

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІНСТИТУТ МИСТЕЦТВ
КАФЕДРА ІСТОРІЇ, ТЕОРІЇ МУЗИКИ ТА МЕТОДИКИ МУЗИЧНОГО
ВИХОВАННЯ**

ГНАТЮК МАР'ЯНА ОЛЕКСІЇВНА

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МИСЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ТВОРЧОГО ВПРАВЛЯННЯ**

Магістерська робота

на здобуття освітньо – кваліфікаційного ступеня «магістр» зі
спеціальності 014 «Середня освіта (Музичне мистецтво)»

Науковий керівник
Крижановська Т.І.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри історії, теорії
музики та методики
музичного виховання

Рівне. 2021 рік

Зміст

ВСТУП.....	3
Розділ 1. Теоретичне підґрунтя проблеми мисленнєвого розвитку молодших школярів методом музично-творчого вправлення.....	8
1.1. Сутність і структура мисленнєвого розвитку особистості.....	8
1.2. Психологічна характеристика ситуації пізнавального розвитку молодшого школяра.....	20
1.3 Метод творчого вправлення у шкільній музичній освіті.....	33
Висновки до 1 розділу.....	42
Розділ 2. Мисленнєвий розвиток молодших школярів: практична складова дослідження.....	44
2.1 Мисленнєвий розвиток молодших школярів як об’єкт сучасної музично-педагогічної практики.....	44
2.2. Практичні аспекти мисленнєвого розвитку молодших школярів засобами музично-творчих вправ: зміст констатувально-діагностувального етапу дослідження.....	56
2.3. Практичні аспекти мисленнєвого розвитку молодших школярів засобами музично-творчих вправ: зміст формувального етапу дослідження.....	62
2.4. Контрольно-узагальнюючий зріз експериментального дослідження.....	77
Висновки до 2 розділу.....	78
ВИСНОВКИ.....	81
ЛІТЕРАТУРА.....	86

ВСТУП

Актуальність. Стан освітньої системи держави є показником рівня розвитку особистісної культури її громадян та суспільства в цілому. Тому сьогодні в умовах глобалізації національної культури особливого значення набувають кардинальні зміни у теорії та практиці освіти молоді, які дозволять Україні стати гідним учасником процесу світового культурного діалогу та прогресивних перетворень. На зазначені потреби сучасності націлена Концепція Нової української школи. Вона, зокрема орієнтує освітній процес на цілісний, всебічний розвиток школяра в умовах суб'єкт-суб'єктної навчально-виховної взаємодії [1; 2], сприяючи вихованню нового покоління самостійних, компетентних, творчо мислячих українців. Сьогодні важлива не просто передача готової інформації, а активізація суб'єкта навчання, його здатності осмислювати, запам'ятовувати, відтворювати, здобувати та творчо використовувати набуті знання. Отже, одним із перспективних напрямів вирішення поставлених НУШ завдань є педагогічно організований мисленнєвий розвиток дітей шкільного віку, зокрема початкової школи. Таким чином, актуальність даного напрямку продиктована самим життям і конкретними суспільними потребами.

Мислення як основа людської діяльності є одним з найбільш досліджуваних наукою процесів. Його різноманітним аспектам присвячені численні наукові напрацювання в галузі психології (Л. Виготський, А. Леонтьєв, С. Максименко, Р. Немов, С. Рубинштейн та ін.). Специфіку мислення молодших школярів обґрунтували Д. Богоявленська, Л. Божович, М. Заброцький, Г. Костюк, Р. Павелків та ін. Активний пошук методичних підходів до вирішення проблеми мисленнєвого розвитку особистості приводить науковців у світ музичного мистецтва. Так шляхи інтелектуального розвитку школяра засобами музики вивчали Д. Кабалевський, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька та ін. Висновки з педагогіки мисленнєвого розвитку молодших школярів засобами музичного мистецтва представлені у роботах О. Лобової, Є. Моревої, Е. Печерської, що вивчають особливості образного мислення; І. Малашевської, С. Ткачук, предметом досліджень яких є творче мислення, В. Белобородової, О. Ростовського, які бачать

мислення складовою музичного сприймання та ін. Їх висновки перегукуються у спектрі розуміння сенсу мисленнєвого розвитку особистості, що передбачає вдосконалення та збагачення його змістової та операційно-видової специфіки.

Цілеспрямована педагогічна увага мисленнєвому розвитку особистості є особливо потрібною і важливою у молодшому шкільному віці, коли інтелектуалізуються усі психічні процеси, активно формується абстрактне мислення, що домінує у подальшому професійному житті дорослої людини. Водночас практика шкільної музичної освіти останніх років засвідчує деяке зниження ваги зазначеної проблеми. З огляду на необхідність пошуку нових методичних орієнтирів у справі розумового, зокрема мисленнєвого розвитку молодших школярів на уроках музичного мистецтва, нами була обрана наступна тема дослідження: **«Педагогічні умови мисленнєвого розвитку молодших школярів у процесі музично-творчого вправлення».**

Метою дослідження стало теоретичне і практичне обґрунтування педагогічних умов мисленнєвого розвитку молодших школярів в умовах музично-творчого вправлення.

Об'єктом дослідження ми вбачаємо інтелектуальний розвиток учнів у системі початкової шкільної освіти.

Предметом дослідження є процес мисленнєвого розвитку молодших школярів в умовах музично-творчого вправлення.

У процесі дослідження нами була передбачена наступна **гіпотеза**: *мисленнєвий розвиток молодших школярів буде відбуватись результативно за умови їх систематичного включення у процес творчого вправлення, оскільки останній базується на актуалізації, використанні та виникненні нового знання як основи мислення а також передбачає*

диференційованість та динаміку форм (наслідування, репродукція з елементами творчості, власне творчість),

зорієнтованість на структуру мисленнєвого розвитку молодшого школяра (знаннєвий, формальний, операційний та видовий компоненти);

наскрізність використання у структурі уроку та різновидову практичну основу (слухання, виконавство, рух, музична грамота).

Сформульовані нами мета, предмет, об'єкт та гіпотеза дослідження зумовили окреслення наступних дослідницьких завдань:

1. Проаналізувати наукові джерела, узагальнити сучасний ефективний досвід вирішення заявленої проблеми.
2. Визначити сутність і структуру мисленнєвого розвитку молодших школярів.
3. Виявити вікові передумови процесу мисленнєвого розвитку учнів молодшого шкільного віку.
4. Розробити критеріально-показниковий апарат дослідження, що дозволяє виявити рівні мисленнєвого розвитку молодших школярів.
5. Змодельовати і практично перевірити ефективність розробленої методики мисленнєвого розвитку учнів молодших класів в умовах музично-творчого вправління.

Методи дослідження: емпіричні (спостереження, бесіда, інтерв'ю, опитування, методи педагогічного діагностування мисленнєвого розвитку особистості, констатувальний та формувальний експеримент), теоретичні (аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, методичне моделювання, математичні методи обробки експериментальних даних). Зокрема, аналіз психологічної, музикознавчої, методичної літератури, програм з питань музичної освіти, результатів музично-творчого вправління здійснювався з метою вивчення та систематизації теоретичних основ дослідження, його практичних результатів; методи моделювання використовувались у процесі розроблення структури ключового поняття, змісту уроків мистецтва, створення методичної моделі мисленнєвого розвитку молодших школярів тощо.

Методологічною основою дослідження стали основні напрями державної реформи шкільної освіти, зокрема закон України «Про освіту»; Концепція «Нова українська школа»; положення щодо психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку; щодо змісту та структури мисленнєвого розвитку особистості; провідні ідеї сучасної шкільної музичної педагогіки у полі проблем розумового

розвитку молодших школярів; узагальнення сучасного провідного методичного досвіду в системі шкільної музичної освіти, зокрема практики творчого розвитку молодших школярів та ін.

Магістерське дослідження входить до плану науково-дослідної роботи кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету як складова комплексного дослідження «Сучасні виміри мистецької освіти і розвиток творчої особистості».

Наукова новизна дослідження полягає у конкретизації змісту та структури поняття «мисленнєвий розвиток молодшого школяра»; обґрунтуванні критеріально-показникового змісту його результативності; розробленні методики моделі мисленнєвого розвитку молодших школярів засобами музично-творчого вправління.

Теоретична значущість дослідження: результати даного магістерського дослідження сприятимуть удосконаленню педагогічного організаційно-методичного керівництва розумовою, зокрема мисленнєвою діяльністю молодшого школяра на уроках музичного мистецтва (мистецтва).

Практичну значущість дослідження становить впровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти методичної моделі мисленнєвого розвитку молодших школярів засобами музично-творчого вправління. Розроблені методичні аспекти процесу мисленнєвого розвитку учнів початкових класів можуть бути використані в якості рекомендаційного матеріалу у фаховій діяльності вчителів музичного мистецтва та студентів-практикантів.

Апробація результатів дослідження здійснювалась шляхом публікації його результатів у вигляді наукової статті «Уроки музичного мистецтва як уроки мислення: теоретико-методичний аспект» (Рівне: Волин. обереги. 2021) [45];

виголошення тез доповідей з окремих аспектів проблеми магістерського дослідження на всеукраїнських науково-практичних конференціях (ІМ РДГУ, березень 2021; РДГУ, травень 2021);

участі автора в засіданнях та методичних семінарах кафедри історії, теорії музики та методики музичного виховання (грудень 2020, квітень 2021).

Експериментальною базою дослідження слугували групи учнів других класів Маневицького ліцею №2 (сmt. Маневичі Волинської обл.). Всього дослідженням було охоплено 51 учня 2-А та 2-Б класів. До практичної роботи були також прилучені 2 вчителі та 2 асистенти початкових класів, вчитель мистецтва, магістранти-практиканти.

Структуру дослідження складають вступ, два розділи, 7 параграфів, висновки, список літератури. Загальний обсяг 94 сторінок основного тексту. Список використаних джерел містить 110 найменування.

Розділ 1. Теоретичне підґрунтя проблеми мисленнєвого розвитку молодших школярів засобами музично-творчого вправлення

1.2. Сутність і структура мисленнєвого розвитку особистості

Інтелектуальна діяльність – важлива складова психічної діяльності людини. Це виключно розумова активність, що виражається у раціональному пізнанні. Не випадково синонімами поняттю «інтелектуальна сфера людини» є поняття «розумова» або «когнітивна» (з лат. – пізнання, пізнавання, ознайомлення). Інтелектом (з лат. – пізнання, розуміння, розум) називають розумові здібності людини [26, с. 146], зокрема, здатність до мислення, особливо до його вищих теоретичних рівнів [91, с.287].

Видатні вчені минулого та сучасності неодноразово висловлювались з приводу виключного значення мисленнєвої діяльності людини. Наприклад, Б.Паскаль стверджував, що велич людини полягає у її здатності мислити. А Т.Едісон, продовжуючи цю думку, говорив: «Найважливіше завдання людської цивілізації – навчити людину мислити». «Мислення є найважчою роботою, на яку здатна людина», - вважав творець автомобільної промисловості Г.Форд.

Відомо: мислення є основою людської діяльності, яка обов'язково включає у себе попереднє розв'язання окремих завдань у психічній сфері з оперуванням образами пам'яті, пошуком та використанням нової інформації. Ці дії відбуваються саме завдяки мисленню. Отже, останнє володіє зокрема унікальною властивістю передбачення невідомого [26, с. 208]. Як стрижень різноманітних видів людської активності мисленнєвий процес є невід'ємною складовою пізнання. Саме тому мислення - предмет дослідження різноманітних наукових галузей.

Наприклад, філософія, акцентуючи місце людини у світі, визначає мислення як інформаційну діяльність, ... опосередковане, узагальнене пізнання, у процесі якого за допомогою абстрагування, міркувань... і типізації даних про світ явищ розкриваються їх необхідні зв'язки, закономірності, тенденції розвитку [46, с. 378 - 379].

Психолог В. Лозниця визначає мислення як функцію мозку людини, вищу форму вияву аналітико-синтетичної діяльності [49, с.146]. В. Шапар називає мислення одним з вищих проявів психічного, процесом пізнавальної діяльності індивіда, який характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності [109, с.252]. Дослідник підкреслює, що - це аналіз, синтез, узагальнення умов і вимог розв'язуваної задачі та способів її вирішення [109, с.252].

Як відомо, нас оточує чимало явищ, які неможливо безпосередньо відчутти, сприйняти. Вичерпні знання про властивості та ознаки предметів дійсності, безпосередньо не відображеної у відчуттях і сприйманні, людина отримує за допомогою мислення [34, с.279], - зазначає С. Максименко, акцентуючи, що останнє - це вища, абстрактна форма пізнання об'єктивної реальності [34, с.279]. Отже, зародившись у чуттєвому пізнанні, базуючись на ньому, процес мислення виходить за межі чуттєвості.

Відповіді на ряд питань індивідові доводиться шукати опосередковано, використовуючи наявні особистісні знання та досвід, що слугують основою мислення. Тому узагальненість та опосередкованість – основні ознаки даного складного психічного процесу, про що згадувалось вище стосовно наукової позиції В. Шапара. Мислення дозволяє пізнавати як зовнішні зв'язки об'єктів, так і їх сутність.

Мислення як найвищий щабель пізнання (за А. Леонтьєвим), активна форма творчого відображення та перетворення дійсності (за Р. Немовим) починається з постановки питання, завдання. Далі здійснюється пошук попередньої відповіді, припускаються способи розв'язання завдань. Потім практичним чи теоретичним шляхом відбувається їх перевірка. Якщо припущення хибне, то процес повторюється [31, с.208]. Отже, сутнісною особливістю мислення, що відрізняє цей психічний процес від інших, є наявність задачі, проблемної ситуації, що потребують розв'язання і зумовлюють мисленнєву активність. Результатом процесу мислення є образ, якого на даний момент часу немає ні у сприйнятті людини, ні у дійсності. Тому значення мисленнєвої діяльності, за словами С. Максименка – у можливості наукового пізнання світу людиною, передбачення і

прогнозування розвитку подій, практичного опанування закономірностями дійсності відповідно потребам, інтересам особистості [34, с.281].

Сьогодні процес мислення привертає увагу акмеологічного наукового знання, що вивчає закономірності досягнення найвищого особистісного розвитку (акме). Зокрема науковець І. Ніколаєску вважає, що мислення – це психічний пізнавальний процес узагальненого та опосередкованого відображення істотних елементів, властивостей і зв'язків між ними в предметах і явищах пізнавальної дійсності. Водночас він же розуміє мислення як найвищий продукт по-особливому організованої матерії – мозку, активний процес відображення світу в поняттях, судженнях, теоріях тощо [3, с.16].

Педагогічне знання орієнтується на сучасні психологічні тлумачення поняття «мислення». Наприклад, С. Гончаренко пропонує наступне визначення: «Мислення – вища форма відображення дійсності у психіці людини, ідеальна діяльність, результатом якої є об'єктивна істина» [26, с.208]. Досліджуючи теоретичні аспекти нового педагогічного мислення, науковці С. Карпенчук та Л. Семенюк-Іванюк говорять про мислення як про основу інтелектуалізації праці, тобто збільшення питомої ваги розумових функцій у структурі трудових зусиль працівника [39, с.13]. Пізнання сутності і закономірних зв'язків природного та людського суспільного світу дає людині можливість вибудовувати траєкторію практичної діяльності. Таким чином, мислення є рухом від наявних, вже існуючих знань до нових. Мислення розширюючи межі пізнання, керує практичною діяльністю, Отже, народжується у суспільній практиці, яка виступає критерієм його істинності.

Впливаючи на розвиток мислення дитини, педагог повинен орієнтуватись на вікові особливості цього процесу. Отже, така психологічна галузь як вікова психологія також багатоаспектно досліджує проблему розвитку мислення індивідумів різних вікових категорій. Доведено, що в онтогенезі мислення рухається наступними щаблями: наочно-дійовий, наочно-образний, словесно-логічний. Це означає, що спочатку дитині притаманне розв'язування розумових завдань у процесі предметної діяльності; пізніше дитина мислить образами; з часом мислення передбачає оперування символами, абстрактними поняттями. На

підтвердження наведемо думку психолога В. Клака, який досліджуючи мислення дитини дошкільного віку, приходять до висновку, що «...спочатку дитина будує думку з опорою на перцептивні ознаки об'єкта, потім спирається на функціональні ознаки, а пізніше виокремлює категоріальні ознаки, продукує поняття, оформляє судження, робить умовиводи» [41, с. 197].

Мислення є науковим об'єктом логіки – філософської науки про закономірності, способи, різновиди мислення, зокрема про умови правильного міркування, отримання істинного знання. Впорядковане людське мислення використовує наступні логічні форми: поняття, судження, умовиводи. Оскільки розвиток мислення школяра передбачає використання саме цих форм мислення, надаємо їх загальну характеристику.

Поняття – форма мислення, що відображає загальні та суттєві властивості предметів, явищ дійсності [92, с.505]. Без цих ознак предмет чи явище не існують. У початковій школі на уроках музичного мистецтва (мистецтва), формуються, зокрема, такі музичні поняття «пісня», «танець», «марш», «пісенність», «танцювальність», «маршевість» та ін., якими дитина оперує у процесі мислення, мовлення, здійснення різновидової музичної діяльності – слухацької, виконавської, творчої. Засвоюючи поняття «марш», учень орієнтується на такі його ознаки як призначеність для злагодженої ходьби, чіткий чотиридольний метро-ритм, що відтворює чергування кроку правою та лівою ногою. Ці ознаки осмислюються у безпосередній музичній діяльності, наприклад: рухи під маршеву музику, що сприймається на слух, виконується голосом, тілом (звучні жести), на елементарних музичних інструментах.

Ствердження чи заперечення наявності у предмета певних ознак називається судженням, воно також є основною формою мислення. С. Гончаренко вважає, що судженням (у широкому розумінні) можна вважати будь-яке висловлювання, думку про певний предмет чи явище [26, с. 322]. Наприклад, опановуючи поняття «композитор», учень вчиться висловлюватись судженнями які доводять його позицію. Як от: «композитор створює музику», «автор музичного твору - композитор». За класифікацією О. Степанова, Б. Фіцули судження можна

диференціювати на прості та складні, стверджувальні і заперечні, істинні та хибні; часткові, одиничні, загальні; атрибутивні (про належність), релятивні (про відношення), екзистенціальні (про існування) [92, с.152].

З одного чи декількох суджень можна отримати нове судження, що містить нове знання. Таку форму мислення називають умовивід, а його складові (вихідні) судження – посилками умовиводу [92, с.152]. Наприклад, учні молодших класів в межах програми «Музичне мистецтво» («Мистецтво») можуть висловлювати наступні судження: «Цей твір має мелодію і слова, він виконується голосом, тобто співається. Отже, - це пісня»; «П. Чайковський створив балет «Лускунчик», він також автор балету «Спляча красуня» або «У П. Чайковського чимало казкових образів: фортепіанні п'єси «Баба Яга», «Марш дерев'яних солдатиків», балети «Лускунчик», «Спляча красуня»» Отже, його можна вважати балетним композитором» або «У композитора П. Чайковського є казкові історії: фортепіанні п'єси «Баба Яга», «Марш дерев'яних солдатиків», балети «Лускунчик», «Лебедине озеро». Отже, він – музичний казкар» та ін. Умовивід має ряд різновидів: індукція (рух думки від часткових до загальних тверджень); дедукція (рух від загальних до окремих суджень); аналогія (ймовірнісний умовивід, що ґрунтується на схожості окремих ознак декількох об'єктів) [92, с.152]. Результатом мислення може стати розуміння – задоволення пізнавальної потреби, пізнання зв'язків між предметами та явищами [49, с.147]; процес включення інформації про щось у попередній досвід, у раніше засвоєнні знання [31, с.266].

Таким чином, учнівські поняття, судження, умовиводи повинні бути важливим об'єктом педагогічного аналізу, оскільки надають інформацію про особливості мислення дитини шкільного віку, зокрема його зміст, вид, операційну сформованість, і перспективи ефективного розвитку.

Чому так важливо педагогу знати про специфіку мислення учнів? Тому що мислення – це не ізольований психологічний процес. На практиці мислення окремо, не існує, воно присутнє у сприйманні, увазі, уяві, пам'яті, мовленні, - тобто в усіх пізнавальних процесах, впливаючи на їх зміст та перебіг. Пошлемось на позицію знаних представників різних наукових галузей (Б.Асаф'єва,

В.Белобородової, Г.Костюка, О.Ростовського та ін.), які вважають мислення невід'ємною складовою процесу музичного сприймання. Так, формування музичного образу у свідомості слухача - складний психологічний процес, що включає музичне сприйняття, уяву, фантазію, пам'ять, музичне мислення [58]. Зокрема, Б. Асаф'єв вважав, що слухати і чути музику – це різні за змістом і результатом процеси. Чути так, щоб цінувати мистецтво, – це вже напружена увага, ... й розумова праця». Тому чують музику о одиниці [5, с. 166].

В. Белобородова виділяє мислення в якості важливого компонента музичного сприймання поряд з емоційною чутливістю до музики, музичним слухом, мисленням, пам'яттю, здатністю до співтворчості суб'єкта сприймання та ін. [9, с. 36-38.].

Музика є носієм емоційного змісту, тому її сприймання є «емоційним пізнанням» (за словами Б. Теплова). Це пізнання примушує особистість у процесі інтерпретування музичної образності по-різному звертатись до свого життєвого досвіду. С.Балашов диференціює музичне сприймання, а, отже, і зміст мисленнєвої діяльності, на наступні підвиди: 1/ видовишно-подієвий, коли реципієнт відтворює у пам'яті та оперує у мисленні образністю конкретної життєвої ситуації, асоціюючи її з емоційним змістом музики; 2/ Емоційний, коли емоційне наповнення музики, викликаючи емоційну реакцію, будить спогад про життєву подію; 3/ Звичайне слухове орієнтування, що має формальний чи «теоретичний» характер (сприймання окремих засобів музичної виразності) [6, с. 31].

