

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

**ПОЛЄВІКОВ ІГОР ОЛЕКСІЙОВИЧ**

УДК 371.21: 78.07

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ  
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ  
УЧНІВ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ**

13.00.07 – теорія і методика виховання

**ДИСЕРТАЦІЯ**

на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
доктор педагогічних наук, професор  
Яцула Тетяна Володимирівна

Херсон – 2013

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	3
РОЗДІЛ 1. ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА .....	11
1.1. Історичний генезис становлення особистісно орієнтованого виховання в музичній школі .....	11
1.2. Категоріально-понятійний апарат дослідження .....	28
1.3. Музичне виховання в контексті особистісно орієнтованого підходу .....	43
Висновки до першого розділу .....	65
РОЗДІЛ 2. ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОВОГО ВИХОВАННЯ В МУЗИЧНІЙ ШКОЛІ .....	68
2.1. Специфіка навчально-виховного процесу музичної школи в контексті особистісно орієнтованого виховання .....	68
2.2. Обґрунтування педагогічних умов особистісно орієнтованого виховання в музичній школі .....	85
2.3. Програма реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичній школі .....	121
Висновки до другого розділу .....	127
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОВОГО ВИХОВАННЯ В МУЗИЧНІЙ ШКОЛІ .....	134
3.1. Зміст експериментальної роботи дитячої музичної школи в особистісному вимірі .....	134
3.2. Реалізація дослідно-експериментальної роботи із впровадження особистісно орієнтованого виховання в ДМШ .....	142
3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи .....	150
Висновки до третього розділу .....	175
ВИСНОВКИ .....	178
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	182
ДОДАТКИ .....	207

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Для сучасного етапу розвитку освітньої системи України характерне оновлення педагогічної практики. У цьому зв'язку дитяча музична школа (ДМШ) як складова загальної освітньої системи має значні перспективи щодо надання можливості кожному учневі реалізувати себе у пізнанні, у навчальній діяльності з опорою на його схильності й інтереси, можливості й здібності, ціннісні орієнтації й суб'єктивний досвід. Специфіка діяльності музичної школи визначена соціальними ініціативами Президента України «Діти – майбутнє України», державними документами – законами України «Про освіту», «Про культуру», «Про позашкільну освіту», Національною доктриною розвитку освіти, Комплексною програмою художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах, Концепцією національного виховання.

Виховання, спрямоване на створення гармонійного природного середовища, забезпечення самореалізації дитини і спонукання її до пошуку власних сенсів життєдіяльності, відповідає сутності особистісно орієнтованого виховання, яке ґрунтується на ідеях гуманізму і передбачає сприйняття кожного вихованця як суб'єкта навчально-виховного процесу (І. Бех, В. Сериков, І. Якиманська та ін.).

Сучасні вимоги до формування концептуальних основ особистісно орієнтованого підходу поступово визначались у дослідженнях таких учених, як: К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, І. Бех, М. Боришевський, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, І. Якиманська та ін.

Особистісно орієнтована освіта базується у своїй основі на особистісному підході до розвитку дитини, який має особливості у змісті інтерпретацій: «особистісно-соціально-діяльнісний підхід» (О. Барабанщиков і М. Феденко), «діяльнісно-особистісний підхід» (В. Андреев), «особистісно-діяльнісний підхід» (І. Зимня) тощо.

Особистісний підхід утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу, від якого залежить ефективність переорієнтації системи освіти на розвиток дитячої особистості.

Запровадження такого підходу у навчально-виховний процес музичних шкіл дає змогу здійснювати роботу, спрямовану на: розвиток індивідуальності учня, надання пріоритету виховання суб'єктивному значенню; актуалізацію внутрішньої мотивація саморозвитку учня; вчення, як радість переживання від пошуку, відкриття смислів життя, від процесу творчості; результати навчання, визначені особистістю для власного життєтворення; позицію вихованця, як самосвідоме ставлення до життя, його активне життєтворення; розуміння вихованця суб'єктом виховної дії; суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини усіх суб'єктів навчально-виховного процесу; орієнтацію навчально-виховної роботи на стратегії пізнання в процесі пізнання; оцінювання учня – у процесі сумісного обговорення за всіма параметрами.

Музичне виховання ґрунтується на діяльній основі; активному використанні художньо-педагогічного спілкування; взаємозв'язку і взаємовпливі різних видів мистецтва, концертно-виконавській діяльності; орієнтації на творче мислення і духовне сприйняття світу і краси.

Сучасні наукові дослідження зосереджують увагу на важливості особистісної цінності освіти, що визначає життєтворчість учня (С. Гармаш, Т. Турчин); необхідності поєднання традиційних та інноваційних технологій у педагогічному процесі (Н. Гуральник, К. Стецюк, Т. Турчин, Ю. Шаповал); функціонуванні позашкільної освіти як невід'ємного компонента виховання особистості (А. Желан); організації виховної роботи, яка за створення певних педагогічних умов сприяє зростанню суб'єктності учня (В. Іванова, А. Ковальова, В. Хуснутдінова, С. Яценко); варіативності та авторства у здійсненні педагогічної діяльності (Н. Гуральник, В. Іванова, Н. Фоломєєва);

культурно-освітньої діяльності, під час якої формується особистість вихованця (Н. Долга, І. Ростовська); урахування інтересів, потреб і ціннісних орієнтацій учнів (Н. Долга, К. Стецюк); розвитку активності вихованця, його самостійності, рефлексії та радості від творчої праці (С. Гармаш, Н. Долга, А. Ковальова, К. Стецюк, І. Ушатикова, Н. Фоломеєва, Г. Шах).

Особливості закладів позашкільної освіти (у тому числі музичних шкіл) висвітлювались у роботах О. Биковської, Н. Гуральник, А. Желан, І. Ростовської, К. Стецюк, Т. Турчин, В. Хуснутдінової та ін.

Аналіз наукових праць та практики діяльності музичних шкіл виявив суперечності між:

- декларованою в сучасному суспільстві необхідністю гуманізації виховання підростаючого покоління у позашкільних закладах освіти і системою виховання, у якій дитина переважно все ще розглядається як об'єкт педагогічної дії;

- зростаючим рівнем вимог суспільства до педагога як фахівця, здатного до реалізації особистісно орієнтованого виховання в своїй професійній діяльності, та недостатнім рівнем усвідомлення ним мети, завдань, змісту, форм і методів щодо розвитку особистості учня в парадигмі особистісно орієнтованого виховання;

- потенційними можливостями музичних шкіл щодо особистісного розвитку дитини та станом наукового забезпечення процесу реалізації особистісно орієнтованого виховання.

Актуальність проблеми, її недостатня наукова розробленість зумовили вибір теми дисертації – **«Педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого виховання учнів музичної школи»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету (державний реєстраційний номер 0109U002277). Тема

дослідження затверджена вченою радою Херсонського державного університету (протокол № 6 від 05 лютого 2007 року) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол № 4 від 24 квітня 2007 року).

**Мета дослідження** – на основі теоретичного аналізу проблеми дослідження обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого виховання учнів музичної школи.

**Гіпотеза дослідження** ґрунтується на припущенні, що особистісно орієнтоване виховання в музичній школі сприятиме особистісному розвитку учня завдяки реалізації таких педагогічних умов: підготовка педагога до реалізації особистісно орієнтованого виховання; управління навчально-виховним процесом реалізації особистісно орієнтованого виховання; створення особистісно орієнтованого виховуючого середовища.

Відповідно до мети і гіпотези було визначено такі **задачі дослідження**:

1. Дослідити сучасний стан проблеми у педагогічній теорії та виховній практиці дитячих музичних шкіл та з'ясувати поняттєво-категоріальний апарат дослідження.
2. Виявити та схарактеризувати особливості реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичній школі.
3. Уточнити критерії, показники та рівні суб'єктності учнів як прояву рівня їх особистісного зростання.
4. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичній школі.

*Об'єкт дослідження* – навчально-виховний процес музичної школи.

*Предмет дослідження* – зміст, форми і методи реалізації особистісно орієнтованого виховання учнів музичної школи.

Для розв'язання визначених задач використовувався комплекс взаємопов'язаних **методів дослідження**, зокрема: *теоретичні* – аналіз,

синтез, порівняння, узагальнення, класифікація науково-методичної літератури з метою обґрунтування педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого виховання учнів музичної школи; *емпіричні* – педагогічний експеримент; діагностичні методи (опитування учнів, учителів, тестування, бесіди, аналіз роботи учнів); безпосереднє та опосередковане спостереження, експертна оцінка, що сприяло реалізації дослідження і дало змогу визначити якісні й кількісні зміни в ефективності особистісно орієнтованого виховання учнів музичної школи, зростанню їх суб'єктності; *статистичні* – метод математичної статистики для визначення валідності та надійності одержаних результатів, порівняння експериментальних даних із вихідними; кореляційний, факторний (варімакс Кайзера) аналізи; психодіагностичні методики.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота здійснювалася у Білозерській ДМШ, ДМШ № 35 м. Києва, Дніпропетровській ДМШ № 6, Знам'янській ДМШ ім. М. Лисенка, Золочівській музичній школі, Херсонській ДМШ № 3.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що:

– *вперше* обґрунтовано педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого виховання учнів музичної школи: підготовка педагога до реалізації особистісно орієнтованого виховання; управління навчально-виховним процесом реалізації особистісно орієнтованого виховання; створення особистісно орієнтованого виховуючого середовища; визначено й охарактеризовано сутність поняття «суб'єктність учня музичної школи» (відображення внутрішньої позиції учня музичної школи відносно найважливіших життєвих цінностей, що виступають умовою саморозвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, реалізації творчих можливостей, встановлення гармонійного взаємозв'язку зі світом);

– *уточнено* сутність виховної роботи в музичній школі в особистісному вимірі; сутність понять «особистісно орієнтоване виховання у

музичній школі» (система взаємостосунків учасників навчально-виховного процесу в ході яких у суб'єкт-суб'єктній взаємодії за умов особистісно орієнтованого виховуючого середовища відбувається становлення особистості), «особистісно орієнтоване виховуюче середовище музичної школи» (емоційно збагачений системно організований простір безпосередньо та опосередковано організованої суб'єктами навчально-виховного процесу взаємодії для освоєння різних видів і форм людської діяльності, що проявляється у творчому самотійному визначенні траєкторії індивідуального розвитку та зростанні суб'єктності учнів); критерії (активність, самотійність, рефлексія, радість творчої праці), показники та рівні розвитку суб'єктності учнів музичної школи (високий, середній, низький);

– *подальшого розвитку* набули педагогічні аспекти співпраці учасників навчально-виховного процесу музичної школи на позиціях суб'єкт-суб'єктної взаємодії, форми й методи особистісно орієнтованого виховання з урахуванням специфіки виховного процесу музичної школи, складові суб'єктності учнів музичної школи.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в тому, що впровадження його результатів в освітню діяльність музичних шкіл сприятиме оновленню змісту і форм навчально-виховної роботи з учнями, становленню активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, що забезпечує особистісне зростання школярів. У дослідженні доведено залежність між результативністю впровадження розроблених педагогічних умов та результатами формування суб'єктності учня. Одержані висновки і рекомендації можуть використовуватися у практичній роботі музичних шкіл.

У результаті досліджень групою провідних викладачів музичних шкіл України підготовлені програми з сольфеджіо та музичної літератури, що ґрунтуються на принципах особистісно орієнтованої освіти (затвержені



Міністерством культури і вводяться у практику роботи музичних шкіл).

Результати дослідження *впроваджено* у виховний процес ДМШ № 35 м. Києва (акт № 04/13-вд від 08.01.2013 р.), Дніпропетровській ДМШ № 6 (акт № 6 від 18.01.2013 р.), Херсонській ДМШ № 3 (акт № 01-15/21 від 10.01.2013 р.), Білозерській ДМШ (акт № 1 від 02.01.2013 р.), Знам'янській ДМШ ім. М. Лисенка (акт № 1 від 21.01.2013 р.), Золочівській музичній школі (акт № 08 від 10.01.2013 р.).

**Особистий внесок здобувача** в колективній монографії «Ціннісно-смисловий універсум людини» (2007) полягає в обґрунтуванні специфіки художнього сприйняття музичного твору в аспекті особистісного розвитку учня музичної школи. Ідеї та думки, що належать співавторам, у матеріалах дисертації не використовувалися.

**Апробація результатів дисертації.** Основні результати дослідження відображено у доповідях на науково-практичних конференціях та семінарах різного рівня: *міжнародних* – «Акмеологія – наука XXI століття: розвиток професіоналізму» (Київ, 2007), «Ціннісні пріоритети освіти: виклики XXI століття» (Луганськ, 2011), «Психологія і педагогіка: методика та проблеми практичного застосування» (Одеса, 2011), «Психологія і педагогіка: методика і проблеми практичного застосування» (Новосибірськ, Росія, 2012), «Сучасні проблеми та шляхи їх подолання в науці, транспорті, виробництві й освіті» (Одеса, 2012); *всеукраїнських* – «Актуальні проблеми розвитку мистецької освіти в контексті Болонського процесу» (Херсон, 2001), на Всеукраїнському науково-практичному семінарі учасників укладання сучасних програм для музичних шкіл (Київ, 2006), Всеукраїнському семінарі-практикумі «Народознавчі студії пам'яті Василя Скуратівського» (Тернопіль-Київ, 2011); *регіональних* – «Ціннісно-смисловий універсум людини» (Бердянськ, 2007), психолого-педагогічних і методичних семінарах, засіданнях педагогічних рад в експериментальних школах, лекційних і групових заняттях з директорами музичних шкіл, їх заступниками. Основні положення і висновки за

результатами дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки та психології, педагогічних радах і методичних об'єднаннях співробітників Херсонського державного університету.

**Публікації.** Основний зміст дисертації висвітлено у 23 одноосібних публікаціях, з яких 12 відображають основні наукові результати дисертації, 9 – апробаційного характеру, 2 – додатково відображають наукові результати дисертації.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (276 найменувань), 6 додатків на 51 сторінці. Загальний обсяг дисертації – 257 сторінок, із них 181 сторінка основного тексту. Дослідження ілюструють 14 таблиць та 4 рисунка.

## РОЗДІЛ 1

### ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

#### **1.1. Історичний генезис становлення особистісно орієнтованого виховання в музичній школі**

Актуальність рефлексії історичного досвіду розвитку вітчизняної музичної освіти в контексті традицій та інновацій обумовлена об'єктивними процесами глобалізації культури і освіти. Розвиток історико-педагогічного процесу на початку ХХІ століття висуває проблему єдиного освітнього і науково-педагогічного простору, питання про діалог і взаємозбагачення педагогічних традицій і інновацій. Приєднання України до Болонського процесу дозволяє нашій країні, з одного боку, збагатитись позитивним досвідом зарубіжних освітніх систем, долучити загальноосвітні та європейські тенденції розвитку освіти до ресурсу модернізації вітчизняної школи, а з іншою – мати нагоду для демонстрації власних культурно-освітніх традицій. У центрі уваги розвитку музичної освіти стає особистість, яка має відповідну систему цінностей, культуру самопрояву та спроможна духовно впливати на оточуючий світ і передавати наступному поколінню культурні надбання.

Аналіз становлення музичної освіти, невід'ємним компонентом якої є музичне виховання, дає змогу висвітлити передумови особистісно орієнтованого підходу до виховання учнів дитячих музичних шкіл. У зв'язку з цим важливим є осмислення діалектики традицій і новаторства в історії розвитку вітчизняної музичної освіти, зокрема, музичного виховання. Дослідження даної проблеми дозволяє прогнозовано підійти до розв'язання проблем особистісного розвитку учнів у вітчизняній музичній освіті в умовах глобалізації освіти і культури.

Історичні аспекти розвитку українського національного музичного

виховання розкриті у працях Ю. Вахраньова, М. Гордійчука, Т. Некрасової, О. Овчарука, І. Огієнка та ін. [35; 57; 148; 151; 152].

Українська музична культура має давню та багату історію. Найціннішим її скарбом є музичний фольклор, що обіймає величезну кількість пісень, танців, замовлянь і обрядів. Київська Русь відзначалася розвиненою і професійною музичною культурою. Окрім скарбів народної творчості вона містила і церковну музику, і музику княжого двору, й скомороше музичення. На підставі аналізу використаних джерел можна стверджувати, що музичне виховання притаманне загалом культурі українського народу.

Центрами музичної освіти в стародавній Русі були монастирі і княжі двори. Діти вчилися переважно в монастирських школах. Так, у відкритій княгинею Ганною Всеволодівною в Києві у XI ст. при Андріївському монастирі спеціальній жіночій школі навчали співу [84, с. 374], що в подальшому знайшло відображення в діяльності приватних шкіл. З розвитком приватних шкіл індивідуальне навчання співу входило до переліку основних предметів [84, с. 72].

Татаро-монгольське іго зупинило процес розвитку музичного виховання, але його традиції збереглися завдяки Галицько-Волинському князівству.

Відновлення музичного виховання починається з другої половини XV ст., де значні переваги має співочий компонент.

Результати нашого дослідження свідчать, що братські школи демонстрували високі зразки хорового співу. Значне місце приділялося навчанню співу і в духовних училищах. Таке навчання відбувалося не тільки в плані загальноосвітньому, але і спеціальному. Досвід професійного хорового виконання давав змогу готувати професійно компетентних вчителів, які навчали співу та здійснювали музичне виховання серед широких верств населення.

Знання церковного співу поширювали духовенство й окремі учителі

співу, що вводили так званий демественний спів – напівцерковний, напівсвітський «на слух». Із тогочасних співців-демestikів відомі Стефан – демestik Києво-Печерської лаври, учень Преподобного Феодосія Печерського, а поза Києвом – Кирик, диякон-демestik Новгородського монастиря церкви св. Богородиці, Лука, володимирський демestik.

З XV ст. розвій церковного співу йде іншими шляхами. Утрата державної самостійності і залежність від Литви та Польщі викликає вплив латинського Заходу. Усі богослужбні книги української церкви були аж до кінця XV в. одноголосні. Необхідно було протиставити щось адекватне за емоційним впливом пишному католицькому богослужінню. Це мала бути вокальна багатоголоса музика. Ставилося на меті «Елико мощно прекраснее устроить у себя божественное пение... на посрамление бездушных висканий римських» [8, с. 22]. Саме тому музика незмінно входила до статутів братських шкіл на рівні із іншими основними науками. Тому й поліфонія пізнішої нашої народної пісні наслідуює ту поліфонію, яку народ чув у церкві.

Високий рівень виконавської майстерності тогочасних майстрів співу, емоційність виконання, становлення поліфонічного мислення, спеціальне навчання співу, розгалуженість співу серед широких верств населення дає нам підстави стверджувати не лише про глибоке підґрунтя у становленні національної музичної школи, але й про те, що воно характеризувалося емоційною спрямованістю на особистість виконавця та слухача. Отже, ми можемо зробити висновок, що музичне виховання того часу враховувало особистісні якості як виконавців так і слухачів.

Розвиток співу в Україні веде до зростання музичної творчості. З середини XVI ст. у музиці синтезуються слов'яно-греко-латинські культури, що адаптуються на ґрунті місцевої фольклорної традиції.

Особливої потужності процесу розвитку музичної освіти надавала поетапна участь у культуротворчих ініціативах усіх суспільних верств. Так, у початковий період вирішальна роль належала міщанам та дрібній шляхті; магнатські кола в союзі з елітарною інтелігенцією забезпечили піднесення

першого загальноукраїнського культурно-освітнього центру в Острозі.

Як свідчать результати нашого дослідження, музичне виховання зазначеного періоду було доступним для усіх суспільних верств.

Збагачення національних традицій кращим європейським досвідом, створення культурно-освітніх центрів, залучення широких верств населення до музичного виховання молоді, творчий характер навчання сприяли як значному піднесенню національної культури так і розвитку особистісних якостей вихованців.

Братські школи стали осередком народження школярської пісні, створення раціонального варіанта музичної азбуки, граматики.

Київська школа музики формувалася двома етапами: ранній – Києво-братський, що тривав близько двох десятиліть (1615–1632), та центральний – Києво-Могилянський, що припадав на 30–50-ті рр.; це були послідовні стадії розвитку нової барокової освіти та культури в Україні.

Музичне виховання посідає значне місце у житті суспільства в Києво-братський період. У цей час у київській школі вчилися такі діячі як Богдан Хмельницький, гетьмани П. Тетеря, Я. Сомко та відомий вчений та поет Феофан Прокопович.

У київській школі XVII ст. сформувалося філософське розуміння музики як мистецтва узгодженості у всіх родах явищ, і музика сприймалася як друга філософія та граматики.

Масове любительське музикування і творчість були тим ґрунтом, на якому виділялася своїм високим професійним рівнем й композиторська творчість видатних майстрів київської, загальноукраїнської школи музики.

Слід, також, відмітити, що ставлення учителів до учнів було особливо теплим, «щирим» («як рідний батько»), що значно полегшувало дітям труднощі навчання співу. Тепло цих відносин, їх щирість, орієнтація на особистісні якості кожного учня, опікування їхніми проблемами дає нам підстави стверджувати, що особистісно орієнтоване музичне виховання має своїм підґрунтям давні українські традиції [83].

Отже, ми можемо зробити висновок про те, що поширення вокально-хорового виконавства та розквіту «золотих голосів» України сприяло становленню системи музичної освіти, що була доступна для молоді всіх верств суспільства.

Процеси розвитку музичної культури відбувалися в Україні майже паралельно у багатьох потужних мистецьких і освітніх осередках: це монастир у Дермані, Києво-Печерський та інші монастирі Волині, Галичини, Придніпров'я; Львівська, Київська, Луцька, численні інші братські школи України. Це свідчить про увагу суспільства до музичного розвитку особистості, яке пов'язує, у цілому, зі становленням її ціннісних орієнтирів у світовому мистецтві.

Подальший розвиток музичного виховання особистості пов'язаний із ім'ям Богдана Хмельницького, який видав Універсал про організацію при кобзарських цехах шкіл з підготовки кобзарів, лірників, і взяв їх під державну опіку. Як вважає М. Левківський, це були перші музичні школи в Україні [115, с. 76]. Педагогічною діяльністю займалися козаки-кобзарі, що за віком чи з інших причин не могли володіти зброєю. Заняття з учнями проводилися індивідуально. «Лише тоді, коли юнак міг самостійно створити мистецький твір, він діставав право співати людям. Тому кобзарі часто були і поетами, і композиторами. Підготовка їх мала велике значення для козацького війська. Гра піднімала запорожців на бій з ворогом, кобзарі і лірники розносили славу про подвиги козаків по всій Україні». Цей документ було підписано гетьманом 27 вересня 1652 р. У ньому вперше документально засвідчено ставлення Богдана Хмельницького до музики як до невід'ємної частини державної політики. Сучасні музичні школи також є державними закладами музичної освіти, що підкреслює важливість естетичної освіти на державному рівні.

Музично-освітню функцію виконували й сотенні та полкові школи, де вчилися діти переважно з козацьких сімей. У них також навчали музичної грамоти і важливого значення надавали співу. У січовій школі, заснованій

1659 р. на Чортомлицькій Січі (нижче сучасного Нікополя), було навіть спеціальне відділення, яке готувало співаків і музикантів. На базі цього відділення в 1770 р. було створено окрему школу «вокальної музики і церковного співу. Вчитися до неї прибували діти з усієї України. Очолював цей заклад «знаменитий співака» Михайло Кафізма [208, с. 101–104].

Слід зазначити, що музичне виховання того часу було пов'язане з особистісним розвитком учнів, про що свідчить така форма виховання, як драматизація музичних спектаклів, де драма була надзвичайно важливим елементом не лише музичного, але й морально-етичного виховання студентів і учнів духовних семінарій та академій. Музика в цих шкільних драмах посідала чільне місце. Деякі сучасні дитячі музичні школи мають театральні відділення; звичайні академічні концерти перетворюються на театралізовані дійства, де викладач читає текст, наприклад, казки, а учні озвучують її власним виконанням музичних творів; стали нормою концерти класів за певною тематикою: джазові, естрадні, оперні, танцювальної музики тощо. Такі форми роботи сприяють особистісному розвитку учнів, їх самопрезентації.

Запорізька Січ, як військовий осередок, віддавала належне музичним заняттям. Для занять музикою серед хлопчиків 10–12 років обирали найздібніших. Вони служили при запорізькому війську як сурмачі або виконавці на інших інструментах, або ж як співаки.

З часом духовні канти все більше зближуються з іншими жанрами народних пісень і мають певний «моральний висновок», повчальний характер, проповідують важливі людські цінності. Як приклад, використаний І. Котляревським у «Наталці Полтавці» кант «Ой, під вишнею, під черешнею». Таким чином, у змістовному наповненні духовної і світської музики увага зверталася на особистісний розвиток вихованців.

Канти створювалися здебільшого не музикантами-фахівцями, а учнями духовних семінарій та академій, а також студентами університетів, шкільними учителями та дяками а іноді і просто найобдарованішими



любителями музики. Їхня художня цінність є значною. Традиції написання музичних творів збереглися у сучасних музичних школах. Існують класи композиції, де діти вчать складати музику; викладається імпровізація. Учневі на уроці з фаху пропонується додумати музичний твір, наповнити його особистісним змістом.

Кінець XVII ст. характеризується і першими науковими доробками щодо узагальнення наукового досвіду. Так Микола Дилецький у своїй праці «Музична граматика» (1679–1680 рр.) звертає увагу на значну роль музичного мистецтва в духовному розвитку людини.

Ідеї Просвітництва (правдивість, емоційність, інтерес до внутрішнього світу людини тощо) значно вплинули на розвиток музичного виховання в особистісному становленні дітей та молоді.

Значно розширюється коло спеціалізованої музичної освіти, все більшою стає її професіоналізація.

Коли система братських шкіл дійшла занепаду, майже при кожній церкві в містах і селах залишаються початкові школи, що продовжують традиції музичного виховання.

Центром музичної освіти залишалась Києво-Могилянська академія. У другій половині XVIII ст. музичну освіту в Києво-Могилянській академії дістали такі талановиті особистості, як М. Березовський, Г. Сковорода, А. Ведель, що свідчить про високий рівень такої освіти.

Поступово розширюється і спектр інструментів на яких навчають виконавству. Так, наприклад у Києво-Могилянській академії у 1801 р. був створений клас інструментальної музики [84, с. 382]; у Глухівській музичній школі (відкрилася у 30-х роках XVIII ст.), що готувала співаків-хлопчиків з України для петербурзького двору окрім співу, вчили і грі на скрипці, гуслах, бандурі. Там же навчалися відомі українські композитори М. Березовський і Д. Бортнянський.

Активно розширюється мережа музичної освіти: вона стає все більш професійною. Музичні школи існували в українських слободах Олексіївці та

Борисівці на Слобожанщині; вчилися музики у Харківському, Чернігівському і Переяславському колегіумах. Одним із важливих центрів музичної освіти в другій половині XVIII ст. став Харків. Клас вокальної та інструментальної музики Харківського казенного училища був по суті музичною школою.

