуття початкової мистецької освіти може здійснюватися паралельно з дошкільною, повною загальною середньою, професійною (професійно-технічною) чи фаховою передвищою освітою, а також незалежно від здобуття інших освітніх рівнів.

Діяльність закладів початкової мистецької освіти здійснюється на підставі установчих документів і регламентується відповідними нормативно-правовими актами у сфері освіти та культури. Освітній процес організовується за затвердженими освітніми програмами, які можуть бути типовими або розробленими на їх основі з урахуванням специфіки закладу та регіональних особливостей. Такий підхід забезпечує поєднання державних стандартів із автономією педагогічного колективу у виборі форм і методів навчання. Заклад має право здійснювати освітню діяльність за програмами початкової мистецької освіти для осіб з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх індивідуальних запитів.

Приймання на навчання може здійснюватися протягом навчального року як на безконкурсній основі, так і за конкурсом на підставі заяви батьків або осіб, які їх замінюють. Порядок і строки проведення вступних випробувань визначаються педагогічною радою закладу, а зарахування оформлюється наказом директора

Заклад здійснює прийом дітей, підлітків і дорослих віком від трьох років. Термін навчання для дітей визначається відповідно до типових навчальних планів (6 або 8 років), затверджених Міністерством культури України, або за індивідуальним вибором для дошкільників і дорослих. Освітні програми та навчальні плани для окремих категорій здобувачів затверджуються керівником закладу.

Основною формою організації освітнього процесу є урок. Його тривалість визначається з урахуванням вікових та психофізіологічних особливостей: для дітей 3-6 років – 30 хвилин, 6-7 років – 35 хвилин, для старших – 45 хвилин. Розклад занять, кількість і тривалість уроків та перерв затверджуються адміністрацією закладу.

Заклад функціонує відповідно до річного плану роботи. Освітній процес здійснюється на основі типових навчальних планів і програм, затверджених Міністерством культури України. Водночас заклад має право розробляти власні навчальні плани й програми з урахуванням регіональної специфіки та особливостей своєї діяльності за умови їх погодження з відповідними органами управління або методичними установами у сфері культури.

Експериментальні навчальні плани формуються на основі типових і впроваджуються відповідно до чинного законодавства за погодженням із Міністерством культури України. Навчально-виховний процес поєднує індивідуальні та колективні форми роботи, зокрема індивідуальні й групові уроки, репетиції, перегляди навчальних робіт, вистави, конкурси, фестивалі, концерти, лекції, бесіди, екскурсії та інші позаурочні заходи.

У закладі можуть створюватися відділення за основними мистецькими напрямами: музичним, художнім, хореографічним, театральним, хоровим, естрадним, цирковим та іншими. У межах мистецьких напрямів формуються профільні відділи за умови наявності щонайменше трьох педагогічних працівників відповідного фаху (фортепіано, народні інструменти, струнні та струнно-смичкові, духові й ударні, естрадні інструменти тощо).

Аналіз програмного забезпечення фортепіанного навчання в період незалежної України свідчить про еволюцію підходів до співвідношення технічного та художнього розвитку учня. Якщо раніше домінувала орієнтація на послідовне формування виконавської техніки, то сучасна методика (у контексті ідей Н. Гуральник, О. Щолокової, Т. Гризоглазової та інших представників фортепіанної педагогіки) розглядає технічні навички як засіб художнього самовираження. Розвиток техніки відбувається на основі високохудожнього репертуару, що сприяє одночасному формуванню музичного мислення, слухового контролю та виконавської культури.

Разом із тим, визначеність тематичних планів навчання потребує від педагога гнучкого підходу до відбору навчального матеріалу, врахування індивідуального темпу розвитку дитини та організації її самостійної роботи. Самостійна діяльність учня може включати імпровізацію, аналітичне осмислення музичного твору, читання з листа, самостійне опрацювання фрагментів, що сприяє розвитку відповідальності та творчої ініціативи.

Беремо до розгляду план роботи фортепіанного відділу, який заздалегідь планується на засіданнях і затверджується завідуючим відділом. Напрямок діяльності різноплановий і включає в себе навчальну роботу, яка включає навчально-методичну та концертну діяльність, позакласну роботу, яка, в свою чергу, має дуже широкий спектр діяльності. З метою виявлення та підтримки обдарованих учнів викладачі відділів залучають дітей до участі в конкурсах різних рівнів – від загальношкільних до міжнародних – як в очному, так і дистанційному форматах. Конкурсна діяльність сприяє розвитку виконавських умінь, формуванню сценічної культури, підвищенню мотивації до навчання та створює умови для виявлення й реалізації творчого потенціалу дитини.

Згідно програмним вимогам учні проходять підсумкові форми контролю, зокрема складають іспити, беруть участь в академічних концертах, заліках, а також демонструють технічну підготовку, навички ансамблевого музикування,

з акомпанементу та читання нот з аркушу. Крім уроків фортепіано учні відвідують заняття з сольфеджіо, музичної літератури та хорового класу.

Для порівняльного аналізу звернемося до двох програм з фортепіано періоду незалежної України. Першою є «Програма та методичні вказівки для фортепіанних відділів дитячих музичних шкіл» (Київ, 1998), укладена І. Рябовим [35]. У програмі подано тематичний план розвитку музичного мислення та формування практичних виконавських навичок учня-піаніста протягом усього періоду навчання. На відміну від традиційного техніко-орієнтованого підходу, що передбачав першочерговий розвиток виконавської техніки, сучасна концепція ґрунтується на використанні високохудожнього матеріалу, що забезпечує паралельний розвиток музичної уяви та виконавської майстерності. Це сприяло появі значного пласту якісного дитячого фортепіанного репертуару, створеного українськими композиторами (М. Скорик, В. Сильвестров, М. Степаненко, Г. Сасько, Ю. Щуровський, Ж. Колодуб, Л. Колодуб, Б. Фільц та інші).

Таким чином, сучасні програми навчання в мистецьких школах орієнтуються на поєднання технічного й художнього розвитку учня, передбачають системне ускладнення навчальних завдань і розширення жанрового репертуару, проте якість сформованих знань і вмінь значною мірою залежить від професійної майстерності викладача та його методичної позиції.

Визначеність тематики послідовного навчального процесу призводить до того, що для вивчення та виконання одного невеликого твору учневі потрібно одержати багато різної інформації, а закріпляти одночасно можливо тільки обмежену кількість знань. Відповідно до цього необхідні обирати найважливіші проблеми для даного етапу розвитку дитини. Реалізація тематичного плану передбачає систематичний контроль рівня сформованості знань і навичок учнів з метою визначення їх готовності до опрацювання наступної теми. Останній вид роботи учня - самостійна робота, яка може проходити у вигляді:

- імпровізації (компонування);

- вивчення фрагментів (або творів);
- виконання певних інших завдань без допомоги вчителя (короткочасних або пролонгованих на наступний урок, залежно від типу поняття або навички, що перевіряється);
- читання з аркушу;
- вербального аналізу музичного твору на основі розкриття художнього значення засобів музичної виразності.

Музичні школи першочергово виконують завдання загального музичного розвитку в культурному відношенні, а їх випускники в майбутньому можуть і не стати професійними музикантами, проте можуть в результаті навчання емоційно реагувати та свідомо розбиратися в тому чи іншому явищі музичного мистецтва та вміти оцінювати його значення.

Розглянута навчальна програма, попри наявність позитивних напрацювань, упродовж тривалого часу застосовувалася в мистецьких школах України, однак з часом перестала повною мірою відповідати сучасним вимогам щодо естетичного й художнього розвитку дітей молодшого шкільного віку.

З метою оновлення методичного забезпечення освітнього процесу Науково-методичною радою Державного науково-методичного центру змісту культурно-мистецької освіти (протокол № 1 від 16 липня 2019 р.) було схвалено типову навчальну програму з дисципліни «Музичний інструмент (фортепіано)» елементарного підрівня початкової мистецької освіти, яка нині є основою роботи викладачів фортепіано. Програма орієнтована на здобуття початкової музичної освіти елементарного підрівня та спрямована на узагальнення й систематизацію нормативного змісту навчання в логічній послідовності. Її реалізація передбачає досягнення визначених освітньою програмою результатів навчання шляхом застосування комплексу сучасних педагогічних підходів, методів і навчального інструментарію [7].

Програма побудована за принципом поступового ускладнення навчального матеріалу та передбачає логічну послідовність розвитку технічних,

слухових і художніх навичок учня. Її зміст структуровано таким чином, щоб кожен наступний етап навчання спирався на вже сформовані компетентності, водночас розширюючи виконавський та творчий досвід здобувача освіти. Особливістю програми є орієнтація не лише на формування інструментально-технічних умінь, а й на розвиток музичного мислення, слухового контролю, інтонаційної виразності та здатності до інтерпретації художнього образу. Технічні завдання (опанування різних видів штрихів, поступове розширення аплікатурних позицій, робота над гамами, акордовими структурами тощо) подаються як засіб досягнення художньої переконливості виконання, а не як самоціль.

Зміст навчання передбачає інтеграцію індивідуальної виконавської підготовки з розвитком навичок читання нотного тексту, підбору на слух, ансамблевої взаємодії та елементарної творчості (транспонування, створення власних мотивів, варіювання). Такий підхід сприяє формуванню активної позиції учня в освітньому процесі та поступовому переходу від відтворювальної діяльності до продуктивної.

Програма враховує вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, передбачаючи варіативність темпу опанування матеріалу та можливість індивідуалізації навчання. Оцінювання навчальних досягнень здійснюється з урахуванням динаміки особистісного розвитку учня: на початкових етапах переважає формувальне, вербальне оцінювання, а на старших – вводиться бальна шкала, що дозволяє конкретизувати рівень сформованості виконавських умінь. Оцінювання навчальних досягнень учнів здійснюється за чотирирівневою шкалою:високий рівень – «має значні успіхи»; достатній рівень – «демонструє помітний прогрес»; середній рівень – «досягає результату за допомогою вчителя»; початковий рівень – «ще потребує уваги і допомоги». Така система оцінювання орієнтована на фіксацію індивідуальної динаміки розвитку учня та підтримку його мотивації до подальшого навчання.

Таким чином, типова навчальна програма 2019 року відображає сучасну тенденцію до поєднання системності навчання з особистісно орієнтованим підходом, забезпечуючи цілісність технічного, художнього та творчого розвитку учнів фортепіанного класу.

Порівняльний аналіз двох програм в освітньому процесі сучасної незалежної України дає підстави стверджувати, що перша має значні переваги:

1) має навчальні модулі, які включають в себе чіткий зміст по кожному року навчання і відповідно очікувані результати навчання;

2) створення ситуацій успіху, під час виконання яких, кожний учень/учениця змогли б максимально розкрити свій потенціал;

3) розробка свідоцтв досягнень учнів для оцінювання за критеріями, які вже запропоновані даної типовою навчальною програмою з дисципліни «Музичний інструмент фортепіано»

З огляду на вищезазначене, можемо стверджувати, що друга програма більшою мірою відповідає сучасним соціокультурним запитам суспільства. Її орієнтація на загально-естетичний розвиток учнів, виявлення та підтримку індивідуальних художніх нахилів без акценту на ранній професіоналізації узгоджується з актуальними тенденціями гуманізації мистецької освіти. Такий підхід сприяє формуванню особистісної музичності, розвитку внутрішньої мотивації до мистецтва та збереженню природної творчої активності дитини.

Отже, реалізація змісту даної навчальної програми, а також створеного на її основі щорічного планування роботи фортепіанного відділу корелюють зі змістовим наповненням структури музичності молодших школярів, яку ми визначили в попередньому підрозділі. Розглянемо більш докладно напрямки внутрішньої взаємодії нових програмових вимог щодо загальномузичного та технічного розвитку учнів молодшого шкільного віку та поелементних характеристок розробленої нами в попередньому підрозділі структури музичності.

1. Мотиваційно-інформаційний компонент

У програмі визначено завдання щодо раннього виявлення творчого потенціалу, формування стійкого інтересу до музичного мистецтва, розвитку мотивації до самостійного навчання та активної участі в освітньому процесі. Інформаційна складова реалізується черезознайомлення з регістрами інструмента, ладами, динамічними можливостями, засвоєння елементів нотної грамоти, розуміння засобів музичної виразності та накопичення репертуарного досвіду.

Таким чином, програма забезпечує як когнітивну основу музичної діяльності, так і формування внутрішнього навчального мотиву через поступове залучення до художньо значущого матеріалу.

*2. Операційно-перцептивний компонент*безпосередньо корелює з результатами навчання, що передбачаютьформування організованого піаністичного апарату, розвиток слухового контролю, координацію рухів, опанування штрихів (non legato, legato, staccato), формування культури звуковидобування, читання з листа, підбір на слух.

Перцептивна складова проявляється у принципі «бачу – чую – граю», який закладений у програмі як основа формування музично-слухових уявлень. Операційна ж складова реалізується через системну роботу над технікою, аплікатурними формулами, гамами, акордами, педалізацією та ритмічними структурами.

Таким чином, операційно-перцептивний компонент забезпечує єдність слухового сприйняття та виконавської реалізації музичного матеріалу.

3. Емоційно-оцінний компонент

У програмі наголошується на розвитку емоційного відгуку, здатності переживати музичний образ, формувати інтонаційну виразність, фразування, визначати кульмінацію та характер твору.Оцінний аспект реалізується через вимогу об’єктивного оцінювання власних результатів, формування сценічної культури, розвиток художнього мислення. Вербальне оцінювання (1 – 2 роки)

та поєднання вербального і бального (3 – 4 роки) також підтверджують значущість рефлексивного аспекту музичної діяльності.

Отже, програма підтримує формування емоційно-ціннісного ставлення до фортепіанного навчання.

4. Творчо-діяльнісний компонент

Нормативний зміст передбачаєпідбір на слух, транспонування, створення власної мелодії, підбір акомпанементу (T – S – D – VI), самостійний розбір творів, інтерпретацію художнього образу, виконання творчих завдань.Ці положення безпосередньо відображають діяльнісну природу музичних здібностей і створюють умови для переходу від відтворювальної до продуктивної музичної активності.

Таким чином, Типова навчальна програма з фортепіано не лише відповідає визначеним нами структурним компонентам розвитку музичних здібностей, а й підтверджує їхню логічну послідовність та педагогічну доцільність. Структурна модель, запропонована в дослідженні, систематизує нормативні вимоги програми крізь призму особистісного розвитку молодшого школяра, що дозволяє розглядати її як концептуальну основу для подальшої діагностики та формування музичності.

Проведений аналіз теоретичних засад, історичного розвитку музичної освіти та змісту сучасних програм фортепіанного навчання дозволяє дійти висновку, що розвиток музичності молодших школярів у мистецькій школі є цілісним, педагогічно керованим процесом. Його ефективність забезпечується узгодженістю змісту навчання з віковими особливостями дітей, орієнтацією на художньо-естетичний розвиток та поєднанням технічного й творчого складників музичної діяльності. Фортепіанне навчання в сучасних умовах виступає не лише засобом формування виконавських умінь, а й потужним чинником становлення особистісної музичності – у єдності емоційного відгуку, слухового розвитку та творчого самовираження дитини.

2.2. Педагогічні умови підвищення ефективності розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах

У попередньому підрозділі було проаналізовано зміст початкової мистецької освіти та здійснено порівняльну характеристику чинних програм фортепіанного навчання молодших школярів. Також окреслено потенціал фортепіанного навчання у розвитку всіх структурних компонентів музичності учнів-піаністів молодшого шкільного віку. Нагадаємо, що музичність – це складна інтегративна властивість особистості, що являє собою здатність до емоційного осягнення змісту музичного твору на основі звукообразного мислення та спеціальних здібностей, що забезпечує продуктивність музичної діяльності. Була запропонована змістовно-структурна характеристика, яка складається з наступних компонентів: мотиваційно -інформаційний, операційно - перцептивний, емоційно - оцінний, творчо - діяльнісний.

Фортепіанне навчання за типовою навчальною програмою є дієвим засобом формування музичності молодших школярів. Розкритий в попередньому підрозділі взаємозв'язок між змістовно-структурною характеристикою музичності молодших школярів та змістом програмових вимог фортепіанного навчання засвідчує, що сучасне фортепіанне навчання виступає ефективним механізмом формування і розвитку музичності учнів у її структурній єдності. Організаційні засади розвитку музичності в умовах фортепіанного навчання у сучасних мистецьких школах потребують визначення педагогічних умов, які сприятимуть підвищенню його ефективності.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «умова» трактується як необхідна обставина, що уможливлює здійснення певного процесу або сприяє його реалізації. У ширшому розумінні це сукупність реальних чинників і особливостей середовища, за яких відбувається те чи інше явище [16].

У контексті педагогічної науки особливого значення набуває поняття «педагогічні умови», що розглядається як система обставин і спеціально створених ситуацій, спрямованих на досягнення визначеної освітньої мети. Дослідники визначають педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей, які забезпечують ефективне розв'язання поставлених завдань і впливають на перебіг та результат педагогічного процесу. Проблематика визначення сутності педагогічних умов висвітлювалася у працях вітчизняних науковців (О. М. Городиська, А. Гончаренко, Н. М. Жукович-Дородних, А. Козир, Г. Падалка, С. Яценко), які трактують їх як обставини, що можуть прискорювати або гальмувати формування й розвиток педагогічних явищ і процесів [8; 14].

У своїй монографії «Педагогіка мистецтва» Г. Падалка розглядає педагогічні умови як спеціально створені або цілеспрямовано використані обставини мистецького навчання, що забезпечують досягнення його результативності [29, с.160]. С. Яценко трактує педагогічні умови як сукупність зовнішніх та внутрішніх чинників, які є необхідними та достатніми для функціонування особистісно орієнтованої педагогічної системи, заснованої на суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу.

Зважаючи на доведений в попередньому підрозділі очевидний вплив фортепіанного навчання в сучасних мистецьких школах на розвиток усіх компонентів музичності молодших школярів, визначимо педагогічні умови організації даного навчання для забезпечення його максимальної ефективності:

- с*творення емоційно-позитивної атмосфери на заняттях, ситуації успіху під час фортепіанного навчання ;*
- *використання доступного та водночас високоякісного музичного матеріалу, опора на творчий доробок українських композиторів задля активізації інтересу до музичного мистецтва учнів молодшого шкільного віку;*
- *комплексне використання різних форм навчальної діяльності та різних видів музичної діяльності, а також залучення інших видів мистецтв для*

забезпечення синтезу теоретичної, міжчуттєвої та практичної складових навчального процесу;

- *забезпечення творчої самостійності учнів в опрацюванні різних за стилем і жанром фортепіанних творів, спонукання до створення власного художнього продукту*

Обгрунтуємо доцільність використання запропонованих нами педагогічних умов.

Однією з перших педагогічних умов в нашому дослідженні є с*творення емоційно-позитивної атмосфери на заняттях, ситуації успіху під час фортепіанного навчання,* яка передбачає, що стиль педагогічного спілкування має бути підтримуючим або так званим фасилітаційним. Поняття фасилятивності застосовується у наукових галузях, що закономірності міжособистісної взаємодії, зокрема у педагогіці. У контексті нашого дослідження фасилітація постає як психолого-педагогічний феномен, органічно вплетений у структуру освітнього процесу й орієнтований на забезпечення позитивного психоемоційного середовища та гуманної суб'єкт-субєктної взаємодії між учителем і молодшим школярем [36]. При фасилітаційному стилі спілкування учень не ображається чи закривається в собі, не боїться зробити помилок та має можливість творчо проявлятися. Страх блокує творчу ініціативу учня та перешкоджає його повноцінному творчому самовираженню. Реалізація художньо-творчого потенціалу в умовах тривожності й психологічного дискомфорту набуває деструктивного характеру та істотно ускладнює розвиток музичності.

Педагогічне спілкування розглядається як професійна взаємодія викладача й учня, що здійснюється як у межах уроку, так і поза ним у процесі навчання й виховання. Воно виконує визначені педагогічні функції та за умови оптимальної організації сприяє формуванню позитивного психологічного клімату, ефективності навчальної діяльності й гармонізації взаємин між учасниками освітнього процесу. Надмірна критичність з боку педагога може

призводити до зниження впевненості учня у власних можливостях і гальмування його художньо-творчого розвитку [15].

Арсенал викладача має охоплювати в більшій мірі схвалення, а не критику, відзначення кращих якостей, а не гірших та бути спрямованим на похвалу, а не на засудження. Перш за все, вчитель повинен бачити саме навчальні досягнення, а не невдачі. У взаємовідносинах підкреслювати повагу до художніх спроб та маленьких успіхів. Щире й автентичне ставлення до молодшого школяра як до особистості, здатність педагога розділяти з ним як мистецькі, так і життєві переживання є необхідною умовою формування позитивного емоційного фону на заняттях з фортепіанного навчання [29].

Значення цієї педагогічної умови полягає у забезпеченні позитивного емоційного процесу формування в учнів комплексу знань, умінь та навичок у ході фортепіанного навчання. Поєднання зазначених чинників у методичному забезпеченні сприяє виникненню в дітей впевненості у власних можливостях та зменшує тривожність, пов'язану з очікуванням можливихнегативних оцінних судження з боку викладача. Важливо організувати навчальну діяльність такм чином, щоб сам процес роботи або її результат викликали у школяра позитивні емоції, необхідні не лише для особистісного розвитку, але й для ефективного засвоєння знань. Адже емоційний стан дитини безпосередньо впливає на її фізичне самопочуття та навчальну результативність. Формування довірливих взаємин між педагогом і учнем та створення психологічно безпечної атмосфери є важливою передумовою досягнення цілей фортепіанного навчання. Саме довіра до вчителя забезпечує відчуття захищеності, яке активізує внутрішні ресурси та адаптивні можливості молодшого школяра.

Створення атмосфери психологічної розрядки на уроці фортепіано можливе за умови, що педагог вибудовує з учнем довірдиві, партнерські взаємини та сприймає його як особистість, яка входить у простір пізнання й творчого самовираження. Вчитель має бути чутливим до духовного світу дитини, її індивідуальношгло бачення та емоційних проявів. Дотримання цієї

умови орієнтує педагога на використання природної потреби молодшого школяра у позитивному ставленні з боку дорослого. Це сприяє розвитку його позитивних задатків і прагнень, формуванню стійкого інтересу до навчання, підвищенню емоційного тонусу та мотивації до досягнення успіхів у фортепіанній діяльності.

Отже, враховуючи вищесказане, можна вважати, що с*творення емоційно-позитивної атмосфери на заняттях, ситуації успіху під час фортепіанного навчання* забезпечує психологічний комфорт учня та спрямовує вчителя на такий характер взаємовідносин, при яких учень стає більш відкритим до спілкування та впевненим у своїх можливостях при цьому забезпечуючи розвиток усіх структурних компонентів музичності. Вчителя потрібно зорієнтувати на побудову навчального процесу таким чином, щоб у центрі знаходилась особистість учня та його навчальні досягнення.

Розглянемо наступну педагогічну умову, яка передбачає *використання доступного та водночас високоякісного музичного матеріалу, опору на творчий доробок українських композиторів задля активізації інтересу до музичного мистецтва учнів молодшого шкільного віку.*

В традиційній педагогіці минулого ми можемо часто знайти опис такого методу: «спочатку навчись рухатись на інструменті, а тоді будеш грати музику». Але зараз ми дійшли висновку, що навчання та виховання музичності першочергово базується на високоякісному та високохудожньому матеріалі, в якому існують якості що стануть на допомогу вчителю у формуванні свідомості згідно тої чи іншої теми, а разом з цим відбуватиметься розвиток вміння володіти інструментом. Як передбачено типовою навчальною програмою з фортепіано, яку ми розглянули в попередньому підрозділі, учень має вивчати різні за жанрами, стилем твори, а завдяки вивченню інструктивному матеріалу ми маємо змогу послідовно розвивати піаністичні навички згідно програмових вимог. Але музичний репертуар має бути не просто високоякісним, але й доступним учню, щоб не створювати зайвої напруги, а навпаки, мати за мету

надихати та вселяти віру у свої сили та можливості створення власної інтерпретації. Далі ми розглянемо поняття «зона найближчого розвитку», яке передбачає в собі такі музичні завдання, які поки що учень виконує досить невпевнено і потребує допомоги викладача. Якщо ті завдання, над якими учень працює на сьогоднішній момент за допомогою викладача він завтра буде робити самостійно, це вже стане актуальним розвитком. Перехід уміння в зону актуального розвитку означає його стійке засвоєння, що створює основу для подільшого ускладнення навчальної діяльності та розширення індивідуальних можливостей молодшого школяра. Разом із тим втконання завдань, які потребують розумового чи фізичного напруження, виступає чинником технічного зростання та важливою передумовою розвитку музичності, зміцнюючи технічну впевненість та інтерпретаційну спроможність. Бажано мати хоча б один твір, який знаходиться в «зоні найближчого розвитку», аби учень відчув перспективу, долаючи труднощі та отримуючи задоволення від досягнутого і, відповідно, інтерес до музичного виконавства. Для підвищення інтересу та зацікавленості в процесі навчання віддаємо перевагу творам для концертів класу або ж для батьківських концертів, які, в свою чергу допомагають посилити увагу до успіхів молодшого школяра та, відповідно, забезпечити контроль за домашніми заняттями. Стимуляція обдарованих учнів до участі в різноманітних конкурсах та концертів до дитячої філармонії є також рушійною силою активізації інтересу.

Таким чином, все вищесказане дає підстави вважати, що використання доступного та водночас високоякісного музичного матеріалу має базуватися на фольклорному репертуарі, який близький на генетичному рівні та відповідає внутрішнім засадам дитини. Використання творів на національній основі пояснюються, перш за все, доступністю їх сприйняття.

Потенціал національного фольклору, який має виховний характер, на сьогоднішній час представлено великою кількістю обробок українських народних пісень. В. Сухомлинський підкреслював, що духовний розвиток

дитини неможливий без глибокого переживання музики, без сформованої внутрішньої потреби слухати її иа отримувати від цього естетичну насолоду [34]. Педагогічна діяльність українських професійних музикантів-композиторів, таких як В. Косенка, М. Лисенка, С. Людкевича, Ф. Надененка, В. Пухальського, Л. Ревуцького, М. Тутковського, С. Шевченка, В. Барвінського, М. Колесси, Н. Ніжанківського, Р. Савицького, І. Соневицького, С. Туркевича, З. Лиська, Б. Степаненка, Ж. Колодуб, В. Подвали та ін. створила вагомий внесок в українську музику, адже саме вони заклали основу для подальшого розвитку українського мистецтва та музичного виховання. Твори І. Берковича, О. Білаша, М. Кармінського, В. Киреїка, Ж. Колодуб, Л. Колодуба, В. Подвали, Ю. Рожавської, Г. Саська, М. Сильванського, М. Степаненка, Б. Фільц, Ю. Щуровського дають цілісну картину становлення національного фортепіанного репертуару, а нові стильові напрями 60-х років суттєво вплинули на творчість В. Бібіка, В. Сильвестрова, М. Скорика, Я. Лопатинського, Д. Січинського, Я. Ярославенка, В. Барвінського, Б. Кудрика, Н. Нижанківського, В. Безкоровайного, В. Витвицького та інших.

Українські композитори-класики визначили спектр роботи у музичному вихованні, оскільки всі вони мали свої погляди та бачення проблеми, зійшовшись на думці, що музичне виховання починається з вивчення фольклору задля становлення основ національної свідомості та патріотичного виховання. Вчитель повинен не лише викладати музику, а й прищеплювати любов до неї. Саме музичне виховання сприяє духовному зростанню молодшого школяра та виконує важливу педагогічну функцію, розвиваючи фахові навички. Родинно-побутові, патріотичні, жартівливі, ліричні, історичні, козацькі думи, стрілецькі пісні, танцювальні мелодії козачка, гопака, коломийки, аркана, гуцулки, пісні без слів, мазурки, вальси, прелюдії, поеми зі стильовими напрямами музичної культури: неокласицизмом, імпресіонізмом, неофольклоризмом, неоромантизмом, модернізмом – виявляють програмні асоціації, найбільш виразні емоційно-образні фактори поетичного світу

мистецької галузі.Продовжують цю тенденцію композитори – сучасники (Н. Гриднєва, М. Храпачова, М. Шентюрк, Л. Іванюшина), створюючи збірки фортепіанних творів саме для категорії молодших школярів. Цим зумовлюється ігровий характер навчання та використання методичного прийому організації уявного спілкування дитини з казковими персонажами, які супроводжують її в процесі опанування навчального матеріалу. Основу репертуару складає музика українських композиторів, які є чудовим прикладом для вивчення українських традицій та музичної спадщини. У сучасній композиторській практиці значна увага приділяється осмисленню універсального виражального та комунікативного потенціалу фольклору

Отже, прищеплення дітям любові до музики та інтересу до неї активізує ефективний розвиток музичності на основі впливу творів сучасного фортепіанного репертуару, а також нових педагогічних технологій початкової фортепіанної освіти України. Сьогодні в освітньому процесі початкових спеціалізованих навчальних закладів спостерігається зміщення акцентів від ранньої професіоналізації до посилення виховної складової мистецької освіти. Це зумовлює потребу в оновленні змісту навчання, упровадженні сучасних програм і методик, а також створення нових навчально-методичних посібників задля мотивації до творчої діяльності, яка є основною метою початкової музичної освіти.

Розглянемо наступну педагогічну умову, яка передбачає *комплексне використання різних форм навчальної діяльності та різних видів музичної діяльності, а також залучення інших видів мистецтв для забезпечення синтезу теоретичної, міжчуттєвої та практичної складових навчального процесу.* Урок фортепіано в музичній школі несхожий на уроки у загальноосвітній школі, оскільки проводиться у формі індивідуального заняття, яке має за мету оволодіння грою на інструменті, розширення кругозору, розкриття творчих здібностей, розвиток емоційного інтелекту. Ефективність індивідуального уроку беззаперечно полягає в тому, що існує постійний зворотній зв'язок з

учнем, відповідно, можливість створення індивідуальної стратегії його розвитку у власному темпі та за індивідуальним репертуаром, розвиваючи музичність дитини, при цьому оперативно виправляючи помилки. Викладач вивчає та добирає репертуар кожному учню свого класу, ознайомлюючись з різними редакціями, прослуховуючи різні виконання, аналізуючи виконавські завдання та відшукуючи способи та шляхи їх вирішення, а також спрямовує самостійну раціональну домашню підготовку учня.

Крім індивідуального уроку, доцільним є впровадження групових форм діяльності, зокрема фортепіанних ансамблів, камерних дуетів і тріо з учнями, які навчаються гри на інших інструментах. Такі форми роботи не лише урізноманітнюють освітній процес, але й сприяють розвитку ансамблевого слуху, відчуття метроритмічної єдності, координації та взаємної відповідальності виконавців. З одного боку вмикається момент змагальності, а з іншого - розвиваються вміння колективної допомоги та праці на спільний результат. В українській та зарубіжній педагогічній практиці сформовано значний масив навчального ансамблевого репертуару. Поряд із творами В. Подвали, активно використовуються ансамблеві п'єси М. Скорика, сучасних композиторів Ю. Зубая, А. Комлікової, Л. Іваненко, а також твори М. Шмітца, К. Нортона.

Популярними є концертні форми роботи - концерти класу, де учні безпосередньо беруть участь у складанні та підборі репертуару концерту і створенні концепції заходу, який був би цікавим. Також важливим моментом цих концертів класу є можливість слухати своїх однокласників та висловлювати власну думку після концерту на спільному обговоренні, умовно називаючи цю форму роботи «мікрофоном». В процесі такого обговорення пропонується учням висловити власні обґрунтування за такими зворотами: «я так думаю», «я заперечую», «мені подобається, тому що…» або ж навпаки. Все вищезгадане дає змогу виробити кращі навички зв'язного мовлення, вміння

відстояти власні позиції та аргументувати свою думку, що загалом є вагомим поштовхом в особистісному та виконавському зростанні.

Розглядаючи взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках фортепіано, варто наголосити, що всі вони мають спільне джерело – реальне життя. Кожен фортепіанний твір містить певний образний зміст або сюжет, у якому композитор за допомогою специфічних художніх засобів втілює власний задум. Між видами мистецтва можуть виникати не лише сюжетні, а й глибинні зв'язки – життєві, емоційні, творчі.Ідея взаємодії мистецтв, що ґрунтується на цілісності сприймання світу та художніх явищ, має стати однією з провідних у розвитку музичності молодших школярів. Водночас інтеграція мистецтв у навчальному процесі не зводиться до механічного залучення матеріалу одного виду мистецтва для ілюстрації іншого, а передбачає осмислене використання їх виражальних можливостей [25]. Плідна взаємодія мистецтв можлива лише за умови збереження специфіки кожного з них, його форми художнього мислення та засобів виразності. Ігнорування цієї специфіки призводить до втрати педагогічної доцільності такої інтеграції. Тому, встановлюючи паралелі з літературою чи образотворчим мистецтвом, важливо не перетворювати музику на ілюстрацію до іншого твору. Залучення інших мистецьких джерел має виконувати допоміжну функцію – збагачувати музичні враження учнів і підносити їх на вищий рівень художнього узагальнення, зберігаючи при цьому провідну роль музики як основного предмета вивчення.