Вище йшлося про те, що основними ознаками мислення індивідуума є узагальненість та опосередкованість. Крім них, важливу роль у формуванні досвіду мисленнєвої діяльності є асоціативність. Зокрема, сприймаючи музичний твір, слухач підключає свої асоціативні фонди, обираючи адекватні образу асоціації. Асоціація (термін Дж. Локка) (від лат. – з'єднання) – зв'язок декількох психічних явищ, під час якого актуалізація одного з них викликає появу іншого [31, с. 31-32; 87, с.125]. С.Гончаренко говорить про асоціацію як про суб'єктивний образ об'єктивного зв'язку між предметами та явищами [26, с.31]. Асоціації пов'язані з

минулим інтелектуальним та духовним досвідом особистості. Дослідниці Є. Морева та Т. Крутикова, вивчаючи теоретичний аспект формування художньо-образного мислення засобами музичного мистецтва, вказують на цікаве психологічне явище: людина без ґрунтовної музичної підготовки, але з вагомим життєвим досвідом, активніше реагує на музичну образність, ніж людина, яка розуміється в музичному мистецтві, проте з незначним життєвим досвідом [59, с.19]. Видатний психолог ХХ ст. Ю. Самарін є автором асоціативної теорії розумової діяльності, згідно якої розумова діяльність – це процес утворення складних систем асоціацій і якісного переходу механічних асоціацій у сутнісні [31, с. 31-32; 87, с.125]. М. Кашапов вважає, що асоціативність мислення характеризується творчим перенесенням знань, набутих у процесі розв’язування однієї задачі на розв’язання другої; здатністю до перенесення функцій одного предмета на інший; умінням створити асоціативні зв’язки між неоднорідними явищами [40]. Отже, як своєрідна теоретично-практична, аналітико-синтетична діяльність, мислення є процесом оперування знаннями, який забезпечується зокрема, наступними логічними операціями: порівняння, аналіз, синтез, абстракція і узагальнення. Нижче наводимо таблицю, що відображає взаємозв’язок мисленнєвих операцій та методичних підходів до їх розвитку на уроках музичного мистецтва у початковій школі (див. табл. 1.1.1).\

Методи формування мисленнєвих операцій

Табл. 1.1.1

Мисленнєва операція, її зміст	Методи формування та розвитку
<i>Порівняння</i> - виявлення рис схожості та відмінності між предметами та явищами [26, с.265].	Метод порівняння, співставлення музичних образів, дібраних за принципом контрасту та подібності. Завдання на пошук спільного та відмінного в музичній образності, жанрах.
<i>Аналіз</i> (з гр. – розклад, розчленування) – рочленування цілого на частини [26, с.24]. Це уявний чи практичний розклад предмета, явища на елементи, що його складають з наступним їх порівнянням між собою.	Метод музичного спостереження; вербалізації, візуалізації, пластичного відтворення образності; бесіди про музику; оцінювання результатів діяльності; прогнозування результатів діяльності; «причина-наслідок»; проблеми та ін.
<i>Синтез</i> (з гр. - з’єднання, складання) –	Творчі методи, що дозволяють

возз'єднання цілого з частин [26, с.24].	забезпечити навчальну творчість: наслідування, варіювання, моделювання, імпровізування, інтерпретація, творчість.
Абстрагування (з лат. – віддалення, «відволікання») - мислене відвернення від неістотних другорядних ознак предметів і явищ під час їх вивчення, виокремлення спільних та істотних [26, с. 10]. Ця операція дає змогу переходити від конкретних предметів до загальних понять і законів розвитку.	Методи відволікання від конкретних явищ, що сприймаються безпосередньо: метод рахунку (долей у метрі під час руху, частин у музичному творі, куплетів у пісні тощо); метод правила (правила співака, слухача, оркестранта, учня); метод прогулянки, подорожі за маршрутом, картою; музичний конструктор тощо.
Узагальнення – перехід від одиничного до загального чи від менш загального до більш загального знання [26, с.337]. Об'єднання предметів і явищ за їх спільними й істотними ознаками [92, с.155].	Метод полімістецького узагальнення інформації (малюнок, фраза, вірш до теми); власного формулювання теми, висновків .
Конкретизація (з лат. - згущений, сформований) – мисленнєвий перехід від загального до одиничного.	Практичні методи: виконання правила, інсценізації, драматизації, практичної нотної грамоти, мистецького перекладу тощо.

Конкретизуємо табличну інформацію. Порівняння є першою формою теоретичного пізнання, тому розвиток цієї мисленнєвої операції є особливо важливим, оскільки результатом її застосування у мисленнєвому процесі є виявлення спільності та відмінності порівнюваних явищ. З порівняння починається ряд інших операцій мислення, наприклад класифікація, конкретизація. Особливо корисним є порівняння музичної образності, оскільки вимагає активізації ще й операції абстрагування, адже музика – абстрактне мистецтво. Тому для полегшення процесу розвитку навичок порівняння музичних явищ варто використовувати програмні музичні твори, або яскраві, характерні п'єси з зображального змісту. Наприклад, «Червона шапочка і вовк» І. Арсєєва; «Дощик» С. Майкапара, «Золоті краплинки» Д. Христова; «Клоуни» Д. Кабалевського, «Петрушка» В. Косенка. Прийом порівняння близьких та контрастних музичних образів є активізатором розвитку операцій аналізу та синтезу. Останні забезпечують глибоке проникнення у музичний зміст, отже, сприяють виявленню його нових граней.

Розвиток операції аналізу дозволяє глибше проникнути в музичне явище, виявити його нові риси. Водночас ця операція активізує навички порівняння. Наприклад, прослуховування п'єс Г. Галиніна «Ведмідь» та К.Литкова «Лялька, що танцює» з наступним аналізом засобів музичної виразності на основі вербальної та рухової діяльності дозволяє школярам опанувати основами музичної мови: високі та низькі музичні звуки, метро-ритм темп, штрих, співзвуччя та ін. Метод «уявного руйнування образу» або «що буде, якщо?» сприяє формуванню навичок встановлення причинно-наслідкових зв'язків, елементарного прогнозування. Метод оцінювання результатів власної та чужої музичної діяльності в умовах реалізації інтерактивних методів дозволяє включити школяра у діалог, обговорення, аргументування, що є проявами аналітичного мислення.

Операція синтезу постає на основі операції аналізу, адже у процесі синтезу із аналітично виокремлених даних елементів виникає ціле. Аналітико-синтетична діяльність молодшого школяра повинна відбуватись переважно у практичній сфері. Наприклад, школярі можуть спробувати себе у різномистецькій, в тому числі у музичній творчості, виконуючи наступні завдання вчителя: створити музичне вітання, рухи музичного персонажу, «продиригувати» музичним виконанням товаришів, придумати музичну історію та ін. Такі форми роботи вимагають від учня активізації власних знань, умінь, їх поєднання у творчому результаті. Аналіз і синтез, зазвичай, проявляються разом і дозволяють глибше пізнати музичні явища. Розвиток даних операцій є ґрунтом формування мисленневого абстрагування та узагальнення.

Музичне мистецтво є особливо сприятливим щодо розвитку абстрактного мислення, оскільки дозволяє здійснювати виділення певного аспекту явища, який в дійсності як самостійний не існує. Відволікаючись від несуттєвих ознак, учень засвоює ряд музично-теоретичних понять: метро-ритм, динаміка, тембр. Мета цієї операції – відволікання від несуттєвих ознак. Наприклад, слухання п'єс одного жанру, наприклад, «Вальсу» П. Чайковського, «Вальсу-жарту» Д. Шостаковича, «Вальсу півників» І. Стрибогга, учні вчать виділити найсуттєвіші ознаки: метр, ритм, темп, характер мелодії, що нагадує кружляння та ін. і тим самим засвоюють

поняття «вальс». Отже, важливо, що результатом абстрагування є формування поняття.

Об'єднуючи музичні явища за спільними ознаками, школярі узагальнюють музичні поняття. Виконання завдань з групування понять-малюнків, музичних жанрів, їх ознак («розклади по кошикам», «розсели по будиночкам»). Наприклад, поняття «музичний тембр» формується в результаті об'єднання ознак вокальних та інструментальних тембрів. Тобто дане поняття виконує функцію мисленнєвого узагальнення таких складових як «діти-співаки», «дорослі-співаки», «інструменти оркестру», «народні інструменти». Темброві вікторини, гра «відгадай, чий голосок», музичні загадки «барви музики» - це ефективні прийоми роботи, спрямованої на розвиток мисленнєвих операцій узагальнення.

Протилежною узагальненню є конкретизація. Ця операція формується перш за все у процесі розкриття змісту тем дисципліни «Музичне мистецтво» («Мистецтво»), що мають узагальнений характер. Наприклад, тема 1 класу («Мистецтво» Л. Масол) «Зустріч з театром», конкретизується у таких музично-театральних жанрах як опера, балет; «Як митці створюють красу?» - передбачає знайомство з митцем-народом та митцями-композиторами.

Розвиваючи операційну складову мисленнєвого процесу, ми тим самим впливаємо на його цілісність, зокрема формуємо певний вид мислення. Видова специфіка мислення визначається рядом критеріїв, за якими відбувається класифікація типів мислення (див. Табл. 1.1.2).

Види мислення

Табл 1.1.2

1.Види мислення за формою відображення дійсності		
Наочно-дійове. Відбувається у процесі дій з предметами. Типове дітям раннього (до 3-х років) віку. На ньому базується робота учнів у гуртках технічної творчості [92, с.158].	Наочно-образне. Відбувається при допомозі образів, уявлень. Перетворення ситуації відбувається у образній формі. Типове дошкільникам, молодшим школярам а також працівникам творчих професій (художникам) [92, с.158].	Абстрактне. Реалізовується за допомогою понять. Відбувається у формі міркування за допомогою основних мисленнєвих операцій [92, с.159].

2. За рівнем узагальнення	
Емпіричне. Характерне виділення та не тільки протилежних, різних, а й схожих, однакових, формально загальних ознак, які ототожнюються із суттєвими [92, с.159]. Результат – емпіричне знання, яке не відображає реальної суті предмета [92, с.159].	Теоретичне. Розкриває внутрішню і глибинну сутність предмета і явища. Спрямоване на аналіз цілісної системи з метою виявлення внутрішніх закономірностей її становлення [92, с.160].
3. За характером проблем, що вирішуються	
Практичне. Його суть – у підготовці до фізичного перетворення дійсності, охоплює постановку мети, складання планів, проектів, схем [92, с.160].	Теоретичне. Дає змогу абстрагуватись від несуттєвих особливостей, подумки аналізувати власні дії, шукати можливі дії для розв’язання поставленої задачі. Передбачає відкриття законів, створення правил, виявлення сутності явищ [92, с.160].
4. За ступенем новизни продукту розумової діяльності (мислення)	
Продуктивне (творче). Продуктом є новий (вдосконалений) образ певного аспекту дійсності [92, с.160]. У результаті такого мислення народжуються нові знання, нова інформація, осмислюється сутність явищ.	Репродуктивне. Виявляється у вирішенні проблем за наявним зразком [92, с.160]. Це мислення відтворюючого характеру, наприклад, засвоєння учнями готових знань.

Зазначена класифікація є умовною, вказані види взаємодіють між собою. Наприклад, види мислення за формою відображення дійсності (наочно-дійове, наочно-образне, абстрактне) розвиваються у онтогенезі у дитячому (дошкільному та молодшому шкільному віці), поєднуючись у процесі навчальної (теоретичної та практичної діяльності). Вище зазначені види мисленнєвої діяльності можуть бути представлені в одному конкретному виді наприклад творчому. Нагадаємо, що видатний український педагог В. Сухомлинський в результаті тривалої практичної дослідницької діяльності прийшов до висновку, що молодших школярів можна умовно поділити на теоретиків і художників, маючи на увазі домінування логіко-аналітичного чи образного мислення, які водночас співіснують у невідоміюваній формі.

Ряд сучасних дослідників-педагогів (В. Борисов, Е. Морєва, А. Рогульчик, Н. Терещенко та ін.) окремо виділяють художньо-образне мислення як об’єкт

художньої освіти. Наприклад, В. Борисов вважає, що як філософська категорія цей вид мислення являє собою індивідуальну форму відображення об'єктивної дійсності в контексті певного естетичного ідеалу [13, с.177]. У структурі художньо-образного мислення виділяються дві головні складові змісту - споглядальну, що включає образи сприймання, відчуття, уявлення; та раціональну, тобто образи логічних структур [13, с.177].

Оскільки мислення – складний, різновекторний процес, то визначимо основні педагогічні орієнтири мисленнєвого розвитку молодшого школяра, адаптувавши до даного віку висновки психологів М. Пospelова та І. Пospelова:

- форми мислення, притаманні віку, зокрема у нашому випадку наочно-образне, абстрактне;
- розумові операції, в першу чергу порівняння, аналіз, узагальнення, класифікація;
- уміння формулювати поняття, висловлювати власні судження та умовиводи;
- уміння логічно, аргументовано викладати свої думки [74, с.62], мислити самостійно, оригінально;
- об'єм, системність засвоєних знань.

Зрозуміло, що мисленнєвий розвиток відбувається більш активно там, де вчитель чітко, цілеспрямовано організовує навчальну діяльність, використовуючи у процесі навчання практичні форми роботи, проблемні ситуації, сприяючи самостійній пізнавальній діяльності, вирішенню творчих завдань. Психолог Л. Виготський щодо цього запропонував поняття – «зона найближчого розвитку», в якому відображено внутрішній зв'язок між навчанням та психічним розвитком індивідууму. Його сутність полягає у тому, що на кожному етапі свого розвитку дитина може вирішувати певне коло проблем лише під керівництвом дорослих або разом з більш підготовленими дітьми. Потім такі дії вона виконуватиме самостійно, але здатність до цього формується внаслідок спільних дій у процесі навчання, зміст, форми і методи якого зосередженні саме у «зоні найближчого розвитку» [21]. Отже, навчання, що випереджає психічний розвиток індивідууму, є особливо бажаним задля забезпечення ефективності розумової діяльності особистості.

Таким чином, мислення – процес пізнавальної діяльності індивіда, який характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності (С. Шапар); воно являє собою зародження нового знання, активну форму творчого відображення і перевтілення людиною дійсності (Р. Немов); це водночас і теоретична, і практична діяльність, що складається з системи включених у неї дій і операцій орієнтовно дослідницького і пізнавального характеру. Сутність мислення - це аналітико-синтетична діяльність мозку (В.Лозниця).

Мисленнєвий розвиток особистості (розвиток мислення) – це якісні зміни у процесі пізнавальної діяльності особистості, що відбуваються на ґрунті досягнутих знань та полягають у оперуванні ними на шляху продукування нової інформації (див. Мал. 1.1.1. Структура мисленнєвого розвитку особистості). Головними ознаками ефективності цього процесу є опосередкованість, узагальненість, асоціативність мислення. Мисленнєвий розвиток як предмет педагогічного впливу передбачає наступні цілі: розширення змісту мислення шляхом збагачення та систематизації знань; збагачення форм та способів мислення; вдосконалення навичок мисленнєвого використання знань, тобто основних мисленнєвих операцій.

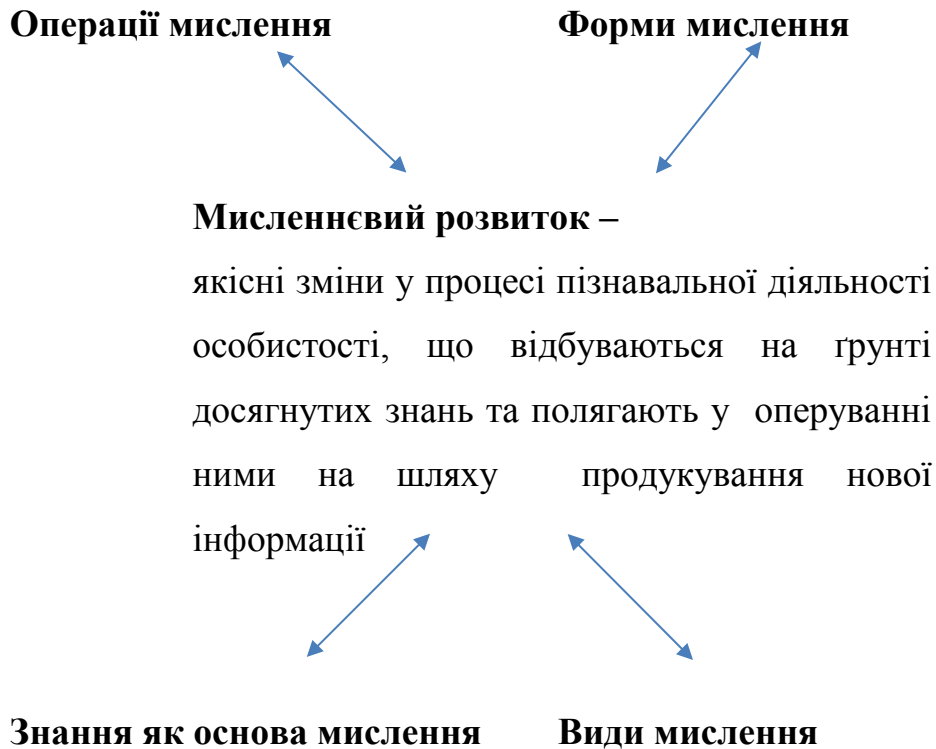
1.2. Психологічна характеристика ситуації пізнавального розвитку молодшого школяра

Процес мисленнєвого розвитку учнів на уроках музичного мистецтва (мистецтва) у початковій школі вимагає створення умов, адекватних цілям і завданням освітнього процесу та віковим особливостям психіки дітей цієї вікової категорії. Останні ми розглядаємо в якості важливих психолого-педагогічних передумов результативності педагогічного впливу на інтелектуальну сферу особистості молодшого школяра. Видатні представники психолого-педагогічного знання Л. Божович, Л. Виготський, та Д. Кабалевський, В. Сухомлинський та ін. вважали мисленнєвий розвиток дитини першочерговим у цілісному педагогічному впливі на особистість молодшого школяра.

Структура мисленнєвого розвитку особистості

Мал. 1.1.1

ОПОСЕРЕДКОВАНІСТЬ МИСЛЕННЯ



УЗАГАЛЬНЕНІСТЬ МИСЛЕННЯ

АСОЦІАТИВНІСТЬ МИСЛЕННЯ

«Повноцінне навчання..., яке розвиває розумові сили і здібності, було б немислимим без його скерованості на розвиток розуму, тобто на виховання розумної людини...», - писав В. Сухомлинський [93, с. 97]. Тому він вважав розумове виховання однією з провідних цілей навчально-виховного процесу.

Конкретизуємо основні аспекти предмету даного розділу. До молодшої шкільної вікової категорії відносять дітей віком від 6-7 до 11 років. В цей час дуже важливим є їх перехід до навчальної діяльності, яка стає основною. На думку С. Гончаренка, важливою складовою вказаної діяльності є учіння, тобто цілеспрямований процес засвоєння учнями знань, оволодіння уміннями і навичками, зокрема, способами пізнавальної діяльності людини [26, с. 341, с. 223]. Психолог Б. Волков акцентує, що це - систематичний розвиток самого учня [23, с. 164].

Л. Божович називає молодший шкільний вік «періодом зародження соціального «Я» дитини» [11]. Вчорашній дошкільник стає учнем, тобто членом класно-шкільного колективу, підпорядковуючись нормам і правилам освітнього процесу, перебудовуючи в нових умовах свої стосунки з дорослими. Найважливіша фігура серед останніх – вчитель. Психолог Н. В'юнова зазначає, що з отриманням соціального статусу учня школяр переживає суттєві зміни у сфері власних інтересів, цінностей, образу життя, режиму дня, зокрема діти вчаться планувати самостійно свій час [25, с. 227]. Дослідниця О. Баришнікова звертає увагу на наступне: молодші школярі отримують соціально значущі обов'язки, за виконання яких отримують оцінку соціального оточення (батьки, друзі, вчителі). Система їх життєвих стосунків визначається тим, на скільки успішно вони справляються з новими вимогами [7]. Таким чином, соціальна ситуація розвитку молодших школярів зумовлюється шкільним навчанням. Усе, що стосується навчання, виходить на перший план, а те, що пов'язане з грою, стає менш важливим. Водночас, психологи (Л. Божович, Л. Виготський, Б. Волков, О. Баришнікова, М. Заброцький) акцентують особливе значення гри, яка впливає на розвиток особистості молодшого школяра, зокрема, на його особистісні якості тощо. Проте у цьому віці гру доцільно використовувати не з метою розваги, а задля організації навчальної та трудової діяльності. Зміст ігрової діяльності молодшого школяра суттєво оновлюється: учня цікавить не лише сам процес, але і результат; відбувається перехід від гри як зовнішньої дії до уявної гри [23, с. 48].

О. Баришнікова, систематизуючи види ігор, ефективних у початкових класах, резюмує: ігрова діяльність молодших школярів представлена переважно рольовими, дидактичними, рухливими, інтелектуальними, спортивними [23, с. 59]. Припускаємо: у контексті нашого дослідження для мисленнєвого розвитку найбільш ефективними є рольові, дидактичні, інтелектуальні, музичні ігри.

Отже, у молодшому шкільному віці провідною стає навчальна діяльність (учіння), в процесі реалізації якої школярі за допомогою вчителя опановують правила та способи навчальних дій, розвиваються пізнавально, зокрема

інтелектуально. Таким чином, зазнає активізації та оновлення мисленнєвий розвиток як основа пізнавально-інтелектуальної активності.

Навчальна, ігрова, трудова діяльність у молодшому шкільному віці стимулює появу новоутворень, тобто нових якостей та властивостей, що формуються на завершенні кожного перехідного періоду [35, с. 66]. Зокрема, для молодшого шкільного віку, за слова Б. Волкова, типові наступні новоутворення: довільність психічних явищ, внутрішній план дій, рефлексія [23, с. 49].

У психології поняття довільності та мимовільності є синонімами відповідно свідомих та неусвідомлених дій. Довільні дії як цілеспрямовані та підпорядковані наміченій меті, контролюються людиною у процесі їх виконання [26, с.99]. Сюди входить своєчасність включення в роботу, вміння не відволікатись, підкорятись правилам і вимогам дорослого, працювати за зразком. Щодо довільності, то Л. Виготський зазначав, що ця здібність формується на протязі усього молодшого шкільного віку. Довільна поведінка виникає під час спільної діяльності дитини та дорослого. Останній надає засоби організації такої поведінки. Поступово довільність стає власним індивідуальним способом дій дитини [20]. Наприклад, опановуючи правила співу, учень спочатку їх виконує у присутності дорослого, тобто вчителя, потім з опорою на предмет, який вчителя заміняє, наприклад лялька, яка спостерігає за дітьми, лише потім дитина починає самостійно діяти, керуючись правилами.

Кожна психічна дія у своєму розвитку підкоряється певній етапності : від зовнішньої реальної дії з матеріальними предметами до внутрішніх дій. З огляду на це, внутрішній план дій – це здатність до планування і виконання дій внутрішньо, тобто в уяві, подумки [23, с. 49]. Так, у процесі музичної освіти молодший школяр вчиться музичному спостереженню, тобто слідкуванню за «життям» музичного образу, співу, виконанню музичних рухів подумки, в уявній грі на музичних інструментах тощо.