Про позитивний вплив музичної освіти на розвиток особистості говорить і той факт, що Г. Сковорода, викладаючи в Харківському колегіумі, серед інших предметів навчав учнів співати по нотах у супроводі органа. З листів Г. Сковороди до його учня і приятеля М. Ковалинського, дізнаємось: «Сам я проводитиму з хлопцями навчання в супроводі органа, тим часом подбай про те, щоб трохи підготувати до співів по нотах нашого Максимка» (Харків, вересень 1762 р.); «Я привезу з собою і велику частину хору, тобто моїх співаків-хлопців» (Харків, друга половина травня – початок червня 1763 р.) [233, с. 225, 298].

Музична грамотність розвивається при княжих дворах. З ініціативи російського князя, генерал-фельдмаршала Г. Потьомкіна у 1786 р. та на базі його великої домашньої капели в Катеринославі було відкрито музичну академію, яку очолив італійський композитор Дж. Сарті. Значна увага в академії приділялася концертній діяльності та необхідності досягнення професійного рівня навчання й високої культури хорового співу та оркестрової гри.

Отже, ми можемо зробити висновок про те, що значне розгалуження музичного виховання серед широких верств населення, його досягнення і спрямування на особистісно-професійний розвиток учнів отримує інший вектор – професійний розвиток.

Класи інструментальної та вокальної музики, малювання, танці, театральні відділення; використання у роботі підручників; щоденні заняття, концертна діяльність, високий професійний рівень викладання та виконавства і сьогодні є характерними ознаками музичних шкіл.

Тож у другій половині XVIII ст. в Україні існували осередки музичної освіти, де значна увага приділялася опануванню нотної грамоти, співацької

майстерності, вивченню репертуару церковної музики, а також гри на різних (народних та професійних) інструментах. Наприкінці XVIII ст. створювались приватні пансіони, де навчали грати на клавесині і фортепіано.

З перших десятиліть XIX ст. музична освіта була дуже тісно пов'язана з виконавськими осередками. При виконавських колективах часто існували школи, де навчалися музики, а в освітніх закладах виникали хори, оркестри. У сучасних музичних школах діти не лише опановують музичну грамоту (предмет «сольфеджіо»), але й вивчають історію музики (предмет «музична література»). Предмет «хор» є обов'язковим. Існують відділення джазового, естрадного та класичного вокалу. Чимало шкіл мають оркестри струнних, народних, духових інструментів. У деяких кращі діти мають змогу грати із філармонічним оркестром.

В існуючих у той час духовних освітніх закладах поряд із навчанням читання, письма, арифметики і Закону Божого діти прилучалися й до церковного співу, а під час відпочинку, семінаристи грали на різних інструментах, співали українських пісень.

У першій половині XIX ст. існували приватні музичні школи, де також навчали гри на оркестрових інструментах, у тому числі хлопчиків-кріпаків. Нинішні приватні музичні школи знаходяться на повній самоокупності, однак, у них теж виховуються малозабезпечені, але талановиті діти.

У першій половині XIX ст. музика посідала все більше місця в освітньому процесі середніх навчальних закладів. У гімназіях і ліцеях часто були вчителі музики, які навчали охочих учнів; деякі середні заклади мали оркестри або хори. Це простежується, зокрема, в Харківській чоловічій гімназії (1811 р. там було відкрито клас інструментальної музики), у Першій Київській та в Катеринославській гімназіях, у Ніжинській гімназії, яка згодом стала ліцеєм, у Рішельєвському ліцеї в Одесі. У 1835 р. Ніжинський ліцей закінчив А. Голенковський. З часом він став відомим віолончелістом. Написав варіації на українську народну пісню «Петрусь», фантазію на українські теми для віолончелі, дві мазурки «Спогади про Малоросію»,

кадриль для оркестру.

Значне місце посідала музика в інститутах шляхетних дівчат: Одесі (відкрито в 1805 р.), Полтаві (1818 р.). Дівчат тут настільки якісно навчали грі на фортепіано (педагог К. Леман), що вони на публічних іспитах 1848 р. грали концерти Шопена, фантазії Ліста та ін. [84]. У 1838 р. інститут шляхетних дівчат було відкрито в Києві. У ньому 25 років пропрацював піаніст, педагог і композитор Й. Витвицький. Він виховав чимало музикантів, які й виконували його твори.

Якщо проводити паралель із теперішнім часом, то далеко не кожна гімназія, ліцей або інститут можуть собі дозволити цикл предметів з музичного виховання а тим більше такого високого рівня. Це свідчить про те, що на той час музична освіта була затребувана населенням і всіляко підтримувалася владою.

З огляду на те, що музичною освітою було охоплено широкі верстви населення від найнижчої ланки (церковно-парафіяльні школи) до академічної ми можемо стверджувати про те, що нинішня триступенева професійна музична освіта (музична школа, музичне училище, консерваторія) мала своїм підґрунтям багатий історичний досвід.

Наприкінці XVIII – на початку XIX ст. у греко-католицькій церкві св. Юра у Львові існувала вокально-інструментальна капела.

З ініціативи єпископа І. Снігурського в Перемишлі на Галичині була відкрита дяківська школа, що готувала дяків і церковних співаків. Завдяки зусиллям цього ж єпископа та священика Й. Левицького в 1828 р. було організовано кафедральний хор, а також співацьку музичну школу при ньому (1829 р.). Й. Левицький встановив контакти з Петербургом, і в 1828 р. звідти йому переслали духовні твори М. Березовського, Д. Бортнянського, Б. Галуппі, що й увійшли до репертуару кафедрального хору. Там же вивчали теорію музики та основи диригування. У цій школі вчилися відомі діячі української музичної культури М. Вербицький та І. Лаврівський.

Спираючись на історичний досвід, ми відзначаємо великий вплив

церков на формування світських закладів музичної освіти, їхнє духовне спрямування, наближеність до загальнолюдських цінностей та розвиток духовності кожної особистості. Важливим є й те, що у своєму становленні професійна музична освіта спиралася на народні та світові традиції, мала безпосередній зв'язок із самодіяльною творчістю українського народу.

На початку XIX ст. існували заклади світського спрямування, у яких навчали музики. При київському магістраті була капела (оркестр), заснована ще 1627 р. З 1786 р. при ній почала працювати музична школа. Навчання в музичній школі при капелі тривало п'ять років; спочатку учні вчилися грати на духових, потім – на смичкових інструментах а згодом грали в магістратському оркестрі, що брав участь у різних міських заходах, у театральних виставах, у концертах солістів-гастролерів. Про високий професійний рівень оркестру свідчить те, що він виконував увертюри й окремі номери з опер Д. Россіні, В. Моцарта, Х. Глюка, з музично-театральних творів І. Котляревського («Наталка Полтавка», «Москаль-чарівник»). Капела і школа проіснували до 1852 року.

Зростання професійного рівня викликає необхідність збільшення часу для опанування музичною освітою. Сучасне навчання у музичній школі триває диференційовано в залежності від обраної учнями та їх батьками спеціалізації. Наприклад, вокалу, грі на фортепіано, струнних інструментах, переважно, навчаються 9 років (з урахуванням нульового класу). Грі на баяні, бандурі, сопілці – 7. Існує можливість вибору термінів навчання в наведених межах, що дозволяє гнучко підходити до особистості кожної дитини. До переходу загальноосвітніх шкіл на 12-річний термін навчання відповідні цифри становили 7 і 5 років. Збільшення тривалості музичної освіти викликане не лише необхідністю підвищення професійності майбутніх музикантів та формальним збільшенням терміну навчання за аналогією із загальноосвітніми школами (далі – ЗОШ), а й піклуванням держави про більш ґрунтовний розвиток дітей.

Традиційними осередками музичного життя й виконавства в перших

десятиліттях XIX ст. стали поміщицькі маєтки. На початку XIX ст. широко відомими були оркестр і хор у маєтку О. Будлянського в с. Чемері на Київщині. Цей поміщик відібрав здібних хлопчиків-кріпаків, найняв для них учителів і капельмейстера. Одним із центрів художньої культури став маєток поміщика Г. Тарновського. Будучи великим прихильником мистецтва, Тарновський мав у своєму маєтку хор та оркестр, прекрасну картинну галерею. У нього часто бували письменники, артисти, музиканти, художники, і серед них – видатні особистості: Т. Шевченко, М. Гоголь, М. Маркевич, В. Забіла, В. Штернберг. У поміщика Г. Тарновського часто відбувалися музичні вечори. Влітку 1838 р. у нього гостював М. Глінка [51, с. 53–54; 262].

І сьогодні в Україні існують музичні школи не тільки в містах, але і в селах. Характерною особливістю останніх є те, що вони працюють за такими ж навчальними планами як і міські, що свідчить про високий ступінь зрілості музичної освіти, його уніфікованість.

У Західній Україні культурним центром був Львів. У першій третині XIX ст. тут виникали австрійські музичні осередки. У 1826 р. молодший син геніального композитора В. Моцарта Ф. Моцарт (1791–1844) заснував у Львові «Музичне товариство св. Цецилії». Хор цього товариства, а також Ф. Моцарт і польський скрипаль К. Ліпінський брали участь у вечорі пам'яті В. Моцарта, що відбувся у Львові 2 грудня 1826 р. Це товариство мало важливе значення для музичного життя Галичини та розвитку професійного музичного мистецтва.

У Південній Україні (Одеса) в 1865 р. П. Сокальський при товаристві аматорів музики організував музичну школу.

У 60–90 роках у Наддніпрянській Україні діяли російські музичні осередки, а в Західній Україні – австрійські та польські.

У другій половині XIX ст. в Україні в системі музичної освіти первинну роль посідають відділення російського музичного товариства (РМТ), які засновували музичні школи, що готували виконавців, педагогів,

композиторів. Так у 1868 р. було відкрите Київське відділення РМТ, що працювало за статутом, розробленим для музичних училищ Петербурга та Москви. Згодом такі самі відділення було відкрито в Харкові, Одесі, Полтаві, Миколаєві, Катеринославі, Херсоні. Музичні училища, засновані російським музичним товариством, мали на меті підготовку виконавців на музичних інструментах, співаків, учителів музики, хорових диригентів. Предмети поділялися на художні й наукові. До перших належали гра на струнних, духових, ударних інструментах, на фортепіано та на органі; спів, теорія й історія музики. Наукові предмети передбачали вивчення російської мови, арифметики, географії, загальної та російської історії, іноземної мови тощо [85, с. 381].

Педагогічна освіта в київській школі-училищі російського музичного товариства розвивалася досить успішно.

Харківське відділення РМТ почало своє існування у 1871 р. Його очолив піаніст і диригент І. Слатін, а у 1883 р. було відкрито музичне училище. У 1886 р. при Одеському відділенні РМТ були відкриті музичні класи, які також перетворилися в музичне училище (1897 р.).

Відкриття музично-освітніх закладів відділеннями РМТ в Україні підносило загальний музично-культурний рівень слухачів, виховувало музикантів-професіоналів, сприяло становленню триступеневої музичної освіти.

Протягом певного періоду в київській музичній школі РМТ (1869–1870 рр.) працював М. Лисенко. Засади національної музичної освіти він реалізовував у заснованій ним музично-драматичній школі в Києві (1904 р.).

У другій половині XIX ст. в Наддніпрянській Україні існували й приватні навчальні музичні заклади: школи, класи, курси. Серед них найбільш діяльними і впливовими були школи С. Блуменфельда, М. Тутковського.

Більшість українців західних земель діставали початкову музичну освіту в гімназіях, бурсах, семінаріях. У цих закладах вони брали участь у хорах. Педагогічною працею займався композитор М. Вербицький, який

навчав молодих музикантів гармонії, композиції, гри на гітарі. Він створив «Школу гри» на цьому інструменті [85, с. 390].

Слід зазначити широку географію музичної освіти тих часів, що збереглася і нині.

З відкриттям у 1864 р. театру при «Руській бесіді» (м. Чернівці) правління цього товариства створило співацько-музичний комітет і доручило композиторові І. Лаврівському навчати співу найздібнішу молодь. У зв'язку з реформою початкової освіти (1873–1874 рр.), проведеною владою, уроки співу та музики в усіх категоріях народних шкіл стали обов'язковими. Уже в той час намітився розподіл між ознайомлювальними заняттями співом та музикою в ЗОШ і професійними у музичних школах. Проте, у роботі ДМШ № 3 м. Херсона налагоджено тісну та плідну співпрацю із роботою ЗОШ № 52. Ця робота дозволяє більш професійно готувати учнів ЗОШ до співу у хорі, ґрунтовно поповнювати знання з музичної грамоти.

Основною школою для виховання майбутніх хормейстерів стали існуючі хорові колективи. Одним із провідних був змішаний хор української академічної гімназії у Львові, заснований у 70-х роках. Цим хором керували Я. Вітошинський, А. Вахнянин, О. Нижанківський, Ф. Колесса. Деякі хорові колективи, які існували протягом тривалого часу, набували рис, притаманних музично-освітнім закладам. Українською необхідною була школа диригентів хорового співу. З ініціативи священника-просвітника Й. Вітошинського, керівника хору в с. Денисів на Тернопільщині, у 1880 р. була заснована школа для підготовки диригентів хорового співу. У ній навчалося понад 100 осіб, які потім працювали в різних місцях Західної України [85, с. 393].

Музична освіта на Буковині була пов'язана з діяльністю іноземних співацьких товариств, при яких існували музичні школи. Така школа діяла при «Товаристві сприяння музичному мистецтву на Буковині». У ній гру на скрипці, спів та гармонію викладав В. Гржималі. У цього викладача та в композитора І. Воробкевича здобув музичну освіту Е. Мандичевський –



українець за походженням, який став австрійським музикознавцем, композитором і диригентом. У Чернівцях виникло, за зразком галицьких, культурно-освітнє товариство «Руська бесіда», одним із завдань якого був розвиток хорового співу та популяризація української народної пісні.

Існуючі в Західній Україні музичні осередки не могли забезпечити належний рівень музичної освіти. Аж до кінця XIX ст. вона була пов'язана з хоровими колективами, які пропагували національне мистецтво. Хорове товариство «Львівський Боян» у 1895 р. заснувало школу сольного співу, а в 1897 р. – «Музичний кружок» з класами інструментальної гри. І лише в 1903 р. було відкрито Вищий музичний інститут ім. М. Лисенка.

У зв'язку з тим, що музична освіта в Західній Україні була тісно пов'язана з хоровим виконавством, яке пропагувало національне мистецтво, вона мала виразне українське національне підґрунтя.

Періодом, який в багатьох аспектах можна вважати прототипом сьогодення, є початок XX століття. Цей видатний етап на шляху розвитку вітчизняної музично-педагогічної думки відзначений творенням вагомих теоретичних та практичних засад національної музичної освіти в Україні, виникненням оригінальних ідей та методичних концепцій щодо музичного розвитку та виховання дитини на ґрунті національної та світової музичної творчості. Концептуально нової оцінки та певного переосмислення вимагає період існування Української Народної Республіки (1917–1920 рр.). Саме тоді завдяки зусиллям прогресивної інтелігенції питання загальної музичної освіти вперше були визначені серед першочергових та розв'язувалися за значної підтримки уряду молодого української держави. Плідні пошуки нестандартних підходів щодо музичного розвитку дитини в 20-ті роки ґрунтувались на синтезі новітніх ідей з досягненнями музично-педагогічної думки перших років XX століття.

Пошук нових методологічних настанов у підходах до вивчення української культури загалом, і музичної зокрема, в історико-культурному

контексті перших десятиріч ХХ століття відображено в працях М. Гордійчука, Е. Кучменко, І. Ляшенка, Л. Мазепи, М. Ржевської, Л. Філоненка, О. Шевчук.

Шляхи реформування форм, методів, змісту сучасної мистецької освіти в аспекті національного та перспективи її подальшого розвитку визначені у працях та реалізовані в практичній діяльності А. Авдієвського, І. Зязюна, О. Рудницької тощо.

У працях Н. Величко, Л. Іванової, С. Процика, Є. Федотова теоретично обґрунтовано внесок українських композиторів В. Верховинця, П. Козицького, М. Леонтовича, С. Людкевича, Л. Ревуцького, Я. Степового, К. Стеценка, у розробку змісту музичної освіти, доведено значущість їхнього творчого доробку для дітей.

На основі аналізу освітньої діяльності О. Дзбанівського, П. Кожича, М. Лисенка, М. Леонтовича, В. Петра, К. Стеценка, І. Фісуна та ін. [151] можна стверджувати, що умови викладання музичних дисциплін, у залежності від джерел утримання навчального закладу та соціального статусу вихованців, мали суттєві відмінності. У приватних закладах освіти передбачалось оволодіння не тільки вокальною, а й інструментальною музикою. У народних школах, підпорядкованих Міністерству народної освіти Російської імперії, предмет, що мав назву «співи», до 1917 р. залишався необов'язковим для викладання. Уведення його до навчального плану залежало від матеріальних можливостей школи, наявності викладача, поглядів керівництва і, як правило, регулювалось потребами церковних відправ.

Ураховуючи сучасну переоцінку поглядів на період існування Української Народної Республіки, шукаючи нових підходів до висвітлення становлення музично-педагогічної думки під час визвольних змагань українського народу, виокремлено із загального контексту дослідження 1917–1920 роки. На підставі вивчення першоджерел – документів з фондів

Центрального Державного архіву вищих органів влади і управління України (ЦДАВО) та матеріалів Інституту рукопису Національної бібліотеки України (НБУ) ім. В. Вернадського, доведено, що в цей складний політичний та економічний період питання музичного шкільництва вирішувались за підтримки уряду молодшої української держави. Прийняття ряду важливих законопроектів дозволяло освітянам розв'язувати стратегічні завдання щодо розбудови національної музичної освіти: розробляти її методично-організаційні засади, вирішувати проблеми забезпечення шкіл відповідними підручниками, посібниками, репертуарними музичними збірками. Саме в цей час – у 1917 році, видатним культурним діячем і педагогом К. Стеценком було створено «Програму по співам в Єдиній школі на Україні». Уперше за всю історію розвитку вітчизняної музичної освіти з'явилась програма національна за змістом, в основу якої покладено концептуальне положення про українську пісню як могутній фактор виховання дитини.

Простежуючи розвиток музично-педагогічної думки України в наступні 20-ті роки, варто підкреслити роль Дитячої музичної студії як науково-практичної лабораторії в галузі музичної освіти дітей, що існувала при найвизначнішому мистецькому осередку 20-х років – Товаристві ім. М. Леонтовича. Діяльність Дитячої музичної студії спрямовувалась на всебічний розвиток дитини через поєднання новітніх (музична творчість, шумовий оркестр, інсценування, слухання музики) та традиційних (хоровий спів, вивчення музичної грамоти) форм роботи, що ґрунтувались на українській народнопісенній творчості. Ця студія стала визначним мистецьким осередком у діяльності якого синтезувались новітні музично-методичні концепції 20-х років та прогресивні досягнення попереднього періоду. Практичні розробки Студії заклали основи перспективних наукових досліджень у галузі дитячої музичної творчості.

Важливим для нашого дослідження є те, що з початком ХХ століття необхідність музичного розвитку, виховання дитини знайшла науково-

теоретичне та практичне втілення у методичних розробках, навчальних посібниках, дитячих музичних збірках українських педагогів-музикантів. Така робота через теоретичні форми, педагогічну та культурно-просвітницьку діяльність дає можливість розглядати той період як цілісний етап розвитку музично-педагогічної думки України та кристалізації методичних основ музичного виховання.

Досліджуючи передумови виникнення особистісно орієнтованого виховання у сучасних музичних школах, можна констатувати, що воно має своїм підґрунтям багатий історичний досвід.

## **1.2. Категоріально-понятійний апарат дослідження**

Аналіз витоків особистісно орієнтованого виховання свідчить, що воно із самого початку свого існування в якості нової парадигми освітнього процесу було пов'язано з розумінням особистості як активного суб'єкта життєдіяльності. При цьому для особистості є характерним наявність спрямованості як домінуючої системи мотивів (інтересів, переконань, ідеалів, смаків); глибинних смислових структур, які обумовлюють її свідомість і поведінку і ступінь усвідомленості своїх відносин до дійсності [23, с. 209].

Аналіз споріднених, але не ідентичних понять «індивідуальність» і «особистість» здійснювався під час реалізації педагогічних умов особистісно орієнтованого виховання, спрямованого на формування у дитини важливих загальнолюдських якостей з урахуванням можливостей її розвитку та індивідуальних особливостей.

Поняття «індивідуальність» виражає сукупність фізичних і психічних рис, життєвий досвід, що відрізняє специфічне, неповторне в індивіді.

«Особистість» – більш широке поняття. Тут на передній план виступають цінності духовного порядку, категорії морально-етичні, багатство внутрішнього світу, духовна змістовність, що визначає соціальну сутність людини, сукупність її соціальних особливостей.

Індивідуальність як така має ідеальний ціннісний характер, тобто індивідуальна цінність незалежна від реальної особистості. Етична цінність особистості полягає в збереженні вірності самому собі, в автентичності і позитивності її ества. Здійснення цієї етичної цінності, тобто самоздійснення особистості, є чеснота. Та ця чеснота, як така, недосяжна, досягти її можна лише завдяки індивідуальному здійсненню основоположних цінностей (добро, благородність, досконалість, відповідальність, чистота). Відповідальність індивіда за своє самоздійснення як особистості збігається з відповідальністю за все, що перебуває у сфері її свободи і влади. Зокрема, індивідуальний «етос» (Ethos – етична цінність особистості) полягає в основному напрямі, визначеному в процесі самоздійснення основоположних цінностей, тобто він характеризується формою, у якій здійснюється дія за наявності однопорядкових цінностей. Відповідно до цього особистість аксіологічно автономна. Історично «яскрава індивідуальність» зовсім не обов'язково може бути надто добродійною. Та завжди має надавати властивому їй головному напрямку здійснення цінностей особливої яскравої і ефектної форми. Велич індивідуальності полягає в специфіці відношення до сукупності цінностей.

Саме це розуміння особистості стало основою розробки концептуальних положень особистісно орієнтованої освіти, зокрема виховання.

Аналіз наукової літератури дав змогу виділити ряд наукових шкіл, які, базуючись на єдиному концептуальному положенні – розвитку особистості, акцентують увагу на різних умовах здійснення зазначеного процесу. Ми вважаємо, що багатоаспектність у вирішенні проблеми особистісного розвитку дитини збагачує особистісно орієнтований підхід і дає змогу в практичній діяльності на основі аналізу об'єктивних умов конкретного освітнього простору (у нашому дослідженні: музичної школи) розробити та експериментально перевірити концептуальні положення втілення особистісно орієнтованого підходу у відповідній структурі освітнього закладу.

Реалізація мети нашої роботи вимагає обґрунтування категоріального апарату дослідження, зокрема аналізу сутності особистісно орієнтованого підходу саме у виховній діяльності.

Існує декілька аспектів до змістовного тлумачення особистісно орієнтованої освіти. Розглянемо найбільш суттєві з них.

В. Серіков пропонує особистісно-позиційну концепцію, у якій метою освіти є створення умов для прояву життєвих позицій дітей, створення особистісного ставлення до себе і навколишнього світу, а засобом – створення педагогічних ситуацій через тріаду «завдання – діалог – гра». (Принципи особистісно орієнтованого виховання: діалогічність, особистісно-сміслова конкретність та творча гра) [168; 229].

Ми поділяємо думку автора про те, що учень є суб'єктом життєдіяльності, отже педагогічний процес має будуватись на основі життєвого досвіду вихованця (не тільки досвіду пізнання, але і спілкування, продуктивної діяльності, творчості тощо). Важливо не формувати особистість з заданими властивостями, а створювати умови для повноцінного розвитку особистісних функцій дитини.

В. Серіков зазначає, що особистісні функції – це в даному випадку не характерологічні якості її (останні, окрім деяких, так званих загальнолюдських, у людей можуть і повинні бути різними), а ті прояви людини, що, власне, і реалізують соціальне замовлення «бути особистістю» [229, с. 67]. При цьому науковець виділяє такі функції:

- мотивації (прийняття й обґрунтування діяльності);
- опосередкування (стосовно зовнішніх впливів і внутрішніх імпульсів поведінки);
- колізії (бачення схованих протиріч дійсності);
- критичності (у відношенні пропонованих ззовні цінностей і норм);
- рефлексії (конструювання й дотримання певного образу Я);
- смислотворчість (визначення системи життєвих змістів аж до найважливішого – сенсу життя);

- орієнтації (побудова особистісної картини світу – індивідуального світогляду);
- забезпечення автономності і стійкості внутрішнього світу;
- творчоперетворювальна (забезпечення творчого характеру будь-якій особистісно значимій діяльності);
- самореалізації (прагнення до визнання свого образу «Я» оточуючими);
- забезпечення рівня духовності життєдіяльності відповідно до особистісних домагань (запобігання зведення життєдіяльності до утилітарних цілей).

На думку автора, наявність і розвиток цих функцій свідчить про те, що освітній процес досягає особистісного рівня в навчанні школярів.

Особистісно-культурологічна концепція, розроблена О. Бондаревською, метою освіти передбачає виховання людини культури [24, с. 33]. Культуровідповідність як провідний принцип формується засобами культури, яким відповідають функції забезпечення процесу індивідуалізації, соціалізації, культурної ідентифікації, духовно-морального саморозвитку людини.

Культуровідповідне особистісно орієнтоване виховання відповідає базовим виховним процесам, у яких відбувається становлення суб'єктності особистості:

- індивідуалізації як становлення індивідуального особистісного образу, формування самобутньої «Я-концепції», розвитку творчого потенціалу;
- соціалізації, сприяння входження дитини в життя суспільства, оволодіння та вдосконалення способів життєдіяльності, формування «концепції життя», здійснення самовизначення;
- культурної ідентифікації, набуття дитиною почуття приналежності до визначеної культури, засвоєння її цінностей, придбання рис людини культури;
- морального саморозвитку особистості, формування внутрішньої системи моральних регуляторів поведінки (совісті, честі, гідності, обов'язку

тощо), здатність робити вибір між добром і злом, вимірювати гуманістичними критеріями свої вчинки і поведінку.

При цьому О. Бондаревська виділяє основні цінності особистісно орієнтованої освіти: людину (суб'єкт культури, власного життя й індивідуального розвитку), освіту (культурне розвиваюче середовище, що вирощує особистість, додає її життю культурного смислу), творчість і діалог (способи існування і саморозвитку людини в культурно-освітньому просторі).

Погоджуючись із думкою науковця, зазначимо, що, на наш погляд, вікова пріоритетність вище перелічених підходів відносна і проявляється у музичній школі за особистісно орієнтованого підходу комплексно, цілісно та імпровізаційно майже без вікових обмежень. Навіть у малюків є свої цілі, що мають бути ними осмислені за допомогою викладача.

Особливо важливим для нашого дослідження є суб'єктно-особистісний підхід за І. Якіманською, що в своїй основі базується на ставленні до дитини, як до унікальної, неповторної особистості. Принципи цілісності, доцільності з урахуванням інтересів, схильностей та можливостей учнів розкриваються у відповідних функціях (навчальній, діагностичній, корекційній, прогностичній, інформаційній та розвивальній). З них витікають і методи розвитку суб'єктивного досвіду учнів (системи життєвих та наукових понять) [272].