Отже, комплексне використання різних форм навчальної діяльності та різних видів музичної діяльності, а також залучення інших видів мистецтв для забезпечення синтезу теоретичної, міжчуттєвої та практичної складових навчального процесу є невід'ємною педагогічною умовою розвитку музичності молодших школярів. Взаємозв'язок мистецтв у процесі фортепіанного навчання передбачає не лише встановлення внутрішніх кореляцій із художньою літературою, хореографією, образотворчим мистецтвом, театром тощо, а й усвідомлення їхнього зв'язку з реальним життям.

Наступна педагогічна умова передбачає *забезпечення творчої самостійності учнів в опрацюванні різних за стилем і жанром фортепіанних творів, спонукання до створення власного художнього продукту* . На превеликий жаль більша частина навчального процесу проходить у репродуктивній, не творчій діяльності. Досліджуючи дане питання у психолого-педагогічній літературі, знаходимо матеріал про те, що творча особистість - це насамперед індивід, який передусім володіє високим рівнем знань та має потяг до нового. Творча діяльність для творчої особистості є життєвою потребою, а навчитися творчості неможна. Можливо лише навчити творчо працювати, при цьому розвиваючи і виховуючи ряд здібностей, таких як: фантазія, уява, нестандартність мислення. Творчо-виконавські здібності включають в себе здатність імпровізувати, створювати музику, підбирати по слуху мелодії і акомпанемент. Абсолютно неприпустимо, щоб урок зводився до самостійної роботи, де учень лише повторює і закріплює те, що вже було досягнуто на уроці.

Сучасний викладач гри на фортепіано навчання усіма можливими засобами розвиває музичність, стимулюючи творчу активність молодшого школяра, оскільки допомогти дитині розкрити свої творчі здібності є основним завданням вчителя мистецької школи. Саме вчитель (не батьки і не керівник гуртка), може побачити в кожному учневі неповторну особистість і , відповідно, навчити здобувати знання з подальшим їх використанням у житті. Важливо, щоб педагогічна активність сприяла формуванню активної позиції самого учня. У разі творчої пасивності школяра першочерговим завданням педагога є стимулювання його внутрішньої активності та формування здатності самостійно визначати й усвідомлювати виконавські завдання. Самостійність, активність, ініціативність - ось що сприяє розвитку творчості, відповідно, забезпечує здатність до самостійного планування своєї роботи та організації процесу самопідготовки, спонукає до осмислення змісту музичного твору, ролі засобів музичної виразності, а згодом і створення власного художнього твору.

Наприклад, якщо перед учнем постало завдання відобразити зміст твору «Дощик» В. Косенка, то яким чином учень зможе показати характер то за допомогою творчої уяви учень зможе показати характер п'єси та самостійно визначити, за допомогою яких засобів музичної виразності він може передати у своїй грі, при цьому відбувається момент спонукання до створення елементів власної інтерпретації в цілому. Якщо ми візьмемо збірки В. Подвали «Створюймо музику» і маленькими кроками будемо підводити молодших школярів до елементів композиторської діяльності та створення невеличких за обсягом музичних зразків, то зможемо розвинути продуктивне мислення та активізувати творчу самостійність учня. Для початку це можуть бути зовсім невеликі музичні зразки від 4 тактів і більше, які в майбутньому можуть стати яскравими творами.

Резюмуючи вищесказане, можемо відзначити, що навчальна та розвивальна цінності уроку залежать від реалізації даної педагогічної умови, яка сприяє творчій самостійності особистості і визначає необхідність застосування ряду спеціальних методів: метод створення власної художньої інтерпретації виконуваного твору, підбір акомпанементу до запропонованої мелодії, читання з листа і транспонування. Означені види творчої музично-виконавської діяльності привчають учня-піаніста усвідомлено і активно, на основі міцних музично-теоретичних знань і яскравих музично-слухових і рухових уявлень, сприймати і відтворювати музику.

Отже, усе вищезазначене доводить актуальність та дидактичну виправданість використання педагогічних умов для підвищення ефективності розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах таких педагогічних умов. Розроблена в нашому дослідженні структура музичності молодших школярів, доведений високий потенціал фортепіанного навчання як дієвого засобу формування музичності учнів, а також запропоновані педагогічні умови підвищення ефективності розвитку означеної якості учнів молодшого шкільного віку створюють надійне

підґрунтя для розробки методологічних орієнтирів та надійної дидактичної платформи для підвищення рівня музичності учнів-піаністів. З огляду на вищезазначене подальша робота має бути спрямована на обґрунтування методологічних підходів та розробку теоретичних основ авторської методики розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах.

2.3. Методика розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах

Враховуючи педагогічні умови, розроблені з метою підвищення фортепіанного навчання, можна перейти до розгляду конкретних методичних підходів, що сприяють розвитку музичності молодших школярів. Саме ці підходи дозволяють максимально ефективно реалізувати потенціал учнів.

Розвиток музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах передбачає інтеграцію різних педагогічних підходів. Серед них особливого значення набувають діяльнісний, особистісно зорієнтований та гедоністичний. Кожен із них акцентує увагу на певних аспектах музичного навчання, проте у сукупності вони утворюють цілісну методику, спрямовану на формування музичності.

Першим розглянемо *діяльнісний* підхід, який ґрунтується на тому, що тільки в процесі діяльності людина формується та розвивається, відповідно, розвиток не може існувати поза активною взаємодією з навколишнім середовищем. Ж. Піаже [43] розглядав розвиток дитини через пізнавальні дії, експерименти з предметним світом та власну активність. Схожу думку висловлював Дж. Дьюї [38], наголошуючи на зв'язку навчання з досвідом та діяльністю. К. Роджерс [44] у гуманістичній психології підкреслював творчу роль особистості учня у навчанні, де шляхом до самореалізації слугує саме діяльність.

У сучасній педагогіці діяльнісний підхід означає, що учень є суб'єктом навчання, а не пасивним слухачем, де обов'язковими умовами є мотивація,

діяльність, рефлексія та результат. В українській педагогіці ці положення розвивали: В. Кремень [24] (концепція компетентнісного підходу, де діяльність є ядром формування компетентностей), І. Бех [11] (діяльність та активність є основою становлення особистості), О. Савченко [32] (досліджувала роль діяльності та формування пізнавальної самостійності.

У мистецькій педагогіці діяльнісний підхід набирає особливого значення, оскільки музичність, як ми визначили з попереднього розділу, не передається у готовому вигляді генетично, а формується винятково через власну активну практичну діяльність учня. Г. Падалка [29] підкреслювала, що музично-освітній процес має охоплювати слухання, виконання та творення, а О. Ростовський [31] визначав музичну діяльність як систему, яка інтегрує пізнання, емоційний відгук та виконавську практику. Л. Масол [27] наголошує на необхідності синтезу пізнавального, ціннісного та творчого аспектів мистецької діяльності для гармонійного розвитку особистості. Підсумовуючи вищезгадане, можемо стверджувати, що ключовими ознаками діяльнісного підходу у науковій площині є:

- єдність пізнавальної , емоційної, мотиваційної та практичної сфер;
- розвиток через практичну діяльність (у музиці – слухання, виконання, творення та інтерпретація);
- орієнтація на активну позицію учня;
- результатом є не лише знання, а й формування цінностей, досвіду,творчих здібностей та вмінь.

В музичній освіті даний підхід орієнтований на активне включення учнів у процес навчання через виконання конкретних музичних завдань, самостійне прийняття рішень та творче вирішення музичних ситуацій [40]. Цей підхід дозволяє учням не лише відтворювати твір за нотами, а й аналізувати музичні структури, пропонувати власні інтерпретації та експериментувати з музичною виразністю. У фортепіанному навчанні це реалізовується через різноманітні форми активності: складання коротких музичних фраз, імпровізаційні вправи,

модифікацію знайомих творів та створення власних композицій. Важливу роль відіграє виконання, слухання, інтерпретація, імпровізація, а також поєднання музики з рухом чи іншими видами творчості. Саме через різні види діяльності відбувається поступове засвоєння елементів музичної мови та вироблення здатності до виразного інтонування [12; 23; 32].

Наприклад, під час роботи над твором учні можуть аналізувати ритмічні й гармонійні структури, визначати характер музики та обирати власні способи її виразного виконання. Така діяльність розвиває критичне мислення, формує вміння планувати та здійснювати власні музичні рішення, а також сприяє внутрішній мотивації до навчання.

Особливе місце діяльнісний підхід відводить інтеграції музичної діяльності з іншими видами мистецтва та навчальними предметами [13]. Поєднання фортепіанного виконання з руховими або образотворчими завданнями дозволяє створювати багатопланові навчальні ситуації та стимулює креативність учнів. Наприклад, під час вивчення танцювальної п'єси учні можуть розробляти власні рухові імпровізації, синхронізуючи їх з музикою, або створювати графічні відображення музичних образів на папері, що допомагає глибше відчути структуру твору та його емоційне забарвлення.

Діяльнісний підхід передбачає також активне використання різних форм навчальної діяльності: індивідуальної роботи, роботи в парах, групових проектів та колективних імпровізацій. Кожна з цих форм розвиває різні аспекти музичної компетентності: індивідуальна робота - технічні навички та самостійність; робота в парах – співпрацю та слухове взаєморозуміння; групові проекти – комунікативні вміння та організацію творчого процесу [27].

Практика діяльнісного підходу включає також систему творчих завдань, що стимулюють уяву та експериментування. Наприклад, учням можна пропонувати змінювати характер виконання від веселого до сумного, прискорювати або уповільнювати темп, змінювати динаміку, підбирати додаткові інструментальні або вокальні партії. Така діяльність не лише

розвиває музичність, а й формує навички емоційного вираження та художньої інтерпретації, що є невід'ємною складовою музичного розвитку молодших школярів [40;41].

Особливе значення діяльнісний підхід має для формування творчої самостійності учнів. Учні отримують можливість самостійно обирати музичний матеріал, складність творів, форми виконання та методи роботи над ними. Водночас учитель виступає не як суворий інструктор, а як наставник, який спрямовує процес, пропонує варіанти творчих рішень, допомагає розвивати музичний смак та критичне мислення [13; 27].

Запропонована нами структура музичності конкретизує положення діяльнісного підходу у сфері музичності, стимулюючи розвиток комплексних музичних умінь, об'єднуючи технічні навички, слухове сприйняття та емоційну реакцію на музику [41]. Мотиваційно-інформаційний компонент відповідає етапу формування мотивів і цілей музичної діяльності (інтерес до мистецтва, музично-естетичні знання). Операційно-перцептивний компонент відображає практично-дійову сферу (музичні здібності, виконаські уміння та здатність до диференціації музичної мови). Емоційно-оцінний компонент характеризує регулятивно-оцінну функцію діяльності (виразність емоційної реакції, асоціативне мислення та здатність до осмислення художнього змісту). Творчо-діяльнісний компонент уособлює результативно-продуктивний рівень – самостійність у виконавсті, творчу уяву та здатність до інтерпретації музичних творів.

Таким чином, запропонована модель відображає інтеграцію загально педагогічних засад діяльнісного підходу розвитку музичності молодших школярів, формує в учнів активну позицію, стимулює їхню самостійність, сприяє становленню здатності до інтерпретації музичних творів, забезпечує комплексний розвиток учня, включаючи технічні, слухові, емоційні та творчі аспекти музичної діяльності. Його реалізація сприяє формуванню внутрішньої мотивації до навчання, розвитку креативності та здатності до самостійного

музичного мислення, що є ключовими складовими ефективного музичного виховання молодших школярів [13; 27; 40;41].

Другим підходом, який ми обрали став *особистісно зорієнтований.* Цей підхід у сучасній педагогіці ґрунтується на визнанні унікальності кожної дитини, її права на власний освітній шлях, розвиток індивідуальних здібностей та внутрішнього потенціалу. Його центральною ідеєю є перенесення акценту з навчально-дисциплінарної моделі (орієнтованої на знання, уміння і навички) на розвиток особистості як суб'єкта освітнього процесу. Згідно з положеннями «Енциклопедії педагогічних технологій та інновацій» (Харків, 2009), особистісно зорієнтоване навчання «передбачає цілісне бачення учня як неповторної індивідуальності, врахування його потреб, інтересів, здібностей, життєвого досвіду, а також створення освітнього середовища, де дитина відчуває себе значущою і вільною у виборі шляхів самореалізації».

Основні принципи цього підходу розкрито у працях В. Сухомлинського, який підкреслював, що «дитина - не посудина, яку треба наповнити знаннями, а особистість, яку необхідно розкрити й надихнути» [34, с.112]. Подібної думки дотримувався І. Зязюн, який наголошував на гуманістичному характері освіти та формуванні особистих цінностей [22, с. 34]. У західній педагогіці ідеї особистісно зорієнтованого навчання обґрунтовувалися у працях К. Роджерса, що визначав освіту як «процес, у центрі якого - розвиток особистості, здатної до самостійного вибору» [44, с. 57], А. Маслоу, який акцентував на потребі самоактуалізації [42], та Г. Ґарднера, котрий доводив значущість множинних інтелектів, зокрема музичного [39]. У музичній педагогіці цей підхід набуває особливої актуальності, адже музика безпосередньо пов'язана з емоційно-ціннісною сферою дитини. Орієнтація на особистість учня означає, що викладач враховує індивідуальні музичні здібності, емоційні реакції, творче мислення та навіть асоціативний досвід. Наприклад, у роботі з молодшими школярами особистісно зорієнтований підхід дозволяє відштовхуватися до наявного рівня в плані музичних здібностей, оскільки навіть низький рівень не

дає перешкод до розвитку музичності. Спираючись на індивідуальний та життєвий досвід, використовуючи індивідуальну форму навчання, цей підхід може бути реалізованим в повній мірі. Для цього необхідно:

- формувати позитивне ставлення до музики через емоційний досвід і власні асоціації;
- створювати умови для самостійного музичного вибору (репертуару, інтерпретації);
- підтримувати індивідуальні прояви творчості (імпровізація, рух, малюнок);
- забезпечувати атмосферу психологічного комфорту, що сприяє розкриттю потенціалу дитини.

Запропонована нами структура музичності відображає наступні положення особистісно зорієнтованого підходу в контексті розвитку музичності молодших школярів, а саме: уособлює індивідуальні інтереси, потреби, особистісні мотиви учнів; дає можливість виявити індивідуальний стиль музичної діяльності (хтось більше схильний до гри, інший до слухання чи співу); розкриває унікальність емоційного відгуку кожного учня, естетичну індивідуальну оцінку та асоціативність мислення ; забезпечує простір для інтерпретації та самовираження, що є центровим ядром для особистісно зорієнтованості освіти.

Таким чином, особистісно зорієнтований підхід є не лише сучасною педагогічною стратегією, але й важливим методологічним підґрунтям для формування музичних здібностей молодших школярів, оскільки він забезпечує гармонійне поєднання когнітивного, емоційного та творчого компонентів їх розвитку.

Одним із важливих напрямів гуманізації освіти є *гедоністичний* підхід, який акцентує увагу на емоційно-почуттєвому вимірі навчальної діяльності та на тому, що навчання має приносити радість, задоволення й внутрішнє піднесення. Поняття «гедонізм» походить від грец. hēdonē - насолода,

задоволення. У педагогічному контексті воно набуває особливого значення, оскільки саме позитивний емоційний досвід стає потужним фактором пізнавальної та творчої активності дитини.

Сучасна українська педагогіка розглядає гедоністичний підхід як важливу складову особистісно зорієнтованого та компетентнісного навчання. У «Енциклопедії педагогічних технологій та інновацій» зазначається, що «гедоністичний компонент освітнього процесу виявляється у створенні таких умов, де учень отримує емоційне задоволення від навчальної діяльності, що стимулює його до саморозвитку та подальшого пізнання» [21, с. 187].

Особливо значущим цей підхід є у музичному навчанні молодших школярів, де провідну роль відіграє емоційна сфера. Як підкреслює В. Сухомлинський, «без радості, без натхнення, без захоплення немає справжнього навчання» [34, с. 45]. Радість від пізнання та творчої дії педагог називав головною умовою формування духовності дитини. Західні гуманістичні психологи також приділяли значну увагу ролі позитивних емоцій у розвитку особистості. А. Маслоу наголошував, що творчість і самореалізація неможливі без переживання задоволення і радості від процесу [42]. К. Роджерс пов’язував ефективність навчання з відчуттям психологічної свободи та внутрішнього комфорту учня [44].

У сучасній психології музики ця ідея підтримується дослідженнями Г. Ґарднера, згідно з якими музичний інтелект розвивається найефективніше тоді, коли навчання супроводжується позитивними емоціями й творчим захопленням [39].

Гедоністичний підхід у музичній педагогіці пов'язаний зі зміною загальної парадигми навчання в мистецьких школах, а саме відхід відранньої професіоналізації, акцентуючи на всебічному розвитку дитини, який є рушійною силою всього навчання. Організація навчального процесу вибудовується таким чином, щоб дитина відчувала задоволення від кожного етапу роботи: від першого знайомства з інструментом чи твором - до

виконавського результату. Гедоністичний принцип може реалізовуватися через використання музикотерапевтичних елементів у роботі з дітьми: пісні-ігри, рух під музику, імпровізації, що викликають у школярів стан радості та внутрішнього комфорту.

Таким чином, гедоністичний підхід у навчанні музики проявляється у:

- створенні емоційно позитивного середовища (атмосфера радості, довіри, підтримки);
- використанні ігрових і творчих форм діяльності;
- забезпеченні ситуацій успіху (навіть невеликих досягнень);
- підтримці естетичного задоволення від спілкування з музичним мистецтвом.

Для молодших школярів музичність нерозривно пов'язана з емоційною сферою. Радість від виконання та слухання музики не лише формує позитивне ставлення до мистецтва, але й активізує музичне сприймання, уяву, здатність до інтерпретації. Дитина, яка переживає задоволення від власної творчості, виявляє більшу самостійність у виконавській діяльності та сміливіше інтерпретує музичні образи.

Таким чином, гедоністичний підхід не зводиться лише до забезпечення приємних емоцій, а є фундаментальною педагогічною стратегією, що сприяє гармонійному розвитку особистості школяра, формуванню його музичної чутливості, творчої активності та емоційної культури.

Запропоновані нами методологічні підходи перебувають у тісному зв'язку з педагогічними умовами підвищення ефективності розвитку молодших школярів, створюючи цілісну педагогічну систему, що сприяє розвитку музичності як інтегральної якості особистості молодшого школяра.

Наприклад, *діяльнісний* підхід надає першочергового значення практичній музично-виконавській активності учнів, що безпосередньо підсилює ефективність таких умов, як забезпечення творчої самостійності школярів та комплексне використання різних форм навчальної діяльності. *Особистісно*

зорієнтований підхід спрямований на врахування індивідуальних можливостей і потреб молодшого школяра, що підсилює умови створення емоційно-позитивної атмосфери, добору доступного й водночас художньо цінного репертуару українських композиторів, а також сприяє вихованню стійкої мотивації до фортепіанних занять. В свою чергу, *гедоністичний* підхід акцентує увагу на задоволенні, яке отримує учень від процесу гри на фортепіано, що безпосередньо пов'язано зі створенням ситуацій успіху та відчуттям радості творчого самовираження.

Отже, взаємодія окреслених педагогічних умов з обраними підходами створює синергійний ефект: поєднання діяльності, особистої значущості та емоційно-позитивного переживання, забезпечуючи більш високий рівень розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання.

З урахуванням розробленої структури, визначених педагогічних умов та спираючись на методологічну платформу, що висвітлена в трьох підходах, ми пропонуємо авторську методику розвитку музичності молодших школярів, яка буде базуватися на чотирьох етапах нашого формувального експерименту, які ми назвали *орієнтувально-спонукальний; перетворювально-технологічний; поглиблювально-аналітичний; продуктивно-синтезуючий.*

Метою першого - *орієнтувально-спонукального* етапу - є стимулювання інтересу учнів до музичного мистецтва та створення основ для усвідомленої участі у музичній діяльності.

Завданням першого етапу виступають:

- формування позитивного емоційного ставлення до музичного мистецтва та підвищення інтересу учнів до різних його жанрів та видів художньої діяльності;
- ознайомлення учнів з можливостями музики у відображенні явищ природи, соціальних подій , емоційних станів;
- забезпечення засвоєння базових музично-теоретичних знань та розвиток навичок для їх усвідомленого застосування у фортепіанному навчанні.

Для реалізації першого завдання буде використовуватися метод, який має назву «Клуб «Музична вітальня». Сутність даної методики полягає в організації календарного циклу концертних заходів для учнів 3-4 класів. Участь у «Музичній вітальні» беруть діти, які навчаються в класах сольного співу та гри на різних інструментах.

В процесі застосування даної методики планується розкріпачення учнів, зняття психоемоційної напруги, розвиток комунікативних умінь та формування позитивного емоційного ставлення до мистецтва. Формат засідань не матиме академічного характеру, а буде наближеним до невимушеного творчого музикування в дружньому колі. Учні слухають один одного, обмінюються виконавським досвідом, вчаться взаємодіяти в музичній діяльності. Тематика заходів охоплює календарні події, релігійні свята, явища природи, зміну пір року, соціально-патріотичні теми. До концертів залучаються твори образотворчого мистецтва та літератури, що підсилює художнє сприйняття. У деяких випадках беруть участь батьки, які дотичні до мистецтва.

В процесі реалізації даного методу формується навички невимушеного концертного виступу, розвиток художньо-образного мислення, розширення музичного кругозору, підвищення емоційної чутливості та комунікативності учнів.

Другою методикою для реалізації перших двох завдань ми обрали «Мистецьку експедицію», яка передбачає організацію виїзних заходів до провідних мистецьких установ столиці з метою розширення музично-естетичного досвіду учнів. У межах «Мистецької експедиції» здійснюватимуться екскурсії до Національної опери України, а також відвідування музеїв, присвячених творчості видатних українських композиторів таких як М. Лисенко та В. Косенко. Така форма роботи сприяє формування в учнів цілісного уявлення про музичне мистецтво, розвиває емоційно-ціннісне ставлення до культурної спадщини та поглиблює інтерес до музики.

Метою другого - *перетворювально-технологічного* етапу - є розвиток музичних здібностей через підвищення рівня усвідомленості сприйняття музики та удосконалення виконавської майстерності.

Завданням другого етапу є:

- розвиток музичних здібностей учнів завдяки стимулюванню активного слухання та фіксації уваги щодо музичних деталей;
- формування здатності диференціювати музичну мову (ритм, лад, тембр, динаміку) у різних музичних творах;
- удосконалення виконавських умінь шляхом опанування різними видами фортепіанної техніки, засвоєння метроритмічних відчуттів , артикуляційних та агогічних характеристик різних творів та розвиток індивідуального виконавського стилю.

Для реалізації цих завдань доцільним стало використання низки спеціально розроблених методів, які спрямовані на активізацію мислення, уваги та творчого потенціалу учнів.

1. Метод повторного аналізу

Важливим кроком у розвитку усвідомленого ставлення до музики є вміння порівнювати власні враження у динаміці. Саме тому застосовано метод повторного аналізу: учням пропонується описати музичний твір на початковому етапі навчання, а через певний час повернутися до нього й скласти повторний опис. Такий прийом дозволяє простежити, як змінюється сприйняття: як воно поглиблюється, наскільки загострюється увага до деталей та особливостей твору, які на початку залишалися непоміченими. Опис виступає своєрідним «дзеркалом» індивідуального досвіду учня, що робить цей метод різновидом конструктивного проективного аналізу результатів діяльності.

2. Метод варіативного виконання

Розвиток виконавських умінь вимагає не лише технічної вправності, а й уміння передавати різні відтінки художнього змісту. З цією метою

застосовується метод варіативного виконання: учням пропонується одна й та сама музична фраза (наприклад, три варіанти), яку потрібно відтворити у різних темпах, зі змінною артикуляцією та контрастним емоційним забарвленням. Такий метод формує виконавську гнучкість, уміння володіти штрихом, динамікою, а також сприяє розвитку інтерпретаційної свободи.

3. Метод асоціативно-образних вправ

Щоб зробити технічні завдання більш привабливими та емоційно значущими, використано метод асоціативно-образних вправ. На відміну від традиційних академічних зразків (типу Ганона), учням пропонуються спеціально створені вправи з промовистими назвами, що викликають зорові, рухові та емоційні асоціації:

- «Згори та вгору» – гамоподібні вправи та арпеджіо;
- «Збери намисто» – вправи на хроматичні послідовності;
- «Роздуши ягідку» – вправи на звуковидобування, спрямовані на пошук м’якого, глибокого звучання без різкості.

Завдяки образному підґрунтю ці вправи пробуджують асоціації фізичного та почуттєвого характеру, що сприяє активнішому включенню емоційної сфери у навчальний процес.

Таким чином, кожен із застосованих методів – повторний аналіз, варіативне виконання та асоціативно-образні вправи – послідовно забезпечує реалізацію завдань етапу: від розвитку слухового сприйняття до формування технічної й інтерпретаційної майстерності.

Метою третього - *поглиблювально-аналітичного* етапу - є посилення емоційного та активізація рефлексивного сприйняття музики з одночасним розвитком здатності учнів осягати й оцінювати музичний зміст.

Завданням третього етапу є:

- розвиток виразності емоційної реакції на музичні твори та здатність передавати власні почуття через музику;

- стимулювання виникнення асоціативних уявлень під час сприймання музики та занурення у її емоційний світ;
- забезпечення розвитку розуміння музичного змісту та оцінки засобів музичної виразності у створенні художнього образу.

Для реалізації першого завдання буде використовуватися метод, який має назву **«Музика в словах».** Цей метод спрямований на розвиток здатності учнів вербалізувати свої емоційні переживання після слухання музики, а також на виявлення рівня засвоєння засобів музичної виразності.

Сутність методу полягає в тому, що дитина після прослуховування музичного твору уявляє його звучання та словесно описує почуте, добираючи відповідні епітети, образи чи короткі висловлювання. Таке словесне моделювання музики ґрунтується на емоційно-образному мисленні дитини, яка відтворює музику не лише раціонально, а передусім, через власні почуття.

Подібна форма роботи дозволяє:

1. Поглибити слухові уявлення – визначити рівень їхньої сформованості та здатність до уявного відтворення музики;
2. Змістовніше сформувати розуміння засобів музичної виразності – простежити, наскільки дитина усвідомлює роль динаміки, тембру, ритму, мелодії у створенні художнього образу;
3. Визначити ступінь сформованості емоційно-рефлексивного ставлення до музики.

Метод **«Музика в словах»** розвиває здатність до рефлексії через емоційне самовираження, сприяє формуванню індивідуального ставлення до мистецтва та активізує аналітичне мислення.

Дляреалізації наступних завдань *поглиблювально-аналітичного* етапу буде використовуватися **«Метод створення естетичних моделей»**. Цей метод спрямований на розвиток асоціативного мислення та розуміння зв’язку між музичними засобами і створеним художнім образом. Учням пропонується створити власні естетичні моделі - узагальнені образи, що можуть відображати:

- певний музичний жанр (марш, танець, колискова тощо);
- природне явище (дощ, вітер, спів пташки, гроза);
- настрій або емоційний стан (радість, спокій, хвилювання, тривога).

Під час виконання завдання учні залучають асоціативні уявлення, осмислюють музичний зміст, добирають відповідні засоби музичної виразності для передання характеру й настрою. Завершальним етапом є порівняння створених естетичних моделей з реальними музичними творами: діти добирають п'єси, що найбільше відповідають їхнім моделям за змістом і виразністю.

Такий підхід сприяє поглибленню розуміння художньо-образного змісту музики, розвитку естетичного смаку й формуванню здатності до усвідомленої оцінки музичних явищ.

Метою четвертого *продуктивно-синтезуючого* етапу єнадання музичній діяльності учнів творчого характеру через розвиток самостійності та здатності до інтерпретації музичних творів.

Завданням четвертого етапу є:

- розвиток самостійності учнів у виконанні музичних творів, забезпечення усвідомленого застосування музичних знань та умінь;
- стимулювання здатності до інтерпретації музичних творів, спираючись на власний виконавський та життєвий досвід;
- забезпечення синтезу музичних умінь і знань у створенні цілісного виконавського образу.

Досягненням визначених завдань передбачає застосування спеціально дібраних методів, які сприяють переходу від відтворювальної до творчої форми музичної діяльності та забезпечують цілісність виконавського процесу.

Для реалізації першого завдання *продуктивно-синтезуючого* етапу буде використовуватися наступний «**Метод самооцінки виконання»**, який спрямований на формування в учнів уміння критично оцінювати власну виконавську діяльність. З метою підвищення усвідомленості та об'єктивності

самооцінювання використовується запис власного виконання (в аудіо- або відеоформаті). Прослуховуючи чи переглядаючи запис, учень має змогу оцінити себе «зі сторони», простежити динаміку розвитку та визначити напрями подальшого самовдосконалення. Після виконання твору учень визначає, що вдалося найкраще, а над чим необхідно працювати далі. Основними орієнтирами самооцінки є: відповідність виконання авторському задуму, передача емоційного змісту, технічна точність, виразність динаміки та фразування. Регулярне застосування методу самооцінки підвищує рівень самостійності учнів, сприяє розвитку здатності до інтерпретації та усвідомленню власного творчого поступу.

З метою ефективного виконання наступних завдань *продуктивно-синтезуючого* етапу передбачено використання методу **«Рольова гра»**. Сутність методу полягає у створенні навчально-творчих ситуацій, у яких учень виступає в певній ролі - виконавця, педагога або слухача. Імітація професійної діяльності сприяє розвитку виконавської самостійності, емоційної виразності та вмінню співвідносити власне виконання з художнім образом твору. У процесі рольової гри учні можуть змінюватися ролями: виконувати твір, оцінювати виступ однокласника, давати поради, висловлювати власні враження. Така взаємодія формує відповідальне ставлення до виконавської діяльності, розвиває комунікативність і творчу ініціативу.

Досягнення поставлених завдань забезпечується через упровадження методу **«Діалог з учителем»**, який спрямований на розвиток рефлексії та усвідомлення учнем власного виконавського задуму. Після виконання твору учень разом з педагогом аналізує результат, обговорює досягнуті художні цілі, технічні труднощі та можливі шляхи їх подолання. Діалогічна форма спілкування стимулює осмислення художнього змісту, сприяє формуванню критичного мислення й допомагає учневі усвідомити себе як активного співтворця музичного процесу.

Запропонована методика розвитку музичності молодших школярів та педагогічні умови, які підвищують її ефективність може бути успішно реалізована після вивчення наявного рівня музичності піддослідних в реальному навчальному процесі без введення змінюючого фактору. З цією метою необхідно здійснити констатувальний експеримент, метою якого є діагностування рівня розвитку музичності учнів фортепіанних класів мистецьких шкіл.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Аналіз змісту та специфіки фортепіанного навчання молодших школярів у мистецьких школах засвідчив, що розвиток музичності є його системоутворювальним компонентом, який визначає ефективність усієї музично-освітньої діяльності. Музичність у контексті початкового навчання трактується як комплекс емоційно-пізнавальних і виконавських якостей дитини, що забезпечують здатність до емоційного відгуку на музику, усвідомлення її змісту та творчого відтворення. Формування музичності не є стихійним, а відбувається під впливом цілеспрямованої педагогічної роботи, у якій важливу роль відіграють методичні підходи, засоби і форми навчання, спрямовані на поєднання емоційного, інтелектуального й діяльнісного аспектів осягнення музичного мистецтва. У процесі фортепіанного навчання вона формується не стихійно, а під впливом цілеспрямованої педагогічної роботи, у якій важливу роль відіграють методичні підходи, форми та засоби, що поєднують художньо-емоційне й інтелектуальне освоєння музичного мистецтва.

У процесі дослідження встановлено, що у вітчизняній і зарубіжній педагогіці склалися різні підходи до розуміння природи музичності. Українські дослідники (О. Ростовський, О. Олексюк, Л. Масол, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.) розглядають її як інтегративну якість особистості, що проявляється у єдності сприймання, мислення, почуттів і виконавської діяльності. Зарубіжні науковці (К. Орф, Е. Жак-Далькроз, З. Кодай, Е. Гордон) підкреслюють природність розвитку музичних здібностей через гру, рух, інтонаційне й слухове переживання. У межах фортепіанної педагогіки (О. Костюк, О. Щолокова, Н. Гуральник, Т. Гризоглазова) визначальним є положення про органічну єдність художнього образу, техніки та інтерпретації. Узагальнення наукових підходів дозволило визначити, що музичність є складним багаторівневим утворенням, у структурі якого взаємодіють емоційно-чуттєвий, когнітивний і творчо-діяльнісний компоненти.