У молодшому шкільному віці починає формуватись рефлексія, тобто самоаналіз, осмислення, оцінка передумов, обставин перебігу власної діяльності, внутрішнього життя особистістю [31, с.348], зокрема уміння

аналізувати зміст та сам процес мисленнєвої діяльності. Отже, актуалізуються нові можливості для формування самооцінки особистісних якостей та досягнень. На думку О. Баришнікової, дуже важливим є виконання молодшим школярем дій контролю та оцінки. Усвідомлення молодшими школярами сенсу і змісту власних дій можливо тоді, коли вони здатні самостійно розповісти про власні дії [7, с. 64]. Психічна діяльність учня початкових класів інтелектуалізується, тобто насичується розумовою активністю, центральним процесом стає мислення, зокрема на даному факті особливо наголошував Л. Виготський.

Ефективність розумового розвитку молодшого школяра зумовлюється засвоєнням інформації у вигляді знань. Зміст останніх, за формулюванням Л. Виготського діалектично взаємодіє із їх формою. Механізм засвоєння знань забезпечується пізнавальними психічними процесами. Молодшому шкільному віку характерним є засвоєння конкретних фактів, пізніше – засвоєння понять, тобто відбувається рух від конкретного до абстрактного знання. На думку психолога Т. Третяк у процесі виконання навчальних завдань учень оволодіває новими знаннями (в плані розширення інформаційної обізнаності), оволодіває способами опрацювання цієї інформації для досягнення мети виконуваної діяльності, і разом з тим учень на фоні цієї діяльності розвиває власне мислення [101]. Отже, навчальна діяльність в початковій школі стимулює розвиток пізнавальних психічних, зокрема мисленнєвих процесів. Зупинимось на характеристиці їх вікових особливостей.

Сприймання - психічний пізнавальний процес, результатом якого є суб'єктивні образи предметів явищ, що безпосередньо впливають на сенсорну систему у сукупності їх властивостей та ознак. Передумовою до створення образів сприймання є психічно-пізнавальний процес - відчуття. Останній відображає окремі ознаки та властивості предметів та явищ. У молодшому шкільному віці сприйняттю та відчуттям показова особлива гострота та свіжість. Сприймання оточуючого світу дітьми цього віку типова жадібна цікавість. М. Заброцький з приводу сприймання молодшого школяра виділяє ряд наступних ознак: розвиненість (гострота зору, слуху, орієнтування у формах та кольорах);

слабка диференційованість; зростання швидкості його перебігу, кількості сприйнятих об'єктів, обсягу запам'ятовування [33, с.64-65]. У цьому віці формуються навички спостереження, зокрема його особливого виду - музичного. Останнє передбачає спостереження-аналіз змін, що відбуваються з музичним образом і являє спеціально організоване сприймання предметів та явищ об'єктивної дійсності, що потребує активізації усіх психічних процесів особистості, зокрема уваги та мислення [26, с. 318]. Сприймання молодшого школяра зростає якісно: відбуваються структурні зміни, з'являються нові особливості, наприклад, формується аналітична, класифікаційна операції; зростає процесуальна довільність та цілеспрямованість [33, с.65].

На уроках мистецтва в процесі музичних сприймання, виконання, рухової активності та ін. видів музичної діяльності у молодших школярів формуються відчуття, які служать ґрунтом їх подальшого музичного розвитку. Внаслідок впливу музики на органи чуття дитини розвиваються слухові відчуття [108, с.304.]. Якість музичних відчуттів залежить від готовності слухача до сприймання музичного образу; інтенсивність визначається силою впливу музичного твору на органи чуття; тривалість відчуття зумовлюється якістю емоційного впливу музики на внутрішній стан особистості [108, с.304].

Науковці С. Балашов, О.Ростовський, досліджуючи дитяче музичне сприймання, вказують на наступну його особливість: слухаючи музичний твір, діти шукають зорові образи, реальний рух, подію, інтерпретуючи музику як частину звичної для них видовищно-образної картини світу [6, с. 31; 80, с. 70]. Це підтверджує таку вікову особливість молодшого школяра як конкретність сприймання, зокрема музичного. Водночас доводить формування образного та творчого мислення, оскільки процес музичної інтерпретації вимагає спочатку уявного творення, потім – реального виконавського втілення.

Н. Ветлугіна зазначає, що для дітей-дошкільників сприймання музики тісно пов'язане з руховими переживаннями, що виражаються, зокрема, у співі, рухах. Тому вони яскравіше реагують на чітко ритмічні, мальовничі музичні твори, адже саме вони адекватні їх досвіду музичного сприймання та потребі у

активному реагуванні [18, с. 92]. Це спостереження зберігає актуальність і у початковій школі. Першокласники здатні визначити музичні настрій, жанр, виділяти характерні ознаки останнього. О. Ростовський виділяє ще одну характерну ознаку музичного сприймання молодших школярів – його цілісність. Це означає, що діти цього віку не здатні відділити музичні враження від супутніх, також вони не здатні виокремлювати засоби музичної виразності [80, с.70]. В. Черкасов говорить про особливий - синтетичний вид музичного сприймання учнів початкових класів, що виникає на основі цілісності даного процесу, без занурення у його деталі [108, с.300-301.]. Водночас, визначаючи характер музики, вони не володіють рефлексією, тобто усвідомленням свого емоційного стану, викликаного музикою. У цьому полягає особлива емоційна специфіка музичного сприймання молодших школярів, його безпосередність, коли музичний твір зливається з навколишнім середовищем і стає його реальним чинником [80, с.69-70]. Пізніше у 3 – 4 класах спостерігається позитивна динаміка такої характеристики музичного сприймання молодших школярів як осмисленість, що доповнює емоційність сприймання. Учні здатні визначити емоційний зміст музики, дати їй образне пояснення, почути окремі деталі музичної мови, відтінки виконання [80, с.70]. Молодші школярі демонструють значні можливості у сфері сприймання. Ними осмислено сприймаються пісня, танець, марш, пісенність, маршевість, танцювальність, близькою є музика зображального характеру тощо [79, с. 69]. До 3 – 4 класів учні готові до сприймання більш значних за обсягом творів. Поступово виявляється індивідуальність сприймання - частково синтетичного, частково аналітичного типу спостереження. Діти вже можуть жанрово класифікувати музичний твір, охарактеризувати засоби музичного образотворення [108, с. 339].

Мислення у молодшому шкільному віці виконує визначальну роль серед інших психічних функцій, які набувають усвідомленого та довільного характеру. У цей час відбувається рух від наочно-образного (конкретного), характерного дошкільниками, до понятійного, науково-теоретичного (абстрактного). Якщо у дошкільному віці дитині показове наочно-дієве мислення, то на межі цього та

молодшого шкільного періодів на його базі формується вище згадане складніше наочно-образне. Останньому характерна здатність дитини вирішувати завдання на основі уявлень без опори на практичні дії, наприклад, читання та лічба подумки. За словами Є. Баришнікової для здійснення мисленневих операцій молодшому школяреві потрібно спиратись на наочний матеріал. У предметах вони виділяють найчастіше ті сторони, які засвідчують можливість їх використання, оскільки мислення учнів початкових класів пов'язане з їх особистим досвідом [7, с. 73]. Переважно до третього класу в дитини формуються вміння не лише образного, але й словесно-понятійного мислення, у процесі якого відбувається мовлення з оперуванням та перетворенням понять. Психолог Д. Ельконін довів, що перехід до словесно-логічного мислення неможливий без конкретних змін у змісті мислення. Замість конкретних уявлень, що мають наочну основу, повинні сформуватись поняття. Їх змістом є вже не зовнішні конкретно наочні ознаки предметів, а їх внутрішні, найбільш суттєві властивості...Форми мислення завжди знаходяться у співвідношенні із змістом [32, с.3].

Отже, вчителю в роботі з молодшими школярами необхідно враховувати двоїстий характер мислення - його переважно образний характер а також розвинутість основ понятійного мислення; його конкретність, що ґрунтується на наочності, безпосередньому спостереженні, і водночас абстрактність, що демонструє початки використання логічних норм, хоч опанування формально-логічним мисленням ще попереду.Л. Виготський відзначав, що молодший школяр «ще недостатньо усвідомлює власні розумові операції і тому не може повною мірою опанувати ними. Він ще малоздібний до внутрішнього спостереження, до інтроспекції...» [20, с.88].

Отже, під впливом навчання у структурі мислення молодшого школяра змінюється співвідношення образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів на користь зростання ролі останніх [33, с 65]. Водночас пошлемось на позицію вітчизняного педагога-класика В. Сухомлинського, який, спираючись на власний практичний досвід роботи у початковій школі, підкреслював, що

«...осмислювання понять – лише один бік розумового розвитку дітей. Дитина повинна думати, працюючи руками, і працювати руками, думаючи» [94, с. 213].

Як стверджує психолог Б. Волков, молодші школярі поступово оволодівають основними прийомами мисленнєвої діяльності, здатністю аналізувати процес власних міркувань. Мисленнєві операції менше пов'язуються з конкретною діяльністю чи наочністю-осною. Отже, розвиненість мисленнєвих операцій впливає на результативність оволодіння школярами науковими поняттями [23, с. 67].

Оскільки у структурі мисленнєвої діяльності молодших школярів як об'єкта педагогічно-розвивального впливу, нами було окремо виділено форми та операції мислення, то зупинимось на їх віковій характеристиці. У процесі навчальної діяльності учні вчаться виділяти як загальні, так й істотні ознаки об'єктів. Так поступово формується вміння визначати відомі в цьому віці поняття. Водночас у пізнавальній та практичній діяльності розвиваються основні мисленнєві операції та форми мислення, зокрема, навички висловлення суджень, міркувань тощо.

Щодо такої операції як аналіз, то вона посідає головне місце у мисленнєвій діяльності, оскільки (за результатами досліджень психологів І. Валлона та І. Ломпшера), молодшим школярам легше виділяти елементи з цілого, ніж об'єднувати у ціле окремі поняття [33, с. 66]. Водночас поступово у єдності з аналізом розвивається синтез. У цьому віці можна говорити про мислення як про аналітико-синтетичну діяльність нового більш високого, у порівнянні із дошкільництвом, рівня. У розвитку аналітичної операції спостерігається динаміка у напрямі від елементарності до комплексності, тобто розгляду усіх складових та частин об'єкта, до системності, тобто виділення не випадкових а істотних його ознак. За словами М. Заброцького поступово розширюється коло об'єктів аналізу: предмети, явища, процеси, вчинки людей тощо [33, с. 66]. Визначальну роль у формуванні навичок аналізу відіграє розумова операція порівняння, за допомогою якої встановлюються риси схожості та відмінності між певними предметами та явищами [26, с.265]. У процесі порівняння відбувається виокремлення суттєвих ознак порівнюваних об'єктів, тобто їх аналіз. Останній у процесі навчання у

початкових класах поступово переходить в операцію абстрагування, яка є ґрунтом узагальнення при формуванні понять. Для дитини цього віку важливою рисою абстрагування є наявність зовнішніх, яскравих ознак предмета, які розуміються як суттєві, але ними не є. Саме тому у процесі вибору музично-педагогічного репертуару вчителю важливо орієнтуватись на цікаві дітям щодо образності та засобів виразності, характерні музичні твори, які краще сприймаються, уявляються, запам'ятовуються, зміст яких легше узагальнюється, отже, абстрагується у поняття.

Зазнає позитивної динаміки і операція узагальнення, яка, як і мислення в цілому, розвивається у напрямі від наочно-повного, через уявно-мовне до понятійно мовних [26, с.66]. Застосування результатів узагальнення в нових навчальних ситуаціях стає ґрунтом для розвитку операції конкретизації. Ряд психологів (Л. Долинська, З.Огороднійчук, Т. Перепелюк, О. Скрипченко, Л. Яковлева та ін.) відзначають зменшення у цьому віці зв'язку розумових операцій з наочною чи практичною опорою [86; 69].

Навчальна діяльність сприяє накопиченню індивідуального досвіду молодших школярів, що стимулює розвиток навичок здійснення умовиводів, зокрема індуктивних, якими учні оволодівають в першу чергу. С. Рубінштейн довів, що в цей час формуються дедуктивні умовиводи, що виникають на базі конкретних узагальнень та чуттєвих спостережень, згодом – абстрактних суджень, підкріплених конкретною ситуацією [33, с.67]. Таким чином, включення учня у різноманітну практичну та комунікативну діяльність, зокрема музичну, образотворчу, драматичну, ігрову, конструкторську та ін. стимулює розвиток таких мисленневих операцій як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизація а також основних форм логічного мислення.

В процесі музичної освіти зазнає розвитку і музичне мислення, що являє собою, на думку Л. Булатової, основний механізм, що забезпечує розуміння смислу музичного твору, його прочитання в контексті історії, соціальної реальності, художньої культури, суспільної думки [15, с.360], а також творчо-пізнавальну музичну діяльність. Це продуктивне творче мислення, що віддзеркалює різноманітні види людської діяльності: від сприйняття до створення й

узагальнення, - вважає Н. Брояко [14]. Тому орієнтування на розвиток музичного мислення шляхом включення молодших школярів у різноманітну музичну діяльність, на нашу думку, є важливою умовою їх цілісного мисленнєвого розвитку.

Оскільки пам'ять є важливим процесом, що забезпечує пізнавальну діяльність молодшого школяра, відмітимо її особливості. Так, за словами Д. Ельконіна, тут відбуваються суттєві зрушення. Якщо у дошкільному віці дитина спиралась на емоційне співпереживання герою казки або на наочні образи, які викликають позитивне ставлення дитини, то у молодшому шкільному віці пам'ять перетворюється на смислову, в основі якої – розуміння зв'язків (змістових та логічних) всередині матеріалу, який є об'єктом запам'ятовування [32, с.3 - 4].

М. Савчин, Л. Василенко та ін., досліджуючи психологічні риси молодшого школяра, відзначають динамічну зміну співвідношення мимовільного й довільного запам'ятовування. Інтенсивно розвивається довільна пам'ять, хоча мимовільна теж активно використовується [85, с.183]. Вона виявляє нові особливості, наприклад: мимовільне запам'ятовування включається у систематичне виконання дітьми навчальних завдань, внаслідок розвитку мисленнєвих операцій цей процес стає систематичним та продуктивним [33, с.68].

Під впливом навчання у цьому віці активно формується логічна пам'ять, яка відіграє основну роль у засвоєнні знань [85, с.183]. Відповідно змінюється співвідношення образної та словесно-логічної пам'яті. Велике значення щодо цього набуває педагогічне сприяння розумінню школярами навчального матеріалу, лише потім – заучуванню [33, с.68]. Опановуючи запам'ятовуванням, школяр оволодіває мисленнєвими операціями, необхідними для цього процесу. Потім вчиться використовувати їх у різних ситуаціях [85, с.183]. Психологами та педагогами відзначається якісна динаміка процесу запам'ятовування у молодшому шкільному віці. Зокрема, зростає його продуктивність, міцність, точність.

Оскільки розвинута увага є запорукою успішності пізнавальної діяльності, виділимо її специфічні вікові риси. Це недостатня розвиненість довільності, нестійкість, домінування довільної уваги, спрямованої на яскраві об'єкти,

поступове зростання довільності, стійкості, обсягу. Успішність процесу розвитку уваги залежить від усвідомленості школярем важливості навчального матеріалу, інтересу до його змісту, доступності навчальних завдань, контролю з боку вчителя [33, с. 65]. В умовах музичної освіти, враховуючи незначний обсяг довільної уваги молодшого школяра, вчитель повинен підбирати невеликі, проте образно цікаві, яскраві дилактичні зразки, пісні дитячих композиторів, фольклорні твори, зокрема зразки дитячого пісенного та танцювального фольклору, інструментальні програмні п'єси тощо.

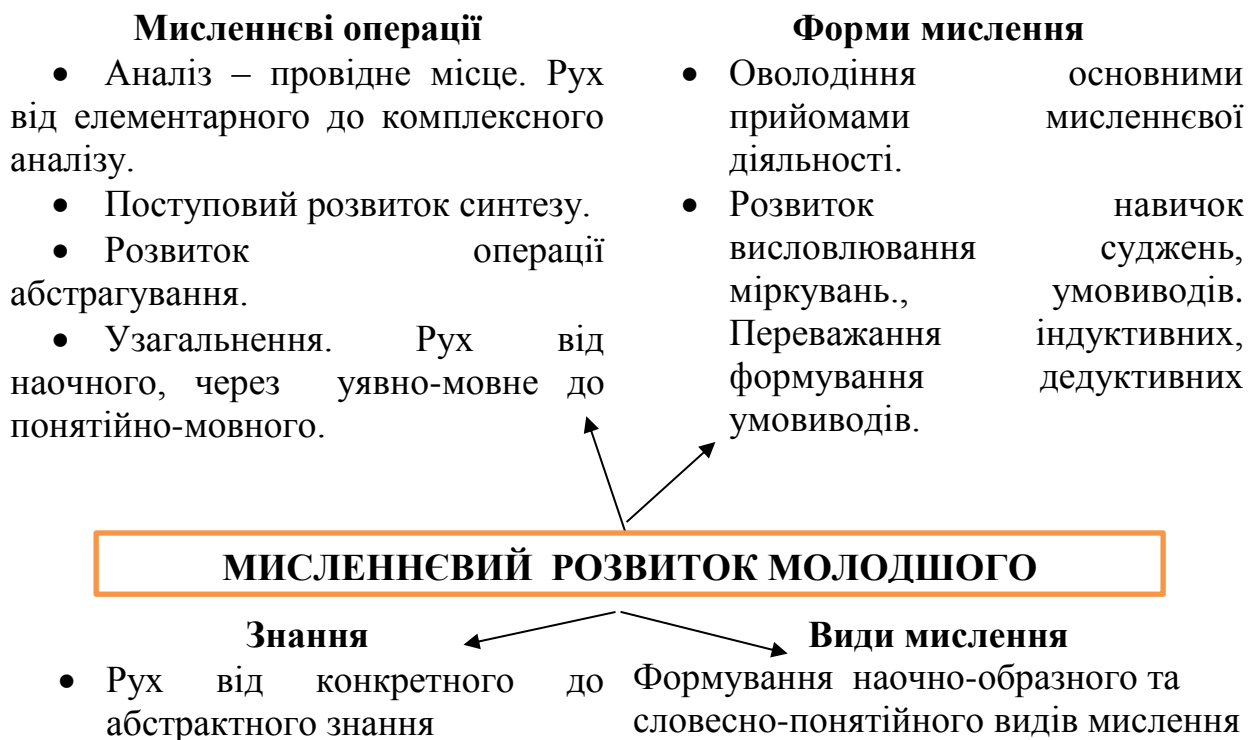
У мовленні учня початкових класів з'являється свідоме вживання різних форм слова, оволодіння письмовим мовленням, збагачення внутрішнього мовлення...., зокрема діти оволодівають мовчазним мовленням – зазначає психолог І. Ушакова [104 с.62 - 63]. «Мова першокласників досить розвита – вони можуть у значних межах зрозуміти почуте, розповісти про побачене, висловити свої враження від якоїсь події, викласти свої думки, пояснити зміст знайомої гри, відчутти виразність епітетів і порівнянь», - говорить О. Савченко [84, с.23]. Вчителю музичного мистецтва особливу увагу слід звернути на розвиток навичок вербалізації музичного образу. Музикознавці В.Медушевський, Є.Назайкинський, Г.Падалка, С.Шип та ін. стверджують, що розповідати про музику можна із залученням різнопредметних асоціацій, стимулюючи асоціативність мислення дітей. Оригінальні, самостійні вислови дітей про музику є ознакою розвинутої їх музичного сприймання та мислення. Психологія акцентує бурхливість та яскравість уяви молодших школярів. Водночас вона вдосконалюється у своєму відтворюючому різновиді, поступово стає більш керованою та реалістичною. Це період формування творчої уяви. Від простого довільного комбінування уявлень діти поступово переходять до логічно обґрунтованої побудови нових образів [104, с. 62 - 63]. Нижче наводимо відповідну схему (див.мал. 1.2.1.)

Узагальнимо вище сказане. Молодший шкільний вік – період залучення дитини до навчальної діяльності, що характеризується високою пізнавальною активністю. Це проявляється у максимальній інтелектуалізації психічних процесів. Складові розумового розвитку збагачуються такими характеристиками як

довільність та абстрактність. Зокрема, у структурі мислення молодшого школяра змінюється співвідношення образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів на користь зростання ролі останніх (М. Заброцький, Р. Павелків). Водночас мислення має двоїстий характер (Т. Перепелюк, Л. Яковлева). Це період інтенсивного розвитку мисленнєвих операцій, зокрема аналізу, класифікації, порівняння, узагальнення а також формування основних форм логічного мислення (Б. Волков, Л. Виготський, М. Заброцький, Т. Перепелюк, Л. Яковлева). Зазнає збагачення і музичне мислення, що забезпечує розуміння музичної образності (Л. Булатова). Пам'ять перетворюється на смислову (Д. Ельконін). Змінюється співвідношення її образної та словесно-логічної її форм (М. Савчин). Типове поступове зростання довільності, стійкості, обсягу уваги (Л. Божович). Це період збагачення мовлення учня, коли з'являється свідоме вживання різних форм слова формування творчої уяви (Л. Виготський, І. Ушакова). Зазначені вікові характеристики ситуації пізнавального розвитку молодшого школяра узагальнюються нами як провідні психологічні передумови мисленнєвого розвитку дітей даної вікової групи.

Особливості мисленнєвого розвитку молодшого школяра

Мал.1.2.1



1.3 Метод творчого вправлення у шкільній музичній освіті

Нова українська школа орієнтує вчителів на активування практичної складової освітнього процесу. Зазначений вектор є виключно важливим, оскільки сприяє підготовці школяра до самостійної діяльності, зокрема професійної. Особливо важливим є активування та збагачення творчого потенціалу дитини шкільного віку, оскільки творча діяльність – це те середовище, де переважно відбувається самореалізація особистості, тобто підготовка до самостійного життя. Як відомо, творчості навчити неможливо, проте особистісний творчий потенціал можна активувати та примножити. Важливо не пропустити молодший шкільний вік, коли інтелектуалізуються психічні процеси, отже, навчальна творчість набуває осмисленого характеру.

Психолого-педагогічні дослідження ХХ – ХХІ ст. доводять: постійне введення особистості в ситуації творчості, сприяє виробленню творчих навичок, вдосконаленню творчих здібностей (Л. Виготський, А. Матюшкін, О. Туриніна та ін.). У даному розділі теоретично обґрунтуємо сутність методу творчого вправлення з точки зору психолого-педагогічного знання а також особливості його використання в музичній освіті.

