

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
факультет мистецтв
кафедра музикознавства,
інструментальної та хореографічної підготовки**

«Допущено до захисту»
Завідувач кафедри

_____ (підпис) _____ (прізвище, ініціали)

«__» _____ 2024 р.

Реєстраційний № _____

«__» _____ 2024 р.

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ
ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ
УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
ЗАСОБАМИ ОРКЕСТРОВОЇ МУЗИКИ**

Кваліфікаційна робота студентки
групи ЗММм-23
ступеня вищої освіти «магістр»
спеціальності 014.13 Середня освіта
(Музичне мистецтво)
Федотової Софії Едуардівни

Керівник: кандидат мистецтвознавства,
доцент Власенко І. М.

Оцінка:
Національна шкала _____
Шкала ECTS __ Кількість балів __
Голова ЕК _____
(підпис)

Члени ЕК _____
(підпис)

(підпис)

(підпис)

(підпис)

Кривий Ріг – 2024

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ОРКЕСТРОВОЇ МУЗИКИ.....	8
1.1. Музичне сприймання в контексті наукових досліджень.....	8
1.2. Оркестрова музика і специфіка її сприймання.....	18
1.3. Педагогічні умови формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики.....	27
Висновки до розділу 1	40
РОЗДІЛ 2. АПРОБАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ОРКЕСТРОВОЇ МУЗИКИ.....	42
2.1. Вивчення і аналіз сформованості музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти.....	42
2.2. Впровадження педагогічних умов формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики в освітній процес	55
2.3. Результати практичної роботи.....	62
Висновки до розділу 2	64
ВИСНОВКИ	66
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	69
ДОДАТКИ	78
Додаток А	78
Додаток Б.....	79
Додаток В.....	84
Додаток Г.....	87
Додаток Д.....	96

ВСТУП

Реформування системи загальної середньої освіти України базується на ідеях дитиноцентризму. Від освітнього процесу вимагається близькість до учня з обов'язковим урахуванням його здібностей, індивідуальних якостей, інтересів і потреб. Навчання в сучасному закладі загальної середньої освіти розглядається як процес педагогічної комунікації з дітьми, в результаті якої останні набувають ключових компетентностей. Вимоги до реалізації загальної середньої освіти постулюються державними документами: Законами України «Про освіту» [29], «Про повну загальну середню освіту» [30], Державними стандартами початкової і базової загальної освіти [22; 23], концепцією «Нової української школи» [50].

Здатність дитини до навчання зумовлюється рівнем розвитку її сприймання. Створення дитиноцентрованого середовища має забезпечити атмосферу невимушеності, завдяки якій сторони освітнього процесу перебувають у неконфліктних відносинах, що збільшує потенціал сприймання. Без сформованого сприймання ані навчання, ані спілкування не може досягти позитивних результатів. Хоча сприймання є психічним процесом, який стосується всіх індивідів, його якість не є вродженою, а потребує систематичних педагогічних впливів.

Сприймання розрізняється залежно від того, що і як сприймає дитина. У закладах загальної середньої освіти рівною мірою формуються інтелектуальне і емоційне сприймання. Останнє формується передусім завдяки предметам мистецького циклу. Державні документи визначають завдання мистецької освітньої галузі як розвиток в учнів «здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів» [29]. Згідно з рекомендаціями Нової української школи у освітній галузі «Мистецтво» виділено змістову лінію «Сприймання та інтерпретація мистецтва», яка «націлює на пізнання творів мистецтва і мистецьких явищ; самопізнання через мистецтво, оволодіння необхідними для творчого розвитку мистецькими знаннями та вміннями» [50]. Залежно від виду

мистецтва, на яке спрямовується сприймання, виділяють його різновиди. Увага нашої кваліфікаційної роботи зосереджуватиметься на музичному сприйманні.

Наукове осмислення проблем сприймання відбувалося з давніх часів, але найбільше активізувалося з ХХ ст. Поштовх для виходу досліджень сприймання на якісно новий рівень дало міждисциплінарне поєднання наукових пошуків. Окремий пласт досліджень складають праці з питань музичного сприймання (Т. Адорно [1], О. Костюк [39], Н. Кук [86], В. Остроменський [53], О. Ростовський [66], О. Рудницька [67; 68] та ін.). Значні напрацювання характеризують сучасні пошуки вітчизняної науки (Н. Квітка [34], Л. Макарова [46], В. Маценко [48], С. Науменко [49], Н. Овчаренко [51], Я. Пономаренко [60], М. Субота [74], В. Черкасов [80] та ін.). У педагогічних дослідженнях визначаються основи розвитку музичного сприймання учнів різних вікових груп, розробляється організаційно-методичний інструментарій, проєктуються ефективні художньо-педагогічні технології (О. Єрьоміна й І. Сердюк [27], В. Ольшевський [52], В. Рева [64] та ін.). Не оминає увага науковців і засоби навчання, доцільні в процесі формування музичного сприймання (фольклор, дитяча пісня, програмна музика, музично-театральна творчість). Менша увага приділяється оркестровій музиці в різноманітті її видових і жанрових проявів. Виникає суперечність між розвитком сучасних форм оркестрового виконавства і недостатнім інтересом до них публіки, виховання якої є завданням закладів загальної середньої освіти. Без здатності адекватно сприймати оркестрову музику учні не можуть повномірно осягати і твори музичного театру, і оркестроване втілення фольклору. Тобто відбувається обмеження здатності до музичного сприймання, що не відповідає настановам сучасної загальної середньої освіти на всебічний розвиток учнів. Зазначені протиріччя спонукали до вибору теми кваліфікаційного дослідження: **«Педагогічні умови формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики».**

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та практично перевірити педагогічні умови формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики.

Завдання дослідження:

1. Розглянути музичне сприймання в контексті наукових праць і уточнити сутність поняття.
2. Розкрити зміст поняття оркестрової музики і специфіку її сприймання.
3. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики.
4. Вивчити і проаналізувати сформованість музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти.
5. Апробувати педагогічні умови формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики.
6. Узагальнити результати практичної роботи.

Об'єкт дослідження – процес формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики.

Для вирішення поставлених завдань кваліфікаційної роботи було використано комплекс дослідницьких **методів**:

- *теоретичних*: вивчення літератури з проблеми дослідження, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення;
- *емпіричних*: педагогічне спостереження, бесіда, анкетування, тестування, педагогічне дослідження;
- *математичних*: кількісний і якісний аналіз отриманих даних.

Практичне значення кваліфікаційної роботи полягає у розробці і перевірці педагогічних умов формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики, відповідних

їм методів. Результати дослідження можуть бути застосовані студентами під час проходження виробничої практики в закладах загальної середньої освіти, викладачами і студентами закладів вищої освіти у рамках навчальних дисциплін «Оркестровий клас», «Історія музики», «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво».

Апробація дослідження. Основні положення кваліфікаційної роботи апробовані на конференціях:

1. Міжнародна науково-творча конференція «Трансформація музичної освіти і культури: традиція та сучасність» (студентська секція 13 травня 2024 р., Одеса, ОНМА ім. А. В. Нежданової).

2. Звітна науково-практична інтернет-конференція студентів музично-хореографічного відділення факультету мистецтв КДПУ – секційне засідання (30.05.2024, Кривий Ріг, КДПУ).

3. Міжнародна науково-творча конференція «Захід–Схід: культура і мистецтво» (студентська секція 10.11.2024, Одеса, ОНМА імені А. В. Нежданової).

Результати дослідження відображено в публікаціях:

1. Федотова С. Оркестрова тембральність у контексті проблематики музичного сприйняття. *Трансформація музичної освіти і культури: традиція та сучасність* : зб. матеріалів конференції 13 травня 2024, Одеса, ОНМА ім. А. В. Нежданової, 2024. С. 102–103.

2. Федотова С. Музичне сприймання учнів закладів загальної середньої освіти як проблема педагогіки мистецтва. *Актуальні проблеми мистецько-педагогічної освіти* : зб. наук. праць студентів факультету мистецтв. Вип. 16. Кривий Ріг : ФОП Маринченко С. В., 2024. С. 123–126.

3. Федотова С. Інтерактивний потенціал музики естрадного оркестру. *Захід–Схід: культура і мистецтво* : зб. матеріалів конференції 10 листопада 2024, Одеса, ОНМА ім. А. В. Нежданової. Одеса, 2024. С. 97–98.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаної літератури, п'яти додатків. Загальна кількість сторінок – 68.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ОРКЕСТРОВОЇ МУЗИКИ

1.1. Музичне сприймання в контексті наукових досліджень

Актуальною проблемою педагогіки мистецтва є необхідність виховання покоління, що має потреби комунікування з творами мистецтва, здатне відчувати емоції, закладені у їх художній зміст. Розв'язання вказаної проблеми покладається у першу чергу на вчителя мистецтва: від нього залежить зацікавленість дітей предметом, доступність викладення матеріалу, мотивування учнів до власної творчості. Завдяки предметам освітньої галузі «Мистецтво» діти вчаться сприймати красу навколишнього світу і явищ художньої творчості в їх розмаїтості. Це потребує розвитку культури сприймання, набуття вмінь адекватного виконання перцептивних дій з будь-якими об'єктами, залученими до сприймання як процесу. Найбільш складними є перцептивні дії з об'єктами мистецтва, оскільки вони, на відміну від явищ природи і побуту, характеризуються непередбачуваністю.

Якщо окремі якості об'єктів схоплюються через відчуття, то сприймання – той психічний процес, який об'єднує перцептивні дії в цілісну систему [12, с. 287]. Тому проблема сприймання є однією з головних у мистецькій освіті, в тому числі музичній. Від навченості дітей сприймати твори мистецтва залежить і їх розуміння, і запам'ятовування, і здатність до власної творчості, і загалом дієвість мистецьких впливів на особистісну сферу.

Сучасний вчитель мистецтва повинен добре орієнтуватися в механізмі процесу сприймання і тих технологіях, які виробилися психологією і педагогікою стосовно його здійснення [48]. Значення розвиненого сприймання важко переоцінити. Як писали педагоги М. Боришевський, Л. Пилипенко і О. Пенькова, спілкування з духовно багатою людиною відкриває її

сприйнятливість до краси навколишнього світу, прагнення гармонії у людських взаєминах і у побудові власного «Я»» [9, с. 11].

Первинно проблема сприймання була порушена філософією. Розгорнені теорії сприймання створили І. Кант, Г. Лейбніц, Д. Юм та ін. Г. Лейбніц включив сприймання у спосіб існування монад як психічних сутностей, з яких складається Всесвіт. На думку вченого, якість сприймання вирізняє рівень розвитку монади: «Прості монади – ентелехії – несуть в собі лише невиразні сприйняття і їх зміни. Монади-душі – більш складні субстанції, що володіють прагненнями, більш чіткими сприйняттями і пам'яттю» [41, с. 153]. Філософ відрізняв перцепцію як просте сприймання (можливо, і несвідоме) і апперцепцію як свідоме осмислене сприймання. Дослідження Г. Лейбніца підготували розвиток німецької класичної філософії, передусім І. Канта.

І. Кант першим у філософії змінив погляд з вивчення характеристик об'єктів мистецтва на аналіз особливостей його сприймання людиною. Відомий вислів «краса в очах того, хто дивиться» у доступній формі пояснює точку зору І. Канта. Дослідники спадщини філософа тлумачать його естетичну позицію, як «немає науки про прекрасне, а є тільки критика прекрасного» [44, с. 18]. І. Кант показує, що розуміння краси залежить від суб'єктивних умов її сприймання. У такий спосіб створюються передумови до наукових досліджень проблем сприймання творів мистецтва.

У Д. Юма теорія вражень як основа теорії пізнання має своїм підґрунтям дані сприймання. З цього приводу дослідниця М. Грицицина зазначає, що для Д. Юма «враження – це самі сприйняття (перцепції) – всі наші відчуття, афекти, емоції, при першій їх появі в душі (mind)» [20, с. 60]. Тобто говорячи про те, що Д. Юм називає «враженнями» або «ідеями», ми звертаємося до даних сприйняття.

Вищезазначене свідчить про ґрунтовну розробку теорії сприймання у межах європейської філософії і естетики Просвітництва, що дало поштовх науковій думці XIX–XX ст. Від XX ст. методологічною основою вивчення проблем сприймання стає психологія, тоді як до цього – філософія. В якості

спеціальної проблеми виділяється і проблема сприймання творів мистецтва.

Так, великого значення здатності сприймати твори мистецтва надавав К. Г. Юнг. Згідно з поглядами психолога, твір будь-якого виду мистецтва містить сутність іншої особистості. Тому здатність розуміти цю особистість, бачити красу і насолоджуватися нею веде людину до задоволення життям [83].

Велике значення у розробці теорії сприймання у ХХ ст. належало соціології. Піднесення соціологічної думки відповідало тим змінам, які відбулися в мистецтві у зв'язку з трансформацією суспільства (роль слухача у побудові змісту музики, сприймання нетрадиційного мистецтва тощо). Спеціальну увагу проблемі сприймання музики приділив філософ і соціолог Т. Адорно. Вчений виділив рівні сприймання і розуміння музичного мистецтва як композиторської творчості, так і слухацького сприймання [1].

Вивчення наукових праць із проблеми кваліфікаційного дослідження переконує, що розвиток сприймання не є прямим наслідком онтогенезу людини, а забезпечується цілеспрямованими впливами. Найпоширенішим впливом є керівництво з боку дорослих (батьків, вихователів, педагогів), яке починається у ранньому дитинстві і набуває систематизму протягом навчання в освітніх інституціях (у нашому випадку – закладах загальної середньої освіти). Саме педагог покликаний допомогти дитині піднятися від безпосередньої емоційної реакції на сприйняте явище мистецтва до його можливого для певного віку осмислення.

Фундаментальні визначення сприймання дають спеціальні словники. Філософський словник тлумачить сприймання як «чуттєве осягнення предметів та явищ дійсності в сукупності притаманних їм властивостей та особливостей при безпосередній їх дії на органи чуття» [78, с. 607]. Близьким до проблематики нашої кваліфікаційної роботи є визначення сприймання, надане психологічним словником: *«сприймання – це складний пізнавальний процес прийому й перетворення інформації, що забезпечує відбиття об'єктивної реальності й орієнтування в навколишньому світі»* [84, с. 496].

Основою для сприймання є відчуття [12]. Однак, на відміну від

розрізнених відчуттів, сприймання формує цілісний образ об'єкта, не лише узгоджуючи відчуття у певній системі, а і підключаючи мислення і пам'ять. Вчителю музичного мистецтва важливо знати, що краще сприймаються ті об'єкти, образи яких вже були у пам'яті. Це пояснює факт, що люди із більшим задоволенням слухають знайомі твори, ніж твори нові, а тим більше складні за змістом і художньою мовою. Враховуючи зазначене, на уроках мистецтва треба завжди передбачати повторне прослуховування творів або їх ключових фрагментів (тим більше оркестрових), періодично повертатися до вивченого.

Як і відчуття, сприймання відбувається під час взаємодії людини з об'єктом, який сприймається. У цьому полягає істотна відмінність сприймання від мислення і пам'яті, які характеризуються «післядією». Однак «післядія» не виключена зі сприймання, вона уможлиблюється повторними сприйманнями одного і того ж об'єкта. При цьому у однієї людини результати сприймань будуть різнитися залежно від суб'єктивних умов перцептивного процесу (вік, досвід, психічний стан, установки, інтереси, естетичні ідеали тощо). Отже, сприймання поєднує в собі об'єктивні і суб'єктивні якості.

Психологія диференціює такі базові властивості сприймання, як: 1) предметність; 2) цілісність; 3) константність; 4) категоріальність [69]. Предметність є провідною властивістю і означає відображеність у сприйманні реального предмета у взаємозв'язку його окремих характеристик, наданих відчуттями [17, с. 318]. З предметністю пов'язана цілісність сприймання. Вона означає, що навіть за умови сприймання окремих характеристик предмета, ми здатні змоделювати його як цілісний. Стосовно мистецтва ця властивість специфічно проявляється під час сприймання просторових і часових об'єктів. Просторовий об'єкт сприймається як цілісний відразу через його зорову фіксацію. Часові об'єкти сприймаються цілісно за умови зв'язку елементів за допомогою пам'яті (наприклад, слухаючи музичний твір, ми чуємо не окремі звуки, а поєднуємо їх у мелодії, між якими встановлюємо зв'язок).

Під константністю сприймання у психології розуміють відносну постійність образу сприйнятого при змінах умов сприймання. Без

константності людина не змогла б орієнтуватися у світі. Стосовно музичного мистецтва константність проявляється у тому, що в якому би стані ми не слухали твір, ми здатні його однозначно ідентифікувати.

Категоріальність сприймання відображається у прагненні класифікації сприйнятого, його віднесення до певного класу об'єктів. Сприймаючи незнайомий об'єкт, людина намагається порівняти його з подібними знайомими і понятійно означити. До категоріального означення сприймання підпадає і одне з ключових понять нашої роботи – «оркестрова музика».

Сприймання стосується будь-яких об'єктів і явищ світу, але коли йдеться про мистецьку спадщину, доцільного говорити про художнє сприймання. Його глибокий аналіз знаходимо у працях О. Рудницької (сприйняття – у термінології науковиці). Вчена вважає, що «зростання суспільно-виховної дії мистецтва передбачає передусім підготовку до його цілісного сприйняття, яке створює належні умови для глибокого розуміння художніх цінностей» [68, с. 53]. О. Рудницька прослідковує етапи, за якими відбувається художнє сприймання, і наголошує їх взаємозв'язок. Такими етапами постають: 1) перцептивне сприйняття сенсорної інформації; 2) аналіз образно-сміслового значення художньої мови; 3) інтерпретація емоційно-образного змісту мистецького твору [68, с. 54].

У визначенні *художнього сприймання* ми підтримуємо точку зору І. Варняк і вважаємо, що воно являє собою *«вид художньої діяльності, спрямований на цілісне осягнення мистецького твору як естетичної цінності, що супроводжується естетичними переживаннями та асоціативними уявленнями»* [13, с. 376].

Оскільки художнє сприймання може стосуватися не тільки взаємодії з будь-якими творами мистецтва, а і виявлення специфіки кожного його виду, варто вирізняти різновиди художнього сприймання, зокрема сприймання музичне. Між художнім і музичним сприйманням існує глибока спільність. Підтвердженням цього спостереження є надана О. Рудницькою інтерпретація поняття музичного сприймання вчителів через сприймання художнє. У

«Педагогіці» дослідниця пише про сформованість художнього сприйняття як розвиненість у суб'єкта навчання «здатності осягнути та оцінити, емоційно пережити та осмислити явища музичного мистецтва» [67, с. 102].

Звернення до праць О. Рудницької та інших учених показало, що у науковому обігу вживаються синонімічні поняття «сприймання» і «сприйняття». Вони можуть трактуватися як тотожні, а можуть нести відмінності змісту. Поняття «сприйняття» застосовується переважно у психологічних дослідженнях і позначає психічний процес у цілому. Сприйняття стосується музики як об'єктивної даності, що впливає на людину. Так, вчитель музики, готуючись до проведення уроку, у плані-конспекті виділяє структурний підрозділ «Сприйняття музики»: мається на увазі, що всі учні класу будуть слухати певний твір, незалежно від їх музичних здібностей, уважності, особистісних уподобань тощо. Тобто результати сприйняття будуть істотно різнитися. Синонімічним висловом до музичного сприйняття стосовно учнів закладів загальної середньої освіти може вважатися «слухання музики». Поняття ж музичного сприймання акцентує особистісний аспект, воно позначає здатність людини до «прочитання» смислів музики у їх відповідності до явищ реального світу і внутрішнього світу, розкритого автором (композитором або народом) [39]. Отже, сприймання знаходиться ніби «всередині» процесу сприйняття і виявляє готовність індивідів на розшифрування музичних сигналів за допомогою мисленневих дій. Тож, на відміну від музичного сприйняття, музичне сприймання як таке не може бути неуважним, мимовільним.

У розумінні змісту поняття музичного сприймання ми приєднуємося до погляду А. Чехуніної і констатуємо, що *музичне сприймання – складний багатокомпонентний динамічний процес формування та функціонування суб'єктивного образу музичного твору* [81, с. 328]. Дане визначення підкреслює індивідуальний вимір музичного сприймання, що є суттєвим для розробки теми кваліфікаційного дослідження.