Таким чином, розвиток музичності потребує створення особливого освітнього середовища, що спирається на емоційне сприйняття, художньо-образне мислення, активну слухову увагу та творчу діяльність дитини.

У другому підрозділі дослідження з'ясовано, що фортепіанне навчання в мистецьких школах має комплексну структуру, яка поєднує індивідуальні та колективні форми роботи. Центральною формою є урок індивідуального навчання, який забезпечує послідовне формування технічних і художньо-виконавських умінь, розвиток емоційно-образного мислення та навичок рефлексії. Паралельно важливе значення мають ансамблеві форми музикування, що сприяють розвитку слухової взаємодії, колективної відповідальності, гнучкості музичного мислення. Практика класних концертів, відкритих занять і творчих зустрічей розглядається як ефективний засіб формування виконавського досвіду, сценічної культури та комунікативних навичок учнів. Усе це дозволяє створювати емоційно насичене навчальне середовище, у якому процес оволодіння інструментом поєднується з вихованням художнього смаку та духовної культури.

Важливим результатом аналізу стало окреслення методичних засад розвитку музичності молодших школярів, серед яких визначальними є:

- орієнтація на індивідуально-особистісний підхід, що враховує природні задатки, темп і стиль навчання кожного учня;
- опора на принцип емоційної насиченості уроку, де кожне завдання має художньо-образний зміст;
- використання міжвидових асоціацій і синестетичних зв'язків (поєднання музики, живопису, руху, слова);
- створення ситуацій успіху, що стимулюють інтерес до занять і формують позитивну мотивацію;
- поступовий перехід від наслідувальної до самостійної виконавської діяльності.

Проведене узагальнення педагогічних підходів дозволило виокремити умови, за яких формування музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання буде найбільш результативним:

- системність і наступність навчального процесу;
- поєднання слухових, емоційних, моторних і інтелектуальних компонентів діяльності;
- інтеграція індивідуальної, групової та колективної форм роботи;
- активізація творчої уяви й самовираження дитини;
- формування здатності до рефлексії та оцінки власного виконання.

Отже, узагальнення теоретичних і методичних положень дозволило створити концептуальне підґрунтя для розроблення авторської методики розвитку музичності молодших школярів, спрямованої на комплексне формування емоційного, пізнавального та діяльнісного компонентів музичності. Запропоновані підходи відображають логіку побудови навчального процесу, його принципи, змістові акценти й форми організації музично-виконавської діяльності, що забезпечують гармонійне поєднання емоційного, пізнавального й діяльнісного компонентів музичності. Сформульовані висновки стали теоретичною основою для проведення експериментальної перевірки ефективності розробленої методики, результати якої висвітлюються у третьому розділі дисертаційного дослідження. Зазначені положення стали основою для подальшого експериментального дослідження, результати якого подано в третьому розділі.

Зміст другого розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Сіжук І.В. Фортепіанне навчання в мистецьких школах як засіб розвитку музичності молодших школярів. Наукові записки серія: педагогічні науки, випуск 9, Ужгород – 2024 DOI:https://sites.google.com/uica.education/nayka/%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%96-%D0%B7%D0%B0%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BA%D0%B8-9/9-25?authuser=0

2. Сіжук І. В. Історичні передумови розвитку сучасної мистецької освіти в Україні. Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті. Збірник матеріалів науково-практичної конференції, Київ - 2025.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. Конституція України : Закон України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР (зі змінами).

2. Про культуру : Закон України від 14.12.2010 № 2778-VI (зі змінами).

3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII (зі змінами та доповненнями).

4. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX (зі змінами).

5. Про позашкільну освіту : Закон України від 22.06.2000 № 1841-III (зі змінами та доповненнями).

6. Про затвердження переліку типів позашкільних навчальних закладів і Положення про позашкільний навчальний заклад : Постанова Кабінету Міністрів України від 06.05.2001 № 433 (зі змінами).

7. Типова навчальна програма з навчальної дисципліни «Музичний інструмент фортепіано» елементарного підрівня початкової мистецької освіти : протокол № 1 від 16.07.2019.

8. Алексюк А. М., Аюрзанайн А. А., Підкасистий П. І. та ін. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. – Київ : ІСДО, 1993. – 336 с.

9. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття. – Київ : Знання України, 2006.

10. Антропова Т. А. Болеслав Яворський та Київська консерваторія… – 2013.

11. Бех І. Д. Активна діяльність як основа становлення особистості. – Київ, 2003.

12. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку. – Київ, 2012.

13. Біликова О. В. Музично-творча та педагогічна діяльність Соломії Крушельницької. – Київ, 2019.

14. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. … канд. пед. наук. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.

15. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : навч. посіб. – Київ, 2004. – 376 с.

16. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2009. – 1736 с.

17. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – Київ : Либідь, 1997.

18. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа XX століття… – Київ, 2008.

19. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. – Київ : Академвидав, 2004.

20. Дорошенко Т. В. Розвиток музично-педагогічної думки в Україні… – 2014.

21. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.- уклад. Н. П. Волкова. – Харків : Основа, 2009. – 176 с.

22. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність. – Київ, 2000.

23. Костюк Г. С. Психологія. – Київ.

24. Кремень В. Г. Формування компетентнісного підходу в освіті. – Київ, 2011.

25. Крижанівська Т. І. Методика комплексного розвитку художньої культури молодших школярів на уроках музики. – Рівне, 2001. – 108 с.

26. Корженевський А. Й. До питання про специфіку мислення музиканта-виконавця // Питання фортепіанної підготовки та виконавства : зб. статей / [ред. та упоряд.] А. Й. Корженевський. – К. : Музична Україна, 1981.

27. Масол Л. М. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. – Київ, 2015.

28. Олексюк О. М. Музична педагогіка. – Київ, 2013.

29. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. – Київ : Освіта України, 2008.

30. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – Київ, 2004.

31. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти. – Київ, 2001.

32. Савченко О. Я. Формування пізнавальної самостійності молодших школярів. – Київ, 2012.

33. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості. – Київ, 2006.

34. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. – Київ : Радянська школа, 1977.

35. Фортепіано : програма та методичні вказівки для фортепіанних відділів дитячих музичних шкіл / уклад. І. Рябов. – Київ, 1998. – 35 с.

36. Хоменко С. В. Фасилітація як феномен гуманних відносин учителя і молодшого школяра. – Електронний ресурс / А.В. Хоменко. – Режим доступу: http://vuzlib. com/content/view/152/84/ (15.01.12.).

37. Шамаєва К. І. Музична освіта в Україні у першій половині XIX ст. – Київ : ІЗМН, 1996.

38. Dewey J. Experience and Education. – New York, 1938.

39. Gardner H. Frames of Mind. – 1993.

40. Green L. Music, Informal Learning and the School : A New Classroom Pedagogy. – Aldershot : Ashgate, 2008. – 224 p.

41. Hogenes M., van Oers B., Diekstra R. The effects of music composition as a classroom activity on students creativity // British Journal of Music Education – 2015. – Vol. 32, № 3. – P. 315 – 328

42. Maslow A. Toward a Psychology of Being. – 1968.

43. Piaget J. Le langage et la pensee chez lenfant. –Neuchatel : Delachaux et Niestle, 1923 – 212 p.

44. Rogers C. Freedom to Learn. – 1969.

РОЗДІЛ ІІІ
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ МУЗИЧНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ В МИСТЕЦЬКИХ ШКОЛАХ

3.1. Діагностика розвитку музичності учнів-піаністів молодшого шкільного віку

Запропонована в попередньому розділі методика може бути експериментально впроваджена у реальний навчальний процес тільки після вивчення наявного рівня музичності учнів молодшого шкільного віку. З цією метою було здійснено діагностичний експеримент для виявлення показників розвитку означеної якості у відповідності до розробленого критеріального апарату діагностичного дослідження.

Для початку звернемося до тлумачення поняття «критерій». У «Словнику іншомовних слів» за редакцією О. С. Мельничука зазначається, що термін походить від грецького слова та означає засіб судження, міру оцінювання явища чи предмета, а також ознаку, покладену в основу їх класифікації [6]. У межах нашого дисертаційного дослідження особливого значення набуває визначення критеріїв того явища або процесу, на які спрямоване науковн пізнання.

У педагаогіці критерій розглядається як система показників, що забезпечує якісно-кількісну характеристику стану об'єкта навчання на певному етапі його розвитку. В. Ягупов визначає критерії як ознаки, на підставі яких здійснюється оцінювання сформованості певних які сей особистості, а також рівня вихованості, результативності виховних впливів і ефективності функціонування виховної системи [11, с.18].

У межах дисертаційного дослідження поняття «критерій» розглядається як орієнтир та індикатор, що слугує підставою для оцінювання рівня розвиненості музичності учнів-піаністів молодшого шкільного віку.

Зазвичай критерії визначаються відповідними показниками, які є мірою сформованості того чи іншого критерію. Обгрунтуємо такікритерії, показники музичності та охарактеризуємо рівні розвиненості музичності учнів-піаністів молодшого шкільного віку у відповідності до компонентної структури музичностіозначеної якості:

- **мотиваційно-інформаційний компонент** визначаємо за *критерієм: міра зацікавленості усвідомленою музичною діяльністю,* показниками якого є: характер ставлення до музичного мистецтва; розуміння можливостей музики у відображенні навколишнього світу (музично-естетичні знання) та обсяг музично-теоретичної поінформованості;
- **операційно-перцептивний компонент** зумовив розробку *критерію: якість музичного сприйняття та виконавського висловлювання,* показниками якого є: міра розвитку музичних здібностей; здатність до диференціації музичної мови; міра розвитку виконавських вмінь та якість виконавського висловлювання;
- **емоційно-оцінний** компонент визначаємо за *критерієм: ступінь емоційно-оцінного переживання музичного мистецтва*, показниками якого виступають: виразність емоційної реакції на музику; наявність і характер асоціацій; ступінь розуміння музичного змісту та здатність до оцінки засобів музичної виразності у створенні художнього образу;
- **творчо-діяльнісний компонент** визначає *критерій: міра продуктивності музичної діяльності і*з такими показниками: самостійність у виконавській діяльності та здатність до інтерпретації музичних творів.

Таблиця 3.1.1.

Критеріальний апарат діагностичного дослідження

Компоненти	Критерії	Показники	Методи
мотиваційно-інформаційний	*міра зацікавленості усвідомленою музичною діяльністю*	- характер ставлення до музичного мистецтва, - розуміння можливостей музики у відображенні навколишнього світу - обсяг музично-теоретичної поінформованості	анкетування бесіда
операційно-перцептивний	*якість музичного сприйняття та виконавського висловлювання*	- ступінь розвитку музичних здібностей - здатність до диференціації музичної мови - рівень розвитку виконавських умінь	методика Едвіна Гордона методика «Розповідь про музику» аналіз змісту педагогічної відеоінформації
емоційно-оцінний	*ступінь емоційно-оцінного переживання музичного мистецтва*	- виразність емоційної реакції на музику - наявність і характер асоціацій - ступінь розуміння музичного змісту та здатність до оцінки засобів музичної виразності у створенні художнього образу	педагогічне спостереження семантичний диференціал методика «Образна палітра»
творчо-діяльнісний	*міра продуктивності музичної діяльності*	- ступінь самостійності у виконавській діяльності - здатність до інтерпретації музичних творів	«Слухаю-думаю - граю»

З метою діагностування наявного рівня розвитку музичності молодших школярів було здійснено констатувальний експеримент, який містив 2 етапи.

Перший етап - широке масове опитування учнів з метою встановлення рівня розвитку їх музичності за першим критерієм. З цією метою було розроблено анкету для учнів 3-го класу итстецьких шкіл, аналіз відповідей на запитання якої надавав матеріал для виявлення ступеня розвитку кожного з показників означеного критерію. Вибір вікового рівня респондентів визначався тим, що учні даного віку достатньо швидко читають, вміють писати та розуміють зміст запитань анкети.

Експериментальна робота проводилася з учнями 3-го класу мистецьких шкіл міста Києва: № 1, № 8, № 26, № 32.

Всього анкетуванням було охоплено 62 респонденти (*зразок анкети див. додаток А).*

Анкетування дає змогу за порівняно короткий проміжок часу з мінімальними витратами виявити коло музичних інтересів учнів, рівень їхніх загальноестетичних та музичних знань, основні джерела музичної інформації та форми реалізації музичних потреб.

Відповіді на запропроновану анкету дають можливість висвітлити, зрозуміти, створити уявлення про індивідуальність учня, його музичний розвиток, специфіку художніхорієнтацій. Відповіді на першу групу питань, такі як: «Яке місце посідає музика в твоєму місці?», «Що ти уявляєш, коли слухаєш музику?» та «Яку музику ти слухаєш найчастіше?», дозволяють виявити характер ставлення до музичного мистецтва. Аналіз відповідей на питання «Про що, на твій погляд, розповідає музика?» та «Для чого потрібно займатися музикою?» даєзмогу охарактеризувати розуміння учнями можливостей музики у відображенні навколишнього світу. Аналізуючи відповідь на питання «Чи музикуєш ти в колі сім'ї?», «Чи береш ти активну участь в музичних заходах загальноосвітньої школи» та «Як часто відвідуєш музичні вистави, концерти?», можемо дійти висновку про характер позашкільної музичної діяльності,

характер музикування в родині та частоту відвідування музичних вистав, концертів та заходів. Завдяки відповідям на питання «Що означає слово «фортепіано?», «Який вид мистецтва знаходиться в русі і має часовий характер?», «Що ти знаєш про музику?», «Що з музичних занять тобі найбільше подобається?» можемо одержати інформацію щодо рівня музичної грамотності та обсягу музично-теоретичної поінформованості учнів, а також про їхні музичні вподобання.

В результаті проведеного анкетування було визначено три рівні розвитку музичності учнів-піаністів молодшого шкільного віку, а саме: *високий*, *середній*та *низький*. Для того, аби докладно висвітлити змістовий аспект означених рівнів, пропонуємо обґрунтувати їхню якісну характеристику за першим критерієм (міра зацікавленості усвідомленою музичною діяльністю).

Високий рівень розвитку музичності простежується у молодших школярів, яким притаманна загальна музична активність та зацікавленість різними видами музичної діяльності, а згодом і стійка потреба урозкритті можливостей музики у відображенні навколишнього світу. Для учнів даного рівня музика сприймається не тільки в предметній площині, але й розкривається в естетичному плані і має чіткий внутрішній відгук. Молодші школярі знають достатню кількість композиторів, розбираються в професійній термінології, добре розуміються в музичних жанрах і можуть з легкістю навести музичні приклади в них.

Ці учні демонструють *високий* рівень музично-теоретичної поінформованості, наводячи приклади не лише зарубіжних композиторів, але й надають список відомих українських композиторів, вказуючи їхні відомі твори.

Середній рівень розвитку музичності виявлено в учнів молодших класів, які мають досить обмежену музично-теоретичну поінформованість, яка має фрагментарний характер. Вони слабко розуміють можливості музики у відображенні навколишнього світу. Їх інтерес до сприймання має

фрагментарний характер, а цікавість до заходів та концертів проявляється винятково за ініціативи батьків або інших членів сім'ї.

Музично-теоретичні знання досить обмежені, але знають композиторів і мають уявлення про музичні інструменти. За відповідями більшості учнів даного рівня спостерігаємо тенденцію, що музика для них асоціюється переважно з явищами природи, а не асоціативний ряд з життям людей та казкових / мультиплікаційних персонажів, на відміну від учнів низького рівня.

Низький рівень розвитку музичностіза означеним притаманний більшості молодших школярів. Учні демонструють відсутність зацікавленості та байдуже ставлення до музичного мистецтва. Вони проявляють інтерес винятково до окремих музичних творів із жанрупопулярної музики. Учні, які належіть до даного рівня, не розуміють можливостей музики та не співставляють зміст музичних творів з оточуючою дійсністю, відповідно характеризуються абсолютною пасивністю у спілкуванні з музичним мистецтвом та у ставленні до різних видів музичної діяльності. Молодші школярі, які належать до цього рівня, демонструють слабкі музично-теоретичні знання або ж взагалі відрізняються повною їх відсутністю.

Учні даного низькогорівня не спроможні визначити своє ставлення до музичного мистецтва, у них відсутні елементарні знання щодо композиторів, окремих музичних творів, тощо. Вони не залучені до творчого життя в загальноосвітній школі, а відвідування мистецьких заходів дані учні вважають гаянням часу.

З урахуванням означеної якісної рівневої характеристики піддослідних, респонденти у кількісному значенні розподілилися таким чином. На високому рівні з 62 анкетованих осіб було виявлено 8,0% (5 осіб), на середньому 20,90 % (13 осіб), а на низькому відповідно 70,30% (44 особи).

Крім вищезазначеного методу анкетування, який ми використали для вивчення музичності за критерієм *міри зацікавленості усвідомленою музичною діяльністю*, ми провели бесіду аби додатково висвітлити ті дані, які ми

отримали не в достатній мірі з анкетування. Завдання полягає в тому, щоб за допомогою цілеспрямованих і вміло поставлених запитань актуалізувати відомі учням знання. В нашому випадку ми додатково дізнаємось про рівень знань з музично-інформаційної царини.

Бесіду ми проводили з учнями 3-іх класів фортепіанного відділу мистецьких шкіл. Дослідник проводив бесіду особисто в КДМШ № 8, а в інших школах дану бесіду проводили викладачі музично-теоретичного відділу за дорученням дослідника. Кількість учасників бесіди співпадала з кількістю учасників анкетування і становила також 62 респонденти.

Тема бесіди: *«Чи можна побачити музику?»* визначала мету, яка полягала в тому, абидіагностувати знання дітей про поняття «кварто-квінтове коло» тональностей, а також вивчити міру поінформованості піддослідних із сольфеджіо та елементарної теорії музики.

В ході бесіди дослідник пропонувала послухати ряд творів у мажорних та мінорних тональностях у власному виконанні, задавала спрямовуючі питання про характер музики, її забарвлення та зміну настрою в залежності від того звучить мінор чи мажор. Протягом спілкування з учнем задавалися питання такого змісту: «як змінюється настрій музики?», «про що розповідає музика?», «як швидко рухається музика?». Відповіді дали змогу проаналізувати, які засоби музичної виразності учні знають краще, а які не в полі зору. Для характеристики почутого були пріоритетними конкретні відповіді такі як: весела, сумна, швидка, повільна, рухлива.

За аналізом результатів бесіди ми змогли отримати відомості щодо поінформованості учнів з предмету «Сольфеджіо», а завдяки анкетуванню - з предмету «Музична література». За отриманими результатами проведеної бесіди можна зробити висновок, що рівнева характеристика музичності за першим критерієм, мірою зацікавленості усвідомленою музичною діяльністю, має практично однакові показники результатів у порівнянні з методом анкетування.

Другий етап констатувального експерименту - *лабораторний* експеримент, який було здійснено для перевірки рівня музичності учнів за такими компонентами: операційно-перцептивним, емоційно-оцінним та творчо-діяльнісним.

З метою проведення цього етапу констатувального експерименту було обрано 42 піддослідних. Для перевірки рівня музичності за критерієм якості музичного сприйняття та виконавського висловлювання були застосовані відповідні методики. Існує кілька методик, які дозволяють оцінити рівень розвитку музичності за показником ступеня розвитку музичних здібностей.

За означеним показником першого критерію *ступінь розвитку музичних здібностей,* ми використали методику Едвіна Гордона [14], адаптовану та доповнену у відповідності до специфіки сучасного навчання в мистецьких школах. Методика Гордона є однією з найавторитетніших у світі систем діагностики музичних здібностей у молодших школярів. Її унікальність полягає в тому, що вона не перевіряє наявність знань або навичок, а спрямована на вимірювання природної здатності дитини до аудіації - внутрішнього слухового сприймання, тобто здатності «чути» музику подумки. Цінність даної методики визначається в кількох аспектах: об'єктивність та наукова обґрунтованість, прогностичність, доступність, універсальність. Оскільки вона має стандартизовану процедуру та високий рівень надійності, дозволяє прогнозувати подальший музичний розвиток молодших школярів, не потребує складних умов проведення та відповідає віковим особливостям піддослідних.

Учням пропонують відтворити музичні фрази, а вони повинні визначити, однакові вони чи різні. Піддослідним грають музичні уривки з певним ритмічним малюнком, які потрібно порівняти між собою. Подальшим завданням для учнів було почати співати знайому пісню вголос, потім якийсь час про себе, потім знову вголос. Заключною позицією нашої адаптованої методики Едвіна Гордона стало завдання проспівати знайому пісню в запропонованій тональності [14].

В ході реалізації даної методики для першої позиції тесту «тональна аудіація» піддослідним було запропоновано дві музичні фрази, кожна з яких має чотири такти. Вони подібні, але в третьому такті була відмінність. Це дає нам можливість оцінити точність розпізнавання інтервалів, інтонаційну чутливість та, відповідно, музичну пам'ять (*див. додаток Б*).

Ритмічні формули, які були подані з другої позиції адаптованого тесту Гордона, виявили ритмічні навички та здатність до розпізнавання музично-ритмічних малюнків: пунктирний, більш плавний, помірний, згладжений чи рівномірний.

Третя складова нашого тесту дала можливість діагностувати звуковисотні уявлення учнів оскільки почати спів в заданому темпі вголос, потім про себе і знову вголос, вдалось не всім піддослідним .

З перевіркою здатності до ладової аудіації, піддослідні справились краще. Оскільки перед демонстрацією обраних пісень була попередньо зіграна гама, що забезпечило максимальне занурення в тональність пісні. Це дало можливість чути тональність, співати відносно «чисто» і ритмічно. Реалізація даного етапу перевірки музичних здібностей дозволила оцінити ладове чуття та здатність адаптувати свій спів до різних тональностей.

Підводячи підсумки аналізу кількісних показників по кожній позиції нашого адаптованого тесту Гордона, ми виявили, що на високому рівні розвитку музичності за даним показником знаходяться 8,06% (5 учнів), піддослідних, на середньому 19,35% (12 учнів), а решта перебувають на низькому рівні 72,58 % (45 учнів)

Для діагностики рівня музичності за другим показником *здатність до диференціації музичної мови* ми використали методику *«Розповідь про музику»*. Вона спрямована на виявлення здатності піддослідних до розрізнення елементів музичної мови шляхом розпізнавання тих чи інших засобів музичної виразності. Вчитель виконує або дає прослухати на CD звукову доріжку, музичний твір і просить надати йому назву, обов'язково обґрунтувавши її

характеристики з поясненням підстав наданої назви: весела, сумна, швидка, рухлива, повільна, плавна, одноманітна, ритмічна, гостра, плавна, висока, низька, світла, темна, бадьора, тривожна, трагічна, хвилююча, жартівлива, похмура, урочиста. Таким чином, ми можемо зрозуміти, чи виокремлює учень ті засоби музичної виразності, за допомогою яких він здатний визначити зміст музичного твору. Пояснення учнів призводить до обґрунтованої характеристики засобів музичної виразності, а саме: ладові, динамічні, ритмічні елементи, окремо можна додати штрихові особливості.

Для проведення даної методики ми обрали три характерних уривка з наступних творів (орієнтовна тривалість 30 секунд): В. Косенко «Дощик» зі збірки «24 дитячі п'єси для фортепіано» (виконує викладач), Е. Гріг «В печері гірського короля» із сюїти «Пер Гюнт» та К. Дебюсі Прелюдія «Дівчина з волоссям кольору льону»

Було запропоновано необхідні варіанти характеристик засобів музичної виразності означених творів в таблицях для зручності процедури діагностування.

Таблиця 3.1.2.

Якісна характеристика засобів музичної виразності

Засоби музичної виразності	Якісні ознаки
мелодія	танцювальна, сумна, спокійна, бадьора, весела, тривожна, трагічна, хвилююча, жартівлива, похмура, урочиста
ритм	рівномірний, чіткий, одноманітний, танцювальний, рвучкий, пружний, синкопований, монотонний, графічний, плавний, гострий, маршовий
темп	жвавий, рухливий, стійкий, нечіткий, розслаблений, збуджений, повільний, прискорений, енергійний, заколисуючий, крокуючий, стрімкий
лад	мажорний, мінорний
динаміка	підсилююча, голосна, сильна, контрастна, поступово затихаюча, помірно тиха, не дуже голосна, поступово наростаюча
тембр	дзвінкий, урочистий, величний, гордий, радісний, світлий, граціозний, м'який, енергійний, глухуватий, елегійний, журливий, приємний, казковий
регістр	високий, дзвінкий, іскристий, середній, м'який, прозорий, низький, насичений, похмурий
характер виконання	уривчастий, легкий, підкреслений, впевнений, плавний, різкий, активний, схвильований, обережний, виразний

Перший запропонований твір ідеально підходить для змалювання явища світу природи - дощу. Було прослухано першу з трьох частин твору, у якій мелодія має уривчастий характер. Октавні стрибки у верхньому голосі створюють звуковий образ падіння великих дощових крапель. Динамічний розвиток є досить контрастним: звучання поступово наростає, передаючи рлсилення дощу, а згодом стихає, відтворюючи вщухання.

Другим яскравим твором для прослуховування та диференціації елементів музичної мови була п'єса Е. Гріга «В печері гірського короля» з сюїти «Пер Гюнт». Це фантастична музична картинка, яка зображує сцену зустрічі Пера Гюнта з тролями у їхній печері. Музика наповнена містичним настроєм та динамічним розвитком. Твір починається з основної теми, яка написана для віолончелі, фагота та контрабаса (можливо комусь з піддослідних вдасться визначити ці інструменти). Мелодія звучить в повільно нижньому

регістрі, з кожним повторенням все більше прискорюється і в кінці зривається бурхливим prestissimo.

На останок ми вирішили обрати прелюдію № 8 «Дівчина з волоссям кольору льону» Клода Дебюсі. Це своєрідний «ліричний образ» - ніжний, м'який, місцями сумний, але в той же час вишуканий, в якій переважає мрійливість, а емоції мають то стриманий і споглядальний характер, то надто емоційний та хвилюючий. В ремарці до твору вказано «дуже тихо, з ніжною виразністю».

В результаті проведеної методики *«Розповідь про музику»* було визначено три рівні розвитку музичності учнів-піаністів молодшого шкільного віку, а саме: *низький, середній та високий.* Для того аби доцільно висвітлити змістовий аспект означених рівнів пропонуємо обґрунтувати їхню якісну характеристику за другим показником *здатність до диференціації музичної мови.*

На *високому* рівні були ті піддослідні, які знають весь спектр засобів музичної виразності та змогли цікаво та влучно охарактеризувати запропоновані музичні уривки, при цьому використовуючи відповідну термінологію. Для учнів, які належать до даного рівня не було проблемою визначити інтонації музичних творів, означити більш детально кожну зі складових засобів музичної виразності: мелодію, темп, ритм, лад, динаміку, тембр, регістр. Молодші школярі здатні спостерігати за розвитком музичного образу та одночасно виокремлювати зі звукового потоку найбільш характерні для почутого образу засоби музичної виразності.

Учні, яких ми віднесли до *середнього* рівня відзначають всього декілька з вищезгаданих характерних засобів диференціації музичної мови, в більшості випадків не знають самих назв. Вони відволікаються і важко концентруються на поставленому завданні під час слухання уривків, відповідно продуктивність учнів даного рівня набагато нижча за продуктивність учнів високого рівня. Процес слухання музики в учнів даної групи викликає значні утруднення щодо утримання слухової уваги стосовно розвитку музичного образу, тому не дивно,

що аналіз та характеристика почутого викликають дискомфорт та певні труднощі. Учень М. обрав досить далеку назву уривку «В печері гірського короля», відповідно і характеристика була більш обмежена і не зовсім підходила під настрій твору.

Низький рівень розвитку музичності учнів-піаністів молодшого шкільного віку виявляється у неспроможності диференціювати музичну мову. У звуковій палітрі творів учням даного рівня важко розрізнити звучання фортепіано чи оркестру. Часто професійна термінологія звучить недоречно і загалом просто як знайоме слово, значення якого учням важко пояснити. Примусити себе послухати 30-секундний уривок виявляється для даних учнів дуже складним завданням, оскільки навичка «слухання» не сформована, відповідно простежити за мелодичною лінією твору не вдається зовсім. Учениця М. обрала до твору «Дівчина з волоссям кольору льону» зовсім протилежну за змістом назву. Це свідчить про те, що учениця навіть не до кінця зрозуміла прослухане або ж взагалі була байдужою до звучання запропонованого уривку.

За третім показником – *рівень розвитку виконавських умінь* – ми використали Методику «*Аналіз змісту педагогічної відеоінформації»,* адаптовану з урахуванням специфіки фортепіанного виконавства.

Метою даної методики є визначення рівня розвитку виконавських умінь учнів-піаністів молодшого шкільного віку шляхом системного аналізу відеозаписів їхніх індивідуальних або групових музичних виступів (уроків, концертів, участі в конкурсах, контрольних прослуховувань або ж відеозаписів в домашніх умовах.

Таблиця 3.1.3.

Ключові критеріївизначення рівня виконавських умінь

Критерії	Якісні характеристики
технічна точність	чистота звуковидобування, точність відтворення нотного тексту (відсутність пропусків, фальшивих нот), доцільність та стабільність аплікатури, зкоординованість рук
ритмічна організованість	дотримання темпу, точність ритмічного малюнка, відчуття пульсації, вміння дотримуватися метроритмічної структури твору
динамічна виразність	варіювання сили звучання відповідно до динамічних відтінків (p, mf, f тощо), відчуття динамічних контрастів, володіння засобами нюансування
артикуляційна чіткість та різноманітність звукової палітри	виразність legato, staccato, tenuto, portato, вміння змінювати звукову палітру відповідно до художнього образу твору, володіння педаллю (правильно поставлена техніка педалізації)
сценічна поведінка та психологічна зібраність	готовність до виходу на сцену, зосередженість, впевненість, виконавська стабільність, завершеність образу під час виконання

Реалізація нашої методики відбувалась у кількох етапах, що дозволило нам якісно проаналізувати рівень розвитку виконавських уміньучнів-піаністів.

- Перший етап - *добір відеозаписів*, оскільки для об'єктивності слід відібрати відеофрагменти, що охоплюють твори різного рівняскладності.
- Другий етап - *розроблення аналітичної карти спостереження,* для оцінювання якої доцільно використовувати трирівневу систему («низький», «середній», «високий»).
- Третій етап - *аналіз відеозаписів* за аналітичною картою у відповідності до запропонованих ключових критеріїв поданих у таблиці в яку фіксували не лише кількісні, а й якісні характеристики: коментарі щодо манери виконання, інтерпретаційного підходу, технічних труднощів тощо.

Узагальнені дані щодо результатів визначення рівня розвитку виконавських умінь учнів-піаністів молодшого шкільного віку подано в таблиці (*див. додаток В*).

На *високому* рівні розвитку виконавських умінь учні демонструють впевнене, чисте, рівне виконання без технічних збоїв. Їхня гра відзначається чітким ритмом, гарним відчуттям пульсу, стабільністю темпу. Піаністи виконують твори емоційно, виразно з динамічними контрастами, чіткою

артикуляцією, виваженим педалюванням та багатою звуковою палітрою. Учні, які належать до високого рівня, глибоко розуміють стиль, логіку музичного розвитку, на сцені відчувають себе впевнено, зосереджено та тримають контакт із аудиторією навіть через відеозапис.

Виконання учнів, яких ми віднесли до *середнього* рівня, відрізняються окремими технічними неточностями, але загалом вони тримають контроль над метроритмом з незначними похибками, володіють спрощеною динамічною палітрою, техніка звуковидобування доволі одноманітна. Більшість учнів, які належать до даного рівня, демонструють спроби передати зміст твору. В процесі виконання вони достатньо впевнені хоча демонструють в складних фрагментах творів технічну скупість та сценічне хвилювання.

До *низького* рівня відносяться учні, гра яких відрізняється систематичними помилками, текстовими збоями, неточностями та з хаотичною аплікатурою. Виконанню учнів низького рівня притаманні нестійкість темпу, суттєві невиправдані ритмічні відхилення. Динамічна виразність відсутня, гра характеризується не виразною артикуляцією. Відсутність усвідомленого музичного образу зумовила неправильне використання педалі та скутість сценічної поведінки, яка супроводжується хвилюванням та незібраністю.

