

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
ДЕРЖАНИЙ ЗАКЛАД
«ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»**

**ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

Колективна монографія

**Луганськ
ДЗ "Луганський національний університет імені
Тараса Шевченка"
2013**

УДК 378.011.3-051 : 373.2/373.3

ББК 74.489.81 + 74.489.82

Д64

Рецензенти:

- Сорочан Т. М.* – доктор педагогічних наук, професор, ректор Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.
- Адаменко О. В.* – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету допрофесійної підготовки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
- Кучерявий О. Г.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Донецького національного університету.

Д64

Інноваційні моделі підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти : колективна монографія / авт. кол. : О. Г. Брежнева, Н. В. Гавриш, Н. М. Горобець, В. В. Докучаєва, В. В. Желанова, О. І. Крюкова, В. С. Курило та ін.; за заг. ред. Н. В. Гавриш ; за наук. ред. В. В. Докучаєвої ; Держ. закл. "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка". – Луганськ : Вид-во ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2013. – 369 с.

Монографія присвячена актуальним проблемам реформування змісту і процесу професійної підготовки фахівців дошкільної та початкової освіти на основі розроблених інноваційних моделей. Вона складається з трьох розділів, у яких представлено теоретико-концептуальні засади, практико-технологічні аспекти впровадження інноваційних ідей та досвід організації освітнього процесу на різних рівнях університетської підготовки. Монографія розрахована на широке коло читачів – аспірантів, магістрантів, докторантів, викладачів педагогічних університетів, науковців.

УДК 378.011.3-051 : 373.2/373.3

ББК 74.489.81 + 74.489.82

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 00 від 00 грудня 2012 р.)*

© Докучаєва В. В., 2013
© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013

ЗМІСТ

Передмова 5

Розділ 1. Теоретичні моделі підготовки педагогів у вищій школі **Ошибка! Закладка не определена.**

1.1. Модель еволюційного розвитку вищої школи в освітньому просторі **Ошибка! Закладка не определена.**

1.2. Концептуальна модель формування проєктувальної компетентності майбутнього педагога як методологічна основа підготовки професіонала нового типу **Ошибка! Закладка не определена.**[7](#)

1.3. Моделювання процесу прийняття педагогічного рішення в контексті проблеми детермінації психічної активності **Ошибка! Закладка не определена.**[7](#)

1.4. Професіоналізм як базовий конструкт моделі громадянської культури майбутнього вчителя **Ошибка! Закладка не определена.**[1](#)

Розділ 2. Практико-технологічні аспекти моделювання освітнього процесу у ВНЗ **Ошибка! Закладка не определена.**

2.1. Формування професійної суб'єктної позиції майбутніх педагогів дошкільної і початкової освіти **Ошибка! Закладка не определена.**

2.2. Теорія та технологія контекстного навчання як предмет психолого-педагогічних досліджень **Ошибка! Закладка не определена.**

2.3. Моделювання освітньо-професійного середовища ВНЗ як сфери суб'єкт-суб'єктної взаємодії **Ошибка! Закладка не определена.**

2.4. Технологія музично-оцінної діяльності молодших школярів у фаховій підготовці вчителів початкових класів 1

2.5. Технологія підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання комп'ютерних програм у професійній діяльності **Ошибка! Закладка не определена.**[47](#)

2.6. Професійна готовність майбутніх вихователів до реалізації завдань із формування пізнавальної активності у дітей дошкільного віку **Ошибка! Закладка не определена.**[3](#)

Розділ 3. Експериментальний досвід підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти **Ошибка! Закладка не определена.**

3.1. Використання ідей екзистенціально-гуманістичної педагогіки щодо визначення професійних цінностей вчителя **Ошибка! Закладка не определена.**

3.2. Особливості практичної підготовки майбутніх вихователів в педагогічному коледжі **Ошибка! Закладка не определена.**

3.3. Педагогічні умови творчого саморозвитку особистості студента педагогічного коледжу **Ошибка! Закладка не определена.**

3.4. Проблемне поле дослідження професійної рефлексії вихователя дошкільного навчального закладу..... **Ошибка! Закладка не определена.**

[Відомості про авторів](#) [367](#)

2.4. Технологія музично-оцінної діяльності молодших школярів у фаховій підготовці вчителів початкових класів

О. І. Крюкова

Суттєві зміни сучасної освіти в Україні передбачають розвиток музичного виховання в системі культурознавства. Саме культурознавство як освітня галузь має на меті забезпечити уроку музики його вище призначення якості – уроку мистецтва. У педагогічній практиці поширена традиція використання музичного мистецтва на рівні комплексного, асоціативно-діючого компоненту художньої дійсності для вирішення широкого кола навчально-виховних завдань. У цьому випадку знайшли застосування технології використання синтетичних художніх образів у вихованні естетичної культури школярів, формування духовності особистості засобами комплексної дії мистецтв (Г. Шевченко та інші). Завдяки поширенню цих технологій у практиці художньо-естетичного виховання школярів створюються умови для розвитку інноваційних процесів у художньому вихованні та спрямуванні уроків мистецтва до художньо-творчої діяльності школярів; формування у свідомості учнів сучасної художньої картини світу.

Природною основою мистецтва є його аксіологічний характер. Осягнення будь-якого твору мистецтва передбачає вибіркоче оцінювальне ставлення до нього. Але й сам твір мистецтва є вже оцінка дійсності з позиції конкретного соціокультурного середовища. У цьому випадку О. Рудницька називає два шари аксіологічної основи творів мистецтва – перший, з безпосередньою оцінкою дійсності, та “другий і головний шар – оцінка самих оцінок” [8, 58]. Ця оцінка дається вже тим, хто сприймає твір мистецтва. Саме тому в системі гуманітарного знання музичне виховання спрямоване на визначення та інтеріоризацію (засвоєння) школярами системи загально-людських, національних, громадянських, сімейних та особистісних цінностей.

Музичний твір у процесі сприймання має бути особистісно значним, жаданим, цінним. Передумовою цього є відповідність художньої основи музичних образів розвитку такого рівня життєвого та суб’єктивно-емоційного, художнього досвіду школярів, який має забезпечувати процес спілкування з музичним твором. Можна навести достатньо прикладів з теорії і практики музичного виховання молодших школярів, де творче вирішення цих завдань спрямоване на формування художньо-естетичної культури учнів, виховання відчуття емоційної насолоди, духовного натхнення в процесі музичного сприймання.

Але процес вибіркового, ціннісного ставлення до художньої основи музичних творів передбачає організацію музичної діяльності, що спирається на емоційну, інтелектуальну та вольову сфери свідомості. Ціннісне ставлення зумовлює вирізнення в структурі твору таких художніх конструкцій, у яких поєднуються цінності музики та цінності особистості. Щоб зробити вибір у житті, дитині необхідно мати чітке уявлення, що таке гарне, а що погане. А щоб зробити вибір, дати оцінку у процесі музичного сприймання, молодші школярі повинні відповісти на питання: що важливе, необхідне, цінне у цьому творі? Навіщо його сприймати? І якщо діти на внутрішньому рівні вирішили сприймати цей твір, вибір вони вже зробили. Саме цей вибір і є передумовою художньо-оцінної діяльності в процесі сприймання музики.

Якщо перша диференціація оцінних реакцій у дітей виявляється ще в дошкільному віці (добре – погане) і виникає задовго до формування розгорнутої картини світу, то і художнє, вибіркоче ставлення до музичного твору з’являється вже в дошкільнят. Молодші школярі – це досить підготовлена аудиторія до організації художньо-оцінної діяльності, спрямованої до опанування системою загальнолюдських, національних, громадянських, сімейних та особистісних цінностей у процесі сприйняття музики. Звичайно, глобальність висунутої мети має бути конкретизованою як у процесі організації художньо-оцінної діяльності молодших школярів у цілому, так і під час сприйняття окремих музичних творів.

Особистісно орієнтована спрямованість художньо-естетичного виховання молодших школярів базується на впровадженні у практику педагогічної діяльності вчителів початкової школи таких технологій організації художньо-естетичної діяльності дітей, у змісті яких передбачається надання можливостей дитині вільно обирати як твори мистецтва, так і сам

характер спілкування з ними. Вважаючи, що музичне мистецтво має безпосередній вплив на внутрішній світ людини, є доцільним конкретизувати технології особистісно орієнтованої освіти технологією музично-оцінної діяльності дітей та обґрунтувати умови її впровадження у фахову підготовку вчителів початкових класів.

Проблема розвитку особистості та діагностики її особистісних рис є провідним принципом педагогічних технологій. І саме принцип діагнос-тичної цілеспрямованості В. Беспалько називає важливим аспектом нав-чально-виховних технологій. У музичній педагогіці окреслені найбільш доцільні діагностичні методики виміру окремих особистісних рис учнів. Так, О. Рудницька виділяє найвагоміші показники ціннісних орієнтацій, естетичної оцінки, самооцінки школярів [8, 165-174], які можна вважати теоретичною основою для педагогічного розвитку діагностики художньо-оцінної діяльності.