Слід звернути увагу, що поза сприйманням музика як мистецтво взагалі

не існує. Отже, проблема формування музичного сприймання є першочерговою для музичного навчання і виховання. Навчити учнів слухати музику, сприймати її емоційно і усвідомлено – одне з головних завдань вчителя мистецтва.

Музичне сприймання учнів закладів загальної середньої освіти має свої особливості порівняно з музичним сприйманням дітей, які спеціально навчаються музиці, або музичним сприйманням дорослих. По-перше, музичне сприймання учнів закладів загальної середньої освіти слід розуміти не як перцептивний процес взагалі, а як здатність адекватного осягнення смислів і настроїв, які несе той чи той музичний твір. Стосовно учня сприймання стає вмінням, яке відкриває шлях до розуміння і емоційного співпереживання музики [62].

Як і сприймання взагалі, музичне сприймання учнів закладів загальної середньої освіти має властивість цілісності. Але цілісність ця своєрідна. Дитина не сприймає музику як самоцінний звуковий потік, для неї є важливими і зорові елементи підтримки, і вербальні пояснення [19]. З цієї причини вчителі мистецтва під час організації слухання музики пропонують її підкріплення відеорядом, як відносно статичним (ілюстрації, слайд-шоу, мультимедійні презентації), так і динамічним (музичні мультфільми, навчальні відео). Стосовно вербального пояснення музики використовуються різні методи (інтерв'ю з авторами і виконавцями музики, літературні композиції, близькі до змісту музичних творів, коментарі знавців музики і звичайних слухачів тощо). Однак головна роль у вербальному поясненні належить слову вчителя. Воно має поєднувати змістовність з емоційністю, доступність з інформаційною ємністю. Слово вчителя про музику покликано зацікавити дітей мистецтвом, але воно не має зводитися до розважальності. Підготовка вчителя до розповіді про твір є відповідальною справою, оскільки вона організовує музичне сприймання учнів [58]. Зміст розповіді буде різнитися залежно від віку учнів, обсягу їх музичних знань і умінь, індивідуальних особливостей (інтересів, потреб тощо). Учням молодших класів треба допомогти відчувати музичний образ, емоційну атмосферу творів.

Учні основної школи у більшості випадків самостійно розпізнають зміст і емоційний тонус твору (виключення становлять складні музичні твори – великі за формою, непрограмні). Тому у слові вчителя доцільно зосередити увагу на творчому задумі автора, історичній епосі, в яку писався твір, обставинах презентації твору публіці тощо. Слово вчителя про музику неможливо переоцінити з точки зору організації музичного сприймання, адже, на думку Г. Дідич і М. Гейченка, «музичні образи безпосередньо відтворюють лише звукову картину світу», тоді як її візуальна деталізація створюється активністю слухача, заснованою на пригадуванні подібних зорових і вербальних образів [25, с. 135].

Наступна особливість музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти – активність. Педагог Е. Печерська пояснює, що музичне сприйняття є видом діяльності, який передує всім іншим – запам'ятовуванню, осмисленню, виконанню тощо. Е. Печерська пише, що «навіть коли діти на уроках зайняті здебільшого хоровим співом, то перш ніж розучувати пісню, її треба сприйняти» [56, с. 5]. Діти і підлітки краще сприймають музику тоді, коли перцептивний процес супроводжується особистісною активністю. У молодших класах така активність має переважно зовнішній прояв, тому рекомендовано використовувати під час слухання музики методи пластичного інтонування, театралізації, образно-асоціативного і предметного малювання. Вагоме місце належить аналізу прослуханої музики, який дозволяє розвивати дитячу увагу, вчить вирізненню на слух засобів музичної виразності, встановленню їх відповідності образам, які втілюються. У середніх і старших класах аналіз все більше насичується елементами інтерпретації (його прийнято називати «аналіз-інтерпретація»), тому що завданням учнів стає не тільки диференціювати характеристики музики, а дати їм власне тлумачення. Через аналіз-інтерпретацію творів підліток вчиться самовиражатися, підмічати те, що проходить повз уваги однокласників, прогнозувати подальший розвиток дій, які змальовувала музика. Втім, вчителеві слід домагатися, щоб музичне сприймання під час інтерпретації було адекватним.

Під адекватним сприйманням вчені розуміють його відповідність природі художньої творчості в цілому та мові кожного виду мистецтва [25]. Адекватність забезпечується освітою, цілеспрямованими педагогічними впливами на розвиток перцептивної сфери учнів. Адекватне сприймання – не лише сприймання, відповідне змісту і формі твору, а і сприймання, базоване на досвіді культури людства.

Кажучи про особливості музичного сприймання учнів, наголосимо його тісний зв'язок з іншими пізнавальними процесами – мисленням, пам'яттю, увагою, уявою. Адекватне сприймання завжди є осмисленим. На думку психологів, процес сприймання предмета або явища вимагає від людини виокремлення його ознак і встановлення зв'язків між цими ознаками [36, с. 88]. Непідготовлений слухач здатний сприймати лише окремі елементи музичного твору (тембри, мелодичні мотиви, динаміку і т.і.). Залежно від рівня перцептивної культури людина може досягнути художній задум твору повністю, частково або взагалі обмежитися найпростішими емоціями задоволення від упізнання звичних і простих для сприймання музичних образів. Тому вчителю необхідно дбати про синхронність розвитку сприймання і мислення учнів. Варто брати до уваги різні види мислення – від логічного до власне музичного. У тлумаченні музичного мислення для нас важливою є точка зору О. Піхтар. Дослідниця вважає, що музичне мислення здобувачів освіти – це «творчо-пізнавальна діяльність, спрямована на усвідомлення художнього смислу образів мистецтва та їх відтворення в різних видах музичної діяльності» [57, с. 9]. Фундаментальні основи розвитку музичного сприймання у зв'язку з мисленням були закладені Б. Яворським. Вчений неодноразово підкреслював, що мова музики споріднена зі словесною. У своїй педагогічній діяльності Б. Яворський практикував проведення уроків слухання музики. За спостереженнями сучасників, «метою занять зі слухання музики було вдосконалення художнього сприйняття музики. Слухання музики, вважав Яворський, організує не тільки музичне мислення, але й відчуття в широкому естетичному значенні цього слова» [4, с. 55].

Складність формування музичного сприймання учнів пояснюється і тим, що протікання цього психічного процесу ініціюється не тільки музичним твором, який сприймається, а і всіма якостями сприймаючої людини – рівнем загального і музичного розвитку, життєвим досвідом, фізичним і психічним станом, ставленням до музики як мистецтва і шкільного предмета. Якості музичного твору (жанр, стиль, форма, спосіб виконання тощо) мають вплив на протікання сприймання і тому повинні прогнозуватися вчителем.

Музичне сприймання у психології класифікується за рівнями. Поширеним є виділення аналітичного та інтонаційного рівнів музичного сприймання [74]. Стосовно учнів закладів загальної середньої освіти більш доречним є формування аналітичного рівня музичного сприймання, який досягається шляхом виділення компонентів музики (мелодії, ритму тощо). Інтонаційний рівень музичного сприймання характерний для музикантів-професіоналів. Він передбачає цілісне зчитування емоційно-сміслових аспектів твору. Отже, музичне сприймання різниться залежно від спеціальної підготовки слухачів.

На основі аналізу літератури ми спробували виокремити стадії музичного сприймання, які мають спрямовувати педагогічні впливи на учнів закладів загальної середньої освіти:

1) емоційно-вольова. Виявляється у відчутті музичного твору як подразника, що викликає у індивіда емоційний відгук. Індивід докладася вольових зусиль для свідомого, повного сприймання твору.

2) когнітивна. Виявляється у первинних спробах осмислення твору, орієнтації в його змісті (Що я чую? Хто виконує музику? Про що розповідає ця музика?).

3) аналітична. Передбачає занурення у деталі музики з метою глибшого її сприймання.

4) синтетична. Складання повної картини музичного твору на основі даних аналізу. Вихід музичного сприймання на якісно новий рівень [15].

На останок зауважимо, що музичне сприймання завжди задіює емоційну сферу. Якщо учень «зчитує» тільки характеристики музики як інтелектуальні конструкти, казати про музичне сприймання недоречно. Музичне сприймання невід'ємне від співпереживання звучанню, відчуття його як повідомлення про почуття, емоції і думки автора або інших людей. Емоційний вплив значно підсилює живе виконання музики, її актуальне «інтонування».

Отже, проблема музичного сприймання багатогранно вивчена у науці. Первинно враховуючи досвід дослідження явища сприймання філософією, естетикою, психологією і соціологією, теорія музичного сприймання розвивалася завдяки внеску педагогіки, музикознавства, музичної психології. Практичні аспекти музичного сприймання знаходяться в полі зору методик музичного навчання і виховання. Оскільки поза сприйманням музика як мистецтво не функціонує, проблема формування музичного сприймання є однією з найважливіших у педагогіці мистецтва. Науково доведено, що музичне сприймання – складний психічний процес, наділений якостями комплексності. У музичне сприймання включаються відчуття, мислення, увага, уява, пам'ять, що робить необхідним цілеспрямовану організацію педагогічних впливів. Формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти здійснюється за допомогою певних засобів, на що звертатиметься наша увага у наступному підрозділі.

1.2. Оркестрова музика і специфіка її сприймання

Дієвим засобом формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти є оркестрова музика. Це пояснюється тим, що оркестрова музика уводить у світ інструментальності в цілому. Навчившись сприймати твори, написані для оркестру, легше уявити тембри і силу звучання окремих інструментів, відчутти на слух форми, в яких розвивається інструментальна музика.

У буквальному розумінні оркестрова музика – музика, призначена для виконання оркестром [82]. Оркестрова музика є явищем професійної культури. У фольклорному середовищі колективне музикування обмежене ансамблевими формами. Зауважимо, що від ансамблю оркестр відрізняється не тільки кількістю музикантів та інструментів, але і співвідношенням інструментальних груп, збалансованістю різноманітних включених тембрів.

Оркестрову музику у музикознавстві тлумачать з позицій композиторства та виконавства. З позицій композиторства оркестрова музика – конкретні твори, написані для оркестру або з його великою участю, а також перекладення і обробки для оркестру з інших виконавських складів. Тобто для композитора оркестрова музика – продукт індивідуальної творчості. З позицій виконавства оркестрова музика являє собою різновид колективної творчості, а у понятті наголошується сам процес, а не результат. Виконавський аспект поняття оркестрової музики припускає відсутність конкретизації творів, задовольняючись фіксацією жанрово-змістових домінант (наприклад, «духовий оркестр грав марші»).

Оркестрова музика засвідчує високий рівень розвитку музичного мистецтва. Формування оркестрової музики відбувалося пізніше порівняно з іншими типами музики [38]. Це пояснюється кількома причинами: 1) необхідністю одночасного задіяння великої кількості людей; 2) потребою у різноманітному інструментарії; 3) можливістю налаштування інструментів для злагодженого спільного звучання; 4) необхідністю відповідної виконавської підготовки до гри на кожному інструменті, включеному до оркестру; 5) потребою у ефективному керівництві колективом.

У наш час оркестром називають великий (від 10 осіб) постійний колектив, який виконує музичні твори за допомогою інструментів. Зазвичай оркестр керується диригентом. Для забезпечення багатого «барвистого» звучання оркестр, як правило, складається з різних інструментів, які об'єднуються в групи. Всередині груп використовуються інструменти різного розміру, завдяки чому досягається розширення діапазону звучання групи

(наприклад, струнні у симфонічному оркестрі представлені скрипками, альтами, віолончелями і контрабасами) і урізноманітнюються її тембральні характеристики. Домірність звучання оркестру потребує встановлення пропорційних відносин між задіяними інструментами та їх групами [11].

Виконавські можливості оркестру величезні. Оркестр виконує як складні симфонії, так і легку танцювальну музику. Оркестр виступає складовою синтетичних мистецьких явищ – музичного театру, циркових вистав, естрадних концертів тощо. Отже, оркестрова музика є постійно затребуваною і тому потребує системної підготовки слухачів, починаючи з дитячого віку.

Для розуміння семантичних особливостей оркестрової музики варто звернутися до етапів її історичного розвитку. Вважається, що перші оркестри виникли ще в епоху Стародавності. Відомо, наприклад, про величезний колектив трубачів, який виступав на відкритті храму Соломона в Давній Іудеї [75]. У Давній Греції великі колективи грали музику просто неба. У Римі утворилися спільноти музикантів, які обслуговували потреби військової діяльності, додаючи необхідного емоційного забарвлення. Отже, у Стародавні часи було помічено той емоційний вплив, який дають могутні звучання, які видобуваються великою кількістю людей. При цьому перевага надавалася посиленням однотембровим звучанням – тобто головним прагненням була гучність. Подібні звучання могли мати загрозливий характер, тому первинно оркестрова музика пов'язувалася з релігійно-культовими і військовими потребами.

У епоху Середньовіччя дещо подібне на оркестрову музику зустрічалося у практиках мандрівних акторів, дійства яких характеризувалися численністю задіяних осіб. У цих практиках бачимо вже використання «протооркестрів» в якості супроводу театралізованих вистав розважального характеру [72]. Цілком ймовірно, що звучання певних інструментів асоціювалося з тими ситуаціями, які розігрувалися акторами. Отже, епоха Середньовіччя передбачила майбутнє оркестрової музики як музики театральної.

Стародавні і Середньовічні часи не є епохами розвитку оркестру, вони лише створюють передумови для його виникнення. У прямому розумінні оркестр сформувався у Новий час – у XVII ст. Потреба в оркестровій музиці зумовлювалася виникненням складних професійних видовищних явищ – оперної, балетної вистав, піднесенням світської аристократичної культури з її прагненням до ефектів грандіозності. Важливою умовою для виникнення оркестрів стало удосконалення існуючих та винайдення нових музичних інструментів, які володіли високими технічними характеристиками.

Відразу після створення оркестрів розпочалося їх оснащення спеціальним репертуаром. Авторитетність оркестрового виконавства слугувала стимулом композиторських пошуків. Як відомо, найвидатніші композитори з інтересом зверталися до оркестрової музики, бачачи в ній джерело оновлення музичної системи. Зауважимо, що оркестрова музика відповідає гармонічному типу мислення, затверджуючи значущість акордової вертикалі на противагу поліфонічній лінійності [11].

Далеко не відразу склався той тип оркестру, який зараз називають симфонічним. Формування складу оркестру відбувалося переважно завдяки оперним композиторам-реформаторам, насамперед К. Монтеверді (XVII ст.), К. В. Глюку (XVIII ст.). К. Монтеверді суттєво збільшив склад оркестру, виявив у ньому групи щипкових і клавішних інструментів, смичкових, духових. Оркестр у К. Монтеверді забезпечив широкий діапазон звучання, наблизившись до симфонічного. Однак, конкретних вказівок до оркестрового виконання ще не містилося, велике місце належало імпровізації музикантів. В опері «Орфей» було намічено використання інструментів оркестру для змалювання певних образів. У К. Монтеверді інструменти, вказані для оркестру, не задіювалися одномоментно, отже у більшості епізодів звучав інструментальний ансамбль, а не оркестр.

К. В. Глюк трактував оркестр не лише як супровід до оперної вистави, а як самостійний виражальний компонент. Це привело до значущості інструментальних сцен, які супроводжували балетні виходи, змальовували

образи фантастичних істот, а головне – до появи увертюри у сучасному її розумінні. Хоча першою увертюрою вважається вступ до опери «Орфей» К. Монтеверді, це, по суті – фанфарна коротка музика, яка створює урочистий настрій, доречний до сприйняття дійства. У К. В. Глюка увертюра не тільки стає тривалішою, але пов'язується з тим конкретним змістом, який буде розкриватися в опері [77].

У XVIII ст. оркестрова музика поряд із задоволенням потреб театру заявляє і про свою самостійність. Актуалізуються жанри, які міцно пов'язують оркестр із так званою «чистою» інструментальною музикою, тобто музикою непрограмною, здатною передавати зміст не через сюжет, а завдяки асоціативним властивостям самої музики (дієвість–споглядальність, стійкість–нестійкість, тотожність–контраст, замкненість–розімкненість тощо). Великі досягнення характеризують оркестрову музику віденських класиків, яких правомірно називають видатними симфоністами [11]. У діяльності віденських класиків затверджується і типовий склад симфонічного оркестру, і його провідні жанри – насамперед, симфонія. Власне назва, яку отримав згаданий тип оркестру, походить від назви жанру. Тобто, симфонічний оркестр – це оркестр, головним завданням якого є виконання симфоній. У час творчості віденських класиків (друга половина XVIII ст.) звучання оркестру стає еталонним у своїй виваженості. Усталюються вимоги і до тембрової палітри симфонічного оркестру. Класифікація інструментальних груп симфонічного оркестру подана нами у Додатку А.

Окрім спеціального репертуару, оркестрова музика активно живилася творами для інших виконавських складів, які перероблялися для оркестру. При цьому у більшості випадків адресування оркестру (оркестрування) збагачувало звучання, надаючи йому об'ємності, багатобарвності.

Семантика оркестровості пов'язана з колективним началом. Оркестр ніби уособлює одночасно і злитість колективу (згадаймо, що у буквальному значенні «симфонія» означає «злагодженість»), і наявність у ньому яскраво індивідуальних учасників. Тому для розвитку жанрів перспективною постала

ідея протиставлення оркестру як колективу і виконавця-соліста. Так виник до життя жанр концерту в сучасному розумінні, який також виявився історично перспективним [63]. Звичайно, що здатним до «змагання» з оркестром міг бути визнаним тільки досконалий інструмент з широким звуковим діапазоном і тембральним багатством (скрипка, фортепіано). По мірі розвитку інструментарію, його ствердженні в якості сольного, палітра концертів постійно розширювалася – з'явилися видатні зразки концертів для різних духових, струнно-смичкових, щипкових інструментів. У ХХ ст. удостоїлися честі концертного жанру гітара і солюючий голос.

Здобувши у ХVІІІ ст. самостійність, значний розвиток оркестрова музика отримала протягом ХІХ–ХХ ст. Колористичні можливості оркестрової музики були збільшені в епоху романтизму. Тоді ж сформувалися і нові типи симфонічних творів: програмна симфонія, симфонічна поема тощо. Ці жанри розширили змістове поле оркестрової музики [11].

Поряд із жанровими трансформаціями тривали пошуки видів оркестрів. У ХІХ ст. усталилися такі види, як духові, камерні, оперні оркестри. Вони урізноманітнили тембральні і динамічні характеристики оркестрової музики. Змінювалися і умови функціонування оркестрової музики – якщо симфонічний оркестр був націлений на виконання самостійно значущих жанрів, насамперед, симфоній, то диференційовані типи оркестрів отримали і провідну «спеціалізацію»: духові оркестри відповідали за військову і масову музику, оперні обслуговували постановки оперних і балетних вистав, а камерні – концерти у невеликих приміщеннях.

Актуальними були і потреби у посиленні моці оркестрового звучання. Вихід оркестрів на вулиці міста зумовлював не тільки збільшення кількості учасників, але і розширення групи мідних духових інструментів. Посилення ролі оркестру відбувалося і в опері. Так, Р. Вагнер наголошував духову групу оркестру: увів басову тубу, контрабасовий тромбон, сприяв створенню спеціальних туб, які були названі «вагнерівськими». Зміни торкнулися і

струнної групи – вона стала більшою, зокрема могло застосовуватися до шести арф [65].

Збільшення оркестрових груп викликало до життя подвійні, потрійні і навіть четверні оркестри. Визначаються вони за кількісними характеристиками духових [71]. Таким чином, оркестри можуть нараховувати близько сотні музикантів. Інтерес до збільшених складів оркестрів на наш час не згасає.

Беручи до увагу оркестрову музику у вигляді самостійних жанрів, слід зазначити, що найбільший інтерес до неї виникає у історичні періоди, позначені соціальними потрясіннями. Оркестрова музика націлює слух на масивне, досить гучне звучання, тому вона доречна для великих приміщень, до музикування на відкритому повітрі. Значне місце у оркестрі належить духовим інструментам – вони є достатньо гучними і придатними для гри на відкритих просторах. Оркестрова музика призначена для колективного сприйняття. Їй властивий потяг до єднання мас слухачів, навіювання їм певних емоційних станів і настроїв, у тому числі спрямовуючих на активні дії. У цьому контексті зрозуміла дієвість військових духових оркестрів.