Реалізація зазначеної позиції потребує створення особливого освітнього середовища, що є сприятливим для прояву індивідуальності кожного учня. Автор звертає увагу і на необхідність спеціальної підготовки вчителя, який розуміє і поділяє завдання і цінності особистісно орієнтованої освіти. Така думка вченого є ключовою для нашого дослідження.

Метою особистісно орієнтованої освіти має стати перетворення індивідуально-особистісних рис дитини, в соціально значущі форми поведінки.

За традиційного підходу індивідуальні відмінності дітей розглядаються як перешкода, що заважає швидко і легко досягти основної мети – навчити їх



за узгодженою і роками перевіреною програмою. Тому вчитель прагне до нівелювання цих відмінностей. За особистісного підходу існування індивідуальних відмінностей серед дітей є необхідною умовою досягнення мети – забезпечити розвиток кожного учня як неповторної особистості.

І. Якіманська пропонує класифікацію моделей особистісно орієнтованої освіти:

- соціально-педагогічна;
- предметно-дидактична;
- психологічна.

Соціально-педагогічна модель заснована на педагогіці соціального замовлення – виховати особистість із заздалегідь заданими якостями.

Таке проектування освітнього процесу ґрунтувалося на ідеї педагогічного керування, формування і корекції особистості без врахування суб'єктного досвіду самого учня як активного творця власного розвитку (самоосвіти, самовиховання), що негативно вплинуло на вихованця музичної школи. Звідси невміння окреслювати цілі власного життєтворення, вибудовувати стратегії щодо досягнення цих цілей, швидка втрата живої емоції від спілкування із музичним твором тощо.

Предметно-дидактична модель особистісно орієнтованої педагогіки забезпечувала індивідуальний підхід у навчанні, проте засобом індивідуалізації навчання були самі знання, а не їхній носій – учень. Предметна диференціація враховувала складність й обсяг навчального матеріалу, для неї розроблялися факультативні курси, програми. Тобто, на певному історичному етапі розвитку школи програмоване, проблемне навчання визнавалися основним джерелом підходу до учня, а диференційовані форми педагогічного впливу визначали зміст розвитку особистості.

Предметна диференціація не розкривала джерел життєдіяльності самого учня як носія суб'єктного досвіду, що породило формалізм у опануванні знаннями.

Психологічна модель особистісно орієнтованої педагогіки до останнього часу зводилася до визнання розходжень у пізнавальних здібностях, що розуміються як складне психічне утворення, обумовлене генетичними, анатоמו-фізіологічними, соціальними причинами і факторами в їхній складній взаємодії і взаємовпливі. Базовими поняттями в цій концепції є суб'єктний досвід учня; траєкторія його особистісного розвитку; пізнавальна вибірковість [168].

Позиція І. Беха щодо сутності особистісно орієнтованого виховання пов'язана з розвитком вищих моральних (або духовних) цінностей особистості. Це виховання у дитини переживань (як активних, пристрасних внутрішніх дій) стосовно світу людей і світу природи, позаяк тільки те, що емоційно пережите особистістю, стає її ціннісно-смісловим надбанням. Переживаючи смисли життєвих явищ, дитина освоює соціокультурний світ. У просторі переживань і відбувається саморозвиток і самовизначення людини як особистості [18, с. 2].

Саме у цьому контексті формуються принципи навчання та виховання:

- принцип культуровідповідності має визначати освітню систему;
- визнання дитини найвищою цінністю суспільства;
- повага до її прав;
- пріоритет цілісної особистості;
- перманентне усвідомлення вихованцем себе як особистості;
- принципи ціннісно-сміислової спрямованості гуманістичної діяльності особистості;
- принцип трансформації інтелектуально-етичної проблеми в емоційну;
- принцип використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні толерантності і миролюбності особистості;
- принцип систематичного аналізу вихованцем подій у країні та світі, своїх і чужих вчинків;
- принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених

виховних ситуацій;

- принцип особистісно розвиваючого спілкування;
- принцип використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості;
- принцип систематичного аналізу вихованцем власних і чужих вчинків;
- ключовим принципом виховання виступає принцип ціннісної орієнтації.

І. Бех стверджує, що особистісно орієнтоване виховання має ґрунтуватися на переконливій міжособистісній комунікації (спілкуванні) як основному засобі взаємодії особистості педагога та вихованця. Навіювання, маніпулювання, примус розглядаються такими, що не відповідають гуманізації виховного процесу, оскільки їхні цілі та зміст оцінюються неприйнятними з погляду моралі.

Особистісно орієнтоване виховання пов'язане з формуванням прагнення дитини до розвитку на основі потреби в самостійності, у подоланні відомого, у визначенні смислу «для себе» всієї системи суспільно значущих стосунків [18, с. 3–4].

Таким чином, аналіз змістовного тлумачення сутності особистісно-орієнтованої освіти дозволяє зробити висновок, що зазначена категорія має підстави для реалізації в музичній школі, як складової частини системи позашкільної освіти. При цьому нами виділені такі її константи:

- індивідуально-особистісна орієнтація на кожного учня;
- індивідуально-особистісна орієнтація на педагога, як фахівця особистісно орієнтованої, музично спрямованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнем;
- індивідуально-особистісна орієнтація кожного педагога на самого себе і свої можливості;

Виходячи з цього, проаналізуємо визначені нами позиції стосовно музичного виховання, яке посідає провідну роль у розвитку учнів дитячої

музичної школи.

В основі музичного виховання знаходиться процес залучення особистості до музичної культури суспільства. Його метою визначено передачу досвіду музичної діяльності (створення, виконання, сприйняття, аналізу музичного твору) новому поколінню. Музичне виховання передбачає цілеспрямовану педагогічну дію на людину і розглядається як засіб загального гармонійного розвитку особистості, формування етично-естетичного смаку і потреб [158].

Головною формою занять з учнями є індивідуальні та індивідуалізовано-групові, що відповідають вимогам здійснення педагогом індивідуально-особистісної орієнтації на кожного учня через аналіз його індивідуальних особливостей. Це відбувається у відповідній особистісно орієнтованій, музично спрямованій взаємодії на уроках та у позаурочній діяльності. Для вирішення цих проблем ми вважаємо за необхідне посилення позиції індивідуально-особистісної орієнтації педагога на самого себе, що пов'язується нами з усвідомленням смислу власної педагогічної діяльності як педагогічної підтримки та допомозі кожній дитині у саморозвитку.

Важливим для подальшого нашого наукового пошуку стало визначення методичних засад щодо особистісно орієнтованого виховання учнів ДМШ за А. Хуторським. Мета традиційної музичної освіти – допомогти учню адекватно увійти у світ культури. При цьому музичне виховання індивіда в ДМШ зводиться до інтеріоризації культурно-історичних цінностей, норм і традицій.

Безумовно, це позитивна спрямованість, але сучасні вимоги до людини (творча самореалізація в суспільстві) вимагають збагачення існуючої системи пробудження активності самого учня.

Учень реалізує свій особистий потенціал та створюючи освітні продукти, відповідні загальнолюдським цінностям та власному світосприйняттю. Музична освіта сприяє прояву його власного знання як досвіду.

Таке навчання в музичній школі має особистісно-виховуючий характер.

Учень виступає суб'єктом власного життя, він має змогу вибудувати індивідуальну траєкторію саморозвитку.

Виходячи з цього, орієнтирами для вибудови методичної системи функціонування особистісно орієнтованого виховання в ДМШ стали принципи А. Хуторського:

1. Принцип особистісного цілепокладання учня:
2. Принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії
3. Принцип метапредметних основ освітнього процесу
4. Принцип продуктивності навчання
5. Принцип первинності освітньої продукції учня
6. Принцип ситуативності навчання
7. Принцип освітньої рефлексії

Розглянемо їх у контексті нашого дослідження.

1. Принцип особистісного цілепокладання учня:

Виховання учня відбувається з урахуванням його особистих навчальних цілей. Одна дитина прийшла в музичну школу, маючи на меті стати видатним інструменталістом, вокалістом, теоретиком. Інша – розвинути свої природні здібності. Наступна – щоб похизуватися перед друзями володінням інструментом чи голосом. Усі ці позиції заслуговують на увагу, бо скільки людей – стільки і варіантів. Учні мають вроджену потребу і можливість ставити і досягати певної мети своєї діяльності, тож даний принцип спирається на їх здатність до постановки такої мети незалежно від ступеня усвідомленості своїх цілей.

Самовизначення учня по відношенню до конкретного навчального курсу дозволяє йому здійснювати індивідуальну освітню траєкторію: обрати форми і методи навчання, визначати зміст і темп занять. Учитель консультується з цього приводу з учнем, складаючи індивідуальну програму занять з урахуванням загальної освітньої програми.

Наприклад, на відміну від традиційної позиції, коли вчителем заздалегідь сплановано наступний урок, можна погодити з учнем, у якому

вигляді проходитиме сьогоднішнє заняття, над чим сьогодні працюватимуть. Чи це буде більше теорія чи практика, чи слухання музики чи дискусія, чи напрацювання навичок чи порівняльна характеристика, чи пошук нюансів чи робота над формою та ін. Учитель не змінює цілей учня, а допомагає йому досягти своєї мети у поєднанні з іншими цілями освіти. При цьому дуже важливою є емоційна складова: бажання учня пізнати те, що йому цікаво. У вмінні підтримувати такий інтерес полягає майстерність особистісно орієнтованого викладача (додаток Д).

Предметні цілі вчителя поєднуються з цілями педагогічними: навчити вихованця вибудовувати власну траєкторію розвитку в цих освітніх областях. Спочатку учням пропонується поставити мету на один урок або його частину, потім усвідомити її досягнення і зробити висновки; таке завдання багаторазово повторюється. Індивідуальні цілі учнів поступово посідають усе більше місця в системі їх освіти. У результаті діти навчаються співвідносити свої бажання з реальними можливостями, здібностями та інтересами.

## 2. Принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії.

Учень має право на свідомий вибір основних компонентів своєї освіти: цілей, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю і оцінки результатів. Учень може створювати власні елементи своєї освітньої траєкторії, а не тільки обирати компоненти з запропонованого вчителем.

Так, прослухавши у фонозапису кілька варіантів виконань одного й того ж твору, учень намагається не знайти та відтворити найкращий, а шукає те, що йому близьке у різних інтерпретаторів, вибудовуючи при цьому своє бачення твору. Таким чином, він створює свій освітній продукт, отримуючи освітній приріст у процесі оволодіння основами творчої, пізнавальної і організаційної діяльності.

Надаючи учням свободу вибору, викладач допомагає їм осмислено діяти в ситуації вибору. Чим більшу участь учень бере в конструюванні власної освіти, тим повніше виявляється його індивідуальна творча самореалізація. З

огляду на це було б доцільно показати учням, зокрема фортепіанних відділів, доцільність-недоцільність так званої «постановки» руки.

Зазвичай, учителями використовується один варіант такої постановки: «яблучком». Як правило, цим і закінчується. Проте, існує безліч варіантів. У деяких видатних виконавців існують свої переконання з цього приводу. Наприклад, Ф. Бузоні грав переважно «стоячими» пальцями, В. Горовиць – плоскими, Г. Гульд – «висячими». Не можна починати навчання з «постановки» тому, що це поняття досить складне і не може бути усвідомлене учнем у всій своїй цілісності. Принаймні одразу, бо це стосується і його просторових уявлень, і поняття динамічної опори, і рухів пальців, як продовження всього тіла, і, навіть, життєвої філософії. Крім того, кожний композитор потребує своєї «постановки». Тож, починаючи з «яблучка» за традиційної методики навчання, учитель від початку блокує ініціативу та індивідуальність вибору учня.

Відмітимо також, що цей принцип стосується й учнів і вчителів. Кожен учень і вчитель мають право і обов'язок бути самоцінними людьми із своєю життєвою позицією та світоглядом. Учитель має розуміти не лише власний зміст освіти з предметів, а й допускати і підтримувати інші смисли освіти, що можуть бути в учнів. Сумісний аналіз різних точок зору привчає позитивного ставлення до інших позицій, допомагають досягнути різноманіття шляхів до істини.

Окрім того, одночасна презентація учнями різних варіантів інтерпретації музичних творів створює особливе освітнє напруження, що спонукає присутніх до особистого саморуку, евристичного пошуку рішень, емпатії, емоційного вибору та досягнення мети, рефлексії на себе та оточення.

### 3. Принцип метапредметних основ освітнього процесу.

Основу змісту процесу учіння мають складати фундаментальні метапредметні об'єкти, що суб'єктно, особистісно пізнаються учнями. Таке пізнання сприяє виходу учнів за межі предметів, що вивчаються, і переходу

на метапредметний рівень пізнання. На метапредметному рівні різнобарв'я понять і проблем зводиться до невеликої кількості принципів, законів, теорій, категорій, понять, символів, що відображають певні області реальності. Такі фундаментальні мистецькі освітні об'єкти як нота, інтонація, традиція, простір, час виявляються метапредметними.

Метапредмет дозволяє учню і вчителю реалізувати свої можливості в більшій мірі, ніж стандартний навчальний предмет, оскільки дає змогу суб'єктивного варіативного підходу до вивчення єдиних фундаментальних об'єктів, відкриває учням вихід у суміжні теми інших навчальних курсів.

У конструюванні навчального метапредмета важливим є те, що учням дається право на споглядальний, інтуїтивний, нелогічний підхід до пізнання. Такий підхід передбачає отримання продуктів пізнання, що мають індивідуальні наголоси. Єдина для всіх учнів логічна схема як результат навчання не використовується, оскільки звужує межі проявів їх творчої індивідуальності.

Загальновідомим є те, що одне й те саме, повторюване безліч разів, кінець-кінцем «приїдається» і перестає працювати. У музиці це стосується будь-якого коли-небудь знайденого прийому, емоції, погляду на інтерпретацію тощо. Вихід на метапредметний рівень осягнення проблеми є однією з можливостей подолання такого негативу.

#### 4. Принцип продуктивності навчання.

Головним орієнтиром навчання є особистісний освітній приріст учня, що складається з внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів його навчальної діяльності.

Продуктивне навчання орієнтоване не стільки на вивчення відомого, на результат, скільки на приріст до нього нового, на створення учнями власного освітнього продукту. Зовнішній освітній приріст це, одночасно, і розвиток особистісних якостей учня.

Сформульовані учнями цілі навчання, складені плани класної, домашньої та концертної роботи, визначені способи діяльності, рефлексивні судження і самооцінки своєї та роботи інших є продуктами освітньої



діяльності. Цей принцип реалізується лише за творчого підходу до всіх аспектів навчально-виховної та концертної діяльності.

#### 5. Принцип первинності освітньої продукції учня.

Особистісний зміст освіти має стати пріоритетним перед засвоєнням освітніх стандартів і загальнонавчаних досягнень. Цей принцип конкретизує особистісну орієнтацію, пріоритет особистісного розвитку учня перед засвоєнням стандарту. Учень, якому дана можливість проявити себе глибше розкриває потенціал своїх можливостей. Крім того, він опановує технологією творчої діяльності, створює власний освітній продукт (інтерпретацію), часом більш оригінальний, ніж загальнонавчаний, наприклад, виконавський шаблон.

Принцип первинності освітньої продукції учня наголошує: об'єкти пізнання, як і застосовані учнями методи їх опанування мають відповідати реальним об'єктам і методам досліджуваної області діяльності. На жаль, у виконавській діяльності часто переважає не дослідження реальних життєвих об'єктів, що стоять за знаками та символами, а, у кращому випадку, вивчення інформації про них, схематичне оперування цією інформацією, не виходячи за суто музичні смисли твору. Діяльність «з опанування знаннями» має поступитися місцем предметній діяльності «з оперування знаннями».

Особистісні знання та досвід не можуть бути відчужені від фундаментальних загальнолюдських досягнень, але знайомство з ними має відбуватися після отримання власних результатів, що дозволить мотивовано спиратись на свій досвід, сприймаючи класичні зразки. Наприклад, знайомство із «взірцевими» інтерпретаціями певних творів бажано лише після створення власної інтерпретації. Лише потім учень за допомогою педагога відшукує близькі своєму баченню елементи в інших виконавців. У результаті засвоєння загальноосвітніх стандартів відбувається через зіставлення з власними знаннями.

#### 6. Принцип ситуативності навчання.

Освітній процес будується на ситуаціях, що передбачають самовизначення учнів і пошук ними рішення. Учитель лише супроводжує учня в його освітньому русі.

Щоб організувати творчу діяльність учня, учитель створює та використовує освітню ситуацію, викликає відповідну мотивацію і забезпечує діяльність учня в напрямку пізнання освітніх об'єктів та вирішення пов'язаних з ними проблем. Щоб учень створив свої варіанти виконання гами, технічного прийому, музичної ідеї тощо йому потрібно допомогти, давши можливість відчувати взаємозв'язок всіх елементів.

Освітня ситуація ефективна тоді, коли учень має змогу ознайомлення не з одним, а з кількома подібними зразками людської творчості у якій учень свідомо, самостійно, активно та рефлексивно входить в культурний простір, що забезпечує динаміку його подальших рухів. Бажано вислуховувати думку щодо виконаного завдання не лише від свого вчителя, а й від колег. Таке можна робити як під час уроку, так і при оцінюванні виступу на екзамені.

Все це можливо лише за умови імпровізаційності розгортання освітнього процесу. Імпровізація в даному випадку спрямовує зусилля учня та вчителя за найбільш ефективним напрямком із ситуації, що склалася «на сьогодні та зараз».

#### 7. Принцип освітньої рефлексії.

Рефлексія – не виокремлення головного з уроку, формулювання висновків. Це усвідомлення способів діяльності, виявлення її смислових особливостей, усвідомлення освітніх набутоків учня або вчителя. Усвідомлюючи зроблене, учень, крім того, усвідомлює способи діяльності.

Форми освітньої рефлексії різні: усне обговорення, письмове анкетування, порівняння свого виконання протягом усього процесу опанування музичним твором. Останнє особливо ефективно у домашніх заняттях, коли вчителя немає поруч. Учням подобається імпровізаційна рефлексія, коли потрібно відтворити, наприклад, мелодію (гармонію) підібрати варіацію, акомпанемент й ін.) протягом уроку. Оцінювання своєї діяльності учнем може відбуватися за формою подібності до певних картинок, ситуацій. Дій, навколишніх предметів. Наприклад: «Я сьогодні на уроці, наче той корабель, що іде на усіх парусах у нескінченному морі знань», або «Мій кактусовий настрій десь подівся під впливом твору, що ми вивчали

і відтепер я конвалія. Запам'ятаю це, і коли мені буде погано – візьму до рук музичний інструмент».

Отже, рефлексія – необхідна складова для того, щоб вчитель та учень опанували схемою організації освітньої діяльності, вибудовуючи її у відповідності зі своїми намірами, усвідомлювали хід та результати освітнього процесу.

Підсумовуючи вищесказане, ми визначили особистісно орієнтоване виховання учнів музичної школи як систему взаємостосунків, в основі якої – процес становлення особистості, що розуміється як зростання суб'єктності адміністратора, викладача та учня, їх суб'єкт-суб'єктної взаємодії у особистісно орієнтованому виховуючому середовищі.

Ми вважаємо, що емоційно збагачений процес розвитку суб'єктності виступає як носій соціального досвіду учнів музичної школи у пошуку їх індивідуальних смислів. В цьому сенсі важливим для нашого подальшого дослідження стало з'ясування питання відносно впливу музичного мистецтва на особистісний розвиток учня, що, у свою чергу, дасть змогу висунути та обґрунтувати умови реалізації особистісно орієнтованого виховання в системі музичних шкіл.

### **1.3. Музичне виховання в контексті особистісно орієнтованого підходу**

В Україні здавна чарівні цілющі звуки музики допомагали людині зрозуміти навколишню дійсність, красу природи, живопису, театру, історії свого народу. Музика додає нові кольори в палітру людської свідомості, передається від покоління до покоління. Нація, яка не використовує музику при формуванні особистості, особливо народну музику, перебуває під загрозою знищення, деградації. Кожна людина має знайти свою унікальну пісню, музику, мелодію у нескінченій дивовижній симфонії життя [260, с. 5].

Музичний твір є уособленням цінностей й почуттів певної епохи. У

класичній музиці такі цінності завжди були загальнолюдськими, а почуття виражали те, що хвилювало й завжди хвилюватиме людство – любов, справедливість, добро, людські взаємини та ін.

Для того, щоб успішно виконувати свою суспільну функцію, за особистісно орієнтованого підходу викладачі школи вчили вихованця володіти широкою гамою емоційних станів і високо розвинутою поетичною фантазією. Свої поетичні задуми з наявного нотного матеріалу виконавець створював у своїй уяві у формі яскравих звукових образів, які потім реалізовувалися через рухову техніку. Окрім того, учень сприймав зміст музики не лише для себе, але й адресував своє виконання аудиторії.

Формуванню здатності до художнього сприйняття музики сприяв і «свіжий творчий імпульс, розширення музичного кругозору, збагачення життєвим досвідом, збільшення технічних можливостей ігрового апарату» [271, с. 9], а також розвиток музичного мислення.

Витоки музичного мислення йдуть від відчуття інтонації – вихідної субстанції, першооснови музично-естетичного, художнього переживання, «головного провідника» музичної змістовності, музичної думки. Усе в мистецтві звукових образів має основою інтонацію.

Емоціональна реакція на інтонацію, проникнення в її виразне єство – передвісник, вихідний пункт процесів музичного мислення, однак ще не саме мислення. Це поки що не більше, ніж відчуття, – первинна форма орієнтування у сфері звукової виразності. Та оскільки мислення у всіх його різновидах бере початок від відчуття, необхідно визнати відчуття музичної інтонації свого роду сигналом до будь-яких музично-розумових дій. Усі вони спираються зрештою на здатність учня чуттєво сприймати виразне значення музичної інтонації, емоційно озиватися на неї.

Подальші більш високі форми віддзеркалення музичних явищ у психіці учня пов'язані з осмисленням конструктивно-логічної організації звукового матеріалу. Лише коли інтонації певним чином оброблені, скомпоновані, зведені в ту або іншу систему, лише тоді вони знаходять можливість

трансформуватися в мову музичного мистецтва. Поза музичної логіки, що виявляє себе через широкий комплекс архітектонічних засобів, таких як форма, лад, гармонія, метроритм та ін., музиці не вдалося б вийти з хаосу випадкових, розрізнених, «сирих» інтонацій, піднятися до рівня мистецтва. Інакше кажучи, закономірностями логічного в музиці визначається логічне в музично-інтелектуальних процесах.

Проте одним лише усвідомленням конструктивно-логічних закономірностей музичного матеріалу, розумінням його внутрішнього «устрою» також не вичерпується зміст поняття «музичне мислення». «Тільки проникнення у виразно-смысловий підтекст інтонації, з одного боку, і осмислення логічної організації звукових структур – з іншою, створює в своєму синтезі музичне мислення в справжньому значенні цього поняття» [259, с. 137]. Мислення у цьому сенсі є віддзеркаленням у свідомості учня музичного образу, що розуміється як сукупність раціонального і емоціонального. Майстерність учителя саме в тому і полягала, щоб через інтонацію, її організацію в осмислені звукові структури, виходячи з індивідуальності учня, емоційно залучаючи його життєвий досвід, допомогти йому художньо прочитати задум автора, зробити цей задум внутрішньо визначаючим особистість і дати учневі самоствердитись, виконавши твір перед аудиторією.

Занурюючись у світ загальнолюдських цінностей, закладених у музичних творах різних епох, учень розвиває свою чуттєву сферу через сприйняття навколишнього світу з позиції власного «Я». У зв'язку з цим доречно проаналізувати сприйняття музичного твору як процес особистісного зростання школяра.

Питання щодо сприйняття музики висвітлюються в працях В. Ветлугіної [37], Г. Тарасова [242], Б. Теплова [243], а також багатьох ін.

Так Б. Тепловим було встановлено, що основним змістом музичного твору є почуття, емоції і настрої. «Специфічним для музичного переживання є переживання звукової тканини як вираженню певного змісту». Проте

сприймання музичного твору, музики взагалі, у всій глибині і змістовності можливе лише в контексті інших засобів пізнання, що виходять за межі музики. Світ музичних образів не може до кінця зрозуміти «сам себе». Тому для того, щоб зрозуміти музичний твір, правильно його сприйняти і добре виконати, любитель музики і музикант мають поцікавитися тим часом, в якому жив композитор, його поглядами на життя, ставленням до людей, природи, мистецтва. Створюючи музику, композитор співпереживав проблемам свого часу, захоплювався і обурювався, засмучувався і страждав. Так само й учень музичної школи, долаючи проблеми, що його оточують, емоційно на них реагуючи, співставляючи свої проблеми із проблемами композитора, не лише глибше відчуватиме, розумітиме та виконуватиме музику, але й особистісно приростатиме переживаннями тих і нинішніх часів [243, с. 6].

З огляду на це сприйняття – не пасивний відгук слухача на ті переживання, що йому вдається почерпнути з музики. Сприйняття активне, і слухачі, як і виконавець, самі вкладають в сприйманий твір щось від свого особистого життєвого досвіду: радощі, тривоги, надії. І тоді такий процес перетворюється на захоплюючий діалог двох особистісних світів, один з яких належить слухачеві, а інший – композитору. Якщо ж ми маємо справу з інтерпретатором музики, то цей діалог перетворюється вже на зустріч трьох близьких друзів: композитора, виконавця, слухача.

Г. Тарасов [242], порівнюючи функціональний (такий, що традиційно склався на сьогодні) і особистісний підхід до процесу сприйняття музики відносно першого зазначає, що тому притаманна максимальна багатогранність соціального і суб'єктивного значення музики, бо він підтримує в слухачеві ілюзію повної свободи у спілкуванні із музичним твором.

Знайомство з музичними творами за функціонального підходу у практичній діяльності сьогодення переважно екстенсивне. Вважається, що сам музичний матеріал, відібраний і систематизований певним чином (від прадавніх часів до сучасності) підвищить художній смак вихованців.

Вивчення музичного матеріалу відбувається поверхнево, ознайомлювально без глибокого занурення у емоційну складову музичного твору. Крім того, спілкування із класичною музикою у вихованців поза уроком відбувається «як прийдеться». Найчастіше «на ходу», «між іншим» через навушники мобільних телефонів і до того ж переважно у вигляді рінгтонів, і, у кращому випадку, естрадних обробок. Забезпечення учня якісною музикою для особистого спілкування із нею залишається поки що нездійсненою мрією. Такий поверхневий підхід не сприяє розвитку особистості.

На відміну функціональному, особистісний підхід спрямовує увагу слухача на логіку авторського контексту. Учень, сприймаючи музику, не користується «підказками» учителя, а орієнтується на власний вдумливий та емоційний досвід, співвідносячи прослухане із тим, що знаходить відгук у його серці. Особистісний підхід у музичному вихованні приводить слухача через його музичне багатоваріантне самоспоглядання, через художню цілісність і неповторність самозаглиблення в кінцевому рахунку до сприйняття через музику авторської індивідуальності.