Ураховуючи, що діагностика особистісних якостей у процесі тех-нологічного обґрунтування будь-якої педагогічної системи є найбільш вагомою і значною частиною у створенні технологічних основ художньо-оцінної діяльності молодших школярів, ми спиралися на визначені філо-софськими та психолого-педагогічними дослідженнями структурні основи цієї діяльності, які складаються зі свідомо-визначальних та мотиваційних компонентів. У зв'язку з цим нами виділені такі показники музично-оцінної діяльності молодших школярів у процесі сприймання музики: характер оцінювання музичних творів (емоційний, раціональний, змішаний, рефлексивний), особливості творчої активності дітей (ситуативні, асоціативні, жанрові), розвиток світоглядної основи художньо-оцінної діяльності та розвиток мотиваційної основи художньо-оцінної діяльності. Останні виявляються у ступені розвитку таких мотиваційних компонентів: ігрового, пізнавального та комунікативного. Діагностика цих показників розвитку особистості дає змогу змоделювати навчально-виховну систему музично-оцінної діяльності молодших школярів у процесі сприймання музики.

Музичне мистецтво як форма суспільної свідомості має відносно самостійні закономірності існування та впливу на розвиток і виховання особистості. У музикознавстві досліджується об'єктивні закономірності спрямованості музики на людину, що мають безпосереднє значення для обґрунтування проблем музичної педагогіки та розробки технології нав-чально-виховного процесу в цієї галузі. Закономірності музичного мистецтва розкривають об'єктно-суб'єктний зв'язок між музикою та суб'єктом сприйняття. У зв'язку з цим можна назвати інтонаційну теорію музики (Б. Асаф'єв), теорії комунікативної функції музики та багатофункціонального соціокультурного значення музичного мистецтва (В. Медушевський), теорію музичних та немусичних джерел музичних інтонацій (К. Руч'євська), а також теорію зовнішніх і внутрішніх умов сприймання (Є. Назайкінський). Ці теорії розкривають об'єктивні фактори формування музично-оцінної діяльності в процесі музичного сприймання, тому для обґрунтування технологічних основ музичної педагогіки їх урахування обов'язкове.

Отже, для визначення технологічних засад організації музично-оцінної діяльності молодших школярів у процесі сприймання музики, є доцільним врахувати культурознавчі, загальномистецькі закономірності віддзеркалювання музикою дійсності та обґрунтувати діалектичну єдність загальномистецького, культурознавчого, з особливим, суто музичним у презентації системи цінностей оточуючого світу та національного виховання.

Розроблений механізм організації музично-оцінної діяльності дозволяє молодшим школярам виділити в музиці діалектичну єдність зображально-виражальних характеристик музичних художніх образів і поетапно розвинути в дітей оцінне ставлення до дійсності й музичного мистецтва. Процес формування художньо-естетичного ціннісного ставлення молодших школярів до музичного мистецтва визначив зміст творчих завдань, що були розроблені для студентів у період проходження ними педагогічної практики й припускав поступове ускладнення завдань музично-оцінної діяльності. Технологія музично-оцінної діяльності складається з чотирьох основних етапів педагогічної роботи. Їхня послідовність була заснована природнім процесом ускладнення запропонованих завдань і характером музично-оцінної діяльності молодших школярів. Запропоновані нами етапи формування художньо-естетичної музично-оцінної діяльності молодших школярів були спрямовані на організацію основних видів діяльності дітей – гру, навчання, спілкування, їхню активізацію в процесі сприйняття музики й розвиток усвідомлених мотивів цих видів діяльності.

Виходячи з того, що навчально-виховний процес відрізняє будь-яку педагогічну технологію, ми запропонували як один з її складових компо-нентів дидактичну модель формування художньо-оцінної діяльності молодших школярів у процесі сприймання музики.

Етапи розгортання художньо-оцінної діяльності молодших школярів визначили послідовність педагогічного керівництва цим процесом.

Отже, нами запропонована така послідовність музично-оцінної діяльності молодших школярів у процесі сприймання музики: 1. Перцептивне розрізнення основних зображально-виразних особливостей музичних творів;

2. Розпізнавання зображально-виразних особливостей музичної мови;
3. Створення художньо-естетичних моделей;
4. Оцінювання музичних образів у якості художніх зразків дійсності.

Педагогічна робота здійснювалася в умовах спеціально розроблених тем музичних занять, що розкривали світоглядний аспект музично-оцінної діяльності молодших школярів, відбиваючи їхній змістовно-значеннєвий компонент, а саме, художня образність музичних творів мала чітко визначену спрямованість: художні образи природи, людини, її мови, дій, емоцій і фантастичного світу. Під час проходження студентами педагогічної практики вирішувалися такі завдання:

а) надавалися методичні рекомендації щодо ефективного впровадження основних теоретичних положень музичної аксіології у практику музичного виховання молодших школярів;

б) вивчалися особливості музично-оцінної діяльності молодших школярів у процесі сприйняття музики;

в) визначалася педагогічних умов формування художньо-естетичної оцінної діяльності молодших школярів засобами музики.

Перший етап – перцептивного розрізнення основних зображально-виражальних характеристик музичних творів – був спрямований на акти-візацію, емоційність пізнавальної діяльності молодших школярів. У розв'язанні завдань першого етапу передбачалося: а) використовувати зображальні характеристики музичних образів як опору для сприйняття виразної природи музики; б) удосконалювати перцептивне розрізнення виразних характеристик музичних образів; в) розвивати творчу активність, допитливість дітей.

З цією метою нами були виділені основні групи інтонаційно-логічних комплексів, що використовувалися нами як зображальний початок у цілісному акті сприйняття молодшими школярами виразних характеристик музичного мистецтва. Перцептивне розрізнення зображально-виразних характеристик музичних творів спрямоване на розвиток здібності виділяти виразно-смісловий зміст музичного твору. З цією метою дітям були запропоновані музичні твори, художня образність яких передається інтонаціями зображального походження, наприклад, інтонації української народної пісні “І шумить, і гуде”, музичних п'єс В. Косенка “Дощик” та М. Ковалю “Осінній дощ” мають зображальне походження: вони відображають краплі дощу. Діти не тільки це легко впізнають, але й виявляють радість упізнання, починають передавати пластичними рухами зображальну основу. Але художність сприймання полягає не в цьому. Дидактичне завдання необхідно спрямувати на формування навичок сприймання виразності музичних образів, а виразність в наведених прикладах різна. У пісні “І шумить, і гуде” передається рішучість, пружність руху, у п'єсі В. Косенка – ніжність, витонченість художнього образу, а музичний образ п'єси М. Ковалю “Осінній дощ” має жорстокий, суворий характер. Таким чином, діти, порівнюючи однакові за інтонаційною, зображальною основою твори, мають змогу зробити художній, а точніше оцінний аналіз виразної основи музичних образів, що формує здібності виділяти виразно-смісловий зміст музичних творів і робити вибір на рівні цілісного сприйняття цих творів.

Для сприйняття дітям пропонувався комплекс, що склався чотири – п'яти фрагментів музичних творів. Художня образність цих уривків відображала певну сферу дійсності – природу, людину, її мову, емоційний світ або фантастичні, казкові явища. Зображальний компонент художніх образів був представлений як інтонаційно-логічні комплекси, що відбивають основні сфери дійсності. Запропонувавши дітям зразки чотирьох – п'яти фрагментів музичних творів, що відображали різними засобами певний художній образ, ми створили проблемну ситуацію: „зображуваний” початок не є в музиці основним, музичне мистецтво має великі можливості для відображення дійсності, що відразу побачили діти. У результаті усвідомлення цього факту вони розуміли, що радість „упізнання” виявилася недостатньою, необхідно знайти ширшу радість спілкування з музикою, усвідомити свої емоції, звернутися до власної інтуїції й знайти творчий, індивідуальний вихід.

Удосконалення перцептивного розрізнення молодшими школярами зображально-виражальних характеристик музичних творів передбачає видозміну первісної „радісті” впізнання зображальності музичних образів, що виникає спочатку, розвиток „радісті” пізнання музики й інтуїтивного проникнення в художність музичного мистецтва. Природно сформовані в

дітей дошкільного й молодшого шкільного віку вміння безпосереднього емоційного реагування на образотворчі характеристики музичних образів розглядалися нами як така психологічна установка, на основі якої формуються вміння перцептивного розрізнення виразально-сміслових характеристик музичних образів.

У результаті планомірно сформованої роботи з дітьми педагог має можливість залучити їх до багатства й глибини музично-художніх образів. Розвиток „радості” пізнання молодшими школярами музичного мистецтва розширює їхній кругозір, інформованість і забезпечує політ творчої фантазії. Використовувані нами порівняння зображальних характеристик музичних образів з першоджерелом, з життєвим початком зв'язували індивідуальний досвід дитини з навколишнім світом посередництвом мистецтва.