Емоційно-оцінний компонент визначаємо за критерієм ступінь емоційно-оцінного переживання музичного мистецтва за означеними показниками: виразність емоційної реакції на музику; наявність і характер асоціацій; ступінь розуміння музичного змісту та здатність до оцінки засобів музичної виразності у створенні художнього образу. Для перевірки рівня музичності за першим показником - *виразність емоційної реакції на музику* -ми використали Методику *«Педагогічне спостереження»,* завдяки якій ми мали змогу систематично, цілеспрямовано помічати поведінку та реакцію учнів у процесі сприймання музики з метою виявлення рівня їх емоційного відгуку. Насамперед, ми мали виявити ступінь виразності емоційних реакцій, таких як: міміка, жести, можливо, вигуки. Найголовнішими умовами успішної реалізації

даної методики виступає підбір відповідного репертуару, організація умов для спокійного прослуховування, спостереження за невербальною поведінкою учнів, фіксація даних у щоденнику спостережень або відеофіксація перебігу експерименту.

Репертуар для педагогічного спостереження

1. С. Людкевич «Барви осені» з циклу «Пори року» (добре підходить для спостереження за зміною емоційного стану).
2. А. Кос-Анатольський «Танець ляльки» (грайлива музика, діти активно реагують мімічно та рухово).
3. М. Скорик «Мелодія» (дуже глибокий емоційний твір, підходить для виявлення високого рівня емоційного співпереживання).
4. В. Моцарт «Рондо в турецькому стилі» (жвавий виразний характер, який викликає спонтанні реакції в дітей).
5. Л. Бетховена «До Елізи» (контрастність та багатство емоційної палітри).

Отже, результати педагогічного спостереження *виразності емоційної реакції на музику з*асвідчили наявність різного рівня емоційного переживання музики у молодших школярів. Певна частина учнів 21,10% (13 осіб) продемонструвала *середній* рівень**,** що свідчить про базову здатність до емоційного реагування і де емоційне мовлення спрощене, коротке («прикольно», «нормально», «весело»). Міміка та жести з'являються епізодично і не завжди відповідають музичному змісту. Рухова активність досить помірна (наприклад, легке прокачування головою, просте тупання в такт). Підібраний репертуар для учнів, яких ми віднесли до середнього рівня, викликає емоційні та предметно-зорові асоціації, переважно на основі зовнішніх стимулів: природа, народний колорит, гра. Образи менш абстрактні, часто стереотипні. Можемо спостерігати загальну зацікавленість, але без глибокого занурення. Наведемо декілька прикладів емоційної реакції учнів М. та Н. Перший слухав «Рондо в турецькому стилі» В. Моцарта трохи посміхаючись та легенько постукувавши пальцем по столу при цьому жодних

емоційних вигуків чи активного включення не було. Учениця Н. під час прослуховування «Барв осені» Людкевича сиділа спокійно, наприкінці сказала: «Мені сподобалось», - без особливого вираження емоцій на обличчі.

Високий рівень виявили 8,55% учнів (5 осіб), які активно та глибоко емоційно реагували на музику, виявляли здатність до усвідомленої реакції, мали зосереджений вигляд, демонстрували активні жести (рух у такт музиці, аплодування, розведення рук, тощо). Ця категорія учнів з легкістю відзначає зміну художнього образу присутнім яскравим емоційним мовленням (вигуки, захоплення, захват, співпереживання в голосі) та вираженою мімікою (посмішка, здивування, зосередженість, напруження обличчя). Це свідчить про сформовані навички емоційно-естетичного сприймання. Учень С. під час прослуховування «Танцю ляльки» А. Кос-Анатольського встав зі стільця, почав танцювати, сміявся та вигукував «Ура! Вона скаче!». Інша учениця А. слухаючи «Мелодію» М. Скорика, майже не рухалася, але мала зосереджений схвильований вираз обличчя, в очах блищали сльози, наприкінці сказала дуже тихо, емоційно: «Це щось особливе…».

Низький рівеньпродемонструвало 44 учні (70,35%), засвідчивши недостатню емоційну включеність у процес слухання музики, мінімальний рівень міміки та жестів, мовчазне слухання без емоційної віддачі та наявність пасивної пози (сутулість, відведення погляду). Наведемо приклад з учнем П., який під час прослуховування будь-якого твору не виявляв зовнішніх емоцій, сидів нерухомо, втупившись в підлогу без жодних емоційних реакцій. Згодом ерез короткий термін почав відволікатися, дивитися у підлогу, займатися сторонніми речами.

Таким чином, педагогічне спостереження є ефективним інструментом діагностики емоційного розвитку школярів у процесі музичного навчання як показника рівня їх музичності та дозволяє виявити індивідуальні відмінності у сприйманні музики, що важливо для подальшої педагогічної роботи.

За другим показником *наявність і характер асоціацій*ми адаптували методику Чарльза Осгуда *«Семантичний диференціал»,* яка виявилася доцільною для дослідження емоційно-образного сприймання музики дітьми молодшого шкільного віку, а також виявлення характеру їх асоціацій [16].

Асоціації - це індивідуальні уявлення, образи, відчуття, емоції чи спогади, які виникають у свідомості дитини у відповідь на прослухану музику. Вони є результатом суб'єктивної інтерпретації музичного матеріалу, базуються на попередньому досвіді, чуттєвому сприйманні, уяві та особливостях психоемоційного розвитку дитини. У контексті методики семантичного диференціалу Чарльза Осгуда асоціації вивчаються як показник глибини та характеру емоційно-образного реагування на музичний твір. Ця методика дає змогу проаналізувати характер образно-асоціативного мислення дитини, що виявляється в її словесних асоціаціях щодо прослуханої музики.

Виявлені асоціації можна класифікувати за різними ознаками; за джерелом походження**:** сенсорні, емоційні**,** когнітивні, мнемічні; за змістом: образні, ситуаційні /сюжетні, абстрактні; за модальністю: слухові, зорові та кінестетичні. Це дозволяє нам оцінити якість та тип асоціативного мислення наших піддослідних, що є індикатором розвитку музичності.

Сутність нашої Методики *«Семантичний диференціал»* полягає у прослуховуванні піддослідними музичних творів, після чого учні оцінюють їх за шкалою полярних прикметників. Для врахування вікових особливостей молодших школярів нами було розроблено адаптовану версію шкали з 10 пар полярних прикметників, які є зрозумілими, емоційно доступними, та репрезентують найпоширеніші образні уявлення молодших школярів: радісна – сумна, тиха – гучна, повільна – швидка, світла – темна, легка – важка, спокійна – тривожна, весела – серйозна, ніжна – різка, казкова – реальна, м'яка – колюча (*див.додаток Г*).

Прослухавши музичний твір, учні повинні підкреслити ті прикметники, які, на їхню думку, відповідають характеру музики. Лише деякі, з наведених

прикметників, є близькими до емоційного змісту кожного з творів і разом вони складають правильну відповідь. Кожний адекватний прикметник відповідає одному балу: прикметники, далекі від змісту твору, є від'ємними величинами. Для інтерпретації результатів використано три рівні сформованості асоціативного сприймання: високий, середній та низький.

У якості музичного матеріалу було підібрано новий тематичний репертуар з творів українських та зарубіжних композиторів (В. Косенка, М. Колесси, М. Скорика, К. Дебюссі, Б. Бартока, Р. Шумана), що відзначаються яскравою емоційною насиченістю та образною виразністю, важливою для формування асоціативних реакцій. Такий підхід дозволив виявити не лише загальний емоційний стан дитини під час прослуховування музики, а й глибину асоціативного мислення, характер емоційних відгуків та здатність до образного узагальнення, що безпосередньо пов'язано з рівнем емоційно-оцінного переживання музичного мистецтва.

Репертуар для методики семантичного диференціала

1. В.Косенко «24 фортепіанні п'єси для дітей - цикл коротких фортепіанних творів, кожен з яких має яскравий емоційний характер: «Колискова», «Танець ляльки», «Сумна пісня». Підходить для аналізу різних емоційних станів та сприяє виникненню асоціацій чуттєвого характеру.
2. М. Скорик «Карпатська рапсодія» (адаптовані фрагменти). Мелодії, натхненні українським фольклором, які викликають яскраві образи природи та національного колориту.
3. К. Дебюссі «Children'sCorner» - шість п'єс, кожна з яких має унікальний характер: «Доктор Градус», «Серенада ляльки», «Golliwogg'sCakewalk». Твори викликають образні асоціації предметного характеру, порівняння з танцювальним мистецтвом.
4. Б. Барток «Для дітей» -цикл з 85 коротких п'єс, заснованих на угорських та словацьких народних мелодіях. Твори варіюються за настроєм та темпом, що

дозволяє аналізувати різні емоційні стани. Обираємо для прикладу «ChildrenatPlay» та «FuneralSong»

5. Р. Шуман «Kinderszenen» - тринадцять п'єс, що відображають сцени з дитинства: «Гра в хованки», «Мрії поета» та сприяють яскравим проявам емоційного мислення.

За результатами застосування методики семантичного диференціала для виявлення характеру та наявності асоціацій, було проведено розподіл учнів за рівнями розвитку емоційно-асоціативної реакції:

Високий рівень виявлено у 5 учнів (8,06%), які відзначаються чітким розумінням емоційного змісту творів, точним добором прикметникового ряду, який в повній мірі відповідає настрою твору. Вони схильні до *глибинних психолого-емоційних інтерпретацій* («Ця музика - як спогад, ніжна і трохи сумна»). Відстежується можливе поєднання емоційних, сюжетних та сенсорних вражень, оскільки відповіді показують інтерпретацію внутрішнього стану та асоціація зазвичай оригінальна, цілісна та самостійна. Можна стверджувати, що молодші школярі, які належать до високого рівня влучно вербалізуючи емоцію, демонструють узгодженість між реакцією та характером музики. Учень В. з великим задоволенням виконував всі завдання та ставив максимальні бали на позитивних полюсах шкали, демонструючи високий рівень музичності та емоційного залучення. Учні, які належать до даного рівня, демонструють внутрішньо усвідомлені установки, що базуються на інтерпретаторській стратегії.

Середній рівень у 12 учнів (19,35%), які демонструють загальну емоційну чутливість, але менш впевнені у словесному оформленні реакції та виявляють орієнтацію на знайомі образи, жанрові та сюжетні мотиви. Переважають сюжетні або предметно-образні асоціації (часто - конкретні персонажі, дії, тварини, явища природи). Учні даної категорії більш поверхово добирають прикметники або з деякою неточністю, однак здатні сформувати загальну емоційну відповідність та можливу повторюваність асоціацій. Відповіді

будуються на візуально-сюжетних уявленнях, часто шаблонних або таких, що повторюють знайомі стереотипи. Є певна логіка, але поверхнева або ж потребує допомоги. Учениця Б. проявляла помірний інтерес до музики, виконувала завдання з помірною мотивацією та ставила різні оцінки за семантичними парами, що свідчить про відсутність однозначного ставлення. Наприклад, вона коливалась між характеристиками «динамічний-монотонний», «поетичний-прозаїчний і відзначала: «Це про пташку, бо звучить як флейта. А флейта - як пташка, що літає».

Низький рівень простежується у 45 учнів (72,58%), в яких асоціативне мислення виражене слабо або взагалі відсутнє, тобто асоціації здебільшого *формальні або випадкові,* реакції на музику поверхові або формальні. Сприйняття досить неструктуроване з відсутністю стійких музично-естетичних уявлень. Молодші школярі, яких ми віднесли до низького рівня демонструють труднощі з підбором прикметників і мають досить бідні, нечіткі асоціації або ж їх відсутність. Дитина не здатна обґрунтувати вибір, відповідає за принципом подобається / не подобається. Наведемо приклад відповіді учня А., який під час роботи з диференціалом обирав з предметникового ряду переважно негативні оцінки в поняттях «весело-сумно», «гармонійно-дисгармонійно». Оцінка запропонованих творів переважала в поняттях «нудні» або «складні».

Підсумовуючи отримані результати за показником *наявність і характер асоціацій*, встановлені за методом семантичного диференціала, вказують на переважну здатність молодших школярів до емоційного асоціативного осмислення музики.

Аналіз прикметників, дібраних молодшими школярами до прослуханих музичних творів, дає змогу зафіксувати індивідуальні особливості вербального образного реагування. Виявлено варіативність в асоціативному мисленні, ступінь емоційної чутливості, а також домінантні тенденції в мовному оформленні музичного враження. Диференціал дозволяє нам виявити

відповідність чи розбіжність між характеристиками музичного твору й словесною реакцією учня.

Окрему увагу заслуговує потенціал синестезійних механізмів сприймання, які природно виявляються в частини дітей як асоціативне перенесення характеристик одного виду мистецтва на інший. Надалі саме ці механізмистали основою для перевірки решти показників музичності - *ступінь розуміння музичного змісту та здатність до оцінки засобів музичної виразності у створенні художнього образу.*

Термін «синестезія» (від грец. Syn - «разом» і aisthesis- «відчуття») в психології та естетиці означає взаємодію або одночасне включення кількох сенсорних модальностей, коли сприйняття одного виду стимулу супроводжується уявним виникненням відчуттів, притаманних іншому виду [12;14]. Синестезійні механізми можуть виявлятися як природна форма асоціативного мислення. У мистецтві це може виявлятися як перенесення властивостей одного виду мистецтва (звуку, кольору, руху тощо) на інший - наприклад, сприймання музичного фрагменту як «яскравого», «холодного» або «шорсткого».

У молодшому шкільному віці синестезійні прояви нерідко мають неусвідомлений, інтуїтивний характер і виявляються у висловлюваннях типу «музика як веселка», «сумна і темна мелодія», «звуки літають, як пташки». Синестезія як природна когнітивна особливість стає педагогічно значущою в умовах інтегрованого навчання, особливо в роботі з музичними і візуальними образами. Саме на цьому принципі базується наша авторська Методика *«Образна палітра»,* спрямована на виявлення міжсенсорних зв'язків у процесі сприймання музики через образотворчу мову і навпаки. Головним завданням нашої методики буде підібрати під кожен музичний твір відповідну картину відомих художників. Для прикладу представимо відповідні пари і охарактеризуємо їхні синезтезійні зв'язки.

Першою музично-образотворчою парою було визначено фортепіанну мініатюру Е. Гріга «Пташка» та картину «Король-риболов» В. Гога *(див.додаток Г)*. Цінним для синестетичного підходу в рамках даної методики є яскравий візуальний образ картини, який добре перегукується з динамічною, вивіреною, але легкою мелодикою мініатюри.

1.Слухове враження твору «Пташка» (Edvard Grieg, Lyric Pieces, op. 43, № 4)

- Темп: швидкий, легкий
- Фактура: стрибкоподібна мелодія (імітація польоту)
- Динаміка: контрастна, пульсуюча
- Артикуляція в чергуванні: стакато, легато – чергуються

Музичний образ- невеличка пташка, що неспокійно пурхає, кружляє у повітрі

2. Візальний образ картини «Король-риболов»

В центрі композиції знаходиться яскраво-блакитний птах із помаранчевими деталями, а саме тло – природне середовище, м'яка гама зеленого й блакитного з ритмічною та хвилястою текстурою мазків, ніби пташка застигла в моменті - як пауза між рухами.

Другою синестезійною парою для нашої Методики «Образна палітра» ми обрали фортепіанний твір «Коломийка» Н.Нижанківського та художню ілюстрацію Т.Аксентовича «Коломийка».

1. Слухове враження від твору Нижанківського

Характерна танцювальна мелодія, з яскравим синкопованим ритмом, який передає жвавий темп, енергійний та веселий характер, відтворюючи святковий образ співочого веселого кола танцюючих людей у народному одязі.

*2. Візуальний образ*картини Аксентовича «Коломийка» представлений чоловіками та жінками, які кружляють навколо в єдності, у строях з червоно-біло-чорними акцентами.

Ключові візуальні елементи: насичені барви (червоний, білий, чорний) – як яскраві гармонії у музиці. Динаміка руху – паралель з музичними стрибками та синкопами. Національний контекст – мелодія та живопис об'єднують

культурний код. За настроєм наша синестезійна пара максимально близька. Як в музиці та і на ілюстрації простежується святковий веселий настрій з іскрою гумору та відчуттям спільності.

Третя пара ідеально працює в ключі синестезії: «Ніч на Дніпрі» А. Куїнджі - візуальна поезія ночі, з її тишею, глибиною й магічним місячним світлом, яке буквально світиться з полотна і «Місячне сяйво» К. Дебюсі. Останній являється музичним втіленням тієї ж самої атмосфери: м'яке, ліричне, трошки ефемерне сяйво ніби пливеш на човні по нічній річці. Ця пара є сильним прикладом поєднання світла і звуку - як тема місячного сяйва трансформується в різних видах.

1. Слухове враження під час прослуховування п'єси К. Дебюсі «Місячного сяйва». Характер розмірений, а темп повільний, неспішний. Динаміка м'яка, майже шепітна, а гармонія імпресіоністична, мелодія плавна, лінійна, ніби легка хвиля. Звучання пливе, без чітких меж, створюючи атмосферу сну або споглядання. Емоційні враження під час прослуховування: спокій, мрійливість, ніжна меланхолія, відчуття тиші, безтурботності.

2. Візуальний образ картини А. Куїнджі «Ніч на Дніпрі» – це панорамний вид на річку Дніпро вночі з місяцем і його відображенням на воді у центрі композиції. Повна тиша, нерухомість, спокій і світло місяця підсвічують річку, а все інше залишається в темноті. Переважає синьо-фіолетова гама зі сріблястим сяйвом.

Обидва твори – музичний і візуальний – створюють атмосферу спокою, глибини й містичного зачарування. «Місячне сяйво» Дебюсі звучить м'яко, плавно, з використанням розмитих гармоній і ніжної динаміки, що викликає відчуття легкого серпанку або мерехтіння місячного світла. У картині Куїнджі – подібна візуальна поетика: темна, майже чорна глибина ночі й сріблясте світло місяця, що виокремлює ріку та небо. Обидва твори балансують на межі реальності та сну, пробуджуючи уяву й занурюючи в стан внутрішнього споглядання. Це поєднання чудово підходить для діагностики емоційно-оцінного компонента музичності за ступенем розуміння музичного змісту та

здатністю до оцінки засобів музичної виразності у створенні художнього образу. Це спонукає до порівняння звукового й зорового враження, встановлення асоціативних зв'язків між тихим блиском у музиці та візуальним місячним світлом на воді.

Таким чином, аналізуючи результати співвіднесення учнями пар «музичний твір - ілюстрація (картина)», ми діагностували емоційно-оцінний компонент музичності за останнім показником, а також здатність до усвідомленої оцінки засобів музичної виразності. Коректне співставлення музичних образів із відповідними візуальними аналогами свідчило про вміння учнів розпізнавати емоційно-змістовий підтекст музики (радість, тривога, спокій, рух, гра тощо); здатність диференціювати характер музики (легкий, драматичний, танцювальний, урочистий). Методика «Образна палітра» дала змогу визначити ступінь розуміння музичного змісту та здатність до оцінки засобів музичної виразності.

Відповідно отриманих результатів нашої Методики «Образна палітра» було здійснено розподіл учнів за *ступенем розуміння музичного змісту та здатністю до оінки засобів музичної виразності у створенні художнього образу*. На *високому* рівні опинилось 4 учні, (6,95%). Вони чітко розпізнавали настрій та характер музичного твору, усвідомлено співвідносили музичні образи з візуальними ілюстраціями, демонстрували вміння аргументовано пояснити свій вибір, використовували у відповідях музичні терміни (темп, динаміка, лад, характер, ритм); виявляли розвинене асоціативне мислення та образне сприймання. Це свідчить про високий рівень сформованості емоційно-смислового слухання та початкових навичок музичного аналізу. Учениця К. впевнено обрала ілюстрацію до п'єси Е. Гріга «Пташка», пояснивши вибір тим, що «рухи пензля на картині такі ж легкі й непосидючі, як сама музика». Додатково запропонувала власний малюнок, на якому відобразила вільний політ яскравого птаха на фоні синього неба.

Для учнів, яких ми віднесли до *середнього* рівня (11 учнів, 17,50%) було характерно часткове або нестійке співпадіння образного сприймання з музичним змістом твору. У виборі правильного зображення переважно вагаються, не завжди аргументуючи власний вибір. Учні, які належать до даного рівня спираються на зовнішні ознаки (колір, сюжет), а не глибинне емоційно-образне сприймання музики. Наведемо приклад з учнем М., який після прослуховування музичного твору обрав лише одну відповідну пару із запропонованих ілюстрацій, а з рештою процес вибору був складнішим. Це свідчить про спроби аналізу, але водночас - про труднощі в перенесенні музичного враження у візуальну площину.

Низький рівень простежується у (47 учнів, 75,55%), які не змогли співвіднести музичний твір з відповідним зображенням, оскільки не виявили жодних зв'язків між музичним та візуальним образами. Вибір ілюстрації випадковий або ж базується на формальних ознаках (наприклад, «бо тут є жінка, а в музиці мені здалося, що це про людей), без глибшого розуміння характеру чи емоційного забарвлення музики, Коментарі короткі, поверхневі, образне мислення майже не проявляється. Синестетичні зв'язки відсутні або залишаються на зародковому рівні. Візьмемо до прикладу учня В., який обрав ілюстрацію лише тому, що на ній зображена птаха, як у назві твору., не звертаючи увагу на настрій, колорит чи динаміку зображення. Не міг пояснити свій вибір, посилаючись лише на сюжетну подібність.

Для діагностики останнього *творчо-діяльнісного компоненту* як найвищого рівня музичності молодших школярів, в основі якої лежить два показники: ступінь самостійності у виконавській діяльності та здатність до інтерпретації музичних творів ми об'єднали для нашої Методики *«Слухаю-думаю-граю»*. Суть методики полягає втому, що учитель виконує два варіанти одного музичного твору: *перший варіант* - академічний (відповідно до стилю, характеру, задуму композитора); *другий* - із навмисною зміною характеру,

темпу, динаміки, настрою (тобто інтерпретаційне викривлення, але в межах логічного звучання).

Далі дітям пропонується:

1. Висловити думку, який варіант їм ближчий, який краще «відповідає змісту твору».

2. Обґрунтувати свій вибір (емоційно, образно, асоціативно).

3. За бажанням: відтворити фрагмент самостійно, імпровізувати, запропонувати «третій» варіант.

В перебігу даної методики ми можемо простежитинаскільки учень може самостійно запропонувати варіант виконання і як саме зреагує на варіативність. За другим показником *здатність до інтерпретації музичних творів* ми можемо простежити, чи розуміє молодший школяр зміст твору, чи здатен він аргументовано визначити, який варіант краще і чи зуміє розпізнати характер - настрій твору.

Для методики *«Слухаю-думаю-граю»* дуже влучно використати короткі, емоційно контрастні уривки, буквально перші 8 тактів із творів, які легко сприймаються дітьми молодшого шкільного віку, мають виразний образ і підходять для демонстрації варіантів виконання (інтерпретацій). Для цього ми використали наступні три твори:

1. Е. Ґріг «Марш гномів» (із циклу «Ліричні п'єси», Ор. 54 № 3)

Має грайливий, хитруватий, трішки лукавий образ. Інтерпретації: один варіант - легке, майже жартівливе виконання; інший - більш акцентовано, з «таємничими» паузами. Що потрібно аналізувати: штрихи, темп, динаміка, загальний настрій.

2. Й. С. Бах Менует соль мажор (з «Нотного зошита Анни Магдалени Бах»).

В творі присутня урочистість, легкість, класична витонченість. Інтерпретації: з акцентом на ритмічність і чіткість або більш плавне, емоційне виконання. Що потрібно проаналізувати: стилістична відповідність, артикуляція.

3.К. Сен-Санс «Лебідь» (перекладення для фортепіано, перші такти) .

З перших звуків перед нами постає картинка спокою, рівноваги, плинної краси, елегантності. Інтерпретації: одна може бути з легким rubato і співучістю, інша більш стримана, з суворою ритмікою. Що аналізувати учням: динаміка, фразування, передача образу.

Отже, після проведеного експерименту ми підготували детальну рівневу характеристику із можливим розподілом учнів за рівнями, орієнтуючись на два вищезгаданих критерії*: ступінь самостійності у виконавській діяльності та здатність до інтерпретації музичних творів.*

Оцінювання проводилося на основі спостереження за виконанням кожного з трьох творів. Передбачається, що учні обирають, яким чином (і чиєю «манерою») виконати п'єсу, демонструючи розуміння художнього образу, темпу, динаміки, емоційного наповнення.

Учні, яких ми віднесли за результатами до *високого* рівня (7,10% – 4 учні) самостійно обирали спосіб виконання, проявляли ініціативу, використовували індивідуальні засоби музичної виразності та виконували твір з особистим емоційним вкладом. Учні, які належать до високого рівня, демонструють авторський підхід і пропонують свій власний третій варіант твору, при цьому не потребуючи сторонньої допомоги. Молодші школярі виявили глибоке розуміння характеру твору, її інтонаційну виразність і надали розгорнуті образні тлумачення. Дані учні проявили індивідуальне бачення творів, використовуючи динамічні та ритмічні відтінки, виявляючи чіткі образи лебедя чи гнома. Наприклад, учениця М. в Менуеті Й. Баха з легкістю визначила чіткий ритм, витриману стильову манеру та витонченість музики епохи бароко.

Наведемо результати учнів, яких ми віднесли до *середнього* рівня (17,60% – 11 учнів) частково керуються запропонованими зразками, виконуючи твір досить впевнено, але з обмеженим проявом індивідуальністю. Вони потребують більшої підтримки у виборі засобів музичної виразності, їм притаманне часткове розуміння образу, досить вдалі спроби відтворення характеру де наявна ритмічна та динамічна точність, але з досить обмеженою емоційною

виразністю. Наприклад учень В. «Лебідь» Сен-Санса виконав правильно, але без емоційної глибини, що звучало досить поверхово.

На *низькому* рівні (75,30% - 47 учнів) були ті піддослідні, які за першим показником відтворювали твір переважно механічно, не проявляючи жодної ініціативи, діючи виключно за зразком, чекаючи вказівок від педагога. Охарактеризовуючи здатність до інтерпретації, ми виявили повну її відсутність без емоційного чи образного змісту. Час від часу виникали труднощі з відтворенням динаміки та ритму. Оцінки творів, були випадковими або ж стереотипними з розряду «нормально», «гарно». На прикладі учениці М. помітимо, що для неї була неймовірна ритмічна складність у «Марші гномів» Е. Гріга, де загалом образ геть втратився.

Отже, за результатами діагностики розвиненості музичності учнів-піаністів молодшого шкільного віку взяли участь 62 учні. Було застосовано дев'ять різнопланових методик, що охоплюють критерії, показники музичності учнів-піаністів у відповідності до компонентної структури музичності. Домінування низького рівня надало можливість за результатами методик аналізу відеоінформації, «Образної палітри» та «Слухаю-думаю-граю», надав можливість чітко визначити ступінь сформованості виконавських умінь учнів-піаністів за допомогою аналізу відеозаписів їхніх індивідуальних або групових музичних виступів, а також відсутність самостійності у виконавській діяльності та спроможностей до інтерпретації музичних творів.

Таблиця 3.1.4.

Методика	Високий рівень %	Середній рівень %	Низький рівень %
Анкетування	8,80	20,90	70,30
Бесіда «Чи можна побачити музику?»	8,45	21,30	70,25
Методика Едвіна Гордона	8,06	19,35	72,58
Аналіз відеоінформації	7,40	17,80	74,80
Педагогічне спостереження	8,55	21,10	70,35
Семантичний диференціал	8,06	19,35	72,58
Методика «Образна палітра»	6,95	17,50	75,55
Методика «Слухаю-думаю-граю»	7,10	17,60	75,30
Методика «Розповідь про музику»	8,06	19,35	72,58

Натомість, *високий* рівень було виявлено найбільше за методиками: анкетування, бесіда та педагогічне спостереження. Це демонструє, що молодшим школярам характерне власне ставлення до музичного мистецтва, розуміння можливостей музики у відображенні навколишнього світу, володіння достатнім обсягом музичних знань із сольфеджіо та елементарної теорії музики, а також здатність проявляти поведінку та реакцію учнів у процесі сприймання музики.

Методики Едвіна Гордона, семантичний диференціал та «Розповідь про музику» мали середні результати серед наших піддослідних, тому, відповідно, опинилися на цьому рівні. Завдяки отриманим результатам нам вдалось діагностувати емоційно-образне сприймання музики дітьми молодшого шкільного віку, виявити характер їх асоціацій та оцінити рівень розвитку музичності за показником ступінь розвитку музичних здібностей

Узагальнені результати діагностики розвиненості музичності учнів-піаністів молодшого шкільного вікуза девятьми методиками свідчать про таку тенденцію розподілу:

- Високий рівень – у середньому **8,06 %** піддослідних - **5 учнів;**
- Середній рівень – у середньому **19,35 % - 12 учнів;**
- Низький рівень – у середньому **72,58 % - 45 учнів**.

Учні-піаністи, яких ми віднесли до *високого рівня*, мають стійке позитивне ставлення до музики, проявляють в проесі музичної діяльності емоційну залученість, інтерес та захоплення. Сприймають музику як значущу частину власного життя та як засіб пізнання світу. Молодші школярі, які перебувають на високому рівні, практично завжди прагнуть до активної участі в музичній діяльності.

Учні чітко усвідомлюють, що музика може передавати настрій, почуття, події, явища природи, образи людей, і, відповідно, здатні пояснити ці зв'язки власними словами, спираючись на власний досвід слухання

Діти впевнено оперують основними поняттями музичної мови (ритм, тембр, динаміка, мелодія, лад), розуміють їхню роль у створенні художнього образу. Здатні вільно користуватися термінами, виявляють усвідомленість у володінні музично-теоретичними знаннями з предметів «Сольфеджіо» та «Музична література».

Музичні здібності даних учнів розвинені комплексно. Вони демонструють точність інтонування, ритмічність, мають добру слухову чутливість, здатні відтворювати музичні інтонації, розрізняти висоту звуків, музичні фрази, швидко запам'ятовують музични матеріал.

Виконавські вміння характеризуються технічною вправністю, що проявляються у розвиненій дрібні моториці, володіннями елементами акордової техніки, гарною координацією рук, пальцевою активністю, гнучким інтонуванням, якісним звуковидобуванням, стилістичною відповідністю та уважністю до нюансів. Їхньому виконанню притаманні емоційна насиченість, відчутт метро ритму, музичне дихання, артикуляційна чіткість.

Учні глибоко переживають почуте, здатні пояснити, чому музика викликала ту чи іншу емоцію. Асоціації молодших школярів, яких ми віднесли

до високого рівня, багатогранні, образні, метафоричні, часто емоційно й естетично забарвлені. Їхні асоціації мають емоіний характер, часто узагальнені та рідко потребують залучення образів інших модальностей.

Респонденти з ознаками високого рівня ініціативні, самостійно обирають засоби виконання, прагнуть до художньої виразності, самі контролюють якість свого виконання, виявляють відповідальність і вміння працювати над помилками. Виявляють творчий підхід до виконання, вміють інтерпретувати музичний зміст, виразно передати образ, навіть вносити індивідуальні нюанси, які підкреслюють авторський задум.

Учні, що демонструють *середній* рівень музичності, виявляють стійкий, але помірний інтерес до музики. Вони беруть участь у музичній діяльності, хоча не завжди ініціативно, часто реагують на мотивацію з боку вчителя. Музику сприймають як приємну активність, але не завжди надають музикуванню особисте значення.

Розуміння музики як засобу передавання емоцій, настроїв, подій присутнє, але не завжди усвідомлене. Учні можуть визначити загальну атмосферу твору («сумна», «весела»), однак їм важко пояснити, як саме музика це передає. Ця категорія молодших школярів знають основні елементи музичної мови, такі як ритм, динаміка, темп, мелодія, проте використовує ці поняття переважно у відтворенні, не завжди правильно. Їхня упевненість у термінології часткова, спостерігається потреба в опорі на вчителя.

Учні, в яких виявлено середній рівень музичності в цілому виявляють сформованість музичних здібностей, окремі з яких (музичний слух, ритм, пам'ять) розвинені краще за інші. Інтонування та ритмічне відчуття виявляються стабільно, але з незначними помилками. Вони впізнають знайомі мотиви, можуть повторити прості мелодії. Школярі вміють вирізняти окремі елементи музичної мови (ритм, динаміка, тембр), але не завжди усвідомлюють їхню функцію. Їм важко пояснити, яким саме чином ці елементи впливають на образ у музиці.

Виконання музичних творів даними учнями демонструє загальну технічну правильність, але йому не вистачає виразності. Учні дотримуються темпу і ритму, проте емоційність і стилістична відповідність не завжди виражені належним чином, тому мають потребу у постійній допомозі педагога для досягнення художньої якості виконання.

Емоційна реакція учнів на музику присутня, але переважно поверхнева. Такі учні, як правило, здатні назвати базову емоцію, яку викликає музика, але глибоке переживання чи аналітична рефлексія проявляється зрідка. Часто емоційне сприйняття залежить від зовнішніх факторів (настрій, контекст).