Від ХХ ст. оркестрова музика отримує широкі повноваження у різного роду розважальних заходах. Формується новий тип оркестру – естрадний. Під естрадним оркестром розуміють колектив музикантів, який спеціалізується у виконанні розважальної музики на концертних сценах [11, с. 41–42]. Естрадні оркестри різняться за кількістю учасників, найбільший склад представляє естрадно-симфонічний оркестр.

В естрадних оркестрах значна роль відводиться духовим інструментам, зокрема саксофонам. Розширено і можливості використання різних ударних і шумових інструментів, що створює можливості для різноманітних звукових ефектів, необхідних для виконання музики у стилях джаз, поп, рок тощо [61]. Основні жанри музики, призначеної для естрадного оркестру, невід’ємні від побуту – різні танці, марші, супровід пісень, інструментальні композиції у сучасних стилях, попури з мотивів відомих творів.

Оркестрова музика як своєрідний тип музики має свою специфіку сприймання і потребує підготовки слухача, яка має починатися у закладах загальної середньої освіти [54]. Специфіка сприймання оркестрової музики ґрунтується на даних зору і слуху. Стосовно зорового сприймання ключовим є усвідомлення ролі диригента. Завдяки диригенту не тільки забезпечується своєчасність озвучення елементів музичної партитури, але і виконавська інтерпретація оркестрової музики – її темпо-динамічні, агогічні, фразувальні характеристики, тлумачення співвідношення елементів фактури, ролі певних інструментів тощо. Хоча первинно сприймання діяльності оркестрового диригента здійснюється з опорою на зорові відчуття (диригентський жест, темперамент), надалі процес сприймання заглиблюється у слухову сферу. Тобто фігуру диригента можна вважати сполучною ланкою між зоровим і слуховим сприйманням оркестрової музики.

Слухове сприймання оркестрової музики є досить складним і потребує від слухача низки умінь:

1) вирізнити тембри окремих інструментів, які входять до оркестру. Це базове уміння, яке формується ще у початкових класах закладів загальної середньої освіти. Дитині оркестр пояснюється як «зібрання» різних інструментів, які протягом партитури мають можливість «висловитися». Завдяки вирізненню тембрів окремих інструментів відбувається слухове сприймання різних типів оркестру – симфонічного, народного, духового тощо. Вирізнення тембрів відповідає аналітичній стадії музичного сприймання.

2) фіксувати слухом оркестрове звучання як специфічний тембр. Це уміння більш високого рівня, воно формується у середніх класах закладів загальної освіти. Має на увазі осмислення оркестрового звучання як особливої звукової барви, пов'язаної з великою інтенсивністю. Окремими елементами цілісного звучання є *tutti* і *solo*. Відповідає синтетичній стадії музичного сприймання.

3) бути готовим до сприймання великих звукових масивів. Оркестр (особливо в умовах «живої» гри) звучить досить гучно, людині такий рівень

може здатися дратуючим. Також нерідко слухач втрачає здатність вирізнення смислових компонентів через слухове потрапляння у потік «загальної величі». Хоча, на перший погляд, сучасна людина звикла до великих децибелів, побутові умови можуть свідчити про зворотне – потяг до компактності звучання, яке дає відчуття комфорту. Уміння відповідає емоційно-вольовій стадії музичного сприймання.

4) орієнтуватися в жанрах музики. Оркестрова музика має власні жанри, досить складні за будовою і змістом. Це, насамперед, симфонія і її видозміни (концерт, увертюра). Жанри оркестрової музики тяжіють до великих форм, що потребує уміння слідкувати за розвитком музики таким чином, щоб не втратити відчуття загальної лінії. Окрім строгих симфонічних жанрів оркестрова музика представлена жанрами більш вільної побудови – симфонічними картинами, симфонічними поемами, фантазіями тощо [85]. У сприйманні таких творів важлива здатність уявляти конкретні образи, асоціювати музику з явищами життя. Нерідко зустрічаються і симфонічні твори за сюжетом літератури, програмні симфонії, тоді важливим стає співвіднесення музичних відчуттів з поворотами літературного сюжету. Уміння відповідає когнітивній стадії музичного сприймання.

5) орієнтуватися у типах оркестрового музикування. Це уміння є тісно пов'язаним із попереднім. Крім складних великих творів оркестрова музика представлена творами побутової музики, в яких виражено функціональність, – марші, танці. Задіюється оркестр і у естрадно-розважальних програмах. До того ж він не тільки є супроводом до вокальних і танцювальних номерів, а і може виконувати самостійні композиції – попури, фантазії на теми та ін. Отже, важливо розуміти «спеціалізації» типів оркестрів. Скажімо, симфонічний оркестр більше орієнтований на академічну музику, на оформлення великих театральних вистав; близьким до симфонічного є камерний оркестр (відмінності полягають у масштабності звучання); духовий оркестр більше націлений на виконання маршової урочистої музики, композицій до свят;

естрадно-симфонічний – на виконання музики естрадно-розважальної, побутової. Уміння відповідає когнітивній стадії музичного сприймання.

Отже, поняття оркестрової музики може розглядатися з погляду її композиторського творення і виконавського втілення. У першому випадку оркестрова музика є продуктом індивідуальної творчості, а у другому – колективної. Оркестрова музика є притаманною професійному мистецтву, що зумовлює складність її сприймання і необхідність цілеспрямованої підготовки слухача через педагогічні впливи. Сприймання оркестрової музики має свою специфіку, потребує набуття умінь, відповідних стадіям музичного сприймання. Оскільки оркестрова музика є «ключем» до проникнення у світ інструментальної музики в цілому, її роль як засобу формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти є великою і некомпенсованою іншими засобами. Тому залучення учнів до слухання оркестрової музики – обов'язкове завдання для учителів мистецтва.

1.3. Педагогічні умови формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики

Формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики є складним професійним завданням, що передбачає наявність у вчителів мистецтва доброї обізнаності у питаннях педагогіки, загальної, вікової і музичної психології, музикознавства. Формувальні процеси потребують створення сприятливих обставин, які дозволять досягти кращих результатів. Тобто йдеться про педагогічні умови.

Поняття умови багатозначне, тому початково треба зрозуміти, про яке саме розуміння слова йдеться. У кваліфікаційній роботі умова трактується як необхідна обставина. Великий тлумачний словник української мови вказує, що умова – це обставина, яка «уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [14, с. 1346].

Умови можуть бути природними і штучними. Залежно від сфери діяльності людини, перевага надається певному виду умов. У педагогіці умови створюються зазвичай штучно завдяки політикам навчального закладу, його матеріальним можливостям, ініціативам учителів та інших учасників освітнього процесу. Тобто педагогічні умови є особливим і самостійним видом умов як таких. Педагогічні умови – одне з ключових понять науки, воно систематизовано вивчається вітчизняними і зарубіжними вченими-педагогами, постійно уточнюється і осучаснюється. Прагнення врахувати всі аспекти педагогічних вимог дається взнаки у визначенні А. Литвина і О. Мацейко: «педагогічні умови – це комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників» [42, с. 56]. Завдяки педагогічним умовам досягається цілісність освітнього процесу, його відповідність сучасному рівню розвитку науки і технологій, сприятливість для особистісного зростання здобувачів освіти. Дослідники звертають увагу, що створення педагогічних умов передбачає врахування наступних елементів: 1) ресурсного забезпечення; 2) обставин та середовища навчального процесу; 3) позиції педагога щодо організації та управління навчальним процесом; 4) ставлення учнів до процесу навчання; 5) спрямованості на особистість учня [42, с. 54–56]. Якщо казати безпосередньо про педагогічні умови формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики, слід зазначити, що ресурсне забезпечення повинно включати технічні засоби, які дозволяють якісно чути музику, бачити оркестр у процесі виконання як загалом, так і окремі його групи. Дуже добре, коли заклад загальної середньої освіти має додатковий ресурс, який надасть можливість «живого» спілкування дітей з оркестровою музикою – мова йде про відвідування концертів у театрі, філармонії, музичній школі, коледжі тощо. Ресурсне забезпечення стосується і можливостей створення учнівських оркестрів, переважно шумових, тому заклади зацікавлені у закупівлі і виготовленні дитячого музичного інструментарію. Такий інструментарій

збирається тривалий період і призначається як для урочної, так і позаурочної роботи (наприклад, гуртка).

Обставини та середовище освітнього процесу повинні відповідати цілям і завданням музичного виховання. Формування музичного сприймання учнів засобами оркестрової музики найдоцільніше здійснювати у спеціальному приміщенні (класі, кабінеті). Це дозволить створювати атмосферу, наближену до концертності, надасть середовищу рис святковості, що вирізнить шкільні предмети мистецького циклу від інших. Об'єктивними обставинами освітнього процесу є організаційна система побудови занять, їх змістова наповненість, яка визначається програмами для кожного року навчання. Суб'єктивні обставини включають соціально-психологічні умови, в яких здійснюється навчання.

Позиція педагога щодо організації та управління процесом формування музичного сприймання учнів засобами оркестрової музики стосується його готовності до реалізації поставлених цілей. Для цього вчитель має бути професіоналом високого рівня, який володіє сучасними методиками і технологіями музичного виховання, вміє зацікавити учнівську аудиторію, проаналізувати і скорегувати обрані способи формування музичного сприймання, прагне до самовдосконалення. Якою б змістовною не була б навчальна програма з мистецтва, кінцевий результат залежить від вчителя, його переконливості і цілеспрямованості як організатора музичного розвитку дітей. Ми повністю погоджуємося з думкою А. Литвина і О. Мацейко, що «позиція педагога є результатом його самовизначення щодо інноваційної освітньої діяльності, відображає ставлення до цієї діяльності, усвідомлення відповідальності за якість навчання» [42, с. 55].

Ставлення учнів до освітнього процесу є дуже важливим для ефективності педагогічних впливів. Не можна навчити дитину тому, чого вона не хоче. Вчителю мистецтва треба розуміти, що сприймати музику непросто, тим більше, коли йдеться про оркестрову музику, досить далеку від щоденних естетичних запитів учнівської молоді. Тут важливими є мотивація учнів,

зацікавлення їх музикою, переконання у значній духовній цінності мистецтва. Велику роль відіграє особистість педагога, його захопленість мистецтвом, артистичність висловлювання, оптимізм щодо бачення навчальних перспектив, довіра до учнів. Окрім емоційної складової вплив на ставлення учнів до процесу навчання має включати когнітивно-вольову сферу. Для того, щоб навчитись сприймати музику, дитина повинна усвідомити необхідність власної активності – виконання завдань на уроці, самостійної роботи, самоорганізації – уважності, керування емоційними проявами. Отже, ставлення учнів до освітнього процесу не є первинно даним, воно динамічно розвивається завдяки взаємодії з вчителем [7]. Виховання позитивного ставлення до музичного мистецтва стосується особистісної сфери дитини в цілому – її чуйності, здатності бачити прекрасне в навколишньому світі.

Спрямованість на особистість учня означає, що формуючи музичне сприймання, педагог плекає кращі якості дітей, розуміє, що за допомогою музики дитина вчиться пізнавати світ, відчувати його гармонію. Під час вивчення музичних творів важливо враховувати думки дітей, дбайливо ставитися до їх спостережень за розвитком музики, асоціюванням її з подіями життя. Оркестрова музика – одна з вершин музичного мистецтва в цілому, тому здатність до її сприймання забезпечує утвердження духовності, моральності, порозуміння. Нерідко оркестрова музика створює величні, героїчні образи, тому варто запитувати учнів, з ким асоціюється прослухана музика, яку ідею вона несе, навіщо потрібна така музика у теперішній час. Говорячи про спрямованість на особистість учня, ми наголошуємо індивідуальний підхід як методологічну основу формування музичного сприймання засобами оркестрової музики. У класі навчаються діти, різні за музичними здібностями, мірою долученості до мистецтва, характером тощо. Тому доцільним є диференціювання завдань, пов'язаних з музичним сприйманням. Більш здібні діти, а також ті, що навчаються у мистецьких школах, можуть отримати складніше завдання, яке вимагає знань, тоді як діти

менш розвинені у музичному плані будуть отримувати більше завдань на емоційне співпереживання змісту почутого [26].

Проаналізувавши літературу з проблеми кваліфікаційного дослідження [43; 55; 66; 70; 73], ми спробували виділити найбільш ефективні педагогічні умови формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики. До них віднесли: 1) систематичність роботи з формування мистецького тезаурусу учнів; 2) організацію музичного сприймання як інтеракції слухачів; 3) урізноманітнення методів розвитку музичного слуху учнів; 4) цілеспрямовану підтримку слухового сприймання через зорові і вербальні зв'язки.

Вказані педагогічні умови мають створюватися в освітньому процесі спеціально, дотримання педагогічних умов забезпечує вчитель мистецтва, що є свідченням його професійної компетентності. Педагогічні умови є доцільними до впровадження протягом всього навчання учнів: від початкової до старшої школи. При цьому методи і форми роботи в межах зазначених умов будуть поступово ускладнюватися, змінюватися. Пояснимо це стосовно кожної з педагогічних умов.

Перша педагогічна умова – систематичність роботи з формування мистецького тезаурусу учнів – спрямована на створення освітнього середовища, в якому цінується обізнаність, інтелектуальність у сприйманні музики. Ресурсним забезпеченням педагогічної умови є словесна і музична інформаційна база, що використовується під час урочної і позаурочної роботи. Педагогічна умова відображає позицію педагога стосовно послідовності процесу формування музичного сприймання, його цілісності і осмисленості. Умова стимулює пізнавальний інтерес учнів до сприймання музичних творів, бажання дізнаватися нове. Спрямованість на особистість учня в аналізованій умові виражається у комплексному розвитку його перцептивної та інтелектуальної сфер.

Важливість цієї умови пояснюється факторами, розкритими в підрозділі 1.2.: оркестрова музика – явище професійного мистецтва, яке характеризує

високий рівень розвитку музики, тому її сприймання потребує спеціальної слухацької культури. Сформованість мистецького тезаурусу робить музичне сприймання осмисленим, свідомим [33]. Тезаурус – словниковий запас, який включає спеціальні музичні терміни, поняття. Первинно слово «тезаурус» вживалося стосовно словників. Істотно переосмислила вживання слова психологія: «тезаурус» став означати сприймання і розуміння інформації особистістю [76]. У педагогіці тезаурус виконує роль інформаційної основи навчання: протягом навчання учень розширює свій тезаурус на основі загального навчального тезаурусу, який визначається програмними вимогами. Основні поняття, які має засвоїти учень, подаються і в підручниках.

Систематичність роботи з формування мистецького тезаурусу учнів необхідна для осмислення накопичених музичних вражень, поглиблення музичного сприймання, забезпечення його адекватності прослуханим творам. Знайомство учнів з оркестровою музикою вперше відбувається у молодших класах. У цей період варто сформувати елементарний тезаурус – пояснити сутність слова «оркестр», розкрити роль диригента в оркестрі, розповісти, де саме можна почути оркестрову музику (в концертних залах). Надалі уявлення учнів про оркестр розширюватимуться за рахунок знань про інструменти, які входять до складу оркестру, їх звучання, зовнішній вигляд тощо [21]. По мірі зростання учня його словниковий запас, який стосується оркестрової музики, буде систематично збільшуватися.

Мистецький тезаурус відображає не тільки рівень запам'ятованості понять, а і слугує керівним у набутті художнього досвіду. Психологія музичного сприймання влаштована таким чином, що незнайома музика буде порівнюватися дитиною зі знайомою, виникне прагнення класифікувати нові музичні враження. Збагачення художнього досвіду і мистецького тезаурусу відбувається паралельно [28, с. 80].

Хоча мистецький тезаурус засновується на поняттях, вчителю необхідно володіти методикою його формування. Найвідповідальнішим етапом в роботі вчителя є молодші класи. У цей вік закладається базис музичного сприймання

оркестрової музики. Недоцільно змушувати учнів запам'ятовувати поняття як абстракцію, кожне поняття повинне відображати ті музичні явища і їх характеристики, які дитина опановує на уроці. До того ж варто забезпечити емоційну образність сприймання, закріпити його у практичній роботі, і тільки потім вивести на понятійний рівень.

Ефективним методом формування мистецького тезаурусу є метод синонімії. Він полягає в тому, щоб виявити близькі явища до того, яке розглядається. Наприклад, до поняття «оркестрова музика» можуть виступати синонімами «інструментальна музика», «великий колектив музикантів», «диригент». Коли ці поняття міцно засвоєні дітьми, можна запропонувати підібрати поняття за асоціацією, наприклад, «концертний зал», «урочиста подія», «гучне звучання» та ін. Тобто опанування учнями молодших класів музичних понять відбувається на основі емоційно забарвленого сприймання, стимулювання фантазії і уяви.

Унаочнити метод синонімії допомагають спеціально створені таблиці характеристик музики. Вони орієнтують учнів у безмежних можливостях відображення музикою відтінків емоцій. Наприклад, прослуховуючи з учнями виконуваний оркестром марш, можна попросити дітей підібрати з таблиці ті визначення, які вони вважають відповідними до звучання («урочистий», «бадьорий», «активний» тощо).

Вивчення понять учнями основної школи стає більш раціональним. Діти знайомляться з явищами оркестрової музики, які важко підлягають чуттєвому уявленню. Відбувається ознайомлення з формами оркестрової музики, її жанрами, стильовим і видовим різноманіттям.

Для того, щоб формування мистецького тезаурусу учнів відбувалося постійно, вчителю треба слідкувати, щоб поняття, які вивчаються, звучали на уроці неодноразово, повторювалися з уроку в урок. Доречним є заохочення учнів до використання мистецьких понять, для цього проводяться інтелектуальні ігри.

Педагогічна умова «систематичність роботи з формування мистецького тезаурусу учнів» передбачає використання методів: ігрових, наочних, методів пізнання емоційно-образного змісту твору.

Друга педагогічна умова – організація музичного сприймання як інтеракції слухачів – спрямована на активізацію психічних процесів під час слухання творів оркестрової, спонукання учнів до аналізу власних відчуттів і їх повідомлення іншим людям. Ресурсним забезпеченням педагогічної умови є людські ресурси, безпосередньо задіяні в освітньому процесі (вчитель, учні певного класу). Від них потребується активність, заглибленість у процес музичного сприймання. Освітнє середовище моделюється як відкрите, спрямоване на діалог всіх учасників. Педагогічна умова відображає позицію педагога як організатора комунікативних процесів на основі музичного сприймання оркестрової музики. Умова спонукає учнів до вираження власних вражень з приводу музики, сприяє виробленню уважного ставлення до музики. Спрямованість на особистість учня в аналізованій умові виражається у розвитку його комунікативних якостей, які проявляються в контексті музичного сприймання оркестрової музики, формуванні культури слухача в цілому.

Інтеракція – це безпосередня міжособистісна взаємодія, найважливішою особливістю якої є здатність людини «приймати на себе роль іншої» [32]. Сутність інтеракції полягає в тому, що зрозуміти вчинки людини можна, якщо уявити себе на її місці. Інтеракція є дуже важливою у сприйманні творів оркестрової музики. Уявлення учнем себе в ролі композитора допоможе проникнути вглиб творчого задуму і вибудувати власну інтерпретацію музики [18, с. 96]. Можливий і метод асоціювання з певним інструментом оркестру (є більш доцільним для учнів молодших класів). Завдяки цьому методу учень може визначитися з інструментами оркестру, які більше відповідають його характеру, звуковим еталонам.

Втім, інтеракція у музичному сприйманні не обмежується входженням вглиб музики через асоціювання з її творцями. Інтеракція має на увазі активне

спілкування між учасниками освітнього процесу. Причому відбуватися це має не тільки в системі «вчитель – учні», а і у системі «учень – учень». Інтеракція націлює на обмін думками, доведення певних точок зору і цим сприяє поглибленню музичного сприймання. Ті моменти, які учень не вловив власним музичним сприйманням, він може «компенсувати» через слухацький досвід співрозмовників. Тим більш доцільною є інтеракція з приводу оркестрової музики, оскільки сама ця музика за виконавською природою є колективною.

Завдяки інтеракції події музичного сприймання стають більш значущими, такими, що запам'ятовуються. Націленість на діалог змушує слухача бути уважнішим, підбирати аргументи до своїх тверджень, вчитися висловлювати враження від музики в образній формі.