З метою розвитку пізнавальної активності молодших школярів дітям пропонувалося до прослуханих творів або фрагментів сформулювати й задати два типи питань: композиторові – про його майстерність і природу музичного мистецтва і собі – про свої почуття й уміння слухати й розуміти музику. При цьому створювалися такі ігрові ситуації, у яких діти могли почувати себе першовідкривачами, дослідниками. Їм була надана воля вибору будь-якої ролі – „учителя”, „ученого музики”, „письменника”, „художника” й того питання, що може поставити ігровий персонаж. Цей прийом у соціальній психології названий „прийомом персоніфікації” [9, 160]. Створення ситуацій перевтілення дитини в роль дорослого й від імені дорослого формулювання питань стимулювали процес сприйняття виразних характеристик музичних образів, пошук їхньої розмаїтості й різнобічності. Інтуїція в цьому випадку підказувала дітям, що процес „радості пізнання” тільки тоді буде мати характеристику „радості”, коли зможуть розкритися можливості їхньої індивідуальної, творчої діяльності. У результаті такої організації діти змогли виділяти смисловий, виразний початок художніх образів, відчувати й усвідомлювати їхню емоційну спрямованість.

Для розвитку творчої активності молодших школярів, формування їхнього кругозору й допитливості нами використовувалася відома в психо-лого-педагогічних дослідженнях методика [10, 21-34], модифікована нами відповідно до завдань нашого дослідження. З метою розвитку в дітей здатності до постановки питань у процесі сприйняття музичних творів ми конк-ретизували запропоновані в монографії гри „Поспитайко” і розповіді за картинками. Матеріалом гри „Поспитайко” стали фрагменти музичних творів, інтонаційні джерела яких відбивали явища природи, образ людини, її мовлення, емоції або фантастичний світ. Проблема гри полягала, з одного боку, у розширенні сфери ціннісних орієнтацій молодших школярів, а з іншого – в актуалізації виразальних можливостей музичного мистецтва за допомогою зображувального початку.

Організація постановки питань передбачала різноманітність в аналізі зображально-виразальних характеристик музичних образів, вирішення найбільшої кількості проблем, різнобічність дослідження ситуацій. У результаті такої організації питання дітей можна було розділити на три групи. До першої групи належали ті, що стосувалися безпосередньо музичних образів, їхнього смислу і свідомої виразності, за допомогою яких так наочно й різноманітно зображувався музичний образ. Друга група питань відносилася до засобів музичної виразності, за допомогою яких так наочно й різноманітно зображувався музичний образ. Третя група питань стосувалася почуттів, ставлення дітей до цих художніх образів, тобто ці питання були спрямовані на сферу самопізнання дітей.

Подібно до організації формулювання питань дітям пропонувалося скласти сюжетні розповіді, основою яких теж були фрагменти музичних творів. Щоб допомогти дітям сформулювати питання або скласти розповідь до кожної групи музичних творів чи фрагментів, нами пропонувалася таблиця з ключовими словами. У першому стовпчику ключові слова відбивали специ-фіку художніх образів чи смисл твору. Наприклад: „розмірковування героя”, „прискорені рухи”, „сумує” або „чому радіє?”, „як танцює?” У другому стовпчику слова відносилися до засобів музичної виразності, наприклад: „повільно”, „красива мелодія”, „чіткий ритм” або „яка мелодія?”, „чому я не чую акомпанементу?” Третій стовпчик складався зі слів, які діти могли застосувати для аналізу свого настрою, думок або переживань. Наприклад: „я відчуваю”, „мені не зрозуміло, чому...?”, „я хотів би довідатися...”, „а так було в моєму житті?”, „мені стало веселіше” тощо.

Таким чином, у формуванні навички перцептивного розрізнення зображально-виразальних характеристик музичних творів ми виділили три послідовних стадії: „радість” упізнання зображального початку в музиці – усвідомлення пріоритету виразного початку

музичного образу – розвиток пізнавальної активності й „радість” пізнання. Стимулюючи емоційну забарвленість сформульованих дітьми питань, ми зберігали загальну емоційну вразливість дітей. Зображальному початку відвели місце форми, „обрамлення” конкретних музичних образів.

Посередництвом організації пізнавальної діяльності змінювався ха-рактер емоційного реагування дітей на музику, що сприймається, це підго-тувало умови для розвитку в молодших школярів здібностей до виявлення виразно-значенневого смислу музичних творів. Основними критеріями формування цих вмінь стали цілісність сприйняття музичних творів, загальна музично-естетична ерудиція, частота спілкування з музичними творами й художньо-естетичний досвід сприйняття музичних творів молодшими школярами. У результаті виділення виражально-сміслового змісту музичних творів була досягнута перцепція художньої інформації про художньо-виразний зміст музичних образів і їх спрямованість на людину.

Таким чином, розвиток вмінь перцептивного розрізнення виділених інтонаційно-логічних комплексів музичних творів є основним орієнтиром для сприйняття дітьми цілісності музичних творів і виділення виразності смислового змісту цих творів, їхньої організаційної спрямованості, що стимулює пошукову діяльність дітей.

Процес формування вмінь перцептивного розрізнення підготував педагогічні умови для організації сприйняття семантичних одиниць музичної мови, що визначило зміст другого етапу запропонованої нами технології – розвитку вмінь розпізнавання основних зображально-виражальних особливостей музичного мовлення. Розпізнавання зображально-виразних особливостей музичної мови пов'язане з розвитком знакових операцій дітей, які мають безпосереднє значення для формування свідомості молодших школярів. Зв'язок мови мистецтва із внутрішнім світом людини можна вважати, на думку І. Білявського, “немов би поєднанням елементів психіки” з “фізичним матеріалом” [1, 28].

Формування художньо-оцінної діяльності молодших школярів у процесі сприйняття особливостей музичної мови виходить з аналізу семантичних одиниць музичної мови. Так, у наших прикладах зміст семантичних одиниць української народної пісні виражається широкими стрибками в мелодії, спадним рухом мелодії, акцентами в мелодії та загальним звукодобуванням – легато й стакато. Зміст семантичних одиниць у п'єсі В. Косенка “Дощик” виражається теж стрибками в мелодії та спадим її рухом з акцентами, а в п'єсі “Осінній дощ” М. Ковалю основою семантики музичної мови є дисонанси та стакато. Сприйняття семантичних одиниць музичного твору як засобів музичної виразності на художньому рівні спонукає дітей стежити за розвитком музики, змінами елементів музичної мови. Діти порівнюють звуки з тишею, а в звуках відчують неповторну чарівність. Ці операції формують здібності на глибинних прошарках індивідуальної свідомості оцінювати елементи музичної мови як складові одиниці художнього образу та сприймати єдність фізичного, природного (музичний звук) з художнім, виразно-смісловим (музичний образ).

Мета другого етапу педагогічної технології музично-оцінної діяльності полягала в розвиткові здатності розпізнавання молодшими школярами мовних елементів музичного мовлення, основу яких складає зображувальний початок музичного образу. Завдання цього етапу передбачали: а) організацію проектування музичних знаків на знайомі дітям явища дійсності – явища природи, образ людини, її мовлення, фантастичні образи; б) розвиток знакових операцій молодших школярів у процесі сприйняття семантики музичного мовлення, в) формування внутрішньої активності у спілкуванні молодших школярів з музикою. Для організації другого етапу запропонованої технології нами були виділені основні групи інтонаційно-логічних комплексів. Ми розглянули їх у якості семантичних одиниць музичних творів або їхніх фрагментів. Виходячи з визначення В. Медушевським семантичної функції звукових структур, що “зв'язує звуковий матеріал зі світом людських думок, ідей, почуттів, відносин, оцінок, з темпераментом, характером, особистістю композитора або виконавця” [7, 5], ми розробили програму сприйняття семантичних одиниць музичних творів або фрагментів музичних творів для учнів 1-4 класів. Основу запропонованої програми відображає реалізація таких педагогічних принципів сприйняття музики молодшими школярами: 1) орієнтація на основні сфери життєдіяльності дітей (принцип природо-відповідності) – ставлення до природи, до людини, її мовлення й фан-тастичних явищ; 2) послідовність розвитку знакових операцій молодших школярів у процесі сприйняття музики; 3) формування внутрішньої ак-тивності, індивідуально-оцінного ставлення до музики.

Вміння розпізнавання молодшими школярами зображально-вира-жальних особливостей музичного мовлення пов'язана з розвитком у дітей сенсорних процесів у єдності з їхньою

естетичною значущістю. Розвиток у молодших школярів вмінь перцептивного розрізнення на зображально-виражальні характеристики музичних творів свідчить про художньо-естетичну значущість музики для дітей. Сенсорний бік музичної діяльності при цьому характеризується активізацією пізнавальної спрямованості, потребою в дослідженні музичних звуків, їхніх зображально-виражальних відношень. Повторивши запропоновану тематику першого циклу музичних занять, ми, таким чином, систематизували процес емоційного й інтелектуального сприйняття дітьми музики.

