

ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ НА МУЗИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ У РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ*

Автор пропонує алгоритм застосування творчих завдань на заняттях музикою для розвитку художньої обдарованості учнів, обґрунтовуючи його природою і змістом поняття. Художня обдарованість розглядається у взаємозв'язку «ядра» і спеціальних здібностей до різних мистецтв. «Ядро» охоплює мотивацію до художнього пізнання, емоційно-духовну та психомоторну сфери особистості. Стрижневим критерієм обдарованості та доцентровим вектором застосування завдань позначається здатність до створення художнього образу. Відповідно визначено типи завдань, кожне з яких має домінуючі й супутні розвиваючі цілі.

Ключові слова: художня обдарованість, художній образ, інтонування, емоційний слух, емпатія, саморефлексія, полімодальність.

У всякому витворі мистецтва, великому чи малому, аж до найменшого, усе зводиться до концепції.

(Й. В. Гете)

Педагогіка мистецтва актуалізує розвиток художньої обдарованих дітей. І не випадково, адже сучасне суспільство гостро потребує особистостей, здатних нестандартно й масштабно мислити, сміливо втілювати мрії, творити культуру в широкому розумінні. У побудові стратегій навчання дітей мистецтву і їх особистісного розвитку через мистецтво йдеться, по-перше, про те, що розвиток художніх здібностей неминуче стимулює інші здібності, розкриваючи здатність «проживати» і привласнювати будь-які знання про світ. По-друге, обдарованість до мистецтва виявляє себе набагато раніше, ніж у інших сферах життєдіяльності, стає очевидною вже від 3-4 років у дитини, що підтверджує практика і пояснюють психологічні дослідження (Б. Г. Ананьєв, О. О. Мелік-Пашаєв, С. І. Науменко, С. Л. Рубінштейн, М. О. Холодна та ін.); тобто зорієнтуватись у векторі можливого професійного майбутнього саме в мистецькій сфері інколи можна вже стосовно молодших школярів і навіть дошкільнят, особливо тих, хто відвідує художні колективи або студії, спеціалізовані школи. В обох ракурсах надзвичайно важливо правильно обрати способи як «звичайного» занурення дитини в мистецтво, так і цілеспрямованого розвитку її таланту, виявлення й шліфування його граней.

Дієвим механізмом є різноманітні **творчі завдання** мистецького змісту. Їх оптимальність зумовлюється адекватністю природі мистецтва: адже мистецька діяльність є априорі творчою, орієнтується на досягнення творчих цілей. Педагогічна суть таких завдань полягає в тому, що в них «дидактичне» і «виховне» досягається через «художнє» [5, с. 109]. Творчим завданням на заняттях мистецтвом, (у тому числі різноманітним іграм – дидактичним, режисерським, сюжетно-рольовим, численним театралізаціям народних ігор тощо), присвячено чимало науково-методичної літератури (В. Д. Подвала, В. В. Рагозіна, Л. Г. Савенкова, А. І. Савостьянов, Л. В. Школяр та ін.); нескінченна кількість ідей – у практичному багажі вчителів, які обмінюються досвідом, пропонують власні розробки, творчо адаптують відомі. І все ж, існують «ножиці» між розвивальним потенціалом творчих завдань і поширеною практикою, коли вчителі нечітко уявляють собі кінцеві орієнтири їх застосування; корисні педагогічні знахідки копіюються, перетворюючись на поверхневе «урізноманітнення» уроків ігровими елементами, аби втримати увагу учнів. Як наслідок, розвивальна дієвість завдання нівелюється.

Задача автора даної статті – зорієнтувати педагога в потенціалі творчих завдань, підходах до їх планування й прогнозування результату.

Передусім, кожне творче завдання неминуче є комплексним, має розглядатись учителем *одночасно* як:

*Стаття є продовженням статті автора «Розпізнати унікальність кожної дитини (ідентифікаційно-діагностичне заняття)», опублікованої в журналі «Мистецтво та освіта». – 2011. – № 4. – С. 54–58.