Академічний тлумачний словник визначає поняття «вправа» наступним чином: 1. «розвиток певних якостей, навичок постійною, систематичною роботою;...2. спеціальне завдання, що виконується для набуття певних навичок або закріплення наявних знань» [24]. С. Гончаренко визначає цю педагогічну категорію як повторне виконання дії з метою її засвоєння [26, с.59]; В. Лозниця уточнює: з метою вироблення умінь і навичок застосування вже набутих знань [49, с.259]. В контексті освітнього процесу в межах виконання вправи, тобто вправлення, відбуваються «всі компоненти процесу навчання – усвідомлення змісту дії, її закріплення, узагальнення й автоматизація..., що в результаті приводить до повного оволодіння дією і перетворення її... у вміння чи рівень засвоєності знань [26, с.59]. Вправа є навчально-діагностувальним інструментом, оскільки дозволяє визначити рівень засвоєності знань, отже, і перспективу їх творчого застосування. Вчені О. Степанов, М. Фіцула говорять про вправу як про багаторазове повторення

певних дій або видів діяльності з метою їх засвоєння, що спирається на розуміння і супроводжується свідомим контролем і коригуванням [92, с. 346]. Отже, здійснюючи діяльнісну трансформацію знань, вправа формує готовність до практичної, зокрема відтворювальної та творчої активності у змінюваних умовах. Важливими умовами результативного виконання вправ, зокрема, молодшими школярами є наявність відповідних знань; пояснення-настанова вчителя; дотримання певної етапності процесу вправляння. Вправи мають бути системними, тобто передбачати чітку спланованість дій. Зокрема, з метою формування навичок мисленнєвих операцій важливим є поопераційне виконання необхідних дій та їх поступове ускладнення. У підготовці процесу вправляння важливими є індивідуальні особливості учнів; передбачення їх кількісної достатності для формування потрібних навичок; здійснення аналізу якості та результатів виконання вправ. Наприклад, О. Савченко акцентує, що педагогічне керівництво процесом вправляння передбачає: мотивацію учня, усвідомлення ним мети виконання певних дій, осмислення їх послідовності; аналіз процесу та результатів виконання, виявлення причин допущених помилок; пошук шляхів удосконалення вмінь і навичок учнів [84, Савченко О. Дидактика початкової школи / О.Я.Савченко. – К.: Генеза, 2002. – 368 с. 187].

Класифікуючи навчальні вправи, сучасна дидактика, відповідно етапності, змісту навчального процесу, пропонує наступні різновиди вправ (див. табл. 1.3.1 Класифікація дидактичних вправ).

Класифікація дидактичних вправ

Табл. 1.3.1

№	Вид вправи	Функція вправи
1.	Підготовча	Готує до сприймання нових знань та їх використання на практиці.
2.	Вступна	Здійснює засвоєння нового матеріалу на рівні розрізнення споріднених понять та дій.
3.	Пробна	Передбачає перше застосування тільки засвоєних знань.
4.	Тренувальна	Орієнтує на формування навичок у стандартних умовах, наприклад, за зразком, інструкцією.
5.	Творча	Наближає до життєвих ситуацій (щодо змісту та методів). Це твори, розв'язання евристичних чи проблемних задач [49, с.260].

6.	Контрольна	Має на меті перевірку рівня засвоєння знань, вмінь. Бувають письмові, практичні, графічні [92, с.346].
7.	Усна	Сприяє набуттю вмінь користування мовленням, лічбою без використання засобів зображення.
8.	Письмова	Використовується для вироблення уміння фіксації мови на площині за допомогою умовних знаків. Застосовується на уроках мови, математики, музичного мистецтва
9.	Графічна	Сприяє розвитку умінь відображення знань у ілюстраціях, ескізах, замальовках.
10	Технічна	Використовується для набуття трудових умінь і навичок (оволодіння музичними, зокрема, елементарними інструментами) [49, с.259-260].

Схематизуємо процес дидактичного вправління наступним чином (мал. 1.3.1). Зазначена схема відображає основні передумови дидактичного вправління а також етапність-динаміку, що містить рух від репродукції до творчості.

Процес дидактичного вправління

Мал. 1.3.1

ПЕРЕДУМОВИ ДИДАКТИЧНОГО ВПРАВЛІННЯ



Виходячи із змісту заявленої для дослідження проблеми, окремо зупинимось на особливостях творчого вправління. Творчість – основа творчого вправління є важливою складовою головних видів людської діяльності як мотивованого процесу використання певних засобів задля досягнення цілі [31, с. 421], зокрема мова йде про гру, навчання та працю. Кожен з вказаних різновидів діяльності передбачає творчість.

У філософському розумінні творчість інтерпретується як діяльність, що породжує щось якісно нове, чого ніколи раніше не було. Ця здатність людини виникла в праці, проте вона є важливою складовою навчання (дитяча, навчальна творчість) а також гри, зокрема, у освітньому процесі широкого поширення набули творчі ігри. М.Бердяєв вважає творчість фундаментальною характеристикою людини, суть якої полягає у прирості, збільшенні, створенні нового, якого ще не було в світі [10]. За словами філософа ХХ ст. Е. Фромма, творчість – це особистісна здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, це спрямованість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду [106, с. 56]. Сучасна філософія наголошує на активній суб'єкт-об'єктній взаємодії, в процесі якої суб'єкт цілеспрямовано змінює навколишній світ, створює нове, соціально значиме у відповідності з вимогами об'єктивних закономірностей [64, с.306].

Творчість досліджується широким колом наук. Логіка бачить у творчості системне знання, що розвивається, встановлює свої закономірності його отримання. Соціологи звертаються до проблематики суспільного регулювання творчих процесів, досягнення їх максимальної результативності. Предметом мистецтвознавства, естетики, культурології є творча діяльність та її художньо-естетичні продукти [48, с.122].

Фізіологія бачить у творчості перш за все специфічність способів організації процесів вищої нервової діяльності. Сучасна психологія пропонує розмаїття підходів щодо визначення сутності творчості. Л. Виготський вважає творчістю створення нового [19]. С. Рубінштейн - діяльність, результатом якої є щось нове оригінальне [82]. Г. Ципін бачить у творчості «продуктивну форму активності і

самостійності людини» [75]; О. Степанов та М. Фіцула акцетують результат творчої діяльності – «якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення» [92, с. 515]. А. Матюшкін виділяє 2 види активності людини: адаптивну, спрямовану на пристосування до нових умов, і творчу, завданням якої є зміна існуючих умов, створення нових підходів [76]. Так, творчій активності показовий продуктивний, пошуковий, перетворювальний, не стимульований ззовні, спонтанний характер. «Головним у творчому процесі є відкриття незвіданого, створення нового, долання шаблонів та стереотипів...», - зокрема так говорить про творчість психолог А. Тихомиров [98, с.16].

Педагогіка творчості націлена перш за все на формування особистісної здатності до творчої діяльності. Наприклад, у словнику-довіднику з професійної педагогіки наводиться визначення науковця А. Семенової, а саме: творчість - свідомо, активна діяльність людини, спрямована на пізнання та перетворення дійсності, на створення нових оригінальних предметів [90, с .185]. У контексті професійної педагогіки творчість виражається в пошуках найбільш результативних методів навчання та виховання учнів, у створенні навчальних посібників, постійному поповненні знань, перегляді застарілих педагогічних поглядів та рішень [90, с. 185]. У словнику базових понять курсу «Педагогіка» творчість визначається як «...один із видів діяльності, спрямований на вирішення протиріч (творчої задачі), для якого необхідні об'єктивні (соціально-матеріальні) та суб'єктивні особистісні умови (знання, уміння, творчі здібності), результат якої має новизну й оригінальність, особисту і соціальну значущість та прогресивність» [89, с.88]. Наведені визначення доводять, що творчість – це прояв вищої форми активності і самостійної діяльності людини; це завжди пошук нових ідей, нових можливостей та шляхів вирішення завдань, нових форм самовираження. Отже, поява нового продукту у– це сутність процесу творчості.

Поняття «новизна» несе у собі об'єктивний та суб'єктивний сенс. У об'єктивному значенні маємо на увазі те, що раніше не було відоме, не існувало, але зорієнтоване на задоволення суспільних потреб. Об'єктивно нові продукти творчості - ті, які відтворюють нові закономірності, зв'язки оточуючої дійсності,

є явищами, що не мають аналогів в історії культури. Провідними критеріями у визначенні значення результатів об'єктивної творчості є «неповторність», «оригінальність» «суспільно-історична унікальність» [71, с.67].

Суб'єктивна новизна також позначає результат, нещодавно створений, такий, що не існував раніше, проте цей продукт має значення лише для конкретної особистості. Суб'єктивна цінність продуктів творчості має місце тоді, коли новизна його є новизною для людини, що її вперше створила, і яка здійснює опанування вже створеним. Така (суб'єктивна) творчість відбувається в межах освітнього процесу. Її результатами є переважно продукти дитячої творчості, учнівські та студентські науково-дослідні та творчі роботи тощо. Зокрема, навчальна творчість у формі вправ слугує засобом мисленнєвого розвитку молодших школярів. [71, с.67]. Саме тому результати музично-творчого вправління стали основним об'єктом аналізу у контексті нашого педагогічного дослідження. Щодо змісту новизни – серцевини творчості, то важливо чітко розрізняти її якісний та кількісний показники. У якісному розумінні новизна – результат творчості. У кількісному – результат копіювання, тиражування або шаблонної роботи.

Отже, вище наведене дозволяє виділити два основні підходи: 1.творчість - діяльність, спрямована на створення нових суспільно значущих цінностей. 2. Творчість – це самореалізація людини, її продуктом є сама особистість. [102, с.5].

З огляду на особливу значимість для нашого дослідження окремо зупинимось на понятті «дитяча творчість». Вона являє собою діяльність дитини, в процесі якої вона створює продукт, що має суб'єктивну новизну, тобто якісно нові для самої себе цінності. Переважно вони мають характер спонтанності, неповторності, безпосередності. Як правило, дитячі твори завжди дивують дорослих своєю оригінальністю, адже діти все сприймають по-іншому й виражають у власних маленьких творах мистецтва. «Творчість дітей –...сфера самовираження і самоутвердження дитини, в яких яскраво виявляється її індивідуальна самотність, що не підлягає жодним правилам, нормам. Цю самотність не можливо охопити якимись правилами, єдиними і обов'язковими для всіх», – писав

В. Сухомлинський [94, с. 165]. На думку видатного педагога-гуманіста саме при допомозі творчості, зокрема, казки, фантазії можна прокласти шлях до дитячого серця. Адже діти все сприймають по-іншому й виражаються у власних маленьких творах мистецтва, дозволяючи батькам розпізнати їх художні таланти. Дитина відчуває цілу гаму позитивних емоцій – як від процесу діяльності, так і від отриманого результату, тому творчість розвиває дитину не лише інтелектуально, але й афективно. Педагогічна наука неодноразово переконливо доводить: дитина, що випробувала радість від навіть найменшої творчої спроби, - інша у порівнянні з дитиною, що наслідує та копіює інших [5, с. 95].

Синтезувавши вище наведені підходи щодо сутності понять «дидактичне вправління» та «дитяча творчість», визначаємо творче вправління - як процес виконання спеціальних (творчих) завдань, спрямованих на діяльнісну трансформацію знань, результатом якої є набуття дитиною навичок творчості.

Багатозначність та об'ємність терміну «творче вправління» зумовила можливість виділення його видової специфіки. Виходячи з етапності процесу творчості, відображеної у дослідженнях В. Дружиніної, Г. Падалки, Н. Хазратової та ін., вважаємо можливим виділення наступних видів творчих вправ:

1. Наслідувально-репродуктивні, що передбачають наслідування заданої моделі і репродукування її в новій ситуації.

2. Наслідувально-репродуктивні з елементами творчості, що передбачають внесення елементів новизни, самодіяльності, водночас збереження основ запропонованої моделі, схему дій.

3. Власне творчі вправи, що передбачають новий результат. Сюди можна віднести вправи-імпровізації, варіації, інтерпретації [30, с. 89-90; 67, с.125.]

Оскільки провідним методом мисленневого розвитку дитини молодшого шкільного віку ми обрали музично-творче вправління, то уточнимо його сутність як виконання спеціальних (творчих) завдань в умовах музичної діяльності. Даний метод є одним з найефективніших у процесі музичної освіти школярів, тому викликає стійкий науковий інтерес.

Науковець О. Гумінська, систематизуючи музично-творчі завдання, передбачає наступні види відповідних вправ: 1. За внутрішніми (музично-мовними) характеристиками, ці вправи створюються на базі основних засобів музичної виразності. 2. За зовнішніми характеристиками, беручи за основу видову специфіку мистецької, зокрема музичної діяльності [27, с. 57 - 61]. Так, до вправ на основі музично-мовних характеристик віднесено ритмічні та мелодичні. Групу вправ на основі різновидової музичної діяльності утворюють мовні, вокальні, інструментальні, комплексні. Основним видом творчих вправ О. Гумінська бачить імпровізацію [27, с. 57 - 61]. Близькою є наукова позиція Е. Печерської, яка вважає імпровізацію одним з цінних та корисних видів дитячої музичної творчості [72, с. 36]. Говорячи про види вправ-імпровізацій, вчена виділяє найпоширеніші – співацькі та інструментальні [72, с. 36]. До зазначених видів імпровізаційних вправ В. Черкасов додає ще ритмічну імпровізацію [108, с. 218]. Л. Дмитрієва та Н. Черноиваненко акцентують увагу на наступних видах творчих вправ: вправи для розвитку почуття ритму; художньо-образних уявлень під час музикування на елементарних інструментах; творчого сприймання музики [29, с. 166 – 174]. Отже, зазначені вчені також пропонують вправи, в основу яких покладено головний засіб музичної виразності – ритм а також види музичної діяльності (музикування та сприймання музики) як найбільш ефективні у справі розвитку творчих навичок. Оскільки музична діяльність охоплює різні структурно-змістові аспекти, класифікуємо музично-творчі вправи у вигляді таблиці «Музично-творчі вправи: класифікація» (Табл.1.3.2.).

Музично-творчі вправи: класифікація

Табл. 1.3.2

Критерій – частка творчості	Критерій: вид музичної діяльності
<p>Вправи:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Наслідувально-репродуктивні; • Наслідувально-репродуктивні з часткою творчості (застосування засвоєних дій у нових умовах); • Творчі 	<p>Вправи:</p> <ul style="list-style-type: none"> • На основі сприймання музики • На основі співацької діяльності. • На основі інструментального виконавства. • На основі рухової активності

Критерій: засоби музичної виразності	Критерій: інтеграція мистецтв
Вправи: <ul style="list-style-type: none"> • Метро-ритмічні, темпові. • Звуковисотні та мелодичні. • Музично-темброві. • Музично-структурні • Музично-штрихові. • Музично-динамічні 	Полімистецькі вправи: <ul style="list-style-type: none"> • Музично-поетичні. • Музично-рухові. • Музично-образотворчі • Музично-театральні. • Музично-віртуальні

Вище сказане дозволяє зробити наступні висновки: вправління – процес повторного виконання дії з метою її засвоєння (С. Гончаренко), вироблення умінь у навичок застосування вже набутих знань (В. Лозниця), зазначений процес спирається на розуміння і супроводжується свідомим контролем і коригуванням (О. Степанов, М. Фіцула). Педагогічне керівництво процесом вправління передбачає: мотивацію учня, усвідомлення ним мети виконання певних дій, осмислення їх послідовності; аналіз процесу та результатів виконання, виявлення причин допущених помилок; пошук шляхів удосконалення вмінь і навичок учнів (О. Савченко). На основі класичних (Б. Асаф'єв, В. Сухомлинський; Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.) та сучасних положень психології та педагогіки творчості (А. Матюшкін, В. Петрушин, О. Туриніна; В. Дружиніна, Г. Падалка та ін.) визначимо творче вправління як процес виконання спеціальних (творчих) завдань, спрямованих на діяльнису трансформацію знань, результатом якої є набуття дитиною навичок творчості. Зокрема, музично-творче вправління передбачає виконання творчих завдань засобами музичного мистецтва в умовах різновидової мистецької, перш за все музичної діяльності (О. Гумінська, Л. Дмитрієва, Е. Печерська, В. Черкасов та ін.). Здійснюючи видову класифікацію музично-творчих вправ, передбачаємо її орієнтування на частку творчості, види музичної діяльності, елементи музичної мови, полімистецький та ін. критерії.

Розділ 2. Мисленнєвий розвиток молодших школярів: практична складова дослідження

2.1 Мисленнєвий розвиток молодших школярів як об'єкт сучасної музично-педагогічної практики

Узагальнюючи теоретичні аспекти проблеми мисленнєвого розвитку молодших школярів в умовах музично-творчого вправління, ми дійшли до висновку про виключне значення мислення у цілісному всебічному становленні учня початкових класів, адже воно пронизує усі сфери свідомості особистості, є важливою складовою багатьох психічних процесів, зокрема основою розумового розвитку.

Сучасна музично-педагогічна практика демонструє зацікавленість методиками та активний пошук нових ефективних засобів педагогічного керування пізнавальною активністю школярів. Водночас мисленнєвий розвиток учнів початкових класів як об'єкт педагогічного впливу «звучить» не часто. У р.1.1 нами було сформульоване визначення мисленнєвого розвитку особистості як процесу якісних змін у пізнавальній діяльності особистості, що відбуваються на ґрунті досягнутих знань та полягають в оперуванні ними на шляху продукування нової інформації.

Сьогодні серед цілей методичного пошуку переважно знаходяться такі різновиди мислення молодших школярів як образне (О. Колотило, Е. Печерська, Л. Толочко, Р. Толочко, М. Шепельська та ін.), понятійне (А. Васильєва, Т. Третяк та ін.), творче (В. Таран, С. Ткачук, В. Томашевський, С. Шахрай та ін.), музичне (Н. Брояко, О. Матюшенко, О. Рогоза та ін.). Особлива увага приділена інноваційним освітнім засобам, що широко використовуються в умовах Нової української школи з метою активізації інтелектуальної сфери школярів.

Головним завданням даного розділу ми передбачаємо узагальнення провідних сучасних методичних позицій з подальшою їх творчою адаптацією до практичного процесу мисленнєвого розвитку молодших школярів в умовах музично-творчого вправління.

Як йшлося вище, мислення оперує знаннями, які учні отримують в результаті засвоєння дидактичної інформації. На уроках музичного мистецтва носієм такої інформації стають музичні твори. Вчена Г. Локарева виділяє ряд видів художньо-естетичної інформації, яка може стати основою нового знання. Так, пізнавальна інформація, закладена у твір, перетворює його на «модель певної епохи» [50, с. 7]. Основною властивістю пізнавальної інформації є «нове», зокрема нові знання [50, с. 7]. Інтелектуальна інформація висвітлює усвідомлення і осмислення навколишнього, його оцінку [50, с. 8]. Саме ця інформація, породжуючи думки, стає основою для розумових операцій [50, с. 8]. У процесі розумової діяльності відбувається синтез, порівняння, узагальнення отриманих та вже набутих знань, в результаті чого збагачується тезаурус реципієнта [50, с. 8]. Емоційно-почуттєва інформація, за словами вище згаданої Г. Локаревої, несе у собі повідомлення про переживання персонажів та автора твору. Таким чином одержувач цієї інформації її розуміє і відчуває закладені у творі емоції та почуття (співпереживає) [50, с. 8]. Серед інших типів дослідниця виділяє естетичну, художню, індивідуально-авторську, психологічну, прагматичну інформацію. З нашої точки зору розрізнення цих видів є важливим для вчителя мистецтва, який обирає музично-дидактичний репертуар і здійснює конкретні методичні дії, спрямовані на засвоєння даних інформаційних різновидів, перетворення їх на знання, що зумовлюють зміст та особливості мислення.

У розділі 1.1 ми проаналізували провідні «класичні» підходи щодо видової класифікації мислення. З огляду на це нашу увагу привернуло дослідження О.Бурської, яка виділяє такий вид мислення як слухомислення, що стосується в першу чергу музикантів-виконавців. Проте запропонована етапність розвитку свідомості музиканта, на наш погляд є актуальною у досягненні осмисленості виконавської діяльності молодших школярів. За словами дослідниці, пізнання музики «...просувається від художньо-емоційного первинного сприйняття-синтезу через розумове осягнення її композиційних, інтерпретаційних особливостей (аналізу) до найвищого синтезу - художньо-емоційного переживання виконуваного...» [16, с. 3]. Отже, завданням вчителя, що формує елементарне

музично-виконавське мислення учня молодших класів, є забезпечення цілісного (нерозчленованого) музичного сприймання, переважаючий вплив на емоційну сферу реципієнта, зокрема на таку емоцію як інтерес; потім спонукання до аналітичної діяльності методом «пошуку», «виділення», «розкладення по кошикам» засобів музичної виразності, складання «партитури музичних настроїв», «смайликових колекцій», «веселкових характерів», «музичного дзеркала» та інших методів осмислення образного змісту та структури твору. Остання стадія – образно-емоційне переживання-розуміння музики відбувається у процесі виконавства або комплексного сприймання-виконавства, яке дозволяє вчителю зрозуміти особливості мисленнєвої діяльності учня.

Досліджуючи психологічні особливості мисленнєвої діяльності школярів, вчена Т. Третяк стверджує: для засвоєння основ наукових знань необхідним є понятійне логічне мислення, а воно з'являється у дитини якраз із початком навчання в школі. Для ефективного розвитку мислення учнів початкових класів важливе створення відповідних умов, в основі яких спеціально розроблена система навчальних (вікових) завдань, що в інтерпретації науковця є творчими задачами різного рівня складності [101]. Перспективними щодо нашого педагогічного дослідження, зокрема у частині формування абстрактного мислення, виявились висновки вченої щодо закономірностей формування понять. Ми взяли до уваги наступні рекомендації: на початковому етапі результативним є формування окремих понять, і лише згодом – їх системи; засвоєння понять відбувається ефективно з одночасним формуванням міжсистемних зв'язків; засвоєння наукових понять необхідно пов'язувати з понятійним апаратом інших наук; важливим є формування нових понять одночасно з поглибленням їх змісту тощо [101].