Необхідною умовою розвитку вмінь розпізнавання зображально-виражальних особливостей музичного мовлення є міцність засвоєння дітьми музичного матеріалу. З цією метою, у першу чергу, ми програвали двічі-тричі музичний твір або фрагмент з нього й ставили завдання: вслухаючись у музичні звуки, порівняти їх із життєвим прообразом. Щоб діти не забули сприйнятий образ, необхідно було дати час його осмислити. Тому після дво-триразового прослуховування одного твору, дітям була дана настанова запліщити очі, зосередитися на своїх внутрішніх враженнях і проспівати або проговорити „про себе” почутий твір. Важливо було звернути увагу дітей на те, щоб вони спробували повністю подумки уявити почуте. Цей метод розвиває так зване віртуальне мислення школярів [12, 3–6]. Звуковий образ, що виник, є тим сенсорним ланцюгом, на основі якого діти змогли сприймати семантику музичного мовлення. Тому цей звуковий образ ми розглядали як орієнтуючий чинник для розпізнавання молодшими школярами зображально-виражальних особливостей музичного мовлення.

Наступне завдання полягало в зіставленні семантичних одиниць запропонованих нами музичних творів. Для його виконання ми програвали всі музичні твори одноразово й ставили завдання виділити у звукових структурах „виражальність” музичного зразка, а також зіставити виразний початок усіх творів. Виконання цього завдання дало можливість молодшим школярам стежити за розвитком усіх компонентів музичного твору – від фізико-акустичних до художньо-естетичних. Таким чином ми сформували передумови для розуміння дітьми способів застосування музичних технічних засобів у створенні художнього образу й створили умови для конкретизації й диференціації особливостей музичного мовлення відповідно до характеру музичних образів. Формування вмінь розпізнавання зображально-виражальних особливостей музичного мовлення пов'язане з організацією різних способів музично-сенсорних дій молодших школярів. Процес „вротання” в семантику музичного мовлення припускав організацію практичної роботи в різних видах музичної діяльності – співах, слуханні музики, музично-ритмічних рухах.

Зміст практичної роботи містив виконання вправ, що пояснюють художній, зображально-виражальний зміст звуковисотних, метро-ритмічних, тембрових, акустичних, ладотональних, динамічних, поліфонічних відношень. Для виконання цих вправ ми пропонували дітям зв'язати вже наявні в них життєві уявлення зі звуковим матеріалом, що відбивав адекватні життєвим явищам музичні образи. Таким шляхом наочні уявлення дітей отримували конкретне пояснення в засобах музичного мовлення.

Виділені нами семантичні одиниці музичних творів являють єдність фізичних, знакових характеристик музичних образів і їхньої художньої сутності. Процес „вротання” в семантику музичного мовлення припускає єдність технічного й художньо естетичного осягнення дітьми музичних образів. Критерієм формування вмінь розпізнавання зображально-виражальних особливостей музичного мовлення є тезаурус (активний фонд спеціальних знань), що забезпечує аналіз семантики музичного мовлення. У результаті перцепції особливостей музичного мовлення були досягнуті цілісне осмислення художніх образів і розвиток здатності до сприйняття багатоманітності інтонаційних характеристик музичного мовлення.

Процес формування вмінь розпізнавання зображально-виражальних особливостей музичного мовлення й сприйняття семантичних одиниць музичного мовлення підготував педагогічні умови для організації й проведення третього етапу педагогічної технології музично-оцінної діяльності молодших школярів – розвитку вмінь створення художньо-естетичних моделей. Створення художньо-естетичних моделей визначило третій етап художньо-оцінної діяльності молодших школярів. Структура та особливості музичного моделювання достатньо висвітлювалися в музикознавстві, а також музичною естетикою та педагогікою (Ю. Афанас'єв, Т. Дорошенко, О. Рудницька, К. Руч'євська, В. Медушевський, Ю. Соколовський та інші). Виходячи з цього, ми запропонували чотири типи моделей, а саме: 1) моделі семантики музичної мови; 2) моделі музичного руху; 3) моделі музичного відзеркалювання мови людини; 4) моделі окремого тематичного сюжету.

У процесі створення художньо-естетичних моделей діти спираються на особистісний вибір, на оцінку змісту художньої моделі й змісту своєї діяльності. Для створення художньо-естетичних моделей дітям необхідно відрізнити саме ціннісні аспекти музичного образу, тобто важливі, значні для них. Це вимагає від школярів, по-перше, вміння давати інтерпретацію змістовно-сислової та емоційної основи музичних образів, а по-друге, вміння передати власними діями цю інтерпретацію. Така послідовність художньо-емоційної діяльності має безпосереднє значення для інтеріоризації (присвоєння) ціннісних аспектів музичних образів.

Основним принципом створення художньо-естетичних моделей є послідовність розвитку цього процесу, її поступове ускладнення, а також організація творчої, вибіркової діяльності дітей. У процесі моделювання семантики музичної мови діти досліджують музичні знаки, тобто виконують абстрактні операції: елементи музичної мови не мають художнього значення, але створення власного художнього образу (на основі цих елементів) уже вимагає “наповнити” модель власним художнім значенням. Моделювання музичного руху вже спирається на аналіз звукової послідовності, звукового простору, а також на часову, процесуальну природу музики як мистецтва, що віддзеркалює насамперед емоції людини. Музичне віддзеркалювання мови людини спрямоване на моделювання інтонацій мови людини: звуковисотності, метроритміки музичних фраз, темпу, сили, пауз, логічного наголосу. Виконання цих завдань вимагає організації двох режимів педагогічного керівництва – “проговорювання” музики та “омузичування” мови. Четвертий тип художньо-естетичних моделей спирається на сюжетно-тематичний розвиток музичних образів і вимагає організації сценічних дій молодших школярів, виховання їх артистизму. Це найбільш складний тип моделювання, і саме він безпосередньо пов’язаний з процесом оцінювання молодшими школярами музичних образів як художніх зразків дійсності.

Мета третього етапу запропонованої нами технології полягає в роз-виткові в молодших школярів образного мислення й художньої оцінки, що сприяють активізації основних видів діяльності дітей – навчання, спілкування, гри. Основні завдання третього етапу включали: 1) формування творчої активності молодших школярів у процесі художнього конструювання музичних образів; 2) керування процесами осмисленого, оцінного ставлення до смислу музичних творів; створення умов для інтеріоризації смислу творів; 3) організацію художньо-естетичного моделювання молодших школярів в основних видах їхньої діяльності – навчанні, грі, спілкуванні. Початковий етап діяльності моделювання молодших школярів був зв’язаний зі створенням власного музично-творчого продукту, що став результатом вивчення дітьми семантики музичних творів. Цей етап органічно зв’язаний з виконуваними дітьми вправами. Розглянувши ці вправи як своєрідні знаки музичного мовлення, ми запропонували школярам виявити самостійність у “дотворенні”, “зміні”, або “створенні” цілком самостійного твору.

У процесі безпосереднього практичного спілкування з музичним матеріалом діти використовували музичні знаки як елементи власних моделей. Слід зазначити, що діти молодшого шкільного віку всі операції з музичними знаками, що мають зображальний початок, безпосередньо, природно пов’язують із життєвими явищами й особистим досвідом. Тому моделювання молодшими школярами семантики музичного мовлення, що має зображально-виражальні характеристики, формує в дітей цілісну, художньо-образну картину навколишньої дійсності.

Яскрава емоційність конкретно-образного мислення молодших школярів у процесі моделювання поступилася місцем диференційованому ставленню дітей до музичних засобів. Набуті вміння аналізу семантичних структур музичних образів дали можливість дітям орієнтуватися в знакових операціях музичного мовлення, поєднувати різноманітні засоби й створювати неповторні за широтою фантазії й життєвого смислу музичні образи – мініатюри. Модель здійснює пізнавальну функцію, вона є засобом отримання нових знань. Тому створення власне музичного продукту – складний процес, пов’язаний з активізацією механізмів пізнавальної діяльності дітей. За висловом школярів, він нагадує „розв’язання задачі”. У зв’язку з цим з метою підвищення ефективності художньо-естетичного змісту моделювання й забезпечення його розмаїтості ми організували діяльність моделювання семантики музичного мовлення в ігровій формі й залучили весь клас до участі у створенні моделей. Процес дитячого моделювання не виключав пояснень, розповідей учителя. На заняттях була створена атмосфера творчості, розкутості. Колективна форма роботи, застосовувана для роботи над вправами, була використана й на першій стадії навчання моделювання.

На початковому етапі художньо-естетичного моделювання особливо важливо було використовувати той музичний матеріал, що ми застосували для формування вмінь емоційного

реагування й розпізнавання основних зоб-ражально-виражальних характеристик музичних творів. Для організації моделювання молодшими школярами семантики музичного мовлення ми керувалися основними положеннями Н. Салміної про знаково-символічні засоби [11, 96]. Так, у процесі моделювання діти створили свій художній образ, що виник на основі вивчення, дослідження дійсності. Процес моделювання в цьому зв'язку припускає подвійну абстракцію. З одного боку абстрагується ставлення до навколишнього світу, а з іншого – музичні знаки також абстраговані, „очищені” від їхнього художнього втілення. У результаті цього факту діти змогли значно швидше засвоїти умовність моделі й художній смисл музичних образів. Створення музичних моделей дало можливість молодшим школярам дослідити, пізнати засоби музичної виразності як знаки-символи, оперувати знаками музичного мовлення й знаходити необхідні для адекватного відображення власних художніх образів.