Асоціації виникають, проте часто загальні, стереотипні («це схоже на дощ», «це як казка») і здебільшого поверхневі. Їм бракує деталізації, глибини і зв'язку з конкретними засобами виразності. Образи можуть бути емоційними, але не достатньо глибокими, без розгорнутого обґрунтування («весела музика - як свято, «сумна - як дощ»). Перенесення асоціацій у візуальний чи вербальний образ можливе, але потребує підказки чи стимулу (запитання вчителя або ж зразок).Учні на інтуїтивному рівні розуміють зміст твору, але не вміють глибоко аналізувати або вербалізувати, як саме досягається художній ефект.

Учні, які виявляють ознаки *середнього* рівня музичності здатні до часткової самостійності, але потребують педагогічного супроводу в організації музичної діяльності, особливо при розборі нових творів. Виконавські рішення запозичують у вчителя, ініціативність проявляється досить рідко, переважно ситуативно.

Інтерпретація має репродуктивний характер. Учні відтворюють запропоновану модель виконання, іноді виявляючи елементи індивідуального підходу, але без глибокого осмислення музичного образу. Інтерпретаційна діяльність потребує спрямування та постійного стимулювання.

Учні-піаністи, що демонструють *низький* рівень музичності, виявляють нестійкий або байдужість до музики. Музична діяльність сприймається ними як звичайне навчальне завдання, без емоційної залученості. Вони рідко виявляють

ініціативу, здебільшого пасивні під час занять. Учні не розуміють або майже не усвідомлюють, що музика здатна передавати емоції, настрої чи події. Їм важко пов'язати музику з образами навколишнього світу, навіть за допомоги вчителя.

Музично-теоретичні знання поверхневі або відсутні. Учні не володіють базовими поняттями (ритм, темп, мелодія тощо) або плутають їх, не вміють розпізнавати чи називати елементи музичної мови. Часто не розуміють, що означає «виразність», «настрій», «характер» музики.

Музичні здібності розвинені слабко або виявляються лише частково. Спостерігаються значні труднощі в інтонуванні, ритмічному повторенні, впізнаванні мелодій. Слухова увага та музична пам'ять нестійкі, виконання фрагментарне. Виконання музичних завдань викликає у даних труднощі, що виражається у частих помилках в ритмі, темпі, інтонуванні, виконавські дії неточні, безконтрольні та доволі механічні. Емоційна виразність та технічна впевненість виконання відсутні.

Емоційна реакція слабко виражена або не простежується. Учні не реагують внутрішньо або зовні на зміну характеру чи настрою музики, їм складно визначити навіть основні емоційні характеристики твору («веселий», «сумний» тощо).

Асоціативне мислення нерозвинене або майже не виявляється. Якщо й виникають асоціації, вони не пов'язані з музичним змістом, поверхневі і вкрай бідні. Учні не вміють пов'язати музику з образом чи ситуацією, оскільки відсутнє емоційне включення у процес асоціювання, і відповіді виявляються випадковими або ж стандартними («ну просто музика», «просто голосно»).

Учні-піаністи з ознаками *низького* рівня музичності не розуміють художнього змісту твору, не можуть визначити, що саме передає музика. Самостійність у виконанні практично відсутня. Учні діють лише за чіткими інструкціями вчителя, не приймають рішень, не можуть самостійно відкоригувати помилку або інтерпретувати завдання. Художня інтерпретація не виявляється. Виконання механічне, без емоційного забарвлення, орієнтоване

лише на правильне відтворення нот. Образного, та художнього бачення твору немає. Аналіз результатів діагностичного етапу дослідно-експериментальної роботи засвідчив, що більшість піддослідних знаходиться на низькому рівні розвитку музичності. Такі результати вказують на необхідність цілеспрямованого педагогічного керівництва розвитком означеної якості учнів молодшого шкільного віку. Апробація розробленої методики розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах має на меті практичне підтвердження ефективності означеної методики в умовах реального навчального процесу.

3.2. Експериментальна перевірка методики розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчанняв мистецьких школах

Викладені у попередніх розділах дисертаційного дослідження теоретичні основи розвитку музичності молодших школярів, а саме: надана змістовно-структурна характеристика музичності, визначені педагогічні умови підвищення ефективності розвитку музичності у процесі фортепіанного навчання, розроблений критеріальний апарат оцінювання та обґрунтування методологічних підходів, є підставою для створення організаційно-методичної моделі розвитку музичності учнів початкових класів мистецьких шкіл.

Для організації ефективного процесу розвитку музичності молодших школярів у фортепіанному навчанні доцільно застосовувати науково обґрунтовану структурно-функціональну модель музичності. Модель виступає як інструмент системного аналізу та планування навчально-виховного процесу, дозволяє інтегрувати різні аспекти розвитку музичності та відтворити взаємодію його компонентів у доступній для спостереження формі.

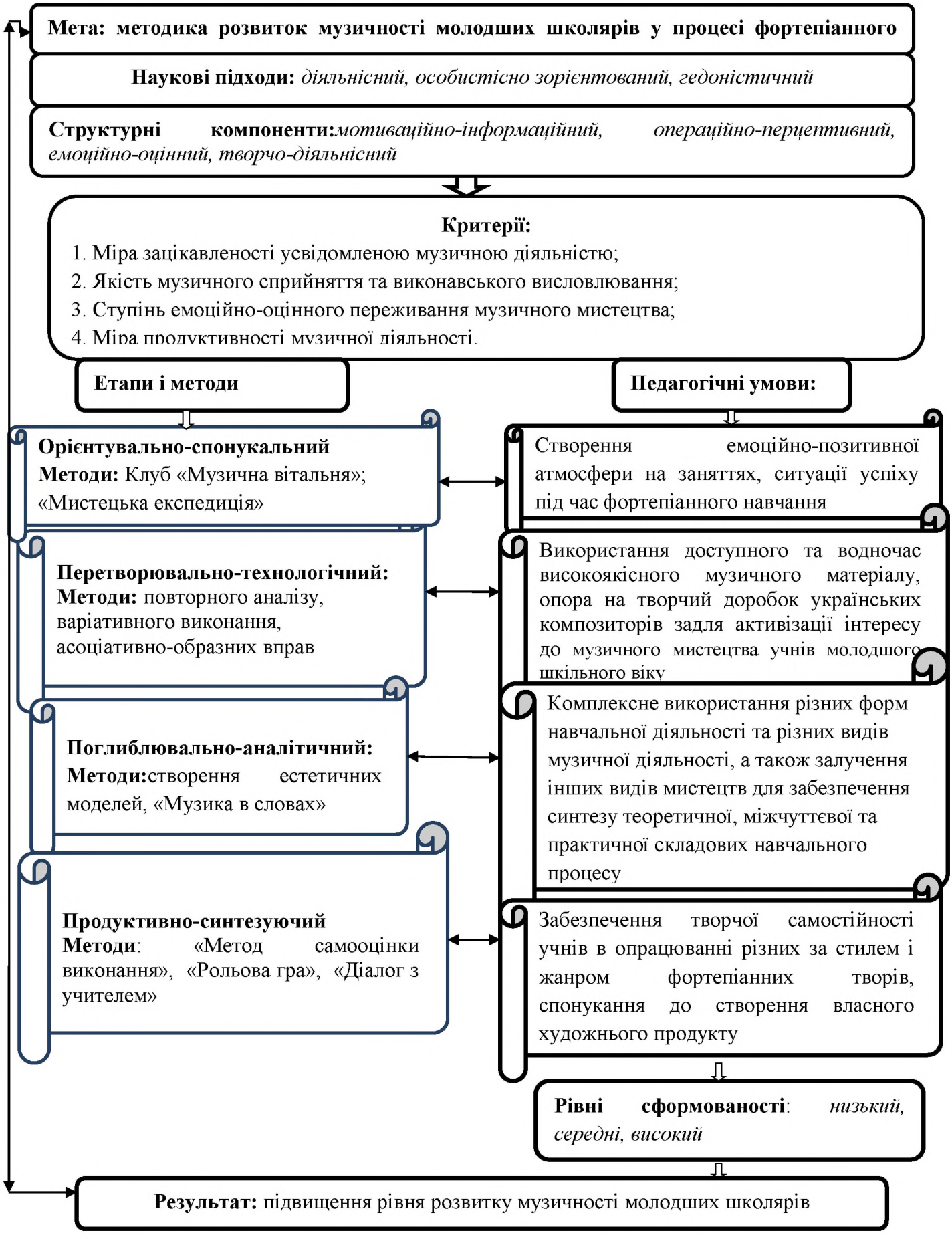
Поняття моделі у науковій літературі розглядається як репрезентація об’єкта дослідження, що дозволяє здійснювати його аналіз та прогнозування [6;10]. І. Кульчицький наголошує на абстрактності моделей та використанні аналогій для логічного конструювання об’єктів пізнання [6]. О. Савченко

підкреслює, що моделювання в навчальному процесі дозволяє відтворювати як реально існуючі об'єкти, так і спеціально сконструйовані системи для їх вивчення та засвоєння знань [10].

У музично-педагогічних дослідженнях моделі використовуються для опису, аналізу та оптимізації процесів формування якостей особистостей учнів різного віку в процесі художньо-виконавської діяльності.

Рис. 3.2.1

Організаційно-методична модель розвитку музичності молодших школярів



В нашому дослідженні моделювання дозволяє інтегрувати різні аспекти музичності – когнітивні, емоційні, виконавські та творчо-діяльнісні - у єдину систему та відтворити їх функціональні взаємозв'язки. Такий підхід забезпечує можливість експериментальної перевірки методики розвитку музичності, визначення її ефективності та корекції навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Реалізація організаційно-методичної моделі розвитку музичності молодших школярів, у якій графічно відображено всі складові процесу підвищення рівня розвитку музичності молодших школярів, дозволила здійснити експериментальну перевірку авторської методики розвитку музичності учнів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах. Як було зазначено в підрозділі 2.3, методика включає в себе чотири етапи: *орієнтувально-спонукальний;перетворювально-технологічний, поглиблювально-аналітичний; продуктивно-синтезуючий*, кожний з яких має власну мету та завдання.

Отже, організаційно-методична модель музичності є не лише теоретичною конструкцією, а й практичним інструментом, що дозволяє системно організувати процес фортепіанного навчання, планувати педагогічні впливи та оцінювати динаміку розвитку музичності молодших школярів.

Для експериментальної перевірки методики музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах було сформовано дві групи учнів: експериментальна група у кількості 21 особа та контрольна група у кількості 21 особа. Експериментальна робота здійснювалась на базі Початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів «Київська дитяча музична школа № 8» та «Київська дитяча музична школа № 26 ім. О. Холодної», в яких взяли учні 3-іх класів фортепіанного відділу.

Перший етап реалізації організаційно-методичної моделі розвитку музичності молодших школярів - орієнтувально-спонукальний тривав з вересня 2022 року по січень 2023 року. Саме цей етап виконував роль пускового етапу формувального експерименту, адже саме завдяки йому закладалися основи позитивного ставлення до музичного мистецтва,

1. Формування позитивного емоційного ставлення до музичного мистецтва та підвищення інтересу учнів до різних його жанрів та видів художньої діяльності;
2. Ознайомлення учнів з можливостями музики у відображенні явищ природи, соціальних подій, емоційних станів;
3. Забезпечення засвоєння базових музично-теоретичних знань та розвиток навичок для їх усвідомленого застосування у фортепіанному навчанні.

Для реалізації першого завдання даного етапу застосовувався метод «Клуб «Музична вітальня», який спрямований на активізацію пізнавальної діяльності учнів, розвиток асоціативного мислення та формування емоційно-естетичної відкритості до сприйняття музики. У межах даного методу організовувалися тематичні зустрічі-заняття, під час яких діти слухали короткі музичні твори, обговорювали свої враження, добирали візуальні образи до прослуханої музики, ділилися асоціаціями, пов'язаними з кольорами, рухами, настроями. Це сприяло розвитку музично-образного мислення та пробудженню інтересу до музичної інтерпретації. Зміст і форма проведення занять клубу були наближені до неформального творчого музикування в дружній атмосфері. Учасниками вітальні були учні 3-4 класів різних відділів мистецької школи, які виконували твори, слухали виступи однокласників, коментували їх, навчалися сприймати музику не лише як об'єкт оцінки, а як засіб спілкування і вираження почуттів. У процесі таких зустрічей діти оволодівали навичками взаємодії у спільній музичній діяльності, розвивали вміння слухати, аналізувати, порівнювати й емоційно відгукуватися на художній зміст музики.

Тематика «Музичних віталень» визначалася календарно-обрядовими, культурно-національними та духовно-патріотичними орієнтирами. Зокрема, проводилися заходи «Весняний мікс», «Осінні мелодії», «Різдвяна коляда», «Музика рідної землі», «Україна-мати в серці моїм». Такий зміст сприяв поєднанню музичного матеріалу з реальними життєвими враженнями дітей, допомагав глибше усвідомити емоційно-образний зміст творів.

Під час підготовки до «вітальні» використовувався різножанровий репертуар українських та європейських композиторів, адаптований до вікових можливостей учнів: твори М. Лисенка, В. Косенка, М. Скорика, Е. Гріга, Р. Шумана, Ф. Шуберта, а також обробки українських народних пісень. Наприклад, учениця С. виконала «За метеликом» В. Косенка, доповнивши виступ власною художньої ілюстрацією до твору, що посилило асоціативно-образне сприйняття музики.

Форма проведення «Музичної вітальні» не передбачала традиційної сцени: діти розміщувалися колом, слухали одне одного, мали можливість спілкуватися та коментувати почуте. У деяких випадках учень Т. виконував роль ведучого або модератора заходу, самостійно готуючи короткі оповіді про композиторів чи твори. Це розвивало навички самостійності, мовленнєвої виразності, формувало у дітей відчуття залученості до спільної справи.

Засідання клубу супроводжувалися використанням інших видів мистецтва. Діти спостерігали репродукції картин, що відображали схожі настрої або образи, слухали поезії чи уривки з дитячих оповідань. Так, під час засідання вітальні на тему: «Осінні мелодії» учні читали вірші Лесі Українки та Максима Рильського, слухали твори Е. Ґріга та Ф. Шуберта, порівнювали, як одна й та сама тема осені передається через музику, слово й колір. Це сприяло формуванню у дітей цілісного художнього світосприйняття.

В окремих випадках до заходів долучалися батьки, які мали мистецькі нахили. Так, батько учениці А. акомпанував доньці на гітарі під час виконання української народної пісні «Ніч яка місячна», а мама іншої учениці допомогла створити костюми для невеликої інсценізації. Така форма співпраці підтримувала інтерес дітей до музики, сприяла позитивному емоційному піднесенню та зміцнювала взаємодію школи й родини.

Після завершення кожної зустрічі відбувалося обговорення вражень. Учні висловлювали свої думки про музику, описували почуття, що виникли під час слухання, ділилися асоціаціями. Наприклад, після виконання «Менуету»

Ф. Шуберта діти фантазували, у який момент «танцює вітерець», а коли «виходять панянки», намагаючись передати музичний зміст через образне мислення.

Таким чином, метод клубу «Музична вітальня» забезпечив створення сприятливого емоційно-мотиваційного тла для подальшої роботи, сприяв розвитку естетичних почуттів, асоціативного мислення та емоційної відкритості учнів до музики. Завдяки невимушеній атмосфері, співпраці між дітьми, педагогами та батьками, а також міжмистецькій інтеграції цей метод став ефективним засобом реалізації першого (орієнтувально-спонукального) етапу формувального експерименту.

Другою методикою, що застосовувалася на орієнтувально-спонукальному етапі формувального експерименту, стала «Мистецька експедиція», яка передбачала організацію виїзних заходів до провідних мистецьких установ столиці з метою розширення музично-естетичного досвіду учнів, формування емоційно-ціннісного ставлення до культурної спадщини та розвитку світоглядного зв'язку між мистецтвом і реальним життям.

Ця методика базувалася на ідеї занурення дитини у живий художній простір, де музика, архітектура, живопис, театр і музейна культура взаємодіють, створюючи синтетичне враження. Формат «експедиції» мав дослідницький і пізнавальний характер: учні не лише були пасивними відвідувачами, а й активними спостерігачами, аналітиками, учасниками творчих обговорень.

У межах методики проводилися екскурсії до Національної опери України, де діти знайомилися зі світом професійного театрально-музичного мистецтва. Учні мали можливість відвідати генеральну репетицію дитячої опери або фрагмент вистави, спостерігали за роботою оркестру, сценічними змінами декорацій, слухали короткі пояснення педагогів про структуру опери, особливості оркестрового звучання, голосові регістри співаків. Такі спостереження викликали в дітей щирий подив і емоційне захоплення.

Наприклад, учениця М. поділилася, що вперше зрозуміла, «як багато людей створюють музику разом», а учень П. порівняв звучання оркестру з «подихом величезного моря». Подібні реакції свідчили про активізацію емоційно-асоціативного сприйняття та формування усвідомленого інтересу до складної структури музичного твору.

Окремим напрямом «Мистецької експедиції» стало відвідування музейних осередків, присвячених творчості видатних українських композиторів - Миколи Лисенка та Віктора Косенка. Учні ознайомлювалися з експозиціями, слухали уривки з творів композиторів, розглядали рукописи, афіші, інструменти, що належали митцям. Після таких відвідувань проводилися тематичні бесіди у школі, де діти ділилися враженнями, складали невеликі усні розповіді або малюнки за мотивами побаченого. Так, після екскурсії до Музею Лисенка учень О. створив малюнок рояля у вінку калини, пояснивши, що «це музика, яка співає українською».

Усі експедиції мали чітку підготовчу та рефлексивну частини. Перед поїздками проводилися вступні бесіди з поясненням історичного чи культурного контексту події, а після - обговорення, рефлексивні малюнки або творчі нотатки. Такі елементи допомагали закріплювати нові враження, переводячи емоційне переживання у свідоме розуміння музичного змісту.

Зміст і спрямованість «Мистецьких експедицій» поступово розширювалися. Перші виїзди мали ознайомчий характер, тоді як подальші включали елементи дослідницької діяльності: діти самі обирали об’єкт спостереження, фіксували свої відкриття у формі коротких нотаток або фотоесе. Так, під час відвідування виставки «Український авангард» група учнів звернула увагу на зв’язок між кольором і ритмом у живопису, що дало поштовх до обговорення теми синестезії в музиці.

Таким чином, метод «Мистецька експедиція» забезпечував розширення емоційно-естетичного досвіду молодших школярів, формував естетичну спостережливість, уміння аналізувати явища мистецтва, ціннісне ставлення до

національної культурної спадщини, а також стимулював потребу в особистісному духовному збагаченні. Завдяки поєднанню безпосереднього контакту з мистецтвом, емоційного переживання та рефлексії дана методика сприяла поглибленню внутрішньої мотивації дітей до музично-творчої діяльності, підсилювала ефект відкриття, здивування і натхнення, що є важливими чинниками розвитку музичних здібностей на молодшому шкільному етапі.

Отже, реалізація методів Клуб «Музична вітальня» та «Мистецька експедиція» у межах орієнтувально-спонукального етапу забезпечила створення сприятливого емоційного середовища для залучення молодших школярів до музичного мистецтва. Поєднання шкільних та позашкільних форм роботи, академічного і неформального способів спілкування з мистецтвом дало змогу активізувати музичне сприйняття, розвинути асоціативне мислення, емоційну чутливість і пізнавальну мотивацію дітей.

Завдяки участі у роботі у «Музичній вітальні» учні вчилися відкрито висловлювати власні враження, інтерпретувати почуте й спілкуватися у творчому колі, тоді як «Мистецька експедиція» розширила межі їхнього художнього досвіду, сформувала цілісне бачення музики як складової культурного простору. Обидва методи виступили своєрідним пусковим механізмом у розвитку інтересу до музичної діяльності, заклали емоційно-ціннісні та когнітивні передумови для подальшого формування музичних здібностей у процесі наступних етапів експериментальної роботи.

Отже, результати орієнтувально-спонукального етапу засвідчили позитивну динаміку у формуванні емоційного ставлення молодших школярів до музики, розвитку асоціативного мислення й пізнавальної мотивації. Наступний - *перетворювально-технологічний етап* - був спрямований на поглиблення цих зрушень через практичне опанування музично-виконавськими уміннями, розвиток усвідомленого ставлення до музичного образу та формування індивідуального виконавського стилю.

Метою етапу є розвиток музичних здібностей через підвищення рівня усвідомленості сприйняття музики та удосконалення виконавської майстерності.

Завданнями другого етапу формувальної роботи було визначено:

1. Розвиток музичних здібностей учнів завдяки стимулюванню активного слухання та фіксації уваги щодо музичних деталей.
2. Формування здатності диференціювати музичну мову (ритм, лад, тембр, динаміку) у різних музичних творах.
3. Удосконалення виконавських умінь шляхом опанування різними видами фортепіанної техніки, засвоєння метроритмічних відчуттів, артикуляційних та агогічних характеристик різних творів.
4. Розвиток індивідуального виконавського стилю та творчої самостійності.

Реалізація змісту даного етапу відбувалася з урахуванням визначених педагогічних умов, які забезпечували ефективність формувального впливу. До них віднесено: використання доступного та водночас високоякісного музичного матеріалу, опора на творчий доробок українських композиторів, , зокрема дитячі п'єси В. Косенка, І. Шамо, Л. Ревуцького, Ж.Колодуб, які поєднують доступність виконавського рівня з високим художнім змістом та активізують інтересу до музичного мистецтва учнів молодшого шкільного віку. Одним із важливих методів продуктивного експерименту виступив Метод повторного аналізу. Важливим кроком у розвитку усвідомленого ставлення до музики є вміння порівнювати власні враження у динаміці. Учням пропонувалося описати музичний твір на початковому етапі навчання, а через певний час повернутися до нього й скласти повторний опис.

Такий метод дозволяє простежити, як змінюється сприйняття: як воно поглиблюється, наскільки загострюється увага до деталей, що спершу залишалися непоміченими. Так, наприклад, учениця М. у першому описі твору М. Лисенка «Квітка-душечка» зазначила лише, що «музика лагідна і ніжна». Після повторного аналізу дівчинка вже помітила контрасти - «усередині

мелодія стає хвилюючою, як розмова двох квіток, а в кінці - спокійною, наче прощання». Таке порівняння власних спостережень сприяло формуванню рефлексивного ставлення до музичного сприйняття та розвитку здатності до аналітичного слухання.

Реалізація другого завдання даного етапу продуктивного експерименту сприяло використання «Методу варіативного виконання», оскільки розвиток виконавських умінь вимагав не лише технічної вправності, а й уміння передавати різні відтінки художнього змісту. Учням пропонувалася одна й та сама музична фраза, яку потрібно було відтворити у різних темпах, зі змінною артикуляцією та контрастним емоційним забарвленням.

Наприклад, учень Т. виконував початкову фразу з п'єси В. Косенка «Ранком у садочку» спочатку енергійно, а потім - лагідно, з м'якими легато-звуками. Порівнюючи варіанти, діти вчилися усвідомлювати, як змінюється зміст музики залежно від зміни засобів виразності. Метод формував виконавську гнучкість, відчуття стилю та інтерпретаційну свободу.

Наступнийметод асоціативно-образних вправзастосовувався з метою вирішення таких завдань: удосконалення виконавських умінь шляхом опанування різними видами фортепіанної техніки, засвоєння метроритмічних відчуттів , артикуляційних та агогічних характеристик різних творів та розвиток індивідуального виконавського стилю.

Щоб зробити технічні завдання більш привабливими та емоційно значущими, застосовувався метод асоціативно-образних вправ. На відміну від традиційних технічних етюдів, учням пропонувалися вправи з промовистими назвами, що викликали конкретні зорові та рухові образи:

- «Згори та вгору» - гамоподібні пасажі, що передають рух польоту;
- «Збери намисто» - вправи на хроматичні послідовності;
- «Роздуши ягідку» - вправи на пошук м'якого, глибокого звучання, без різкості.

Такі вправи сприяли розвитку емоційно-моторних асоціацій, збагаченню музично-тактильного досвіду, активізації уваги й підвищенню зацікавленості у процесі навчання.

Таким чином, на перетворювально-технологічному етапі реалізація комплексу методів - повторного аналізу, варіативного виконання та асоціативно-образних вправ - у поєднанні з педагогічною умовою (використанням високоякісного українського репертуару, опорою на творчість українських композиторів та створенням емоційно позитивного навчального середовища) забезпечила перехід від емоційного сприйняття музики до усвідомленої виконавської діяльності, що є ключовим кроком у розвитку музичності молодших школярів.

Третій етап - *поглиблювально-аналітичний* – тривав з вересня 2023 року по грудень 2023 року. Метою роботи на даному етапі було посилення емоційного та активізація рефлексивного сприйняття музики, формування здатності молодших школярів до глибшого осмислення та оцінювання музичного змісту та його вербалізації. На цьому етапі розвивалася не лише здатність емоційно відгукуватися на мистецький твір, а й уміння свідомо аналізувати його художню сутність, визначати роль засобів музичної виразності у створенні цілісного образу. Музичність учнів набуває аналітичного та усвідомленого характеру.

Завданнями етапу визначено:

1. Розвиток виразності емоційної реакції на музичні твори та здатності передавати власні почуття через музику;
2. Стимулювання виникнення асоціативних уявлень під час сприймання музики та занурення у її емоційний світ;
3. Забезпечення розвитку розуміння музичного змісту та оцінки засобів музичної виразності у створенні художнього образу.

Реалізація цих завдань здійснювалася в межах визначеної педагогічної умови - комплексного використання різних форм навчальної діяльності та

різних видів музичної активності, а також залучення інших видів мистецтв для забезпечення єдності теоретичного, емоційного й практичного компонентів навчання. Такий підхід забезпечував багатовимірне осмислення музичного мистецтва, формував міжпредметні асоціації та стимулював пізнавально-творчу активність дітей.

Для вирішення перших двох завдань було запропоновано один із провідних методів «Музика в словах», котрий спрямований на розвиток здатності учнів вербалізувати власні емоційні переживання після слухання музики та виявляти рівень усвідомлення засобів музичної виразності. Його сутність полягає у тому, що дитина, прослухавши музичний твір, намагається передати словами свої враження - добирає епітети, порівняння, короткі висловлювання, що найточніше передають емоційний стан, викликаний музикою.

Наприклад, після прослуховування п'єси Е. Ґріга «Пташка» учням пропонувалося відповісти на запитання: «Якою була ця музика?», «Що вона тобі нагадує?». Діти давали різноманітні відповіді: «весела й легка, як пташка на сонці», «наче вітер підняв крила», «це радість, що літає». Такі висловлювання відображали не лише емоційний стан, а й рівень художнього осмислення прослуханого.

На подальших заняттях школярі створювали «словесні ескізи» - короткі описи почутих творів, іноді у формі вірша або діалогу з музикою. Наприклад, після прослуховування «Місячного сяйва» К. Дебюссі учень зазначив: «Ця музика ніби дивиться з вікна на ніч. Вона тиха, але думає. Місяць говорить без слів». Такі форми роботи допомагали виявити глибину емоційного сприйняття, розвивали слухову пам'ять і здатність аналізувати музичну структуру. Учні поступово починали усвідомлювати, як саме тембр, динаміка чи ритмічні зміни створюють певний настрій.

Метод «Музика в словах» сприяв: розвитку слухових уявлень і здатності до уявного відтворення музики; формуванню розуміння засобів музичної

виразності (динаміка, тембр, ритм, фактура, регістр); активізації емоційно-рефлексивного ставлення до мистецтва; розвитку комунікативної компетентності - уміння висловлювати власні судження про музику.

Поступово вербалізація переходила у рефлексивний аналіз, коли учні могли пояснити, чому саме твір викликає певний настрій, які засоби цьому сприяють, як музика «малює» образи. Таким чином, від емоційного реагування діти переходили до свідомого осмислення музики як виду мистецтва.

Другим важливим методом цього етапу став метод «Створення естетичних моделей», який забезпечував розвиток асоціативного мислення, уяви та здатності бачити взаємозв'язок між музичними засобами і художнім образом. Учням пропонувалося створити власні естетичні моделі - узагальнені образи, що могли відображати:

- певний музичний жанр (марш, танець, колискова),
- природне явище (вітер, дощ, гроза, спів пташки),
- емоційний стан (радість, хвилювання, спокій, тривога).

Наприклад, після слухання творів з фортепіанного альбому «Снігова королева» Жанни Колодуб («Троль», «Герда», «Розповідь Ворона») учні створювали естетичну модель у вигляді малюнка або короткої сценки: одна група дітей зобразила легкий рух пензликами, наголошуючи на плавності й ніжності ліній «Герда», інші - виконали невеличку пластичну композицію, передаючи рухи злісного троля за однойменним твором «Троль». Під час обговорення діти визначали, як саме музика передає легкість і гармонійність руху - через темп, динаміку, мелодичні звороти.

Інший приклад - під час створення моделі до п'єси Л. Ревуцького «Колискова» діти добирали кольори, що відповідають її настрою: «світло-блакитний, мов ніч», «жовтий - як лампа біля ліжка», «рожевий - як мамина пісня». Таке поєднання зображального, словесного та музичного ряду дозволяло глибше осмислити художню суть твору, активізуючи синестетичне мислення.

Завершальним етапом ставало порівняння створених естетичних моделей із реальними музичними творами: учні обирали п'єсу, яка найбільше відповідала створеній моделі за характером, ритмом, настроєм. Це сприяло розвитку аналітичного мислення й естетичного смаку, формувало індивідуальне сприйняття музики.

Метод створення естетичних моделей забезпечував: інтеграцію різних видів мистецтв (музики, живопису, слова, руху); активізацію асоціативного мислення на основі інтегративних проесів ; формування емоційно-образного типу сприйняття; розвиток уміння осмислювати та оцінювати художні явища.

Отже, *поглиблювально-аналітичний* етап став ключовим у формуванні здатності молодших школярів не лише слухати й відчувати музику, а й мислити музично. Реалізація методів «Музика в словах» і «Створення естетичних моделей» забезпечили перехід від емоційно-чуттєвого реагування до свідомого оцінного ставлення, розвинула рефлексію, асоціативне мислення, творчість. Залучення словесного, образотворчого й театрального мистецтв відповідало визначеній педагогічній умові, що дало змогу досягти цілісного розуміння музичного мистецтва.

Результати спостережень на цьому етапі засвідчили зростання рівня усвідомленості музичного сприйняття, емоційної виразності та здатності дітей до самостійного художнього узагальнення, що стало вагомим підґрунтям для переходу до наступного – *продуктивно-синтезуючого* – етапу, який є завершальним у цілісній системі розвитку музичності молодших школярів. Саме на цьому етапі формується те, до чого ми поступово підводили дитину протягом попередньої роботи: внутрішня готовність самостійно працювати над музичним твором, створювати власне виконавське бачення та пробувати себе в ролі автора-інтерпретатора.

У центрі четвертого етапу – реалізація провідної педагогічної умови: забезпечення творчої самостійності учнів в опрацюванні фортепіанних творів різних стилів і жанрів та спонукання до створення власного художнього

продукту. Застосування цієї умови принципово змінює характер діяльності учня: дитина поступово переходить від позиції «виконавця завдань» до ролі співтворця, який має право на особистий художній вибір, інтерпретацію та експеримент.

Метою етапу стало формування в молодших школярів готовності до самостійної творчо-виконавської діяльності, здатності до інтерпретації музичного твору та створення власного художнього продукту.Щоб забезпечити реалізацію цієї умови, продуктивно-синтезуючий етап передбачає виконання низки завдань, тісно пов'язаних між собою.

Завданнями етапу визначено:

1. Розвиток самостійності в роботі над музичним твором: уміння аналізувати текст, визначати ключові виражальні моменти та самостійно ухвалювати рішення щодо характеру виконання.
2. Стимулювання інтерпретаційних навичок, що ґрунтуються на індивідуальному емоційному досвіді дитини.
3. Синтез знань, технічних умінь, художніх уявлень і фантазії у створенні власного художнього продукту – авторських варіацій, міні-імпровізацій, оригінальних фразувань, вступів, завершень або інтерпретаційних версій.

Реалізація цих завдань здійснювалася за допомогою методів, що спонукали учнів до рефлексії, соціальної взаємодії та усвідомленого виконавського аналізу. Одним із провідних методів продуктивно-синтезуючого етапу став «Метод самооцінки виконання». Для його реалізації ми активно використовуємо аудіо- та відеозаписи. Учні надзвичайно чутливі до результатів власної гри, і саме «слухання себе збоку» відкриває зовсім інший рівень усвідомленості, а живі мікроситуації показують, наскільки трансформаційно діє цей метод. В межах даного методу учням пропонувалося здійснити усну самооцінку власного виконання після прослуховування аудіо- чи відеозапису з подальшим формулюванням художніх завдань для повторного виконання.