Інтеракція являє собою модель комунікації, в якій кореспондують образи художнього твору (об'єктивні) і особистісні (суб'єктивні) образи. Роль інтеракції у формуванні музичного сприймання слухача слід розглядати в контексті найширших комунікаційних процесів. Як зазначають дослідники О. Злотник і В. Шульгіна, «художня форма комунікації складається у безпосередньому діалозі адресанта й адресата, здійсненому в сфері мистецтва (у процесі відвідування концертів, вистав і т.д.), тобто в певний момент часу і в певному місці, або в момент часу, коли свідомість адресата спеціально спрямована на сприйняття та розуміння художнього твору» [31, с. 31].

Організовуючи музичне сприймання як інтеракцію слухачів, вчитель має врахувати існування наступних рівнів художньої комунікації, на що звертають увагу О. Злотник і В. Шульгіна [31]:

- безпосередній. Стосується сприймання музичного твору публікою. Потребує активності виконавців і слухачів;
- прихована комунікація. Відбувається між слухачами. «Прихованість» має на увазі обмін думками під час звучання твору (не тільки словесно, але і мімічно). В освітньому процесі прихована комунікація, як правило, замінюється посткомунікацією – спілкуванням аналітично-інтерпретаційного характеру після безпосереднього сприймання музичного твору;

– аутокомунікація. Передбачає спілкування слухача з самим собою, рефлексію з приводу сприйнятої музики. Як пояснюють О. Злотник і В. Шульгіна, це «свого роду усвідомлений внутрішній діалог» [31, с. 31].

Педагогічна умова «організація музичного сприймання як інтеракції слухачів» передбачає, насамперед, використання інтерактивних методів і прийомів: мікрофон, дебати, робота в міні-групах, уявний твір, дерево рішень.

Третя педагогічна умова – урізноманітнення методів розвитку музичного слуху учнів – спрямована на створення середовища, сприятливого для музичної творчості. Ресурсним забезпеченням педагогічної умови є твори оркестрової музики, призначені для слухання, будь-які елементи музичної мови (поспівки, мелодії, ритми тощо), а також людські ресурси, задіяні в освітньому процесі. Ініціатива має виходити від вчителя. Саме вчитель продумує, які види музичного слуху і якими методами розвивати для того, щоб поглиблювати музичне сприймання дітей. Від учнів потребується активність у виконанні запропонованих завдань, слухова увага. Освітнє середовище моделюється як зосереджене на цінностях музичного мистецтва. Педагогічна умова відображає позицію педагога як музиканта, завданням якого є розвиток музичного слуху учнів як підґрунтя якісного музичного сприймання. Умова спонукає учнів до практичної музичної діяльності. Спрямованість на особистість учня в аналізованій умові виражається у розвитку його музичних здібностей, необхідних для творчості, у тому числі під час музичного сприймання оркестрової музики.

Розвиток музичного слуху є обов'язковим і загальновизнаним завданням музичного виховання учнів закладів загальної середньої освіти. Втім, слід звернути увагу, що перевага надається розвитку звуковисотного і мелодичного слуху. Основною формою розвитку музичного слуху стає спів, який націлюється на вироблення слухових якостей, що проявляються у чистоті інтонування, ритмічній точності відтворення мелодії, усвідомлення фразування у зв'язку з мовленнєвими закономірностями. Музичне сприймання оркестрової музики активізує тембро-динамічний слух, який

заслуговує на спеціальний розвиток. Як зазначає спеціаліст у галузі тембрового слуху І. Вятюха, «основною областю розвитку тембрового слуху проголошують оркестрову та ансамблево-інструментальну музику, загальним методичним прийомом висувають слухову диференціацію тембрів інструментів, а провідною метою – формування тембরорозрізняльної здібності» [16, с. 73].

Розвиток тембро-динамічного слуху прямо пов'язаний з розвитком емоційної сфери слухача. Тембро-динамічний слух ніби «розкриває» красу оркестрової музики і пропонує їй «мірилом» можливостей звучання інших музичних інструментів. Тембральність і динаміка добре моделюють емоції, що дозволяє підбирати музику для створення певного настрою. Помічено, що звучання духового оркестру піднімає настрій, збуджує, навіть може викликати агресивність, тоді як звучання камерного оркестру, в якому переважають струнні, заспокоює, гармонізує психічний стан [59, с. 3].

Ефективними методами розвитку тембро-динамічного слуху можуть бути методи розпізнавання тембрів, стилерозпізнавання, метод уявного оркестрування, методи візуалізації слухових уявлень, музичних колажів. Словесні методи не менш сприятливі для розвитку тембро-динамічного слуху. Це пояснюється тим, що на відміну від звуковисотного слуху, тембро-динамічний слух має не нормативну, а художньо-естетичну природу (тобто, по суті, немає «неправильного», «фальшивого» тембру або динаміки). Педагогічні спостереження доводять, що учні молодших класів переважно є байдужими до тембро-динамічних характеристик музики, навіть учні, які навчаються в музичній школі, сприймають необхідність динамічної розмаїтості як «додаток» до музики, тоді як мелодичні і ритмічні властивості усвідомлюються ними як визначальні. Привернути увагу до тембро-динамічних якостей здатне слово педагога, його образність, емоційна щирість спрямовують увагу дітей у потрібне русло. Тобто, щоб дитина прислухалася до відтінків тембрів і динаміки, треба постійно звертати увагу на роль цих засобів у створенні краси музики [40]. Можна використати словесні методи і

зворотним шляхом – попросити учнів скласти маленьку розповідь про почуту музику.

У молодшій школі урізноманітнити методи розвитку тембро-динамічного слуху доцільно завдяки грі на дитячих музичних інструментах (створення власного шумового супроводу до музичного твору, виконання ритмічних «партитур» різними тембрами). Загострити відчуття динаміки і увагу до динамічних характеристик музики допомагають ігрові методи (наприклад, діти рухаються, коли музика звучить гучно, а коли тихо – завмирають), методи пластичного інтонування (зображення гучністю характерів героїв казки тощо).

Четверта педагогічна умова – цілеспрямована підтримка слухового сприймання через зорові і вербальні зв'язки – тісно пов'язана з попередньою і спрямована на створення ситуації успіху у вирішенні навчальних завдань (передусім завдань музичного сприймання). Ресурсним забезпеченням цієї педагогічної умови є твори різних видів мистецтва, які дозволяють «унаочнити» сприймання учнями закладів загальної середньої освіти оркестрової музики і цим самим зробити його приємнішим і доступнішим. Ініціативою у дотриманні педагогічної умови володіють як вчитель, так і учні. Останні наділяються повноваженнями добирати візуальні ряди до музичних творів, супроводжувати їх словесно-образними висловами. Освітнє середовище моделюється як поліхудожнє, в якому музиці відводиться центральна роль. Педагогічна умова відображає позицію педагога як вчителя мистецтва у широкому розумінні, який усвідомлює єдність і взаємозв'язок видів мистецтва, уподібненість художніх мов мові вербальній. Умова сприяє зацікавленню учнів мистецтвом, виховує шанобливе ставлення до нього. Спрямованість на особистість учня в аналізованій умові виражається у плеканні естетичного ставлення до дійсності, прагнення краси, розвитку художніх здібностей учнів, сприятливих для поглиблення музичного сприймання оркестрової музики.

Важливість цілеспрямованої підтримки слухового сприймання через зорові і вербальні зв'язки зумовлюється синестезійною природою мистецтва. Відомо, що сприймання художніх творів є полімодальним. Наприклад, прослуховування музики викликає м'язові реакції, асоціації із зоровими і тактильними враженнями (кажуть: «оркестр грав яскраво, блискуче», «виступ пройшов гладко»). Великою мірою це стосується тембро-динамічного слуху, про який йшла мова вище. Англійський музичний психолог М. Шен ставив експерименти, які показали, що опис слухових відчуттів часто робиться у поняттях інших видів відчуттів (звуки високі–низькі, світлі–темні), навіть смакових (кислі–солодкі) [87].

Посилення ролі зору у музичному сприйманні є тенденцією розвитку сучасного мистецтва, на що вказує О. Берегова: «в музиці <...> сьогодні є відчутною потреба у введенні додаткових засобів – візуальних комунікаційних кодів – для забезпечення більш тісного зв'язку зі слухачем» [6, с. 44]. Візуальні коди оркестрової музики передусім стосуються розташування виконавців, їх зовнішнього вигляду, простору, в якому відбуваються виступи. Хоча ці коди є історично усталеними, наш час вносить суттєві корективи.

Водночас для музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти важливішими є не самі по собі візуальні коди оркестрової музики, а ті асоціації, яка вона здатна викликати в уяві слухача. Роль асоціативності наголошував, зокрема, О. Ростовський, вважаючи її ознакою музичного сприймання [66]. Асоціативність допомагає співвідносити музичні явища з життєвими, виявляти зв'язки між творами різних мистецтв.

Асоціативність стосується як зорових, так і вербальних «опор» музичного сприймання. Вербальні зв'язки є надважливими для формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти, оскільки їх музичний досвід невеликий, а досвід вербального спілкування достатній. Слово слугує ефективним провідником у світ оркестрової музики. Це може бути і пояснювальне слово вчителя, і використання уривків літературних творів, співзвучних музиці, і спроби учнів вербалізувати музичні враження.

Педагогічна умова «цілеспрямована підтримка слухового сприймання через зорові і вербальні зв'язки» передбачає використання асоціативного методу, наочних методів, методу творчих завдань.

Отже, створення та дотримання обґрунтованих педагогічних умов буде сприяти ефективності формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики. Зазначені педагогічні умови є взаєпов'язаними, тому, на наш погляд, здатні забезпечити системність формувальних впливів.

Висновки до розділу 1

У першому розділі кваліфікаційної роботи було висвітлено теоретичні основи формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики. Огляд літератури з проблеми дослідження показав, що процес музичного сприймання висвітлюється з позицій різних наук, що забезпечує багатогранність вивчення, однак конкретизація ролі оркестрової музики як засобу впливу на музичне сприймання учнів закладів загальної середньої освіти є недостатньою.

Ключовими поняттями було виокремлено – «сприймання», «художнє сприймання», «музичне сприймання», «оркестрова музика».

Поняття сприймання ми трактували як складний пізнавальний процес прийому й перетворення інформації, що забезпечує відбиття об'єктивної реальності й орієнтування в навколишньому світі (за психологічним словником). Сприймання стосується всіх предметів і явищ, з якими стикається індивід. Якщо йдеться про сприймання творів мистецтва, доречно говорити про художнє сприймання. Сприймання музики в її акустичному середовищі позначається поняттям музичного сприймання. У кваліфікаційній роботі музичне сприймання розуміється як багатокомпонентний динамічний процес формування та функціонування суб'єктивного образу музичного твору (за А. Чехуніною). Завдяки музичному сприйманню слухач набуває здатності

адекватної взаємодії з музичним твором, тому музичне сприймання невіддільне від мислення.

Аналіз літератури дозволив виявити стадії музичного сприймання, які спрямовують педагогічні впливи на учнів закладів загальної середньої освіти – емоційно-вольова, когнітивна, аналітична, синтетична.

Формування музичного сприймання відбувається на основі цілеспрямованого вибору музики для слухання і виконання. Музика для слухання має бути досить серйозною і художньо цінною, тобто такою, що потребує зусиль сприймання. Вагома роль належить оркестровій музиці як своєрідному «ключу» до сприймання інструментальної музики взагалі. У кваліфікаційній роботі ми визначаємо оркестрову музику як музику, призначену для виконання великим колективом музикантів-інструменталістів. Оркестрова музика може являти собою самостійні твори або завершені розділи театральних творів, також може бути супроводом сценічних дійств і концертних програм. У кваліфікаційній роботі оркестрова музика переважно трактуватиметься через твори самостійного значення. Оркестрова музика є результатом тривалого історичного розвитку і професіоналізації виконавства.

Музичне сприймання оркестрової музики має свою специфіку. Вона полягає у зв'язку слухових і зорових відчуттів, потребує здатності вирізнити тембри окремих інструментів і фіксувати оркестрове звучання як своєрідний сукупний тембр, вміння орієнтуватися в жанрах музики.

Для ефективного формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики необхідним є створення і дотримання спеціальних педагогічних умов. Нами було обґрунтовано вибір наступних педагогічних умов: 1) систематичність роботи з формування мистецького тезаурусу учнів; 2) організація музичного сприймання як інтеракції слухачів; 3) урізноманітнення методів розвитку музичного слуху учнів; 4) організація підтримки слухового сприймання через зорові і вербальні зв'язки. Зазначені умови є взаємопов'язаними і потребують сукупного впровадження.

РОЗДІЛ 2

АПРОБАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ОРКЕСТРОВОЇ МУЗИКИ

2.1. Вивчення і аналіз сформованості музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти

Організація музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти є непростим і відповідальним завданням для вчителя. Як пише авторський колектив, очолюваний М. Білецькою, «процес формування музичного сприймання має подвійну природу: з одного боку, це процес цілеспрямований і керований, а з другого – залежний від численних випадкових чинників, які неможливо передбачити наперед» [55, с. 92]. Правильно організувати музичне сприймання учнів можна лише за умови глибокого вивчення їх вікових та індивідуальних особливостей. Такому вивченню сприяє проведення процедур діагностування [2].

У практичній частині кваліфікаційної роботи нам було необхідно вивчити і проаналізувати стан сформованості музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти, перевірити ефективність запропонованих педагогічних умов формування музичного сприймання учнів засобами оркестрової музики. Для цього у першому семестрі 2024–2025 н.р. ми провели дослідження у Криворізькій гімназії № 26.

Дослідження включало три етапи: констатувальний; формувальний; контрольний.

Кожен етап мав свій зміст. Констатувальний етап передбачав діагностику стану сформованості музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти. На формувальному етапі здійснювалося впровадження і перевірка запропонованих педагогічних умов. Контрольний етап підсумовував результати впровадження педагогічних умов формування

музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики.

Завдання констатувального етапу практичного дослідження були такі:

- визначити компонентну структуру, критерії та показники сформованості музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти;
- діагностувати рівні сформованості музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти.

Визначення компонентної структури музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти відбувалося на основі вивчення наукової літератури. Питання структурування музичного сприймання цікавили багатьох вчених-педагогів і психологів, зокрема О. Костюка [39], О. Ростовського [66], О. Рудницьку [68] та ін. У психології звертається увага, що структура процесу музичного сприймання є цілісною і охоплює дані різних часів – теперішнього, минулого і майбутнього. Теперішність стосується безпосереднього сприймання музичного твору. Минуле виявляється через порівняння щойно почутого з попереднім перцептивним досвідом. Майбутнє у музичному сприйманні проявляється через здатність слухача передбачити подальший розвиток твору [39].

О. Рудницька розуміла структуру музичного сприймання, передусім, як послідовність етапів, через які проходить слухач. Вчена наголошувала, що якість музичного сприймання зумовлюється наявністю у слухача перцептивних й інтелектуальних умінь. На першому етапі сприймання потребуються уміння, пов'язані з розпізнаванням образів, прослідковуванням їх розвитку [68]. Якщо екстраполювати думку О. Рудницької на музичне сприймання учнів, то прикладами таких умінь є: визначення характеру музики, виділення мелодії як головного носія образності, виокремлення частин твору, основних засобів музичної виразності.

Другий етап музичного сприймання, як його трактовано у концепції О. Рудницької, є більш складним. Він передбачає включення прослуханого

твору в історико-культурний контекст [68]. Відповідно, від слухача потребуються уміння орієнтуватися у історичних стилях музики, епохах, національних школах. «Вихід» особистості слухача на другий етап, на відміну від першого, не є обов'язковим. Це – вищий прояв музичного сприймання. Він більш характерний для музикантів і людей, глибоко захоплених музикою. Однак, готувати учнів до можливостей такого сприймання потрібно з середніх класів.

Чимало сучасних вчених [25; 74] розглядають структуру музичного сприймання у зв'язку зі структурою особистості, яка включає три компоненти – мотиваційний, емоційний і когнітивний. Мотиваційний компонент зазначає наявність або відсутність потреб особистості у музично-пізнавальній діяльності, в тому числі у музичному сприйманні. Мотиваційний компонент фіксує ціннісні орієнтири людини в світі музики – її інтереси, смаки, ідеали. Мотиваційний компонент виступає первинним, оскільки спрямовує особистість на виконання тієї чи іншої діяльності, визначає стратегію поведінки.

Емоційний компонент позначає здатність «переживати» музику, відчувати задоволення від сприймання музики, схоплювати настрій твору, його образність. Емоційний компонент невіддільний від сприймання і пізнання мистецтва, його відсутність дорівнює відсутності комунікації з художніми творами.

Когнітивний компонент базується на музичному досвіді особистості, наявності у неї спеціальних знань, які забезпечують орієнтування в музичних творах, дозволяють узагальнювати дані різних музичних сприймань. Когнітивний компонент відповідає за осмисленість музичного сприймання.

Доцільною з огляду спрямованості нашого кваліфікаційного дослідження є спроба вирізнити структуру музичного сприймання сучасною науковицею А. Джумелею [24]. Вчена досліджує структуру художнього-образного сприйняття майбутніх учителів музичного мистецтва і виділяє в ній наступні компоненти: 1) ціннісно-смысловий; 2) емоційно-фізіологічний;

3) фахово-компетентнісний; 4) творчо-результативний. Адаптуючи надану компонентну структуру до особливостей музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти, пропонуємо наступні назви компонентів: 1) ціннісно-смісловий; 2) емоційно-фізіологічний; 3) когнітивно-орієнтаційний; 4) діяльнісно-результативний.

Визначивши компоненти музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти, які будуть використовуватися у кваліфікаційній роботі, ми схарактеризували їх і виділили критерії кожного компоненту. Виділення критеріїв є важливим етапом дослідницької роботи, який дозволяє виявляти динаміку процесів, які розглядаються. Словники тлумачать критерій як «підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось» [8, с. 327]. Для педагогічних досліджень критерій – це міра особистісної вираженості прояву того чи іншого процесу, якості, властивості. Критерій конкретизується через показники. Як роз'яснює педагог Л. Хоменко, показники – це «якісні або кількісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознак об'єкта, що вивчається, тобто ступінь сформованості того або іншого критерію» [79, с. 180].

Ціннісно-смісловий компонент передбачає сприймання учнем музики, виходячи з розуміння її як духовної цінності, а музичного твору – як носія певного смислу. Ціннісно-смісловий компонент стосується інтересів учнів до музики, готовності витратити час на слухання. Критерієм ціннісно-сміслового компоненту сформованості музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти вважаємо **ступінь ціннісного ставлення до музики, в тому числі академічної**. Його показниками є: 1) наявність потреби у слуханні музики; 2) здатність виявляти основний зміст прослуханого музичного твору.

Емоційно-фізіологічний компонент передбачає почуттєвий відгук на музику, що звучить, здатність до «співпереживання» вираженим у музиці настроям та образам. Оскільки музичне сприймання стосується не тільки слуху, а і відчуттів інших модальностей, у слухача можуть виникати м'язові супутні реакції (виявляються у рухах під музику, підспівуванні, відбиванні

долі). Емоційно-фізіологічний компонент стосується отримання насолоди від музики. Критерієм емоційно-фізіологічного компоненту сформованості музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти вважаємо ***ступінь вираженості адекватної емоційної реакції на почуту музику, в тому числі академічну***. Показниками встановлено: 1) наявність емоційного відгуку на музику, що сприймається; 2) здатність до правильного ритмо-пластичного супроводу музики.

Когнітивно-орієнтаційний компонент передбачає здобуття спеціальних знань і умінь, що забезпечують грамотність у сприйманні музики, відповідність слухацьких суджень об'єктивним характеристикам музики. Компонент відповідає за слухове орієнтування у видах, жанрах, стилях, формах музики на основі засвоєного художнього тезаурусу. Когнітивно-орієнтаційний компонент стосується усвідомлення даних, отриманих завдяки музичному сприйманню. Критерієм когнітивно-орієнтаційного компоненту сформованості музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти вважаємо ***міру володіння знаннями і аналітичними вміннями, які стосуються сприйнятої музики, в тому числі академічної***. Показниками критерію є: 1) наявність визначених програмними вимогами знань про музичне мистецтво; 2) наявність умінь слухового аналізу музичних творів.