Моделювання молодшими школярами семантики музичного мовлення стало продовженням виконання описаних вправ і включило створення коротких мотивів або ритмічних фігур. Зображальний характер цих мініатюр був виражений за допомогою інтонаційно-логічних комплексів, що відображають природу, людину або фантастичні явища. Наприклад, для відображення явищ природи ми створили такі моделі: „Заклики птахів”, „Переклик птахів”, „Краплі дощу”, „Хода ведмеда”, „Сстрибки зайців”, „Схід сонця”, „Кіт-воркіт”, „Течія ріки”, „Шум лісу” та інші. Характеристики людини, її дії, настрої діти виражали в процесі створення таких моделей: „Мамина похвала”, „Утікаймо!”, „Граємо в резиночки”, „Плаксії”, „Сумно”, „Весело”, „На коні”, „Лови стрибунка”, „Тиша в класі” й інші. А моделям казкових образів діти дали такі назви: „Корабель інопланетян”, „Чарівний потяг”, „Кощей і Баба Яга”, „У гостях у Лісовика”, „Буратіно на уроці”, „Феїна паличка”, „Загадки гномів”, „Похід до царя Салтана” та інші.

Аналізуючи семантику музичного мовлення цих творів, можна кон-кретизувати, що у творчому моделюванні діти змогли використовувати ті музичні знаки, аналіз і практична робота з якими їм були вже знайомі. У результаті попереднього знайомства із семантикою інтонаційно-логічних комплексів діти вільно оперували музичного-слуховими уявленнями як у звуковисотному й метроритмічному, так і в ладовому відношеннях. Створюючи музичні моделі, діти змогли самостійно дійти висновків, що сполучення тих самих ступенів, ритмічних малюнків, реєстрів або динамічних обертів може бути основою різних художніх образів. Усе залежить від смислу цих виражальних засобів, що можуть висловити який-небудь елемент музичного твору, змінивши художній образ. Наприклад, певний темп, ритм, лад або будь-який інший елемент у системі музичних засобів. Зображальний характер художніх образів сприяв розвитку пошукової діяльності молодших школярів у сфері музичних знаків, а розвиток навичок перцептивного реагування й розпізнавання зображальності музичних інтонацій впливали на стрункість створюваних моделей і цілісність образів, що відображаються.

Другий етап формування в молодших школярів вмінь створення художньо-естетичних моделей був пов'язаний із моделюванням руху в музиці й містив три стадії: 1) моделювання дітьми звукової послідовності; 2) моделювання звукового простору; і 3) моделювання емоційних станів людини, відображених часовою, процесуальною природою музики.

Процес моделювання звукової послідовності виражається як у графічному відображенні, так і в просторовому рухові рук, указуючи напрямок і характер руху музичних звуків. Моделювання звукової послідовності пов'язано з вміннями моделювання семантики музичного мовлення й виконувало функцію об'єднання музичних знаків у художню цілісність. Поставлене перед молодшими школярами завдання відображення за допомогою рухів рук, характеру й спрямованості рухів звукових послідовностей мало художньо-естетичний, емоційний смисл і одночасно активізувало логіку знаково-сміслової діяльності дітей. У результаті моделювання звукової послідовності семантика музичного мовлення сприймалася молодшими школярами на новому рівні: емоційне ставлення до музики набуло осмисленого характеру й цілісного змісту. Для організації моделювання звукової послідовності увага дітей була спрямована на зв'язок характеру музики з відчуттям характеру їхніх власних жестів. Запропонувавши школярам порівняти диригентські жести, ми виконували вправи на відчуття „ваги” музичного звука в руках, передачі характеру звучання: а) насиченості, густоти; б) легкості, політності; в) енергійності, розмаху; г) масивності, важкості. Ці вправи сприяли відчуттю звукової послідовності на сенсорному рівні й підготували сприйняття дітьми об'ємності музичного звучання.

Друга стадія художньо-естетичного моделювання руху в музиці природно доповнила моделювання молодшими школярами звукової послідовності й розширила його просторовим сприйняттям дітьми музики. Формуючи просторові уявлення дітей, ми запропонували школярам

послухати „тишу” і, почувши багатоманітність звуків, установити їхню супідрядність або контрастність. У результаті такого завдання діти дійшли висновку, що в багатоманітності оточуючих звуків можна виділити послідовність їх звучання – широта або „горизонталь”, одночасність звучання – „вертикаль” і гучність звучання – „глибина”, однак цілісність, смисл цього звучання не має сенсу без розвитку. По-іншому сприйняли діти музичний твір; зробивши висновок про взаємозалежність звуків, установили, що тримірність музичного твору ґрунтується на взаємозумовленості звуків, їх розвиткові й художній єдності.

Для передачі цілісності музичного образу, його художнього смислу ми перед школярами поставили завдання відобразити за допомогою жестів супідрядність просторових сфер – „вертикалі”, „горизонталі” й „глибини”. Спочатку діти за допомогою двох рук моделювали двомірність образу, що звучить: „горизонталь” (послідовність звучання) – „вертикаль”; „горизонталь” – „глибина”; „вертикаль” – „глибина”. Для підключення третього виміру виникла ситуація вибору основної за значущістю й другорядної сфери й розподіл рухів з урахуванням тримірного музичного простору. Процес сприйняття й моделювання об’ємності звучання також виражався за допомогою жестів і руху. Крім того, „вагова” наповненість, осмисленість жестикуляції сприяла передачі цілісності художнього образу з чітким розташуванням засобів музичної виразності. Моделювання молодшими школярами просторових характеристик музичних образів сприяло розвиткові в дітей сприйняття художньої структурності й багаторівневості творів. При цьому цілісність сприйняття була забезпечена загальною емоційною характеристикою твору.

Третя стадія моделювання рухів у музиці представляла синтетичний рівень діяльності дітей. На основі практичного аналізу музичних послідовностей і просторових характеристик творів ми організували художньо-естетичне моделювання загального емоційного смислу творів, що відбиває визначені емоції людини. Природність емоційного розвитку моделей була забезпечена часовою природою музики.

Основа модельованих емоцій складалася з життєвих емоцій дітей, їхніх асоціативних уявлень і суб’єктивно-психічних станів. У результаті сприйняття молодшими школярами чотирьох-п’яти фрагментів музичних творів, інтонаційно-логічні комплекси яких містили „зображальність” емоційних станів людини, ми запропонували дітям висловити їх за допомогою рухів. При моделюванні емоцій увагу дітей зосередили на особливостях музичних емоцій: 1) опосередкованість відображених музикою емоцій внутрішньому світові слухачів; 2) значущість окремих деталей у засобах музичної виразності для передачі характеру емоції; 3) розрізнення часових меж життєвих і музично-художніх емоцій; 4) диференціація й розвиток тих самих емоцій.

Моделювання емоцій діти здійснили за допомогою рухів, що мали вільний характер. Як основне педагогічне завдання було висунуто умову виявляти в моделі не безпосередню емоційну реакцію, а за допомогою пластики, жестів, міміки висловити рухи, зміни емоцій у музиці. Щоб сформуванню вміння моделювання музичних емоцій, ми активізували емоційно-оцінну реакцію дітей на „зображальність” окремих музичних інтонацій, що виражають музичними засобами емоції людини. У процесі моделювання емоцій діти засвоїли залежність загального характеру руху від певної емоції, що зв’язана з проектуванням механізмів музичних образів, які заражають, на людину. Так званий принцип „емоційної синхронізації” [4, 35] у цьому випадку визначив особливості моделювання дітьми емоційних станів художніх образів. У змісті музичного матеріалу, запропонованого для створення моделей, ми виділили емоції добра, зла, гордості, спокою, сили, радості й страждання. Ці емоції найбільш яскраво й наочно дають можливість дітям відчути супідрядність, опосередкованість музичних емоцій від їхніх власних, суб’єктивних станів і контролювати свої рухи в художньо-естетичному моделюванні.

Створюючи художньо-естетичні моделі емоційних станів людини, діти змогли виявити багатоманітність індивідуальних підходів до власних моделей і пояснити свої дії як з технічного боку – темп, послідовність, напрямок, гармонійність рухів, так і з боку загальної ідеї руху, що виражає певну емоцію. Ми запропонували дітям дати назву своїм моделям з урахуванням динамічності, змінності емоції. Виконання цього завдання було спрямовано на розвиток у молодших школярів узагальненого, оцінного аналізу, смислу музичних емоцій і своїх рухів, що передають ці емоції. Моделюючи художні емоції людини, діти навчилися сприймати через художній образ емоції самої людини, а в найтонших нюансах музичної емоції вловлювати складні рухи людської душі.

Таким чином, моделюючи рухи, зміни музичних емоцій, діти відчули їх самі, проживали визначений емоційний стан і за допомогою руху або фізичної дії пропускали кожен емоцію через свою індивідуальну модель. Так у результаті моделювання руху музичних емоцій ми організували

сприйняття й відображення в діяльності моделювання дітьми емоцій людини. Така діяльність припускає сформованість оцінних реакцій дітей, тому безпосередньо підготувала розвиток у молодших школярів вмінь оцінювання емоційних ставлень людини.