> *дидактичне і творче*: навчання мистецтва – творчий процес, неможливий поза розкриттям креативності дитини; досягає навчально-розвивальних цілей лише тоді, коли спрямоване на створення художнього образу; відшліфовування технічних прийомів і навичок також орієнтується на художні завдання [7];

> *розвивальне і діагностичне*: за результатом (оригінальністю, нешаблонністю тощо) і особливостями виконання оцінюються індивідуальні досягнення дитини (стосовно неї самої, поза порівнянням із досягненнями інших);

> спрямоване на розвиток *спеціальних здібностей* в обраному дитиною мистецтві як полі для творчої самореалізації і таке, що відкриває для неї можливості самопізнання і самореалізації в інших сферах, стимулюючи *полімодальні* здібності [1], тобто розширюючи межі самовдосконалення.

Завдання умовно розподіляються на *групи*:

1) з домінуючими цілями розвитку спеціальних здібностей (сценічного мовлення, руху, сценічного переживання й перевтілення для акторів, чуття ладу, звуковисотності, ритму, тембру – для музикантів, тренування сценічного комфорту для всіх виконавців тощо);

2) з домінуванням цілі стимулювання полімодальної обдарованості.

Чіткої межі між групами немає: розвиваючи спеціальні здібності, кожне із завдань передбачає розвиток полімодальності та навпаки. Кожне з них повторюється із збереженням цільового орієнту на різних етапах навчання; ускладнюється, варіюється, насичується новим мистецьким матеріалом, що сприяє відточенню навичок сприймання творів різних мистецтв, тренуванню психомоторики як різноманітних координаційних зв'язків (слух – рух, слух – міміка, рух – мовлення тощо).

Окреме місце посідають *синтетичні завдання*, пов'язані з колективним музиченням, наприклад, у шумовому оркестрі, та *завдання-проекти*, в яких акумулюються всі типи завдань і які є своєрідними результуючими щодо них, що важливо для учнів молодшого шкільного віку.

Плануючи мистецьке заняття та обираючи творчі завдання, вчитель визначає:

1) мету і відповідну назву завдання, котра має бути поетичною, образною і вже самим формулюванням захоплювати дітей;

2) хід виконання, який чітко розкривається учням як «правило гри»;

3) домінуючу мету: розвиток спеціальних здібностей із супутнім стимулюванням проявів полімодальності обдарованості або навпаки;

4) механізми розвитку художності особистості у процесі виконання конкретного завдання.

Зрозуміло, що перші два пункти звернені до учнів, третій і четвертий слугують орієнтиром тільки для педагога.

Творчі завдання застосовуються на уроках або в позаурочний час – на репетиціях колективів або в дозвіллі, групою дітей або індивідуально, впродовж одного уроку або як проекти впродовж кількох уроків (чверті, семестру і навіть навчального року).

Обовязковою умовою є *опора на емоційність* учня як основу розвитку його *музичності, артистичності, пластичності* (за концепцією Б. М. Теплова [8]), емпатії та емоційного слуху [4], на стимулювання мотивації до мистецького пізнання (пам'ятаємо, що внутрішня мотивація для пошуку – суттєва ознака обдарованої особистості [6]), розширення світогляду, виховання естетичного ставлення до мистецтва і світу, яке О. О. Мелік-Пашаєв називає «єдиним корінням усіх способів художнього освоєння світу» [3, с. 20]. Унаслідок, крім спеціальних здібностей, розвиваються такі риси обдарованої особистості, як фантазійність, уява, пам'ять (передусім, щодо мистецьких засобів), спостережливість, здатність до оцінки та самооцінки як основа рефлексії, художня емпатія. Тобто виховується емоційно-духовна сфера як основа «ядра» [2] художньої обдарованості та джерело створюваних митцем художніх образів.

Періодичне повторення різновидів завдань забезпечує розвиток психомоторної сфери дитини. Зрозуміло, що виконання завдань і розвиток усіх зазначених якостей і здібностей спирається на сприймання творів. Зазначимо: йдеться саме про різновиди завдань, оскільки кожне з них повторюється із збереженням цільового орієнту на різних етапах навчання; відповідно ускладнюється, варіюється, насичується новим мистецьким матеріалом.