Діяльнісно-результативний компонент передбачає можливість матеріалізації даних музичного сприймання, які можуть виражатися через вербалізацію, візуалізацію, кінетизацію, вокалізацію отриманих відчуттів слухачами. При цьому компонент спрямовується не на виявлення окремих характеристик прослуханої музики, а на створення цілісної слухацької «моделі» сприйнятого твору або явища. Діяльнісно-результативний компонент стосується особистісного слухацького тлумачення музики, виявлення в ній якостей, співзвучних психологічним установкам сприймаючого. Критерієм діяльнісно-результативного компоненту сформованості музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти вважаємо ***міру застосування даних музичного сприймання з метою***

створення власної слухацької інтерпретації твору або явища музики, в тому числі академічної. Показники зазначеного критерію: 1) здатність до втілення образу почутої музики різними художніми засобами; 2) здатність до обґрунтованої естетичної оцінки сприйнятої музики.

Визначення структури музичного сприймання дозволило приступити до безпосередньої діагностики. З метою вивчення сформованості музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти було встановлено групи для подальшої дослідницької роботи. Групами стали 5-А і 5-Б класи КГ № 26. При цьому 5-А (25 учнів) було визначено як досліджувану групу, а 5-Б (24 учні) – як контрольну.

Діагностування рівнів сформованості музичного сприймання учнів за *ціннісно-смісловим компонентом* здійснювалося за допомогою методів: бесіди, педагогічного спостереження, анкетування, тестування. Інформація про перебіг діагностичних процедур подана в Додатку Б.

Підсумувавши дані, отримані за кожним із показників, ми вивели загальні результати діагностування сформованості музичного сприймання учнів за *ціннісно-смісловим компонентом* (див. табл. 2.1.).

Таблиця 2.1.

Рівні сформованості музичного сприймання учнів за *ціннісно-смісловим компонентом* (констатувальний етап)

№ п/п	Рівні сформованості музичного сприймання	Досліджувана група (5-А)		Контрольна група (5-Б)	
		учнів	%	учнів	%
1.	Високий	8	32,0	9	37,5
2.	Середній	13	52,0	12	50,0
3.	Низький	4	16,0	3	12,5
	Всього	25	100	24	100

Як показує таблиця 2.1., рівень сформованості музичного сприймання учнів обох груп майже однаковий. Переважає середній рівень, значними є і показники високого рівня. Низький рівень виражено найменше (12,5–16%).

Вивчення рівнів сформованості музичного сприймання учнів за *емоційно-фізіологічним компонентом* здійснювалося за допомогою методів: педагогічного спостереження, евристичної бесіди, вправ.

Перший показник – наявність емоційного відгуку на музику – діагностувався через поєднання педагогічного спостереження з евристичною бесідою. Проводячи уроки під час практики, ми спостерігали за реакцією учнів на музику під час її слухання та колективного обговорення. Обговорення будувалося з опорою на навідні питання (евристична бесіда): Кому сподобався цей твір? Яким словом ви б його схарактеризували? Як змінився ваш настрій, коли прослухали твір? Що цікавого ви помітили в музиці? Чи хотіли б ви знову почути цей твір?

Другий показник – здатність до правильного ритмо-пластичного супроводу музики – діагностувався за допомогою методу вправ. До вивчених пісень і танців пропонувалося придумати ритмо-пластичний супровід, наприклад, синхронно проплескуючи сильні долі або синхронно проплескуючи слабкі долі. Вправа виконувалася як колективно, так і індивідуально, що давало змогу більш точного діагностування.

Результати, отримані за обома показниками, ми узагальнили і подали в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Рівні сформованості музичного сприймання учнів за емоційно-фізіологічним компонентом (констатувальний етап)

№ п/п	Рівні сформованості музичного сприймання	Досліджувана група (5-А)		Контрольна група (5-Б)	
		учнів	%	учнів	%
1.	Високий	7	28,0	8	33,3
2.	Середній	14	56,0	13	54,2
3.	Низький	4	16,0	3	12,5
	Всього	25	100	24	100

Вивчення рівнів сформованості музичного сприймання учнів за *когнітивно-орієнтаційним компонентом* здійснювалося за допомогою ігрових методів у процесі урочної роботи.

Перший показник когнітивно-орієнтаційного компоненту – наявність визначених програмними вимогами знань про музичне мистецтво – діагностувався за допомогою гри-конкурсу на кращого знавця музики. Заздалегідь нами було підготовлено питання за темами, вивченими протягом чверті. Питання стосувалися основних понять музичного мистецтва (мелодія, ритм, супровід, оркестр, хор), музичних жанрів (пісня, танець, балет, опера), видатних композиторів – вітчизняних і зарубіжних (М. Лисенко, К. Стеценко, Ф. Шопен, Е. Гріг).

Наступним завданням конкурсу стало роз'яснення понять. Ми зачитували учням визначення музичних явищ, про які йшлося на попередніх уроках (наприклад, «великий колектив співаків»), учням треба було назвати відповідне поняття («хор»). Практикувався і зворотній хід завдання: «хто пам'ятає, що таке опера?», «що роблять оперні артисти?», «чим відрізняється опера від балету?» тощо.

Другий показник когнітивно-орієнтаційного компоненту – наявність умінь слухового аналізу музичних творів – виявлявся за допомогою ігор іншого характеру, які також впроваджувалися в конкурс кращих знавців музики. Наприклад, перша гра ставила за мету слухове вирізнення засобів виразності. Їх назви демонструвалися на екрані («мелодія», «ритм», «темп» тощо). Звучала музика, учням треба було уважно її послухати. Далі ми показували учням на певний засіб, попередньо його не оголошуючи. Наприклад, якщо вибір припадав на «мелодію», учням треба було висловити думки стосовно мелодії або схарактеризувати її одним словом.

Друга гра ставила за мету слухове вирізнення музичних жанрів. Звучало два уривки творів. Учні уважно слухали і мали дати відповідь на питання вчителя, які попередньо не оголошувалися. Наприклад, «який із прослуханих уривків належить до танцю?», «чи почули ви щойно твір, схожий на марш?».

Виконання завдань показало, що сформованість когнітивно-орієнтаційного компоненту музичного сприймання загалом є нижчою, ніж попередніх. Хоча було визначено декілька кращих знавців музики в обох

групах, ми помітили, що нерідко учні плутали навіть прості поняття, помилялися у їх використанні. Недостатніми є знання авторів музики, що свідчить про деяку відірваність перцептивних процесів від процесів мисленнєвих. Ще більших ускладнень викликали завдання слухового аналізу: діти не завжди слухали музику зосереджено, тому із зусиллями могли підібрати одне слово для характеристики засобу. Недоліки стосувалися і сприймання основних музичних жанрів: хоча в цілому діти добре орієнтувалися у первинних жанрах, їх перетворення на жанри вторинні могло не бути поміченим.

Результати вивчення обох показників когнітивно-орієнтаційного компоненту музичного сприймання показано у таблиці 2.3.:

Таблиця 2.3.

Рівні сформованості музичного сприймання учнів за когнітивно-орієнтаційним компонентом (констатувальний етап)

№ п/п	Рівні сформованості музичного сприймання	Досліджувана група (5-А)		Контрольна група (5-Б)	
		учнів	%	учнів	%
1.	Високий	5	20,0	6	25,0
2.	Середній	15	60,0	15	62,5
3.	Низький	5	20,0	3	12,5
	Всього	25	100	24	100

Як бачимо, результати діагностування за когнітивно-орієнтаційним компонентом є скромнішими за попередні. В обох групах переважає середній рівень, який охоплює понад 60,0%. У досліджуваній групі кількість відсотків високого і низького рівня однакова (20,0%). У контрольній групі співвідношення високого і низького рівнів діє на користь високого (25,0% проти 12,5%).

Діагностика стану сформованості музичного сприймання учнів за *діяльнісно-результативним компонентом* відбувалася методом творчих завдань в процесі урочної роботи.

Перший показник – здатність до втілення образу почутої музики різними художніми засобами – перевірявся наступним чином: учні отримали завдання

відобразити враження від п'єси Дж. Ласта «Самотній пастух» у фарбах. Було роз'яснено, що слід не малювати детально пастуха зі стадом, а кольорами передати сам настрій. Малювання відбувалося під звучання музики.

Результати виконання завдання виявилися цікавими. Деякі учні малювали абстрактні лінії і площини. Переважали м'які, прозорі кольори, що добре співвідносилося з образом твору. Взагалі відверто неадекватних образу твору робіт було небагато.

Другий показник – здатність до обґрунтованої естетичної оцінки сприйнятої музики – перевірявся відразу по закінченні малювання образів «Самотнього пастуха». Учні повинні були скласти коротке резюме, в якому би давалося пояснення, чому їм сподобався або не сподобався твір.

Учні впоралися із завданням по-різному. Низка висловлень була цікавою: діти намагалися детально пояснити свої відчуття, виразити їх в образній формі. Наприклад, учениця 5-А класу написала: «Це чудова музика. Вона дає змогу зануритися у себе, відчутти велич природи, її вічність. Людина стає собою, не підкоряючи природу, а рухаючись в її ритмах». Однак багато відповідей були досить формальними: «Музика сподобалась, тому що вона красива», «Мені сподобалася мелодія». Декілька учнів не впоралися із завданням, не виконавши його взагалі. Отже, не всі учні досягли цілісності музичного сприймання, обмежившись фіксацією окремих відчуттів або взагалі не висловивши їх.

Узагальнення результатів, отриманих за обома показниками діяльнісно-результативного компоненту, показано у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Рівні сформованості музичного сприймання учнів за діяльнісно-результативним компонентом (констатувальний етап)

№ п/п	Рівні сформованості музичного сприймання	Досліджувана група (5-А)		Контрольна група (5-Б)	
		учнів	%	учнів	%
1.	Високий	6	24,0	5	20,8
2.	Середній	15	60,0	17	70,8
3.	Низький	4	16,0	2	8,4
	Всього	25	100	24	100

Таблиця показує, що високий рівень у досліджуваній групі склав 24,0%, у контрольній – 20,8%. Середній рівень у досліджуваній групі – 60,0%, а у контрольній – 70,8%. Низький рівень у досліджуваній групі становив 16,0%, у контрольній – лише 8,4%.

Після вивчення кожного з компонентів сформованості музичного сприймання учнів п'ятих класів відповідно критеріям і показникам, ми систематизували і узагальнили отримані дані у відсотках, унаочнивши їх у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

**Рівні сформованості музичного сприймання учнів
(констатувальний етап)**

Компоненти	Досліджувана група			Контрольна група		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
	%	%	%	%	%	%
Ціннісно-смысловий	32,0	52,0	16,0	37,5	50,0	12,5
Емоційно-фізіологічний	28,0	56,0	16,0	33,3	54,2	12,5
Когнітивно-орієнтаційний	20,0	60,0	20,0	25,0	62,5	12,5
Діяльнісно-результативний	24,0	60,0	16,0	20,8	70,8	8,4
Середній показник	26,0	57,0	17,0	29,2	59,4	11,4

Виведення середнього показника підтвердило, що стан сформованості музичного сприймання у досліджуваній і контрольній групах істотно не відрізняється.

Аналіз всіх результатів діагностики, отриманих на констатувальному етапі практичного дослідження, уможливив деталізоване визначення характеристик рівнів сформованості музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти.

Низький рівень сформованості музичного сприймання мають здебільшого учні, у яких відсутня потреба у слуханні музики. У таких дітей не

виражене ставлення до музики як ціннісно-сміслового утворення, тому їм складно виявити зміст прослуханих музичних творів. Музика не викликає значного емоційного відгуку, часто залишає учнів байдужими. Інтереси учнів обмежуються нескладною побутовою музикою, яка сприймається емоційно позитивно і адекватно. Учні з низьким рівнем припускають суттєві помилки у ритмо-пластичному супроводі музики. Обсяг знань про музичне мистецтво менший, ніж це передбачено програмними вимогами. Учні орієнтуються в основних поняттях, але мало використовують їх під час аналізу музики. Уміння слухового аналізу музичних творів фрагментарні. Втілення образів почутої музики різними художніми засобами є непереконливим, невідповідним об'єктивним характеристикам творів. Учні з низьким рівнем сформованості музичного сприймання можуть дати естетичну оцінку почутій музиці тільки за зразком, наданим вчителем.

Середній рівень сформованості музичного сприймання виявляють учні, зацікавлені слуханням музики, в тому числі академічної. Діти ставляться до музики як ціннісно-сміслового утворення, тому переважно правильно визначають зміст прослуханих музичних творів. Музика викликає емоційний відгук. Інтереси учнів включають музику різних типів, однак у процесі сприймання більш складної музики можуть не вирізнити на слух її засоби художньої виразності. Учні з середнім рівнем грамотно здійснюють ритмо-пластичний супровід музики, помилки несуттєві. Обсяг знань про музичне мистецтво відповідає програмним вимогам. Учні орієнтуються в основних поняттях, використовують їх під час аналізу музики. Уміння слухового аналізу музичних творів включають фіксацію основних змістових і художніх характеристик. Втілення образів почутої музики різними художніми засобами є в цілому правильним, відповідним об'єктивним характеристикам творів. Учні з середнім рівнем сформованості музичного сприймання можуть дати власну естетичну оцінку почутій музиці.

Високий рівень сформованості музичного сприймання виявляють учні з вираженою потребою у слуханні музики, в тому числі академічної. Діти

розуміють музику як ціннісно-сміслову утворення, тому правильно і без суттєвих зусиль визначають зміст прослуханих музичних творів. Музика викликає значний емоційний відгук, задоволення. Інтереси учнів включають музику різних типів. Адекватним є як сприймання легкої побутової, так і музики більш складної. Учні добре вирізняють на слух засоби художньої виразності, помічають динаміку їх розвитку у творі. Учні з високим рівнем безпомилково здійснюють ритмо-пластичний супровід музики, можуть запропонувати власний пластичний малюнок. Обсяг знань про музичне мистецтво ґрунтовний, учні прагнуть отримання нових знань. Учні володіють поняттями і термінами музичного мистецтва, усвідомлено використовують їх під час аналізу музики. Уміння слухового аналізу музичних творів достатньо деталізовані, пов'язані з життєвими асоціаціями. Втілення образів почутої музики різними художніми засобами є виразним, творчим, відповідним об'єктивним характеристикам творів і їх суб'єктивному сприйманню дітьми. Учні з високим рівнем сформованості музичного сприймання можуть дати аргументовану естетичну оцінку почутій музиці.

Провівши констатувальний етап практичного дослідження, ми пересвідчилися у існуванні недоліків щодо сформованості музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти. Так, кількісний аналіз показав, що попри якісну роботу досвідченого вчителя мистецтва в обох групах значними є показники середнього рівня (57,0% у досліджуваній групі, 59,4% – у контрольній), а у деяких учнів – низького. Якісний аналіз результатів виявив, що найбільш адекватним є музичне сприймання учнями творів побутової музики (пісень, танців, естрадних інструментальних композицій), тоді як сприймання творів великих форм і чистих інструментальних жанрів втрачає емоційну захопленість і часто залишається неосмисленим. Вказане зумовило необхідність посилення формувальних впливів, заради чого було впроваджено педагогічні умови формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики.

2.2. Впровадження педагогічних умов формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики в освітній процес

Формувальний етап практичного дослідження було зосереджено на апробації педагогічних умов формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики, обґрунтованих у підрозділі 1.3. Завданнями формувального етапу стало:

- впровадити в освітній процес гімназії педагогічні умови формування музичного сприймання учнів засобами оркестрової музики;
- проаналізувати шкільні підручники з мистецтва і виявити теми, співвідносні з оркестровою музикою;
- урахувуючи дані констатувального етапу дослідження і аналіз підручників, розробити програму формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики.

У формувальному етапі дослідження був задіяний 5-А клас КГ № 26 (25 учнів). Педагогічні умови впроваджувалися комплексно. Основна увага приділялася урочній роботі. Так, дотримання педагогічної умови «систематичність роботи з формування мистецького тезаурусу учнів» забезпечувалось завдяки посиленню уваги до вивчення понять і термінів, їх застосуванню учнями щодо сприйнятої музики, запам'ятовуванню жанрів творів, свідомому їх вирізненню поміж інших жанрів («Чим симфонія відрізняється від опери?», «Чи все, що грає симфонічний оркестр, треба називати симфонією?»). Впровадження другої умови – «організації музичного сприймання як інтеракції слухачів» – потребувало створення атмосфери, сприятливої для спілкування, в якому б відбувався обмін перцептивними враженнями самих дітей. Друга умова добре доповнювала і розвивала першу. Наприклад, з'ясувавши з учнями, що таке симфонічний оркестр, які інструменти до нього входять (перша умова), ми просили дітей пригадати, чи

чули вони колись такий оркестр, де саме проходив виступ, чим запам'яталась гра оркестру (друга умова). Педагогічна умова «урізноманітнення методів розвитку музичного слуху учнів» ініціювалася діяльністю вчителя: з учнями проводилися невеликі музичні вікторини «Впізнай почутий твір», дидактичні ігри «Який інструмент грає?», «Оркестр чи ні?», «Знайоме – незнайоме». Також ми запропонували учням творчу вправу «Я оркестрант» на розвиток тембрового слуху. Використовувався метод роботи в малих групах (по 3–4 особи). Разом зі вчителем учні прослуховували фрагмент оркестрової музики і коротко аналізували, які інструменти вони почули. Далі учасники групи обирали кожен «свій» інструмент. Завданням було під час повторного сприймання фрагменту учню, який почув «свій» інструмент відобразити рухом гру на ньому, а коли інструмент перестане бути чутним, припинити. Групи учнів змагалися між собою на правильність виконання вправи. Помилками вважалося не тільки неправильне визначення інструмента, але і пропуск свого «соло» або несвоєчасне його припинення. Впровадження педагогічної умови «організація підтримки слухового сприймання через зорові і вербальні зв'язки» також добре доповнювало і розвивало попередню. Наведений нам приклад вправи «Я оркестрант» мав у собі підтримку слухового сприймання зв'язком із зоровими уявленнями і відповідними м'язовими реакціями (яким ми БАЧИМО виконавця на певному оркестровому інструменті і як він ДІЄ під час гри). Найбільш безпосередні зорові уявлення від оркестрової музики пов'язані з діяльністю диригента. Учні основної школи вже розуміють, для чого потрібен диригент, однак майже не здогадуються, що означають його рухи. Корисно ознайомити дітей з такими аспектами диригування, як темпова і метрична стійкість, показ гри конкретних інструментів або груп, динамічні вказівки. Сприймання кожної з цих характеристик доцільно закріплювати вправами або іграми (проплескування долей, реагування на зміни темпу, визначення солюючих інструментів, чергувань tutti – solo, тихе і гучне звучання). Сприймання оркестрової музики викликає і опосередковані зорові враження, пов'язані з тембральними

властивостями задіяних інструментів («прозорість» звучання флейти), жанровими показниками музики (уявлення виконання маршів, конкретних танців тощо), стильовими показниками (так звучання старовинної музики може викликати уявлення палацу або парку), програмністю. Вербальні зв'язки власне оркестрової музики стосуються її близькості до структури мовлення, членороздільності, втілення літературних образів і сюжетів (Л. Бетховен. Увертюра «Егмонт», Г. Берліоз. Фантастична симфонія), включення вокальних розділів (Л. Бетховен. Дев'ята симфонія, Є. Станкович. Симфонія на вірші Т. Шевченка), взаємодії з жанрами, в яких вербальність є важливою (оркестрові епізоди в опері, опереті). У музичному сприйманні оркестрової музики вербальні зв'язки стосуються передусім «опредметнення» вражень за допомогою слів. У діяльності слухача відбувається «переклад» з однієї мови (музичної) на іншу (словесну). Вчитель мистецтва має враховувати, що висловлення музичних вражень є непростю справою, йому треба вчити. Звичайно, якщо обмежуватися фіксацією елементарних слухових характеристик музики, то їх вербалізація відбуватиметься без зусиль. Втім, розпізнавання елементарних характеристик не можна вважати повноцінним музичним сприйманням. Важливо, щоби учні слідували за розвитком мелодії, знаходили багатство тембрів тощо.