Третій етап формування в молодших школярів вмінь створення художньо-естетичних моделей містив моделювання людського мовлення. На основі сприйняття й практичного аналізу виразних інтонацій мови людини у фрагментах музичних творів діти моделювали виразні інтонації власного мовлення. Сприйняття й критичний аналіз музичної виразності мовлення носив колективний характер. Прослухавши фрагмент музичного твору, що відображає виразність мовлення, ми пропонували дітям подумки зіставити музичне мовлення з природним, виділити художнє заострення характерних рис мелодії мови, її ритму, визначити загальний малюнок звуковисотності, виразність стрибків, акцентів. Аналізуючи музичні інтонації мовлення людини, діти сприймали його художній, естетичний бік, училися диференціювати різні відтінки мовлення людини. Таким шляхом були створені педагогічні умови для розвитку в молодших школярів морального ставлення до людини в цілому. Діти за допомогою музичних прикладів змогли переконатися й відчути, що мова людини відбиває її внутрішній світ, настрій, взаємини з іншими людьми. Сприйняття дітьми музики, що відбиває мовлення людини, засновано двома процесами: „проказуванням” музики й „омузичуванням” мови. Кожний з цих процесів має художньо-естетичний зміст і визначає цілісність створюваних моделей.

Діяльність моделювання мовлення людини складалася з двох етапів – підготовчого й основного. У процесі підготовчого етапу вирішувалися організаційні й практичні питання. Основний етап моделювання був представлений художньо-естетичною моделлю. При цьому діти повинні були пояснити художньо-естетичний зміст власної моделі, дати їй назву. Моделювання мовних інтонацій ми організували в мікрогрупах від двох до п'яти-шести школярів у групі. У процесі експериментальної роботи були виділені також форми: діалоги, суперечки, переклики, переконання, бесіди, примирення, розповіді, передачі різних дій або емоційних станів.

У послідовності створення дітьми моделі мовлення людини ми виділили таку схему: аналіз „зображальності” музичних інтонацій, що відби-вають мовлення людини – зіставлення зображального початку з типологічною моделлю в розмовному мовленні – визначення ситуації або „жанру” втілення такого мовлення в дійсність – створення форми музичного спілкування: діалог, монолог, передача дій, настроїв тощо. Сукупність технічних завдань моделювання мовлення вирішувалася в процесі розвитку в молодших школярів виконавчо-рольових умінь. Для зв'язання технічних завдань моделювання мовлення ми пропонували дітям завдання на вслухання у звуковисотність і метроритміку музичної фрази й знаходження в себе висоти тону, темпу мовлення, сили рухливості, політності голосу, а також відповідних пауз і логічних наголосів для відтворення цієї фрази.

Виконання таких завдань передбачало усвідомлення дітьми значущості музичних інтонацій для розкриття образу героя й індивідуального творчого відтворення його мовлення. В організації моделювання дітьми мовлення людини ми враховували їхні особистісні симпатії, характер їхніх взаємин. Тому склад мікрогрупи в різних за змістом моделях змінювався. Так, моделювання діалогу було представлено двома учасниками, а в передачі мовлення одного героя брав участь увесь склад групи, підтримуючи окремими фразами, мімікою, жестами головну діючу особу. При цьому кожний із учасників прагнув передати мовлення головної діючої особи, роблячи творчі доповнення до створюваного образу. Розмаїтість значеннєвих відтінків мовлення музичних персонажів було зумовлене життєвим досвідом дітей, рівнем розвитку їхньої культури мовлення й індивідуального сприйняття, виразності мовлення музичного персонажа.

Таким чином, створення молодшими школярами художньо-естетичних моделей мовлення людини свідчило про досягнення дітьми осмисленого рівня володіння виконавчо-мовленнєвими уміннями, розвиткові їхньої творчої уяви й сформованості емоційно-оціночних відношень до інтонацій мови.

Безпосередньо зв'язаний з моделюванням молодшими школярами мовлення людини четвертий етап створення художньо-естетичних моделей – сюжетно-тематичне моделювання. Основу організації художньо-естетичного моделювання сюжетно-тематичного розвитку музичних образів складають реалізація принципу музичної драматургії. У процесі моделювання руху в музиці, музичних емоцій і людського мовлення були створені педагогічні умови для комплексного використання дітьми музичних засобів. Ураховуючи, що діти опанували первинними вміннями моделювання, ми поставили перед ними завдання: сприймаючи зображальність виразних

характеристик музичних образів, усвідомити художньо-естетичну цінність музичного твору й висловити естетично значуще за допомогою моделювання.

Для організації моделювання сюжетно-тематичного розвитку музичних образів ми розробили відповідно до завдань нашого дослідження тематику й смисл музичного матеріалу, що відбивали світоглядну основу художньо-естетичної музично-оцінної діяльності молодших школярів. Отже, в обраних нами музичних творах, музичні образи природи, людини, емоційний стану людини й фантастичного світу мали чітко визначений драматургічно-процесуальний характер. У створенні сюжетно-тематичних моделей ми виділили два етапи – підготовчий і основний. Організувавши процес сприйняття дітьми зображально-виражальних характеристик музичних образів за допомогою власного виконання й інтерпретації музичного тексту, ми показали дітям можливість прояву емоційного натхнення й естетичної насолоди музичними образами. Так, у процесі підготовчого етапу ми створили умови для проникнення дітей у сутність дослідницького процесу. Живе виконання педагога забезпечило емоційно-образний та емоційно-вольовий вплив музики на дітей і підготувало базу для створення власних творчих образів.

Моделювання сюжетно-тематичного розвитку музичних образів ми організували так само, як і моделювання мовлення в мікрогрупах від двох до шести чоловік у групі. У процесі виконання музичних текстів були створені умови для художньої інтерпретації сюжету й характеру музичних образів. Наприклад, після виконання фрагмента музичного твору ми допомагали дітям інтерпретувати музичний текст навідними запитаннями й завданнями: „Постарайтеся стежити за тим, що відбувається в музичному творі й почути характеристику музичних персонажів. Як звуки відбивають музичні події? Спробуйте голосом повторити ці звуки. А тепер покажіть пластикою рухів розвиток музичних подій. Які почуття виникають у музичних образів? Чому? Як музика передає ці почуття? А що ви відчуваєте?” тощо. Для визначення форми моделювання сюжетно-тематичного розвитку ми дали дітям завдання придумати рухи, дії, щоб розіграти маленьку виставу. Такою виставою були будь-яка сцена, передача настрою, портретне зображення музичного героя, а також вираження ідеалу, думки, почуття людини, наприклад: відображення правди, любові, добра тощо. У цьому випадку форма моделі представляла ідею. У результаті такого аналізу діти самостійно визначали форми сюжетно-тематичних моделей розвитку художніх образів: сцени, портрети, настрої, образи, ідеї.

У розв'язанні технічних завдань цього виду моделювання ми спиралися на закономірності сценічної майстерності й організували їхню реалізацію в такій послідовності: інтерпретація музичного тексту – виділення загальної значеннєвої ідеї твору і його сюжетної лінії – визначення музичної характеристики персонажів – виявлення логіки емоційних відносин між музичними персонажами – розподіл ролей між учасниками мікрогрупи – проектування типів взаємин музичних персонажів на особистісні характеристики учасників групи. Створення молодшими школярами сюжетно-тематичних моделей припускає розвиток у дітей артистичних умінь. Для розвитку артистичної діяльності ми запропонували дітям доповнювати створений образ власними деталями, актуалізували емоційний характер твору для сприйняття його школярами, залучали дітей до вираження особистісного ставлення до створених образів. Формуючи в дітей артистичні уміння, ми створили умови для вільного вираження дітьми своїх почуттів, думок, направляли їхній голос для передачі різноманітних мовних інтонацій, залучаючи міміку, жести для розкриття художнього задуму. Моделювання сюжетно-тематичного розвитку музичних образів, представлене дітьми в різних формах сценічних дій, викликало в них величезну радість задоволення, хоча вимагало серйозної, зосередженої роботи.

У процесі моделювання діти засвоїли різні види музично-сценічної діяльності, активізували свої знання й уміння, змогли глибше відчути взаємовідносини один з одним, одержати естетичну насолоду від творчого пошуку і вдалих знахідок. Свідченням цьому була сценічна діяльність дітей, що виникла після музичних занять і продовжується поза школою. У процесі вільної творчості молодші школярі створили імпровізовані сцени-ігри, сцени-пісні, сцени-жарти, сцени-усмішки.

Таким чином, розглянута нами музично-сценічна діяльність молодших школярів у системі формування вмінь художньо-естетичного моделювання дозволила дітям визначитися в характері морально-естетичних цінностей створених моделей, виділити особисто значущі цінності й перенести діяльність моделювання в життєві ситуації.