Особистісний підхід у музичному вихованні, стверджуючи вище призначення музики як засобу художнього спілкування, у принциповому й цілісному розумінні цього словосполучення, покликаний пробудити в слухачеві його індивідуальність, емоційну самосвідомість і відповідальність. Особистісно орієнтований слухач у процесі музичного сприйняття досягає ефекту взаємоспілкування і розвитку своєї індивідуальності, тому що не можна по-справжньому сприйняти індивідуальність іншої людини без зустрічної об'єктивації, саморозкриття себе як особистості. Через співпереживання ж цієї індивідуальності він приходять до відродження своїх чуттєвих сил та збагачення соціальних відносин (додаток Д) [242].

Важливе значення для сприйняття музики має музична уява, що виникає в музично-слухових уявленнях у процесі роботи внутрішнього слуху. Чим більше юний музикант одержить вражень він з навколишнього світу, тим більше багатство образів виникне в його уяві. Робота уяви може

відбуватися за «розумовим», або «художнім» типом, але в будь-якому випадку композитору, виконавцю, слухачеві необхідно уміти переноситися як в інші світи, відмінні від тих, що ми спостерігаємо в повсякденному буденному житті, так і співвідноситися з сьогоденням.

Завдяки такому перенесенню хороший артист, перебуваючи на сцені, завжди прагне бути у відповідному образі, живучи на сцені і діючи так, ніби переживання героя стають його власними. Збагачений різнобарв'ям образів внутрішній світ юного артиста дозволить йому грати кожного разу інакше, ніж вчора, що дозволить зберегти свіжість почуттів, а з цим і силу впливу на публіку. Свіжість залишається надовго, якщо виконавець живе у реальному житті почуттями героїв музичного твору. Аналіз таких почуттів у свою чергу дозволяє визначитись у можливих напрямках самовдосконалення.

Особистість, здатна адекватно реагувати на всі явища соціального і культурного життя, глибоко відчувати і яскраво мислити, крізь призму власного «я» характеризується цілісністю духовного світу, що становить нерозривний зв'язок емоційної й інтелектуальної сфер людини. І навпаки. Людина, що бачить лише власне «я», не «помічаючи» навколишній світ, замикаючись «у собі», збіднює свою емоційну сферу. Володіючи низьким ступенем розвиненості емоційної сфери, вона не тільки відносно, але й іноді абсолютно неефективна у власній життєдіяльності. Це відбувається тому, що інтелект такої людини не одержує необхідної інформації ззовні, не має стимулу для соціального прояву в тому або іншому виді діяльності.

Недостатній розвиток емоційної сфери – це збитковість у тому сенсі, що у людини емоції пов'язані з основними формами її суспільно-історичного буття [219, с. 145]. У цьому контексті вихід власного «я» у соціум, як історичний (звернення до музики різних епох) так і сьогоденний (участь у житті соціуму, наприклад у конкурсах, власній концертній роботі тощо) можна розглядати як один із можливих засобів для подолання цієї збитковості. Виникнення і прояв емоцій, народжених музичним мистецтвом, збагачує чуттєвий світ учня і допомагає йому адекватно позиціонувати себе в



оточуючому світі, здобувати нові знання.

Знання, у свою чергу, що їх здобуває учень (світосприйняття, спілкування, методологічні, формоутворювальні, рухові й ін.) виступають однією з рушійних сил становлення особистості. Знання в широкому значенні є початкове духовне ставлення до світу, до реальності, і тому варто розмежовувати такі поняття, як знання і обізнаність. Саме знання є результатом суб'єкт-суб'єктних відносин, що переводить їх в область особистісного знання, цінності, значення. У той час як обізнаність не несе в собі особистісного ставлення.

У процесі музичного сприйняття з'являється «знання-переживання», що збагачує чуттєво-інтелектуальну сферу особистості. Знання-переживання як особливий універсальний тип світобачення, світовідчуття, світогляду і має можливість цілісного осмислення людини і реальності; емоційні, психічні, етичні, релігійні компоненти; інтерпретаційний характер, оскільки природно-наукове знання досліджує, а гуманітарне знання-переживання тлумачить і інтерпретує; живий зримий художній образ, що ріднить гуманітарне знання з естетичним осягненням і естетичним відношенням до світу; внутрішній характер, направленість до внутрішнього світу людини [265, с. 89].

Переживання вихованцем музики несе в собі найважливіші функції в розвитку емоційної сфери його особистості: формування ціннісної орієнтації; розвиток національної самоідентифікації на тлі духовної єдності з світовою культурою; формування цілісного світовідчуття і світовідношення; забезпечення творчої трансляції цінностей культури в особистісну цінність і відбувається це у процесі сприйняття музики, дитячого музичного виконавства, музично-пізнавальної діяльності, колективних формах музичення дітей (участь в ансамблях, хорових колективах тощо).

Разом із тим ми вважаємо, що розвиток сфери «спів-переживання», як єднання «власного» і «загального», має стати основою для самовиявлення дитини, що знайде відображення у її творчій діяльності.

Таким чином, можна зробити висновок, що музика, залучаючи

особистість до активного діалогу і збагачуючи її внутрішній світ, розвиває емоційну сферу і є середовищем збагачення особистісного досвіду.

Для розуміння психологічних механізмів сприйняття музичних творів і їх впливу на особистісний розвиток школярів важливу роль мають етапи сприйняття: охоплення, враження, упізнавання, спостереження.

Охоплення є першою, короткочасною реакцією. В її основі – емоції, що сприяють виникненню переживань, народжених у процесі пізнання.

Враження передбачає створення загальної уяви, виникнення образу. Для цього процесу характерним є виникнення почуттів як більш стійких відношень до музичного твору порівняно з емоціями.

На етапі упізнавання те, що людина бачить в даний момент, накладається на образ минулих вражень. Якщо образи збігаються, відбувається упізнавання – відтворення. У цьому процесі значну роль посідає особистісний досвід, що активізує процес порівняння і упізнавання.

Етап спостереження деталізує сприйняття музичного твору через аналіз форми, звуку, образу. Це дає змогу особистості учня співвідносити музичні образи зі власним баченням цінностей буття. Таке відчуття музичного мистецтва дає змогу цілісно сприймати та розуміти музичні твори, які спонукають до діалогу з композитором. Ми вважаємо, що розглянуті етапи сприйняття є важливими етапами особистісно орієнтованої діяльності педагога, який виступає посередником у полілогічності особистісного розвитку школяра.

З цього ми можемо зробити висновок, що важливим чинником реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичній школі є підготовленість педагогів до полілогічної взаємодії з обміну духовними цінностями між композитором, дитиною і викладачем.

Майстерність викладача у розвитку сприйняття музики дитиною базується на формуванні інтересу до спілкування з музичним мистецтвом; поширенні інформаційно-слухацького досвіду; засвоєнні засобів художньої виразності; збагаченні чуттєво-емоційного досвіду; формуванні емоційно-

оціночного ставлення до музики; стимулюванні до творчої діяльності.

Художній музичний образ завжди сприймається людиною цілісно, з різним ступенем повноти і диференційованості, залежно від рівня розвитку сприйняття кожного. Музика може викликати найрізноманітніші емоційні, образні, зорові, смислові, рухові асоціації, спогади про щось вже пережите.

Музика несе в собі й експресивну, і комунікативну функцію, об'єднуючи людей через проникнення у світ музичного твору, який стає фактом єднання, співучасті, співпереживання з буттям і сприяє розвитку особистості. У цьому полягає особистісно формувальна значущість музичного мистецтва.

Здатність музики викликати емоційний відгук створює той фундамент, на якому створюється багатий, забарвлений духовний світ людини. Музика, звертаючись до особистості, до її внутрішнього «Я», вводить у сферу ідей і відчуттів, висуваючи на перший план цінності буття.

Н. Ветлугіна, досліджуючи зміни, що відбуваються у внутрішньому світі дитини, залученої до музики, констатує: «в одних дітей саме музичний хист виявляється рано, у яскравій і нібито незалежній формі, тоді як в інших ці прояви дуже скромні, несміливі, недосконалі. У зв'язку з цим іноді у педагогів виникають сумніви щодо доцільності музичного виховання всіх дітей. Усунувши менш здібну дитину від активного спілкування з музикою, її позбавляють джерела одного з найяскравіших переживань, які збагачують життя» [37, с. 6].

Для нас важливо, що виховний вплив музичного мистецтва йде поряд із пізнавальним. Їх єдність проявляється в тому, що, з одного боку, у творах мистецтва відображаються реальні факти, події, людські характери, і в цьому змістовно-пізнавальна сторона мистецтва, а з іншою, – різні явища життя, відображені в художніх творах, завжди розкриваються через вираження їх соціального змісту, через призму світогляду. Невіддільність мистецтва від дійсності, яскраво виражене відношення до неї дозволяє художнім творам впливати на людей з винятковою емоційною силою. І саме в цьому ми

вбачаємо активну виховну позицію мистецтва.

Музичне виховання, знайомлячи учня з різними емоційними станами, робить його одночасно і більш здібним до переживання тих емоцій, що не входять в структуру темпераменту даного школяра, тим самим розширюючи і поглиблюючи його контакти з навколишньою дійсністю і з іншими людьми. Ми вважаємо доцільним у розвитку емоційної сфери учня застосувати музичні твори, що дозволяють йому побачити характер ставлення іншої людини до якої-небудь цінності, що передається за допомогою музики.

Наявні почуття, однаково як і ціннісні орієнтації, у своєму розвитку спираються на всі основні емоції. Ми вважаємо, що виховання має розвивати емоційні переживання особистості, яка дорослішає, у широкому спектрі, допомагати їй сприймати світ якнайширше й орієнтувати і спрямовувати їх на формування життєвої позиції.

При формуванні останньої велике значення має наявність внутрішньої мотивації процесу пізнання того або іншого предмету. Психологічні дослідження мотивації досягнення пов'язані з іменами американських психологів Д. Аткинсона і Д. Макклеланда, які встановили, що даний мотив складається з двох видів мотивації – прагнення до успіху і уникнення невдачі [216, с. 64]. Перший вид мотивації виявився характерним для сімей, що сповідують демократичні принципи виховання, за яких високі вимоги батьків до своїх дітей поєднуються з м'якістю і теплотою в спілкуванні. Мотив уникнення невдачі не веде до таких високих досягнень, як мотив прагнення до успіху, і частіше за все він зустрічається в дітей, що виростили в сім'ях, у яких батьки здійснюють жорсткий нагляд і директивну опіку кожного кроку своїх дітей.

Якщо учень демонструє низький рівень прагнення до успіху, то це прагнення може бути посилено за рахунок:

– самоаналізу, знаходження в собі сильних і слабких сторін. Цьому сприяють проведення академічних концертів у присутності всіх виступаючих учнів, їх батьків, учителів школи (а не лише членів комісії);

– пошуку власного еґо-ідеалу на прикладі людей, що досягли суспільного визнання. Формами реалізації такого пошуку виступають майстер-класи, що проводяться знаними музикантами, концерти кращих учнів музичного училища і, зокрема, випускників музичної школи, висвітлення життя видатних музикантів на шкільних стендах, відвідання філармонічних концертів тощо;

– формування синдрому досягнення успіху – бути за можливості краще за інших у виконуваний справі, виконувати її з граничною сумлінністю. Цьому сприяє концертна та конкурсна діяльність школи;

– навчання вибору цілей як в конкретній ситуації, так і в житті в цілому. При цьому рекомендується вибирати середні за складністю мету і завдання, уникаючи як дуже легких, так і дуже складних. Слід також уникати ситуацій, де мета задається іншими людьми і де в ситуації немає зворотного зв'язку. Важливим є і те, що викладач підтримує тісний зв'язок з батьками учня, з'ясовуючи обставини повсякденного життя родини.

Транзактний аналіз взаємостосунків, запропонований Е. Берном [15], як теорія особистості, вивчаючи практику спілкування між людьми на ґрунті взаємоповаги та взаємної відповідальності за результат спілкування, добре пояснює причини можливих конфліктів і нерозуміння, які можуть виникнути у взаємостосунках учителя з учнем. Перш ніж приступати до формування особистості свого учня, учитель має добре розібратися в своїй власній. Особливу увагу вчитель повинен зосередити на формування мотивації навчання, тому що особистісне і професійне зростання безпосередньо пов'язані з цією психологічною величиною. Надання учневі необхідної свободи, перехід до групових видів діяльності, насичення навчання особистісно значущою інформацією – усе це позитивно позначається на мотивації навчання. Сам учитель, як показує досвід кращих вітчизняних і зарубіжних музикантів, має постійно поповнювати свій багаж знань, щоб йому завжди було що сказати і передати своєму учневі. Безкорислива любов і турбота до своїх вихованців доповнює цей психологічний портрет учителя музики.

У роботі Т. Турчин «Педагогічні засади естетичного виховання учнів дитячих музичних шкіл» [246] обґрунтовано необхідність концептуального перегляду засад естетичного виховання в ДМШ. Авторка стверджує, що навчальні завдання за традиційної спрямованості навчального процесу в класі музичного інструмента орієнтується на досягнення суто виконавських навичок і публічній їх демонстрації.

Ми поділяємо думку автора щодо збагачення традиційних методів навчання музики методами загальнопедагогічними та виступаємо за посилення соціокультурного аспекту дитячої творчості.

Дослідження Т. Турчин доводить, що процес формування ціннісних орієнтацій підлітків у музично-виконавських колективах позашкільних навчальних закладів є ефективним, якщо у ньому використовуються особистісно орієнтовані виховні технології.

У роботі доведено, що процес формування ціннісних орієнтацій підлітків у музично-виконавських колективах позашкільних навчальних закладів є ефективним, якщо у ньому використовуються особистісно орієнтовані виховні технології, що сприяють засвоєнню і реалізації вихованцями кращих зразків різножанрового музичного мистецтва. Він складається з кількох етапів. На першому – передбачається пробудження в учнів інтересів і потреб до широкої палітри музичного мистецтва, на другому – засвоєння і реалізація музичних цінностей в актах сприйняття й оцінки учнями кращих музичних зразків, на третьому – виховання аксіологічних установок на справжні цінності музичної культури, здатності до творчої діяльності. Успішна реалізація зазначених вище етапів відбувається за умов гуманізації й демократизації взаємовідносин в позашкільних навчальних закладах; коли музично-естетичне виховання підлітків розглядається як керування становленням їхніх ціннісних орієнтацій у галузі музичної культури. Для активізації процесу формування ціннісних орієнтацій підлітків у музичних ансамблях доцільно дотримуватися педагогічних умов, що ґрунтуються на принципах єдності

виховання й навчання, зв'язку музичного навчання з життєтворчістю, інтересу та захопленості, оптимізації, міцності й дієвості, єдності свідомості та поведінки, педагогічного керівництва з ініціативою і самодіяльністю учнів, послідовності й систематичності, комплексного характеру виховання. Специфіка даних педагогічних умов (освітньо-виховних, морально-психологічних, музично-естетичних, матеріально-технічних) полягає у тому, що вони відповідають музичним інтересам і потребам школярів, сприяють діалогічному спілкуванню педагогів і вихованців, спонукають до обміну думками, враженнями, включають спеціально сконструйовані ситуації з вибору музичних цінностей.

Ефективний шлях реалізації виховного потенціалу музичного мистецтва полягає у використанні його інтонаційних особливостей як форми суспільної свідомості, характерних для музики механізмів впливу на особистість; визнанні пріоритетності сприймання як основи творчого процесу у пізнанні й інтерпретації мистецтва, форми прояву активного ставлення до мистецтва і дійсності.

У дисертації розроблено педагогічні засади, на яких має ґрунтуватися процес естетичного виховання в ДМШ і які зумовлені їх специфікою як шкіл естетичного виховання:

- єдність навчання музики та виховання засобами музичного мистецтва;
- опора у визначенні змісту на природу музики як мистецтва інтонованого смислу, що має забезпечити здійснення оптимального естетичного впливу на особистість;
- реалізація напрямів освоєння інтонаційної природи. Важливою умовою є координація змісту діяльності учнів у процесі засвоєння всіх обов'язкових дисциплін – музичний інструмент, сольфеджіо, музична література, хоровий спів; постійне апелювання в процесі опанування одних предметів до знань, здобутих учнями на заняттях інших предметів;
- координація індивідуальних, групових, колективних форм уроків та

позаурочної діяльності;

- збагачення традиційних методів навчання музики методами загальнопедагогічними, спеціально спрямованими на розвиток творчих засад, самостійності мислення, ціннісної позиції;

- організація змісту дитячої діяльності у такий спосіб, коли загальнокультурний розвиток є пріоритетним, а технічно – виконавські навички підпорядковані вирішенню художніх завдань;

- посилення соціокультурного забарвлення дитячої творчості, орієнтація на пробудження у школярів ініціативності до просвітницької діяльності; виховання потреби у мистецькому спілкуванні та творенні власного художнього оточення.

Для нас у цьому дослідженні є важливим те, що музика і власна музична діяльність поступово перетворюється на особистісну цінність, що впливає на життя і творчість учня.

Дослідження А. Желан «Становлення та розвиток музичної освіти в херсонській губернії (кінець XIX – початок XX століття)» [71] доводить, що наприкінці XIX – на початку XX ст. музична освіта в Україні (південь) чітко поділяється на загальну та професійну. Загальна стає невід’ємним компонентом виховання та навчання в освітніх закладах різного рівня, а професійна набуває рис сталої неперервної освітньої системи. Обидві проходили становлення за пріоритету виховання над навчанням. Для нас важливим є й те, що «...в середніх навчальних закладах на початок XX ст. музичні заняття вирішували виховні, освітні та розвивальні завдання, сприяли виявленню творчих здібностей дітей, культивуванню любові до музики, вихованню естетичних почуттів, розвитку смаку, уміння пізнавати навколишній світ через занурення в музичне мистецтво».

У дослідженні також обґрунтовано етапи становлення та розвитку професійної музичної освіти в Херсонській губернії наприкінці XIX – початку XX ст. В основу періодизації покладено динаміку відкриття спеціальних музичних закладів і становлення цілісної системи професійної



музичної освіти. 1-й етап (1842–1884 рр.) характеризується організацією музичних товариств, на базі яких функціонували музичні школи та класи, популярністю домашнього музикування та приватних уроків музики. 2-й етап (1886–1897 рр.) – етап становлення нижчої ланки професійної музичної освіти, пов'язаний з функціонуванням на базі відділень ІРМТ музичних класів, початок професіоналізації приватних музичних закладів. 3-й етап (1897–1913 рр.) характеризується відкриттям училищ – середньої ланки музичної освіти, початком формування піаністичної, вокальної, скрипкової та композиторської шкіл на базі Одеського музичного училища та приватних авторських шкіл. 4-й етап (1913–1917 рр.) – період професіоналізації галузі музичної освіти в регіоні та її остаточної систематизації у вигляді шкіл, училищ та консерваторії.

Дисертантка підкреслює, що загальна музична освіта вже наприкінці ХІХ ст. набула статусу невід'ємного компонента формування загальнолюдської культури, стала одним із головних чинників естетичного, морального, релігійного, патріотичного виховання. Тобто, загальна мистецька освіта сьогодення бере своїм початком соціальну спрямованість.

З огляду на те, що в середньому 4 відсотки дітей, що навчаються у нинішніх музичних школах, продовжують професійну мистецьку освіту, нам важливо, що педагогічні ідеї минулого, на думку дисертантки, залишаються актуальними для сучасної практики професійної музичної освіти: отримання вихованцями, крім основного інструменту, знань із теоретичних дисциплін, відвідування камерного, концертмейстерського, ансамблевого класів; проведення учнівських та викладацьких концертів, творчих звітів колективів; опанування здобутків всесвітньої музичної культури; високий професіоналізм викладачів і випускників; опора на кращі педагогічні традиції минулого.

У дисертаційній роботі В. Іванової «Педагогічні умови організації діяльності Дитячих центрів естетичного виховання» [82] йдеться проте, що в освітній виховній роботі велике значення має створення педагогічних умов

для масового залучення школярів до активної художньої творчості. У цьому процесі важливу роль відіграє постать викладача, фахівця з вагомим педагогічним та творчим потенціалом, який спроможний забезпечити ефективність естетичного виховання.

У даному дослідженні для нас важливим є те, що естетична культура виступає однією з найважливіших складових інтелектуального і духовного розвитку особистості а методика естетичного виховання має базуватися на варіативності форм і методів навчально-виховної роботи.

Основою дослідження І. Ростовської «Формування мотивації учіння гри на фортепіано» [217] у школярів стали філософські положення щодо особистості як творця, суб'єкта культури і культурно-освітньої діяльності, сутності мистецтва як специфічної форми суспільної свідомості, природи художнього пізнання дійсності, ролі мистецтва у вихованні особистості, активної ролі суб'єкта у перетворювальній діяльності, діалектичного взаємозв'язку соціального й особистісного у процесі творення, виконання і сприйняття музики.

У дослідженні з'ясовано, що найважливішими для формування мотивації учіння гри на фортепіано є такі умови: здійснення цілеспрямованого педагогічного керування процесом формування мотивації учіння гри на фортепіано; спонукання учнів до усвідомлення смислу учіння гри на фортепіано; орієнтація процесу учіння на розвиток в учнів самостійності, активності, творчої ініціативи; стимулювання учнів до оволодіння вміннями цілеутворення, самооцінки і самоконтролю (рефлексії).

Встановлено, що найсприятливіші умови для учіння виникають тоді, коли його ціль усвідомлюється і переживається учнем як особистісно значуща.

Важливими для нашого дослідження є положення, розроблені у роботі Н. Гуральник «Українська фортепіанна школа ХХ століття» [61]. Зокрема, у ході розв'язання проблеми встановлено, що педагогічна активність лідерів української фортепіанної школи (УФШ) протягом історичного розвитку

забезпечувала природне поєднання традиційних методик з їх творчою трансформацією в окремих конкретних школах, які об'єднані у цілісний феномен. Педагогічні ідеї провідних педагогів отримали продовження у діяльності послідовників, забезпечуючи перспективу розвитку УФС, і актуалізувались у принципах та створених ними власних педагогічних технологіях. Ми вважаємо, що такі технології можна називати авторськими.

Це дозволило визначити сутність змісту УФС як науково-педагогічного феномену та відповідні умови прогресивного школотворення згідно положень наукознавства, а саме:

- наявність науково-творчих генеративних якостей соціально визнаного лідера;
- спеціально організоване педагогічне спілкування з метою оволодіння технологією здобуття нового знання;
- свобода творчої ініціативи учнів школи, які здатні перевершити досягнення свого вчителя.

Оскільки наукового підґрунтя з особистісно орієнтованого виховання вкрай недостатньо, нам особливо важливим вбачається те, що у процесі дослідження автором сутності контекстів змісту загальнонаукової школи було виявлено майже повна адекватність цих смислів із музичною школою. Така спорідненість контекстів дає підстави для усвідомлення УФС системно підпорядкованою науково-педагогічній школі та уможлиблюється завдяки активній науково-дослідній діяльності педагогів-піаністів.

Важливим є і те, що аналіз методологічних засад, культурно-історичних контекстів розвитку УФС дає підстави для наукового розв'язання проблем теорії і практики музичної освіти завдяки єдності та взаємодії гуманістичного, культуротворчого, соціально-освітнього вимірів, у яких розкриваються освітні парадигми УФС, зокрема, особистісна.

Ми також погоджуємось із думкою автора про необхідність осучаснення музичної освіти за рахунок досягнень світової науки, інтеграції культурно-освітніх процесів; вирішення спеціально-музичних проблем

(програм, спецкурсів) завдяки балансу між традицією у фортепіанному навчанні та технологічними новаціями; особистісним зростанням молоді.

Наступною дослідницею О. Биковською у її роботі «Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні» [21], на наш погляд, чітко окреслені суперечності національної позашкільної освіти:

- законодавчо визначеним статусом позашкільної освіти і відсутністю цілісних досліджень щодо теоретико-методичних основ позашкільної освіти;
- соціальним замовленням на позашкільну освіту і недостатньою розробкою нових науково обґрунтованих підходів до її організації і здійснення;
- орієнтацією сучасної педагогічної науки і практики на впровадження нових підходів і недостатньою модернізацією змісту, організаційних форм і методів позашкільної освіти, діяльності позашкільних навчальних закладів;
- потребою врахування особливостей становлення і розвитку позашкільної освіти в Україні, зарубіжного досвіду і недослідженістю означеної проблеми у досвіді інших країн.

У роботі К. Стецюк «Розвиток музично-творчих здібностей учнів у навчально-виховному процесі мистецьких шкіл» [234] звертається увага на те, що ціннісні орієнтації підлітків у галузі музичної культури формуються у процесі художньо-творчої діяльності: сприйняття, музикування, творчості, зокрема, самодіяльної, музично-освітньої та просвітницької роботи.

З огляду на це головну увагу слід звернути на організацію музичної діяльності учнів у позашкільних навчальних закладах. Робота в них має будуватися насамперед з урахуванням інтересів, потреб і ціннісних орієнтацій підлітків, націлюючи їхню діяльність на розвиток здорової ініціативи, творчості, соціальної та культурної активності.

У роботі доведено, що процес формування ціннісних орієнтацій підлітків у музично-виконавських колективах позашкільних навчальних закладів є ефективним, якщо у ньому використовуються особистісно

орієнтовані виховні технології, що сприяють засвоєнню і реалізації вихованцями кращих зразків різножанрового музичного мистецтва. При цьому доцільно дотримуватися педагогічних умов, що ґрунтуються на принципах єдності виховання й навчання, зв'язку музичного навчання з життєтворчістю, інтересу та захопленості, оптимізації, міцності й дієвості, єдності свідомості та поведінки, педагогічного керівництва з ініціативою і самодіяльністю учнів, послідовності й систематичності, комплексного характеру виховання.

Упровадження у навчально-виховний процес інноваційних форм і методів виховної роботи з дітьми, зокрема запозичених із освітньої сфери, також вбачаються нам необхідною складовою виховання особистості.

У роботі Н. Долгої «Виховання духовності старшокласників засобами молодіжної музичної субкультури» [69] ставиться наголос на тому, що ефективність духовного виховання старшокласників засобами молодіжної музичної субкультури буде протікати успішно за таких умов: гуманізації виховного процесу з урахуванням інтересів і смаків учнів, їх індивідуальних і вікових особливостей та провідної мотивації їх внутрішньої позиції; естетизації та емоційного оснащення педагогічного процесу; використання різноманітних форм позакласної роботи в поєднанні з активністю та самостійністю учнів; уведення у виховний процес діалогової взаємодії між його суб'єктами; готовності учителів до роботи з виховання духовності учнів засобами молодіжної музичної субкультури.

Такий підхід близький нашому баченню щодо розв'язання виховних завдань у дитячих музичних школах.

Дослідницею С. Гармаш у дисертаційному дослідженні: «Педагогічні умови самореалізації особистості старшокласника у позакласній виховній роботі» [47] науково обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови самореалізації особистості старшокласника в позакласній виховній роботі, до яких відносяться:

- врахування мотивів необхідності і можливості самореалізації

- особистості старшокласника в процесі позакласної виховної роботи;
- залучення особистості до діяльності, адекватної її потребам;
- включення старшокласників у рефлексію.