Оскільки задіяними у практичному дослідженні були учні п'ятих класів, аналіз тематики підручників з предмету «Мистецтво» стосувався саме цього класу. Ми з'ясували, що існує декілька підручників, складених різними групами авторів. Нашу увагу привернули підручники, які є найбільш використовуваними в закладах загальної середньої освіти Дніпропетровщини. Це підручники авторства: 1) Л. Масол [47]; 2) Л. Кондратової, С. Федуні і О. Чорного [37]; 3) Л. Аристової, Н. Чен [3]. Вивчення тематизму підручників в дотичності до оркестрової музики описане в Додатку В.

Аналіз підручників з мистецтва для 5 класу показав, що всі вони можуть бути використані для формування музичного сприймання учнів засобами оркестрової музики і забезпечення педагогічних умов, запропонованих у

кваліфікаційній роботі. На наш погляд, складніше здійснювати формувальні впливи за підручником Л. Кондратової, С. Федуна, О. Чорного. Для подальшої роботи у межах практичного дослідження, враховуючи виявлені під час аналізу ґрунтовність, різнобічність розгляду оркестрової музики і затребуваність у КГ № 26, було обрано підручник Л. Масол.

Визначившись із підручником і взявши до уваги дані, отримані під час констатувального етапу практичного дослідження, ми розробили програму формування музичного сприймання учнів 5 класів засобами оркестрової музики і подали її в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Програма формування музичного сприймання учнів 5 класів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики

№	Форма роботи	Педагогічні умови	Методи формування музичного сприймання за компонентами			
			ціннісно-смысловий	емоційно-фізіологічний	когнітивно-орієнтаційний	діяльнісно-результативний
1	Проведення уроків мистецтва (5 уроків)	1) систематичність роботи з формування мистецького тезаурусу учнів; 2) організація музичного сприймання як інтеракції слухачів; 3) урізноманітнення методів розвитку музичного слуху учнів; 4) організація підтримки слухового сприймання через зорові і вербальні зв'язки	Методи емоційного впливу, словесні, ігрові методи, наведення асоціативний метод	Методи емоційного впливу, ігровий метод, наочний метод, метод імітації, метод театралізації, методи ритмічного виховання	Метод синонімії, асоціативний метод, порівняння, інтерактивні методи, метод аналізу-інтерпретації, методи евристики	Практично-виконавські, інтерактивні, ігрові методи, асоціативний метод, творчих завдань, метод візуалізації слухових уявлень

Продовження табл. 2.6.

2	Консультації позаурочна робота (4 години)	1) систематичність роботи з формування мистецького тезаурусу учнів; 2) організація музичного сприймання як інтеракції слухачів; 3) урізноманітнення методів розвитку музичного слуху учнів; 4) організація підтримки слухового сприймання через зорові і вербальні зв'язки	Методи самостійної роботи, словесні методи, методи емоційного впливу	Метод творчих завдань, методи самостійної роботи, словесні методи	Методи роботи з книгою, метод вправ, порівняння, словесні методи	Методи вербалізації і візуалізації даних музичного сприймання, метод емоційного впливу, практичні методи, метод роздумів про мистецтво
3	Позакласна робота (підготовка і проведення виховного заходу)	1) систематичність роботи з формування мистецького тезаурусу учнів; 2) організація музичного сприймання як інтеракції слухачів; 3) урізноманітнення методів розвитку музичного слуху учнів; 4) організація підтримки слухового сприймання через зорові і вербальні зв'язки	Методи емоційного впливу, словесні методи, робота в малих групах, метод творчих завдань	Практично-виконавські методи, інтерактивні методи, метод творчих завдань	Словесні методи, метод аналізу музичних творів, інтерактивні методи	Метод творчих завдань, метод роботи в групах, практично-виконавські методи

Продовження табл. 2.6.

4	Позакласна робота (проведення екскурсії)	1) систематичність роботи з формування мистецького тезаурусу учнів; 2) організація музичного сприймання як інтеракції слухачів; 3) урізноманітнення методів розвитку музичного слуху учнів; 4) організація підтримки слухового сприймання через зорові і вербальні зв'язки	Методи емоційного впливу, метод роздумів про музику, метод навчання на досвіді іншого	Методи емоційного впливу, словесні методи, тілесно-рухові методи	Метод творчих завдань, метод спостереження	Інтерактивні методи, метод творчих завдань
---	--	---	---	--	--	--

Під час реалізації програми було застосовано різні форми роботи з учнями. Першою формою стало проведення уроків мистецтва. Ми провели 5 уроків у 5-А класі за тематикою, пов'язаною з оркестровою музикою: «Тембри інструментів», «Путівник по симфонічному оркестру», «Срібні тембри духового оркестру», «Естрадний оркестр», «Музичні інтонації Сходу».

В якості прикладу формування музичного сприймання учнів засобами оркестрової музики наведемо план-конспект уроку «Естрадний оркестр» (див. Додаток Г).

Другою формою роботи за апробованою програмою формування музичного сприймання учнів засобами оркестрової музики стала консультативна позаурочна робота. Враховуючи актуальність змішаного (очно-дистанційного) навчання, необхідною є увага до навчальних досягнень кожного учня, що потребує застосування індивідуального підходу. Консультативна робота дозволяє поєднувати індивідуальні і групові

організаційні форми. Під час консультацій перевірялася самостійна робота учнів, виконання ними творчих завдань, додатково опрацьовувався незрозумілий навчальний матеріал, повторювалися вивчені твори оркестрової музики. Консультації надавали можливість учням висловити власне ставлення до сприйнятої музики, разом з вчителем проаналізувати використані композитором засоби виразності. Присутність на консультації декількох учнів сприяла організації інтеракції у сприйманні музичних творів.

Наступні форми роботи стосувалися підготовки і проведення виховного заходу із застосуванням оркестрової музики. З учнями ми підготували свято козацької слави. Діти брали участь у добиранні віршів, які передували звучанню оркестрових маршів і танцю «Козачок». Було створено номер шумового оркестру, який імітував рух козацького війська на конях. Використання оркестрової музики під час заходу сприяло посиленню емоційного впливу інформації виховного змісту.

Підсумковим заходом апробованої нами програми з формування музичного сприймання учнів засобами оркестрової музики стала екскурсія до музичного коледжу на концерт відділу оркестрових інструментів. Перед екскурсією учні отримали завдання занотувати, які інструменти вони почули, які найбільше сподобались, чим саме сподобались. Другим завданням стало спостереження за роботою диригента оркестру. Діти мали дати відповідь на питання: Чи допомагає диригент грати музикантам емоційно яскравіше? Як він це робить? Якими є рухи диригента, коли всі інструменти оркестру грають разом? Якими є рухи диригента, коли в оркестрі солює певний інструмент?

У всіх формах роботи нами впроваджувалися педагогічні умови формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики: 1) систематичність роботи з формування мистецького тезаурусу учнів; 2) організація музичного сприймання як інтеракції слухачів; 3) урізноманітнення методів розвитку музичного слуху учнів; 4) організація підтримки слухового сприймання через зорові і вербальні

зв'язки. Отже, завдання формувального етапу практичного дослідження було виконано, що дозволило приступити до аналізу результатів роботи.

2.3. Результати практичної роботи

Впровадження педагогічних умов формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики передбачало наступну оцінку їх ефективності. Для цього було необхідно проаналізувати стан сформованості музичного сприймання учнів після завершення роботи за розробленою нами програмою, в основі якої лежало дотримання всіх обґрунтованих педагогічних умов, а також простежити динаміку порівняно з констатувальним етапом дослідження.

З метою отримання конкретних якісних і кількісних результатів практичної роботи було проведено контрольні зрізи досягнень учнів за кожним компонентом музичного сприймання. Завдання, які виконували учні, були схожими на завдання констатувального етапу. Аналогічними були і дослідницькі методи: анкетування, тестування, вправи, ігрові методи, педагогічне спостереження. Протягом контрольного етапу завдання виконували учні досліджуваної і контрольної груп, тоді як педагогічні умови формування музичного сприймання учнів засобами оркестрової музики було впроваджено лише в освітній процес досліджуваної групи.

Стан сформованості музичного сприймання учнів за *ціннісно-смісловим компонентом* вивчався за допомогою методів анкетування і тестування. Відповіді на питання анкети показали, що учні досліджуваної групи стали більше цікавитися музикою, слухати її вдома, дослухатися до різних музичних інструментів. Під час тестування більшість учнів правильно визначила зміст сприйнятих творів та склад виконавців: оркестр, хор, вокальне або інструментальне соло. Отримані дані ми зафіксували і порівняли з вихідними, таким чином простежуючи динаміку змін. Це показано у таблиці Д.1. Додатку Д.

Можна помітити, що позитивна динаміка за ціннісно-смісловим компонентом музичного сприймання більше виявлена в досліджуваній групі. Високий рівень збільшився на 12,0%, середній знизився на 4,0%, низький зменшився на 8,0%. Динаміка у контрольній групі спостерігалася мало: високий рівень не змінився, середній збільшився на 4,2%, а низький зменшився на 4,2%.

Перевірити сформованість музичного сприймання учнів за **емоційно-фізіологічним компонентом** ми змогли за допомогою методів педагогічного спостереження і вправ. Педагогічне спостереження спрямовувалося на відстеження емоційного відгуку дітей на музику, яка сприймається. Метод вправ переважно стосувався сприймання ритмічної основи музичних творів дітьми. Кількісні дані подано у таблиці Д.2. Додатку Д.

Досліджувана група показала покращення сформованості музичного сприймання за емоційно-фізіологічним компонентом: високий рівень збільшився на 8,0%, середній – на 4,0%, низький зменшився на 12,0%. Рівні у контрольній групі змінилися несуттєво: високий збільшився на 4,2%, низький зменшився на 4,2%.

Когнітивно-орієнтаційний компонент музичного сприймання перевірявся переважно ігровими методами. Їх застосування зацікавлювало учнів в отриманні знань про музичне мистецтво, набутті навичок слухового аналізу творів. Отримані результати у порівнянні з першим етапом демонструє таблиця Д.3. Додатку Д.

За когнітивно-орієнтаційним компонентом була зафіксована динаміка тільки в досліджуваній групі: високий рівень збільшився на 8,0%;, середній – на 4,0%, низький зменшився на 12,0%. Кількісні показники контрольної групи за вказаним компонентом виявилися аналогічними констатувальному етапу.

Перевірка сформованості музичного сприймання учнів за **діяльнісно-результативним компонентом** відбувалася шляхом виконання учнями творчих завдань поліхудожньої спрямованості. У такий спосіб збиралася інформація щодо здатності дітей втілювати образи сприйнятої музики,

естетично оцінювати почуті твори. Результати представлено у таблиці Д.4. Додатку Д.

Виражена позитивна динаміка спостерігалася у досліджуваній групі. Тут зростання високого рівня досягло 12,0%, середній рівень зменшився на 4,0%, низький зменшився на 8,0%. У контрольній групі зміни відбулися щодо високого і середнього рівнів. Високий збільшився на 4,2%, середній зменшився на 4,2%.

Для узагальнення отриманих даних відносно рівнів сформованості музичного сприймання за кожним із компонентів, ми вивели результуючі середні показники (див. табл. Д.5. Додатку Д).

Потім, виходячи із середніх показників констатувального і контрольного етапів, ми вивели середні якісні показники, сумувавши дані високого і середнього рівнів, і простежили динаміку. Це показано в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Динаміка середніх якісних показників сформованості музичного сприймання учнів

Якісні показники	Досліджувана група (5-А)	Контрольна група (5-Б)
Вихідний якісний показник	83,0	88,6
Підсумковий якісний показник	93,0	90,6
Динаміка	+10,0	+2,0

Отже, динаміка у досліджуваній групі є явно суттєвішою, ніж у контрольній, що свідчить про ефективність запропонованих педагогічних умов формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було подано опис апробації педагогічних умов формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики з метою визначення їх ефективності. Апробація

відбувалася в контексті педагогічного дослідження, що проводилося поетапно. На першому, констатувальному, етапі було проаналізовано стан сформованості музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти, діагностовано наявні рівні відповідно виокремленим компонентам, критеріям і показникам. Встановлено, що питанням формування музичного сприймання учнів приділяється належна увага вчителя-предметника. Кількість учнів з низьким рівнем незначна, однак переважаючим виявляється середній рівень. Отже, потреба у формуванні музичного сприймання є актуальною.

На другому, формувальному, етапі в освітній процес учнів 5 класів впроваджувалися педагогічні умови формування музичного сприймання засобами оркестрової музики. Попередньо ми проаналізували підручники з мистецтва для 5 класу і виявили теми, пов'язані з оркестровою музикою. Ураховуючи дані, отримані на першому етапі дослідження, було розроблено програму формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти, засновану на впровадженні педагогічних умов. З дотриманням педагогічних умов проводилися форми класної, позаурочної та позакласної роботи.

Третій, контрольний, етап передбачав аналіз результатів впровадження педагогічних умов формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти. Застосовувалися методи і форми роботи, подібні до констатувального етапу. Результати виявили інтенсивнішу позитивну динаміку у досліджуваній групі, яка була задіяна в апробації педагогічних умов. Середній якісний показник тут збільшився з 83,0% до 93,0%, тоді як у контрольній групі зростання було невеликим (з 88,6% до 90,6%).

Отже, всі результати практичного дослідження підтвердили ефективність впроваджених педагогічних умов формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики.

ВИСНОВКИ

Провівши дослідження педагогічних умов формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики, ми дійшли до таких висновків:

1. Ключове поняття кваліфікаційної роботи – «музичне сприймання» – є перцептивним процесом, спрямованим на розпізнавання музики. Поза сприйманням музика не може реалізуватися як мистецтво. Сприймання об'єднує перцептивні дії в цілісну систему. Сприймання являє собою складний пізнавальний процес прийому й перетворення інформації, що забезпечує відбиття об'єктивної реальності й орієнтування в навколишньому світі. Сприйманню властиві якості предметності, цілісності, константності, категоріальності. Музичне сприймання – це складний багатокomпонентний динамічний процес формування та функціонування суб'єктивного образу музичного твору (за А. Чехуніною). Музичне сприймання тісно пов'язано з іншими пізнавальними процесами – мисленням, пам'яттю, увагою, уявою. Музичне сприймання відрізняється і від спеціальної підготовки слухачів. Стадіями музичного сприймання було виявлено: емоційно-вольову, когнітивну, аналітичну, синтетичну.

2. Сприймання оркестрової музики є необхідним у музичному розвитку учнів закладів загальної середньої освіти, оскільки воно є підґрунтям сприймання будь-якої інструментальної музики. Поняття оркестрової музики тлумачиться однозначно – це музика, призначена для виконання оркестром. Виникнення і розвиток оркестрової музики пов'язані з професіоналізацією мистецтва. Втім, відмінності у осмисленні оркестрової музики виходять з того, що вона може розглядатися з позицій композиторства і виконавства. Етапним явищем у розвитку оркестрової музики стало формування симфонічного оркестру, що стимулювало появу спеціальних жанрів, насамперед, симфоній. З часом види оркестрів урізноманітнилися. Оркестрова музика має свою специфіку сприймання, яке тяжіє до колективності, спирається на дані слуху і

зору. Серед умінь сприймання оркестрової музики виділено: вирізнення тембрів окремих інструментів, фіксація слухом оркестрового звучання як своєрідного тембру; готовність до сприймання великих звукових масивів; орієнтування у жанрах музики і типах оркестрового музикування.

3. Визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики: 1) систематичність роботи з формування мистецького тезаурусу учнів; 2) організація музичного сприймання як інтеракції слухачів; 3) урізноманітнення методів розвитку музичного слуху учнів; 4) цілеспрямована підтримка слухового сприймання через зорові і вербальні за'язки. Всі ці педагогічні умови є взаємопов'язаними і потребують комплексного впровадження.

4. Для вивчення і аналізу сформованості музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти необхідним є визначення компонентної структури, відповідних критеріїв та показників. Взявши за основу напрацювання А. Джумелі, ми виділили чотири компоненти сформованості музичного сприймання: ціннісно-смысловий, емоційно-фізіологічний, когнітивно-орієнтаційний, діяльнісно-результативний. За кожним із компонентів було уточнено критерії і показники. Визначення компонентної структури дозволило провести діагностику сформованості музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти на прикладі п'ятих класів. Результати діагностики засвідчили перевагу середнього рівня сформованості музичного сприймання учнів, а якісний аналіз виявив складності у сприйманні дітьми оркестрової музики. Це зумовило необхідність посилення формувальних впливів.

5. Впровадження в освітній процес педагогічних умов формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики відбувалося на другому етапі практичного дослідження. Нами була розроблена спеціальна програма апробації педагогічних умов, яка забезпечувала їх комплексне та планомірне впровадження. Дотримання

педагогічних умов стосувалося всіх форм роботи: урочної, позаурочної, позакласної. Конкретні методи обиралися на основі відповідності зазначеним педагогічним умовам і доцільності відносно обраної форми роботи. Найбільш ефективними виявилися інтерактивні, ігрові методи, метод вправ, евристична бесіда.

6. Третій етап практичного дослідження спрямовувався на аналіз результатів апробації педагогічних умов формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики. Отримані за кожним компонентом дані та їх узагальнення показали, що у досліджуваній групі (5-А клас) відбувалася помітна позитивна динаміка сформованості музичного сприймання. У контрольній групі (5-Б), яка початково мала дещо кращі результати, зміни були несуттєвими. Це відображає динаміка середнього якісного показника: у досліджуваній групі він збільшився на 10,0% (з 83,0% до 93,0%), а у контрольній групі на 2,0% (з 88,6% до 90,6%).

Отримані результати підтвердили ефективність педагогічних умов формування музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти засобами оркестрової музики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Адорно Т. Теорія естетики ; пер. з нім. Київ : Видавництво «Основи», 2002. 518 с.
2. Аніщенко Н. В. Особливості діагностування музичного сприйняття майбутніх вчителів мистецтвознавчих предметів : монографія. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 186 с.
3. Аристова Л. С., Чен Н. В. Мистецтво : підручник для 5 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ : УОВЦ «Оріон», 2022. 224 с.
4. Афанасьєв Ю. Л., Джура О. Ф. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського. Київ : ДАКККиМ, 2009. 128 с.
5. Барсова І. О. Книга про оркестр. Київ : Музична Україна, 1981. 174 с.
6. Берегова О. М. Тенденції візуалізації в сучасній інструментальній академічній музиці в аспекті музичної комунікації. *Культурологічна думка*. 2017. № 11. С. 35–45.
7. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
8. Бибик С. П., Сюта Г. М. Словник іншомовних слів. Тлумачення, словотворення та слововживання : близько 35000 слів і словосполучень. Харків : Фоліо, 2005. 623 с.
9. Боришевський М. Й., Пилипенко Л. І., Пенькова О. І. Виховання духовності особистості. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 231 с.
10. Босанова. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%BE%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0> (дата звернення 29.10.2024)
11. Бродський Г. Л., Горбенко О. Б., Сметана С. О. Оркестровий клас : навч. посібн. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. 328 с.
12. Варій М. Й. Загальна психологія. Вид. 3-тє. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.