Серед методів музичної освіти, зокрема розвитку музичного мислення, то сучасні дослідники віддають відчутну перевагу інтерактивній їх групі (О.Матюшенко, О.Пометун, І. Поспелкіна), оскільки вони забезпечують взаємодію, наприклад, бесіду, діалог, спільну дію учасників освітнього процесу [56, с. 23]. Серед найвідоміших сьогодні є наступні: «велике коло», «акваріум», «мозковий штурм», «мікрофон», «ажурна пилка» та ін., які гнучко використовуються у

різноманітних за метою та змістом дидактичних ситуаціях, на різних етапах уроку і засвоєння знань. О.Матюшенко пропонує багатоваріантність у використанні вказаних методів. Наприклад, метод «мікрофон» конкретизується у варіантах: «мої знання про...», «характеристика музики», «інтерв'ю», «продовж речення» процесу [56, с.23]. Кожен із зазначених варіантів передбачає розвиток таких мисленнєвих операцій як аналіз, синтез, узагальнення, конкретизація. Метод «рольової гри» дозволяє дитині синтезувати власний виконавсько-інтерпретаційний досвід, залучивши до власної рольової творчості наявні знання та вміння, які узагальнюються у новому продукті – створеній (виконаній) ролі-образі, сприяючи розвитку особистісного творчого мислення.

У аспекті багатокомпонентності мислення, зокрема музичного, яке на елементарному рівні формується у процесі музичного виконавства, дослідники Н. Брояко, О. Рогоза у ньому виділяють музичне сприймання, виконавське, емоційно-чуттєве, музично-логічне, музично-творче мислення [14, с. 69; 77, с. 5]. Вони мають свої складники, які є актуальними для нашого дослідження, спрямованого на мисленнєвий розвиток молодших школярів. Тому компоненти музичного мислення у процесі виконавства (спів, музикування, рухи) систематизуємо у таблиці (Табл. 2.1.1 Компоненти музичного мислення).

В. Таран звертається до музично-освітніх методів, розуміючи їх як певні засоби набуття музичних знань умінь, навичок, розвитку пам'яті, мислення тощо,... набуття досвіду спілкування з музичним мистецтвом [95, с. 20]. Серед результативних методів, спрямованих як на цілісний музичний розвиток, так і на активізацію його окремих складових, наприклад. музичного мислення, В. Таран називає наступні: «перспективи та ретроспективи», «музичних узагальнень», «емоційної драматургії» (Е. Абдуллін), «створення художнього контексту» (Н. Горелова), «життєвих асоціацій» (Д. Кабалевський, С. Португалов), «переінтонування» (М. Красильникова), «проблемний метод» (Ю. Алієв), «роздумів про музику» (Д.Кабалевський), «музичних спостережень» (Н. Гродзенська) [95, с. 20].

Компоненти музичного мислення (за Н. Брояко, О. Рогозою) [14; 77]

Табл. 2.1.1.

№	Компоненти музичного мислення	Критерії музичного мислення молодших школярів
1.	Музичне сприймання	<ul style="list-style-type: none"> • Зацікавленість музичними заняттями, присутність інтересу; • розвиненість музичного слуху (метро-ритмічного, мелодичного, тембрового, гармонічного тощо); здатність до внутрішнього інтонування; • розвиненість мимовільної та формування довільної уваги, пам'яті; • особливості уяви, фантазії.
2.	Виконавське мислення	<ul style="list-style-type: none"> • Розвиненість великої (рухи під музику) та дрібної моторики (звуковидобування на елементарних музичних інструментах), елементарних співацьких навичок, рухової координації; • здатність до виконавської самоорганізації; сформованість навичок музичної комунікації, зокрема у колективній музичній діяльності.
3.	Емоційно-чуттєве мислення	<ul style="list-style-type: none"> • Сформованість та багатство асоціацій (асоціативність мислення); • емоційність сприймання та виконання; адекватність відчуття емоційного змісту музичної образності.
4.	Музично-логічне мислення	<ul style="list-style-type: none"> • Розвиненість понятійного мислення; • розвиненість мисленнєвих операцій, зокрема аналізу та синтезу; • сформованість навичок музичного спостереження; елементарне розуміння закономірностей музичного розвитку, будови твору.
5.	Музично-творче мислення	<ul style="list-style-type: none"> • Наслідувально-репродуктивна діяльність; • імпровізаційна діяльність; • інтерпретаційна діяльність; • власна творчість.

Дослідники А. Васильєва та І. Разливинських вважають, що у молодшому шкільному віці дуже важливо розвинути основи абстрактного мислення - особливого виду пізнавальної активності, коли людина міркує у загальному, виходячи з конкретики. Абстрактне мислення дозволяє зокрема виявити причинно-наслідкові зв'язки, встановити відповідності між не пов'язаними на перший погляд

предметами та явищами. Залучаючи до розвитку абстрактного мислення краєзнавчий матеріал, автори рекомендують ряд творчих вправ: «зобрази явище природи», «впізнай птаха за голосом» та інші [17]. Вважаємо, що такі вправи, методично переосмислені з точки зору уроку музичного мистецтва, є ефективними щодо розвитку понятійного мислення і на уроках мистецтва. Їх основою повинна стати діяльність учнів, спрямована на музичне спостереження та наступне узагальнення почутого у власному творчому результаті.

Про необхідність розвитку творчого мислення у молодшому шкільному віці говорять дослідники С. Ткачук та О. Шахрай, адже саме у цей період надзвичайно велика роль самовираження дитини через художньо-творчу діяльність [97, с. 59]. Оскільки творчість пов'язана із самостійними діями, умінням оперувати знаннями, уміннями, застосовувати їх у нових видах стереотипних уявлень [97, с. 59], то творчі вправляння, на думку цих вчених, в умовах різних видів музичної активності сприяють пізнавальному, зокрема мисленнєвому розвитку учнів початкових класів. Домінантне місце серед творчих завдань згідно їх позиції повинні посісти імпровізаційні (переважно вокальні та інструментальні) вправи, оскільки саме вони націлені на активування «творчого музичного інстинкту» (за Б. Асаф'євим).

Нашу увагу привернули ті методи, що орієнтовані на творчий мисленнєвий розвиток школярів. Так, за словами В. Таран, «методи емоційної драматургії, створення композицій і художнього контексту ...призначені для охоплення різних видів музичної діяльності в ... доцільних педагогічних умовах, ... ефективних для залучення дітей у процес творчості» [95, с. 20]. Результатом творчості, на нашу думку, можуть бути як дитячі твори, так і сам урок музичного мистецтва, що є результатом спільної діяльності вчителя та учнів. Як відомо, діти мають різні рівні музичних здібностей. На шляху їх включення у процес творчості корисним є метод створення композицій, у процесі реалізації якого учні «перевтілюються» у виконавців-інструменталістів та вокалістів, диригентів, акторів, читців-декламаторів, танцюристів, мімів тощо. Кожна така роль вимагає від учня

активування відповідного досвіду, синтезу наявних та отриманих знань із відповідними вміннями.

Розвитку таких мисленнєвих операції як порівняння та узагальнення а також формуванню окремих понять, отже, і понятійного мислення, сприяють методи створення художнього контексту та порівняння, орієнтовані на вивчення музики у взаємозв'язку іншими мистецтвами [95, с. 20-21]. Систематизації знань, тобто розвитку такої якості мислення як системність, допомагають методи роздумів про музику, розв'язання проблеми, перспективи та ретроспективи, музичних узагальнень, які стимулюють самостійний пошук знань, оперування ними у процесі вирішення творчих вправ-завдань [95, с. 21]. На шляху розвитку музичного мислення на інтонаційній основі В. Таран рекомендує використання методу переінтонування. Даний метод є актуальним для нашого дослідження, адже поняття «інтонація» є ключовим в курсі «Музичне мистецтво», дозволяючи прослідкувати зв'язки між музикою та життям [95, с. 21-22].

Дослідниця Т. Надолінська розробляє систему творчих вправ, як основи методу (технології) театралізованої гри (драматизації). Передбачаючи її чітку етапність, вчена пропонує власну наступність у формуванні розумових дій. Зокрема мова йде про до діяльнісний етап, коли відбувається попереднє знайомство учнів з драматизацією як видом поліхудожньої діяльності, метою, завданнями, умовами реалізації [60, с. 9]. Наступний етап – осягнення змісту художньо-сценічної дії, оволодіння ігровою дією. Далі: ігрова дія піддається подальшому узагальненню завдяки повній вербалізації в літературній та музичній мовах. На наступному етапі здійснюється сама драматизація, що вербалізується за допомогою внутрішньої мови. На останньому етапі учні самостійно виконують та контролюють дії у процесі гри-драматизації, тобто відбувається оволодіння заданою ігровою дією [60, с. 9].

Серед інноваційних тенденцій початкової музичної освіти активний педагогічний інтерес викликає використання інформаційно-комп'ютерних технологій. Їх музично-освітній потенціал обґрунтовує дослідниця Т. Турчин, яка зазначає, що провідним вектором впровадження комп'ютерного навчання у

систему початкової мистецької освіти є, зокрема розвиток пізнавальних (інтелектуальних) процесів молодшого школяра, куди, як відомо, входить мислення, що оперує сформованими музично-естетичними знаннями, уміннями, навичками. Також нею відзначається така можливість інформаційно-комунікативних технологій як активізація різних видів музичної, в тому числі і музично-творчої діяльності [103, с. 40]. Оволодіння молодшими школярами навичками роботи з комп'ютером на її думку, допоможе у розвитку логічності, асоціативності та творчості мислення. Водночас зростають можливості подання дидактичної інформації, адже віртуальне комп'ютерне мистецтво поєднує звук, колір, графіку, рухомі (відео-) образи, що відтворюють оточуючу реальну дійсність і цілісно впливають на сенсорну систему дитини. Таким чином, за допомогою інформаційних технологій на уроках музики може бути забезпечено вирішення завдання розвитку творчого мислення молодших школярів [103, с. 41].

Нашу увагу привернули методичні пошуки щодо розв'язання проблеми мисленнєвого, зокрема творчо-мисленнєвого розвитку учнів початкових класів на уроках образотворчого мистецтва. Так, В. Томашевський вважає, що творчий розвиток молодших школярів є ефективним за умови використання методу музичного впливу, оскільки музика впливає на емоційний настрій учня, його готовність мислити, творити [100, с. 15]. Додамо: на нашу думку, використання методу образотворчого впливу на уроці музичного мистецтва, сприяє візуалізації та конкретизації абстрактної музичної образності, активізує та збагачує таку особливість мисленнєвої діяльності як асоціативність. Взаємодіючи, зоровий та слуховий центри реагування посилюють співдію, роблячи мислення оригінальним, яскраво образним [44]. Поєднання музики і образотворчого мистецтва дасть змогу ознайомити учнів з основними поняттями музичної та образотворчої грамоти, провести паралелі між основними засобами виразності [100, с. 15], сприяючи розвитку таких мисленнєвих операцій як аналіз, синтез, порівняння, активізуючи як образне, так і понятійне мислення.

Введення у заклади загальної середньої освіти інтегрованого курсу «Мистецтво» зумовило широкий діапазон пошуку шляхів розвитку образного,

зокрема художньо-образного, мислення учнів початкових класів (О.Колотило, Е. Печерська, Л. Толочко, Р. Толочко, М. Шепельська та ін.) Під художньо-образним розуміють різновид образного мислення. За словами Е. Печерської та М. Шепельської, «це складний емоційно-інтелектуальний процес пізнання й оцінки творів мистецтва, що має синтетичний характер і містить у собі як аналітичні, так і емоційно-експресивні елементи» [73, с. 84 – 89]. Як вважають Р. Толочко та Л. Толочко «художньо-образне мислення допомагає учням усвідомити закономірності розвитку музичного образу, його виражальну сутність і змістовно-образну насиченість ... роль композитора у її народженні...». Воно розвивається на базі сприймання, виконання музичних творів, засвоєння музичних знань, музично-творчої діяльності [99, с. 57]. Зокрема, розвинене художньо-образне мислення є запорукою усвідомленого сприймання музичного образу. Тому важливо на уроках музичного мистецтва працювати над мисленнєвими операціями аналізу, порівняння, узагальнення, що забезпечують усвідомленість музичного сприймання [99, с. 55].

Дослідник О. Колотило говорить про провідні умови розвитку художньо-образного мислення учнів початкових класів, виділяючи наступні: спрямування педагогічного процесу на послідовний розвиток основних компонентів - уяви, асоціацій, фантазії, інтуїції; розвиток емоційно-мотиваційної сфери молодших школярів; стимулювання їх активної позиції у художньо-творчій діяльності та ін. [42, с. 337].

Стосовно засобів розвитку вище згаданого різновиду мислення, то ефективним визнане виконання учнями творчих завдань, які спонукають їх до активного мислення, розширюють пізнавальні інтереси ... розвивають уяву, фантазію, інтелектуальні здібності та навички. Отже, на шляху розвитку образного мислення важливим є систематичне прилучення дітей до творчих вправ [99, с. 55].

Активізуючи художньо-образне мислення школярів, дослідники Е. Печерська та М. Шепельська пропонують ряд методів: варіювання, перевтілення, проблемного запитання, що сприяють осмисленості музичного сприймання;

методи передбачення, інсценування, спрямовані на активізацію художньо-творчої діяльності [73, с. 88].

Оскільки наш розвиваючий засіб о- музично-творчі вправління є складовою процесу творчості, то нашу увагу привернули сучасні методиками, орієнтовані на даний процес. Як йшлося у розділі 1.3 з філософської точки зору творчість - відхід від існуючих стандартів, адже її результатом є новий продукт. «Розвиток потенційних можливостей особистості відбувається у ході діалектично взаємопов'язаного перебігу процесів об'єктивного та суб'єктивного творення в умовах виконання практичної діяльності», - відзначає А. Зайцева [36, с. 24], яка вважає метод виконавської інтерпретації основним у творчій самореалізації особистості. «Виконавська інтерпретація передбачає емоційне та інтелектуальне осягнення музичної ідеї, створення на цій основі цілісного уявного художнього образу його втілення...» [36, с.27]. Висновки даної вченої перегукуються з позицією вище названої дослідниці О. Бурської щодо змісту та структури такого особистісного утворення як музичне слухомислення.

Реалізація творчого вправління потребує від школяра певного рівня сформованості творчих здібностей, які є синтезом « особистісних властивостей і якостей, що зумовлюють успішне здійснення творчої діяльності» [68, с. 46], яка, як йшлося вище, передбачає творче мислення, тобто є середовищем активізації мисленнєвої діяльності особистості. Вчена Г.Панченко, досліджуючи напрями розвитку творчих здібностей здобувачів вищої освіти, пропонує ряд інноваційних підходів. Оскільки спів є невід'ємною складовою музичної діяльності школярів, запропоновані нею методи можуть виявитись ефективними за умови їх педагогічно доцільної адаптації до музичного освітнього процесу у початковій школі. Результатом стає збагачення музичного тезаурусу, естетичних почуттів, уміння порівнювати та аналізувати музичні образи [68, с. 46]. Назвемо окремі: рефлексії, емоційно-осмисленого інтонування, вокальної, ритмічної, тембрової імпрровізацій, вокальної трансформації мовної мелодики, емоційної самоіндентифікації та ін. [68, с. 46]. Думаємо, що процес сприймання та «оцінки» власного та співу товаришів (ігри «в учителя», «журі», «змагання, конкурс, битва» тощо) розвиває навички

рефлексії, тобто самоаналізу власних знань та умінь, впливаючи на збагачення мислення. Метод самоідентифікації з музичним образом, тобто осмислення власних реакцій (емоцій, образів уяви, фантазії) та наступна їх передача (мімічна, жестикуляційна, пантомімічна, темброва, динамічна, темпова тощо), що готує учня до самостійної інтерпретаційної діяльності. Цікавою та перспективною з огляду на досліджувану нами проблему є творча вправа «сам собі режисер», яка включає відтворення емоційного стану персонажа твору при допомозі міміки («мімічний образ») [68, с. 47]. Метод емоційно-осмисленого інтонування передбачає вправління у емоційно різноваріантному інтонуванні запропонованих поспівок і дозволяє вчителю прослідкувати за індивідуальною адекватністю, самостійністю вирішення даного завдання учнями.

Розуміння музики під час її сприймання перш за все полягає у тілесних реакціях (співінтонуванні, рухах, пантоміміці). Рух під впливом музики не лише розвиває музикальність, зокрема відчуття ритму, але й, на думку вченої М. Назаренко, здатність «...осмислено, усвідомлено сприймати й виконувати музичні твори...», впливає на розвиток мислення. «Тому рух - це найважливіший компонент у музичному вихованні дітей» [61, с. 219 – 220]. Цю позицію ми підтримуємо і додаємо: оскільки мисленнєвий процес протікає приховано, слідкувати за його змістом, якостями, динамікою можна на основі вербалізації та ін. видів мистецької діяльності, наприклад, хореографічної (рух, пантоміма). Образні чи орієнтовані на музичну мову рухи, створені дітьми, засвідчують засвоєння понятійного апарату, особливості уяви, адекватність розуміння образного змісту тощо. Тому рухи як різновид творчого вправління ми передбачили в якості важливого засобу мисленнєвого розвитку молодших школярів. Корисно запропонувати учням пояснити зміст і причину вибору власних рухів, адже «усвідомлення дитиною змісту власних дій стає можливим тільки тоді, коли вона уміє самостійно розповідати про свою дію, докладно пояснювати, що і для чого вона робить» [69].

Проаналізовані нами сучасні методичні тенденції вирішення проблеми мисленнєвого розвитку молодших школярів, зокрема на музично-творчій основі, уможливили наступні висновки.

1. Розвиток мисленнєвих процесів в учнів початкової школи розглядається сучасними педагогами як складова пізнавальної цілісності. Окремих методичних досліджень, спрямованих на мисленнєвий розвиток дітей даної вікової категорії музично-творчими засобами нами не виявлено. Отже, мисленнєвий розвиток як єдність видів, форм, операцій не є предметом окремих педагогічних досліджень. Водночас молодший шкільний вік – час інтенсивного розвитку провідних видів мислення, основних операцій та форм мислення. Цей факт спонукає нас до розроблення методики цілісного мисленнєвого розвитку молодших школярів.

2. Сьогодні широко представлені методичні напрацювання у сфері розвитку окремих різновидів мислення. Як от: творчого (В. Таран, С. Ткачук, В. Томашевський, С. Шахрай та ін.), музичного (Н. Брояко, О. Матюшенко, О. Рогоза та ін.), образного (О. Колотило, Е. Печерська, Л. Толочко, Р. Толочко, М. Шепельська та ін.), абстрактного (А. Васильєва, Т. Третяк та ін.).

3. Щодо обраного нами основного засобу мисленнєвого розвитку – музично-творчого вправління, то ми виявили різноаспектний та активний педагогічний інтерес. Серед провідних творчих вправ назовемо наступні групи: виконавської інтерпретації (А. Зайцева); вокально-хорової діяльності (Г. Панченко, Е. Печерська); музично-ритмічної пластики (Н. Назаренко); художньо-образної інтерпретації музичної образності (Л. та Р. Толочко); мистецького інтегрування (В. Томашевський); вправи на основі інформаційно-комп'ютерних (Т. Турчин) та ігрових (Т. Надолінська) технологій.

2.2. Практичні аспекти мисленнєвого розвитку молодших школярів засобами музично-творчих вправ: зміст констатувально-діагностувального етапу дослідження

Реалізуючи заявлені в контексті досліджуваної проблеми мету та завдання, ми орієнтувались на наступну етапність експериментальної роботи: 1. констатувально-діагностувальний; 2. формувальний; 3. контрольнo-узагальнюючий етапи.

Метою діагностувально-констатувального етапу стало визначення стану мисленнєвого розвитку молодших школярів на початковому етапі дослідження.

Нами передбачались наступні завдання:

1. Розроблення критеріально-показникового апарату процесу мисленнєвого розвитку молодших школярів, куди були включені критерії мисленнєвого розвитку молодших школярів; рівневі показники результативності цього процесу.
2. Формування діагностичної методичної моделі, зорієнтованої на обґрунтовану у р.1.1 структуру мисленнєвого розвитку молодшого школяра.
3. Здійснення замірів, систематизація та узагальнення результатів – рівнів мисленнєвого розвитку молодших школярів на початковому етапі дослідження.

Охарактеризуємо особливості перебігу 1 етапу нашої практичної роботи. Експериментальна робота здійснювалась протягом 2020–2021 навчального року в умовах уроків музичного мистецтва на базі других класів Маневицького ліцею №2. Експериментом було охоплено 51 учень 2-А (експериментальна група, 26 учнів) та 2-Б (контрольна група, 25 учнів) класів. До практичної роботи були нами також прилучені 2 вчителі та 2 асистенти початкових класів, вчитель музичного мистецтва.

Розроблення критеріально-показникового апарату ми розпочали на теоретичному етапі дослідження, аналізуючи структуру поняття «мисленнєвий розвиток». Укладаючи критерії зазначеної особистісної якості, ми звернулись до

критеріїв мислення, розроблених психологами М.М. та І.М.Поспеловими, до структурної моделі, запропонованої Н. Брояко, О. Рогозою а також до критеріїв оцінювання освітніх досягнень учнів з дисциплін художньо-естетичного циклу [47, с. 2 - 8]. Отже, критеріями мисленнєвого розвитку молодшого школяра є наступні:

- Ступінь оволодіння операціями мисленнєвої діяльності.
- Розвиненість мовлення, оволодіння формами логічної мисленнєвої діяльності - вміннями формулювання понять, суджень, умовисновків.
- Засвоєність, об'єм, системність знань. Наявність та ступінь вміння творчо вирішувати поставлені завдання, використовуючи отримані знання у нових умовах.
- Ступінь сформованості відповідних віку видів мислення – образного як домінантного, основ понятійного.
- Стан та динамічність таких якостей розуму як самостійність, глибина, послідовність, асоціативність [74].

Виділяючи чотири (високий, достатній, середній, низький) рівні мисленнєвого розвитку учнів початкових класів, ми виділяємо наступні комплекси показників.

Високий рівень мисленнєвого розвитку. Міцні системні знання програмового та позапрограмового матеріалу. Показове їх використання як у типових, так і у нових ситуаціях. Спостерігається поступова відмова від наочної та практичної опори. У процесі різновидової музичної діяльності учень демонструє володіння операціями порівняння, аналізу, класифікації, узагальнення. Наявна здатність діяти «подумки». Відповідаючи на уроці та розповідаючи про музичне мистецтво, учень грамотно використовує музичну термінологію, висловлює власні судження, здійснює умовиводи, аргументує власну думку. У міркуваннях присутня оригінальність, самостійність. Образність мислення підтверджується яскравими, самостійними висловленнями, образотворчими, пластичними етюдами. Пропонує нетипові художньо-творчі уявлення. Здатний асоціювати музичну образність з життєвими явищами та образністю інших мистецтв.