Найбільш ефективними з цього приводу є ті заходи, що мають широкий спектр функцій, а саме:

- обговорення з аргументацією власного вибору, що сприяє прояву міжособистісної чутливості, формуванню вмінь аргументувати, узагальнювати та робити висновки;
- організація різноманітних конкурсів, що спрямовані на формування позитивної мотивації, міжособистісної чутливості, почуттів, автономності, самосприйняття;
- проведення репетицій, що сприяють прояву самосприйняття, почуттів.

Такий підхід виявляється ефективним у практиці роботи музичних шкіл.

Спираючись на висновки дисертаційного дослідження Ю. Шаповал «Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів» [263] можна навести паралелі між підготовкою вчителів загальноосвітніх шкіл із подібною підготовкою вчителів музичних шкіл. Зокрема, у дослідженні йдеться про те, що в процесі впровадження нової освітньої парадигми в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів виникла реальна суперечність між законодавчими гарантіями та науковим забезпеченням інноваційного розв'язання проблем сучасної початкової школи, з одного боку, і недостатнім рівнем готовності педагогічних кадрів до професійної діяльності в умовах упровадження особистісно орієнтованих технологій освіти – з іншого. З огляду на це, до перспективних напрямів дослідження доцільно віднести питання реалізації ідей особистісно орієнтованої педагогіки в умовах цілісного навчально-виховного процесу.

Ми погоджуємось із думкою А. Ковальнової у її дослідженні «Педагогічні умови самореалізації старшокласників у навчально-виховному

процесі загальноосвітньої школи» [90] про те, що ефективність навчально-виховної системи школи значною мірою залежить від координації зусиль учителів, старшокласників та їх батьків (об'єднаних у шкільний колектив). У дослідженні робиться наголос на необхідності міжособистісної й соціальної взаємодії; розкритті суб'єктивних якостей школярів у різних видах діяльності; втіленні суб'єктивних якостей у різних видах діяльності; рефлексивній позиції. Підкреслюється, що залежність ефективності процесу виховання старшокласників в навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл від комплексу педагогічних умов: методичних, організаційних, психологічних, кадрових.

Нам близька думка С. Яценко, в основу концепції наукового пошуку якої «Педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів у гімназії» [274], покладено ідею суб'єкт-суб'єктної взаємодії головних учасників навчально-виховного процесу де педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання визначаються, як сукупність різноманітних зовнішніх та внутрішніх чинників, необхідних і достатніх для виникнення та функціонування особистісно орієнтованої педагогічної системи.

У роботі російської вченої І. Ушатикової «Підготовка майбутніх вчителів до роботи з обдарованими школярами» [248] підкреслюються якісні характеристики, необхідні майбутнім учителям для майбутньої роботи з обдарованими школярами в сучасних умовах: гуманістична спрямованість особистості, активна професійно-особистісна позиція вчителя, лідерство, високий рівень соціальної і пізнавальної активності, професійної мотивації, емпатії, рефлексії; внутрішній локус контролю (ступінь незалежності людини, його активності і самостійності. Як одна з найбільш значущих характеристик особистості, локус контролю відображує рівень відповідальності людини в досягненні яких-небудь своїх конкретних цілей, рівень сприйняття своєї відповідальності за події і їх наслідки); адекватна самооцінка; потреба у самовдосконаленні; здорові амбіції; прагнення вивести

своїх учнів в число кращих.

Вченим Н. Фоломєвою у її дослідженні «Педагогічні технології естетичного виховання дітей віком 5–10 років засобами музичного мистецтва» [252] доведено, що загальними рисами інноваційних технологій естетичного виховання дітей засобами музичного мистецтва є гуманізація, інтенсифікація, індивідуалізація, синтез ігрових та навчальних форм діяльності, орієнтованість на формування оптимістичного, конструктивного ставлення до інших людей, себе, свого життя, створення складної соціально-педагогічної системи співробітництва дітей, педагогів, батьків; використання групових та індивідуальних, родинних та шкільних форм виховання.

Наголошено також на перетворенні естетичного виховання на пріоритетну форму виховної роботи, а музики – на необхідний елемент середовища в системі життєдіяльності дитини; розвиток різноманітних форм творчої активності дітей у їх інтегрованості з музично-естетичною діяльністю.

Ми погоджуємось із думкою В. Хуснутдиної, яка у своєму дисертаційному дослідженні «Управління інноваційною діяльністю в музично-педагогічному колективі» [256] наголошує на необхідності забезпечення поліваріативності вибору педагогічних засобів і технологій як необхідної умови результативності інноваційної діяльності та створенні різнорівневої системи підвищення професійної компетентності викладачів за широкої можливості вибору напрямків свого творчого зростання.

Проводячи паралель із вихованням учнів у музичних школах нам вбачається важливим думка Г. Шах, яка у своєму дослідженні «Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи засобами народознавства» [264] підкреслює, що у формуванні професійних рис майбутніх учителів-вихователів важливою умовою народознавчо-філологічної підготовки студентів є творче використання наукових надбань, а технологія народознавства буде ефективною тоді, коли народознавчо-філологічна підготовка особистості здійснюватиметься як цілісна поетапна система.



Сприймання студентами кожного учня потенційним творцем власної життєдіяльності, майбутнім активним громадянином має стати головним пріоритетом їх навчальної діяльності.

Як показує аналіз теоретичних джерел, у найзагальнішому вигляді мета і завдання музичного мистецтва в суспільстві (і в музичній школі зокрема) зводяться до сприяння його гуманізації, участі в естетичному наповненні суспільного життя, формування особистісних якостей учнів.

### **Висновки до першого розділу**

Аналіз наукових праць та педагогічної практики роботи навчально-виховного процесу музичних шкіл виявив суперечності між:

- декларованою в сучасному суспільстві необхідністю гуманізації виховання підростаючого покоління у позашкільних закладах освіти і системою виховання, у якій дитина переважно все ще розглядається як об'єкт педагогічної дії;

- зростаючим рівнем вимог суспільства до педагога як фахівця, здатного до реалізації особистісно орієнтованого виховання в своїй професійній діяльності та недостатнім рівнем усвідомлення ним мети і завдань, змісту, форм, методів щодо розвитку особистості учня в парадигмі особистісно орієнтованого виховання;

- потенційними можливостями музичних шкіл щодо особистісного розвитку дитини та станом наукового забезпечення процесу реалізації особистісно орієнтованого виховання.

Аналізуючи джерела музичного виховання в Україні, починаючи з емпіричного етапу створення передумов особистісно орієнтованого виховання у музичній школі (розвитку української народної пісні, творчості бандуристів), етапу зародження гуманістичного музичного виховання (монастирських, братських шкіл, що з XI століття жили хорове мистецтво і сприяли зростанню музичної творчості), його становлення у період

відродження (з середини XVI ст.) і до наших днів, можна зробити висновок, що до XXI сторіччя музичною педагогікою визначені принципи, способи роботи, методичні прийоми, що відповідають найглибшим науковим пізнанням у галузі фізіології, психології, загальної педагогіки, інших наук і є підґрунтям для експериментальних знахідок, що сприяють духовному розвитку дитини на засадах особистісно орієнтованого виховання.

Спираючись на роботи сучасних вчених, у яких йдеться про: те, що особистісно орієнтована освіта впливає на життєтворчість учня (Т. Турчин, С. Гармаш); поєднання традиційних та інноваційних технологій у педагогічному процесі школи (Т. Турчин, Н. Гуральник, К. Стецюк, Ю. Шаповал); позашкільну освіту як невід'ємний компонент виховання особистості (А. Желан); виховну роботу, що за створення певних педагогічних умов сприяє зростанню суб'єктності учня (В. Іванова, А. Ковальова, С. Яценко, В. Хуснутдинова); варіативності та авторства у здійсненні педагогічної діяльності (В. Іванова, Н. Гуральник, Н. Фоломєєва); культурно-освітню діяльність, під час якої формується особистість вихованця (І. Ростовська, Н. Долга); урахування інтересів, потреб і ціннісних орієнтацій школярів (К. Стецюк, Н. Долга); активність вихованця, його самостійність, рефлексію та радість творчої праці (К. Стецюк, Н. Долга, С. Гармаш, А. Ковальова, І. Ушатикова, Н. Фоломєєва, Г. Шах); підготовку педагогічних кадрів до здійснення інноваційної діяльності (Ю. Шаповал, В. Хуснутдинова, Г. Шах); специфіку закладів позашкільної освіти (О. Биковська, Н. Гуральник, А. Желан, І. Ростовська, К. Стецюк, Т. Турчин, В. Хуснутдинова), можна стверджувати, що музична освіта, завдяки тому, що вона загальнолюдяна за своєю суттю, здатна протистояти руйнівним тенденціям, усувати умови, що дегуманізують людину, суспільство, підтримувати творчі тенденції. Музична освіта, наслідуючи гуманістичні орієнтири розвитку суспільства, має в своєму розпорядженні широкі можливості щодо формування суб'єкта культури із системою цінностей як усвідомлених значень життя.

Оскільки особистісно орієнтована парадигма освіти базується на ідеях гуманістичної психології, предметом вивчення якої служить цілісна людина в найвищих, для неї проявах, серед яких – її цінності і значення життя, любов, творчість, свобода, відповідальність тощо. Музична школа з особливостями своєї діяльності, маючи у виховному арсеналі такий засіб впливу на дитину, як музика, завдяки емоційній насиченості, здатна впливати на підростаючу особистість, торкаючись найтонших сторін її життя.

Нами визначено особистісно орієнтоване виховання учнів музичної школи як систему взаємостосунків, в основі якої – процес становлення особистості, що розуміється як зростання суб'єктності адміністратора, викладача та учня, їх суб'єкт-суб'єктної взаємодії у особистісно орієнтованому виховуючому середовищі.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку педагогічної думки склалися реальні обставини для створення науково обґрунтованих педагогічних умов виховання учнів у музичній школі, які б дозволили зберегти кращі традиції музичної педагогіки і одночасно відкрили можливості розвитку суб'єктності учнів, що є одним із завдань особистісно орієнтованої технології.

## РОЗДІЛ 2

### ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ В МУЗИЧНІЙ ШКОЛІ

#### **2.1. Специфіка навчально-виховного процесу музичної школи в контексті особистісно орієнтованого виховання**

Серед різноманітних проблем, що стоять перед закладами освіти в сучасному соціокультурному просторі, особливої уваги набувають проблеми розвитку особистості в позашкільних закладах освіти. Дані теорії та практики (Л. Баренбойм, Н. Ветлугіна, Г. Пустовіт, Т. Сущенко, С. Шацький та інші) свідчать, що ця галузь має багатий потенціал щодо впливу на особистісний розвиток дітей.

Закони України «Про освіту» [73], «Про позашкільну освіту» [74], і, зокрема, Положення «Про початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади системи Міністерства культури і мистецтв України [194] акцентують увагу на важливості виховання громадянина України; вільному розвитку особистості, виховання поваги до народних звичаїв, традицій, національних цінностей українського народу, а також інших націй і народів; виховання в учнів поваги до Конституції України, патріотизму, любові до України, прав і свобод людини та громадянина, почуття власної гідності; естетичне виховання дітей та юнацтва як пріоритетний напрямок розвитку культури України; навчання дітей, підлітків, а при потребі й повнолітніх громадян різних видів мистецтва; створення умов для творчого, інтелектуального і духовного розвитку; задоволення потреб у професійному самовизначенні і творчій самореалізації; пошук та залучення до навчання здібних, обдарованих і талановитих дітей та молоді, розвиток і підтримку їхніх здібностей, талантів і обдарувань; задоволення духовних та естетичних потреб громадян.

Позашкільні заклади освіти мають змогу реалізувати завдання,

визначені в державних документах. Цьому, зокрема, сприяє їх специфіка, на якій слід зупинитися докладніше.

Прийом учнів до закладу може здійснюватися протягом навчального року як на безконкурсній основі, так і за конкурсом на підставі заяви батьків або осіб, які їх замінюють.

Основною формою навчально-виховної роботи в музичній школі є заняття (урок), що проводиться в індивідуальній та груповій формах. Це дає змогу більш ретельно вивчати предмет, враховуючи особистісні якості учня. Можна стверджувати, що форма занять в музичній школі є індивідуально-груповою. Тривалість одного заняття (уроку) в закладі визначається навчальними планами і програмами з урахуванням психофізіологічного розвитку та допустимого навантаження для різних вікових категорій.

Державою гарантується право на здобуття позашкільної мистецької освіти відповідно до їх здібностей, обдарувань, уподобань та інтересів; добровільний вибір закладу та навчання певним видам мистецтв; навчання декільком видам мистецтв або на декількох музичних інструментах; участь у конкурсах, оглядах, фестивалях, олімпіадах, концертах, виставках тощо; повноцінні за змістом та тривалістю заняття; вільне вираження поглядів, переконань; захист від будь-яких форм експлуатації, психічного і фізичного насильства, від дій педагогічних та інших працівників, які порушують їх права, принижують честь і гідність [194].

Положення [194] фіксує увагу на необхідності розвитку індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей учнів, їх інтелектуальних і творчих здібностей відповідно до задатків та запитів, виховувати своєю діяльністю повагу до принципів загальнолюдської моралі.

Державна політика у сфері позашкільної освіти в контексті діяльності музичної школи здійснюється на принципах доступності незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак; добровільності вибору навчального закладу, форм навчання і

видів діяльності, науковості, світського характеру освіти; правового і соціального захисту вихованців, учнів і слухачів в їх прагненні до вільного, різнобічного розвитку особистості.

Таким чином, відповідно до державних нормативних документів, середовище музичних шкіл має бути сприятливим простором щодо розвитку особистості дитини.

Вихованець школи, занурюючись у зміст музичного мистецтва, стає провідником передачі культури іншим людям, що, в цілому, впливає на стан його і їх духовного розвитку.

Разом із тим, слід відзначити, що завдання музичної освіти не завжди збігаються з потребами суспільства в особистості, яка відповідально, творчо ставиться до свого життя, спроможна висувати та досягати мети своєї діяльності, для якої мистецтво музики є натхненням для самоздійснення, саморозвитку. Практика діяльності музичних шкіл свідчить, що спрямованість навчально-виховного процесу лише на музикознавчий та виконавський аспект має негативні наслідки в особистісному розвитку учня. Так, переважна більшість випускників музичних шкіл у подальшому житті не звертається до класичної та народної музики, вона не стає потребою їх життя; відсутнє вільне володіння музичним матеріалом (вміння імпровізувати) для вираження власних емоцій та почуттів; за допомогою музики слабо, або зовсім не розвиваються особистісні якості учнів. Таке навчання розвиває хіба що загальну музичну ерудицію і часто призводить до небажання навчатися і навіть до стійкої відрази до музики взагалі.

Разом із тим питання реалізації особистісно-орієнтованого виховання в освітньому просторі музичної школи не було в центрі уваги науковців. Тому доцільно розглянути передумови впровадження особистісно орієнтованого виховання у навчально-виховному процесі дитячої музичної школи шляхом аналізу навчальних програм.

Особливостями визначення мети, завдань, змісту програм музичних шкіл України була їх уніфікація і стандартизація (єдині базисні (типові)

навчальні програми для всіх музичних шкіл країни).

Базисна навчальна програма була державним стандартом із даного предмету, обов'язковим для всіх навчальних закладів. Освітній процес спрямовувався на розвиток знань, умінь, навичок, виховні завдання, якщо вони і ставились, мали здебільшого формальний характер, через який особистість дитини сприймалась як об'єкт виховної дії.

Розвиток соціальної і культурної компетентності особистості, її самовизначення в соціумі, формування людини-громадянина, сім'янина-батька і фахівця-професіонала як задекларована мета роботи школи на практиці здійснюється лише в бік підготовки фахівця-професіонала. На сьогодні дитячі музичні школи навіть визначаються державою як «початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади», що зміщує акцент виховання у бік підготовки фахівця-музиканта, що є безперечним недоліком у їх роботі.

Так, наприклад, Програма 1998 року, що визначає зміст, обсяг і вимоги до вивчення певного предмета відповідно до вимог Типових навчальних планів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів системи Міністерства культури і мистецтв України (укладач – І. Рябов), спрямована на розвиток музичного мислення та формування практичних інструментальних навичок учня протягом всього терміну навчання в школі за відповідним тематичним планом [200, с. 4].

У методичних рекомендаціях і програмних вимогах для викладачів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів з музичного інструменту «фортепіано» (2005 року) робиться акцент на диференційований підхід до навчання дітей, які володіють обмеженими (термінологія авторів Програми) музичними задатками. На наш погляд, це є недоречним, як і обрання категорії дітей, що навчаються лише у середніх класах школи. При цьому зазначається, що проблема стосується тих дітей, що втратили бажання займатися музикою, що втратили радість спілкування із нею. До того ж у методичних рекомендаціях пропонується іноді починати роботу з азів і надалі ліквідувати наслідки нетворчого підходу до роботи із учнями. Тобто

ліквідувати суто викладацькі та організаційні недоліки.

Сучасні програми для навчання на інших інструментах (духові, струнні, народні тощо) та з теоретичних дисциплін (музична література, сольфеджіо тощо) здебільшого пропонують перелік музичних творів різних жанрів та вивчення теоретичних засад, розділених по класах за принципом ускладнення навчальних завдань. У передмові дається лише декілька вказівок щодо методів навчання. Питання про те, яким чином процес навчання має сприяти особистісному розвитку дитини, залишається поза увагою. Добір музичних творів у переважній більшості програм не враховує вікові та індивідуальні особливості дитини.

«Робота на основі тематичного плану вимагає постійного контролю за освоєнням знань та умінь учнів для визначення можливості переходу до роботи над іншою темою. Вивчений під контролем учителя репертуар не дає змоги повністю перевірити стійкість закріплених понять та навичок. Для цього потрібно створити умови для самостійної творчої роботи учня. Учитель мусить відповідально ставитись до цього процесу тому, що накладання в свідомості учня нової інформації на недостатньо закріплену попередню загрожує «стиранням» першої, тобто погіршенням володіння поняттями або навичками» [200, с. 4].

Слід зазначити, що ці Програми також не фіксують такий пріоритет виховання як особистісний розвиток дитини. Вимоги, що містяться у них, уніфіковані під єдиний стандарт знань, умінь та навичок фахівців-виконавців. І це при тому, що лише 3–5 відсотків дітей, що закінчують школу, продовжують навчатись у початкових спеціалізованих музичних навчальних закладах.

Виходячи з основних завдань особистісно орієнтованого виховання, його положень, ми вважаємо, що музична школа своєю суттю має бути особистісно орієнтованим середовищем, оскільки виконує, по-перше, важливе завдання з виховання всебічно розвиненої особистості із наданням кожному учню загальної музичної освіти, із залученням його до мистецтва,



вихованням у нього естетичного смаку на найкращих зразках класичного національного та зарубіжного мистецтва. Перед учителем ставиться завдання виховання людини, перед якою стоятиме мета розбудови нашої держави, піднесення її духовного (а отже й економічного) розвитку. По-друге, враховуючи специфіку, школи мають готувати найбільш обдарованих учнів до вступу у відповідні спеціальні навчальні заклади.

Сучасна освіта потребує навчально-виховних програм, спрямованих на вивчення людини, її морального та духовного світу, її самовдосконалення та саморозвитку, на вміння орієнтуватися в соціокультурному середовищі, на цілісну організацію освітнього простору.

Отже, актуальним стає процес визначення педагогічних умов, що сприяли б упровадженню зазначених положень, що має знайти своє відображення в низці нормативних документів, що визначають роботу музичних шкіл з відданням пріоритету в них розвитку особистості учня та його індивідуалізованої програми розвитку.

Особистісно орієнтована школа має стати цілісним унікальним новоутворенням, що ґрунтується на інноваційному педагогічному процесі, має конкретні теоретичні і практичні результати, «продукти» інноваційної діяльності. Особистісно орієнтована школа – це вища форма школи, що саморозвивається, де школа є носієм своєї ідеї, яка стає ідеєю всіх суб'єктів педагогічного процесу.

Істотними ознаками особистісно орієнтованої музичної школи, на нашу думку, має стати:

1. Гуманістична спрямованість діяльності: повага до дитячої особистості й індивідуальності.

2. Директор школи (завуч школи) виступає як організатор і емоційний лідер, здатний згуртувати дитячий і педагогічний колектив. Йому притаманні такі якості:

- високі вимоги до себе і оточуючих у поєднанні з доброзичливістю, дбайливим ставленням до індивідуальності;

- уміння прорахувати вірогідність виникнення та, створення необхідних ситуацій;
- розуміння того, що для розвитку школи необхідні нові ідеї, що одне з перших завдань у роботі керівника-автора – продукування нових ідей і цінностей;
- особистий приклад і безпосередня участь адміністратора в житті школи;
- самодостатність, здатність надихати, робити емоційно-вольовий вплив, інтуїція, заснована як на особистому досвіді, так і на професійних, наукових знаннях.

### 3. Своєрідна структура педагогічного колективу:

- «група підтримки» – найближчі однодумці, що розділяють з адміністратором відповідальність за долю школи;
- досвідчені педагоги, що використовують в своїй роботі інноваційні ідеї і досвід;
- молоді педагоги, що надихаються нововведеннями, вибудовуючи власний, авторський погляд у взаємовідносинах педагог-учень, педагог-педагог, педагог-адміністратор, педагог-батьки дітей;

### 4. Наявність своєї концепції розвитку, в основі якої лежить сукупність наступних педагогічних принципів:

- особистісна орієнтація, яка передбачає, що вихователь і вихованець ставляться до кожного учасника педагогічного процесу як до самодостатньої цінності;
- природовідповідність, що передбачає побудову виховного процесу на основі цілісного знання про дитину, її фізичні і психічні особливості;
- культуровідповідність, що передбачає виховання учнів на загальнолюдських і національних цінностях, а також на цінностях даного соціуму;
- інтеграція і диференціація, що полягає в єдності і взаємообумовленості, взаємопроникненні та взаємозбагаченні виховної і

навчальної діяльності.

5. Особливі специфічні форми організації життєдіяльності в школі, переважаючою моделлю серед яких є модель «школа-дім», коли характер взаємостосунків наближається до сімейних. Важливу роль мають традиції. У стосунках між учнями і педагогічним колективом переважають співробітництво і діалог.

6. Наявність власної системи ціннісних орієнтацій, що мають таку ієрархію: духовні, інтелектуальні, соціальні. Виховання посідає провідну роль по відношенню до освіти. Пріоритетним є створення своєї моделі життєдіяльності і орієнтація на те, чим багата людина.

7. Побудова всієї життєдіяльності школи. Виховання дітей у середовищі, що їх оточує.

Першочергову роль у навчанні і вихованні мають посісти інтереси кожної особистості з одного боку та творча діяльність – питання інтерпретації, імпровізації, композиції тощо, з іншого. Основою для творчої діяльності служить розвинене художнє мислення, одним із найважливіших чинників якого є усвідомлення комплексу музично-виразних засобів втілення образно-сміслових явищ, що є особистісно значущими для кожної окремої особистості. Разом із тим реалізація творчої діяльності вимагає оволодіння практичними виконавськими навичками, сформованими на базі художніх і слухових уявлень, втіленими до того ж у практичній суспільно значущій діяльності (лекційній, концертній тощо). Отже, у викладанні необхідний комплексний підхід, що гармонійно поєднує у собі виховання у навчанні.

Разом із тим всі взаємопов'язані елементи художнього виховання вимагають систематизації процесу. Викладач зобов'язаний планувати роботу з кожним учнем послідовно, передбачаючи як найближчі, так і віддалені перспективи, з урахуванням його попередніх досягнень.

Окрім того, слід передбачити побудову навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних рис викладача і дитини та їхніх особистісних інтересів; міжпредметних зв'язків як цілісної системи; форм роботи із

батьками як активної сторони, залученої до процесу музичної освіти дитини; самостійної домашньої і канікулярної роботи учня; різновидів творчої праці, у яких має формуватися відповідальність за результати своєї праці та праці інших (самооцінка учня, оцінка одним учнем іншого, оцінка учнем роботи викладача тощо); індивідуального плану розвитку учня; проведення творчих видів робіт (теоретичні дисципліни, підбір на слух, імпровізація, транспонування, акомпанемент, ансамбль тощо) на матеріалі творів по спеціальності; проведення колоквиумів для учнів та викладачів; проведення індивідуальних занять із теоретичних дисциплін для дітей, які продовжать музичну освіту у музичних закладах вищого рівня; проведення поряд із індивідуальними колективних уроків зі спеціальності (з огляду на позитивний та негативний історичний досвід).

Система музичної освіти, що склалася до теперішнього часу в нашій країні, основну функцію кожної її ланки вбачає у підготовці кадрів для наступного ступеня навчання: дитячі музичні школи (ДМШ) готують кадри для училищ, училища – для вузів (середні спеціальні музичні школи суміщають функції початкової і середньої ланок), а вузи направляють кращих випускників в аспірантуру. Тому традиційно якість роботи ДМШ значною мірою визначається кількістю учнів, що вступили до музичних училищ, робота училищ оцінюється за успіхами випускників на вступних іспитах до вузів, престижність класів за фахом у вузах залежить від кількості підготовлених у них лауреатів конкурсів і кандидатів в аспірантуру. Якщо врахувати значне кількісне переважання ДМШ по відношенню до училищ (в десятки разів), а училищ – по відношенню до вузів (у декілька разів), то стає зрозумілим, що частка учнів, що переходять кожного разу на наступний ступінь, незначна, для більшості ж музична освіта закінчується на початковому і середньому етапах. Відсоток випускників вузів, що досягають лауреатських звань і вчених ступенів, ще менший. Таким чином, виділяючи підготовку кадрів для подальших етапів навчання як одну із функцій ланок системи музичної освіти, слід передбачати, що вона не може і не повинна

бути єдиною, а тим більш – пріоритетною, як склалося історично.

Дійсно, переважна кількість учнів не переходить до наступної освітньої ланки. З погляду реалізації завдання підготовки кадрів для подальших ступенів навчання вони не представляють інтересу. Значить, для кожної ланки повинна існувати і дійсно існує ще й інша функція. Якщо перша з них має явно виражений напрям «знизу – вгору» (від ДМШ до вузів), то друга протилежна за спрямованістю: вузи готують педагогічні кадри для училищ, а училища – для ДМШ.

Але численні випускники (96 %) музичних шкіл не збираються продовжувати професійну музичну освіту і поповнюють ряди художньої самодіяльності, грамотних любителів музики, тобто утворюють «живильний ґрунт» музичної культури в цілому. Цієї функції не можна позбавити ДМШ і передати яким-небудь іншим музичним навчальним закладам з причин масової зацікавленості широких верств нашого суспільства в музичній освіті, неможливості задовольнити цю потребу силами загальноосвітніх шкіл, недостатньою розвиненістю інших форм (студій, кружків і т.п.). Тут слід особливо підкреслити, що саме в ДМШ визначається, бути учневі професіоналом або любителем, здійснюється вибір майбутньої музичної професії. У цьому значенні саме тут відбувається формування мотиваційної сфери учнів: «ухвалення професії породжує... певну детермінуючу тенденцію і служить початковим моментом формування психологічної системи діяльності» [261, с. 37].