Розкриємо викладене на прикладах творчих завдань музичного змісту.

1. Завдання з домінуючими цілями розвитку спеціальних здібностей.

«*Гра в м'ячик*». Виконавці в парах під музику «перекидають» один одному уявний м'ячик. Ведучий може по черзі кидати м'ячик учасникам; м'ячик можна перекидати гравцям не за черговістю, а довільно; перекидати по колу відповідно до руху різними тривалостями, ритмізуючи текст або супроводжуючи кидання м'яча співом по тактах або по фразах (вимоги диктує конкретний музичний матеріал).

Завдання розвиває чуття пульсації, емоційність переживання ритму, слухо-рухову координацію, уважність: момент «кидання м'ячика» щоразу зіставляється з музичним ритмом. Паралельно збагачується акторсь-

ка уява і фантазія: адже необхідно уявити ситуацію «гри в м'ячик» (галявинка, спортивний майданчик тощо) та сам м'ячик у власних руках (маленький чи великий, гумовий чи шкіряний і т.п.), траєкторію його руху. Як наслідок, розвивається не лише музичність, а й артистизм, пластичність.

«Клавіатура». Оптимальна кількість учасників – 8 (діапазон октави), але не менше 5 (від 1 до V ст. гами). Кожен учасник – «клавіша» фортепіанної клавіатури. Вчитель «грає» на клавіатурі мелодію: учасники співають «свій» звук, присідаючи, «наче клавіші». Учень, який запам'ятав мелодію, відтворює її голосом.

Крім розвитку звуковисотного і ладового слуху, стимулюється здатність інтонування й орієнтування у звуковому просторі, співвіднесенню з простором клавіатури, що тренує моторні якості; добре розвивається музична пам'ять.

Якщо мелодії на «клавіатурі» імпровізують самі учні, активніше розвивається чуття музичної форми. Звертається увага на артистизм виконання, слухо-вокально-рухову координацію, необхідну і музикантам, і артистам, і танцівникам; стимулюються фантазія, уява.

«Ми – композитори». На текст короткого вірша з чіткою римою імпровізуються музичні фрази як «запитання – відповідь»: учитель пропонує першу фразу, діти (по черзі) – кожну наступну. При перших спробах учитель імпровізує непарні фрази, діти – парні. Результатом є колективно створена пісенька, яка повторюється на наступних уроках. Поступово накопичується репертуар на невеличкий «концерт».

Завдання націлює на розвиток чуття ладо-тональних зв'язків, музичної форми, ритмічного і звуковисотного слуху, музичної пам'яті, фантазії. Колективність творення розвиває ансамблеве чуття, емпатійність. Демонстрація колективних творів у міні-концертах для інших (наприклад, як творчий діалог між групами виконавців завдання або для батьків) виховують здатність самооцінки, самокритичність, сприяють культурі сценічного виконання.

2. Завдання з домінуючими цілями стимулювання розвитку полімодальності обдарованості.

«Малюємо музику». Слухаючи музичний твір, учні «малюють» в уяві живописну картину, краще із заплученими очима, що зосереджує на звучанні, сприяє зануренню в нього при одночасному пластичному інтонуванні музики. Руки – «уявні пензлі художника», але важливо слідкувати за тим, щоб вираження емоцій у пластиці не перетворювалось на формальну імітацію рухів художника.

Завдання корисне для розвитку асоціативності, стимулювання синестезійності (колерит – тембр, ритм музичний – ритм живописний, кольорова гама – му-

зично-інтонаційний образ тощо), спонукає учнів до «проживання» й усвідомлення драматургічного розгортання образу в часі й порівняння цілісності образу музичного, що складається лише після фінального акорду, і одномоментності, «згорнутості» представлення образу в живопису.