Наприклад, учень М. був переконаний, що його виконання твору «Кенгуреня» Жанни Колодуб звучить «дуже швидко і голосно». Під час прослуховування він уважно нахилив голову й прошепотів: «Я думав, це в мене якісь велоперегони, а не кенгуреня». Після паузи він додав: «Можна я спробую знову? Я хочу, щоб було більше спокійної легкості». Дитина сама сформулювала художню мету, а це - ключ до творчої самостійності.

Під час самооцінювання діти звертають увагу на такі аспекти:

- чи співпадає виконання з тим образом, який вони задумали;
- чи вдалося передати настрій твору;
- як звучать окремі фрази, чи вони пов'язані;
- чи є динаміка логічною;
- де потрібно «відпустити», «додати повітря», «посміхнутися в музиці».

Кожен новий запис стає для дитини можливістю помітити власне зростання. Учні починають бачити прогрес і радіють йому, - це зміцнює мотивацію та віру у власні творчі сили.

Найцікавішим методом продуктивно-синтезуючого - етапу виявилася «Рольова гра», в якій дітям було запропоновано різні ролі: виконавець, педагог, уважний слухач, іноді навіть «режисер виконання», який визначає настрій і стиль. В ході даного методу учні проводять урок в ролі педагога або слухача. На уроці «педагогом дня» стала учениця О., яка працювала над твором Жанни Колодуб «Снігова королева» з однойменної збірки. Вона вислухала виконання свого друга і зауважила: «У тебе початок дуже гарний, ніби казка прокидається. Але в серединці, мені здається, ти поспішав, і казка заплуталась. Можеш спробувати перехід зробити тихіше?». Її порада була не технічною, а образною, що є особливо значущим для молодшого шкільного віку. Учень спробував ще раз - і справді зіграв м'якше, уважніше, більш змістовно. Після цього обидва засміялися: «Вийшло!»

Саме такі рольові взаємодії допомагають дітям у набутті таких інтерпретаційних навичок: вчитися чути один одного; порівнювати різні виконавські варіанти; пробувати змінювати характер твору; ставати сміливішими у висловленні власної думки; відчувати відповідальність за художній результат. Цей метод має особливий психологічний ефект: діти починають сприймати себе не лише учнями, а справжніми виконавцями, які можуть впливати на характер виконання твору.

Наступним методом для вирішень завдань етапу став Діалог з учителем. На цьому етапі діалог стає провідним інструментом народження інтерпретаційної ідеї. Учитель не дає готових відповідей - він лише м'яко спрямовує думку дитини, ставить запитання, які відкривають внутрішній зміст музики. Наприклад, розглянемо мікроепізод із уроку над твором Г.Саська «Перший пролісок» зі циклу дитячих п'єс «Мозаїка»

Учитель:

«Скажи, як ти уявляєш собі перші два такти? Це хтось іде? Хтось стукає? Чи, може, хтось сміється?»

Учень задумався й тихо відповів:

- «Мені здається, це ніби ранок. І сонце так несміливо виглядає з-за хмарки… Ось тут, дивіться…» Ми разом шукаємо, як зіграти «сонце, що виглядає зі схованки»: легший дотик, тепліший звук, повільніше «дихання» фрази. Після повторного виконання хлопчик радісно каже:

- «От тепер воно світить!»

У такі моменти формується найцінніше: власна виконавська ідея, що ґрунтується не на схемах, а на справжньому емоційному переживанні дитини, що сприяє створенню власного художнього продукту.

На продуктивно-синтезуючому етапі діти вперше пробують себе в ролі маленьких композиторів та інтерпретаторів. Формами авторської творчої діяльності на цьому етапі були: коротка імпровізація за мотивами твору; власна міні-інтонація перед початком; змінений характер середнього епізоду; варіант

завершення; додана «усмішка» або «запитання» в кінці фрази; маленький діалог лівої та правої рук; створення «казкової історії» і її музичне втілення.

Наприклад, учениця М. придумала до дитячої мініатюри «Синички за вікном» Г. Саська коротку тризвучну «хмаринку», яка з'являється перед першим тактом.Вона сказала: «Так краще відчувати, що казка ще не почалась, але вже летить до нас». Ця маленька знахідка зробила виконання більш особистим, живим, по-справжньому власним. Саме такі моменти є свідченням того, що дитина засвоїла музику як простір для творчості, а не як набір інструкцій.

Продуктивно-синтезуючий етап завершує логіку всього методичного комплексу. Саме тут:

- технічні навички стають інструментом художнього мислення;
- знання перетворюються на індивідуальні рішення;
- емоційність поєднується з усвідомленістю;
- дитина починає створювати власний художній продукт.

Учень відчуває себе співавтором - тим, хто не просто грає, а говорить музикою, відкриваючи слухачеві свій маленький внутрішній світ. Творчість на цьому етапі виступає рушійною силою формування індивідуального художнього продукту учня.

Отже, продуктивно-синтезуючий етап забезпечив перехід музичності учнів до інтегрованого рівня розвитку, коли технічні навички, емоційні переживання та уявлення про образ стають єдиним художнім процесом. Музичність на цьому етапі постає як здатність дитини не лише виконувати твір, а й жити в ньому як митець-інтерпретатор.

Формування музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання є багаторівневим і системним процесом, що охоплює всі аспекти музичного розвитку - емоційно-ціннісний, слуховий, виконавський, аналітичний та творчий. Музичність на початковому етапі проявляється у спонтанному емоційному реагуванні на музику, на перетворювально-

технологічному - у свідомому засвоєнні музичних прийомів та технік, на поглиблювально-аналітичному - у здатності усвідомлено аналізувати музичний твір, а на продуктивно-синтезуючому - у інтеграції всіх компонентів, що забезпечує творчу самостійність та інтерпретаційну гнучкість учнів.

Таким чином, музичність виступає не лише результатом опанування технічних і виконавських навичок, а й комплексною якістю особистості, яка проявляється у здатності учня відчувати, розуміти та створювати музику як художній продукт. Цей системний підхід забезпечує безперервний розвиток музичності від первинного сприйняття до творчої реалізації, формуючи повноцінну музично розвинену особистість молодшого школяра.

3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Після завершення формувального етапу дослідно-експериментальної роботи з метою перевірки ефективності розробленої методики розвитку музичності молодших школярів було проведено контрольний експеримент. Його організація та процедура відповідали методологічним засадам констатувального етапу дослідження, що забезпечило коректність порівняльного аналізу результатів розвитку музичності молодших школярів експериментальної і контрольної груп.

У контрольному етапі експерименту взяли участь 42 учні молодшого шкільного віку, поділені на експериментальну та контрольну групи, кожна з яких складалася з 21 учня. Навчально-виховний процес у контрольній групі здійснювався за традиційною програмою, тоді як в експериментальній групі реалізовувалася авторська методика розвитку музичності молодших школярів, що передбачала активне використання синестетичних зв’язків, образно-асоціативного мислення та інтегрованого підходу до музичного сприймання й навчання.

Попередній діагностичний експеримент у підрозділі 3.1. дозволив констатувати рівень розвитку музичності 62 учнів 3-го класу мистецьких шкіл за анкетуванням, а саме: високому рівню музичності відповідають 5

респондентів, що у відсотковому співвідношенні 8,06%, до середнього рівня означеної підготовки належать 12 респондентів, а саме 19,35 %, низькому рівню даної підготовки відповідають 45 респондентів, що у відсотковому співвідношенні 72,58%

Контрольне діагностування проводилося за тими ж критеріями, показниками та методиками, що застосовувалися на констатувальному етапі – це дало змогу об'єктивно простежити динаміку розвитку музичності учнів та виявити якісні зміни в рівнях її сформованості.

На початку формувального експерименту було здійснено розподіл учнів експериментальної і контрольної груп за рівнями розвитку музичності відповідно до першого критерію - міри зацікавленості усвідомленою музичною діяльністю. Ми провели повторне анкетування для контрольної перевірки за показниками (характер ставлення до музичного мистецтва та розуміння можливостей музики у відображенні навколишнього світу) вищезгаданого критерію міри зацікавленості усвідомленою музичною діяльністю.

Отримані результати засвідчили наявність приблизно однакових стартових умов в обох групах. Так, в експериментальній групі високий рівень виявлено в 2 учнів (9,5%), середній – у 4 учнів (19,0%), низький - у 15 учнів (71,5%). У контрольній групі відповідно: високий рівень – у 2 учнів (9,5%), середній – у 5 учнів (23,8%), низький – у 14 учнів (66,7%).

Отже, констатувальний зріз засвідчив переважання низького рівня розвитку музичності в обох групах, що забезпечило можливість здійснення коректного експериментального порівняння.

Аналіз результатів контрольного експерименту засвідчив істотні якісні та кількісні зміни учасників в експериментальній групі порівняно з контрольною. Зокрема, в експериментальній групі зафіксовано зростання кількості учнів із високим рівнем розвитку музичності та зменшення частки школярів із низьким рівнем. Середній рівень набув стабільних характеристик і виявляв тенденцію до

переходу у більш високий. Результати повторного анкетування висвітлено в таблиці 3.3.1.

За результатами анкетування з'ясувалось, що у контрольній групі (КГ) спостерігалася позитивна динаміка показників, що проявлялася переважно у стабілізації наявних рівнів без суттєвих якісних змін. Це дозволяє стверджувати, що традиційна система навчання не забезпечує достатніх умов для інтенсивного розвитку музичності молодших школярів.

Учні експериментальної групи (ЕГ) почали виявляти глибше усвідомлення музичного змісту творів, активніше застосовувати асоціативні зв'язки, точніше описувати емоційно-образний характер музики, демонструвати зростання мотивації до занять музикою та більш усвідомлене ставлення до виконавської діяльності. Отримані результати експерименту підтверджують ефективність упровадженої методики, спрямованої на розвиток музичності молодших школярів за мотиваційно-інформаційним компонентом. Результати динаміки змін за анкетуванням висвітлено у таблиці 3.3.2.

Таблиця 3.3.1

Порівняння результатів анкетування в експериментальній та контрольній групі

Рівні	До формування				Після формування			
	КГ - 1		ЕГ - 1		КГ - 2		ЕГ - 2	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	21	100	21	100	21	100	21	100
Високий	5	8,06	5	8,06	2	9,5	2	24
Середній	6	19,35	6	19,35	5	22	4	39
Низький	10	72,58	10	72,58	14	68,5	15	37

Таблиця 3.3.2.

Динаміка змін за анкетуванням

Група	Час	Високий(%)	Середній (%)	Низький (%)
КГ	До (КГ-1)	8,8	20,9	70,3
КГ	Після (КГ-2)	10,8	22,9	66,3
Зміна в КГ		+2,0	+2,0	-4,0
ЕГ	До (ЕГ-1)	8,8	20,9	70,3
ЕГ	Після (ЕГ-2)	14,8	26,9	58,3
Зміна в ЕГ		+6,0	+6,0	-12,0

Динаміка: результати анкетування свідчать про наявність позитивних змін у рівні сформованості мотиваційно-інформаційного компоненту музичності молодших школярів як у контрольній, так і в експериментальній групах, однак характер і масштаб цих змін є суттєво різними.

У контрольній групі зафіксовано незначне зростання учнів з високим рівнем - на 2,0 %, а також збільшення показників середнього рівня на 2,0 %, що супроводжувалося відповідним зменшенням частки учнів з низьким рівнем на 4,0 %. Такі зміни мають характер природної вікової динаміки та впливу стандартної освітньої практики. Натомість в експериментальній групі спостерігається значно інтенсивніша позитивна динаміка. Частка учнів з високим рівнем зросла на 6,0 %, а із середнім - також на 6,0 %, при одночасномузниженніпоказниканизькогорівняодразу на 12,0 %. Такі результати підтверджують результативність упровадженої методики формування мотиваційно-інформаційного компоненту музичності молодших школярів.

З метою поглибленого аналізу результатів розвитку мотиваційно-інформаційного компонента музичності молодших школярів, отриманих шляхом анкетування, було проведено цілеспрямовану бесіду «Чи можна побачити музику?», яка доповнила кількісні дані якісними характеристиками музичного мислення учнів. Бесіда була спрямована на виявлення рівня поінформованості з основ сольфеджіо (бесіди про мистецтво), а також здатності до словесної інтерпретації музичних вражень. У процесі спілкування учням пропонувалися запитання щодо характеру музики, її темпу, настрою та емоційного забарвлення. Аналізувалася здатність учнів застосовувати музично-теоретичні поняття в описі художнього змісту прослуханих творів. Порівняльний аналіз результатів бесіди в експериментальній та контрольній групі висвітлено у таблиці 3.3.3, а динаміку змін за бесідою учасників контрольної та експериментальної груп показано в таблиці 3.3.4.

Таблиця 3.3.3

Порівняльний аналіз результатів бесіди в експериментальній та контрольній групах

Рівні	До формування				Після формування			
	КГ - 1		ЕГ - 1		КГ - 2		ЕГ - 2	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	21	100	21	100	21	100	21	100
Високий	5	8,06	5	8,06	2	9,5	2	24
Середній	6	19,35	6	19,35	5	22	4	39
Низький	10	72,58	10	72,58	14	68,5	15	37

Таблиця 3.3.4.

Динаміка змін за бесідою учасників контрольної та експериментальної групи

Група	Час	Високий (%)	Середній (%)	Низький (%)
КГ	До (КГ-1)	8,4	21,3	70,3
КГ	Після (КГ-2)	10	23,0	67,0
Зміна в КГ		1,6	1,7	-3,3
ЕГ	До (ЕГ-1)	8,5	21,3	70,2
ЕГ	Після (ЕГ-2)	22,0	42,0	36,0
Зміна в ЕГ		13,5	20,7	-34,2

Динаміка: аналіз даних контрольного експерименту виявив суттєві відмінності в динаміці розвитку між експериментальною і контрольною групами. В експериментальній групі зафіксовано зростання кількості учнів із високим рівнем мотиваційно-інформаційного компонента на 13,5 % та середнього - на 20,7 %, що супроводжується зменшенням частки школярів із низьким рівнем на 34,2 %. Така динаміка свідчить про істотне підвищення рівня музично-теоретичної обізнаності, розвиток образного мислення та активізацію інтересу до музичної діяльності. У контрольній групі зміни мають незначний характер і не перевищують 1–3 %, що свідчить про відсутність системного розвитку мотиваційно-інформаційної сфери в умовах традиційного навчання. Особливо показовим є той факт, що в експериментальній групі спостерігається зменшення кількості учнів із низьким рівнем більш ніж удвічі, що вказує на ефективність упровадження спеціально розроблених педагогічних прийомів:

використання синестетичних зв'язків, образних аналогій, інтеграції музично-теоретичних знань із художнім сприйняттям.

Якісний аналіз відповідей учнів експериментальної групи засвідчив:

- розширення музично-термінологічного словника учнів;
- поглиблення здатності характеризувати музику на основі ладово-гармонічних ознак;
- підвищення точності словесних описів музичних явищ;
- формування усвідомленого ставлення до музики як художнього явища.

Натомість, у контрольній групі відповідей з елементарними характеристиками («весела», «сумна», «швидка») залишилося переважна більшість, що свідчить про поверхневе сприймання музики.

Отже, отримані результати двох видів аналізу (анкетування та бесіди) переконливо доводять, що авторська методика забезпечує цілісний розвиток мотиваційно-інформаційного компонента музичності молодших школярів, що проявляється у: підвищенні інтересу до музичної діяльності; збагаченні музично-інформаційного фонду; розвитку образно-асоціативного мислення; формування усвідомленого ставлення до музики.

З метою визначення рівня та динаміки розвитку операційно-перцептивного компоненту музичності молодших школярів за показником ступеня розвитку музичних здібностей у ході контрольного експерименту було застосовано адаптовану методику Едвіна Гордона, спрямовану на діагностику здатності учнів до тональної, ритмічної та ладової аудіації. Контрольне діагностування здійснювалося за ідентичною процедурою, що й на констатувальному етапі дослідження, що забезпечило коректність порівняльного аналізу результатів експериментальної та контрольної груп і дало змогу простежити якісні й кількісні зміни у сформованості музичних здібностей учнів.

Результати початкового зрізу за методикою Е. Гордона засвідчили приблизно однакові стартові умови в експериментальній і контрольній групах. В обох групах домінував низький рівень розвитку операційно-перцептивного компоненту, тоді як частка учнів із високим і середнім рівнями була незначною, що створювало підґрунтя для коректного експериментального порівняння. Порівняльний аналіз результатів музичності за методикою Едвіна Гордона в експериментальній та контрольній групі висвітлено у таблиці 3.3.5.

Таблиця 3.3.5.

Порівняння результатів музичності за методикою Едвіна Гордона в експериментальній та контрольній групі

Рівні	До формування				Після формування			
	КГ - 1		ЕГ - 1		КГ - 2		ЕГ - 2	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	21	100	21	100	21	100	21	100
Високий	2	8,06	2	8,06	2	9,5	5	23,8
Середній	4	19,35	4	19,35	5	23,8	7	33,3
Низький	15	72,58	15	72,58	14	66,7	9	42,9

Як засвідчують дані таблиці, у контрольній групі після формувального етапу спостерігаються лише незначні зрушення в межах 1–3 %, що проявляються у незначному зростанні частки учнів із середнім рівнем за рахунок зменшення кількості школярів із низьким рівнем розвитку музичних здібностей. Такі зміни мають характер природної вікової динаміки та впливу традиційної освітньої практики. Натомість в експериментальній групі зафіксовано істотні позитивні зміни. Зросла кількість учнів із високим і середнім рівнями розвитку операційно-перцептивного компоненту, водночас суттєво зменшилася частка школярів із низьким рівнем. Це свідчить про

підвищення здатності до аудіації, розвитку інтонаційної чутливості, ритмічного чуття та ладового сприймання музичного матеріалу.

Якісні зміни включають:

- підвищення точності розпізнавання інтервалів та ладових співвідношень;
- удосконалення ритмічної диференціації та стабільного відтворення ритмічних малюнків;
- розширення внутрішнього слухового уявлення та здатності до аудіації «про себе»;
- влучність словесного описання музичних фраз та емоційного забарвлення;
- адаптація співу в різних темпах і тональностях;
- формування усвідомленого ставлення до музики як художнього явища;

Для наочного відображення характеру та інтенсивності змін було здійснено аналіз динаміки рівнів розвитку операційно-перцептивного компоненту музичності в обох групах за методикою Едвіна Гордона (див. табл. 3.3.6.)

Динаміка: аналіз результатів засвідчив, що в контрольній групі зростання показників розвитку музичних здібностей є мінімальним і не має системного характеру. В експериментальній групі динаміка змін є значно інтенсивнішою: істотно зросла частка учнів із високим і середнім рівнями розвитку музичних здібностей, а кількість школярів із низьким рівнем зменшилася майже вдвічі.

Таблиця 3.3.6.

Динаміка змін за методикою Едвіна Гордона

учасників контрольної та експериментальної груп

Група	Час	Високий (%)	Середній (%)	Низький (%)
КГ	До (КГ-1)	8,06	19,35	72,58
КГ	Після (КГ-2)	9,5	23,8	66,7
Зміна в КГ		+1,4	+4,5	-5,9
ЕГ	До (ЕГ-1)	8,06	19,35	72,58
ЕГ	Після (ЕГ-2)	23,8	33,3	42,9
Зміна в ЕГ		+15,7	+13,9	-29,7

Отримані результати переконливо доводять ефективність упровадженої авторської методики розвитку музичності молодших школярів, яка, зокрема, передбачала цілеспрямований розвиток внутрішнього слухового уявлення, активне використання завдань на спів «внутрішнім слухом, тобто про себе», ритмічну диференціацію та образно-асоціативне осмислення музичного матеріалу, що безпосередньо корелює з діагностичними позиціями методики Едвіна Гордона.

З метою повторної перевірки рівня музичності молодших школярів за другим показником - здатністю до диференціації музичної мови - буловикористано методику «Розповідь про музику». Вона спрямована на виявлення здатності учнів розрізняти елементи музичної мови та усвідомлювати засоби музичної виразності, що формують зміст музичного твору. Результати констатувального етапу експерименту засвідчили переважання низького рівня розвитку здатності до диференціації музичної мови (74,8%), що свідчить про недостатню сформованість навичок усвідомленого слухання та аналізу музичних творів у значної частини молодших школярів.

Середній рівень було зафіксовано у 17,8 % учнів, тоді як високий рівень виявлено лише у 7,4 % піддослідних.

Порівняльний аналіз результатів формувального етапу експерименту (табл. 3.3.7) засвідчив позитивну динаміку показників в експериментальній групі, зокрема збільшення частки учнів із середнім і високим рівнями розвитку здатності до диференціації музичної мови. Натомість у контрольній групі спостерігалися лише незначні зрушення в межах 1-3 %, що мають характер природного навчального поступу та не супроводжуються істотними якісними змінами.

Таблиця 3.3.7.

Порівняння результатів розвитку музичності за методикою «Розповідь про музику» в експериментальній та контрольній групах

Рівні	До формування				Після формування			
	КГ - 1		ЕГ - 1		КГ - 2		ЕГ - 2	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	21	100	21	100	21	100	21	100
Високий	2	8,06	2	14,29	3	9,68	5	23,8
Середній	4	19,35	4	42,86	9	22,58	7	33,3
Низький	15	72,58	15	42,86	9	67,74	9	42,9

Як видно з таблиці 3.3.7. в експериментальній групі після проведення формувального етапу експерименту відбулося істотне зростання кількості учнів із середнім рівнем розвитку здатності до диференціації музичної мови (з 19,35 % до 42,86 %), що свідчить про позитивні якісні зрушення у сприйманні та аналізі музичних творів. Одночасно зафіксовано зменшення частки учнів з низьким рівнем з 72,58 % до 42,86 %, що підтверджує ефективність цілеспрямованого педагогічного впливу. Кількість учнів експериментальної

групи з високим рівнем розвитку зросла з 8,06 % до 14,29 %, що вказує на поступовий перехід окремих учнів із середнього рівня до високого та на формування в них стійких умінь диференціювати засоби музичної виразності й усвідомлено оперувати музично-теоретичними поняттями.У контрольній групі позитивні зміни мали незначний характер. Так, кількість учнів із середнім рівнем зросла лише з 19,35 % до 22,58 %, а з високим - з 8,06 % до 9,68 %. Водночас частка учнів з низьким рівнем зменшилася неістотно (з 72,58 % до 67,74 %), що свідчить про відсутність системного впливу на розвиток здатності до диференціації музичної мови.

Таблиця 3.3.8.

Динаміка змін за методикою «Розповідь про музику» учасників контрольної та експериментальної груп

Група	**Час**	**Високий (%)**	**Середній (%)**	**Низький (%)**
КГ	До (КГ-1)	8,06	19,35	72,58
КГ	Після (КГ-2)	9,5	23,8	66,7
Зміна в КГ		+1,4	+4,5	-5,9
ЕГ	До (ЕГ-1)	8,06	19,35	72,58
ЕГ	Після (ЕГ-2)	23,8	33,3	42,9
Зміна в ЕГ		+15,7	+13,9	-29,7

Дані таблиці динаміки змін (табл. 3.3.8.) підтверджують, що зменшення кількості учнів із низьким рівнем та зростання частки учнів із середнім і високим рівнями є більш виразним саме в експериментальній групі, що свідчить про результативність цілеспрямованого педагогічного впливу.

Якісний аналіз відповідей учнів експериментальної групи показав поглиблення здатності до усвідомленого розрізнення засобів музичної виразності, зокрема ладових, динамічних, ритмічних і темброво-регістрових

характеристик музичних творів. Учні почали точніше добирати назви до прослуханих уривків, аргументуючи власний вибір через аналіз характеру мелодії, темпу, ритму та динамічного розвитку музичного образу. На високому рівні розвитку здатності до диференціації музичної мови перебували ті учні, які володіють достатнім обсягом музично-теоретичних знань, вільно оперують відповідною термінологією та здатні цілісно аналізувати розвиток музичного образу. Вони виявляли уміння одночасно слухати твір і виділяти найбільш характерні засоби музичної виразності, що визначають його зміст і настрій.

Отже, результати застосування методики «Розповідь про музику» засвідчують, що цілеспрямована педагогічна робота сприяє розвитку здатності молодших школярів до диференціації музичної мови, формуванню усвідомленого слухового сприймання та глибшого розуміння змісту музичних творів. Отримані дані підтверджують доцільність використання даної методики в процесі розвитку музичності учнів молодшого шкільного віку та дозволяють зробити висновок, що впровадження методики «Розповідь про музику» у процесі формувального експерименту сприяло активізації слухової уваги, розвитку вміння усвідомлено сприймати та аналізувати музичний матеріал, а також формуванню здатності розпізнавати й інтерпретувати засоби музичної виразності. Це підтверджує доцільність використання означеної методики для розвитку музичності учнів молодшого шкільного віку.

З метою визначення рівня та динаміки розвитку операційно-перцептивного компоненту музичності молодших школярів за останнім показником рівня розвитку виконавських умінь у ході контрольного експерименту було застосовано адаптовану методику аналізу змісту педагогічної відеоінформації, з урахуванням специфіки фортепіанного виконавства. Методика спрямована на комплексне оцінювання сформованості виконавських умінь учнів-піаністів шляхом системного аналізу відеозаписів їхніх виступів відповідно до визначених критеріїв, зазначених в попередньому підрозділі 3.1. табл.3.3.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту засвідчив виразну позитивну динаміку розвитку виконавських умінь в учнів обох груп. Водночас характер та масштаб змін істотно відрізнялися.

Таблиця 3.3.9

Порівняння результатів рівня розвитку музичності за методикою аналізу змісту педагогічної відеоінформації в експериментальній та контрольній групах

Рівні	До формування				Після формування			
	КГ - 1		ЕГ - 1		КГ - 2		ЕГ - 2	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	21	100	21	100	21	100	21	100
Високий	2	7,4	2	7,4	3	9,5	4	19,0
Середній	4	17,8	4	17,8	5	23,8	9	42,9
Низький	15	74,8	15	74,8	13	61,9	8	38,1

У контрольній групі зафіксовано лише незначне покращення: кількість учнів із високим рівнем розвитку виконавський умінь зросла з 2 до 3, а середній рівень – з 4 до 5 учнів. Частка учнів із низьким рівнем зменшилася з 15 до 14. Ці зміни відповідають природному навчання та не мають системного характеру. Водночас у експериментальній групі спостерігається виразне покращення показників, що свідчить про ефективність цілеспрямованого педагогічного впливу, який реалізовувався в процесі формувального експерименту.

Таблиця 3.3.10

Динаміка змін за методикою аналізу змісту педагогічної відеоінформації

Група	Час	Високий (%)	Середній (%)	Низький (%)
КГ	До (КГ-1)	7,4	17,8	74,8
КГ	Після (КГ-2)	9,2	20,3	70,5
Зміна в КГ		+1,8	+2,5	-4,3
ЕГ	До (ЕГ-1)	18,5	17,8	74,8
ЕГ	Після (ЕГ-2)	23,8	38,6	42,9
Зміна в ЕГ		+11,1	+20,8	-39,7

Дані таблиці 3.3.10 переконливо свідчать про те, що динаміка розвитку виконавських умінь в експериментальній групі є значно виразнішою, ніж у контрольній. Так, приріст показників високого та середнього рівнів (на 1,8 % та 2,5% відповідно) не призвів до фактичного збільшення кількості у межах зазначених рівнів, що свідчить про природний навчальний поступ без системного педагогічного впливу. Натомість в експериментальній групі зафіксовану виразну позитивну динаміку, що проявилася як у відсоткових показниках, так і в кількісному вимірі. Кількість учнів із високим рівнем розвитку виконавських умінь збільшилася з 2 до 4 осіб, що становить приріст +11,1 %. Частка учнів із середнім рівнем зросла з 4 до 8 осіб (+20,8 %), тоді як кількість учнів із низьким рівнем зменшилася з 15 до 19 осіб, тобто на 6 учнів (-31,9 %).

Таким чином, динаміка результатів експериментальної групи свідчить про масовий перехід із низького рівня розвитку виконавських умінь до середнього та високого, що підтверджує ефективність цілеспрямованого педагогічного впливу, реалізованого в процесі формувального експерименту.

Якісний аналіз відеозаписів виконання музичних творів учнями експериментальної групи після завершення формувального етапу експерименту засвідчив істотні позитивні зрушення у сформованості виконавських умінь за всіма ключовими критеріями, визначеними в аналітичній карті спостереження. Передусім відзначено підвищення технічної точності виконання: учні демонстрували стабільніше звуковидобування, зменшення кількості текстових помилок, більш доцільний вибір аплікатури та кращу координацію рук. Якщо на констатувальному етапі виконання часто супроводжувалося зупинками та невпевненістю у складних пасажах, то після формувального експерименту спостерігалася цілісність і рівність виконання, навіть у фрагментах підвищеної технічної складності. Помітних змін зазнала ритмічна організованість виконання. Учні експериментальної групи почали впевненіше тримати темп, демонстрували краще відчуття метроритмічної пульсації, зникли хаотичні ритмічні відхилення. Ритмічні труднощі, які раніше призводили до втрати цілісності музичної форми, після формувального етапу переважно мали локальний характер і не впливали суттєво на загальне художнє враження від виконання. Суттєво розширилася динамічна виразність та звукова палітра виконання. Учні почали свідомо використовувати динамічні відтінки відповідно до змісту твору, з'явилися динамічні контрасти, нюансування, більш гнучке фразування. Якщо на початковому етапі динаміка носила переважно формальний характер, то після формувального експерименту вона стала змістовним засобом художньої виразності.

Виконання учнів експериментальної групи відзначалося також чіткішою артикуляцією та різноманітністю звукових прийомів. Учні більш усвідомлено застосовували legato, staccato, tenuto, portato, відповідно до художнього образу твору, а також демонстрували більш грамотне та виважене використання педалі, що позитивно вплинуло на цілісність звучання та виразність музичного образу. Окремо слід відзначити позитивні зміни у сценічній поведінці та психологічній зібраності учнів експериментальної групи. Відеоспостереження

показали зростання впевненості, зосередженості та виконавської стабільності: учні рідше зупинялися під час виконання, зберігали концентрацію навіть у разі незначних помилок, демонстрували цілісність виконавського образу та готовність до сценічного виступу. Натомість у контрольній групі якісні зміни мали обмежений і фрагментарний характер. Незважаючи на незначні кількісні зрушення, виконання більшості учнів контрольної групи залишалося технічно нестабільним, з обмеженою динамічною палітрою та недостатньо усвідомленим використанням засобів музичної виразності, що свідчить про відсутність системного педагогічного впливу на розвиток виконавських умінь.

Отже, поєднання кількісних і якісних результатів аналізу підтверджує, що реалізація авторської методики забезпечила цілеспрямований перехід учнів експериментальної групи з репродуктивного рівня виконання до усвідомлено-художнього, що проявилося у підвищенні технічної стабільності, ритмічної організованості, динамічної виразності та сценічної впевненості юних піаністів.

У процесі експериментального дослідження особливу увагу було приділено аналізу емоційно-оцінного компоненту розвитку музичності молодших школярів, який визначався за критерієм ступеня емоційно-оцінного переживання музичного мистецтва. З метою діагностики зазначеного показника було застосовано методику педагогічного спостереження, що дала змогу систематично та цілеспрямовано фіксувати емоційні прояви й поведінкові реакції учнів у процесі сприймання музики.

Порівняльний аналіз та динаміка результатів рівня розвитку музичності за методикою педагогічного спостереження у контрольній та експериментальній групах після формувального етапу експерименту засвідчив істотні відмінності у характері та спрямованості змін (див. табл. 3.3.11 та 3.3.12).

Аналіз результатів динаміки педагогічного спостереження дав змогу простежити не лише кількісні зміни рівнів, а й характер трансформації емоційних реакцій учнів у процесі сприймання музики. Результати контрольної

групи після формувального етапу експерименту засвідчили незначні позитивні зрушення, які проявилися у поодиноких випадках підвищення виразності емоційної реакції. За даними педагогічного спостереження, в окремих учнів з'явилися більш адекватні мімічні реакції, короткі вербальні висловлювання емоційного характеру, а також обмежені рухові прояви, що відповідали загальному характеру музичного твору. Водночас ці прояви мали епізодичний і нестійкий характер та не супроводжувалися глибоким усвідомленням художнього змісту музики.