Протилежна спрямованість функцій різних ланок у системі музичної освіти породжує своєрідні «ножиці» – чим вищий критерій відбору абітурієнтів (до училищ і вузів), тим більш одностороннього характеру набувають заняття на попередньому етапі, оскільки починає все більше переважати завдання підготовки до майбутніх вступних іспитів. У цих умовах виникає цілий ряд негативних наслідків:

1. Значна частина учнів не має перспектив переходу до наступного ступеня освіти, потрапляє до розряду середняків або «малоздатних», а в

ДМШ взагалі розглядається як «баласт», що заважає інтенсивному навчанню здібних дітей.

2. У тих, що «відсіюються» при переході до наступного етапу освіти, часто формується «комплекс неповноцінності» щодо своїх музичних спроможностей, що особливо поширено серед випускників ДМШ.

3. Існуючі навчальні плани і програми орієнтовані на підготовку до вступних іспитів і недостатньо орієнтовані на виховання особистості – це завдання, зрештою, виявляється другорядним.

4. Форми занять на кожному етапі освіти все більше набувають характеру репетиторства.

У сучасних умовах ці «ножиці» розійшлися досить широко. Випускники вузів недостатньо підготовлені до педагогічної діяльності в початковій ланці. Часто від них можна чути, що «консерваторія до цього не готує». Аналогічна ситуація складається і в музичних училищах, де також видають диплом з правом викладання. Як результат – направлення на роботу до музичної школи вважається непрестижним, а до того ж у сільській місцевості – і зовсім небажаним. Треба змістити пріоритет у роботі зі студентами вузів не у бік їхньої підготовки як фахівців-виконавців, а, переважно, на формування їх як особистостей, що виховуватимуть особистостей. І це також потребує змін у відповідній нормативній базі. Лише поєднання мети та зусиль початкової (музична школа), середньої (музичне училище, спеціальні музичні школи) та вищої (консерваторія) ланок освіти спроможне суттєво вплинути на розвиток особистості.

Чисельність ДМШ у нашій країні, постійне підвищення попиту на початкову музичну освіту, незначна його ефективність у загальноосвітніх школах роблять очевидним, що для цієї ланки домінуючою функцією є загальне музичне виховання. Більшість випускників ДМШ не продовжує музичної освіти, перед ними не стоїть завдання оволодіння музичною професією. Проте, робота з музичним матеріалом як універсальний засіб формування головних особистісних якостей проектується у суспільно

значущу діяльність у будь-якій сфері людського буття. Разом із тим якість загального музичного виховання цілком здатна бути критерієм відбору під час вступу до музичного училища. Ця біфункціональність створює певні труднощі, що вимагають пошуку різних варіантів рішення проблеми. Для вирішення цієї проблеми доцільно індивідуалізувати навчання у школі. Готувати перспективних учнів, які здатні стати особистостями, до вступу в музичні училища, хай навіть це складно в організаційному відношенні. Їхнє виокремлення серед інших дітей має відбуватися без протиставлення їх решті колективу. Інших також, як і перспективних, вести за їхньою індивідуальною програмою. Вона не буде такою ж складною, як у перших. І не треба. Складність виконаної програми не має бути визначальним критерієм оцінки одних відносно інших, проте має бути критерієм особистісного росту кожного відносно самого себе і лише потім – відносно інших, як стимул до особистісного зростання. Кожний є особистістю і має самостверджуватися індивідуально.

Зважаючи на вищесказане, альтернативою традиційній музичній освіті є особистісно орієнтована система виховання, що і відображено в наступній таблиці (див. табл. 1.1).

*Таблиця 1.1*

**Порівняльна характеристика традиційної й особистісно орієнтованої систем виховання учнів музичної школи**

<i>Виховна система музичної школи</i>	
Традиційна	Особистісно орієнтована
<i>Мета виховання</i>	
задана «ззовні» – єдина модель вихованця, формування ЗУН	індивідуальність, що формується як особистість
<i>Зміст виховання</i>	
визначений стандартом	особистісно орієнтоване

## Продовження таблиці 1.1

<i>Принципи виховання</i>	
зовні в середину	внутрішнє через зовнішнє
<i>Методи виховання</i>	
переважно репродуктивні, поетапні	переважно продуктивні, з урахуванням індивідуальних стратегій пізнання
<i>Переважні педагогічні засоби</i>	
монологічне викладення знань, орієнтованих на засвоєння ЗУН	діалогічний (полілогічний) пошук-співвідношення власних знань із нормативними, орієнтованих на самовиявлення, саморозвиток, самоствердження
окремо знання – окремо виховання	виховання у навчанні, життєтворення
<i>Пріоритет виховання</i>	
за «об’єктивною» істиною	за суб’єктивним значенням
<i>Засоби мотивації виховання</i>	
зовнішня; зацікавленість в академічній успішності, примус на страху невдачі, засудження оточуючими, батьками тощо за невідповідність вимогам, за власну думку	внутрішня мотивація саморозвитку, самореалізації; вчення, як радість переживання від пошуку, відкриття смислів життя, від процесу творчості
<i>Освітні технології</i>	
детерміновані нормативними документами; авторська позиція викладача, як виняток	авторська, помножена на володіння передовим досвідом; варіюється в залежності від освітньої ситуації
<i>Критерії ефективності</i>	
навченість	здатність до самоформування особистісного досвіду, самореалізації
<i>Результати навчання</i>	
спрямовані на отримання свідоцтва, виконання держзамовлення, придбання знань, вступу у ВУЗ	визначені особистістю для власного життєтворення; життя – безперервна освіта
<i>Викладач</i>	
суб’єкт виховної дії, що формує, транслює знання	особистість, представлена у різноманітті функцій
вибирає завдання	завдання погоджуються з учнем, виходячи з його пізнавальних інтересів
<i>Позиція викладача</i>	
керівник навчально-виховного процесу	організатор, помічник із власною думкою, почуттями, переживаннями; заохочує учня, вірить у можливості та здібності учнів; ставить учня в рівень із собою



## Продовження таблиці 1.1

<i>Вихованець</i>	
об'єкт виховної дії; активність задається викладачем	суб'єкт виховної дії; власна активність
<i>Позиція вихованця</i>	
замкнена в просторі освітньої установи, програмних вимогах	самосвідоме відношення до життя, активне життєтворення
<i>Особистість вихованця</i>	
засіб виховання	самоціль виховання
<i>Взаємовідносини «викладач-учень»</i>	
суб'єкт-об'єктні	суб'єкт-суб'єктні
<i>Стиль спілкування</i>	
авторитарний	гуманістичний
<i>Плани роботи</i>	
стандартні	Індивідуальні, імпровізовані
<i>Орієнтація роботи</i>	
на кінцевий результат	на стратегії пізнання в процесі пізнання; на процес саморозвитку дитини
<i>Дидактичний матеріал (групові заняття)</i>	
розрахований на учня з посередніми можливостями	розрахований, виходячи з індивідуальних можливостей
<i>Домашні завдання</i>	
що, скільки, як, у який спосіб – задається учителем	що, скільки, як, у який спосіб – визначається учнем
<i>Оцінювання</i>	
викладачем у кількісний спосіб (бали, відсотки тощо)	у процесі сумісного обговорення за всіма параметрами
до ззовні заданого стандарту та у порівнянні з іншими і потім до себе	виходячи з особистісного приросту учня
на концертах та конкурсах перевага віддається загальноприйнятим нормам	на концертах та конкурсах перевага віддається індивідуальній трактовці

Серед особливостей музичних шкіл у порівнянні із загальноосвітніми школами слід відмітити ті, які є важливими для теми нашого дослідження: орієнтація на перевагу індивідуальних форм навчання і виховання груповим та колективним; орієнтованість на постійне залучення дітей до контингенту для функціонування закладу; диференціація навчально-виховного процесу

відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей учнів, психофізичних особливостей, стану здоров'я; поєднання індивідуальних і колективних форм роботи у навчально-виховному процесі: уроки (індивідуальні та групові), репетиції, перегляди навчальних робіт, вистави, конкурси, фестивалі, олімпіади, концерти, виставки, лекції, бесіди, вікторини, екскурсії, позаурочні заходи, а також інші форми; інтеграція різних видів мистецтв; приймання учнів до закладу протягом навчального року як на безконкурсній основі, так і за конкурсом; диференціація терміну навчання та віку вступників; розвиток особистості учнів у поєднанні із ростом їхньої музичальності; провідна роль музичної творчості у навчально-виховному процесі; задоволення потреб особистості, не пов'язаних з її життєвими планами, і обумовлених актуальною ситуацією життєдіяльності: отримати естетичне виховання, епізодичний інтерес, прагнення належати групі значущих однолітків, знайти нових друзів і т.п., і лише для найбільш обдарованих учнів – до вибору професії в галузі культури та мистецтва; школа є середовищем самовизначення, саморозвитку, самореалізації особистості, що і проявляється у формуванні якостей особистості: самостійності, активності, ініціативності, відповідальності, рефлексійності, радості творчої праці тощо; розвиток емоційної сфери відбувається у напрямку «від себе» до «інших» (співпереживання).

Ми вважаємо, що навчально-виховний процес ДМШ в особистісному вимірі має:

- враховувати неповторність кожної дитини оскільки саме з нього випливає положення про дитину як найвищу цінність і, відповідно, головного суб'єкта навчально-виховного процесу;
- визнавати відсутність нездібних дітей, враховуючи нерівні стартові здібності дітей;
- індивідуалізувати навчально-виховний процес – виховувати кожного учня за індивідуальним планом;
- враховувати індивідуальні особливості учнів, визнаючи кожного

- учня особистістю;
- народжувати позитивні почуття від навчання;
- виховувати через подолання труднощів;
- застосовувати дослідницький підхід до предмета вивчення;
- базуватися на людяності, чуйності і тактовності по відношенню до учнів;
- розумінні оцінки знань учнів як інструмента виховання;
- будуватись у взаємозалежності колективу і особистості;
- розглядатись як система;
- сприяти розвиткові творчості (креативності) дитини;
- носити діалоговий характер міжособистісних відносин між педагогом і вихованцями;
- бути спрямованим на процеси самопізнання, самовиявлення і самореалізації дитини.

Отже, в системі особистісно орієнтованого виховання мета виховання повинна узгоджуватися з учнем, а не проголошуватися вчителем, тобто не вноситись ззовні.

Процес виховання має бути наповненим особистісним змістом.

Пріоритет виховання залишається за суб'єктивним значенням та внутрішньою мотивацією саморозвитку.

Особистість вихованця виступає як самоціль, а не засіб виховання.

Викладач представлений у різноманітні функцій.

Серед педагогічних засобів переважає застосування особистісно орієнтованих технологій. Викладач орієнтується на сам процес на протигагу кінцевому результату. Стиль спілкування – гуманістичний.

Акцент позиції педагога зміщується з керівника навчально-виховного процесу на організатора, помічника, фасилітатора.

Позиція вихованця із замкнутої в просторі освітньої установи виходить у соціум, має свій життєвий простір.

Вивчення музичної грамоти, гармонії, співу по нотах, вивчення

інструментально-виконавських закономірностей стосуються функції освіти. Але обмеження вузькоремісничими завданнями спрямовує педагога на безперспективне вивчення виконавсько-рухових структур, нотних позначень, величезної кількості правил, що для більшості учнів стають непотрібними. У таких умовах виховна робота має пасивний, нетворчий характер.

Особистісно орієнтоване виховання починається тоді, коли глибоке вивчення музичного твору націлено на пізнання його змісту, виражених у ньому відчуттів, характерів, становлення і розвитку образності. І через це – на пізнання явищ дійсності і формування особистісного ставлення до них.

Отже, педагог-музикант у своїй діяльності повинен здійснювати дві взаємопов'язані функції – навчальну і виховну. Обидва вони вимагають від педагога високої професійної майстерності і глибоких знань.

Сутнісно-особистісною характеристикою музиканта є ставлення до явищ дійсності і їх оцінка через сферу його відчуттів і емоцій. Але ж саме ця область взаємостосунків людини із зовнішнім світом формується і розвивається на основі виховання. Тому ми переконані, що виховна робота – основоположна сторона музичної педагогіки.

Гармонійність спрямованості потреб і мотивів – цих відправних і взаємозалежних компонентів людської діяльності – здатна забезпечити тільки єдність виховання і навчання. «Змістовна цілісність системи потреб і мотивів створює необхідні можливості для самого оптимального розвитку здібностей індивіда, його соціального формування в цілому. В основі особистісно орієнтованої моделі освіти лежить розуміння виховання як створення педагогом необхідних умов для розвитку й реалізації особистісного потенціалу кожного вихованця, свідомого залучення останнього до системи вироблених людством цінностей» [18, с. 274].

Упровадження основних положень особистісно орієнтованого виховання в музичній школі висуває необхідність створення відповідних педагогічних умов.

## **2.2. Обґрунтування педагогічних умов особистісно орієнтованого виховання в музичній школі**

Виховний процес здійснюється за умов систематичної взаємодії певних компонентів соціальної дійсності, з яких складається виховання як система. Головним компонентом будь-якої соціальної системи є людина як соціальна сутність, як носій системної якості, якої вона набуває лише за умови включення в певну суспільну систему.

Ця загальна характеристика соціальних систем повною мірою стосується і виховних систем, що є органічними частинами суспільства як цілого. Специфіка виховних систем визначається перш за все їхнім призначенням. Музичні школи, наприклад, є складовою системи позашкільної освіти, яка в свою чергу є складовою загальної освіти у відповідності до Закону «Про освіту» [73]. Також вони є складовою системи початкової спеціалізованої мистецької освіти, готуючи учнів до професійної мистецької діяльності. Ці системи організовуються для підготовки підростаючих поколінь до життя та праці і забезпечення на цій основі спадкоємності поколінь.

Як філософська категорія, термін «умова» виражає відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може. Сам предмет виступає як щось обумовлене, а умови – як відносно зовнішнє різноманіття об'єктивного світу. На відміну від причини, що безпосередньо породжує те чи інше явище або процес, умова складає те середовище, обстановку, в якій останні виникають, існують і розвиваються [251].

Таким чином, педагогічна умова – це зовнішня обставина, яка істотно впливає на протікання свідомо сконструйованого навчально-виховного процесу, але не гарантує його результат. Отже, умови конструюються з метою впливу на навчально-виховний процес.

Системний погляд на процес виховання в музичній школі дозволив виділити три рівні виховної взаємодії з особистістю дитини. Перший рівень –

це виховна система всієї освітньої установи, у межах якої педагогічний колектив прагне упорядкувати вплив усіх чинників і структур шкільного співтовариства на процес розвитку вихованців. Другий рівень складає виховний простір класу, де і проходить найбільша кількість актів педагогічної взаємодії. Третій рівень передбачає наявність системи педагогічного забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку дитини. Тому спрямованість діяльності музичної школи має охоплювати і виховну систему всієї освітньої установи, і створення виховної системи класів, і формування системи підтримки індивідуального розвитку кожного вихованця.

Правильний вибір цільових орієнтирів – одна з головних умов успішного становлення виховної системи і подальшого її розвитку. З'ясовуючи мету, ми враховували вимоги, що ставляться до цільових орієнтирів процесу виховання. Це:

- спрямованість на творчий розвиток дитини, формування її інтелектуального, етичного, комунікативного, естетичного потенціалу;
- інтереси і ціннісні установки суспільства, що відповідають особливостям навчального закладу й умовам його життєдіяльності.

Основу нашої схеми особистісно орієнтованого виховання складає система, в центрі якої містяться такі принципи діяльності: природовідповідності, культуровідповідності, гуманізації виховного процесу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій.

1. *Природовідповідне* виховання дитини передбачає забезпечення відповідних до її розвитку змісту, форм і методів виховання. Так Я. Коменський зазначав, що у кожної дитини є природний потенціал «мудрості, добротності і благочестя», а також здатності навчатися незалежно від закладених природою задатків. Видатний педагог попереджав також, що в класно-урочній системі є небезпека підвести всіх учнів під «метод, пристосований до середніх здібностей..., щоб стримувати передчасне виснаження найбільш даровитих і підганяти в'ялих», таким

чином позбавивши їх своєрідності [94, с. 312].

Педагогічна система Я. Коменського мала ознаки навчання, орієнтованого на особистість в аспекті врахування власного темпу навчання дитини. «Нехай вони пізніше придуть до мети, зате вони (знання) будуть міцнішими, як це буває з пізніми плодами». Результатом цього процесу мусить бути формування «добре освіченої душі», яка здатна сприйняти світ у всій його неповторній красі та цілісності, а також відчувати себе частиною великої Гармонії [94, с. 267].

2. У площині сучасного тлумачення сутності особистісно орієнтованого навчання лежать ідеї Я. Коменського про досягнення гармонії у процесі навчання, що пробуджує інтерес до навчання; принцип природовідповідності, що розкриває залежність між природними можливостями учнів та умовами навчання на основі визначення загальних закономірностей; вимоги до організації класно-урочної системи навчання з урахуванням віку та індивідуальних особливостей дітей та положення, що людина має потребу навчатися та самовдосконалюватися протягом усього життя [94, с. 311].

Подальшого розвитку принцип природовідповідності набув у Жан-Жака Руссо. У трактаті «Еміль, або про виховання» Ж.-Ж. Руссо стверджував, що в основі виховання та навчання повинен лежати принцип слідування за вказівками природи, відповідно до яких: кожному віковому періоду відповідають особливі форми навчання та виховання; виховання має бути трудовим і сприяти розвитку самодіяльності та ініціативи учнів; інтелектуальному розвитку повинні передувати вправи для розвитку фізичних сил і органів чуття вихованців. Ж.-Ж. Руссо намагався віднайти закономірності в природі самої дитини та визначити завдяки їм хід навчання та виховання.

Збагачення сутності принцип природовідповідності набув у педагогічній теорії Й. Песталоцці, який визначав мету виховання як поєднання розвитку всіх природних здібностей дитини, врахування вікових

та індивідуальних особливостей з формуванням не просто гармонійно розвинутої особистості, а працівника – повноправного члена суспільства. Виводячи закони, хід природи з особливостей «окремого людського нахилу», видатний педагог вказував, що «сукупність засобів мистецтва виховання передбачає... внутрішнє розуміння того шляху, по якому іде природа, розвиваючи та формувальні наші сили» [198, с. 305].

Предметного характеру принцип природовідповідності набув у творах німецького вченого та педагога Фрідріха-Адольфа-Вільгельма Дістервега, який вважав, що головною вимогою до того, хто здійснює процес навчання є «навчати природовідповідно» [68, с. 1]. Відповідно до педагогічної теорії А. Дістервега навчання має бути: узгодженим з природою дитини і законами її розвитку; культуровідповідним і самостійним. Дістервег звертає увагу на важливість рахуватись з індивідуальністю учня у визначенні предметів, обсягу їх вивчення з метою досягнення найбільшого успіху [68, с. 44], що, в сучасному розумінні, є необхідною умовою створення ситуації успіху в процесі особистісно орієнтованого навчання.

Зважаючи на те, що особистість об'єктивується в артефактах культури, Є. Бондаревська вбачає можливості розвитку суб'єктності не тільки на природовідповідності, але й культуровідповідності педагогічного процесу. З нею погоджується О. Пехота, оскільки вважає, що основою особистісно орієнтованого навчання є «окультурення» суб'єктного досвіду особистості учня в контексті вивчення світового досвіду людства [166].

Принцип культуровідповідності за О. Рудницькою означає «співзвучність навчання і виховання вимогам середовища й часу, формування особистості в контексті сучасної передової культури і науки, орієнтацію освіти на культурні цінності, опанування і збереження кращих світових, зокрема національних, досягнень людства, прийняття соціокультурних норм суб'єктами навчально-виховного процесу та їх подальший розвиток» [221, с. 360]. Принцип культуровідповідності відповідає сутності культурологічного підходу в освіті, який, за думкою І.



Беха, представляє собою цілеспрямований, побудований на наукових засадах процес прилучення особистості до культури, у ході якого здійснюється передавання багатовікового теоретичного, ціннісного та практичного людського досвіду і його розвиток відповідно до реалій сучасності [19, с. 21].

Ми, також, погоджуємось із думкою І. Беха про те, що принцип *гуманізації* виховного процесу характеризується збільшенням уваги на дитині як найвищій цінності, врахуванні її вікових та індивідуальних особливостей та можливостей. Застосовуючи такий принцип, необхідно стимулювати розвиток свідомого ставлення до своєї поведінки, діяльності, життєвого вибору [19, с. 21].

О. Рудницькою обґрунтовано цілісний підхід до розгляду мистецької освіти як самостійної галузі професійної освіти; її методологічні, теоретичні та методичні засади; визначено пріоритети розвитку в умовах зміни освітньої парадигми та соціокультурної динаміки ХХІ століття; виявлено вплив мистецтва на формування особистості у контексті модернізації та глобалізації культурно-освітніх процесів у світі. Зокрема, визначаючи термін «духовність», О. Рудницька веде мову про цілісну активність людської психіки в її соціокультурній детермінованості, тобто специфічно людський спосіб відображення та осягнення дійсності, здатність вийти за межі матеріально-практичних, фізіологічних потреб і будувати своє життя на засадах розуміння високого призначення людини, потреби постійного самовдосконалення [221, с. 360]. Гуманізм сучасного виховання вбачається нами у рівноправній взаємодії з дитиною, заснованій на повазі індивідуальності вихованця, його права самому будувати своє життя. Індивідуально-творчий підхід, на нашу думку, забезпечує усвідомлене формування самою людиною цілісного індивідуального контексту становлення в педагогічній реальності; дозволяє знайти такі способи організації педагогічного процесу, що стимулюють повноту творчої активності як учителя-вихователя, так і його підопічного. Тим самим з'являється можливість гармонізувати процес особистісного руху до

цілісності в умовах реальної соціокультурної освітньої ситуації.

Принцип *суб'єкт-суб'єктної взаємодії* розглядається І. Бехом [19, с. 22], О. Пехотою [166], С. Подмазіним [169; 170], В. Серіковим [229], І. Якіманською [272]. Так, останній зазначає, що згідно з принципом суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасники виховного процесу є рівноправними у спілкуванні, ураховують міркування партнера, визнають право на їх відмінність від власних, узгоджують свої позиції. «вихователь уникає конкретних необґрунтованих приписів, не ставиться до вихованця як до пасивного суб'єкта своїх впливів; зважає на його психічний стан, життєвий досвід, систему звичок і цінностей; виявляє емпатію, вдається до продуктивних виховних дій; виявляє творчу та педагогічну рефлексію» [19, с. 22].

Принцип *цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій* направлений на розвиток емоцій, почуттів, переживань дитини у процесі здійснення різних видів музичної діяльності з метою її саморозвитку, самореалізації.

Реалізація принципів особистісно орієнтованої педагогіки спонукає до пошуку умов їх реалізації. Музична школа, яка працює в парадигмі особистісно орієнтованого виховання, спрямована на подолання розриву між традиційною системою виховання, де дитина є об'єктом педагогічного впливу і вимогами щодо самостійності, самодостатності та здатності особистості до саморозвитку, її творчої активності. При цьому мета виховання визначається на основі гуманістичного підходу, у рамках якого сконструйовано виховний проект, а засоби (починаючи із змісту виховання і закінчуючи організацією конкретної взаємодії) конструюються в рамках проекту, а не визначаються музичною традицією і можуть бути предметом творчого колективного пошуку педагога, адміністратора, учня та його батьків тощо.

Музична школа, що працює в парадигмі особистісно орієнтованого виховання, спрямована на подолання розриву між традиційною системою виховання, де дитина є об'єктом педагогічного впливу і вимогами щодо

самостійності, самодостатності та здатності особистості до саморозвитку, її творчої активності. При цьому мета виховання визначається на основі гуманістичного підходу, у рамках якого сконструйовано виховний проект, а засоби (починаючи із змісту виховання і закінчуючи організацією конкретної взаємодії) конструюються в рамках проекту, а не визначаються музичною традицією і можуть бути предметом імпровізації окремого педагога, адміністратора, учня. Особистісно орієнтована взаємодія базується на розумінні вихованця як партнера (знання його інтересів, ціннісних орієнтацій, власного досвіду життя), самого процесу виховання як становлення суб'єктності дитини і діяльності, що вимагається даним процесом з боку педагога.

Отже, метою реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичній школі ми визначаємо сприяння особистісному розвитку вихованця, становленню його суб'єктності.

Досягнення такої мети можливе за виконання певних завдань. *Перше* з них детерміноване єдністю пізнавального і виховного впливів музичного мистецтва на особистість учня і виражається в тому, що, з одного боку, у творах музичного мистецтва відображаються реальні факти, події, людські характери, і в цьому змістовно-пізнавальна сторона музики, а з іншою, – різні явища життя, відображені в музичних творах, завжди розкриваються через вираження їх соціального змісту, через призму світогляду. Невіддільність музики від дійсності, яскраво виражене відношення до неї юних музикантів у процесі опанування музичними творами, оволодіння різними видами музичної діяльності впливає на них емоційно, дає змогу збагатити процес особистісного розвитку вихованців, забезпечуючи таким чином реалізацію дитиною свого природного потенціалу.

*Друге* – спирається на твердження про те, що цінність і свідомість навчання заснована на усвідомленні учнем себе як суб'єкта діяльності, відповідно, на самодіяльності, на самопізнанні, на саморегуляції. В особистісному вимірі навчання – це не засвоєння знань, а зміна внутрішнього

чуттєво-когнітивного досвіду учня, що пов'язаний з усією його особистістю [125, с. 99]. Учень може навчитися чому-небудь лише самонавчаючись, бо до цього процесу залучаються і відчуття, і стосунки, і думки, і дії самого школяра. За такої організації навчально-виховного процесу в музичній школі він стає відповідальним, незалежним, творчим, покладається на себе, у чому і проявляється цінність особистісно орієнтованого виховання: учень стає активним учасником освітнього процесу й бере на себе відповідальність за власну інтерпретацію, вирішення своїх проблем.

«За визначенням, суб'єктом є людина, що пізнає і діє, є носієм властивостей, станів і дій, що має свідомість і волю. Пізнаючи навколишній світ, суб'єкт ставить свідомі цілі і в ході їх досягнення не тільки змінює навколишній світ, а й змінюється сам.

Підкреслимо, що учень є суб'єктом освітньої діяльності, суб'єктом своєї поведінки в освітній ситуації вже внаслідок того, що має активне начало, свою позицію, свій неповторний індивідуальний досвід пізнання, переживань, відносин, дій та вчинків.

В освітній ситуації учень складається як суб'єкт діяльності і спілкування в різній мірі (у міру освоєння прийомів, способів, умов навчальної діяльності), а позиція педагога, його дії можуть або сприяти цьому розвитку, або гальмувати його» [125, с. 99].