Достатній рівень мисленнєвого розвитку. Учень знає найважливіший програмовий матеріал, проте знання не завжди стійкі, допускає помилки, які ситуативно може виправити самостійно. Досить повно аналізує зміст музичного

твору, але висновки-узагальнення мають, як правило, непереконливий характер. Володіння термінологією не завжди коректне, допускаються термінологічні неточності. Переважає стандартність мислення, епізодично проявляється його самостійність. Не завжди самостійно систематизує та узагальнює музичний і теоретичний матеріал. Художньо-творчі уявлення ситуативно мають наслідувальний та самостійно-оригінальний характер. Епізодично асоціює музичну образність з життєвими явищами та образністю інших мистецтв.

Середній рівень мисленнєвого розвитку молодших школярів. Програмовий матеріал засвоєний частково, знання переважно нестійкі. Застосування знань епізодичне. Словниковий запас небагатий, знання музичної термінології недостатні. Ситуативно розуміє музичну образність, переважно це стосується програмових та музично-поетичних творів. Не завжди послідовно та логічно характеризує музичні зразки. Епізодично здатний самостійно зробити порівняння, висновок щодо прослуханої чи виконаної музики. У висловленнях присутня репродуктивність. Оригінальність та самостійність має поодинокі вияви. Асоціативність мислення проявляється епізодично.

Низький рівень мисленнєвого розвитку молодших школярів. У музичному сприйманні чи виконанні присутнє часткове розуміння образності. Небагатослівно висловлюється на музичні теми. Знання мають обмежений нестійкий характер. Термінологія використовується зрідка, відсутнє розуміння більшості програмових термінів. Обмежений словниковий запас дозволяє викласти думку на елементарному рівні. Порівняння, узагальнення учень здатен зробити лише із сторонньою допомогою. Висловлення, творчі роботи не містять яскравості, самостійності, що свідчить про слабо сформоване образне мислення.

Цілями діагностики стали основні елементи структури мисленнєвого розвитку молодшого школяра. Це знання з музичного мистецтва; здатність до їх творчого використання; володіння основними мисленнєвими операціями, зокрема, порівнянням, аналізом, класифікацією, узагальненням, що є особливо показові учням початкових класів; володіння початковими вміннями формулювання понять, висловлення суджень, умовисновків; особливості та тип мислення. Діагностика

рівнів мисленнєвого розвитку другокласників здійснювалася за допомогою ігрового опитування, методів «Визначення понять» [88, с. 32-47], «Знайди спільності, відмінності», «Допомога Попелюшці»; «Музичний перекладач».

1. Аналізуючи рівень засвоєння знань другокласників, ми використали опитування у формі гри «Світлофор», у процесі якої діти обирали вірні та невірні судження, використовуючи кольори світлофору: правильна відповідь – «зелений», невірна відповідь – «червоний», неможливість відповіді – «жовтий».

Наводимо перелік запропонованих суджень (на основі програми «Мистецтво 1 клас») [51]:

1. *Музичні звуки – це звуки, які виконує для нас природа.*
2. *Музичні звуки бувають довгі та короткі.*
3. *Музичні звуки бувають великі та малі.*
4. *На музичній мові «форте» означає «напівголосно».*
5. *Пісня – музичний твір, призначений для співу. Вона складається з куплетів, а куплети – із заспіву та приспіву.*
6. *Довгі та короткі звуки – це музичний метр*
7. *Танець – мистецтво руху під музику.*
8. *Вокальну музику виконують на музичному інструменті, а інструментальну – співають.*
9. *Балет – вистава, що виконується рухами під музику.*
10. *Опера – це музика для оркестру.*

Інтерпретація результатів: 9-10 правильних відповідей – високий рівень засвоєності знань; 7-8 – достатній; 5-6 середній; менше 5-ти – низький рівень.

2. Використовуючи метод «Визначення понять», ми вирішували декілька задач: з'ясовували ступінь оволодіння програмовими знаннями; визначали домінуючий тип мислення, вміння формулювати поняття. Оскільки вербальне формулювання поняття в одних випадках містить посилання на конкретну життєву ситуацію чи конкретизацію ознак (образне мислення), в інших – чітке його визначення як категорії (абстрактне мислення.), даний метод надав нам можливість визначити домінуючий тип мислення учня. Метод «Визначення понять» ми використали у формі «спілкування» учнів з лялькою-Незнайком, який «прийшов» до 1 класу, тому має багато запитань до другокласників. Наводимо перелік запитань від Незнайка (на основі програми «Мистецтво 1 клас») [51]:

1. *Хто такі диригент, виконавець?*

2. *Які музичні професії ти знаєш?*
3. *Поясни мені, що таке оркестр і хор?*
4. *Що таке пісня і танець? Що тобі подобається більше?*
5. *Розкажи мені, що таке балет і опера.*

Інтерпретація результатів: 5 правильних відповідей – високий рівень знань, формулювання понять: 4 правильні відповіді – достатній рівень; 3 правильні відповіді – середній; менше 3-х правильних відповідей – низький. Водночас ми звернули увагу на зміст відповідей: правильною ми вважали відповідь, яка вказує на життєву ситуацію, містить ознаки предмета, що засвідчує образність мислення, правильними також вважались відповіді з чітким формулюванням змісту даного предмета, що вказує на понятійний тип мислення. Наприклад: для образного мислення показові відповіді наступного типу: «диригент говорить і показує музикантам, як правильно грати», «він головний в оркестрі, тому стоїть попереду»; для абстрактного: «диригент – керівник оркестру».

3. Аналізуючи рівень опанування мисленнєвими операціями порівняння та аналізу, ми запропонували завдання «Знайди спільності та відмінності» на основі прослуховування двох творів: української народної пісні «Вийди, вийди, сонечко» та ф-но п'єси В.Барвінського «Сонечко».

Інтерпретація результатів: завдання виконане вичерпно – високий рівень; наявні 1-2 неточності – достатній рівень; є 1-2 помилки – середній рівень; завдання не виконане або виконане з 1-2 правильними відповідями – низький рівень.

4. Для аналізу ступеня розвиненості мисленнєвих операцій класифікації та узагальнення ми використали завдання «Допомога Попелюшці». Нагадавши дітям зміст казки Ш.Перро, пояснили, що зла мачуха перемішала музичні слова-терміни і вимагає від Попелюшки розсортувати їх по кошикам: «ритм», «музичні звуки», «танці». Наводимо перелік термінів: «гопак, вальс, спів скрипки, короткий звук, пауза, менует, ча-ча-ча, ціла тривалість, звуки фортепіано, козачок та ін.». Під кожним кошиком, щоб усім було зрозуміло, потрібно написати речення-узагальнення (пояснення) щодо музичних термінів, які знаходяться у ньому. Наприклад: «музичні звуки – це звуки, що створюють музичні інструменти та людський голос».

Інтерпретація результатів: високий рівень - поділ термінів на групи виконаний правильно; визначення-узагальнення – грамотне; достатній - є 1 – 2 неточності у класифікації та узагальненні; середній - є 3 - 4 помилки, узагальнення містить неточності; низький: помилки перевищують 5 позицій, узагальнення не виконане.

5.Процес музичного сприймання («Музичний перекладач») дозволив нам вирішити комплекс завдань: оцінити здатність учнів оперувати знаннями в нових ситуаціях, визначити домінуючий тип мислення, його особливості. Для слухання ми запропонували «Колискову» Й.Брамса. Учням пояснили, що музичний твір – це особливий лист від композитора і запропонували дати відповідь на запитання: «Що розповіла тобі музика?» а також придумати назву до прослуханої п'єси.

Інтерпретація результатів: високий рівень мисленнєвого розвитку – оригінальні, самостійні думки; достатній – в цілому оригінальність назви, вербалізація музичного змісту – нейтральна; середній рівень – оригінальність, самостійність в цілому не проявляється, хоч присутнє в цілому розуміння музичної образності; низький – завдання не виконане або виконане мало грамотно.

Діагностування продемонструвало результати, узагальнені у таблиці 2.1.1. Результати мисленнєвого розвитку учнів 2-х класів на констатувальному етапі дослідження.

Результати мисленнєвого розвитку учнів 2-х класів на констатувальному етапі дослідження

Табл. 2.2.1

Структурний компонент	Високий рівень КГ (25) ЕГ (26)		Достатній рівень КГ (25) ЕГ (26)		Середній рівень КГ (25) ЕГ (26)		Низький рівень КГ (25) (26)	
	Знання	КГ (5уч.) 20% ЕГ (4 уч.) 15.4%		КГ (9 уч.) 36% ЕГ (12 уч.) 45.6%		КГ (6уч.) 24% ЕГ (6уч.) 23.%		КГ (5 уч.) 20% ЕГ (4 уч.)15.4%
Мисленнєві опер	КГ (5 уч.) 20% ЕГ (4 уч.)15.4%		КГ (8 уч.) 32% ЕГ (10уч.)38.5%		КГ (6 уч.) 24% ЕГ (6 уч.) 23%		КГ (5 уч.) 20% ЕГ (6 уч.) 23%	
Форми мисленнєв діяльності	КГ (2 уч) 8% ЕГ (1 уч.)3.8%		КГ (8 уч.) 32% ЕГ (11 уч.) 42.3%		КГ (10 уч.) 40% ЕГ (11 уч.) 42.4%		КГ (5 уч.) 20% ЕГ (3 уч.) 11.5 %	
Якості мислення	КГ (5 уч.)20% ЕГ (4 уч.)15.4%		КГ (8 уч.) 32% ЕГ (9 уч.) 34.6%		КГ (7 уч.) 28% ЕГ (7 уч.) 27%		КГ (5 уч.) 20% ЕГ (6 уч.) 23%	
Тип мислення	Наочно-образне	Понятійне	Наочно-образне	Понятійне	Наочно-образне	Понятійне	Наочно-образне	Понятійне
	КГ (7 уч.) 2	КГ (0 уч.) 0	КГ (7 уч.) 2	КГ (2 уч.) 8	КГ(10уч.) 40%	КГ(3 12%	КГ (1уч.) 4	КГ(20уч.) 80%
	ЕГ (5 19,2%	ЕГ (0 уч.) 0	ЕГ(10уч.) 38,5%	ЕГ(3 11.5%	ЕГ (8 30.7%	ЕГ(2 7.6%	ЕГ (3 11.5%	ЕГ (21 80.7%
Мисленнєвий розвиток	КГ 17% ЕГ 11.5%		КГ (7) 28% ЕГ 33.3%		КГ (7 уч.) 28% ЕГ (7 уч.)25.6%		КГ (7 уч.) 28% ЕГ 27.4%	

Отже, орієнтуючись на розроблену нами структуру мисленнєвого розвитку молодших школярів, ми передбачили діагностування кожної її складової відповідно передбаченому нами критеріально-показниковому апарату. Були використані наступні методики: ігрове опитування, «Визначення понять», «Знайди відмінності», «Допомога Попелюшці»; аналізу відповідей, спостереження. Стартові результати мисленнєвого розвитку другокласників показали приблизно однакові числові показники низького рівнів мисленнєвого розвитку а також різницю у 5.5%, 5.3%, 2.4 щодо високого, достатнього та середнього рівнів мисленнєвого розвитку у групах, виділених нами як контрольна (2-Б, 25 учнів) та експериментальна (2-А, 26 учнів).

2.3. Практичні аспекти мисленнєвого розвитку молодших школярів засобами музично-творчих вправ: зміст формувального етапу дослідження

Наступний етап нашого дослідження – формувальний експеримент, націлений на розроблення методики мисленнєвого розвитку молодших школярів в умовах музично-творчого вправляння. Розроблений у попередніх параграфах зміст та структура мисленнєвого розвитку молодших школярів спонукала нас до передбачення наступних завдань:

- Досягнення активізації процесу засвоєння знань та їх творчого використання у процесі вирішення поставлених освітніх завдань;
- Розвиток наочно-образного та основ абстрактного мислення, зокрема шляхом збагачення процесів творчої уяви та фантазії а також сприяння результативному оволодінню відповідною віковій формально-операційною складовою мисленнєвого процесу;
- Розвиток таких характеристик мислення як самостійність, оригінальність, творчість.

У контексті мети та завдань формувального експерименту нами була сформульована наступна гіпотеза: *мисленнєвий розвиток молодших школярів буде відбуватись результативно за умови їх систематичного включення у процес*

творчого вправління, оскільки останній базується на актуалізації, використанні та виникненні нового знання як основи мислення а також передбачає

- *диференційованість та динаміку форм (наслідування, репродукція з елементами творчості, власне творчість);*
- *зорієнтованість на структуру мисленнєвого розвитку молодшого школяра (знаннєвий, формальний, операційний та видовий компоненти;*
- *наскрізність використання у структурі уроку та їх різновидову практичну основу (слухання, виконавство, рух, музична грамота).*

Враховуючи теоретичні основи дослідження, сучасний практичний досвід щодо вирішення окремих аспектів нашої проблеми, ми розробили методичну модель мисленнєвого розвитку молодших школярів, куди включили методичні принципи, систему методів, організованих відповідно до структури заявленого особистісного утворення. Основною організаційною формою нам слугував урок музичного мистецтва, зокрема, музично-творчі вправи на базі музичного сприймання, виконавства, ритмічних рухів тощо.

В основу нашої методики були покладені наступні загально дидактичні принципи: науковості, послідовності та систематичності; системності; комплексності, динамічності та ін. А також принципи мистецької педагогіки: виразовості, тобто орієнтованості на засвоєння учнями засобів виразності музичного мистецтва [66, с. 2-3]; практичної спрямованості; емоційної насиченості; діяльнісного підходу до засвоєння та відтворення дидактичного матеріалу; спонукання до творчого самовираження; єдності теоретичного і практичного, технічного та образного в музичній діяльності; інтегрованості (мистецько-видової, діяльнісної) (за Л. Масол, Л. Олексюк, Г. Падалкою О. Рудницькою [54; 55; 65; 67; 83]).

Щодо методів мисленнєвого розвитку молодших школярів, то виділимо 4 групи, які відображають структуру даного психічного процесу і реалізуються, зокрема, у вправлінні. Водночас нагадаємо, що домінуючим у процесі вирішення заявленої проблеми є метод музично-творчого вправління (див. мал. 2.3.1).

Методи мисленнєвого розвитку молодших школярів

Мал. 2.2.1.

Мисленнєвий розвиток молодших школярів

Методичні принципи

Загально дидактичні:

- ✓ науковості;
- ✓ послідовності та систематичності;
- ✓ системності;
- ✓ комплексності;
- ✓ динамічності;
- ✓ активності;
- ✓ наочності⁴
- ✓ виховання та ін.

Мистецької освіти:

- ✓ практичної спрямованості;
- ✓ емоційної насиченості;
- ✓ діяльнісного підходу до засвоєння та відтворення дидактичного матеріалу; спонукання до творчого самовираження;
- ✓ єдності теоретичного і практичного, технічного та образного в музичній діяльності;
- ✓ інтегрованості (мистецько-видової, діяльнісної) та ін.

Методи активізації процесу засвоєння знань

- ✓ Евристична бесіда; тестування, інтерв'ю;
- ✓ імітаційні (дидактичних ігор, створення ігрових ситуацій («світлофор знань», «музичний рецепт» тощо), розігрування ролей; вербальної, пластичної імпровізації); розвитку інтересу (казки, сюрпризу, загадки);
- ✓ інтелектуальної розминки; інтелект-змагання («Що? Де? Коли?», «Найрозумніший»);
- ✓ музичне кенгуру;
- ✓ «бджоли» (групи, що дзижчать); «Барон Мюнхгаузен» (метод кейса);
- ✓ «музичного колажу», вибору та ін.

Методи розвитку основних видів мислення

- | | |
|---|---|
| <p>Наочно-образне (художньо-образне)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Створення асоціацій «мистецтво-життя»; драматизації, поетизації інсценізації музичної образності; ✓ візуалізації, малюнка; різно мистецької інтерпретації, «мистецький перекладач»; ✓ колективної декламації з пластично-звуковими ілюстраціями; ✓ «зруйнування образу» ✓ «музичної колекції», «музичного рецепту» та ін. | <p>Абстрактне (понятійне)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Художньої формалізації (відтворення музичної форми); ✓ моделювання музичної образності; ✓ музичного рахунку (долей у метрі, частин у музичному творі тощо), музичного рівняння; ✓ формулювання правила (для співака, слухача, оркестранта, композитора, учня на уроці мистецтва тощо); ✓ музичної подорожі за маршрутом, картою; музичний квест; ✓ музичний конструктор тощо. |
|---|---|

Методи розвитку мисленнєвих операцій

- ✓ Порівняння: співставлення, образних аналогій, «знайди спільне та відмінне»;
- ✓ Аналізу: музичного спостереження; вербалізації, візуалізації, художнього відтворення музичної образності, «варіювання образу»;
- ✓ Синтезу: наслідування, варіювання, моделювання, імпровізування, інтерпретації, творчості;
- ✓ Абстрагування: метод правила (правила співака, слухача, оркестранта, учня); метод прогулянки, подорожі за маршрутом, картою; музичний конструктор та ін.
- ✓ Узагальнення: формулювання запитань та відповідей; інтерв'ю (музичний журналіст); полімістецького узагальнення інформації (малюнок, фраза, вірш до теми); власного формулювання теми, висновків;
- ✓ Конкретизація. практичні методи: виконання правила, інсценізації, драматизації, практичної нотної грамоти, мистецького перекладу тощо.

Методи розвитку основних форм логічного мислення

- ✓ Вербалізації;
- ✓ рефлексії;
- ✓ спілкування, діалогу (вербального, музичного, пластичного, ритмічного);
- ✓ персоніфікації музичної образності;
- ✓ запитань-відповідей; логічної задачі; узагальнення; абстрагування та ін.



Музично-творчі вправи

Знаннєвий компонент:	Видовий компонент		Операційний компонент	Формальний компонент
✓ Вправи на відтворення, ілюстрування музичних знань («музичний світлофор»), (образотворче, музичне, пластичне, вербальне); ✓ музичних понять; ✓ створення, відтворення, драматизації казкових ситуацій тощо.	Вправи на розвиток образного мислення:	Вправи на розвиток понятійного мислення:	✓ Вправи на порівняння, виявлення спільностей; ✓ «музичний перекладач»; ✓ «я - композитор»; ✓ музичне конструювання; ✓ запитання про музику; ✓ фраза з теми; ✓ різномистецькі етюди тощо.	✓ Вправи «розповідь про музику»; ✓ скарбничка слів про музику; ✓ рефлексійні вправи («Солодкі звуки», «Дзеркало», «Настрій за вікном» тощо); ✓ «визначення понять»; ✓ музичний діалог; ✓ запитань та ін.
	✓ Вербалізація, поетизації інсценізація музичної образності; ✓ малюнок; ✓ «лібретист»; ✓ різномистецька інтерпретація; ✓ вправа-змагання «Що побачив композитор?» та ін.	✓ Моделювання; ✓ пластичне відтворення музичних понять; ✓ схематизація; ✓ формулювання понять тощо.		

Наводимо приклади з нашої практичної роботи. Зауважимо, що наведені фрагменти уроків інтегрують визначені нами структурні компоненти, оскільки мислення – це цілісний процес, у якому важко відокремити, зокрема, процес засвоєння знань від наочно-образного мислення, від опанування мисленнєвими операціями; процес формування навичок висловлення понять, суджень, умовисновків від розвитку абстрактного мислення. Водночас з метою досягнення системності, злагодженості процесу мисленнєвого розвитку молодшого школяра ми абстрагуємось від даної цілісності, акцентуючи наш вплив на окремі складові даного особистісного явища. Саме тому нижче наведені приклади стосуються перш за все розвитку образного та абстрактного мислення учнів зазначеної вікової категорії.

Приклад 1. У початковій школі на уроках музичного мистецтва (мистецтва), ми активізуємо засвоєння системи базових музичних знань, наприклад, таких основних музичних понять як «пісня», «танець», «марш», «пісенність», «танцювальність», «маршовість» та ін., якими дитина оперує у процесі мислення, мовлення, здійснення різновидової музичної діяльності – слухацької, виконавської, творчої, теоретичної. Так, сприяючи розумінню і адекватному та творчому використанню поняття «марш», застосовуємо метод «музичного колажу». Останній утворюється з 3 – 4-х фрагментів танців, пісень, маршів. Серед них діти обирають той, який вони «візьмуть у похід». І не важливо, що вони можуть обрати пісню та танець як «супутників» подорожі. Педагогічно цінним є те, що школярі порівнюють, аналізують запропонований музичний матеріал, узагальнюють такі понятійні ознаки маршу як призначення для злагодженої ходьби, чіткий чотиридольний метро-ритм, що акцентує крок та рухи руками. Зазначене поняття осмислюється у безпосередній музичній діяльності, наприклад: рухи під маршову музику (В.Барвінського, В.Косенка, С.Прокоф'єва, П.Чайковського), слухове сприймання її зразків, виконання голосом, тілом (звучні жести), на елементарних музичних інструментах. Ефективним є комплекс маршової музичної діяльності: сприймання - пластичне інтонування; спів з характерними рухами, колективне ритмічне декламування із звучними жестами, зокрема, придуманої ритмічної

«рівнялки», що імпровізується на заданих звуках а також виконується з ритмічним остинато на уявному барабані:

*Крок, крок, ліва, права.
 День прокинувсь разом з нами.
 Ліва, права – всім привіт!
 Ми йдемо в похід.*

Крок , крок , лі- ва, пра-ва. День про-ки-нувсь разом з нами

Гра-та-та-та-та і т.д.

Цікавими, по-справжньому оригінальними виявились вправи-етюди: «Марш горобчиків», «Ведмедики у поході», «Крокує киця», у процесі виконання яких учні варіюють вище наведену рівнялку, добираючи засоби музичної виразності, що відповідають образу. Так відбувається активне засвоєння музичних знань одночасно з розвитком образного та понятійного мислення.

Описуючи методичні аспекти розвитку наочно-образного, зокрема художньо-образного різновиду мислення молодших школярів, нагадаємо, що художньо-образне мислення молодших школярів є пізнавальною діяльністю, спрямованою на цілісне осягнення художніх образів, на виявлення спільностей та аналогій між мистецькою образністю та життєвими враженнями дитини [78].

Приклад 2. Наводимо план уроку мистецтва, орієнтованого на розвиток образного мислення другокласників засобами музично-творчого вправління. Тема; «Прощай, веселе літечко» [52].

1. Я і музика на канікулах. Актуалізація опорних знань.