«Танцюємо картину». Завдання є протилежним до «Малюємо музику» і підготовчим до «Музично-танцювальних історій». Суть полягає у спонуканні учнів переключитись із одномоментного, згорнутого візуального образу на образ-розгортання. Для пластичної імпровізації за картиною (або скульптурою тощо) необхідний звуковий ряд, який дітям пропонується почути «внутрішнім слухом». Необхідним є входження в певний ритм, пробудження чуття пульсації. При перших виконаннях учням, які не мають достатнього досвіду музичних вражень, пропонується на вибір музичні фрагменти для озвучення. Корисно використовувати об'ємні об'єкти, наприклад, порцелянові статуетки для анімації і складання сюжетних композицій.

Завданням на основі музично-пластичного інтонування, актуалізації емоційного слуху, різноманітних синестезій стимулюються образотворчі й літературні здібності.

«Театральні контрасти». Учасники мають уявити (намалювати в уяві) будь-який цікавий з точки зору різних персонажів об'єкт, наприклад, квітку – як її бачить гномик або велетень, крапельку роси – як її сприймає птах або мураха і т.д. (фантазія безмежна). Далі діти імпровізують пластику героя ситуації (міміку, танець), інтонацію його мовлення, вигадують монолог тощо, описують (намагаються «почути в собі») музику, яка б точніше передавала реакцію й поведінку персонажа. Доцільно запропонувати кілька музичних фрагментів для вибору. «Ситуація» може стати основою для міні-п'єски.

Завдання стимулює розвиток музичного сприймання, але насамперед – акторської уяви, емоційного слуху, емпатійності, чуття інтонації – музичної, пластичної, чуття форми – музичної, драматургічної, літературного дару, здатності сценічного переживання й перевтілення.

«Звук – настрої – лінія». Враження від музики втілюються у графічних образах, причому одразу після прослуховування. У перших спробах при виборі лінії діти, як правило, спираються лише на інтуїцію, тому виконані завдання в цей період є показовими щодо внутрішнього чуття дітьми специфіки виразності засобів різних мистецтв, у даному разі – музики та графіки (музичної «лінії» – мелодії – та виразності лінії в графіці). Поступово учні здобувають досвід сприймання музичних і графічних творів, переживають виразність графічних засобів, розширюють спектр прийомів зображення. Розширюється й жанровий та стильовий діапазон музики

для сприймання. Слухання контрастних фрагментів сприятиме розвитку чуття композиції, форми, драматургічного чуття. В цілому виконання завдання спрямоване на розкриття чуття образної специфіки мистецтва, спеціальних здібностей до різних мистецтв.

Музичним матеріалом можуть слугувати п'єси Д. Кабалевського «Іжачок», «Маленький жонглер», п'єси «Для дітей» Б. Бартока (на малюнках дітей – «колючки – крапки», «зигзаги – акробатичні перекиди», дуги з чіткими крапками на кінчиках («м'ячик що перелітає від дівчинки до хлопчика» та ін.); п'єси К. Дебюссі «Дівчина з волоссям кольору льону», «Місячне сяйво» (плавні лінії – «щось коливається», «крапки, як краплі» і т.п.) та ін.

Варіант – виконання завдання на матеріалі скульптури, поетичних творів.

3. «Синтетичне» музичення (гра в шумовому оркестрі).

«**Оркестрові фантазії**». Використовуються інструменти дитячого шумового оркестру з яскравими, образно-виразними контрастними тембрами, які легко розпізнаються на слух (трикутник, барабан, тріскачка, бубон, металфон, ксилофон та інші). Кожен інструмент в уяві дітей перетворюється на персонаж, якому треба підібрати «голос» і який бере участь в імпровізації ритмічного супроводу («оркестровки») до музичної п'єси, краще – танцювального характеру з чітким ритмом, що пробуджує фантазію для створення ритмічних варіацій.

Завдання ускладнюється пропозицією розпочинати кожну наступну фразу (речення) по черзі – за диригентським жестом, пропонуючи при цьому свою ритмічну варіацію і створюючи сценічно зримий образ.