Таблиця 3.3.11

Порівняння результатів рівня розвитку музичності за методикою педагогічного спостереження в експериментальній та контрольній групах

Рівні	До формування				Після формування			
	КГ - 1		ЕГ - 1		КГ - 2		ЕГ - 2	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	21	100	21	100	21	100	21	100
Високий	2	8,55	2	8,55	2	10,55	6	28,55
Середній	4	21,10	4	21,10	5	23,10	8	36,10
Низький	15	70,35	15	70,35	14	66,35	7	35,35

Натомість у експериментальній групі динаміка змін, зафіксована методом педагогічного спостереження, має виражений і системний характер. Учні демонстрували помітне зростання емоційної включеності в процес слухання музики, що відображалося у багатшій міміці, активнішій жестикуляції, адекватній руховій реакції та емоційно забарвленому мовленні. Важливою ознакою позитивної динаміки стало те, що емоційні прояви дедалі частіше відповідали не лише загальному настрою твору, а й зміні художнього образу та

засобів музичної виразності, що свідчить про зростання усвідомленості музичного сприймання.

Таблиця 3.3.12

Динаміка змін за методикою аналізу змісту педагогічного спостереження

Група	**Час**	**Високий (%)**	**Середній (%)**	**Низький (%)**
КГ	До (КГ-1)	8,55	21,10	70,35
КГ	Після (КГ-2)	10,55	23,10	66,35
Зміна в КГ		+2,0	+2,0	-4,0
ЕГ	До (ЕГ-1)	8,55	21,10	70,35
ЕГ	Після (ЕГ-2)	28,55	36,10	35,35
Зміна в ЕГ		+20,0	+15,0	-35,0

Якісний аналіз результатів педагогічного спостереження дозволив виявити суттєві якісні перетворення в емоційно-оцінному компоненті розвитку музичності учнів експериментальної групи. Передусім відбувся перехід від пасивного або поверхневого емоційного реагування до усвідомленого емоційного співпереживання музичному образу. Учні стали частіше виявляти емоції через міміку та жести, використовувати емоційно-оцінні висловлювання, а також встановлювати асоціативні зв'язки між характером музики та художніми образами.

За результатами спостережень, у школярів експериментальної групи зросла здатність вербалізувати власні емоційні переживання, пояснювати, які саме засоби музичної виразності (темп, динаміка, регістр, характер мелодії) викликають ті чи інші емоції. Це свідчить про інтеграцію емоційного та когнітивного аспектів музичного сприймання, що є показником більш високого рівня музичності.

У контрольній групі якісні зміни виявлялися обмежено: емоційні реакції здебільшого залишалися стереотипними, асоціації - поверхневими, а оцінка музичного змісту - загальною й недостатньо аргументованою. Педагогічне спостереження фіксувало окремі позитивні прояви, однак вони не утворювали стійкої тенденції до зростання емоційно-оцінного переживання музики.

Таким чином, результати педагогічного спостереження підтверджують, що саме цей метод дозволив виявити глибинні зміни в емоційній сфері учнів, які не завжди можна зафіксувати виключно кількісними показниками. Поєднання кількісного аналізу рівнів і якісної інтерпретації емоційних проявів засвідчило ефективність формувального впливу та доцільність використання методики педагогічного спостереження для діагностики емоційно-оцінного компоненту музичних здібностей молодших школярів.

З метою поглибленого вивчення особливостей емоційно-образного сприймання музики молодшими школярами за показником «наявність і характер асоціацій» було здійснено порівняльний аналіз результатів застосування адаптованої методики семантичного диференціала Чарльза Осгуда в експериментальній і контрольній групах. Аналіз передбачав виявлення динаміки кількісних показників, а також якісну характеристику змін у характері асоціативних реакцій учнів, що проявляються у доборі прикметникових характеристик, глибині емоційного реагування та здатності до образного узагальнення музичного змісту.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів дослідження за методикою семантичного диференціала засвідчив наявність позитивної динаміки розвитку асоціативного сприймання музики в обох групах, проте ступінь вираженості цих змін є різною. В експериментальній групі зафіксовано зростання кількості учнів із високим рівнем сформованості асоціативного сприймання на 2,26% та середнім рівнем - на 2,42%, що супроводжується відповідним зменшенням частки школярів із низьким рівнем на 4,67%. Отримані дані свідчать про поступовий перехід учнів від

формального та поверхового емоційного реагування до більш усвідомленого образного сприймання музики.

Таблиця 3.3.13

Порівняння результатів рівня розвитку музичності за методикою семантичного диференціалу в експериментальній та контрольній групах

Рівні	До формування				Після формування			
	КГ - 1		ЕГ - 1		КГ - 2		ЕГ - 2	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	21	100	21	100	21	100	21	100
Високий	2	8,06	2	8,06	2	9,03	3	10,32
Середній	4	19,35	4	19,35	4	21,29	5	21,77
Низький	15	72,58	15	72,58	15	69,68	13	67,91

У контрольній групі динаміка має менш виражений характер: зростання показників високого та середнього рівнів перебуває в межах 1-2%, а зменшення низького рівня становить 2,90%. Такі зміни мають переважно стабілізаційний характер і можуть бути зумовлені загальним віковим розвитком та накопиченням музичного досвіду (див. табл. 3.3.14). Якісний аналіз відповідей учнів експериментальної групи на контрольному етапі дослідження засвідчив помітні зміни в характері асоціативних реакцій. Зокрема, спостерігається зростання точності добору прикметникових характеристик, підвищення узгодженості словесних асоціацій із емоційним змістом музичних творів, а також розширення спектра образних і емоційних уявлень.

Асоціативні реакції учнів експериментальної групи стали більш цілісними та диференційованими, у відповідях частіше поєднуються емоційні, сенсорні та сюжетні компоненти. Учні виявляють здатність не лише називати загальний настрій музики, а й вербалізувати внутрішній емоційний стан,

викликаний її звучанням, що свідчить про розвиток образного мислення та емоційно-оцінного ставлення до музичного мистецтва. У контрольній групі якісні зміни мають обмежений характер. Хоча окремі учні демонструють дещо більшу впевненість у виборі прикметників, асоціативні реакції здебільшого залишаються шаблонними, з переважанням предметно-сюжетних або загальнооцінних характеристик без глибшого образного узагальнення.

Таблиця 3.3.14

Динаміка змін за методикою аналізу змісту за методикою семантичного диференціалу

Група	**Час**	**Високий (%)**	**Середній (%)**	**Низький (%)**
КГ	До (КГ-1)	8,06	19,35	72,58
КГ	Після (КГ-2)	9,03	21,29	69,68
Зміна в КГ		+0,97	+1,94	-2,9
ЕГ	До (ЕГ-1)	8,06	19,35	72,58
ЕГ	Після (ЕГ-2)	10,32	21,77	67,91
Зміна в ЕГ		+2,26	+2,42	-4,67

Отже, результати порівняльного, динамічного та якісного аналізу за методикою семантичного диференціала підтверджують її дієвість як інструменту виявлення наявності та характеру асоціативного сприймання музики молодшими школярами. Зафіксовані кількісні зрушення та якісні зміни у відповідях учнів експериментальної групи свідчать про зростання рівня емоційної чутливості, здатності до адекватного словесного оформлення музичних вражень і образного узагальнення художнього змісту музичних творів. Методика семантичного диференціала дозволяє комплексно оцінити відповідність між емоційно-образними характеристиками музики та

вербальними асоціаціями учнів, що робить її доцільною для діагностики розвитку музичності в молодшому шкільному віці.

У межах контрольного експерименту здійснено аналіз результатів розвитку емоційно-оцінного компонента музичності молодших школярів за показниками ступеня розуміння музичного змісту та здатності до оцінки засобів музичної виразності у створенні художнього образу. Для цього було застосовано авторську методику «Образна палітра», побудовану на використанні синестезійних механізмів сприймання музики у поєднанні з візуальними образами. Аналіз охоплює порівняння результатів констатувального та формувального етапів у контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах (див. табл. 3.3.15).

Таблиця 3.3.15

Порівняння результатів рівня розвитку музичності за методикою «Образна палітра» в експериментальній та контрольній групах

Рівні	До формування				Після формування			
	КГ - 1		ЕГ - 1		КГ - 2		ЕГ - 2	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	21	100	21	100	21	100	21	100
Високий	1	6,95	1	6,95	2	8,00	5	23,81
Середній	4	17,50	4	17,50	4	19,50	9	42,86
Низький	16	75,55	16	75,55	15	72,50	7	33,33

Порівняльний аналіз результатів, поданих у таблиці 3.3.15, засвідчує різний характер змін у розвитку емоційно-оцінного компонента музичності учнів контрольної та експериментальної груп. У контрольній групі після

формування зафіксовано незначне зростання частки учнів із середнім і високим рівнями розвитку (у межах 1-3%), що супроводжувалося відповідним зменшенням кількості учнів із низьким рівнем. Такі зміни мають переважно кількісний характер і можуть бути пояснені загальним впливом навчального процесу та віковими особливостями розвитку молодших школярів. Натомість в експериментальній групі спостерігається суттєва позитивна динаміка. Кількість учнів із високим рівнем розвитку зросла з 1 до 5 осіб, із середнім - з 4 до 9 осіб, тоді як кількість учнів із низьким рівнем зменшилася з 16 до 7 осіб. Це свідчить про якісні зміни у сформованості досліджуваних показників, зумовлені цілеспрямованим використанням методики «Образна палітра».

Таблиця 3.3.16

Динаміка змін за методикою «Образна палітра»

Група	**Час**	**Високий (%)**	**Середній (%)**	**Низький (%)**
КГ	До (КГ-1)	6,95	17,50	75,55
КГ	Після (КГ-2)	8,00	19,50	72,50
Зміна в КГ		+1,05	+2,00	-3,05
ЕГ	До (ЕГ-1)	6,95	17,50	75,55
ЕГ	Після (ЕГ-2)	23,81	42,86	33,33
Зміна в ЕГ		+16,86	+25,36	-42,22

Аналіз динаміки, який зображено в табл. 3.3.16., засвідчує різну змінність у контрольній та експериментальній групах. У КГ простежується незначне збільшення частки учнів із високим і середнім рівнями (1-2 учнів) та відповідне зменшення учнів із низьким рівнем (-3%). Такі зміни мають поступовий характер і не свідчать про суттєві якісні зрушення. В ЕГ спостерігається чітка позитивна динаміка: кількість учнів із високим рівнем зросла на 4 особи, а з середнім – на 5 осіб. Кількість учнів із низьким рівнем зменшилося на 9 осіб.

Це свідчить про істотні якісні зміни у сформованості емоційно-оцінного компонента музичності завдяки методиці «Образна палітра».

Якісний аналіз відповідей учнів експериментальної групи після формувального етапу показав зростання здатності до усвідомленого емоційно-смислового слухання, встановлення асоціативних зв'язків між музичними та візуальними образами, а також уміння аргументовано оцінювати засоби музичної виразності. Учні частіше використовували музично-теоретичні поняття (темп, динаміка, характер, ритм), їхні судження набували цілісного та образного характеру. Активізація синестезійних механізмів сприймання сприяла глибшому розумінню художнього змісту музичних творів і формуванню здатності до інтерпретації музичного образу. У контрольній групі подібні прояви мали поодинокий і нестійкий характер.

Отже, результати порівняльного аналізу переконливо підтверджують ефективність авторської методики «Образна палітра» у розвитку емоційно-оцінного компонента музичності молодших школярів. Суттєві позитивні зміни, зафіксовані в експериментальній групі після формувального етапу, свідчать про результативність використання синестезійних механізмів сприймання музики у поєднанні з візуальними образами. Отримані дані підтверджують доцільність упровадження методики в практику музичного навчання та створюють підґрунтя для подальшого розвитку музичного мислення й художньої інтерпретації учнів.

Для аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи щодо сформованості творчо-діяльнісного компоненту музичності молодших школярів було використано авторську методику «Слухаю – думаю - граю», спрямовану на виявлення ступеня самостійності у виконавській діяльності та здатності до інтерпретації музичних творів.

Дані таблиці 3.3.17 порівняння результатів рівня розвитку музичності за методикою «Слухаю - думаю – граю» свідчать про істотні відмінності між учнями експериментальною та контрольною групами на контрольному етапі

експерименту. В експериментальній групі зафіксовано зростання кількості учнів із високим і середнім рівнями сформованості творчо-діяльнісного компоненту музичності з одночасним істотним зменшенням кількості учнів із низьким рівнем. У контрольній групі кількісні показники залишилися майже незмінними, а зафіксовані відсоткові коливання не супроводжувалися переходом учнів між рівнями, що свідчить про формальний характер динаміки та відсутність цілеспрямованого педагогічного впливу на розвиток самостійності у виконавській діяльності та здатності до інтерпретації музичних творів.

Таблиця 3.3.17

Порівняння результатів рівня розвитку музичності за методикою «Слухаю - думаю - граю» в експериментальній та контрольній групах

Рівні	До формування				Після формування			
	КГ - 1		ЕГ - 1		КГ - 2		ЕГ - 2	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
	21	100	21	100	21	100	21	100
Високий	2	7,10	2	7,10	2	9,50	6	28,60
Середній	4	17,60	4	17,60	4	19,00	10	47,60
Низький	15	75,30	15	75,30	15	71,50	5	23,80

Для більш детального аналізу результатів було визначено динаміку рівнів сформованості творчо-діяльнісного компоненту музичності у процесі експерименту, що подано в таблиці 3.3.18.

Таблиця 3.3.18

Динаміка змін за методикою «Слухаю - думаю - граю»

Група	Час	Високий (%)	Середній (%)	Низький (%)
КГ	До (КГ-1)	7,10	17,60	75,30
КГ	Після (КГ-2)	9,50	19,0	71,50
Зміна в КГ		+2,4	+1,4	-3,8
ЕГ	До (ЕГ-1)	7,10	17,60	75,30
ЕГ	Після (ЕГ-2)	28,6	47,60	23,80
Зміна в ЕГ		+21,5	+30,0	-51,5

Аналіз динаміки рівнів (табл. 3.3.18) свідчить про суттєві позитивні зрушення в експериментальній групі, де відбулося значне зростання кількості учнів із високим і середнім рівнями за рахунок скорочення частки учнів із низьким рівнем. Такі зміни підтверджують ефективність впровадження авторської методики «Слухаю - думаю - граю». У контрольній групі динаміка показників залишається слабко вираженою та не має системного характеру, що дозволяє розглядати зафіксовані зміни як результат природного перебігу навчального процесу.

Якісний аналіз результатів експерименту показав, що учні експериментальної групи після формувального впливу стали більш самостійними у виконавській діяльності, активніше пропонували власні інтерпретаційні рішення, аргументували свій вибір засобів музичної виразності та демонстрували глибше розуміння художнього змісту музичних творів. Для них характерним стало використання образно-асоціативного мислення, емоційна залученість і прагнення до творчого самовираження. Натомість учні контрольної групи переважно залишалися в межах репродуктивного виконання, орієнтувалися на зразок педагога та рідко проявляли інтерпретаційну

ініціативу, що підтверджує формальний характер змін у рівнях сформованості творчо-діяльнісного компоненту музичності.

Отже, результати кількісного та якісного аналізу переконливо доводять ефективність авторської методики «Слухаю - думаю - граю» у формуванні творчо-діяльнісного компоненту музичності молодших школярів, оскільки забезпечує активне включення учнів у процес осмисленого слухання, виконавської самостійності та інтерпретації музичних творів. Її використання сприяє формуванню здатності до образного мислення, аргументованого оцінювання художнього змісту музики та прояву індивідуального виконавського підходу. Методика створює умови для переходу від репродуктивного виконання до усвідомленої творчої діяльності, що підтверджує її педагогічну доцільність у роботі з учнями молодшого шкільного віку.

Результати дослідно-експериментальної роботи, отримані в процесі застосування комплексу з дев'яти методик, спрямованих на розвиток мотиваційно-інформаційного, операційно-перцептивного, емоційно-оцінного та творчо-діяльнісного компонентів музичності молодших школярів, засвідчили ефективність авторського підходу до розвитку музичності у цілісній єдності її структурних складників. Поєднання кількісного та якісного аналізу дозволило зафіксувати стійкі позитивні зрушення у мотиваційній сфері, розвитку слухового сприймання, емоційно-образного ставлення до музики та здатності до самостійної інтерпретаційної діяльності. Реалізація авторських методик сприяла переходу учнів від репродуктивних форм музичної діяльності до усвідомлено-художнього та творчого рівнів, що підтверджує педагогічну доцільність і результативність запропонованої організаційно-методичної системи в умовах фортепіанного навчання молодших школярів.

З метою перевірки статистичної значущості відмінностей у рівнях розвитку музичності молодших школярів між контрольною (КГ-2) та експериментальною (ЕГ-2) групами після формувального етапу експерименту

було застосовано критерій хі-квадрат (χ^2) Пірсона. Використання зазначеного критерію дало змогу порівняти розподіл учнів за рівнями сформованості досліджуваних компонентів музичності та визначити, чи є виявлені відмінності між групами статистично значущими, а отже - зумовленими впливом авторської методики.

Для розрахунку критерію χ^2 використовувалися такі формули.

1. Очікувана частота (E) для кожної комірки таблиці:

де *i* рівень сформованості (високий, середній, низький);*j* група (КГ-2, ЕГ-2);*N* - загальна кількість учнів.

$$E_{ij} = \frac{(\text{сума рядка}) \times (\text{сума стовпчика})}{N}$$

2. Критерій χ^2 Пірсона:

$$X^2 = \sum \frac{(O_{ij} - E_{ij})2}{E_{ij}}$$

де O – спостережувана (емпірична) частота; E- очікувана частота.

3. Ступені свободи:df = (R - 1) (C - 1)

У даному дослідженні: R = 3 (рівні); C = 2 (групи), тому df = (3 - 1)(2 - 1) = 2

4. Критичне значення:

При рівні значущості

α = 0,05 та df = 2

$X^2_{\text{кр}}$ = 5,99

Методика «Анкетування»

З метою перевірки статистичної значущості відмінностей у рівнях розвитку мотиваційно-інформаційного компоненту музичності молодших школярів між контрольною (КГ-2) та експериментальною (ЕГ-2) групами після формувального етапу експерименту було застосовано критерій хі-квадрат (χ^2) Пірсона.

1. Спостережувані частоти (О): |Рівень КГ-2 |ЕГ-2| Сума рядка (R) Високий 2| 2 |4 | Середній 5| 4| 9| Низький 14| 15 |29|**Сума (С) 21| 21| 42 | (N)**

2. Очікувані частоти (E): **):** |Рівень|КГ-2||ЕГ-2|| Високий 2|2|Середній 4,5| 4,5| Низький 14, 5| 14,5 |

3. Розрахунок критерію χ^2

$$\chi^2 = \frac{(2-2,0)2}{2,0} + \frac{(2-2,0)2}{2,0} + \frac{(5-4,5)2}{4,5} + \frac{(4-4,5,)2}{4,5} + \frac{(14-14,5)2}{14,5} + \frac{(15-14,5)2}{14,5}$$

$$\chi^2 = 0 + 0 + 0,056 + 0,056 + 0,017 + 0,017 = 0,146$$

4. Визначення статистичної значущості

Кількість ступенів свободи:

df = (3 - 1) (2 - 1) = 2

Критичне значення χ^2 при рівні значущості

α = 0,05 та df = 2

$X^2_{кр}$= 5,99

5. Висновок: оскільки емпіричне значення критерію

$X^2_{емп}$= 0,146 <$X^2_{кр}$= 5,99, статистично значущих відмінностей між контрольною та експериментальною групами за результатами анкетування не виявлено (p > 0,05). Це свідчить про приблизно однакові результати сформованості мотиваційно-інформаційного компоненту музичності молодших школярів у КГ-2 та ЕГ-2 на контрольному етапі за даною методикою.

Бесіда «Чи можна побачити музику?»

З метою перевірки статистичної значущості відмінностей у рівнях розвитку мотиваційно-інформаційного компонента музичності молодших школярів між контрольною (КГ-2) та експериментальною (ЕГ-2) групами після формувального етапу експерименту було застосовано критерій хі-квадрат (χ^2) Пірсона.

1. Спостережувані частоти (O): |Рівень КГ-2 |ЕГ-2 Сума рядка (R) Високий 2| 2 |4 | Середній 5| 4| 9| Низький 14| 15 |29|**Сума (C) 21| 21| 42** | (**N)**

2. Очікувані частоти (E)): |Рівень|КГ-2||ЕГ-2|| Високий 2|2| Середній 4,5| 4,5| Низький 14, 5| 14,5 |

3. Розрахунок критерію χ^2

$$\chi^2 = \frac{(2-2,0)2}{2,0} + \frac{(2-2,0)2}{2,0} + \frac{(5-4,5)2}{4,5} + \frac{(4-4,5,)2}{4,5} + \frac{(14-14,5)2}{14,5} + \frac{(15-14,5)2}{14,5}$$

$$\chi^2 = 0 + 0 + 0,056 + 0,056 + 0,017 + 0,017 = 0,146$$

4. Визначення статистичної значущості

Кількість ступенів свободи:

df = (3 - 1) (2 - 1) = 2

Критичне значення χ^2 при рівні значущості

α = 0,05 та df = 2:

$X^2_{кр}$ = 5,99

5. Висновок: оскільки емпіричне значення критерію

$X^2_{емп}$ = 0,146 < $X^2_{кр}$ = 5,99, статистично значущих відмінностей між контрольною та експериментальною групами за результатами бесіди «Чи можна побачити музику?» не виявлено (p > 0,05). Отримані результати підтверджують, що зазначена методика має допоміжний характер і використовується для уточнення та поглиблення кількісних даних анкетування.

Методика Едвіна Гордона

З метою перевірки статистичної значущості відмінностей у рівнях розвитку операційно-перцептивного компонента музичності молодших школярів між контрольною (КГ-2) та експериментальною (ЕГ-2) групами після формувального етапу експерименту було застосовано критерій хі-квадрат (χ^2) Пірсона.

1. Спостережувані частоти (O): |Рівень КГ-2 |ЕГ-2 Сума рядка (R) Високий 2| 5|7| Середній 5| 7| 12| Низький 14| 9|23|**Сума (C) 21| 21| 42** | (**N)**

2. Очікувані частоти (E)): |Рівень|КГ-2||ЕГ-2||Високий 3,5|3,5|Середній 6| 6|Низький 11, 5| 11,5 |

3. Розрахунок критерію χ^2

$$\chi^2 = \frac{(2-2,0)^2}{3,5} + \frac{(5-3,5)^2}{3,5} + \frac{(5-6,0)^2}{6,0} + \frac{(7-6,0)^2}{6,0} + \frac{(14-11,5)2}{11,5} + \frac{(9-11,5)2}{11,5}$$

$\chi^2 = 0{,}643 + 0{,}643 + 0{,}167 + 0{,}167 + 0{,}543 + 0{,}543 = 2{,}706$

4. Визначення статистичної значущості

Кількість ступенів свободи:

df = (3 - 1) (2 - 1) = 2

Критичне значення χ^2 при рівні значущості

α = 0,05 та df = 2:

$X^2_{кр} = 5{,}99$

5. Висновок

Оскільки емпіричне значення критерію

$X^2_{емп} = 2{,}706 < X^2_{кр} = 5{,}99$

статистично значущих відмінностей між контрольною та експериментальною групами за результатами методики Едвіна Гордона не виявлено ($p > 0{,}05$). Водночас отримані дані демонструють чітку позитивну тенденцію в експериментальній групі, що проявляється у зростанні частки учнів із високим і середнім рівнями розвитку аудіаційних здібностей та зменшенні кількості школярів із низьким рівнем, що створює передумови для подальших якісних змін у музичному розвитку.

Методика «Розповідь про музику»

З метою перевірки статистичної значущості відмінностей у рівнях розвитку операційно-перцептивного компонента музичності молодших школярів між контрольною (КГ-2) та експериментальною (ЕГ-2) групами після формувального етапу експерименту було застосовано критерій хі-квадрат (χ^2) Пірсона.

1. Спостережувані частоти (O): |Рівень КГ-2 |ЕГ-2 Сума рядка (R) Високий 3| 5 |8| Середній 9| 7| 16| Низький 9| 9 |18|**Сума (C) 21| 21| 42 | (N)**

2. Очікувані частоти (E) : |Рівень| КГ-2| |ЕГ-2| |Високий 4|4|Середній 8| 8|Низький 9| 9|

3. Розрахунок критерію χ^2

$$\chi^2 = \frac{(3-4,0)^2}{4,0} + \frac{(5-4,0)^2}{4,0} + \frac{(9-8,0)^2}{8,0} + \frac{(7-8,0)^2}{8,0} + \frac{(9-9,0)2}{9,0} + \frac{(9-9,0)2}{9,0}$$

$$\chi^2 = 0,25 + 0,25 + 0,125 + 0,125 + 0 + 0 = 0,75$$

4. Визначення статистичної значущості

Кількість ступенів свободи:

df = (3 - 1) (2 - 1) = 2

Критичне значення χ^2 при рівні значущості

α = 0,05 та df = 2:

$X^2_{кр}$ = 5,99

5. Висновок

Оскільки емпіричне значення критерію

$X^2_{емп}$ = 0,75<$X^2_{кр}$ = 5,99

статистично значущих відмінностей між контрольною та експериментальною групами за результатами методики «Розповідь про музику» не виявлено (p > 0,05). Водночас зафіксовано позитивну динаміку в експериментальній групі, що проявляється у зростанні частки учнів із високим і середнім рівнями та зменшенні кількості школярів із низьким рівнем розвитку музичності, що свідчить про сприятливий вплив формувальної методики на якісні характеристики музичного сприйняття.

Аналіз змісту педагогічної відеоінформації

З метою перевірки статистичної значущості відмінностей у рівнях розвитку операційно-перцептивного компонента музичності молодших школярів між контрольною (КГ-2) та експериментальною (ЕГ-2) групами після формувального етапу експерименту було застосовано критерій хі-квадрат (χ^2) Пірсона.

1. Спостережувані частоти (O): |Рівень КГ-2 |ЕГ-2 Сума рядка (R) Високий 3 | 4 |7 | Середній 5| 9| 14| Низький 8 | 8 |16 |**Сума (C) 16| 21| 37** | **(N)**

2. Очікувані частоти (E) : |Рівень| КГ-2||ЕГ-2||Високий 3,03|3,97|Середній 6,05| 7,95 | Низький 6,92| 9, 08|

3. Розрахунок критерію χ^2

$$\chi^2 = \frac{(3-3,03)^2}{3,03} + \frac{(4-3,97)^2}{3,97} + \frac{(5-6,05)^2}{6,05} + \frac{(9-7,95)^2}{7,95} + \frac{(8-6,92)2}{6,92} + \frac{(8-9,08)2}{9,08}$$

$$\chi^2 = 0,0003 + 0,002 + 0,182 + 0,139 + 0,169 + 0,128 = 0,618$$

4. Визначення статистичної значущості

Кількість ступенів свободи:

df = (3 - 1) (2 - 1) = 2

Критичне значення χ^2 при рівні значущості

α = 0,05 та df = 2:

$X^2_{кр}$= 5,99

5. Висновок

Оскільки емпіричне значення критерію

$X^2_{емп}$= 0,618<$X^2_{кр}$= 5,99

статистично значущих відмінностей між контрольною та експериментальною групами за результатами аналізу змісту педагогічної відеоінформації не виявлено (p > 0,05). Разом із тим простежується позитивна динаміка в експериментальній групі, що проявляється у зростанні частки учнів із високим і середнім рівнями та зменшенні кількості школярів із низьким рівнем розвитку музичності, що підтверджує ефективність формувального впливу на якісному рівні.

Педагогічне спостереження

З метою перевірки статистичної значущості відмінностей у рівнях розвитку емоційно-оцінного компонента музичності молодших школярів між контрольною (КГ-2) та експериментальною (ЕГ-2) групами після формувального етапу експерименту було застосовано критерій хі-квадрат (χ^2) Пірсона.

1. Спостережувані частоти (O): |Рівень КГ-2 |ЕГ-2 Сума рядка (R) Високий 2 | 6 |8| Середній 5| 8| 13| Низький 14 | 7 |21|**Сума (C) 21| 21| 42 | (N)**

2. Очікувані частоти (E) : |Рівень| КГ-2||ЕГ-2||Високий 4 |4 | Середній 6,5| 6,5|Низький 10,5| 10,5|

3. Розрахунок критерію χ^2

$$\chi^2 = \frac{(2-4,0)^2}{4,0} + \frac{(6-4,0)^2}{4,0} + \frac{(5-6,5)^2}{6,5} + \frac{(8-6,5)^2}{6,5} + \frac{(14-10,5)2}{10,5} + \frac{(7-10,5)2}{10,5}$$

$$\chi^2 = 1,000 + 1,000 + 0,346 + 0,346 + 1,167 + 1,167 = 5,026$$

4. Визначення статистичної значущості

Кількість ступенів свободи:

df = (3 - 1) (2 - 1) = 2

Критичне значення χ^2 при рівні значущості

α = 0,05 та df = 2:

$X^2_{кр}$ = 5,99

5. Висновок

Оскільки емпіричне значення критерію

$X^2_{емп}$ = 5,026 <$X^2_{кр}$ = 5,99

статистично значущих відмінностей між контрольною та експериментальною групами за результатами педагогічного спостереження не виявлено (p > 0,05). Водночас зафіксовано виразну позитивну динаміку в експериментальній групі, що проявляється у зростанні частки учнів із високим і середнім рівнями та зменшенні кількості школярів із низьким рівнем розвитку музичності, що свідчить про сприятливий вплив формувальної методики на виразність емоційної реакції на музику.

Семантичний диференціал

З метою перевірки статистичної значущості відмінностей у рівнях розвитку емоційно-оцінного компонента музичності молодших школярів між контрольною (КГ-2) та експериментальною (ЕГ-2) групами після формувального етапу експерименту було застосовано критерій хі-квадрат (χ^2) Пірсона.

1. Спостережувані частоти (O): |Рівень КГ-2 |ЕГ-2 Сума рядка (R) Високий 2 | 3 |5 |Середній 5| 5| 10| Низький 14 | 13 |27|

Сума (C) 21| 21| 42 | (N)

2. Очікувані частоти (E) : |Рівень| КГ-2||ЕГ-2||Високий 2,5 |2,5 | Середній 5| 5|Низький 13,5| 13,5|

3. Розрахунок критерію χ^2

$$\chi^2 = \frac{(2-2,5)^2}{2,5} + \frac{(3-2,5)^2}{2,5} + \frac{(5-5,0)^2}{5,0} + \frac{(5-5,0)^2}{5,0} + \frac{(14-13,5)2}{13,5} + \frac{(13-13,5)2}{13,5}$$

$$\chi^2 = 0,10 + 0,10 + 0 + 0 + 0,019 + 0,019 = 0,238$$

4. Визначення статистичної значущості

Кількість ступенів свободи:

df = (3 - 1)(2 - 1) = 2

Критичне значення χ^2 при рівні значущості

α = 0,05 та df = 2:

$X^2_{кр}$ = 5,99

5. Висновок

Оскільки емпіричне значення критерію

$X^2_{емп}$ = 0,238 < $X^2_{кр}$ = 5,99

статистично значущих відмінностей між контрольною та експериментальною групами за результатами семантичного диференціалу не виявлено (p > 0,05). Отримані результати свідчать про стабільний характер змін у сфері емоційно-образних асоціацій молодших школярів, що відповідає специфіці семантичного диференціалу як методики фіксації глибинних, повільних у динаміці психоемоційних процесів.

Методика «Слухаю-думаю-граю»

З метою перевірки статистичної значущості відмінностей у рівнях розвитку творчо-діяльнісного компонента музичності молодших школярів між контрольною (КГ-2) та експериментальною (ЕГ-2) групами після

формувального етапу експерименту було застосовано критерій хі-квадрат (χ^2) Пірсона.

1. Спостережувані частоти (О): |Рівень КГ-2 |ЕГ-2 Сума рядка (R) Високий 2 | 6 |8|Середній 4| 10| 14| Низький 15 | 5 |20|

Сума (С) 21| 21| 42| (N)

2. Очікувані частоти (Е) : |Рівень| КГ-2||ЕГ-2||Високий 4 |4 | Середній 7| 7 |Низький 10| 10 |

3. Розрахунок критерію χ^2

$$\chi^2 = \frac{(2-4)^2}{4} + \frac{(6-4)^2}{4} + \frac{(4-7)^2}{7} + \frac{(10-7)^2}{7} + \frac{(15-10)2}{10} + \frac{(5-10)2}{10}$$

$$\chi^2 = 1{,}00 + 1{,}00 + 1{,}29 + 1{,}29 + 2{,}50 + 2{,}50 = 9{,}58$$

4. Визначення статистичної значущості

Кількість ступенів свободи:

df = (3 - 1) (2 - 1) = 2

Критичне значення χ^2 при рівні значущості

α = 0,05 та df = 2:

$X^2_{кр}$ = 5,99

5. Висновок

Оскільки емпіричне значення критерію $X^2_{емп}$ = 9,58 > $X^2_{кр}$ = 5,99 між контрольною та експериментальною групами за результатами методики «Слухаю-думаю-граю» виявлено статистично значущі відмінності ($p \leq 0{,}05$). Це переконливо свідчить про високу ефективність авторської методики, спрямованої на формування творчо-діяльнісного компонента музичності, що проявляється у зростанні самостійності виконавської діяльності та здатності до інтерпретації музичних творів.