13. Варняк І. С. Художнє сприйняття і його значення у формуванні естетичної свідомості майбутніх учителів. *Educational dimension*. 2022. С. 371–377.
14. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 слів / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
15. Власенко І. М., Король А. М. Інтермедіальність сучасного мистецтва і технології його сприйняття. *Вісник НАКККіМ*. № 3. 2024. С. 38–45.
16. Вятоха І. Ю. Тембровий слух: психологічні особливості змісту та розвитку. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. Т. X. Вип. 23. С. 68–79.
17. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
18. Горбенко С. С. Основи методики музичної освіти: особистісний дискурс : навч.-метод. посібник. Київ : Вид-во УДУ імені М. П. Драгоманова, 2024. 206 с.
19. Гринчук І. П. Інноваційний підхід до організації слухання музики. *Мистецтво та освіта*. 2004. № 4. С. 13–16.
20. Грицишина М. В. Проблема враження як визначальна складова теорії пізнання Д. Юма. *Молодий вчений*. 2017. № 2. С. 60–63.
21. Грінченко А. М., Мамикіна А. І. Педагогічні умови та методи формування музично-слухових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Вип. 4 (133). 2020. С. 85–92.
22. Державний стандарт базової середньої освіти. URL : <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti> (дата звернення 05.11.2023)

23. Державний стандарт початкової освіти. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення 05.11.2023)
24. Джумеля А. З. Формування художньо-образного сприйняття майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії засобами пластичного інтонування : дис. ... докт. філос. з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). Київ, 2021. 281 с.
25. Дідич Г., Гейченко М. Сутність процесу музичного сприймання. *Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка*. Серія : Педагогічні науки. 2012. Вип. 103. С. 130–140.
26. Естетичне виховання школярів: методичні рекомендації, розробки уроків з предметів естетичного циклу, сценарії позакласних заходів / за ред. Н. Миропольської. Харків : Вид. група «Основа», 2009. 352 с.
27. Єрєміна О., Сердюк І. Формування естетичного сприйняття музики. *Мистецтво та освіта*. 2000. № 1. С. 39–42.
28. Завалко К. В. Психологія музичного сприймання : зб. матеріалів XVI Міжнародної конференції «Наука і освіта». Хмельницький : ХНУ, 2022. С. 79–81.
29. Закон України «Про освіту». URL : https://urst.com.ua/act/pro_osvitu (дата звернення 05.11.2023)
30. Закон України «Про повну загальну середню освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення 07.11.2023)
31. Злотник О. Й., Шульгіна В. Д. Комунікативні функції художнього спілкування в музичному мистецтві. *Наукові записки ТНПУ імені Володимира Гнатюка*. Серія : Мистецтвознавство. 2019. № 1. С. 28–34.
32. Інтеракція. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1>

- [%80%D0%B0%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%8F](#) (дата звернення 04.04.2024)
- 33.Калашник М. П., Савченко Г. С. Музичний тезаурус як організаційно-координаційна система. *Слобожанські мистецькі студії*. Вип. 2 (05). 2024. С. 25–30.
- 34.Квітка Н. О. Особливості поетапного розвитку та корекції сприймання музики в учнів молодших класів із ЗПР. *Гуманістична парадигма у спеціальній освіті: наука і практика*: зб. тез за матеріалами всеукраїнської науково-практичної on-line конференції / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої, Н. О. Макарчук. Київ, 2015. С. 76–78.
- 35.Клуб поезії. URL : <https://www.poetryclub.com.ua/getpoem.php?id=397459> (дата звернення 14.10.2024)
- 36.Колобич О. П. Загальна психологія : навч.-метод. посібник. Львів : Світ, 2018. 172 с.
- 37.Кондратова Л. Г., Федун С. І., Чорний О. В. Мистецтво : підручник інтегрованого курсу для 5 кл. закладів загальн. середн. освіти. Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2022. 240 с.
- 38.Коробецька С. Джерела утворення докласичного оркестрового стилю. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Національної музичної академії України імені Петра Чайковського*. Серія : Мистецтвознавство. Тернопіль : ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. № 1 (12). С. 3–8.
- 39.Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача. Київ : Наукова думка, 1965. 117 с.
- 40.Левицька І. М. Розвиток тембрового слуху дітей молодшого шкільного віку в процесі інструментального музикування. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 170. 2018. С. 188–192.
- 41.Лейбніц Г. В. Монадологія ; укр. переклад П. Бартусяка. *Журнал Sententiae*. Вип. XXVIII. 2013. № 1. С. 151–177.

- 42.Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43–63.
- 43.Лобач О.О. Моделювання музично-комунікативних ситуацій. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. Вип. 2. Київ : НПУ, 2001. С. 19–27.
- 44.Логвіненко А. О. Розуміння прекрасного в «Критиці здатності судження» Іммануїла Канта : зб. матеріалів XXIII Міжнародного молодіжного форуму «Радіоелектроніка та молодь у XXI столітті». Т. 8. Харків : ХНУРЕ, 2019. С. 18–19.
- 45.Луїс Бонфа. URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D1%83%D1%97%D1%81_%D0%91%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B0 (дата звернення 28.10.2024)
- 46.Макарова Л. Г. Просторове сприйняття музики як чинник естетичного виховання : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. Київ : ГНОЗИС, 2003. Т. V. Ч. 7. С. 171–175.
- 47.Масол Л. М. Мистецтво : підруч. інтегр. курсу для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2022. 240 с.
- 48.Маценко В. Ф. Методи вивчення сприймання. *Психологія пізнавальних процесів*. Київ, 2008. С. 5–11.
- 49.Науменко С. І. Психологія музичної діяльності. Чернівці : Видавничий дім «Родовід», 2015. 408 с.
- 50.Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 10.11.2023)
- 51.Овчаренко Н. А. Формування естетичних цінностей майбутніх музикантів-виконавців у процесі інтерпретаційної діяльності. *The scientific heritage*. Т. 3. Вип.113. 2023. С. 71–73.

[80%D0%B4_%D0%92%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%B5%D1%80](#)

(дата звернення 18.03.2024)

65. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 248 с.
66. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
67. Рудницька О. П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя : дис. доктора пед. наук. Київ, 1994. 431 с.
68. Сергєєнкова О. П., Коханова О. П., Пасєка О. В. Загальна психологія : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 296 с.
69. Сердюк О. П. Педагогічні підходи до формування музичного сприймання в теорії та практиці музичного навчання школярів. URL : https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=http://soippo.edu.ua/userfiles/Stattja_O_P_Serduk.doc&ved=2ahUKEwjFzbidm8aJAxUKEhAIHQUtFkMQFnoECBcQAQ&usg=AOvVaw1-vbWYXTHsCNLRzBORK8_F (дата звернення 11.04.2024)
70. Симфонічний оркестр. URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B8%D0%BC%D1%84%D0%BE%D0%BD%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%BE%D1%80%D0%BA%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%80 (дата звернення 12.04.2024)
71. Слупський В., Слупська Н. Ансамблі мідних духових інструментів у музичній культурі Італії XIII–XVII ст. *Музикознавча думка Дніпропетровщини*. 2021. Вип. 21. С. 357–376.
72. Спіліоті О. В. Музичне сприймання як складова механізму музично-інтонаційного мислення. *Теорія і методика мистецької освіти* : зб. наук.-метод. статей / за ред. Ю. Ф. Дворника, О. В. Коваль. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. Вип. 4. С. 67–73.

- 73.Субота М. В. Психологічна сутність емоційного сприймання музики. *Проблеми сучасної психології*. Вип. 11. 2019. С. 859–870.
- 74.Тарарак Ю. Історія виникнення та розвитку труби: органологічний аспект. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*. 2019. № 54. С. 123–137.
- 75.Тезаурус. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B0%D1%83%D1%80%D1%83%D1%81> (дата звернення 03.04.2024)
- 76.Увертюра. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A3%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%82%D1%8E%D1%80%D0%B0> (дата звернення 04.02.2024)
- 77.Філософський енциклопедичний словник / голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
- 78.Хоменко Л. В. Педагогічні умови формування мотивації студентів педагогічних коледжів до музично-викладацької діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія : Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 22 (27). 2017. С. 176–182.
- 79.Черкасов В. Ф. Інтерактивні музично-педагогічні технології (сприймання музики). *Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка*. Вип. 102. 2012. С. 98–108.
- 80.Чехуніна А. О. Установка творчої діяльності в контексті музикознавчої проблематики. *Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності*. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2008. Вип. 22. С. 323–329.
- 81.Що відрізняє камерну музику від оркестрової. Інформаційний портал «Reporter». URL : <https://reporter.zp.ua/shho-vidriznyaye-kamernu-muzyku-vid-orkestrvoyi.html> (дата звернення 14.01.2024)
- 82.Юнг К. Г. Психологія несвідомого ; пер. з нім. Київ : Центр навчальної літератури, 2022. 404 с.
- 83.Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

84. Якуб'як Я. Аналіз музичних творів (Музичні форми) : підручник. Ч.1. Тернопіль : Підручники і посібники, 1999. 208 с.
85. Cook N. Music, imagination and culture. Oxford: Oxford University Press, 1990. 243 p.
86. Shoen M. The meaning of music as art. *The Musical Quarterly*. Vol. XXVIII. Issue 1. January 1942. Pp. 115–121.

ДОДАТКИ

Додаток А

Класифікація груп інструментів симфонічного оркестру

Традиційно симфонічний оркестр складається з таких груп інструментів:

1. Струнних. Поділяється на підгрупи – перші скрипки, другі скрипки і альт, віолончелі і контрабаси. Зазвичай першим скрипкам доручається виконання основного мелодичного матеріалу. Другі скрипки та альт відповідають за середній шар музичної фактури. Вони створюють гармонічний супровід до звучання перших скрипок, вносять нові тембральні барви. Група віолончелей та контрабасів збагачує тембр низькими звуками. У фактурному плані – це базис звучання. Додавання інструментів з низьким звуком забезпечує звучанню групи глибини і об'ємності.

2. Духових. Поділяється на підгрупи дерев'яних і мідних інструментів. Серед дерев'яних духових інструментів у симфонічному оркестрі застосовується кларнет, гобой, англійський ріжок, фагот, флейта. Найбільш поширені мідні інструменти – труба, валторна, туба. У цілому духові інструменти додають оркестру гучності, урочистості, дзвінкості. Дерев'яні духові інструменти через велику індивідуалізацію тембрів сприяють створенню конкретних образів.

3. Ударних. До них відносяться литаври, барабани, трикутник, тимпани, ксилофон тощо. Ударні інструменти переважно забезпечують ритмічну основу звучання. Не менш значущим у використанні ударних є створення спеціальних звукових ефектів (наприклад, у симфонії Й. Гайдна «Сюрприз»).

Додаток Б

Діагностування рівнів сформованості музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти за ціннісно-смісловим компонентом

Для діагностування було використано методи: 1) бесіди; 2) педагогічного спостереження; 3) анкетування; 4) тестування.

Бесіда проводилася на початку діагностування з вчителем мистецтва Л. О. Гунько. Бесіда мала на меті ознайомлення зі складом груп, музичними здібностями та інтересами учнів. У ході бесіди ми зосередилися на таких питаннях:

1. Ставлення п'ятикласників до предмету «Мистецтво».
2. Уподобання учнів у плані слухання музики.
3. Наявність учнів, які навчаються у мистецьких школах.
4. Проблеми, пов'язані з організацією музичного сприймання.

Вчитель мистецтва відповіла, що ставлення п'ятикласників до предмету «Мистецтво» є зацікавленим. Діти мають змогу отримати на уроках позитивні емоції, «розрядитися» після предметів, які потребують напруженої уваги. У більшості випадків і учні 5-А, і учні 5-Б класу відвідують уроки із задоволенням. На уроках діти слухають музичні твори, які рекомендуються програмою. Вони є різноманітними: дитяча музика, класичні твори, сучасні обробки класики, естрадна музика. Особливо подобаються дітям твори програмні, коли є цікавий сюжет. Також учням подобається, коли слухання супроводжується переглядом відеоматеріалів. В обох класах є декілька дітей, які навчаються у мистецьких школах. Більше музично здібних учнів у 5-Б класі. Однак обидва класи мають досить непогані результати навчання. Проблеми, пов'язані з організацією музичного сприймання, насамперед стосуються самого формату навчання. Змішане навчання, перебування в укритті під час сирени не сприяють уважному сприйманню музики. Інша

проблема стосується того, що діти, коли бачать відео, часто відволікаються від музики.

Бесіда з вчителем Л. Гунько дозволила краще зрозуміти стан сформованості музичного сприймання учнів. Метод *педагогічного спостереження* ми використовували, коли вивчали особливості проведення уроків вчителя. Фіксувалося, як діти реагують на музику, хто є найбільш активним в обговоренні почутого, наскільки уважними є учні.

Для точнішого виявлення рівнів сформованості музичного сприймання учнів за ціннісно-смісловим компонентом (показник 1 – наявність потреби у слуханні музики) було проведене *анкетування* п'ятикласників. Питання анкети були такі:

1. Чи подобається тобі слухати музику на уроці?
2. Зазвичай ти уважно слухаєш музику і виконуєш завдання вчителя?
3. Музика, яка звучить на уроці, зацікавлює тебе?
4. Чи слухаєш ти музику вдома?
5. Чи любиш ти фантазувати, коли звучить музика?
6. Чи подобається тобі слухати твори для різних музичних інструментів?
7. Чи є у тебе улюблені твори, назви яких ти можеш згадати?
8. Чи хотів би ти чути музику незвичну, яку треба вчитися слухати і розуміти?

На питання анкети можна було відповідати: «так», «іноді», «ні». Оцінювання відповідей передбачало, що перевага відповідей «так» співвідноситься з високим рівнем сформованості музичного сприймання, «іноді» – з середнім рівнем, а «ні» – з низьким. За 8-бальною шкалою приналежність до високого рівня дорівнювала 7–8 балів, середнього – 4–6, низького – 0–3 бали.

Результати анкетування учнів за кожним з питань подано у таблиці Б.1.

Результати анкетування учнів
(за ціннісно-смісловим компонентом музичного сприймання)

№ питання	«так»				«іноді»				«ні»			
	5-А		5-Б		5-А		5-Б		5-А		5-Б	
	учнів	%	учнів	%	учнів	%	учнів	%	учнів	%	учнів	%
1	13	52,0	12	50,0	10	40,0	11	45,8	2	8,0	1	4,2
2	10	40,0	11	45,8	11	44,0	10	41,7	4	16,0	3	12,5
3	9	36,0	9	37,5	12	48,0	13	54,2	4	16,0	2	8,3
4	8	32,0	9	37,5	10	40,0	11	45,8	7	28,0	4	16,7
5	7	28,0	8	33,3	12	48,0	10	41,7	6	24,0	6	25,0
6	10	40,0	8	33,3	13	52,0	13	54,2	2	8,0	3	12,5
7	8	32,0	9	37,5	11	44,0	13	54,2	6	24,0	2	8,3
8	9	36,0	10	41,7	12	48,0	12	50,0	4	16,0	2	8,3
Середній показник	9	36,0	10	41,7	12	48,0	11	45,8	4	16,0	3	12,5

Відповіді показали, що учням здебільшого подобається слухати музику на уроках, вони намагаються бути уважними і виконувати завдання вчителя, музика, яка вивчається, не байдужа для учнів, діти люблять слухати твори для різних інструментів і навіть хочуть навчитися сприймати складнішу музику. Тобто, у переважної більшості учнів є потреба у сприйманні музики. Водночас відповіді засвідчили певні складнощі у музичному сприйманні: близько 25,0% учнів обох груп не люблять фантазувати, коли звучить музика, тобто сприймання не асоціюється з конкретними образами; значний відсоток учнів

не слухає музику вдома; також значний відсоток учнів не може згадати улюблені твори і їх назви.

Продіагностувати вираженість другого показника ціннісно-сміслового компоненту музичного сприймання – здатність виявляти основний зміст прослуханого музичного твору – дозволив метод *тестування*. П'ятикласниками пропонувалося виконати завдання, які стосувалися музики, що вивчалася на уроках:

1. (*Звучить музичний твір. Е. Гріг. Ранок*). Як ти думаєш, що змальовувала музика?

- А) ранок у лісі
- Б) зимову негоду
- В) не знаю
- Г) це були просто красиві звуки

2. (*Звучить музичний твір. О. Мессіан. Каталог птахів*). Як ти думаєш, хто міг бути героєм твору?

- А) твій друг Сашко
- Б) незвичайний птах
- В) не знаю
- Г) це були просто красиві звуки

3. (*Звучить музичний твір. К. Стеценко. Вечірня пісня*). Поміркуй, хто і кому співає пісню?

- А) хор вшановує почесних гостей
- Б) мама співає дитині
- В) дитина співає для друзів на дні народження
- Г) співак виступає на телебаченні

4. (*Звучить музичний твір. У.н.п. «Женчичок-бренчичок»*). Як ти вважаєш, ця пісня:

- А) жартівлива
- Б) урочиста
- В) ніжна
- Г) задумлива

5. (Звучить музичний твір. Ф. Шопен. Полонез для фортепіано). Як ти вважаєш, це:

- А) танець
- Б) пісня
- В) марш
- Г) симфонія

Кожна правильна відповідь оцінювалася в 1 бал. Оцінювання виконання тестових завдань відбувалося за 5-бальною шкалою, де 5 балів відповідало високому рівню, 3–4 – середньому, 0–2 – низькому.

Відповіді були переважно правильними і демонстрували приналежність учнів до високого і середнього рівнів. Однак, були і діти, які не впоралися із завданнями, не відчували життєвої змістовності музики, помилилися щодо її жанрової характерності (4 учні досліджуваної групи і 3 учні контрольної).

Додаток В

Аналіз підручників з «Мистецтва» для 5 класу

У підручнику *Л. Масол* у першому семестрі учні вивчають народне і професійне мистецтво, порівнюють їх. Другий семестр уводить у світ конкретних мистецтв – візуальних і сценічних. Спеціальна увага оркестровій музиці приділяється у розділі «Професійна музика». Пропонуються теми уроків: «Тембри інструментів», «Путівник по симфонічному оркестру», «Срібні тембри духового оркестру», «Естрадний оркестр», «Музичні інтонації Сходу». Дотичними до оркестрової музики є теми уроків другого семестру, зокрема «Музика і література», «Цирк – мистецтво, сповнене радості», «На оперній сцені», «Музичні та хореографічні ансамблі», «Музика свят і розваг», «Карнавал крокує континентами». Для слухання авторка пропонує велику кількість оркестрових творів, оркестрових перекладень відомих творів для інших складів, оркестрові обробки народної та естрадної музики. Наведемо приклади творів, пропонованих для музичного сприймання з наступним аналізом на уроці: М. Лисенко. Друга рапсодія, К. Дебюссі. «Затонулий собор» в оркестровому перекладі, Б. Бріттен. «Путівник по оркестру для молоді», український військовий марш «Козацька слава», Й. Штраус. Вальс «Казки Віденського лісу», В. Кікта. Концертна симфонія «Фрески Софії Київської», циркові марші різних авторів, Г. Ф. Гендель. Увертюра з «Музики королівського феєрверку», Г. Ф. Гендель. Музика на воді, О. Респігі. Симфонічна картина «Фонтани Риму» (фрагменти). Мистецький тезаурус, пов'язаний із оркестровою музикою, є широким. До ключових понять входять «ритм», «форма», «народні музичні інструменти», «професійні музичні інструменти», «оркестр (види оркестрів)», «обробка», «тембр», «регістр», «філармонія», «диригент», «партитура», «пюпітр», «соло», «туті», «фактура», «сюїта», «симфонія».

У підручнику *Л. Кондратової, С. Федуні і О. Чорного* розглядаються різні види мистецтва у їх взаємодії і наявності спільних якостей (гармонія,

ритм, композиція). Питання взаємодії народного і професійного мистецтва вивчаються, на відміну від підручника Л. Масол, у другому семестрі. Тему першого семестру сформульовано як «Мистецька азбука», другого – «У колі народних та професійних митців і мисткинь». Тем уроків, прямо дотичних до оркестрової музики, небагато: 1) «Розмаїта палітра музичного мистецтва», 2) «Народні мотиви в музиці», 3) «Професійне мистецтво», 4) «Циркові образи в мистецтві». Однак кількість творів оркестрової музики, які пропонуються до сприймання, чимала. Підбір творів до слухання вражає різноманіттям жанрів, національних представництв та історичних епох. Учні знайомляться з творами: Й. С. Бах. Оркестрова сюїта № 3. Арія, Дж. Россіні. Тарантела, Є. Адамцевич. Запорізький марш, М. Лисенко. Вальс «Розлука», Ю. Шевченко. Оркестрові фрагменти з балету «Буратіно», М. Березовський. Уривок із Симфонії № 1, Л. Ревуцький. Уривок із симфонічної п'єси «Козачок», Ю. Шевчук. Шумка-гопак, Ж. Оффенбах. Галоп з оперети «Паризький балет», К. Хачатурян. Галоп з балету «Чиполіно». Автори підручника пропонують за допомогою зазначених творів засвоїти загальні характеристики мови музичного мистецтва (Арія Й.-С. Баха – засоби виразності інструментальної музики (мелодію, темп, тембр тощо), Тарантела Дж. Россіні – швидкий темп). Закладений у підручник мистецький тезаурус стосується переважно загальних характеристик музики, які є важливими і для музики оркестрової. Зокрема це поняття: «діапазон», «регістр», «шедевр», «музична форма», «програмна музика», «композиція», «тембр», «професійні музичні інструменти», «народні музичні інструменти», «оркестр (види оркестру)», «симфонія».