Завдання розвиває емоційний слух та психомоторику, чуття ритму, музичної форми, а також спостережливість, імпровізаційність, емпатію (партнерство в ансамблі). Виконання соло тренує сценічний самоконтроль. Якщо «чарівну диригентську паличку» доручити комусь із учнів, який до того ж буде диригувати «поза правилами», вільне диригування виховуватиме самостійність інтерпретаційних рішень, тембровий слух, уважність до логіки музичного тексту. Вимога виразних жестів («інакше оркестранти не зрозуміють») розвиває артистизм, рефлексію (в оцінці точності власних диригентських жестів наче стороннім оком), здатності невербального спілкування.

«**Ритми Африки**». Пропонуються різноманітні управління з маракасами, які діти тримають в обох руках (однакові інструменти): гра синхронно, гра по черзі різними руками одними тривалостями, гра як рух різними тривалостями кожною рукою окремо по черзі (ліва – чвертями, права – вісімками і навпаки) і одночасно; виконання початку ритмічної фрази однією рукою, завер-

шення другою (мінати руки); як варіант – грати те ж саме, але використовувати різні маракаси. Завдяки зображенням на картках, демонстрації відеореєстру, учні концентруються на розпізнанні виразності звучання різноманітних ударних інструментів (у симфонічному, естрадному оркестрі, ансамблях ударних інструментів, етнічних колективах).

Корисно виконувати ритмізації віршів і створення супроводу до їх колективного читання. Наприклад, до вірша Агнії Барто:

Бьют тамтамы, бьют тамтамы,
Пляшут дети, папы, мамы,
Африканцы-старики
Пляшут, на ногу легки.
Бьют тамтамы, бьют тамтамы...
Это день счастливый самый.
Но, хотя замолк тамтам,
Ходит музыка тамтама
Вслед за нами по пятам.

Цікаво уявити себе одягнутими у звірині шкури, з масками на обличчі (антилопи, слона, крокодила тощо), під супровід маракасів та інших брязкалець імпровізувати «танок африканського племені» тощо.

Як варіант, влаштовується змагання команд «музикантів» та «танцівників». Обирається «диригент», який тактує, показує виразними жєстами сильну долю, імітується місце для сцени та оркестрової ями тощо.

У виконанні завдання інтенсивний ритмічний розвиток супроводжується тренінгом психомоторики (координація рух – звук, мовлення – музика – рух). Розвивається фантазія, імпровізаційність, пластична виразність, здатність пластично-музичного інтонування, уважність (вимога чуття ансамблю в імпровізації танцю, стеження за жєстами диригента). Поліхудожній завдання: музика – танець, уявний зображувальний ряд – спонукає до осмислення дітьми полімодальності власних здібностей.

«**Уявний оркестр**». Вважається, що на момент виконання учні вже ознайомились із певною кількістю музичних інструментів (розпізнають їх за тембром та на вигляд, мають уявлення про способи звуковидобування). Пропонується «обрати» інструмент і «створити» уявний супровід до музичного твору, який виконується викладачем (зазвичай на фортепіано). Виконанням керує «диригент». Як варіант, один із оркестрантів «грає» на кількох інструментах по черзі. Решта – розпізнають інструменти за імітацією звуковидобування. З розширенням кола пізнання музичного інструментарію вводяться нові інструменти в «оркестр».

Через зовнішні прояви в дітей фіксується чуття виразності інструмента й орієнтування в «оркестрі». Тобто завдання спрямоване на освоєння звукового простору,

але передусім – на розвиток психомоторики, необхідної і музикантам, і акторам, артистизму, емоційності сприймання і самовираження у виконавстві, запобігання сценічного дискомфорту.

4. Завдання-проекти (виконуються впродовж чверті, семестру, навчального року, послідовно доповнюючись новим мистецьким матеріалом).