Розвиток *творчого ставлення до життя як третє завдання* особистісно орієнтованого виховання в музичній школі ґрунтується на розумінні нами природи, об'єктивної основи та структури творчого процесу, формування творчих здібностей особистості, де творчість розуміється, як діяльність людини, при якій виникає можливість глибокого проникнення в об'єктивну реальність. У процесі такої взаємодії реальність також змінюється.

Завдання ОО виховання в ДМШ реалізуються у відповідних формах. У розробці форм навчання в музичній школі ми спиралися на їх диференціацію в дидактиці. Усі форми об'єднані у три групи: індивідуальні, фронтальні

та групові.

Ми вважаємо, що в музичній школі найбільш вживаними в контексті особистісно орієнтованого виховання є *індивідуалізована, диференційовано-групова, диференційовано-індивідуальна та індивідуально-групова* форма навчання та виховання.

*Індивідуальні* уроки в музичній школі мають свою відмінність від подібних у загальноосвітніх школах, поділяючись на безпосередньо індивідуальні (в класі тільки учень та вчитель) та групові у традиційному розумінні. У спілкуванні один на один створюються найбільш сприятливі умови для прояву самостійності учня у мисленні, свідомій варіативності прийняття рішень, критичній самооцінці як надбань процесу учіння так і вміння учитись. Самостійність є показником активності особистості, умовою її творчої діяльності і проявляється у здатності ставити нові проблемні питання і вирішувати їх своїми силами, зокрема під час домашніх занять.

Завдання, що відповідають бажанням та можливостям учнів на індивідуальних та індивідуально-групових заняттях є індивідуалізованими і з успіхом можуть застосовуватись у процесі особистісного зростання вихованця. *Груповими* формами роботи в музичній школі в даному випадку виступатимуть як теоретичні дисципліни, так і будь-які форми сумісного музичення. Наприклад, ансамблі, оркестри, хори.

Слід зазначити, що не всі форми групового навчання можуть бути індивідуалізованими. Так, написання диктанту з сольфеджіо є фронтальним по своїй суті.

*Диференційовано-групова* форма роботи застосовується на уроках музично-теоретичних дисциплін та ансамблевої гри. Вона передбачає організацію роботи учнівських груп з різними навчальними можливостями. Завдання диференціюються за рівнем складності або за їх кількістю. Організація роботи учнів з урахуванням навчальних можливостей кожного сприяє їх інтелектуальному і емоційному розвитку. Кожному учню пропонують варіанти завдання, які він сам для себе визначає. Таким чином

для кожного з'являється можливість проявити себе серед інших у більш складних завданнях, що є стимулом до самоствердження у колективі.

В ансамблевих формах навчання не всі діти можуть опанувати музичний твір однаково добре, тому вчителем пропонуються диференційовані завдання, що відповідають бажанням та можливостям дитини. Це дає змогу слухати іншого, співдумати та співпереживати як героям твору так і одне одному. При цьому кожна дитина, крім своєї, має знати й інші партії, хоча й не так досконало.

*Диференційовано-індивідуальна* форма навчання потребує такого підходу до учнів, завдяки якому форми та методи навчання пристосовуються до здібностей кожної дитини, що сприяє їхньому розвитку. Для цього вчитель, наприклад, оркестрового класу робить відповідне аранжування. За цих умов від учителя вимагається виключення з виховного процесу проявів зазнайства в одних та почуття неповноцінності в інших. На уроках теоретичних дисциплін, урахувавши невелику наповнюваність груп (у середньому до 10 осіб), робиться кілька варіантів завдань, а в деяких випадках – суто індивідуальні.

Застосування *індивідуально-групової* форми є важливим для відходу від «усереднення» учнів. Одного треба підтягнути до середнього рівня, іншому дати складніше завдання, щоб той продовжував своє зростання. У музичній школі особистісно орієнтованого спрямування учні, що є заслабкими або такими, що випереджають інших у своєму розвитку, мають змогу здавати контрольні іспити у різні терміни.

Окрім того, навіть спілкування один на один на уроках видатних музикантів-педагогів відбувалося за присутності декількох інших учнів. Від трьох і більше у класі видатної співачки Є. Мірошніченко, або переповнені класи у Г. Нейгауза, братів Миколи та Антона Рубінштейнів тощо [48]. Слід відзначити, що, окрім присутності в класі інших, учнів уроки не обмежувалися 45 хвилинами, а могли продовжуватися кілька годин. Інші учні брали активну участь у ході уроку. Їм в будь-який час могли

запропонувати зайняти місце того, із ким щойно проходив урок. Таким чином суто індивідуальний урок змінював свою форму, перетворюючись на колективну співтворчість. Крім того, на уроці могли бути присутніми і батьки учнів, інші викладачі, тощо. Таку форму проведення уроку ми вважаємо особистісно орієнтованою тому, що завдання, які давалися конкретному учню, мали характер колективної творчості, допомагаючи учню знайти свою індивідуальність.

Форми реалізуються у відповідних методах особистісного виховання, зміст та особливості яких розглянемо докладніше стосовно навчально-виховного процесу музичної школи.

*Метод педагогічної підтримки* – це діяльність щодо формування суб'єктної позиції дитини, що спирається на активність вихованця і служить опорою цієї активності, створює умови для самовизначення дитини в природній конкретній життєвій ситуації. Ця діяльність реалізується у спільному обговоренні й визначенні з дитиною її особистих інтересів і мети (через рефлексію, зіткнення її реальних «хочу» і спроби їх поєднати); виборі одного з варіантів цього «поєднання» як мети і способу майбутньої діяльності (самовизначення); обговоренні умов, за яких треба здійснювати обраний варіант; у процесі планування необхідних дій з реалізації замисленого (проектна діяльність); в укладанні угоди про необхідні та можливі форми взаємодії в період реального здійснення задуму.

Цей метод стосується переважно молодших школярів і, окрім того, в музичній школі має свою специфіку. Наприклад, коли вибирається програма для її вивчення і подальшого виконання перед публікою обов'язково враховуються побажання дитини за принципом «подобається – не подобається». Для цього викладачу іноді доводиться показувати (програвати) учневі не одну нотну збірку. В межах цього окреслюється певне коло музичних творів, що відповідають вимогам відповідних Програм. Після цього обговорюються можливі терміни опанування цими творами (будь-який учень може показати свою роботу у будь-який тиждень навчального року),

визначається кількість і послідовність їх виконання. Далі визначаються пріоритети вивчення твору: складні місця вивчаються першочергово і постійно, інші – відповідно до ситуації на уроці, що залежатиме від можливостей дитини, оточуючого її середовища. Пропонуються різні способи опанування твором: скласти про нього казку (розповідь, твір тощо), намалювати, відтворити музичними засобами, відшукати своє бачення твору у нотних знаках і поза ними, провести аналогії з іншими музичними творами тощо. Вивчені твори підлягають обов'язковому виконанню їх на сцені. Дитина має отримувати задоволення від самого виступу. Допускається не «взірцеве», а проміжні варіанти виконання, коли дитиною опановуються лише суттєво значущі музичні труднощі. При цьому враховується ступінь інтересу учня до твору, що вивчається.

За цього метода більший відсоток часу, задіяного на опанування музичного твору, проводиться у класі.

*Метод психолого-педагогічного супроводу.* Поступово діти дорослішають і стають все більш самостійними. Підтримка поступово переростає у педагогічний супровід, що визначається як комплексна організація індивідуальної педагогічної діяльності і спілкування. Особистість долучається до культури, під час чого здійснюється передача багатовікового людського досвіду від покоління до покоління і розвиток його відповідно до сучасних реалій. При цьому *ключовим принципом виховання* виступає *принцип ціннісної орієнтації*. Тому методично правильна виховна дія вбачається у переведенні стосунків із рівня «Я – суспільство» на рівень «Я – ти». Дитина має відкрити в собі та іншому особистість та індивідуальність.

Форми роботи з учнями, що були характерними для методу педагогічної підтримки, надалі набувають більш особистісного характеру. Дитина навчається бачити світ через призму його бачення композитором, епохою, у якій той жив і творив; через бачення твору викладачем і, зрештою, свого бачення. Таким чином, ті емоційні стани, що виникають в учня під час роботи над музичним твором, поступово переходять від особистого



*переживання* («мені так подобається») завдяки збагаченню досвідом інших людей до *співпереживання*, що характеризується станом радості від спілкування з найкращими музичними взірцями (музичною класикою), можливістю самовираження у створюваному музичному продукті.

Поступово відсоток часу для опанування музичним твором зростає у бік домашніх занять.

*Метод особистісно орієнтованого спілкування.* «Спілкування, поряд з працею, являє собою основний спосіб існування людини, основну умову її виховання і розвитку, засвоєння суспільного досвіду [18, с. 54]. Під час спілкування реалізовується комплекс заходів щодо формування гармонійно розвиненої особистості. Дитина пізнає світ, емоційно сприймає його, формує своє ставлення до нього і, навіть, перетворює його, поки що у своїй інтерпретації. Суттєво й те, як педагог спілкується з дитиною. Якщо він глибоко розуміє дитину, вибудовує гармонійні стосунки, керується у своїй поведінці не психологічним насильством, а переконливою комунікацією, то таке міжособистісне спілкування належить до діалогічного типу. Цей тип спілкування є вищим рівнем, оптимальним з позиції організації, і володіє максимальним розвивальним, виховним, творчим потенціалом. На ньому й має ґрунтуватися особистісно орієнтований виховний процес.

*Метод творчої самопрезентації.* У процесі творчого зростання дитина знаходить своє бачення музичного твору, орієнтуючись на досвід слухання музики (досвід інших) та її створення (власний досвід). Пошук «Я» не може відбуватись поза «Ми». Тому співвідношення *себе з іншими* є необхідним критерієм самовизначення дитини, пошуку нею власної позиції щодо інших. Цей пошук у музичній школі реалізується через виконавську діяльність. Дитина виносить на розгляд особисте бачення музичного твору (а через нього дійсності), презентує себе щодо інших. Виходячи на сцену, дітей переповнюють емоції, бо виносяться на розгляд їх цінності, що втілилися у художній формі. Відбувається спілкування із залом, де вони очікують на підтримку власної позиції (ситуація успіху). Таким чином у дитині з одного

боку формується відповідальність за свої погляди та вчинки перед суспільством, а з другого – формується особистість та індивідуальність. І те й інше сприяє її індивідуальному самовизначенню. Окрім того, планування навчально-виховного процесу має відбуватися таким чином, у результаті якого академічна діяльність учня (академічні концерти, екзамени з фаху за присутності в залі батьків, дітей, викладачів), поєднуючись із концертною (для батьків, жителів міста) та конкурсно-фестивальною, формуватимуть особистість учня. Як результат – ця діяльність для нього стає соціально, особисто та індивідуально значущою.

Результати вивчення сучасної науково-педагогічної літератури (І. Бех, О. Бондаревська, В. Сєріков, І. Якиманська та ін.), проведений категоріально-понятійний аналіз (п. 1.2.) дозволив уточнити педагогічну сутність базових понять дослідження та встановити їх провідні ознаки, що дозволило окреслити *педагогічні умови* особистісно орієнтованого виховання у музичній школі. Перелічимо їх:

- 1) підготовка педагога до реалізації особистісно орієнтованого виховання;
- 2) управління навчально-виховним процесом реалізації особистісно орієнтованого виховання;
- 3) створення особистісно орієнтованого виховуючого середовища.

Практика показує, що значна частина вчителів не розуміє нових смислів, що вкладаються у поняття особистості. Вони й досі впевнені, що йдеться про те саме, про що йшлося пів-віку тому і з чистою совістю продовжують готувати дітей до виконавської діяльності, вважаючи таку діяльність пріоритетною. Вони апелюють до Програм, які склалися на сьогодні та не бачать у них основної мети роботи музичної школи – виховної. Музика, естетичні почуття, виховання творчої особистості (у смислі – володіючої музичним інструментом) складають мету їх діяльності. Натомість, виховання особистості, що за допомогою музики вчиться жити у соціумі сприймається ними як таке, що прийде, наче, саме пособі,

продовжуючи «вбивати» в учнів знання-уміння-навички та «вибивати» з них результат, щирсердо будучи впевненими, що чим важчий шлях дитини до зростання, чим жорсткіші умови навчання, тим кращий буде результат. Інноваційні процеси, що відбуваються в освіті сприймаються такими викладачами як зайва трата часу та сил, що врешті-решт (навіть, найкращих з них) призводить до шаблонів і віддаляє від живої педагогічної творчості.

Проблема підготовки майбутнього учителя до успішної професійної діяльності на засадах особистісно орієнтованої педагогіки стала предметом наукового вивчення І. Беха [17–19], І. Зязюна [76–78], О. Пехоти [166] та інших учених.

Так, ми поділяємо думку О. Пехоти щодо націленості майбутнього учителя на визнання органічних потреб вихованця як безумовно значущих, пошук реальних можливостей для їх задоволення; підтримку в учнів відчуття безпеки, комфортності; орієнтацію на сприйняття кожного учня на особистісному рівні, надаючи при цьому докази свого позитивного ставлення до нього, симпатії; повагу до думки кожного учня, сприяння йому в розширенні компетенції у даній сфері; допомогу йому в отриманні знань, формуванні вмінь і навичок, розумінні їх життєвої значущості [166, с. 130].

Як правило, у процесі навчання педагог передає своєму учневі всього себе. Тому, чим вагоміша особистість учителя, тим більше позитивного впливу він зможе надати зростанню особистості свого вихованця. Часто саме через любов учня до учителя приходить і любов до того предмету, який він викладає. Улюблений учитель, як правило, передає учневі і зміст свого ставлення до самого себе, до інших людей, до навколишнього світу в цілому.

Дуже добре, якщо учитель має в своїй сфері певні досягнення. Диплом вузу, нагороди на конкурсах і олімпіадах, статті в журналах, газетах, наукових збірках, вчене звання – усе це може бути непрямим свідомством досягнення учителем того рівня майстерності в оволодінні своїм предметом, який доводять його право на те, щоб бути вчителем. Проте самі по собі глибокі знання в будь-якій сфері не можуть автоматично зробити його

володаря хорошим педагогом. Світ знає багато музикантів, які при скромному рівні своїх особистісних академічних досягнень, змогли забезпечити своїм учням небачене професійне і особистісне зростання. Відбувається це в тому випадку, коли хороші (але не обов'язково видатні) академічні і професійні уміння, знання і здібності помножуються на комплекс особистісних людських якостей учителя. І тут не менш важливе значення мають дидактичні і комунікативні здібності людини, охочої залучитися до місії учителя.

Дидактичні здібності полягають в умінні передавати учням знання про предмет. Учитель музики має знати основні педагогічні теорії, що склалися, не лише у музичній сфері, а й в освітянській. Наприклад, теорію Л. Занкова про навчання дитини «на високому рівні труднощів»; теорію поетапного формування розумових дій П. Гальперіна; концепцію В. Давидова про пріоритет в процесі навчання узагальнених знань над конкретними; концепцію проблемного навчання А. Матюшкіна, розвиваючого творче мислення учнів та ін.

Особливістю талановитих педагогів-музикантів, що сягають значних результатів у своїй діяльності, є те, що вони уміють одне і те ж знання пропонувати учням по-різному залежно від рівня їх підготовки, психологічних особливостей, змісту інших предметів. Такий педагог враховує не лише індивідуальні особливості учнів, але і свої власні сильні і слабкі сторони. Іншою його важливою рисою є уміння побачити явище, що вивчається, з боку учня, розуміючи, що те, що очевидне для нього самого, може бути незрозумілим його учню.

У ланці «учитель – учень» пріоритетного значення набувають комунікативні і організаторські здібності учителя.

Комунікативні здібності, уміння спілкуватися зі своїми учнями передбачають здібність до емпатії, співпереживання духовного світу учня, уміння тонко відчувати його настрій у даний момент; уміння ясно і чітко виражати як зміст музичного твору, так і свої власні почуття і настрої щодо

нього. Щирість, емоційність, інтонаційно багате звучання голосу, виразні, але помірні жести і міміка – усе це складає основу для прояву даної здатності.

Процес спілкування учителя й учня за своїм психологічним змістом може мати три види – авторитарний стиль, конформний і діалогічний.

При авторитарному стилі спілкування учителя з учнем від останнього очікується беззаперечне підкорення вимогам; і побажання і прохання з боку учня не беруться до уваги.

При конформістському – пасивно погоджуються один із одним, що не веде до зміни їх власного «Я». Позитивної дії на особистість у даному випадку не відбувається.

При діалогічній взаємодії зберігається рівноправність висловлюваних думок і кожний учасник стимулює своїми висловами міркування свого партнера, досягаючи співтворчості.

Коли розмовляють дві людини, то їхня взаємодія може бути двох видів – наочно-рольова і особистісна.

За першого типу комунікації учитель виступає в ролі викладача відповідного предмету, що повідомляє учню секрети майстерності своєї професії, оснащуючи його уміннями, знаннями і навичками, необхідними для опанування музичним твором. Ділова інформація, що повідомляється вихованцю, не вимагає того, щоб учитель розкривав себе перед учнем як особистість, як людина з властивими їй сильними і слабкими сторонами.

Міжособистісне спілкування у процесі навчання наближається до діалогу двох рівних людей, кожний із яких у якомусь плані активізує і збагачує іншого. Створюються сприятливі можливості не лише для професійного зростання учня, але і для його особистісного розвитку. У цьому випадку вчитель допомагає ввійти учню у всеосяжний світ культури, стати значною особистістю, яка здійснює внесок у суспільний прогрес.

Лише в цьому випадку педагог, який викладає той або інший предмет, з простого викладача стає Учителем у високому значенні цього слова, що

формує характер ставлення учня до самого себе, до мистецтва, інших людей, суспільства. Але це можливо лише у тому випадку, якщо сам учитель постійно стурбований проблемами свого особистісного зростання і розвитку, якщо він має що сказати своєму учню, окрім знань про свій предмет.

Для педагога-практика однією з форм підвищення педагогічної майстерності у формі свого роду творчого обміну з колегами є відкрите заняття, на якому він презентує іншим педагогам напрацювання свого досвіду. У зв'язку з цим під час дослідно-експериментальної і консультативної роботи з педагогами ми спиралися на методiku підготовки проведення такого заняття, зміст якої опишемо нижче.

У виборі заняття важливо представити присутнім особливості як досягнутих результатів в роботі з дітьми (особливої їх якості), так і якості самого процесу педагогічної взаємодії. Перше виявляється в характерній поведінці, діяльності, оцінних думках, взаємостосунках дітей між собою і з педагогом, їхніх емоційних станах у різних ситуаціях життєдіяльності; а якість процесу – у характерних методах і організаційних формах. При цьому таким заняттям може бути урок або інше навчальне заняття, будь-яка форма позаурочної роботи. Як правило, не мають істотного значення предмет і зміст навчального матеріалу або наочної діяльності.

Під час підготовки відкритого заняття урахували, що виховний процес вимагає особливої довіри, він не може бути предметом показу, перетворюватися на «педагогічне шоу»: діти – не артисти, а викладач – не режисер. Ця суперечність (показати те, що не може бути предметом показу) насправді розв'язується дуже просто: запрошені колеги на такому занятті не повинні бути в ролі глядачів, сторонніх спостерігачів або, тим більше, в ролі перевіряючих – вони повинні стати учасниками процесу. Тому педагог, що приймає колег на відкритому занятті, зобов'язаний продумати ролі запрошених колег. Вони можуть бути в ролі журі, експертів однієї з команд та ін.

Безпосередньо перед відвідинами педагог знайомить колег із задумом майбутнього заняття, етапами і логікою його проведення і звертає їхню увагу

на прогнозовані особливості своєї діяльності і поведінки дітей. Нам доводилося неодноразово переконувати педагогів і керівників шкіл в необхідності такого попереднього орієнтування. Адже здається, що краще після закінчення заняття представити, що все відбулося як задумане саме у такому вигляді. Але тоді важко продемонструвати особливості діяльності викладача щодо управління педагогічним процесом, показати його виховний вплив. Окрім того, деякі тонкі моменти взаємодії можуть вислизнути з-під уваги присутніх.

Під час проведення відкритого заняття ми пропонували педагогам ненав'язливо фіксувати увагу присутніх колег на моментах переходу від одного етапу до іншого. Після закінчення заняття педагог оцінював ступінь задоволеності досягнутим результатом, коментував свої відступи від первинного задуму (причини відступів, варіанти поведінки, критерії вибору саме цього варіанту), звертав увагу колег на характерні для методики, що представлялася, особливості в способах проведення заняття і намічав перспективи подальшої роботи з дітьми.

Проведення відкритих занять і їх подальше обговорення дозволили осмислити досягнення педагогічного пошуку, їх новизну і значущість, межі застосовуваності. Підсумок цих обговорень – підготовка методичних рекомендацій [193].

Розвитку особистості учня сприяє демократичний стиль спілкування, коли учитель визнає право учня на власну точку зору. Спірні питання мають розв'язуватися на основі дискусії, у якій з'ясовуються сильні і слабкі сторони тієї або іншої позиції. Приклади таких дискусій можна знайти в діалогах зі своїми учнями великого Сократа, що переконував таким чином найнезговірливіших з них.

Демократичний стиль спілкування учителя й учня характеризується наступними особливостями: визнанням за учнем права на самостійність думок, інтерпретації і заохочення такої самостійності; побудовою виховної роботи на заохоченні і стимулюванні, а не на загрозі покарання; прагненням

формувати високу самооцінку і віру в свої сили, для чого вилучаються принижуючі дитину насмішки, зауваження, дратівливість і нетерпимість; бажанням педагога згуртувати учнів свого класу в колектив однодумців, для чого успіхи одних не ставляться в докір іншим і учні не протиставляються один одному; умінням бачити труднощі перехідного періоду і здатністю педагога проектувати завтрашню особистість свого вихованця на основі задатків, що є в нього сьогодні.

Таким чином, «виховання як взаємодія» є конструктивнішим за поняття «виховання як вплив». Згідно з розумінням виховання як співробітництва у співтворчості утверджується єдність внутрішніх позицій вихователя й вихованця, їх взаємовплив з метою особистісних самозмін. Завдання вихователя – зберегти, збагатити й розвинути ці сили. Кожна властивість особистості, зокрема її позиція в цілому, виражає єдність соціального змісту і психологічної форми: зовнішні умови перетворюються на внутрішню силу, яка управляє поведінкою людини. Тільки в цьому разі можна вважати досягнутою мету виховання» [18, с. 274]. Особливо яскраво співробітництво у співтворчості проявляється в ансамблевій, оркестровій грі, на хорі (колективні форми музикування), де учні разом із педагогом та концертмейстером живуть одними емоціями, почуттями, вибудовують зміст, форму твору та разом їх реалізують.

Проте, не слід забувати, що виховується не лише учень. Виховання як взаємодія передбачає професійне та особистісне зростання викладача. У цьому контексті головними *формами* підготовки педагога до реалізації особистісно орієнтованого виховання у музичній школі ми вважаємо:

- педагогічні ради;
- методичну роботу;
- авторські уроки викладачів.

Для реалізації особистісно орієнтованого виховання *педагогічна рада* музичної школи:

- розглядає план навчально-виховної і методичної роботи закладу;



- обговорює заходи та пропозиції, які забезпечують високий рівень навчально-виховної і методичної роботи;
- заслуховує та обговорює доповіді, звіти керівника закладу, його заступників, керівників відділень, відділів та окремих викладачів щодо стану навчально-виховної і методичної роботи в закладі;
- об'єднує педагогічних працівників закладу з метою розвитку та вдосконалення навчально-виховного процесу, підвищення професійної майстерності та творчого зростання педагогічного колективу;
- розглядає плани заходів, що визначають організацію та зміст особистісно орієнтованої навчально-виховної роботи закладу;
- визначає заходи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, впровадження в навчально-виховний процес досягнень науки та передового педагогічного досвіду.

Логіка конструювання виховної діяльності як проектування власних самозмін педагога (тобто становлення самого себе в просторі взаємодії з вихованцем) виявляється інваріантною для практики виховання та його прогностичного планування. Реалізацією висловлених ідей у професійному саморозвитку педагога музичної школи на різних етапах його безперервної освіти має сприяти доцільно організована система методичної роботи з педагогічними кадрами.

*Методична робота* – це багатогранний і творчий процес, що складається з комплексу систематичної, цілеспрямованої, колективної, групової та індивідуальної діяльності педагогів щодо підвищення їх наукового і загальнокультурного рівня, вдосконалення психолого-педагогічної підготовки, професійної майстерності [215, с. 6–9].

*Головні завдання методичної роботи:* поглиблення, переосмислення, переорієнтація, трансформація раніше одержаних філософсько-педагогічних знань відповідно до концептуальних основ та принципів розвитку системи освіти, вивчення досягнень науки з питань особистісно орієнтованого виховання, оволодіння сучасною методологією; упровадження в навчально-

виховний процес новітніх теоретичних розробок, передового досвіду, сучасних педагогічних технологій; систематичне інформування педагогів про нові орієнтації щодо змісту й методики навчання й виховання, вивчення державно-нормативних документів про освіту; осмислення керівниками методичних та творчих об'єднань учителів завдань, змісту, структури та організаційних основ реалізації вимог програм, посібників; вивчення стану навчальних досягнень учнів, рівня якості уміння, вихованості учнів, виявлення труднощів у роботі; вивчення, узагальнення та пропаганда перспективного досвіду учителів; вивчення і використання на практиці сучасних досягнень психолого-педагогічної науки; спонукання і сприяння виробленню у педагогів бажань і навичок самостійної роботи з метою безперервного підвищення своєї кваліфікації й удосконалення педагогічної майстерності; активізація та всебічний розвиток творчих здібностей педагогів, формування в них зацікавленості сучасними науковими ідеями, дослідницькою та експериментальною роботою; допомога у творчій розробці навчальних планів, програм з певного фахового напрямку.

У процесі цієї роботи необхідно дотримуватись таких принципів: підтримка позитивного досвіду; відповідність змісту прогнозуючого професійного росту потенціалу учителя; діагностико-дослідницький супровід передбачених змін; інтеграція досягнень педагогічного колективу; підвищення науковості методичної роботи на основі розумного поєднання й безперервності взаємодії педагогічної науки і практики [215, с. 6–9].

Спираючись на принципи особистісно орієнтованого виховання, нами визначено такі *напрями методичної роботи*: активізація особистісно орієнтованого спілкування: на рівнях учитель-учень – взаємодія на основі співпраці, співтворчості, психолого-педагогічна підтримка учня; на рівні учитель-адміністратор – визнання відповідальності за виховний процес, вимогливість, співтворчість, об'єктивність; на рівні учитель – учитель – співтворчість, колегіальність, взаємопідтримка, обмін досвідом, робота творчих груп; на рівні учитель – батьки – залучення до співпраці, психолого-

педагогічний всеобуч, наявність і визначення спільної мети; підвищення професійного рівня учителів (психолого-педагогічна підготовка – всеобуч, тренінг особистісного росту, обмін практичним досвідом).