Основні критерії формування вмінь створення художньо-естетичних моделей були представлені як художня оцінка, вибірковість у характері оцінювання музичних творів, творча активність. Результати художнього конструювання музичних образів висловилися в активізації

творчої ініціативи молодших школярів, актуалізації виборчих, ціннісно-значущих аспектів діяльності. Виділення школярами ціннісних характеристик музичних образів сприяло розкриттю їхньої значущості й інтеріоризації художнього смислу музичних творів.

Формування в молодших школярів вмінь художньо-естетичного моделювання підготовлює необхідну базу четвертого етапу педагогічної технології музично-оцінної діяльності – розвитку вмінь оцінювання явищ дійсності й відображення їх музикою. Процес оцінювання музичних творів як художніх зразків дійсності спрямований на формування світоглядних та мотиваційних засад свідомості молодших школярів. У музичних образах зосереджується інформативна, емоційна та вольова характеристика дійсності, тобто музичний образ – це оцінка всіх явищ дійсності – природи, фантастичного світу, людини, суспільства. Саме таке значення мистецтва виводить його на широкий простір культуросвітньої галузі. Тільки конкретне, художньо-смісловне значення художнього образу має ціннісне значення для дітей, тому для формування ціннісних відношень до природи, фантастичного світу людини, суспільства в окремому музичному творі необхідно виділити ту ціннісну основу, що підносить його до якості художнього зразка дійсності.

Змістовним компонентом процесу оцінювання мають бути художні характеристики музичних образів. На останньому етапі цієї діяльності весь процес оцінювання музичного твору необхідно спрямувати до конкретної системи цінностей оточуючого дитину світу. Музика як мистецтво, як культура є художнім зразком дійсності. Школярам необхідно не тільки це зрозуміти, але й проникнутися процесом створення цінностей. Тільки творча діяльність формує ціннісні структури свідомості й приводить до особистісного опанування, присвоєння художніх цінностей.

Ураховуючи, що в молодших школярів основні види діяльності – пізнання, спілкування та гра мають суттєве значення в їхньому житті, а всепроникаюча сила музичного мистецтва надихає на творчі пошуки у всі сфери життя дитини, є доцільним створити умови та виявити специфіку активізації творчого потенціалу художньо-оцінної діяльності в процесах пізнання дітьми світу, спілкування та гри, а саме: власна інтерпретація ціннісних основ музичних образів значно розширює світогляд школярів, а проведення художніх аналогій з літературою та образотворчим мистецтвом розкриває глибину художнього світовідчуття. Емоційність музичних образів, їхня яскравість та спрямованість до внутрішнього світу людини викликає потяг до спілкування, до пошуку цінностей у спільних почуттях та думках, до обміну власними відчуттями, оцінками та творчими знахідками, сумісними творчими діями. І нарешті, творчість молодших школярів у процесі ігрової діяльності є безпосереднім виявом їхньої соціальної поведінки. Тому ціннісне значення художніх образів переплітається в процесі гри із самоконтролем емоцій, порівнюється власна поведінка зі зразками поведінки, а також відбувається оцінка життєвих ситуацій з позицій власного ідеалу.

Мета четвертого етапу розробленої нами технології полягає в розвитку мотиваційної спрямованості особистості молодших школярів у процесі музично-художньої діяльності, саморегуляції поведінки дітей в основних видах діяльності – навчанні, грі, спілкуванні, формування ціннісно-значущих, стійких аспектів світогляду. Основними завданнями цього етапу стали: 1) організація емоційно-піднесеного сприйняття музичних образів молодшими школярами; 2) розвиток мотивації музично-оцінної діяльності дітей; 3) забезпечення самоорганізації поведінки дітей в основних видах діяльності.

З метою формування в молодших школярів вмінь оцінювання музичних образів ми розробили тематику музичних занять і визначили смисл музичного матеріалу відповідно до розробленої системи цінностей музичного мистецтва. Ураховуючи, що діти опанували вміннями моделювання художньо-естетичних і емоційних характеристик музичних творів, ми виділили художні характеристики музичних образів як змістовні компоненти оцінної діяльності дітей.

У процесі формування вмінь оцінювання молодшими школярами музичних образів як художніх зразків дійсності ми включили чотири етапи спільної оцінної діяльності вчителя й школярів, організувавши їх реалізацію на кожному уроці. При цьому ми дотримувалися принципу зв'язку, взаємопереходу кожного з виділених чотирьох етапів. Ці етапи склалися з таких видів оцінної діяльності: 1) виконання художніх творів; 2) інтерпретації художніх образів відповідно до виділених художньо-естетичних цінностей; 3) оцінної діяльності молодших школярів у сфері пізнання, гри, спілкування; 4) творчою роботою дітей, що встановлюють зв'язок оцінюваних музичних зразків з дійсністю. На кожному занятті ми працювали з двома творами вокальної й інструментальної музики, що є кращими зразками української музичної культури. Дітям була дана настанова: слухаючи музичні твори, сприймати українську музику як скарбницю духовного життя нашого народу, що має багатотисялітню історію і все краще дбайливо зберегла для нас. Формуючи

музично-оцінну діяльність, ми залучили школярів до пасивної участі у виконанні: закривши очі, діти перейняли у сферу музики, що звучить, намагалися уявити себе виконавцями. Така діяльність актуалізувала емоційно-художній досвід і сприяла розвиткові емоційно-естетичних ставлень до художніх характеристик музичних образів.

Для інтерпретації художніх образів дуже важливо зберегти, не розсіяти те враження від звучної музики, що утримувало цілісність художнього образу й сприяло виникненню в процесі слухання в школярів емоційно-оцінної реакції. Процес інтерпретації ціннісних основ художніх образів передбачає емоційну активізацію розумової діяльності молодших школярів. Тому в інтерпретації художніх образів з погляду їхнього ціннісного потенціалу ми виділили ті ціннісні засади цих образів, що зв'язують музичний твір як цінність із життям. У результаті такого аналізу діти змогли сприймати музичні твори на рівні загальнолюдських, вічних цінностей, національних цінностей, цивільних, сімейних або особистих цінностей. У запропонованій нами тематиці музичних занять кожний рівень виділених цінностей був виражений чотирма музичними творами, на основі яких ми провели по два заняття. Таким чином, у процесі впровадження в практику технології музично-оцінної діяльності молодших школярів послідовно були виділені рівні ціннісного потенціалу художніх образів музичних творів, що визначили смисл формування вмінь оцінної діяльності молодших школярів.

Організувавши інтерпретацію музичних образів як виразників художнього смислу виділених нами цінностей, ми безпосередньо включили молодших школярів у процес оцінювання й розвитку їхньої пізнавальної діяльності. Після короткої, емоційної розповіді про ціннісну значущість того або іншого твору в духовному житті кожної людини, ми провели з дітьми бесіду за такими питаннями: Чому кожне покоління людей зберігає й цінує ці твори?; Як збагачується наше життя, коли ми виконуємо або слухаємо такі твори?; Що нове ми довідаємося про себе, про наш народ?; Як можна змінити свою поведінку, ставлення до навчання, знань?; Хто відчув, що в нього зародилося щось дуже гарне в його душі? тощо. Проведення таких бесід сприяло активізації емоційного компонента оцінної діяльності школярів. У процесі отриманої інформації й проведених бесід виділені художньо-естетичні цінності для закріплення вмінь одержали актуальне, емоційно усвідомлене дітьми значення, безпосередньо зв'язане з їхнім життям.

Для закріплення навички оцінювання у сфері пізнавальної діяльності молодших школярів ми запропонували дітям виділити ціннісні засади літературних творів, що вивчалися в межах програми з української літератури. У літературних творах найбільш яскраво відбита система виділених цінностей. Основною умовою актуалізації виділених цінностей у цьому випадку з'явився метод художніх аналогій. Зміст знайомих дітям літературних творів активізував пам'ять, творчу уяву, що виникла раніше, переживання школярів, а ціннісний аспект дав можливість виділити основну ідею, художній смисл цих творів на якісно новому художньому рівні.

Художні образи музичних творів знайшли природне доповнення в сфері літературних образів. Тепер було поставлене завдання персоніфікувати виділені цінності, знайти їм уособлення в реальному житті дітей. Школярі одержали завдання: знайти серед близьких, знайомих, друзів людину, яка б уособлювала, персоналізувала виділені цінності. Цю людину ми назвали Справжньою людиною. А в другому завданні ми запропонували дітям розповісти друзям, батькам про Справжню людину як про свій ідеал, висловити своє замилювання, повагу. Виконання цих завдань актуалізувало виділені цінності безпосередньо в життєдіяльності дітей і регулювало їхню поведінку в сфері спілкування з людьми. Засвоєні раніше вміння моделювання надали можливість молодшим школярам контролювати ситуації спілкування й висловити особистісну зацікавленість, емоційність у спілкуванні. Виконання цього завдання передбачало персоніфікацію виділених цінностей, наближення їх у сферу взаємин дітей. Варто помітити, що з першокласниками ми працювали колективно, навідними запитаннями контролюючи виконання завдань.