«**Мандрівки по уроках**». Вивчені впродовж чверті (семестру, року) пісні, музичні п'єси, лічилочки, твори для сприймання – це віхи маршруту подорожі персонажа – героя колективного сюжету, який попередньо спільно обирається всіма дітьми. Такі «мандрівки» актуалізують емоційну пам'ять, розвивають чуття сценічного простору, художньої форми, виразності контрасту, пропорцій, логічне мислення, літературно-драматургічні, акторські здібності, рефлексію, цілісність сприймання образу, що розгортається в часі, розкривають креативний потенціал. У процесі «мандрівок» вивчений матеріал повторюється, осмислюється й закріплюється.

«**Я – вчитель!**». Учні по черзі виконують роль викладача, відтворюючи форми роботи, які застосовувались у різний час. У такий спосіб повторюється й закріплюється вивчений матеріал. Доцільно, щоб у ролі викладача на одному уроці побувало кілька учнів (один розпочинає «урок», другий продовжує і т.д.). Учні, які виконують «роль учнів», можуть підказувати можливі варіанти продовження уроку.

Завдання застосовується як підсумок вивчення теми, розділу, наприкінці чверті на узагальнюючому занятті тощо. Але вектор задається на перших зустрічах, що спонукає дітей до осмисленого ставлення до навчання, сприяє концентрації уваги й пам'яті. Завдання виховує повагу до думки інших, критичність мислення й здатність самооцінки, самостійність у виборі художніх засобів, спонукає до саморефлексії здібностей.

Оскільки учень-«вчитель», як правило, пропонує виконати те, що запам'яталось та сподобалось йому та решті дітей з опанованого впродовж певного часу навчального матеріалу, аналіз того, до чого саме звертаються діти, дозволяє зробити висновки стосовно емоційної дієвості форм роботи, скоректувати спілкування.

Як домашні завдання-проекти пропонується створення малюнків, скульптур, декоративних творів, віршів, оповідань та інших робіт за тематикою навчального матеріалу, творчих програм майбутніх концертних виступів, які обов'язково оприлюднюються в класі, фойє школи тощо. Серед назв – «Пластилінова казка», «Кадри німого кіно», «Пластичні пазли» тощо.

Завдання модифікуються відповідно до конкретної педагогічної ситуації. Найцікавіші можуть демонструватися в інших класах, у концертних програмах, вистав-

ках, шкільних альманахах, що стимулює творчий пошук. Кількість і різноманіття їх необмежені, зумовлюються творчою ініціативою вчителя. Але все ж є спільне: художня освіта системна. Результатом її має стати входження дитини в специфічний художньо-освітній простір (на рівні класу, школи, за межами школи тощо), який у відповідь стимулює саморозвиток таланту кожного.

Досвід творчих завдань виконує і пропедевтичну функцію: поступово готує школярів до насичення мистецьких дисциплін складним «інформативним» матеріалом, але на підґрунті досвіду емоційного сприймання й переживання, практичного опанування музичних творів. Діти вчаться самопізнанню, набувають впевненості в оцінці мистецтва та перспектив власного розвитку; у них формується спрямованість на досягнення мети як особистісно необхідна риса, тобто через творчі завдання розвивається потреба свідомо творити власний життєвий простір.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Готсдинер А. Л. К проблеме многосторонних способностей / А. Л. Готсдинер // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 82–88.
2. Комаровская О. А. Художественно одаренная личность: к вопросу об идентификации / О. А. Комаровская // Сопровождение одаренного ребенка в региональном образовательном пространстве. – Ч. 1. – Ярославль : ГОУ ЯО ИРО, 2011. – С. 34–37.
3. Мелик-Пашаев А. А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников / А. А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 15–24.
4. Морозов В. П. Искусство и наука общения : невербальная коммуникация / В. П. Морозов. — М. : ИП РАН, Центр «Искусство и наука», 1998. – 164 с.
5. Музыкальное образование в школе : учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Школяр, В. А. Школяр, Е. Д. Критская [и др.] ; под ред. Л. В. Школяр. – М. : Академия, 2001. – 232 с.
6. Рабочая концепция одаренности. – изд. 2-е, расшир. и переработ. / Богоявленская Д. Б., Шадриков В. Д., Бабаева Ю. Д. и др. – Москва, 2003. – 93 с.
7. Савенкова Л. Г. Творческое задание в практике работы педагога образовательной области «Искусство» // Педагогика искусства. – Электронный журнал. – 2007. – № 1.– <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-1-2007.htm>
8. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М., Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 335 с.