Підручник Л. Аристової, Н. Чен тематично ближчий до підручнику Л. Масол. У ньому також розкриваються глибокі зв'язки народного і професійного мистецтва, а у другому семестрі учні вивчають можливості синтезу мистецтв. Достатня кількість тем прямо пов'язана з оркестром: «Музичні інструменти симфонічного оркестру», «Слухаємо симфонію», «Види оркестрів», «Мелодії рідного дому». Є теми, які підготовляють до

сприймання оркестрової музики. Наприклад, у першій у навчальному році темі «Походження музики» говориться про виникнення інструментів і спроби їх ансамблевих поєднань. Учні дізнаються про існування трьох груп інструментів – духових, ударних, струнних. Під час вивчення тем про людський голос обговорюється явище тембру, що надалі визначатиме особливості побудови оркестру у його демонстрації різнотембровості. Безпосередньо до «оркестрових» тем примикає тема «Інструментальна музика звучить», яка передбачає роз'яснення дітям значення тембру, динаміки для сумісного інструментального виконання. Підручник сприяє формуванню знань про оркестрову музику. Мистецький тезаурус складають поняття «оркестр» (різних видів), «оркестрові інструменти», «диригент», «диригентська паличка», «партитура», «симфонія», «тембр», «динаміка». Для музичного сприймання рекомендовано твори: Б. Бріттен. «Путівник по оркестру для молоді» (фрагмент), Й. Гайдн. Симфонія «Сюрприз» (фрагмент II частини), В.-А. Моцарт. Симфонія № 40 (фрагмент I частини), В.-А. Моцарт. Симфонія № 40 в аранжуванні для естрадного оркестру, О. Шварц. «Навколо світу за 80 днів», Я. Орлов. Гопак.

Додаток Г

План-конспект уроку мистецтва в 5 класі

Тема чверті: Професійна музика.

Тема уроку: Естрадний оркестр.

Мета:

дидактична – розширити уявлення учнів про види оркестрів, історичні умови їх виникнення, пояснити дітям, яку музику виконують естрадні оркестри, навіщо вони потрібні суспільству, формувати вміння аналізу почутої музики через вирізнення оркестрових засобів;

розвивальна – розвивати музичне сприймання, тембровий слух, увагу, мислення, пам'ять;

виховна – виховувати любов до оркестрової музики різних жанрів, бажання дізнаватися про оркестрові інструменти, культуру спілкування.

Зміст уроку: Л. Бонфа. «Ранок карнавалу», К. Джонс. «Боса-нова» – слухання; Муз. В. Ільїна, сл. В. Сапгіра. «Пісенька про веселий час» – виконання.

Тип уроку: урок поглиблення теми.

Обладнання: комп'ютер, мультимедійна презентація, аудіо та відеофайли.

Література:

1. Барсова І. Книга про оркестр. Київ: Музична Україна, 1981. 174 с. [5]
2. Босанова. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%BE%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0> [10]
3. Луїс Бонфа. URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D1%83%D1%97%D1%81_%D0%91%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B0 [45]
4. Масол Л. М. Мистецтво. 5 клас. Київ : Освіта, 2022. 256 с. [47]

Хід уроку:

I. Організаційний момент.

Перевірка готовності учнів до уроку. Створення сприятливої емоційної атмосфери.

Музичне вітання:

Музичне привітання



Хай сонілки дзвінко грають, а скрипочки
помагають.
Заспіваємо пісень
«Добрий день! Добрий день!»

II. Актуалізація опорних знань.

Вч.: Діти, хто пам'ятає, з якими музичними колективами ми знайомимося три уроки поспіль? (з оркестрами)

- Що таке оркестр? (колектив музикантів, які грають на різних інструментах)
- А які ми знаємо види оркестрів? (симфонічний, духовий, народний)
- А в оркестрі грають будь-які інструменти чи вони задовольняють певні вимоги? (певні вимоги)

Вч.: Добре. Тоді зараз дізнаємося, наскільки ви засвоїли тему про оркестрові інструменти.

Дидактична гра «Що зайве?»

Мета: формування уявлень учнів про інструментальний склад оркестру, підготовка до свідомого сприймання оркестрової музики.

Хід гри: учням надаються послідовності назв інструментів. Треба виявити, який інструмент не відповідає виду оркестру.

1. Скрипки, литаври, кларнет, бандура.

2. Труби, барабани, фортепіано, тромбони,
3. Баян, акордеон, домра, цимбали, арфа.
4. Флейта, тромбон, бугай, віолончель, гобой.

Вч.: Ми з вами знаємо, що кожен інструмент оркестру має власний голос. Його можна уявити за образами навколишнього світу. Спробуємо?

Дидактична гра «Наведення»

Мета: розвиток тембрового слуху учнів як передумови сприймання оркестрової музики.

Хід гри: Вчитель пропонує словесні і візуальні образи. Завдання учнів – уявити, який інструмент найбільше підходить до опису.

Словесні образи:

1. Інструмент звучить, як у лагіднім сні, як прозорий струмок навесні (*флейта*)
2. Інструмент співає, наче душу вивертає (*скрипка*)
3. Інструмент бери в дорогу, він віщує перемогу (*труба*)
4. Інструмент гуде так низько, ніби слон живе десь близько (*туба*)

Візуальні образи:



Вч.: Молодці! А про який вид оркестру ми говорили на минулому уроці? Правильно, про духовий. Де ми можемо почути духовий оркестр? (*на вулиці, у фое театрів і палаців культури, на святах, військових парадах*).

Гра-театралізація «Духовий оркестр»

Мета: закріплення уявлень учнів про склад духового оркестру, особливості емоційного змісту його музики, розвиток уваги.

Хід гри: учнівський клас акторськи розіграє «оркестр». Виділяються групи «інструментів» – труби, барабани тощо. Вчитель виразно читає вірш, а

на екрані демонструється текст. Коли учні чувають, що йдеться про ті інструменти, ролі яких вони виконують, починають імітувати гру на них. Коли йдеться про весь оркестр, «грає» весь клас на своїх інструментах.

Труби засіяли променисто,
Марш козацький нагадав часи,
Як і ми, начистивши до блиску,
Гордо труби у строю несли.

Барабан завжди під ліву ногу,
Помагав чеканити ходу,
І оркестр рівняв на Перемогу,
Ветеранів в кожному ряду.

І співали труби своє соло,
У дуеті полоснув тромбон
І неначе небо розколось,
Як заграли флейти в унісон.

Кращої нема напевно в світі,
Музики, як грає духовий,
Що підносить до небес щомиті
І дарує настрої бойовий. (Віталій Назарук) [35]

Вч.: Чи слухали ми з вами музику на попередніх уроках? Так, перевіримо, наскільки ви були уважні.

Гра «Музична вікторина»

Мета: формування музичного сприймання учнів, розвиток уваги і пам'яті.

Хід гри: звучать уривки музичних творів, які вивчалися на попередніх уроках. Завдання учнів – пригадати назви, вказати, який вид оркестру грає.

III. Мотивація навчальної діяльності.

Вч.: Ми вже знаємо чимало різних видів оркестрів. Вони відрізняються інструментами, але не тільки. У кожного оркестру є своя улюблена справа. Симфонічний оркестр грає серйозні симфонії, змагається з солістами-віртуозами у майстерності гри. Почути симфонічний оркестр можна у спеціальних приміщеннях: філармоніях, концертних залах. Духовий оркестр піднімає бойовий дух, додає завзяття і енергії, Духові оркестри люблять грати марші. Почути духовий оркестр можна просто неба. А чи є оркестри, які

допомагають відпочивати? Цікаво вам про це дізнатися? Отже, тема нашого сьогоднішнього уроку «Естрадний оркестр».

IV. Сприйняття нової теми.

Вч.: Оркестри народжувалися в різні часи. Один із наймолодших видів оркестру – естрадний оркестр. Підкажіть, чи чули ви слово «естрада»? Якою ви уявляєте собі естрадну музику? *(відповіді учнів)* Дійсно, естрада – це відкрита площадка для виступів артистів і музикантів. А естрадну музику ми краще за все уявляємо по піснях. Естрадні пісні яскраві, захоплюючі, їх виконавці добре запам'ятовуються.

– А як вам здається, ми слухаємо естраду більше для серйозних міркувань, чи для розваги?

Вч.: Так, більше для розваги. Естрадна музика поліпшує настрій, може викликати бажання підспівувати, плескати в ритм або навіть танцювати. Естрадна музика буває інструментальною. Її виконує спеціальний оркестр – естрадний.

Які ж бувають естрадні оркестри?

1. Естрадно-симфонічний.
2. Естрадно-духовий.
3. Естрадно-джазовий.

Естрадний оркестр часто виступає у святкових концертних програмах, по телебаченню і радіо. Естрадний оркестр може виконувати самостійні інструментальні композиції, а може акомпанувати співакам, танцівникам.

Музика естрадного оркестру відрізняється легкістю, приємністю, доступністю. Оркестр грає танці, попури із популярних мелодій, спеціально створені п'єси. Ці п'єси зазвичай бадьорі, веселі.

Послухаємо твір Луїса Бонфа «Ранок карнавалу». Луїс Бонфа – бразильський композитор і гітарист. Він багато грав в естрадних ансамблях, співпрацював зі знаменитими співаками і співав сам. Творчість Л. Бонфа добре передає ритми бразильської народної музики, вона така ж запальна і ритмічна. Є в ній і джазова приналежність. Л. Бонфа створював музику для широких

верств суспільства, він був цінованим і часто запрошуваним для роботи у театрі і кіно. Одного разу він написав треки до кінофільму «Орфей», у тому числі знаменитий «Ранок карнавалу».

Послухайте твір і поміркуйте, які незвичні звучання вам вдалося почути? Це бадьора чи мрійлива музика? (слухання: Л. Бонфа. «Ранок карнавалу»).

Організація музичного сприймання твору. Евристична бесіда:

1. Це бадьора чи мрійлива музика? (мрійлива)
2. Що хочеться робити під цю музику? (мріяти, сумувати)
3. Підберіть слова, які краще характеризують музику («м'яка», «задумлива», «енергійна», «несамовита», «приємна», «незрозуміла»)
4. Які незвичні звучання вам вдалося почути? (соло духових інструментів, постійний ритмічний супровід, використання електронних звуків і спецефектів)
5. Оркестр звучить насичено чи прозоро? (прозоро, витончено)
6. Чи можна вважати цю музику джазовою? (так, у ній є фрагменти, коли музиканти не грають основну мелодію, а імпровізують).
7. Спробуйте в уяві намалювати картинку «Ранку карнавалу» (Це дуже ранній час, коли карнавал тільки передвіщає підготовка до нього. Ми бачимо чудову природу, яка пробуджується. Бразильці прокидаються і йдуть по звичайних справах, але увечері все зміниться).

Вч.: Ви правильно почули духовий інструмент, який є візитівкою естрадних оркестрів. Називається інструмент саксофон. Погляньте на його зображення. Саксофон виготовляється з металу, але належить до групи дерев'яних духових інструментів. Звук саксофона важко переплутати з іншими інструментами, він соковитий, щирий і ніби «промовляючий». Саксофони бувають різного розміру, від цього залежить висота і тембр їх звучання. Але у будь-якому разі «голос» саксофона є впізнаваним. Свою назву інструмент отримав від прізвища винахідника – Альфреда Сакса.

Вч.: А ви запам'ятали, з якої країни прийшла до нас музика карнавалу? Так, із Бразилії. Цій країні вдалося сформувати власну джазову мову, яка

згодом поширилася в усьому світі. З Бразилії пішов стиль за назвою босанова. Босанова – різновид джазової музики, яка ґрунтується на танцювальних ритмах бразильської самби. Початково босанова виконувалася на гітарі, а незабаром стала досягненням і оркестрової музики.

Видатним майстром босанови був американський композитор Квінсі Джонс. Мелодію знаменитої босанови він написав ще юнаком. З того часу його кар’єра стрімко пішла вгору. Послухаємо «Босанову» К. Джонса у виконанні естрадного оркестру і спробуємо порівняти з «Ранком карнавалу» Л. Бонфа (слухання: К. Джонс. «Босанова»).

Організація музичного сприймання твору. Евристична бесіда:

1. Чи відрізняється характер музики босанови від «Ранку карнавалу»? (так, він веселий, жартівливий)
2. Що хочеться робити під цю музику? (танцювати, рухатися)
3. Підберіть слова, які краще характеризують музику («ритмічна», «лагідна», «задумлива», «запальна», «несамовита», «незрозуміла»).
4. Чи відрізнялися оркестри у «Ранку карнавалу» і «Босанови»? (у «Ранку» чутно різні інструменти, а «Босанову» виконав оркестр саксофонів)
5. Чи можна вважати музику «Босанови» джазовою? (можна)
6. Чи прислухалися ви до мелодії – вона коротка чи розгорнена? (коротка)
7. Яку картинку ви уявили під «Босанову»? (відповіді)

Вч.: Ми з вами добре порівняли обидві п’єси для естрадного оркестру і готові заповнити табличку словами «схожий» і «різний»:

Якості музики	«Ранок карнавалу» і «Босанова»
Характер	
Темп	
Склад оркестру	
Відношення до джазу	
Тривалість твору (довгий, короткий)	
Розважальність	

Вч.: Діти, як ви думаєте, чи можна почути естрадний оркестр у Кривому Розі? Насправді, можна. Наприклад, у Обласному музичному коледжі працює Бігбенд під керівництвом Артема Зінченка. Бігбендом називають невеликий оркестр, який грає джазову і естрадну музику. Зараз ми послухаємо один із творів з репертуару колективу, де ви зможете почути і моє соло на саксофоні. Зверніть увагу на те, чи було соло імпровізаційним, чи в ньому проходила головна мелодія? (*слухання: Бігбенд КОМК, кер. А. Зінченко, соло на саксофоні С. Федотова*).

Вч.: Чи сподобалася вам музика? Можливо, комусь хотілося б навчитися грати на саксофоні? Яким було соло – імпровізаційним чи тематичним?

Вч.: Молодці! У нашому місті працює чимало естрадних оркестрів. Вони є у кількох музичних школах і часто виступають у місті. Кривому Рогу є чим пишатися у плані джазово-оркестрової музики. Якщо вам цікава музика, обов'язково відвідайте концерти. Є в Кривому Розі і свій джазовий фестиваль.

Вч.: На уроці ми добре попрацювали і чимало послухали. Час і розім'ятися. Виконаємо руханку. Дивіться на мене і повторюйте рухи під музику.

Вч.: Прийшов час розспіватися.

Дихальні вправи.

Артикуляційні вправи.

Розспівки.

Робота над піснею.

Вч.: Зараз ми попрацюємо над вже знайомою нам піснею «Про веселий час». Пригадаємо її.

Повторення слів пісні.

Декламація в ритмі пісні.

Спів по куплетах.

Спів під фонограму.

V. Осмислення та систематизація знань.

– Про який оркестр сьогодні йшла мова?

- Подумайте, які інструменти використовуються і в естрадному, і в духовому оркестрі?
- Подумайте, естрадний оркестр грає невеликі п'єси чи симфонії?
- Чи є естрадні оркестри в Кривому Розі?

Вправа «Підбери синонім»

Мета: закріпити знання про естрадно-джазовий оркестр і особливості його музики, сприяти усвідомленості музичного сприймання оркестрової музики.

Хід вправи: учням пропонуються поняття, до яких треба підібрати синонім:

Босанова – пісня, танець, марш.

Батьківщина босанови – Франція, Україна, Бразилія.

Саксофон – ударний інструмент, дерев'яний духовий інструмент, мідний духовий інструмент.

Синтезатор – інструмент симфонічного оркестру, інструмент духового оркестру, інструмент естрадного оркестру.

Твір для естрадного оркестру – п'єса, симфонія, увертюра, марш

Сакс – винахідник саксофона, виконавець на саксофоні, шанувальник саксофонної музики

Невеликий джазовий оркестр – камерний оркестр, гурт, біг бенд,

VI. Підсумки уроку.

Вч.: Оркестр, який допомагає розважитися і добре відпочити, це естрадний оркестр. Естрадний оркестр – наймолодший вид оркестру. Такі колективи знаходять прихильність у всіх людей, навіть тих, хто погано розбирається в музиці. Втім, сприймати музику естрадного оркестру треба уважно, прислухатися до інструментів і незвичних прийомів їх гри.

VII. Домашнє завдання.

Завітати на сайт Криворізької музичної школи № 8 і дізнатися, який естрадний оркестр там працює, що виконує колектив і де виступає.

Додаток Д

Діагностування рівнів сформованості музичного сприймання учнів закладів загальної середньої освіти (контрольний етап)

Таблиця Д.1.

Динаміка рівнів сформованості музичного сприймання учнів за ціннісно-смісловим компонентом

Рівні	Досліджувана група (5-А)					Контрольна група (5-Б)				
	Констатувальний етап		Контрольний етап		ДИНАМІКА	Констатувальний етап		Контрольний етап		ДИНАМІКА
	учнів	%	учнів	%	%	учнів	%	учнів	%	%
Високий	8	32,0	11	44,0	+12,0	9	37,5	9	37,5	-
Середній	13	52,0	12	48,0	-4,0	12	50,0	13	54,2	+4,2
Низький	4	16,0	2	8,0	-8,0	3	12,5	2	8,3	-4,2
Всього:	25	100	25	100		24	100	24	100	

Таблиця Д.2.

Динаміка рівнів сформованості музичного сприймання учнів за емоційно-фізіологічним компонентом

Рівні	Досліджувана група (5-А)					Контрольна група (5-Б)				
	Констатувальний етап		Контрольний етап		ДИНАМІКА	Констатувальний етап		Контрольний етап		ДИНАМІКА
	учнів	%	учнів	%	%	учнів	%	учнів	%	%
Високий	7	28,0	9	36,0	+8,0	8	33,3	9	37,5	+4,2
Середній	14	56,0	15	60,0	+4,0	13	54,2	13	54,2	-
Низький	4	16,0	1	4,0	-12,0	3	12,5	2	8,3	-4,2
Всього:	25	100	25	100		24	100	24	100	

Таблиця Д.3.

**Динаміка рівнів сформованості музичного сприймання учнів
за когнітивно-орієнтаційним компонентом**

Рівні	Досліджувана група (5-А)					Контрольна група (5-Б)				
	Констатувальний етап		Контрольний етап		ДИНАМІКА	Констатувальний етап		Контрольний етап		ДИНАМІКА
	учнів	%	учнів	%	%	учнів	%	учнів	%	%
Високий	5	20,0	7	28,0	+8,0	6	25,0	6	25,0	–
Середній	15	60,0	16	64,0	+4,0	15	62,5	15	62,5	–
Низький	5	20,0	2	8,0	–12,0	3	12,5	3	12,5	–
Всього:	25	100	25	100		24	100	24	100	

Таблиця Д.4.

**Динаміка рівнів сформованості музичного сприймання учнів
за діяльнісно-результативним компонентом**

Рівні	Досліджувана група (5-А)					Контрольна група (5-Б)				
	Констатувальний етап		Контрольний етап		ДИНАМІКА	Констатувальний етап		Контрольний етап		ДИНАМІКА
	учнів	%	учнів	%	%	учнів	%	учнів	%	%
Високий	6	24,0	9	36,0	+12,0	5	20,8	6	25,0	+4,2
Середній	15	60,0	14	56,0	–4,0	17	70,8	16	66,6	–4,2
Низький	4	16,0	2	8,0	–8,0	2	8,4	2	8,4	–
Всього:	25	100	25	100		24	100	24	100	

Таблиця Д.5.

**Рівні сформованості музичного сприймання учнів
(контрольний етап)**

Компоненти	Досліджувана група (5-А)			Контрольна група (5-Б)		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
	%	%	%	%	%	%
Ціннісно-смысловий	44,0	48,0	8,0	37,5	54,2	8,3
Емоційно-фізіологічний	36,0	60,0	4,0	37,5	54,2	8,3
Когнітивно-орієнтаційний	28,0	64,0	8,0	25,0	62,5	12,5
Діяльнісно-результативний	36,0	56,0	8,0	25,0	66,6	8,4
Середній показник	36,0	57,0	7,0	31,3	59,3	9,4