Другу частину цього завдання ми зв'язали з мотивуванням комуні-кативної діяльності дітей за допомогою актуалізації виділених цінностей і провели його у формі бесіди. З цією метою ми запропонували дітям оцінити свої почуття, що виникли в процесі вирішення ситуації спілкування й слухання музики. Для оцінки своїх почуттів школярам запропонували вибрати їхнє визначення із запропонованого списку: розгубленість або впевненість; радість або невдоволення; рішучість або боязкість; спокій або хвилювання. Таку оцінку діти дали змістовності свого звертання й бесіди. Для цього ми запропонували їм відповісти на питання: 1) ” Чи вдалося тобі висловити своє ставлення до справжньої людини?”; 2) ” Чи зміг ти переконати своїх товаришів, що зустрівся зі Справжньою людиною? ”.

Для оцінки мотивів спілкування школярам запропонували відповісти на запитання: „Навіщо тобі в житті потрібна людина, з якої ти б брав приклад, учився всього найважливішого?“. Проведення таких бесід сприяло усвідомленню дітьми особистісної значущості їхніх ставлень до людей, регулювало оцінювання ситуацій спілкування на рівні ціннісного вибору. У цьому випадку зміст комунікативної діяльності дітей визначив процес знайомства й спілкування з людиною, яка стала для дітей ідеалом, прикладом. Оцінка власної поведінки в ситуації спілкування сприяла формуванню самоаналізу, саморегуляції, що, у свою чергу, визначило розвиток механізмів рефлексії в оцінній діяльності.

Спілкування дітей молодшого шкільного віку має ціннісний для школярів смисл і безпосередню форму протікання в ігровій діяльності дітей. Тому комунікативну діяльність дітей ми пов'язали із грою, і для формування вмінь оцінювання в ігровій діяльності запропонували дітям розроблені нами рольові ігри. Для сюжетів кожної гри ми використовували смисл літературних творів, а музичні образи, як і в комунікативній діяльності, відбивали основні ідеї виділених цінностей. Відповідно до сюжету ролі були представлені історичними персонажами, казковими героями, тваринами або батьками й друзями, знайомими. У проведенні гри ми виділили підготовчий етап і провели мотиваційний тренінг. У процесі останнього розучувалися бажані зразки поведінки кожного персонажа, велося спостереження й фіксувалися всі елементи поведінки. Ми наводили приклади з життя, порівнювали зразки поведінки з реальними ситуаціями, виділяли стандарти поведінки кожного учасника гри. У процесі ігрової діяльності діти змогли продемонструвати різні способи поведінки, уміння аналізувати ситуації й контролювати емоції. При цьому міжособистісні стосунки дітей підкорилися виділеним стандартам поведінки персонажів гри. Характер стосунків персонажів став основним чинником, що регулює поведінку дітей в ігровій діяльності. Однак сам процес гри мав імпровізаційний, творчий характер. Тому регуляція поведінки дітей була заснована лише на ініціативі й виявлялася в різноманітті індивідуальних розходжень.

Таким чином, організувавши формування вмінь оцінювання музичних образів як художніх зразків дійсності за допомогою актуалізації основних видів діяльності молодших школярів – пізнання, спілкування, гри, ми створили умови для прояву дітьми творчої ініціативи, постійного пошуку вдосконалювання своєї діяльності, у виборі оптимальних шляхів у вирішенні проблем.

Творча робота молодших школярів безпосередньо пов'язана з процесами оцінної діяльності. У цьому зв'язку ми поставили перед школярами завдання: вибрати самостійно форму й індивідуальний, груповий або колективний вид творчої роботи, у якій діти змогли б показати встановлений зв'язок оцінюваних музичних образів з дійсністю. При цьому важливо було визначити своє ставлення, свою особисту позицію до оцінюваних музичних образів, показати соціальну значущість виділених цінностей і показати способи їхнього присвоєння, інтеріоризації. Для розв'язання цього завдання ми запропонували дітям опорні схеми творчої роботи: музика і життя; що найважливіше в моїй роботі; як я міняюся, слухаючи музику; як я пізнаю життя, слухаючи музику; світ, людина, суспільство роблять мене мудрим, добрим, сильним. Організація творчої діяльності передбачала мотивування ситуації успіху, радості, гордості. Тому ми дали настанову відбити у творчих роботах те, що найбільше школярам запам'яталося, сподобалося в процесі музично-художньої діяльності й створити власні художні образи. У процесі виконання творчих робіт ми керувалися виділеною структурою гуманітарних цінностей, що пропонується як мотиваційний тренінг для оволодіння цінностями [5, 44 – 46].

Істотною стороною в організації творчої роботи молодших школярів з'явилася активізація творчої активності дітей. З огляду на особливості індивідуального прояву художніх оцінок школярів ми стимулювали розвиток процесів рефлексії й інтеріоризації ціннісних аспектів музичних образів. З цією метою ми запропонували школярам знайти в музиці й образах музичних персонажів чарівну силу, що може зробити людину доброю й мудрою, сильною й розумною, чесною, справедливою і веселою, а потім відобразити у творчих роботах найсокровенніші й сильні почуття й настрої, найважливіші і найбільш значущі думки й найголовніші справи, події.

У процесі творчої роботи були представлені різні форми й види творчих робіт – малюнки, розповіді, інсценування, казки, діалоги, пластичні рухи, пісні, ігри, чотиривірші. При цьому в більшості дітей ми не змогли домогтися кінцевого результату творчої діяльності. Розглядаючи творчі роботи як художні зразки, школярі знаходилися в ситуації постійного вдосконалювання власних продуктів. Діти вносили зміни, доповнювали, пропонували другий, третій приклад, критикували себе або захоплювалися.

Таким чином, за допомогою творчої роботи діти дійшли висновку, що ця творча діяльність не має меж, її зміст у постійному вдосконаленні. Такий висновок, зроблений дітьми самостійно, свідчить про вміння молодших школярів аналізувати результати своєї діяльності й зрілість їхніх художніх оцінок.

Основні критерії формування вмінь оцінювання музичних образів як художніх еталонів дійсності визначилися в системі цілісності сприйняття, художньої оцінки й саморегуляції діяльності. У результаті персоніфікації ціннісних аспектів музичних образів і створення ситуацій творчого вибору були створені умови інтеріоризації ціннісних аспектів, розвитку творчої активності й рефлексії дітей молодшого шкільного віку.

Впровадження у практику роботи вчителя початкових класів педагогічної технології музично-оцінної діяльності молодших школярів у процесі сприйняття музики обов'язково передбачає роботу з дітьми, які знаходяться на різних рівнях сформованості їх художньо-естетичного досвіду спілкування з музичним мистецтвом. Отже, головною умовою диферентійованого підходу до школярів є чітка послідовність виділених нами етапів.

Під час впровадження у навчально-виховну діяльність технології музично-оцінної діяльності, ми відзначили, що діти 1-4 класів при сприйнятті й оцінюванні музичних творів виділяють образотворчі характеристики музичних образів. І тільки за допомогою аналізу семантики музичних засобів можна спрямувати сприйняття школярів на інтонаційно-логічні комплекси музичних творів і сформувані осмислене, цілісне сприйняття музичних образів. Слід відзначити, що для формування світоглядної й мотиваційної основ музично-оцінної діяльності, нами були запропоновані музичні твори, художні образи яких відбивали музичну образність природи, фантастичних, казкових явищ, а також людину, її почуття, мовлення, дії. В організації музичної діяльності були виділені пізнавально-комунікативні й ігрові мотиви, що сприяли розвитку пізнавального, комунікативного й ігрового потенціалів музично-оцінної діяльності школярів.

Таким чином, дана послідовність художньо-оцінної діяльності молодших школярів у процесі сприймання музики виходить з поетапного ускладнення завдань та зумовлює проектування нових цілей в опануванні системою цінностей навколишнього світу. Отже, загальні характеристики педагогічного керівництва основних етапів музично-оцінної діяльності молодших школярів дають можливість визначити технологічні основи організації цього процесу в системі музичного виховання та спрямувати педагогічну теорію й практику до подальшого розвитку новітніх технологій навчально-виховного процесу.

Література

1. **Айдарова Л. И.** Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.
2. **Беспалько В.П.** Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
3. **Білявський І.** Нові обрії психологічної науки // Мистецтво та освіта. – 1999. – №1. – С. 26-28, 31-38.
4. **Бодина Е. А.** Воздействие музыки на воспитание личности // Педагогика. – 1992. – № 5 - 6. – С. 32 - 37.
5. **Горальский А.** Правила тренинга творчості. Методичний посібник. –Л.: ВНТЛ, 1998. – 52 с.
6. **Мазель Л. А.** Вопросы анализа музыки. Опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики. –М.: Сов. композитор, 1978. – 352 с.
7. **Медушевский В. В.** О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Просвещение, 1976. – 252 с.
8. **Основи** викладання мистецьких дисциплін. Навч. посібн. / За ред. О.П. Рудницької. – К., 1998.
9. **Психология** развивающейся личности / Ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 239 с.
10. **Развитие** творческой активности школьников / Ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1991. – 160 с.
11. **Салмина Н. Г.** Знак и символ в обучении. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 287 с.
12. **Усов Ю.** Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства // Искусство в школе. – 2000. – № 6. – С. 3 - 6.