Стаття надійшла до редакції 5 вересня 2013 року

**Комаровская О. Творческие задания
на музыкальных занятиях
в развитии художественной
одаренности детей**

Автор предлагает алгоритм применения творческих заданий на занятиях музыкой для развития художественной одаренности учащихся, обосновывая его природой и содержанием понятия. Художественная одаренность рассматривается во взаимосвязи «ядра» и специальных способностей к разным искусствам. «Ядро» охватывает мотивацию к художественному познанию, эмоционально-духовную и психомоторную сферы личности. Стержневым критерием одаренности и центростремительным вектором применения заданий обозначается способность к созданию художественного образа. Соответственно определены типы заданий, каждое из которых имеет доминирующие и сопутствующие развивающие цели.

УДК 37.018.2

Ключевые слова: художественная одаренность, художественный образ, интонирование, эмоциональный слух, эмпатия, саморефлексия, полимодальность.

**Komarovska O. Creative tasks at music lessons
in the development of the artistic
children's genius**

The author suggests an algorithm of applying of creative tasks at music lessons to develop of artistic genius that based on its nature and content of the concept. The artistic genius considered in the relationship of «kernel» and special abilities to different arts. This «kernel» embraced the motivation for artistic cognition, emotional, mental and psychomotor elements of sphere of personality. The core criterion of genius and centripetal vector of application of tasks is ability to create artistic character. Accordingly are defined the types of tasks each of that has prevailed and related developing aims.

Keywords: artistic genius, artistic character, intoning, emotional hearing, empathy, self-reflection, polymodality.

Юлія Лисицина,
аспірантка Луганського Національного університету імені Т. Шевченка,
вчитель художньої культури ГЗШ № 27 (м. Луганськ)

МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ

Автор статті зосереджує увагу на шляхах подолання суперечності між значним виховним потенціалом курсу «Художня культура» у формуванні такої важливої якості особистості, як толерантність, і недостатньою розробкою теоретичних і методичних засад такого виховання учнів старшої загальноосвітньої школи, а також пропонує конкретні форми та методи виховання толерантності старшокласників засобами художньої культури.

Ключові слова: виховання, толерантність, художня культура.

Толерантність відображає пріоритет загальнолюдських цінностей і є неодмінною умовою побудови демократичного суспільства. У людських стосунках толерантність зберігає свою значимість повсякчас: історії ніколи не бракувало проголошених гуманістичних ідеалів, однак у масовій соціальній практиці утверджувалися і продовжують утверджуватися однаковість, нетерпимість, насильство. Толерантність не присутня в повсякденній свідомості і стосунках і поки що не проглядається в системі моральних чи етичних принципів сучасної молоді. Школа – це суспільство в мініатюрі, у ній ми знаходимо все, що проявляється в соціальному середовищі. Однак школа – не пасивний елемент громадянського суспільства, а місце, де можна побачити його майбутнє й сутте-

во вплинути на те, яким стане кожна людина, країна, світ. У силу цього пошук підходів, засобів і методів формування толерантності виступає сьогодні як надзвичайно актуальне завдання.

Вихованню деяких аспектів толерантності присвячені роботи філософів (Даммет М., Довгополова О., Жуков Є., Зарка В., Іовель Й., Конше М., Кремінь В., Лекторський В., Морішіма М., Юна І., та ін.); психологів (Бех І., Болдирева С., Золотухін В., Колесов Д., Кононко О., Кан-Калік В., Леонтьєв О., Липпман У., Петровський А., та ін.); педагогів-класиків (Коменського Я., Макаренка А., Монтесорі М., Сухомлинського В.) та сучасних дослідників (Роджерс К., Шеламової Г., Погодиної Г., Солдатової Г.). В українській науковій думці в