Вчитель, розпочинаючи розмову про власні музично-літні враження, пропонує свою колекцію, куди увійшли музичні твори, що вивчались у 1 класі. Діти, за допомогою ігрового прийому «світлофор знань», засвідчували їх «знання» чи «незнання». При повторному прослуховування, вони підспівували або жестикуляційно реагували на танці та марші, створюючи таким чином свої

пластичні відповіді. Отже, процес актуалізації знань отримав творче наповнення, зокрема у вправах-реакціях на музичну образність.

2. Створення позитивної мотивації. Метод «Музичний рецепт». За словами вчителя, під час канікул учні класу оздоровились, зміцніли, підросли. Тому приводу відвідувати лікаря у них немає. Але ми можемо уявити собі ситуацію, що прийом хворих на «поганий настрій» ведуть учні нашого класу, які знають і люблять музику. Прохання: поділитися своїми літніми музичними враженнями а також улюбленими творами, склавши «музичні рецепти», які, можуть покращити настрій другу. Етап мотивації націлює другокласників на систематизацію власного музичного досвіду, зокрема переваг, інтересів у такій творчій формі узагальнення як «музичний рецепт».

3. Теоретичний аналіз на тему «Музичний рецепт для гарного настрою». Діти пропонують свої «рецепти», обов'язково пояснюючи, чим саме даний твір запам'ятався та сподобався. Причинами уподобань виявились такі ситуації: «цей твір часто звучав у бабусі по радіо», «під цю музику аніматор проводив на морському пляжі розминку»; а також – образно-емоційний зміст: «ця пісня має справжній по-літньому веселий настрій», «під цю музику добре мріяти», «музика викликає приємні літні спогади» і т.д. Отже, спонукаємо учнів до активізації рефлексії, порівняння, аналізу та інших мисленнєвих операцій у процесі творчого вираження.

4. Прослуховування та виконання запропонованих музичних творів. Діти розповідають про свої уявлення, фантазії за образністю прослуханих творів з «музичних рецептів», пропонують назви, створюють нові пісенні куплети, поетично озвучують мелодичні інструментальні фрази-теми. Серед запропонованих творів - наступні: «Карнавал», «Лариска», «А життя є» (Н.Савко), «Киця Кицюня» (І.Білика), «Пісня про кульбабу» (Н.Май), «Україна – це ти» (Тіни Кароль). «Дитячий марш» (Ф.Надененка); музика до мультфільмів «Маша і медвідь», «Як козаки», «Диво-парк», «Фіксики». Нижче наводимо приклади результатів музично-поетичних вправлянь.

Ф.Надененко ф-но п'єса «Дитячий марш»



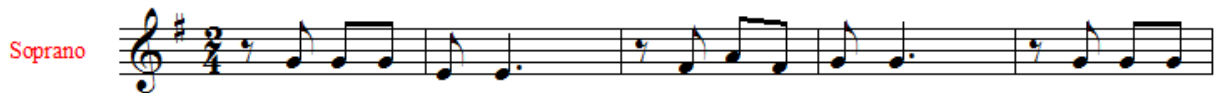
Ми-кро-ку-єм мар-ши-ру-є-мо. Ми до шко-ли ра-до йде-м

В.Богатирьов «Маша і Медвідь»



Це Ма-ша і Мед-відь, сміючись йдуть до нас. Веселі та смішні, співають у другий клас.

І.Білик «Киця Кицюня»



Мійми-лий пе-сик, мо-є ще нят-ко Мо-є лас-



ка-ве со ба-че нят-ко

5. За допомогою смайликів відбувається оцінювання окремих найбільш «вподобаних» зразків з відповідним аргументуванням на тему: «Чому цей твір мені сподобався і покращив мій настрій?».
6. Творчим завданням для домашнього дозвілля стало створення програми (афіші та аудіозаписів) «Літня дискотека».

Отже, розкриваючи тему «Прощавай, веселе літечко», ми актуалізували минулорічні знання та музичні спогади дітей. Створивши ситуацію обговорення на уроці (адже діти пропонували уподобані твори), ми досягли позитивної емоційної атмосфери, яка дозволила активізувати музичне сприймання, виконання, включила дітей у творчість (рухи-відповіді, назва музичного твору, «музичний рецепт», музично-поетичне вправляння, програма дискотеки, афіша тощо). Зазначена робота була націлена переважно на активізацію образності а також формально-операційної складової мислення. Оскільки наведені творчі форми самовираження отримали

регулярно повторювальний характер, то маємо підстави вважати останні музично-творчими вправами, які сприяють мисленнєвому розвитку другокласників.

У процесі розвитку художньо-образного мислення ми дотримувались наступної етапності:

1. підготовчий, що включає накопичення вражень, створення необхідного запасу асоціацій;
2. наслідування;
3. розумового моделювання образу;
4. репродукування з елементами творчості;
5. самостійної навчальної творчості.

Приклад 3. Під час вивчення теми 2 класу «Осінні перетворення» [52] ми сприяли усвідомленню другокласниками понять «настрій в музиці», «мажор», «мінор» Для музичного сприймання обрали п'єсу Людвіга ван Бетховена «Весела. Сумна».

1. На підготовчому етапі, що мав значну тривалість і розпочався з початком вивчення шкільного курсу «Мистецтво», ми звертали постійну увагу на емоційну палітру явищ, що нас оточують, актуалізували емоційний досвід дітей у взаємозв'язках з мистецтвом. Так, нами застосовувались наступні творчі вправи, що відображають зміст наших методів та прийомів:

➤ словесні («настрій за вікном», «осіння... казочка», «загадки від осені...», «моя розповідь», «я - вчитель», декламація з художнім супроводом, «осінні... запитання», «осінні... рими»);

➤ наочні, зокрема тематичні спостереження («слухаємо музику природи», «прислухаємось до осені...», «настрої осені... в кольорі»; «знайди настрої за вікном», «осінній подіум» тощо), «моя осіння колекція», «мої осінні скарби»; «я - вчитель», «я - композитор», «я - поет» і т.д.;

➤ творчо-практичні вправи («осінні ігри», «заспівай, затанцюй, продекламуй осені...», «осінній концерт», звуко-пластичні імпровізації, зокрема у поєднанні із декламацією).

Методично спрямована таким чином робота сприяла накопиченню, систематизації відповідних віку асоціацій, створенню асоціативних ресурсів.

2. На стадії наслідування ми передбачили актуалізацію музичних знань та вироблення відповідних навичок. Вчитель, використовуючи метод «зруйнування образу» (за О. Щолоковою), привітався з учнями по-новому. Було виконано музичне вітання «Урок музики у нас...» (на матеріалі пісні Левеняти «Я на солнышке лежу» сл. С.Козлова, муз. Г.Гладкова) у повільному темпі, у тихій динаміці, на легато, з хоральним супроводом. Учні порівнюють традиційний і новий варіанти вітання, аналізують особливості нового образу. Виконуються вправи «розвесели пісню», в яких за пропозиціями школярів міняється динаміка (f, mf), прискорюється темп, варіюється штрих, імпровізується супровід на елементарних музичних інструментах або на основі звучних жестів, змінюється міміка (посмішка), придумуються танцювальні рухи для окремих частин тіла (голови, рук, тулуба). Школярі за власним бажанням чи проханням вчителя пропонують свою модель, яку клас повторює. Таким чином учні приходять до висновку, що музика має свій настрій, який відображають її особливості - темп, динаміка, штрих, супровід, а також відповідне образне поєднання з іншими видами мистецтва (поезія, танець, театр).

3. На стадії розумового моделювання музичного образу учні пропонують свій усний набір засобів виразності для створення веселого і сумного осіннього настрою.

4. На етапі репродукування з елементами творчості вони створюють музичні фрази: «весела осінь», «сумна пора». Спочатку свій варіант пропонує вчитель, потім – учні. Аналізуючи відповіді другокласників, ми виділили 2 групи: незначна кількість дітей (10%) сміливо пропонує свої варіанти поспівок, навіть якщо вони не дуже інтонаційно вдалі, то, як правило, яскраві, оригінальні ритмічно, динамічно, пластично, принаймні мімічно; друга група дітей намагається наслідувати варіант вчителя, вносячи свої незначні зміни (80%).

5. П'єсу Бетховена «Весело. Сумно» учні сприймають після попередньої бесіди про композитора, який жив більше ніж два століття тому. *Людвіг ван Бетховен*

спілкувався із сучасниками мовою музики, намагаючись поділитись своїми думками, настроєм. Його твори були настільки переконливими і так хвилювали людей, що їх зберегли для наступних поколінь. Тому сьогодні ми маємо чудову нагоду взнати, який настрій намагався втілити в музичному творі Бетховен, назву якому ми дамо самостійно. Методом «чарівного мішечка» або «кольорових запитань» учні отримують завдання до слухання твору: 1. Зобрази мімічно настроій музичного твору? 2. Чи змінювався музичний настрій? 3. У якій динаміці виконувався твір? 4. У якому темпі виконувався даний твір? 5. Хто і на якому інструменті виконував даний твір? 6. Запропонуй інший музичний інструмент, що вдало передав би настрій цього твору 7. Обери кольори, що відображають настрій твору. 8. Передай пластично зміст даного твору. 9. Придумай назву до даного твору. 10. Придумай музичну історію до цього твору.

Завдання 1, 7, 8, 9, 10 включають школярів у творчі вправи, спонукаючи до самостійної творчості. Наводимо теми-назви створених школярами історій за мотивами п'єси Бетховена, які засвідчують розуміння її образного змісту та розвиненість образного мислення другокласників: «Пропало цуценя», «Іграшка захворіла», «Іграшка-дарунок», «Сумна-весела осінь», «Мої товариші».

Після розкриття «секрету» справжньої назви твору знайомимо дітей з новими термінами «лад», «мажор», «мінор», пропонуємо намалювати ознаки «мажорної» та «мінорної» осені. Для засвоєння термінів було використано вправу: «заверши думку». В якості дидактичної основи нами була обрана казка О.Іванчикової «Історія про двох братів», адаптована до завдань дослідження.

Жили-були два братики. Вони були дуже схожі і водночас різоче відрізнялись. Перш за все вони мали різні характери. Який характер у першого брата? (звучить чеська полька «Ганночка»). Діти: веселий, енергійний, впевнений. *А тепер розкажіть про характер другого братика* (тихо, повільно, у мінорі звучить ця ж п'єса) Діти: сумний, похмурий, нерішучий. *Відповідно їх звали Мажор (у перекладі означає великий, твердий) та Мінор (менший, м'який). Брати навіть одягались та рухались по-різному. Здогадайтесь: як, на вашу думку, вдягався Мажор, які кольори любляв, якою була його постава та хода?* Діти:

модно, яскраво, полюбляв світлі кольори, ходив енергійно, високо піднявши голову. (повторне звучання п'єси, яке супроводжується рухами дітей). А Мінору було все-рівно, що вдягнути, проте віддавав перевагу сірому, чорному кольорам. Ходив, переважно похнюпивши голову, повільно, обережно, невпевнено (пластична ілюстрація у супроводі мінорної варіації п'єси «Ганночка»). *Брати Мажор і Мінор любили гратись. Як ви думаєте, в які ігри?* Відповіді дітей: Мажор – у рухливі, Мінор – у сидячі, розумові і т.д. *Вчитель: улюбленою грою братів були хованки. Вони майстерно ховались в музичних творах. Давайте спробуємо їх знайти, хто знайшов Мажор – виконує танцювальні рухи, хто почув Мінор – сумно хитає головою (звучить «Весело. Сумно» Бетховена).*

Узагальнення здійснюється шляхом формулювання відповідей на запитання або рольової гри «музичний журналіст». Наприклад: Чи має музика настрої? Яким він може бути? Пригадайте музичні твори, що мають різний настрої? Як називають веселий, впевнений настрої у музиці? А сумний, нерішучий, похмурий? [37, с. 24].

Таким чином, сприяючи засвоєнню нових музичних понять, ми водночас впливали на розвиток таких складових як мисленнєві форми та операції. Вправляючи дітей у творчості, зокрема музичній, ми сприяли розвитку образного та понятійного мислення.

Як йшлося у р.1.2, образне мислення слугує є основою розвитку словесно-логічного (абстрактного) мислення. [12, с.12]. Особливістю цього різновиду мислення є те, що воно здійснюється у словесній формі за допомогою понять, які не мають безпосереднього чуттєвого підґрунтя, властивого відчуттям та сприйманням [12, с.12].

Приклад 4. Зупинимось на методичних особливостях розвитку основ абстрактного мислення, зокрема навичок формулювання понять, суджень, умовиводів у школярів даної вікової групи. Наведений приклад з нашої практичної роботи відображає етапність роботи над формами логічного мислення. Тема: Народні музичні інструменти [52].

1. Рівень. Елементарне узагальнення прикладів із особистого життєвого досвіду учнів.

В урок був введений «сюрпризний» момент. На столі ми розмістили «цікаві» предмети: мушлі, стебла очерету, товсту гілку дерева. Запитання: Що таке музичний інструмент? Які ви знаєте музичні інструменти? Яке відношення до музичних інструментів мають ці предмети? Після виступів учнів ми повідомили наступне: «Перед нами далекі предки – прабабусі та прадідусі сучасних музичних інструментів, які є старійшинами в головних музично-інструментальних родинах».

Клас ділиться на групи. Кожна отримує творче завдання: показати, як наші предки грали на цих предметах, здогадатись, які музичні інструменти з них виникли?

2. Рівень. Виділення окремих ознак поняття. Діти розповідають та демонструють способи використання первісних музичних інструментів, дають їм назву, виконують її і вигляді ритмічної чи мелодичної фрази.

У процесі такого музично-творчого вправління здійснюються наступні умовиводи: мушлі (у кошику чи нанизані на дротик) можуть виконувати роль ударно-шумових інструментів. Слово для мелодико-ритмічного вправління-імпровізації у супроводі мушлів: «барабан». Очерет порожній всередині, тому його можна використовувати як пищик, дудочку. Здійснюється мелодико-ритмічне і пластичне вправління за зразком на склад «ду». Щодо гілки дерева, то школярами були запропоновані 2 позиції: гілка - майбутня сопілка; кора гілки - основа рогу, ріжка.

3. Рівень. З метою формулювання учнями розгорнутого поняття: «струнно-щипкові та струнно-смічкові інструменти» ми запропонували наступне творче завдання: продовжити казку. Коротко наводимо зміст: *«В сиву давнину на нашій території жила два племені: дуліби і велиняни. Вони конкурували між собою за землю. Тому досить частими були сутички, які мали переважно форму змагань. От і цього разу зійшлись найсильніші, найспритніші, найвлучніші чоловіки – представники племен. І ніхто нікого здолати не може. Тоді несміливо виступив наперед хлопчик, якого вважали диваком, адже він постійно носив із собою цікавий предмет – зігнуту дугою гілку верби з натягнутою на ньому тятивою. Неначе лук, який не стріляє... ».*

Учні запропонували наступні варіанти завершення історії: *«хлопчик виявився вправним лучником-переможцем»*; *«хлопчик заграє на струні свого музичного лука і ця музика помирить племена-сусідів»*; *«хлопчик заспівав, прокинулись природні сили, вітер зачепив тятиву і лук заграє, вороги злякались такого дива і відступили»*. Ми взяли до рук дитячу ліру (арфу), гітару, бандуру продемонстрували спосіб гри на цих інструментах. Для порівняння показали як грають на скрипці. Діти шукають спільні та відмінні риси, узагальнюють інформацію: Інструменти різні, але у всіх є струни, напнуті на дерев'яну основу. Спосіб гри на деяких - щипок. Тому такі інструменти називають струнно-щипкові. Інструменти, на яких грають паличкою-смичком називаються струнно-смичковими. Всі разом ці інструменти утворюють струнну родину.

З метою повного оволодіння поняттям учнями, доцільного їх використання ми запропонували наступне творче завдання: поповнити родини духових, струнних та ударних інструментів новими членами, послухати їх звучання та описати їх голоси. Наводимо приклади з учнівських повідомлень: *«до родини ударних належить африканський там-там. Це дуже потужний і розумний інструмент, який вміє говорити, повідомляти про важливі події на великі віддалі»*; *«один з найбільших духових інструментів – українська трембіта, вона владно говорить з гуцулами своїм скрегітним голосом»*; *«контрабас – великий струнно-смичковий інструмент, на ньому грають стоячи; у нього грубий, скрипучий голос, тому це дідусь-контрабас»*.

Таким чином, формуючи понятійний апарат учнів, як основу абстрактного мислення, ми дотримувались певної етапності. У процесі засвоєння передбачених уроком музичних понять, включали дітей у практичну діяльність – творчі вправляння. Пропонуючи школярам вправи на вербалізацію, ми впливали на формування навичок висловлення суджень та умовиводів.

Оскільки мисленневий розвиток особистості базується на якісних змінах у процесі розумового відображення реальності, що відбуваються на ґрунті засвоєних знань, виявляються у оперуванні ними на шляху продукування нової інформації, то наша практична робота передбачала активізацію процесу засвоєння знань,

формування формально-операційної складової, розвиток наочно-образного та основ абстрактного мислення. Ми базувались на загально дидактичних (науковості, послідовності та систематичності; системності; комплексності, динамічності) та мистецьких методичних принципах (практичної спрямованості; емоційної насиченості; спонукання до творчого самовираження та ін.). Було використано 4 групи методів та творчих вправ, які відображають структуру процесу мисленнєвого розвитку. Так з метою активізації процесу засвоєння знань, було застосовано імітаційні методи (створення ігрових ситуацій, вербальної, пластичної та ін. видів імпровізації, казки, загадки); неімітаційні (інтелектуальної розминки, «музичного колажу» тощо). На розвиток наочно-образного мислення були зорієнтовані методи «мистецтво-життя», драматизації; візуалізації, «мистецький перекладач», «зруйнування образу», «музичної колекції» та ін. Розвиваючи основи абстрактного мислення, ми використали метод моделювання музичної образності, музичної подорожі за маршрутом тощо. Серед методів розвитку мисленнєвих операцій вкажемо методи співставлення, «спільне-відмінне», музичного спостереження, вербалізації, варіювання образу, моделювання, імпровізації, інтерпретації тощо. Розвитку основних форм логічного мислення служили методи персоніфікації, музичного діалогу, запитань-відповідей та ін.

Провідними педагогічними умовами за результатами експериментальної роботи вважаємо наступні: систематичне включення молодших школярів у процес музично-творчого вправляння; передбачення диференційованості творчих вправ, що містять наслідування, репродукцію з елементами творчості, власне творчість; орієнтування у творчому вправлянні на структуру мисленнєвого розвитку молодшого школяра та на різновидову музично-практичну основу (слухання, виконавство, рух, музична грамота); забезпечення позитивної емоційної атмосфери, зокрема активного інтересу до процесу музично-творчого вправляння.

2.4. Контрольно-узагальнюючий зріз експериментального дослідження

Метою контрольно-узагальнюючого етапу дослідження стало підсумовування результатів дослідження. На даному відрізку роботи ми передбачили виконання контрольних замірів, порівняння отриманих результатів з результатами констатувально-діагностувального етапу дослідження, формулювання висновків.

Експериментальна робота тривала протягом 2020-2021 рр. на базі других класів Маневицького ліцею №2 (сmt. Маневичі, Волинської обл.).

У процесі об'єктивування результатів мисленнєвого розвитку молодших школярів нами застосовувались наступні методи, орієнтовані на основні складові мисленнєвого розвитку дітей даного віку. А саме: ігрового опитування (визначення рівня знань), методів «Визначення понять» [88, с. 32-47] (визначення рівнів розвитку знаннєвого компонента, розвиненості вмінь щодо формулювання понять, тобто основ абстрактного мислення), «Знайди спільності, відмінності», «Допомога Попелюшці» (розвиненості операційного компоненту мислення); «Музичний перекладач» (оцінка здатності учнів оперувати знаннями в нових ситуаціях, визначення домінуючого типу мислення, та його особливостей). Таким чином у процесі контрольно-узагальнюючого етапу експерименту ми оцінили рівень розвитку 4-х складових мисленнєвого розвитку – знаннєвого, формального, операційного та видового.

Результати контрольно-узагальнюючого етапу експерименту наводимо нижче у порівнянні з констатувально-діагностувальними даними (див табл. 2.4.1.).

Узагальнимо наведені дані. Вони констатують зростання високого та достатнього рівнів мисленнєвого розвитку, відповідно у контрольній (+5.3% та +2%) та експериментальній (+8.5% та +12.1%) групах. Водночас відбулось зниження середнього та низького рівнів; відповідно у контрольній (-3% та -8%) та експериментальній (-8.4% та -10.2%).

Об'єктивовані результати засвідчують позитивну та більш активну (у порівнянні з контрольною групою) динаміку мисленнєвого розвитку учнів експериментальної групи, що доводить ефективність нашої методики та достовірність нашої гіпотези: *мисленнєвий розвиток молодших школярів буде*

відбуватись результативно за умови їх систематичного включення у процес творчого вправління, оскільки останній базується на актуалізації, використанні та виникненні нового знання як основи мислення а також передбачає

- *диференційованість та динаміку форм (наслідування, репродукція з елементами творчості, власне творчість),*
- *зорієнтованість на структуру мисленнєвого розвитку молодшого школяра (знаннєвий, формальний, операційний та видовий компоненти;*
- *наскрізність використання у структурі уроку та різновидову практичну основу (слухання, виконавство, рух, музична грамота).*

ВИСНОВКИ

Особливістю суспільства XXI ст. є активне виробництво інформації та знань, що, потребує індивідуумів із гнучкою, динамічною свідомістю. Остання виявляється у продуктивності мислення. Адже творчо мислячі особистості – це ті члени соціуму, які здатні забезпечити його прогресивний поступ. На зазначені потреби сучасності націлена Концепція Нової української школи. Вона орієнтує освітній процес на всебічний, зокрема - на мисленнєвий, розвиток школяра, здатного реалізувати свій інтелектуальний потенціал у майбутньому професійному житті.

Мислення – основний особистісний пізнавальний процес, який характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності; являє собою зародження нового знання, активну форму творчого відображення і перевтілення людиною дійсності. Це водночас і теоретична, і практична діяльність, що складається з системи включених у неї дій і операцій орієнтовно дослідницького і пізнавального характеру. Сутність мислення - аналітико-синтетична діяльність мозку.

Мисленнєвий розвиток особистості (розвиток мислення) – це якісні зміни у процесі пізнавальної діяльності особистості, що відбуваються на ґрунті досягнутих знань та полягають в оперуванні ними на шляху продукування нової інформації. Головними ознаками ефективності цього процесу є опосередкованість, узагальненість, асоціативність мислення.

Мисленнєвий розвиток як предмет педагогічного впливу передбачає наступні цілі: розширення знаннєвого компоненту змісту мислення шляхом збагачення та систематизації знань; вдосконалення форм та видів мислення а також навичок мисленнєвого використання знань, тобто основних мисленнєвих операцій.