Узагальнення результатів формувального етапу експерименту засвідчило різний характер і ступінь змін у розвитку музичності молодших школярів контрольної та експериментальної груп, що було підтверджено як кількісними, так і якісними показниками.

Застосування критерію хі-квадрат (χ^2) Пірсона дало змогу встановити статистичну значущість відмінностей між КГ-2 та ЕГ-2 за результатами окремих методик після формувального впливу. Аналіз результатів анкетування та бесіди «Чи можна побачити музику?» не виявив статистично значущих відмінностей між групами ($p > 0,05$), що підтверджує їхню функцію як діагностичних і допоміжних методів, спрямованих передусім на фіксацію загального рівня мотиваційно-інформаційної обізнаності учнів.

Таблиця 3.3.19

Остаточний підсумок розрахунків χ^2 (порівняння КГ-2 та ЕГ-2)

Методика	**Значення χ^2**	**df**	**Критичне χ^2 ($\alpha = 0,05$)**	**Значущість ($p \leq 0,05$)**
Анкетування	~ 0,146	2	5,99	Ні
Бесіда «Чи можна побачити музику»	~ 0,146	2	5,99	Ні
Методика Едвіна Гордона	~ 2,706	2	5,99	Ні
Розповідь про музику	~ 0,75	2	5,99	Ні
Педагогічне спостереження	~ 5,026	2	5,99	Ні
Аналіз змісту педагогічної інформації	~ 0,618	2	5,99	Ні
Семантичний диференціал	~ 0,238	2	5,99	Ні
«Образна палітра»	~ 4,762	2	5,99	Ні
«Слухаю-думаю-граю»	~ 9,58	2	5,99	Так

За методикою Едвіна Гордона та методикою «Розповідь про музику» також не зафіксовано статистично значущих відмінностей ($p > 0,05$), однак у цих випадках простежується чітка позитивна динаміка в експериментальній групі, що виявляється у зростанні частки учнів із середнім і високим рівнями розвитку операційно-перцептивного компонента музичності та зменшенні

кількості школярів із низьким рівнем. Такі результати свідчать про поступовий, але цілеспрямований вплив формувальної методики на слухове сприймання, аудіацію та диференціацію музичної мови.

Результати педагогічного спостереження й аналізу змісту педагогічної відеоінформації показали наближення емпіричних значень χ^2 до критичного рівня, що свідчить про виразну позитивну тенденцію в експериментальній групі щодо розвитку виконавських умінь, самостійності у виконавській діяльності та здатності до інтерпретації музичних творів. Водночас у контрольній групі зміни мали незначний характер і перебували в межах природної навчальної динаміки.

Методика семантичного диференціалу підтвердила стабільність і поступовість змін у сфері емоційно-образних асоціацій молодших школярів, що відповідає специфіці даного методу як інструмента фіксації глибинних, повільних у динаміці психоемоційних процесів.

Найбільш виразні результати було отримано за авторськими методиками «Образна палітра» та «Слухаю - думаю - граю». За методикою «Слухаю - думаю - граю» встановлено статистично значущі відмінності між контрольною та експериментальною групами (χ^2емп > χ^2кр; $p \leq 0,05$), що переконливо підтверджує ефективність формувального впливу. Авторські методики продемонстрували суттєве зростання кількості учнів експериментальної групи з високим і середнім рівнями розвитку творчо-діяльнісного та образно-асоціативного компонентів музичності при одночасному зменшенні частки школярів із низьким рівнем.

Гістограма (стовпчикова)

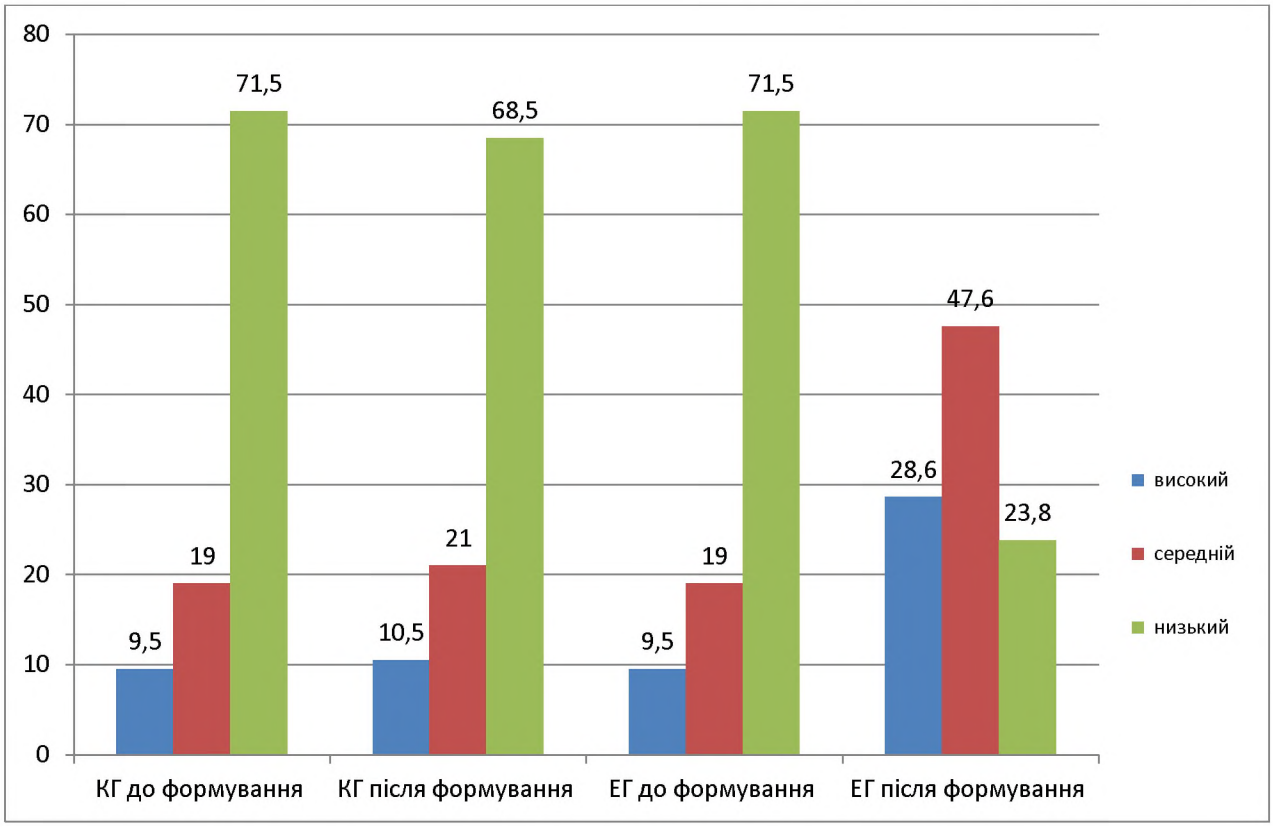


Рис.3.3.1. Динаміка змін рівнів музичності молодших школярів

Отже, сукупність отриманих результатів свідчить про ефективність розробленої та апробованої формувальної методики, яка забезпечує цілісний розвиток музичності молодших школярів - від мотиваційно-інформаційного й операційно-перцептивного до емоційно-оцінного та творчо-діяльнісного компонентів. Отримані дані підтверджують доцільність і педагогічну результативність упровадження авторської системи роботи в освітній процес початкової мистецької освіти.

Таким чином, контрольний етап дослідно-експериментальної роботи довів, що реалізація спеціально розробленої педагогічної системи сприяє підвищенню рівня розвитку музичності учнів молодшого шкільного віку та може бути рекомендована для впровадження у практику мистецької освіти.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

У третьому розділі дисертаційного дослідження здійснено дослідно-експериментальну роботу з апробації авторської методики розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах. Дослідно-експериментальна робота охоплювала два взаємопов'язані етапи: констатувальний (діагностичний) та формувальний, що дало змогу комплексно проаналізувати вихідний стан розвитку музичності, організувати цілеспрямований педагогічний вплив і об'єктивно оцінити його результати.

У ході констатувального етапу експерименту проведено діагностику рівня розвитку музичності учнів-піаністів молодшого шкільного віку на основі розробленого критеріального апарату, який охоплює мотиваційно-інформаційний, операційно-перцептивний, емоційно-оцінний і творчо-діяльнісний компоненти.

Відповідно до розробленої у попередніх підрозділах структури музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання було запропоновано такі критерії щодо надання її рівневої характеристики: міра зацікавленості усвідомленою музичною діяльністю, якість музичного сприйняття та виконавського висловлювання, ступінь емоційно-оцінного переживання музичного мистецтва, міра продуктивності музичної діяльності. Застосування системи показників до кожного з критеріїв дало змогу об'єктивно визначити рівні розвитку музичності (високий, середній, низький) та забезпечило методологічну цілісність діагностичного апарату дослідження.

Результати діагностики засвідчили домінування низького рівня розвитку музичності у більшості молодших школярів, що свідчить про обмежений характер їхнього музичного розвитку. Виявлено відносно кращу сформованість емоційного реагування на музику та загального ставлення до музичного мистецтва за недостатнього розвитку виконавських умінь, асоціативного мислення, здатності до усвідомлення музичного змісту й самостійної інтерпретації музичних творів. Отримані дані підтвердили необхідність

цілеспрямованого педагогічного впливу та стали підґрунтям для організації формувального експерименту.

У підрозділі 3.2. обґрунтовано та реалізовано авторську організаційно-методичну модель розвитку музичності молодших школярів, що інтегрує основні компоненти музичності та ґрунтується на діяльнісному, особистісно зорієнтованому й гедоністичному наукових підходах. Формувальна методика реалізовувалася поетапно (орієнтувально-спонукальний, перетворювально-технологічний, поглиблювально-аналітичний, продуктивно-синтезуючий етапи) з урахуванням визначених педагогічних умов.

У процесі формувального експерименту забезпечено поступовий перехід від емоційного залучення учнів до музики до усвідомленої, рефлексивної та творчо самостійної виконавської діяльності. Застосування комплексу методів сприяло розвитку мотивації до музичної діяльності, активізації асоціативного мислення, формуванню навичок аналітичного слухання, інтерпретаційної гнучкості та здатності до створення власного художнього продукту. Особливої значущості набула орієнтація на творчу самостійність учнів, що забезпечило інтеграцію технічних умінь, емоційного переживання та художнього мислення в єдиний виконавський процес.

У підрозділі 3.3. здійснено узагальнений аналіз результатів формувального експерименту та проведено статистичну перевірку ефективності авторської методики. Для порівняння рівневого розподілу учнів контрольної (КГ-2) та експериментальної (ЕГ-2) груп після формувального етапу застосовано критерій χ^2 Пірсона, що дозволило встановити наявність або відсутність статистично значущих відмінностей між групами.

Результати статистичного аналізу показали, що в контрольній групі спостерігалися лише незначні зміни показників розвитку музичності, які мають природний характер і не досягають рівня статистичної значущості. Водночас в експериментальній групі зафіксовано суттєві позитивні зрушення: зросла частка учнів із середнім і високим рівнями розвитку музичності та відповідно

зменшилася кількість учнів із низьким рівнем. За більшістю методик емпіричні значення χ^2 перевищили критичний рівень, що свідчить про статистично значущі відмінності між КГ-2 та ЕГ-2.

Отримані результати підтверджують ефективність авторської методики розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання. Реалізація запропонованої організаційно-методичної моделі забезпечила цілісний розвиток усіх компонентів музичності, сприяла формуванню усвідомленого ставлення до музичного мистецтва, розвитку виконавських і творчо-інтерпретаційних умінь, а також переходу учнів від репродуктивних форм діяльності до активної художньої самореалізації.

Таким чином, результати дослідно-експериментальної роботи доводять доцільність і педагогічну ефективність упровадження авторської методики розвитку музичності молодших школярів у практику фортепіанного навчання в мистецьких школах та створюють підґрунтя для подальшого її використання й розвитку в системі мистецької освіти.

Зміст третього розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Сіжук І.В. Методологічні засади розвитку музичності молодших школярів Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, випуск 34

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія. Теорія : підручник. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.

3. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

4. Костюк Г. С. Психологія : підручник. – К. : Радянська школа, 1968. – 568 с.

5. Кульчицький І. М. Основи моделювання в педагогічних дослідженнях. – К., 2010. – 248 с.

6. Мельничук О. С. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1995. – 966 с.

7. Отич О. М. Мистецька освіта в системі неперервної освіти : монографія. – К. : Світ знань, 2008. – 320 с.

8. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.

9. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник. – К. : Генеза, 2005. – 360 с.

10. Рудницька О. П. Педагогіка мистецтва. – К. : Інтерпроф, 2005. – 256 с.

11. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. – К. : Либідь, 2002. – 560 с

12. Ярошенко О. Г. Методологія науково-педагогічного дослідження. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 312 с.

13. Cytowic R. E. Synesthesia: A Union of the Senses. – Cambridge, MA : MIT Press, 2002.

14. Gordon E. E. Manual for the Primary Measures of Music Audiation and the Intermediate Measures of Music Audiation. – Chicago : G.I.A. Publications, 1986.

15. Marks L. E. The Unity of the Senses: Interrelations among the Modalities. – New York : Academic Press, 1978.

16. Osgood C. E., Suci G. J., Tannenbaum P. H. The Measurement of Meaning. – Urbana : University of Illinois Press, 1957.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено цілісне теоретико-методичне й дослідно-експериментальне вивчення проблеми розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах. Реалізація мети та завдань дослідження дала підстави сформулювати такі висновки.

1. На основі аналізу та узагальнення наукової літератури доведено актуальність проблеми розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах та виявлено недостатність розроблення теоретико-методичних шляхів та способів забезпечення розвитку даної якості в учнів молодшого шкільного віку. Додатково актуалізує проблему дослідження реформування системи початкової спеціалізованої мистецької освіти, її спрямованість на гуманістичні та культуровідповідні засади навчання. Сучасні освітні вимоги зумовлюють необхідність переорієнтації фортепіанного навчання з вузько технічної підготовки на цілісний художньо-естетичний розвиток особистості учня, що безпосередньо пов'язано з рівнем розвитку його музичності.

2. Вивчення наукової літератури з проблеми дослідження дозволило виявити що категорія музичності є предметом вивчення дослідників багатьох галузей знань. У психологічних дослідженнях музичність розглядається як якісна характеристика взаємодії особистості з музикою, що виявляється у здатності до емоційно-смислового переживання, слухового розрізнення та музичного мислення. Більш детальний аналіз даної категорії з точки зору педагогіки виявив, що музичність трактується як інтегративна якість особистості, розвиток якої зумовлюється цілеспрямованою освітньою діяльністю та визначає ефективність музичного навчання та виховання. На цій основі з'ясовано, що *музичність – це складна інтегративна властивість особистості, що являє собою здатність до емоційного осягнення змісту музичного твору на основі звукообразного мислення та спеціальних здібностей, що забезпечує продуктивність музичної діяльності.*

У ході дослідження виявлено особливості прояву музичності молодших школярів, пов'язані зі специфікою психофізіологічної характеристики учнів даної категорії, для яких характерними є домінування емоційно-образного сприймання, чуттєва реактивність і поступове становлення усвідомленої, рефлексивної музично-виконавської діяльності.Доведено, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку музичності, оскільки в цей час інтенсивно формуються емоційна сфера, слухові уявлення, образне мислення, моторика та здатність до осмисленого художнього переживання музики. Поєднання сенсорно-перцептивної, емоційно-виразної, інтелектуально-вольової та моторної активності створює оптимальні передумови для цілеспрямованого розвитку музичності за умов педагогічно організованого навчального процесу.Отже, з огляду на означене можна стверджувати, що молодший шкільний вік є найбільш сприятливим і педагогічно доцільним періодом для розвитку музичності учнів мистецьких шкіл.

3. У відповідності до визначення поняття «музичність» у дисертації розроблено її структуру, до складу якої входять чотири компоненти: мотиваційно-інформаційний; операційно-перцептивний; емоційно-оцінний; творчо-діяльнісний. Мотиваційно-інформаційний компонент включає такі елементи: інтерес до музичного мистецтва, розуміння життєвих звуків (музично-естетичні знання), музично-теоретична поінформованість. Операційно-перцептивний компонент містить такі елементи: музичні здібності, диференціація музичної мови, виконавські уміння. Емоційно-оцінний складається з таких елементів: виразність та емоційна реакція, наявність і характер асоціацій, осмислення та оцінка музичного змісту. Творчо-діяльнісний включає такі елементи: яскравість уяви та фантазії, самостійність у виконавській діяльності, здатність до інтерпретації музичних творів.

4. Розкрито специфіку фортепіанного навчання в мистецьких школах як ефективного засобу розвитку досліджуваної якості. Встановлено, що рівень розвитку музичності визначає характер оволодіння інструментом, якість

виконавського висловлювання, глибину розуміння музичного образу та ступінь творчої самостійності учнів, забезпечуючи органічну єдність технічних, художньо-виразних та інтерпретаційних компонентів виконавської діяльності.

Аналіз попередньо діючих та новітніх програм з фортепіанного навчання в мистецьких школах дає підстави стверджувати, що сучасні програмові вимоги створюють більш сприятливі педагогічні умови для розвитку музичності молодших школярів, оскільки забезпечують інтеграцію емоційного, слухового, пізнавального та творчо-діяльнісного компонентів, що, в свою чергу, дозволяє розглядати фортепіанне навчання як ефективний засіб розвитку цієї якості в сучасних мистецьких школах, створюючи можливості та ефективне підґрунтя для розвитку музичності.

5. У дослідженні визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови підвищення ефективності розвитку музичності молодших школярів, а саме:

- створення емоційно-позитивної атмосфери на заняттях, ситуації успіху під час фортепіанного навчання;
- використання доступного та водночас високоякісного музичного матеріалу, опора на творчий доробок українських композиторів задля активізації інтересу до музичного мистецтва учнів молодшого шкільного віку;
- комплексне використання різних форм навчальної діяльності та різних видів музичної діяльності, а також залучення інших видів мистецтв для забезпечення синтезу теоретичної, міжчуттєвої та практичної складових навчального процесу;
- забезпечення творчої самостійності учнів в опрацюванні різних за стилем і жанром фортепіанних творів, спонукання до створення власного художнього продукту.

6. У межах дисертаційного дослідження розроблено такі критерії та показники розвитку музичностіучнів-піаністів молодшого шкільного віку:

*міра зацікавленості усвідомленою музичною діяльністю*характер ставлення до музичного мистецтва; розуміння можливостей музики у

відображенні навколишнього світу (музично-естетичні знання); обсяг музично-теоретичної поінформованості;

якість музичного сприйняття та виконавського висловлювання: міра розвитку музичних здібностей; здатність до диференціації музичної мови; міра розвитку виконавських вмінь та якість виконавського висловлювання;

ступіньемоційно-оцінного переживання музичного мистецтва: виразність емоційної реакції на музику; наявність і характер асоціацій; ступінь розуміння музичного змісту та здатність до оцінки засобів музичної виразності у створенні художнього образу;

міра продуктивності музичної діяльності: самостійність у виконавській діяльності та здатність до інтерпретації музичних творів.

На основі розроблених критеріїв було здійснено констатувальний експеримент, у перебігу якого використовувалися такі методи: анкетування, бесіда, методика Едвіна Гордона, методику «Розповідь про музику», аналіз змісту педагогічної відеоінформації, педагогічне спостереження, семантичний диференціал, методика «Образна палітра», методика «Слухаю-думаю-граю». В результаті діагностичного експерименту було встановлено три рівні розвитку музичності учнів молодшого шкільного віку: високий, середній та низький..Домінування низького рівня розвитку музичності виявлено у більшості молодших школярів 72,58%; середній рівень встановлено у 19,35% учнів; високий рівень зафіксовано у 8,06% молодших школярів, що зумовило необхідність розробки та впровадження поетапної методики розвитку музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах.

7. У дисертаційному дослідженні розроблено, теоретично обґрунтовано, експериментально апробовано поетапну методику музичності молодших школярів у процесі фортепіанного навчання в мистецьких школах, яка базується на діяльнісному, особистісно зорієнтованому та гедоністичному методологічних підходах. Методика спрямована на забезпечення поступового

переходу від емоційного залучення учнів до музики до усвідомленої, рефлексивної та творчо самостійної виконавської діяльності.Авторська організаційно-методична модель розвитку музичності забезпечує цілісний педагогічний вплив на всі її структурні компоненти, сприяє формуванню стійкої мотивації до музичної діяльності, розвитку аналітичного слухання, інтерпретаційної гнучкості та здатності до створення власного художнього продукту в процесі фортепіанного навчання.

Розроблено чотири етапи формувального експерименту з впровадженням авторської методики розвитку музичності молодших школярів.

Метою першого - *орієнтувально-спонукального* - етапу є стимулювання інтересу учнів до музичного мистецтва та створення умов для формування мотивації, розвитку інтересу до творчої діяльності, а також забезпечення емоційно-позитивного ставлення до фортепіанного навчання.

Завданням першого етапу виступають: формуванняпозитивного емоційногоставлення до музичного мистецтва; підвищенняінтересуучнів до різнихйогожанрів та видівхудожньоїдіяльності; ознайомленняучнів з можливостямимузики у відображенніявищприроди, соціальнихподій, емоційних станів; забезпечення засвоєння базових музично-теоретичних знань та розвиток навичок для їх усвідомленого застосування у фортепіанному навчанні.

Метою другого - *перетворювально-технологічного* - етапу є розвиток музичних здібностей через підвищення рівня усвідомленості сприйняття музики та удосконалення виконавської майстерності.

Завданнями другого етапу є: розвиток музичних здібностей учнів завдяки стимулюванню активного слухання та фіксації уваги щодо музичних деталей; формування здатності диференціювати музичну мову (ритм, лад, тембр, динаміку) у різних музичних творах; удосконалення виконавських умінь шляхом опанування різними видами фортепіанної техніки, засвоєння метроритмічних відчуттів, артикуляційних та агогічних характеристик різних

творів; розвиток індивідуального виконавського стилю та творчої самостійності.

Метою третього етапу - *поглиблювально-аналітичного* - є посилення емоційного та активізація рефлексивного сприйняття музики, формування здатності молодших школярів до глибшого осмислення та оцінювання музичного змісту та його вербалізації.

Завданнями третього етапу визначено: розвиток виразності емоційної реакції на музичні твори та здатності передавати власні почуття через музику; стимулювання виникнення асоціативних уявлень під час сприймання музики та занурення у її емоційний світ; забезпечення розвитку розуміння музичного змісту та оцінки засобів музичної виразності у створенні художнього образу.

Метою четвертого - *продуктивно-синтезуючого* - етапу є формування в молодших школярів готовності до самостійної творчо-виконавської діяльності, здатності до інтерпретації музичного твору та створення власного художнього продукту.

Завданнями етапу визначено: розвиток самостійності в роботі над музичним твором: уміння аналізувати текст, визначати ключові виражальні моменти та самостійно ухвалювати рішення щодо характеру виконання; стимулювання інтерпретаційних навичок, що ґрунтуються на індивідуальному емоційному досвіді дитини; синтез знань, технічних умінь, художніх уявлень і фантазії у створенні власного художнього продукту - авторських варіацій, міні-імпровізацій, оригінальних фразувань, вступів, завершень або інтерпретаційних версій.

На формувальному етапі дослідно-експериментальної роботи застосовувались такі методи: клуб «Музична вітальня», «Мистецька експедиція», повторного аналізу, варіативного виконання, асоціативно-образних вправ, створення естетичних моделей, «Музика в словах», «Метод самооцінки виконання», «Рольова гра», «Діалог з учителем».

Сукупність отриманих результатів свідчить про ефективність розробленої та апробованої формувальної методики, яка забезпечує цілісний розвиток музичності молодших школярів - від мотиваційно-інформаційного й операційно-перцептивного до емоційно-оцінного та творчо-діяльнісного компонентів. Отримані дані підтверджують доцільність і педагогічну результативність упровадження авторської системи роботи в освітній процес початкової мистецької освіти.

Здійснений контрольний зріз дозволив виявити значні позитивні зміни в рівневій характеристиці розвитку музичності учасників експериментальної групи: кількість учнів-піаністів, що належать до її високого рівня, збільшилась на 21,5%, до середнього рівня, - збільшилась на 30,0%, а до низького - зменшилась на 51,5%, що підтверджує ефективність розробленої експериментальної методики.

Статистична перевірка результатів дослідження засвідчила їхню достовірність, оскільки в експериментальній групі виявлено статистично значущі відмінності порівняно з контрольною, де зміни мали природний і несуттєвий характер. Це підтверджує педагогічну результативність і наукову обґрунтованість запропонованої методики розвитку музичності молодших школярів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого наукового пошуку потребують такі питання: розвиток музичності учнів інших вікових груп в процесі фортепіанного навчання; вивчення способів адаптації розробленої методики розвитку музичності учнів-піаністів для учнів інших інструментальних спеціальностей; пошук шляхів оптимізації змісту педагогічної практики студентів музичних спеціальностей в умовах ступеневої освіти.

ДОДАТОК А

Анкета
для учнів 3-го классу музичних шкіл

Шановні учні!

Просимо відповісти (будь-якою позначкою) на питання анкети максимально відверто, адже анкетування є добровільним та анонімним. Ваші відповіді допоможуть зробити навчання в школі більш цікавим.

1. Яке місце посідає музика в твоєму житті?

а) головне;

б) важливе;

в) другорядне;

г) складно відповісти.

2. Що ти уявляєш коли слухаєш музику?

а) різні настрої та їх зміни;

б) картини природи та життєві історії;

в) намагаюсь підтанцьовувати та рухатися.

3. Яку музику ти слухаєш найчастіше?

а) класичну;

б) естрадну популярну;

в) народну;

г) слухаю все під настрій;

д) зовсім не слухаю.

4. Про що на твій погляд розповідає музика?

а) про почуття і переживання людей;

б) про навколишній світ і явища природи;

в) про життя людей;

г) про казки та сюжети з мультфільмів.

5. Чи музикуєш ти в колі сім' ї.

а) співаємо пісні;

б) інколи слухаємо музичні програми по TV чи інтернету;

в) наша родина не цікавиться музикою.

6. Чи береш ти участь в музичних заходах загальноосвітньої школи

а) так, із задоволенням;

б) хотів би, але боюсь сценічних виступів;

в) ні, мені це не цікаво.

7. Для чого потрібно займатися музикою?

а) щоб бути освіченою людиною;

б) щоб розуміти мову музичного мистецтва;

в) щоб отримати насолоду;

г) щоб сподобатися однолiткам та батькам.

8. Що означає слово «фортепіано»?

а) з італійської «голосно-тихо»;

б) з німецької «весело жваво»;

в) з італіської «кроком».

9. Як часто відвідуєш музичні вистави, концерти, мюзікли?

а) часто;

б) не часто;

в) не цікавлюсь.

10. Який вид мистецтва знаходиться в русі і має часовий характер?

а) архітектура;

б) скульптура;

в) музика;

г) література.

11. Що ти знаєш про музику? (Надай письмову відповідь)

а) хто пише музику_____

б) яка буває музика_____

в) які музичні інструменти ти знаєш_____

г) яких композиторів знаєш_____

12. Що з музичних занять тобі найбільше подобається?

а) співати;

б) танцювати;

в) слухати музику;

г) грати на музичних інструментах;

Вкажи, будь ласка, такі дані про себе: вік -, клас -, номер школи -, скільки років займаєшся музикою -

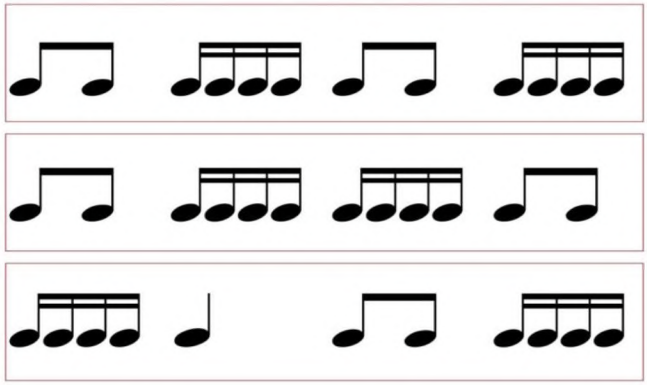
ДОДАТОК Б

Діагностичні музичні фрагменти за методика Едвіна Гордона

Приклад 1. Тональна аудіація



Приклад 2. Ритмічна аудіація



Приклад 3. Перевірка звуковисотних уявлень



ДОДАТОК В

Аналітична карта оцінювання рівня розвитку виконавських умінь учнів-піаністів

Методика «Аналіз змісту педагогічної відеоінформації»

Інструкція для експерта:

Оцінювання здійснюється на основі перегляду відеозапису виконання музичного твору. За кожним критерієм визначається рівень сформованості (високий, середній, низький) та надається короткий аналітичний коментар. Таблиця експертного оцінювання:

№	Критерій	Рівень (В/С/Н)	Аналітичний коментар
1.	Технічна точність (чистота звуковидобування, точність нотного тексту, аплікатура, координація рук		
2.	Ритмічна організованість (дотримання темпу, точність ритмічного малюнка, пульсація)		
3.	Динамічна виразність (нюансування, динамічні контрасти, відповідність образу)		
4.	Артикуляційна чіткість та звукова палітра (legato, staccato, педалізація, різноманітність звучання)		
5.	Сценічна поведінка та психологічна зібраність (впевненість, зосередженість, завершеність образу)		

Узагальнюючий висновок :

Загальний рівень розвитку виконавських умінь: □ високий □ середній □ низький

Обґрунтування:

_____

_____

_____

_____

ДОДАТОК Г

Методика «Семантичний диференціал»

(адаптована версія для молодших школярів)

Інструкція для учня:

Прослухай музичний твір. Обери одну позицію між двома протилежними характеристиками, яка, на твою думку, найбільше відповідає характеру музики.

Бланк для заповнення:

	1	2	3	4	5	
Радісна						Сумна
Тиха						Гучна
Повільна						Швидка
Світла						Темна
Легка						Важка
Спокійна						Тривожна
Весела						Серйозна
Ніжна						Різка
Казкова						Реальна
М'яка						Тверда

Ключ для експерта (заповнюється дослідником):

Еталонний художньо-образний профіль твору визначається експертно перед проведенням методики. За кожен збіг із еталонною характеристикою нараховується 1 бал. Максимальна кількість балів 10.

Інтерпретація результатів:

8-10 балів – високий рівень емоційно-образного сприймання.

5-7 балів – середній рівень.

0-4 бали – низький рівень.

ДОДАТОК Ґ

Ілюстративний матеріал до методики «Образна палітра»

Рисунок 1.– Ван Гог «Король-риболов»



Рисунок 2 – Художня ілюстрація Теодора Аксентовича «Коломийка»



Рисунок 3 – Архип Куїнджі «Ніч на Дніпрі»



ДОДАТОК Д

Рівні сформованості

Додаток І

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці,

у яких опубліковані основні наукові результати дослідження

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ДИСЕРТАЦІЇ ВІДОБРАЖЕНО У ТАКИХ ПУБЛІКАЦІЯХ

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Сіжук І.В. (2023) Змістовно-структурна характеристика музичності молодших школярів. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, випуск 30, С. 15-140

URL:https://sj.udu.edu.ua/index.php/tmae/article/view/1496/1222

2. Сіжук І.В. (2024) Фортепіанне навчання в мистецьких школах як засіб розвитку музичності молодших школярів. Наукові записки серія: педагогічні науки, випуск 9, Ужгород – 2024, С.152-156

URL:https://sites.google.com/uica.education/nayka/%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%96-%D0%B7%D0%B0%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BA%D0%B8-9/9-25?authuser=0

3. Сіжук І.В. Методологічні засади розвитку музичності молодших школярів. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, випуск 34

Стаття в іноземному фаховому виданні

4. Sizhuk Inna Theoretical Foundations of Forming Primary Schoolchildren's Musicality URL:https://intellectualarchive.com/Journal_Files/IAJ_2023_01.pdf

Праці апробаційногохарактеру

5. Сіжук І.В. (2021) Музичність як складова художньої обдарованості молодших школярів», Збірник матеріалів XIX Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П.Рудницької

URL:http://ipood.com.ua/data/NDR/nonNDR_publications/5_17_2022_zbirnyk_Rudnytska.pdf

6. Сіжук І.В. Історичні передумови розвитку сучасної мистецької освіти в Україні.