Щодо мисленнєвого розвитку в онтогенезі, то особливо важливим є молодший шкільний вік – період залучення дитини до навчальної діяльності, що характеризується високою пізнавальною активністю. Це проявляється у максимальній інтелектуалізації психічних процесів. Складові розумового розвитку збагачуються такими характеристиками як довільність та абстрактність. Зокрема, у

структурі мислення молодшого школяра змінюється співвідношення образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів на користь зростання ролі останніх. У цьому віці домінує образне, але активно розвивається абстрактне мислення, що надає йому двоїстого характеру. Це період інтенсивного розвитку мисленнєвих операцій, зокрема аналізу, класифікації, порівняння, узагальнення а також формування основних форм логічного мислення. Зазнає збагачення і музичне мислення, що забезпечує розуміння музичної образності. Пам'ять перетворюється на смислову. Змінюється співвідношення її образної та словесно-логічної форм. Типове поступове зростання довільності, стійкості, обсягу уваги. Це період збагачення мовлення учня, коли з'являється свідоме вживання різних форм слова формування творчої уяви. Зазначені вікові характеристики ситуації пізнавального розвитку молодшого школяра узагальнюються нами як провідні психологічні передумови мисленнєвого розвитку дітей даної вікової групи у процесі музично-творчого вправлення.

Вправлення – процес повторного виконання дії з метою її засвоєння, вироблення умінь, навичок застосування вже набутих знань, зазначений процес спирається на розуміння і супроводжується свідомим контролем та коригуванням. Педагогічне керівництво процесом вправлення передбачає: мотивацію учня, усвідомлення ним мети виконання певних дій, осмислення їх послідовності; аналіз процесу та результатів виконання, виявлення причин допущених помилок; пошук шляхів удосконалення вмінь і навичок учнів. На основі класичних та сучасних положень психології та педагогіки творчості визначаємо творче вправлення як процес виконання спеціальних (творчих) завдань, спрямованих на діяльнісну трансформацію знань, результатом якої є набуття дитиною навичок творчості. Зокрема, музично-творче вправлення передбачає виконання творчих завдань засобами музичного мистецтва в умовах різновидової мистецької, перш за все музичної діяльності. Здійснюючи видову класифікацію музично-творчих вправ, передбачаємо її орієнтування на частку творчості, види музичної діяльності, елементи музичної мови, полімистецький та ін. критерії.

Сучасні методичні тенденції демонструють значний інтерес до проблеми мисленнєвого розвитку молодших школярів. Зокрема, широко представлені методичні напрацювання у сфері розвитку окремих різновидів мислення. Як от: творчого (В. Таран, С. Ткачук, В. Томашевський, С. Шахрай та ін.), музичного (Н. Брояко, О. Матюшенко, О. Рогоза та ін.), образного (О. Колотило, Е. Печерська, Л. Толочко, Р. Толочко, М. Шепельська та ін.), абстрактного (А. Васильєва, Т. Третяк та ін.).

Щодо обраного нами основного засобу мисленнєвого розвитку – музично-творчого вправління, то виявлено різноаспектний та активний педагогічний інтерес. Серед провідних творчих вправ назвемо наступні групи: виконавської інтерпретації (А. Зайцева); вокально-хорової діяльності (Г. Панченко, Е. Печерська); музично-ритмічної пластики (Н. Назаренко); художньо-образної інтерпретації музичної образності (Л. та Р. Толочко); мистецького інтегрування (В. Томашевський); вправи на основі інформаційно-комп'ютерних (Т. Турчин) та ігрових (Т. Надолінська) технологій. Водночас музично-творчі вправління як засіб активізації процесу мисленнєвого розвитку не отримав широкого висвітлення.

Отже, мисленнєвий розвиток як формально-операційна та видова єдність не є предметом окремих педагогічних досліджень. Розвиток мисленнєвих процесів учнів початкової школи розглядається сучасними педагогами як складова пізнавальної цілісності. Водночас молодший шкільний вік – час інтенсивного розвитку провідних видів мислення, основних операцій та форм мислення. Даний факт спонукав нас до розроблення методики цілісного мисленнєвого розвитку молодших школярів.

Орієнтуючись на розроблену нами структуру мисленнєвого розвитку молодших школярів, ми передбачили діагностування кожної її складової відповідно сформованому критеріально-показниковому апарату. Критеріями мисленнєвого розвитку молодшого школяра ми вважаємо наступні: ступінь оволодіння операціями мисленнєвої діяльності; оволодіння вміннями формулювання понять, суджень, умовисновків; засвоєність, об'єм, системність знань, сформованість вмінь творчо вирішувати поставлені завдання,

використовуючи отримані знання у нових умовах; сформованість відповідних віку видів мислення – образного як домінантного, основ понятійного; стан та динамічність таких якостей розуму як самостійність, глибина, послідовність, асоціативність та ін.

Були використані наступні діагностичні методи: ігрове опитування, «Визначення понять», «Знайди спільне, відмінне», «Допомога Попелюшці та ін. Стартові результати мисленнєвого розвитку другокласників показали приблизно однакові числові показники низького рівнів мисленнєвого розвитку а також різницю у 5.5%, 5.3%, 2.4% щодо високого, достатнього та середнього рівнів мисленнєвого розвитку у групах, виділених нами як контрольна (2-Б, 25 учнів) та експериментальна (2-А, 26 учнів).

Оскільки мисленнєвий розвиток особистості базується на якісних змінах у процесі розумового відображення реальності, що відбуваються на ґрунті засвоєних знань, виявляються у оперуванні ними на шляху продукування нової інформації, то наша практична робота передбачала активізацію процесу засвоєння знань, формування формально-операційної складової, розвиток наочно-образного та основ абстрактного мислення. Ми базувались на загально дидактичних (науковості, послідовності та систематичності; системності; комплексності, динамічності) та мистецьких методичних принципах (практичної спрямованості; емоційної насиченості; спонукання до творчого самовираження та ін.). Було виділено 4 групи методів та творчих вправ, які відображають структуру процесу мисленнєвого розвитку.

Так з метою активізації процесу засвоєння знань, було застосовано імітаційні методи (створення ігрових ситуацій, вербальної, пластичної та ін. видів імпровізації, казки, загадки); неімітаційні (інтелектуальної розминки, «музичного колажу» тощо). На розвиток наочно-образного мислення були зорієнтовані методи «мистецтво-життя», драматизації; візуалізації, «мистецький перекладач», «зруйнування образу», «музичної колекції» та ін. Розвиваючи основи абстрактного мислення, ми використали метод моделювання музичної образності, музичної подорожі за маршрутом тощо. Серед методів розвитку мисленнєвих операцій

вкажемо методи співставлення, «спільне-відмінне», музичного спостереження, вербалізації, варіювання образу, моделювання, імпровізації, інтерпретації тощо. Розвитку основних форм логічного мислення служили методи персоніфікації, музичного діалогу, запитань-відповідей та ін.

Реалізація розробленої методики виявила ефективність, що доводять отримані результати. Констатуємо зростання високого та достатнього рівнів мисленнєвого розвитку, відповідно у контрольній (+5.3% та +2%) та експериментальній (+8.5% та +12.1%) групах. Водночас відбулось зниження середнього та низького рівнів; відповідно у контрольній (-3% та -8%) та експериментальній (-8.4% та -10.2%).

Провідними педагогічними умовами за результатами експериментальної роботи вважаємо наступні: систематичне включення молодших школярів у процес музично-творчого вправляння; передбачення диференційованості творчих вправ, що містять наслідування, репродукцію з елементами творчості, власне творчість; орієнтування у творчому вправлянні на структуру мисленнєвого розвитку молодшого школяра та на різновидову музично-практичну основу (слухання, виконавство, рух, музична грамота); забезпечення позитивної емоційної атмосфери, зокрема, підтримку активного інтересу до процесу музично-творчого вправляння.

Для подальшого дослідження даної проблеми перспективними та актуальними виявляються її наступні аспекти: розширення спектру засобів розумового розвитку, наприклад за рахунок ІКТ, зразків музичного класицизму; виокремлення та поглиблення з метою наукових студій деяких структурних компонентів мисленнєвого розвитку, наприклад, абстрактного мислення, операційної складової; адаптування світового педагогічного досвіду вирішення зазначеної проблеми у вітчизняний контекст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38-39. [електронний ресурс]. режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Нова українська школа. [електронний ресурс]. режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
3. Акмеологічний словник. Упорядник І. О. Ніколаєвкв. Черкаси: ОПОПП, 2012. 28с.
4. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании . Л.: Музыка, 1993. 144 с.
5. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Избр. труды. Москва, 1957. Т. 5. 324 с.
6. Балашов С. С, Медушевский В. В, Тарасов Г. В. Спутник учителя музыки. М.: Просвещение, 1993 . 240 с.
7. Барышникова Е. В. Психология детей младшего школьного возраста [Текст]: учебное пособие . Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2018. 174 с.
8. Беземчук Л. Творчий розвиток школярів засобами музичного мистецтва. Мистецтво та освіта. №1. 2001. С.43 – 47.
9. Белобородова В. К. О некоторых особенностях музыкального восприятия младших школьников. Музыкальное восприятие школьников: Сб. статей: Про ред. М. А. Румер. М.: Просвещение, 1975. С. 36-38.
10. Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства: В 2-х т. М.: Искусство, 1994. Т.1. 542 с.
11. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
12. Бондар В. І. Приходько Ю. О. Мислення та його розвиток у молодшого школяра. Вчителю про молодшого школяра: психологічний аспект. Випуск 2 [збірник статей]. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. К.: 2014. 160 с. С.3 – 22.

13. Борисов В. Ю. Развитие художественно-образного мышления школьников 4-5 классов. [Электронный ресурс]. Режим ссылки: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/125/borisov_125_176_189.pdf.
14. Брояко Н. Розвиток музичного мислення учня-інструменталіста на початковому етапі навчання. Інноваційна педагогіка. Науковий журнал. Випуск 17. Т.2. Одеса, 2019. С.67 – 70.
15. Булатова Л. О. Музичне мислення особистості як спосіб музичної комунікації. Молодий вчений. 2016. №3. С.357 – 361.
16. Бурська О. Виконавське осягнення музики (особливості слухомислення музиканта). Мистецтво та освіта. 2003. №4. С.3 – 6.
17. Васильева А. В., Разливинських И. Н. Развитие абстрактного мышления у младших школьников посредством краеведческого материала. [электронный ресурс] режим доступа: <https://studconf.com/download/1597/>.
18. Ветлугина Н. А., Кенеман А. В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. М.:Просвещение, 1983. 225 с.
19. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1981. 90с.
20. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст]. М.: Юрайт, 2017. 199 с.
21. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. [электронный ресурс] режим доступа: http://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc_razv_chel-7-myshlenie_i_rech.pdf.
22. Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник. К.:Видавничий центр “Академія”, 2001. 576с.
23. Волков Б. С. Психология младшего школьника [электронный ресурс]. режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/36520.html>. – ЭБС «IPRbooks».
24. Вправа. Академічний тлумачний словник. [електронний ресурс]. режим посилання: <http://sum.in.ua/>.
25. Вьюнова Н. И. и др. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе Психолого-педагогические основы: учеб. пособие для студ. вузов.

[электронный ресурс]. М.: Академический Проект, 2003. 256 с. режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/36510.html>. – ЭБС «IPRbooks».

26. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. с. 342.

27. Гумінська О. О. Уроки музики в загальноосвітній школі: Методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. 104 с.

28. Демчишин М. С. Формування музичного мислення школярів. Методичні рекомендації. К.: Просвіта, 1994. 98 с.

29. Дмитриева Л. Г., Черноиваненко Н. М. Методика музыкального воспитания в школе: учебное пособие. М: Академия, 1998. 240 с.

30. Дружинин В. Н., Хазратова Н. В. Экспериментальные исследования формирующего влияния среды на креативность. Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 4. С. 83 - 93.

31. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологический словарь-справочник. Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. 576 с.

32. Эльконин Д. Б. Образование и умственное развитие младших школьников. Психологическая наука и образование. 1996. №4. С.1 -6.

33. Заброцький М. Основи вікової психології. – Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2002. 92с.

34. Загальна психологія. Підручник. За загальною редакцією академіка С. Д. Максименка. Вінниця: Нова Книга, 2004. 704 с.

35. Загвоздкин В. К. Готовность к школе [Текст]: метод. пособие для родителей . СПб.: Дементра, 2011. 94 с.

36. Зайцева А. Творча самореалізація: теоретичні засади. Мистецтво та освіта. 2007. №4. С.24 - 28.

37. Іванчикова О. Вільні варіації на тему: «нетрадиційні методи музичного виховання». Мистецтво та освіта. 2007. №3. С.23 - 38.

38. Кабалевський Д. Б. Як розповідати дітям про музику. К.:Музична Україна, 1982. 320с.

39. Карпенчук С. Г., Семенюк-Іванюк Л. Ю. Нове педагогічне мислення: теорія і практика: науково-методичний посібник. Рівне: ТОВ «Принт Хауз», 2013. 304 с.
40. Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала. Монография. М.: ПЕР СЭ. 2006. 688 с.
41. Клак В. О. Вікові та індивідуально-психологічні особливості дошкільників у контексті розвитку мислення. Психологічний часопис. 2019. Т. 5. № 7. С.195 - 207.
42. Колотило О. М. Педагогічні умови розвитку художньо-образного мислення молодших школярів. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2013. Вип. 17(1). С. 336-343. [Електронний ресурс].Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2013_17%281%29__39.
43. Костюк Г. С. Мислення та його розвиток. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Радянська школа, 1989. 608 с.
44. Крижановська Т. І. Методика комплексного розвитку художньої культури молодших школярів на уроках музики. Рівне, 2001. 116с.
45. Крижановська Т. І., Гнатюк М. О. Уроки музичного мистецтва як уроки мислення: теоретико-методичний аспект. Мистецька освіта та розвиток творчої особистості: зб. наук. пр. Uniwersytet Rzeszowski Wydział Muzyki, Рівнен. держ. гуманіт. ун-т, Ін-т мистецтв. Рівне: Волин. обереги. 2021. Вип.7. С.158 - 163.
46. Кримський С. Мислення. Філософський енциклопедичний словник. Головний редактор В.І.Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 751с. с. 378 - 379.
47. Критерії оцінювання освітніх досягнень учнів з дисциплін художньо-естетичного циклу. Мистецтво та освіта. 2008. №4. С.2 - 8.
48. Культурологія: термінологічний словник. Упор. П. Е. Герчанівська К.: Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв, 2015. 439 с.
49. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: Навчальний посібник. К.: «ЕксОб», 2000. 304 с.
50. Локарева Г. Художньо-естетична інформація як засіб виховання учнівської молоді. Мистецтво та освіта. 2006. №1. С. 7 - 11.

51. Масол Л. М., Гайдамака О. М., Очеретяна Н. В. Мистецтво: підручник для 1 класу закл. заг. сер. осв. Київ: Генеза, 2014. 144с.
52. Масол Л. М., Гайдамака О. М., Колотило О. М. Мистецтво: підручник для 2 класу закл. заг. сер. осв. Київ: Генеза, 2019. 112с.
53. Масол Л. М., Гайдамака О. М., Колотило О. М. Мистецтво: підручник для 3 класу закл. заг. сер. осв. Київ: Генеза, 2020. 128 с.
54. Масол Л.М. Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» у 1 – 2 класах на засадах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник. К.: Генеза, 2020. 208 с.
55. Масол Л.М. Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво» у 3 – 4 класах на засадах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник. К.: Генеза, 2021. 160 с.
56. Матюшенко О. Інтерактивні методи навчання на уроках музики. Мистецтво та освіта.2010. №3.С.22 - 24.
57. Методи і прийоми розвитку інтелектуальних і творчих здібностей учнів початкових класів. Методичний посібник. Упорядник М.П.Крилевець. Полтава: ПОППО, 2009. 92 с.
58. Мещеряков Б. Г, Зинченко В. П. Большой психологический словарь. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/.
59. Морева Е.А., Крутикова Т. В. Формирование образно-художественного мышления на уроках музыки. Таврический научный обозреватель. 2016. №9 (14). Сентябрь. С.17 – 21.
60. Надолінська Т. Ігрові педагогічні технології в професійній діяльності педагога-музиканта. Мистецтво та освіта.2014. №1 (71). С.8 – 11.
61. Назаренко М. П. Музично-ритмічне виховання молодших школярів на уроках музичного мистецтва. Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. Вип. 101. С. 216-223.

62. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студ. высш. пед. уч. заведений: В трёх книгах. Книга 1. Общие основы психологии. М: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2004. 148 с.
63. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. уч. заведений: В трёх книгах. М: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2000. Кн. 2: Психология образования. 608с.
64. Новиков Б. В. Творить или вытворять?: монография. К.: Мироновская тип., 2010. 575 с
65. Олексюк О.М. Музична педагогіка : Навч. посіб. Київ: КНУКіМ, 2006. 188 с.
66. Опанасюк О.П. Принципи та модулі творчих завдань із музичного мистецтва. Мистецтво в школі. 2016. №6 (18). С.2 – 4.
67. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Навчальний посібник. К.: Освіта України, 2008. 274 с.
68. Панченко Г. Методи розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики. Мистецтво та освіта. 2012. № 1. С.46 – 4.
69. Перепелюк Т.Д., Яковлева Л.О. Розвиток мислення молодшого школяра. [електронний ресурс]. Режим посилання: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/4875/1pdf>.
70. Пермяков О.А., Власенко І.М., Лаврентьєва О.О. Дидактичні ігри на уроках музики: науково-методичний посібник. К.:КНТ, 2014. 271с.
71. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей. М.: Гуманит.изд.Центр ВЛАДОС, 1997. 384с.
72. Печерська Є. П. Уроки музики в початкових класах [Текст]. Навч. посібник для студ. вузів. К.: Либідь, 2001. 272 с.
73. Печерська Е.П., Шепельська М.О. Формування художньо-образного мислення учнів у процесі вокально-хорової роботи. Наука і освіта. 2002. №15 С.84 – 89.
74. Поспелов Н. Н., Поспелов И. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. М.: Педагогика, 1989. 152 с.

75. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: Учебное пособие. Под ред. Г.М.Цыпина. М.: Академия, 2003. 368 с.;
76. Развитие творческой активности школьников. Под ред. А.М.Матюшкина. М.: Педагогика, 1991. 160 с.
77. Рогоза О. С. Методика розвитку музичного мислення молодших школярів в процесі навчання гри на гітарі : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2011. 21 с.
78. Рогульчик А.А. Формування художньо-образного мислення молодших школярів на уроках музики засобами фольклору. [електронний ресурс]. Режим посилання: <https://vseosvita.ua/library/formuvanna-hudozno-obraznogo-mislenna-molodsih-skolariv-na-urokah-muziki-zasobami-folkloru-174148.html>.
79. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початкових класах: навч.-метод. Посібник. Київ: ІЗМН, 1997. 204 с.
80. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: навчально-методичний посібник. Київ: ІЗМН, 1997. 248с.
81. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод, посібник. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2011. 640 с.
82. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1985. 488с.
83. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька. Навчальний посібник. К.: Интерпроф, 2002. 270 с.
84. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. К.: Абрис, 1997. - 416 с.
85. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2005. 360 с.
86. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. Вікова та педагогічна психологія: Навч.посіб. К.: Просвіта, 2001. 416 с.
87. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума: особенности умственной деятельности школьников. Изд-во АПН РСФСР, 1962. 564с.
88. Сахаров Л.С. О методах исследования понятий. Культурно-историческая психология. 2006. Том. 2, № 2. С. 32-47.

89. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Укладач О.Є. Антонова. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.
90. Словник-довідник з професійної педагогіки. За ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221с.
91. Словник іншомовних слів. За ред. О.С.Мельничука. Київ: Головна редакція «Українська радянська енциклопедія» (УРЕ), 1974 776 с.
92. Степанов О.М., Фіцула М.М. Основи психологій і педагогіки: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2005. 520 с.
93. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості . Вибр. твори: У 5 т. К.:Радянська школа, 1976. Т. 1. 653с.
94. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибр. твори: У 5 т. К.: Радянська школа, 1976. Т. 3. с.3 – 282.
95. Таран В. Методи навчання музики в сучасній школі. Мистецтво та освіта. 2014. №1 (7). С.19 – 22.
96. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Издательство Санкт-Петербург: "Лань", "Планета музыки" М.: Педагогика, 2020. 488с.
97. Ткачук С.М., Шахрай С.М. Розвиток творчого мислення учнів початкових класів на уроках музичного мистецтва. Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]: Педагогічні науки. Вип LXXXII Херсон. держ. ун-т. Херсон:2018. С.58 – 61
98. Тихомиров А.В. Психология мышления. М.: Знание, 1984. 167 с.
99. Толочко Р.М., Толочко Л.М. Роль музичної діяльності у розвитку художньо-образного мислення учнів початкових класів. Інноваційна педагогіка. Науковий журнал. Вип. 12 .Т.2. Одеса, 2019. С.54 – 57.
100. Томашевський В. Музика на уроках образотворчого мистецтва. Мистецтво та освіта. 1999. №1. С.13 – 17.
101. Третьяк Т. Психологічні особливості мисленнєвої діяльності школярів. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені ГС Костюка НАПН України. Т. XII. Психологія творчості [електронний

- ресурс]. режим посилання:
https://lib.iitta.gov.ua/709434/1/%D0%A2%D1%80%D0%B5%D1%82%D1%8F%D0%BA_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf.
102. Туриніна О. Л. Психологія творчості : навч. посіб. К. : МАУП, 2007. 160 с.
103. Турчин Т. Інформаційно-комп'ютерні технології на уроках музики в початковій школі. Рідна школа.2012. №1 – 2 (січень - лютий).С.39-43.
104. Ушакова І.М. Вікова психологія: курс лекцій. Х.: НУЦЗУ, 2016. 123 с.
105. Федорчук В. Сучасний підхід до організації музично-пізнавальної діяльності. Початкова школа. №2. 2001.С.41 – 43.
106. Фромм Э. Человек для себя. Пер. с англ. И. Константинова. М . : Коллегиум, 1992. 253 с.
107. Чайковська О.А. Формування музичних знань молодших школярів засобами мультимедійних технологій. Автореферат. Дис... на здобуття наукового ступеня канд..пед.наук. К: 2002. 24с.
108. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: підручник. Кіровоград: РВВ КДПУ ім.В.Винниченка, 2014. 528с.
109. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.
110. Шип С. В. Як передати словами зміст музики? Мистецтво і освіта. 2001. №2. с. 8. – 10.