Педагог під кутом зору особистісно значущих для учнів проблем допомагає розв'язувати їх, сам проектує проблеми, що мають неоднозначні шляхи вирішення, залучає вихованця до пошуку, спонукає його на саморозвиток. Робота над музичними творами дає змогу збагатити світосприйняття дитини, розвинути її вміння поліфонічно сприймати навколишню дійсність.

Не менше значущими вважаємо і такі напрямки методичного плану: оволодіння педагогами ефективними методиками виявлення особливостей учнів; створення методичних систем, методів і форм організації навчально-виховної роботи, орієнтованих на стимулювання розвитку задатків і здібностей дітей; оволодіння педагогами оптимальними прийомами співтворчості з учнями; засвоєння членами педагогічного колективу передового досвіду взаємодії та взаємовпливу суб'єктів виховного процесу; підвищення кваліфікації вчителів в галузі методики педагогічної взаємодії.

*Особистісно орієнтована взаємодія педагогів і вихованців спирається на закони, обґрунтовані І. Бехом, а саме:*

1. Закон випереджального морально-духовного розвитку щодо розвитку інтелектуального. Тільки його додержання сприятиме гармонізації цих двох психічних сфер суб'єкта. При цьому свій розум людина не зможе використовувати антигуманно, на шкоду іншому.

2. Закон, згідно з яким провідною мотивацією учіння мають бути вершинні смислоціннісні орієнтири (кінцева життєва мета), а не лише пізнавальні інтереси.

3. Закон розвитку вищих емоційних переживань (моральних, естетичних, інтелектуальних) як перепона нижчим, біологічним. У зв'язку з цим педагог мусить ставити спеціальне завдання, як забезпечити підтримку вищих емоційних переживань вихованця.

4. Закон опанування наукових знань у контексті людської культури.

5. Закон пріоритетності піклування людини про навколишній матеріальний і соціальний світ як альтернатива використання цього світу з власною метою. Слід відмовитися у вихованні від конфліктної ідеології, яка пов'язана з протистоянням людини і довкілля, і утверджувати гармонійні відносини.

6. Закон, згідно з яким треба йти від ідентифікації вихованця зі значущим дорослим до ототожнення з ним, втілення в нього. Дитина мусить стати тимчасово особистістю педагога чи іншою життєво значущою людиною.

7. Закон занурення в емоційні стани, за якого вихованець управляється в переживаннях усіляких почуттів – і позитивних і негативних. Педагог має сам володіти знаннями про специфіку перебігу певного почуття і вчити цього вихованця. А це можливо лише тоді, коли сам пережив цей емоційний стан [19, с. 18–20].

Сучасна дійсність ставить перед педагогом завдання поновлення й поповнення своїх знань стосовно широкого кола питань, що в сукупності повинні стати змістом навчально-методичної роботи. Це розширення спектра загальноосвітніх і загальнокультурних знань, філософських, методологічних, соціологічних, культурологічних, правових, економічних, технологічних, психологічних відомостей.

Однією з форм підготовки педагога до реалізації особистісно орієнтованого виховання ми вважаємо підготовку авторських уроків викладачів. Їхній зміст визначається особистістю вчителя, рівнем його майстерності, здатністю до імпровізації, його умінням проводити урок, виходячи з інтересів учня з одного боку та програмних вимог з іншого.

Особистісне зростання учнів успішно реалізується за умови відмови від зовнішнього оцінювання, визнання педагогом безумовної цінності кожної дитини, коли педагог у взаємодії з дітьми спирається на позитивні сторони їх особистості, проявляє такт і обережність при зустрічі з невдачами, слабкими сторонами характеру, прагне забезпечити дитині умови для прояву

самостійності та ін. Важливою якістю виховної діяльності педагога в цьому напрямі є його оптимізм, віра в здібності, успіхи і перемоги дитини і одночасна його здатність бути самим собою.

На процес особистісного зростання дітей впливають й особистісні якості педагога: його здібності, талант, виконавська майстерність, чарівність, інтереси, захопленість, відповідальність, активність, ініціатива тощо. Позитивно позначаються на розвитку дітей такі якості професійної діяльності педагога, як конкретне і діалектичне бачення учня, відмова як від його ідеалізації, так і від не виправданого оптимізму (зірковість), від помилкової думки про те, що педагог зможе (або зобов'язаний) зробити з дитини все, що схоче; постійне і глибоке вивчення дитини; розуміння і терпимість.

В основі особистісно орієнтованих педагогічних підходів лежить уявлення про те, що на відміну від традиційних і переважно авторитарних методів управління навчально-виховним процесом у відносинах між учителем і учнем створюються стосунки, засновані на емпатійному, «співчутливому» баченні учителем свого учня і віри в його здатності і можливості. У цьому випадку учитель сприймається своїм учнем не як диктатор, що вимагає безумовного підкорення, але як співробітник, що активізує і полегшує педагогічний процес. Учитель відкритий для учня в своїх думках і переживаннях, доброзичливий і дбайливий, заохочує ініціативу і самостійність учня, дозволяючи йому вивчати те, що йому подобається і хочеться, але розраховуючи при цьому на його почуття відповідальності. Процес освічення йде не лише по лінії засвоєння знань, але і по лінії освоєння особистісного досвіду учителя.

Якщо в традиційних методах виховання переважає монологічний спосіб спілкування, де учитель говорить, а учень слухає і покірливо виконує, то в гуманістичному (вільному) широко використовуються форми, засновані на принципах зворотних зв'язків – дискусія, діалог, співбесіда, гра. Нерідко учитель і учень домовляються про можливий обсяг передбачуваної роботи, її якість і способи оцінки. Це сприяє самостійності і осмисленості, створює

необхідну психологічну атмосферу упевненості і безпеки, свободи і відповідальності.

Таким чином, музична школа може здійснювати методичну роботу, спрямовану на підготовку педагога до реалізації особистісно орієнтованого виховання щодо вдосконалення програм, змісту, форм і методів навчання. Підвищення кваліфікації викладача може проводитись у формі курсів, семінарів, майстер-класів, відкритих уроків, підготовки лекцій, методичних посібників, рефератів тощо.

В обґрунтуванні другої педагогічної умови – *управління навчально-виховним процесом реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичній школі* – ми спиралися на дослідження проблем управління освітою, аналіз особистості і діяльності керівника навчального закладу, висвітлені у працях А. Плігіна [167], Г. Селевка [228], А. Мафтея [132], В. Рибалки [214], О. Столяренка [236] та ін.

На противагу традиційному управлінню, де панує жорстка регламентація та централізація, управління школою особистісно орієнтованого спрямування – це перетворення її в організм, що саморозвивається. Досягнення цієї мети припускає й інші інструменти і пріоритети управління: орієнтація на компетентність і творчість вчителя, його академічну свободу і професійну відповідальність, стимулювання його потреби в авторстві, особистісних досягненнях, відвертості, неформальності в спілкуванні, створення команди односторонців, залучення до участі в житті школи компетентних фахівців, вчених, діячів культури. Результатом управління стає авторитет школи в житті дитини, її батьків, громадян міста.

Створення такої школи призводить до виробленої колективом системи цінностей. Результати роботи кожного працівника оцінюються за кінцевим результатом. Школа, подібно особистості, володіє своєю індивідуальною своєрідністю.

*Специфіка управління особистісно орієнтованою освітньою системою дитячої музичної школи* полягає в тому, що за традиційного підходу

проектування і здійснення освітнього процесу були розведені в просторі і часі. Спочатку створювалися програми, а потім на спеціальних курсах учителів навчали, як ними користуватися.

На відміну від цього освітній продукт нового типу народжується усередині школи, являє собою предмет спільної творчості педагогічного колективу. Така школа, переструктуровуючи роботу, знаходить чималі ресурси для власного саморозвитку.

Управлінський цикл в умовах особистісної орієнтації освітнього процесу в школі починається з аналізу особистісно розвивальних можливостей навчально-виховного процесу. В оцінці професійної діяльності вчителя керівником школи в поле його зору потрапляють не тільки власне професійні, але і особистісні характеристики вчителя: значення й ідеал професійної діяльності, установка на схвалення учня як цілісної особистості і надання їй допомоги в самореалізації, високий рівень саморегуляції і рефлексії в професійній роботі, гнучкість і діалогізм стилю педагогічного спілкування, відмова від канонів традиційної школи на користь авторської позиції. Така позиція аналогічна за суттю із педагогічною підтримкою, супроводом та визнанням.

До особистісно орієнтованих *методів управління ДМШ* нами віднесено:

- системне проектування життя школи, яке поєднує воедино знання, творчість, нормативні стандарти;
- урахування індивідуальності вчителя, його мотивації щодо взаємодії з учнями, бачення перспектив власної діяльності;
- створення інтерактивних форм методичної роботи;
- розвиток професійного педагогічного мислення вчителів (нове бачення свого предмету як своєрідного джерела пошуку нових смислів музичного матеріалу).

Основною *особливістю* управління особистісно орієнтованою музичною школою є поступове стирання меж між навчальною та виховною

роботою з наданням пріоритету виховній. З огляду на це, *специфіка виховної роботи* педагога полягає в тому, що при її здійсненні він спрямований на розвиток ціннісно-сислової сфери особистості, тому навчання стає органічним компонентом цілісної виховної системи школи.

До *управлінських дій керівника ДМШ*, спрямованих на забезпечення особистісно орієнтованої системи виховання, нами віднесені:

1. Освоєння школою особистісно орієнтованих принципів та засобів виховної роботи.

2. Сприяння створенню ситуацій особистісно орієнтованої спрямованості на уроках, виховних та контрольних заходах, у сфері позанавчального спілкування і т.п.

3. Діагностика професійних можливостей учителів в аспекті їхньої готовності до створення авторської методики в руслі особистісно орієнтованої педагогічної діяльності.

4. Вплив керівника на створення школи особистісно орієнтованого спрямування – культура та стиль спілкування, з'ясування мотивації учнів у навчанні, вибудовування системи взаєностосунків за якої поважається інша думка, а критика є конструктивною та доброзичливою.

5. Організація та підтримка методичного процесу, що забезпечує оволодіння вчителями проектно-цільовою змістовною діяльністю, узгодженою з особистісним досвідом дитини, створення особистісно орієнтованих ситуацій, оволодіння досвідом педагогічного аналізу і педагогічної діагностики. Зазначені аспекти методичної роботи ДМШ мають сприяти самоосвіті педагогічного колективу.

6. Перебудова школи з такої, що готує «кращих» на таку, що виховує «особливих».

*Особливість управління особистісно орієнтованою системою* школи полягає в тому, що воно забезпечує творчий розвиток не тільки дитини, але й вчителя як суб'єкта особистісно-розвиваючої педагогічної діяльності. Такому вчителю властиві суб'єктність, компетентність і обґрунтованість



педагогічних рішень. Йдеться про вчителя, що створює власну, адекватну своєму особистому потенціалу педагогічну систему. Вчитель в особистісно-орієнтованому педагогічному процесі поряд із учнем, адміністрацією та колегами стає автором або співавтором цілей, змісту, форм і методів особистісного розвитку. А особистості учня, вчителя та адміністратора мають відбутися, самовизначитися, знайти свій, індивідуальний, унікальний спосіб самореалізації, що власне і позначається поняттям авторської педагогічної системи.

Для створення такої педагогічної системи урок як предмет спеціальної проєктувальної діяльності вчителя має передбачати:

- 1) матеріал, що дозволяє учням виявити своє ставлення до музичного твору, що вивчається;
- 2) організацію діяльності учнів з проявом особистісного досвіду;
- 3) проєктування утруднень, що спонукають учнів до активності у прагненні до саморозвитку та досягнень;
- 4) введення до уроку завдань, що спонукають до творчості;
- 5) побудову навчально-виховної діяльності, що вимагає взаємодії, комунікації, співпраці;
- 6) збалансованість життєвого досвіду та планів учнів із навчальними завданнями;
- 7) застосування активних і інтерактивних методів навчання;
- 8) передачу учням функцій самоконтролю за виконанням музичного твору та самокорекцією ходу уроку;
- 9) підтримку достатнього рівня самостійності учнів;
- 10) усвідомлення учнями логіки уроку, прояв пізнавальної ініціативи, постановку власних питань і проблем;
- 11) діалог як панівний стиль спілкування;
- 12) прагнення досягти результату шляхом власних зусиль;
- 13) рефлексійні вислови учнів;
- 14) подання навчального матеріалу у вигляді задач і проблем,

ухвалення їх учнями;

- 15) авторську позицію вчителя, прагнення реалізувати свою індивідуальність та учня.

Сприяючи становленню авторства в роботі з нестандартними учителями, адміністрація школи має вибирати певну тактику.

Співробітництвом з такими учителями особливо незадоволені бувають завучі – руйнується налагоджена і зручна ним система обліку і контролю, заплановані перевірки, засідання і ін. У роботі з творчими педагогами вони вимушені долати різного роду труднощі, не лише організаційного і методичного, але, перш за все, методологічного характеру, що стосуються мети, завдань і способів навчання і виховання. Як правило, формування управлінської стратегії у відношенні до нестандартно працюючих педагогів напряду залежить від обраного школою напряду діяльності.

У тому випадку, коли система заснована на особистісно орієнтованому підході (і до дітей, і до педагогів), передбачається підтримка індивідуальності з боку адміністрації і поступово вибудовується система договірних відносин. Ця непроста і копітка робота вимагає від адміністратора і педагога чітко визначитися в тому, які саме вимоги вони пред'являють один одному, які форми і методи роботи з учнями вважають найважливішими, як обґрунтовують норми і вимоги до різних сторін педагогічної діяльності. Дуже важливо, щоб в складній системі освітньої діяльності обидві сторони навчилися поважати свободу один одного. Тоді крок за кроком і створюються відносини, засновані на врахуванні взаємних інтересів.

Як правило, ініціатором такої діяльності виступає директор, оскільки саме він тримає в полі зору весь простір шкільного життя. Інтуїція, комунікативні здібності допоможуть йому вибрати час і місце для бесіди, для відвертого обміну думками. Важливо, щоб керівник школи володів способами діяльності, рефлексії, тоді його продумані питання допоможуть педагогу побачити себе в колективі, усвідомити незручності, що доставляються ним іншим колегам у разі порушення правил, що склалися

(незаповнення журналу, спізнення на урок та ін.).

Разом із тим дуже важливо використовувати творчий потенціал такого педагога для професійного і особистісного зростання всього колективу. Хай він частіше виступає на педрадах, методичних об'єднаннях, батьківських зборах, розказує про способи взаємодії з дітьми, інноваційних підходах до навчання, своїх поглядах на освіту та ін. Публічне висвітлення своїх позицій допоможе і самому педагогу, і адміністратору отримати зворотний зв'язок від колег, почути інші точки зору.

Роль директора по відношенню до неординарних учителів швидше підтримуюча, ніж контролююча, зацікавлена, а не формальна. Взагалі, корисно спілкуватися з ними на неформальному рівні (наприклад, за чашкою чаю або кави). Розмова на різні теми допоможе директору краще пізнати співбесідника, обговорити в невимушеній формі виникаючі проблеми. Втім, «розкласти по полицках» всі нюанси взаємодії з творчими учителями досить важко. Вони – всі різні, і способи взаємодії з ними не вписуються в жорсткий алгоритм. Для того, щоб ці люди трималися школи, важливо створювати ним гідні умови роботи.

Внутрішньошкільний контроль за освітнім процесом у таких умовах ведеться в двох напрямках: «суб'єктно-особистісний контроль» за змістом суб'єктного досвіду учня; включення в систему наукових знань (понять), що задаються, тобто «окультурення» суб'єктного досвіду, використання цього досвіду при виконанні завдань на уроці, при роботі удома і «знанієвий контроль» за поясненням, закріпленням, застосуванням, оцінкою знань.

Для цього створюється, аналізується і оцінюється шкільна документація, яка окрім традиційної (класний журнал, таблиць про успішність, атестат про успішність з окремих навчальних предметів і т.п.), містить дані про пізнавальний портрет кожного учня. Ці дані збираються, якісно аналізуються, узагальнюються, розглядаються на засіданнях відділів, методичних об'єднаннях, педрадах школи. На підставі цих даних

ухвалюються управлінські рішення про індивідуальні освітні програми (індивідуальні плани) для окремих учнів, про комплектування груп і т.п.

Внутрішньошкільний контроль в особистісно орієнтованій школі має проводитися не лише в цілях створення оптимальних умов для вивчення індивідуальності кожного учня, але і для вивчення особистості учителя, «готового – не готового» до виконання цих нетрадиційних професійних завдань.

Оцінювання освітнього продукту учнів може відбуватися в межах існуючої системи за наступного підходу: батькам та учням доводиться не цифрова, а смислова оцінка. У той же час у журнал ставиться цифровий варіант оцінки.

З метою відмови керівництва школи від фіксації слабостей, вад і недосконалостей, спрямування виховних зусиль на підкріплення всіх позитивних якостей особистостей учнів та вчителів, розвиток їх сильних сторін, необхідно передбачити здійснення наступної педагогічної умови реалізації особистісно орієнтованого виховання у музичній школі.

Я. Корчак, розмірковуючи про виховання дитини в сім'ї, використовував поняття «виховуюче середовище», під яким розумів той дух, що панує в сім'ї й відображає наявні в ній цінності, норми та правила [102].

За аналогією з цим твердженням видатного педагога, виховуюче середовище музичної школи – це її дух, що створюється всіма суб'єктами виховного процесу. *Особистісно орієнтоване виховуюче середовище*, створення якого, на нашу думку,, є третьою невід'ємною умовою реалізації ООВ у музичній школі, базується на реалізації інтегруючої, регулюючої та розвивальної функцій. Інтегруюча спрямована на взаємодію компонентів середовища: адміністрації, педагогічного колективу, колективу учнів та батьків. Регулююча функція пов'язана з процесом упорядкування взаємозв'язків компонентів музичної школи. Розвивальна забезпечує поступальність розвитку середовища, оптимізацію його функціонування,

оновлення та вдосконалення. Виховуюче середовище музичної школи має на меті цілі, що осмислені і прийняті всіма суб'єктами виховного процесу.

Ми вважаємо, що *особистісно орієнтоване виховуюче середовище музичної школи* – це емоційно збагачений системно організований простір безпосередньо та опосередковано організованої суб'єктами навчально-виховного процесу взаємодії для освоєння різних видів і форм людської діяльності, що проявляється у творчому самостійному визначенні траєкторії індивідуального розвитку та зростанні суб'єктності учнів.

У створенні особистісно орієнтованого виховуючого середовища музичної школи ми спиралися на такий алгоритм щодо запровадження особистісно орієнтованого виховання в конкретній музичній школі: створення ініціативної групи, яка вивчала теоретично-методичні основи функціонування особистісно орієнтованого виховання; аналіз педагогічним колективом образу реальної і прогнозування майбутньої музичної школи, її виховуючого середовища; встановлення контактів з науково-методичними центрами міста, області, країни, ученими і методистами; проектування образу випускника музичної школи; діагностика стану навчально-виховного процесу музичної школи та перспектив щодо його оновлення, аналіз умов розвитку особистості школярів та активізація цього процесу в парадигмі особистісно орієнтованого виховання, залучення учнів і батьків до формування нового образу музичної школи; здійснення заходів щодо взаємодоповнення індивідуальних і групових форм життєдіяльності шкільного співтовариства у роботі над створенням школи, орієнтованої на особистісний розвиток дитини; створення творчих груп педагогів, діяльність яких спрямовувалася на уточнення деталей образу школи з особистісно орієнтованим виховуючим середовищем; уявне експериментування і апробація окремих елементів виховуючого середовища; обговорення шкільним співтовариством творчих розробок і програм зі створення виховуючого середовища; обговорення етапів розвитку особистісно

орієнтованого виховуючого середовища музичної школи на засіданнях педагогічних рад і методичних заходах.

Виховуюче середовище, що впливає на вихованця, може бути зовнішнім і внутрішнім. Останнім може виступати власний духовний світ людини (самодії, самовиховання), що народжується в процесі включення вихованців у виховні відносини. Прояв особистістю ставлення завжди є взаємодією з тими або іншими об'єктами реального світу, оскільки з дій людей і складаються їх відносини. Працюючи над музичним твором, занурюючись у емоційні стани, що відповідають задуму композитора, учні використовують власний досвід, збагачуючи його. У пошуку своєї інтерпретації музичного твору й відбувається опосередкована взаємодія з об'єктами реального світу.

Зовнішнім середовищем для учня музичної школи виступають його однокласники, вчителі, батьки, адміністрація, взагалі та атмосфера, що називається «духом» школи.

Поєднання внутрішнього і зовнішнього виховуючих середовищ дає дитині змогу самовиявити себе, саморозвиватися, самопрезентуватися, що у свою чергу має відбуватися у певних формах.

Такими формами є концерти та виставки для батьків, а також громадян міста, організацій, закладів тощо; фестивалі та конкурси (від обласних до міжнародних); батьківські збори, ансамблі та оркестри тощо.

З метою побудови особистісно орієнтованого виховуючого середовища використано певні механізми, до яких належать соціальне, духовне і предметне збагачення спільної діяльності, інтенсифікація розумових і поведінкових компонентів, формування духовної культури дитячої спільноти, функціональне включення педагогів у спільну діяльність, загальна просторова організація колективних дій, демократичне втілення організаційного порядку [19, с. 27–28].

З огляду на вищесказане нами емпірично підтверджено:

– Освітня продуктивність учнів зростає, якщо вони усвідомлено беруть участь у визначенні цілей навчання, виборі його форм і змісту.

– Первинність отримання учнем особистого освітнього продукту по відношенню до аналогічних зовнішніх освітніх стандартів веде до підвищення його самостійності, а з ним і навчальної мотивації.

– Збільшення в навчальному процесі частки відкритих завдань, що не мають однозначно визначених рішень і відповідей, збільшує активність, самостійність, рефлексію, що сприяє ефективності розвитку творчих якостей учнів.

– Уведення в навчальний процес метапредметного змісту освіти виводить учня за межі навчального предмету і приводить до встановлення ним особистісно значущих зв'язків з іншими освітніми областями, що визначають цілісність змісту його освіти.

– Особистісне пізнання учнем фундаментальних освітніх об'єктів закономірно приводить до вибудовування ним особистісної системи знань, адекватної дійсності і освітнім стандартам, що вивчаються.

– Освітні результати учнів залежать не від обсягу матеріалу, що вивчається, а від змісту створюваної ними освітньої продукції.

– Творча результативність учнів впливає в більшій мірі на розвиток їх особистісних якостей, ніж на рівень засвоєння ними освітніх стандартів, бо відбувається в атмосфері радості від творчої праці.

– Діагностика особистісних освітніх показників учня більш ефективно впливає на розвиток його суб'єктності, ніж діагностика і контроль його освітніх результатів по відношенню до ззовні заданих стандартів [19].

Внутрішнє виховуюче середовище вихованця вибудовуються за емоційно збагаченого усвідомлення ним: історичного шляху окультурення людини, труднощів, з якими та стикалася в процесі свого розвитку, жертв, на які йшла заради своїх життєвих принципів, стратегії служіння людям, сенсу власної життєдіяльності, необхідності бути повноцінним суб'єктом культури,

її творцем.

У процесі систематичної роботи із формування внутрішнього і зовнішнього середовищ учитель розвиває у вихованців навички обговорення, рецензування і оцінки результатів виступів інших дітей. Учні навчаються задавати питання про музичний твір, що вивчається іншим учнем, можуть запропонувати власну інтерпретацію цього твору. У такій атмосфері спостерігається збагачення образного бачення дітей, формується власне тлумачення і конструювання музичних знаків, образів.

У результаті такої роботи виробляється особистісний підхід учня до отримання власного індивідуального результату, уміння захищати і відстоювати його перед іншими. Розвивається феноменологічне бачення областей світу, що вивчаються, «наочним» поглядом, тобто поглядом, «забарвленим» позицією предмету, що вивчається. Протягом навчального року учні виконують від 8 до 16 повноцінних музичних творів на уроках зі спеціальних предметів, які вони презентують не лише на уроках перед вчителем та учнями свого класу, але і під час загальношкільних та позашкільних творчих заходів.

На підставі вищесказаного нами визначено, що *особистісно орієнтоване виховання у музичній школі* – це система взаємовідносин учасників навчально-виховного процесу, в ході яких у суб'єкт-суб'єктній взаємодії за умов особистісно орієнтованого виховуючого середовища відбувається становлення особистості.

Після обґрунтування педагогічних умов і компонентів системи особистісно орієнтованого виховання у музичній школі нашим завданням стала розробка критеріїв, показників, рівнів особистісних змін вихованців; з'явилася можливість представити всю логіку організації педагогічної взаємодії, варіанти можливих методів, методичних прийомів і організаційних форм у вигляді технологічного опису і апробувати цю систему в послідовному експерименті.



### **2.3. Програма реалізації особистісно орієнтованого виховання у музичній школі**

Суть експериментальної стратегії виховання полягала у комплексі виховних впливів на дитину й середовищі її перебування; у наданні цим впливам несуперечливого характеру й позитивної спрямованості; у створенні необхідних умов, що забезпечують саморозвиток: самоствердження, самовдосконалення та самопрезентацію особистості учня музичної школи.

Освітня система, що апробувалася в експерименті, забезпечила досягнення наступних *завдань*:

1) створення індивідуального освітнього простору учнів з опорою на конструктивний механізм особистісної взаємодії вчителя та учня у музичній діяльності, у якому діяльність дитини під час сприйняття музики, музичного виконавства, музично-пізнавальної діяльності, особистісно-творчої діяльності та узагальнених способах музичної діяльності дітей супроводжувалася постійним розгортанням процесу саморозвитку, самопрезентації учня, що, в свою чергу, впливало на прогресивні особистісні самозміни вихованця;

2) оптимальне співвідношення творчих процесів з нормативними, що забезпечило ефективне засвоєння учнями виховних та освітніх стандартів на особистісно-значущому рівні.

Під час здійснення експерименту ми спиралися на методологію, шляхи організації дослідження процесу виховання, а також аналізу, обробки, узагальнення та впровадження в практику його результатів.

Наше дослідження відбувалося за етапами: підготовчо-організаційним; етапом фактичної реалізації теоретично обґрунтованих педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичній школі; етапом обробки емпіричних даних.

На підготовчо-організаційному етапі було складено план роботи: вичленення окремих кроків та їх послідовність на різних етапах дослідження; розрахунок необхідних сил і можливостей, витрат часу на кожний етап;

вироблення обов'язкового розпорядку діяльності (яка частина роботи і в який термін має виконуватись і хто з членів дослідницького колективу відповідає за неї); координація взаємодії окремих ділянок дослідження, призначення відповідальних осіб; організація підготовки і проведення емпіричного дослідження, встановлення можливої послідовності в експерименті.

Здійснювалася теоретична робота – докладне визначення змісту предмета дослідження, аналіз, уточнення проблеми, розробка гіпотези, моделювання виховного процесу в особистісному вимірі. На етапі фактичної реалізації теоретично обґрунтованих педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичній школі важлива роль належала вибору методики педагогічного дослідження – сукупності використаних методів, що залежить від основних теоретичних принципів, які реалізовує наше педагогічне дослідження, і завдань, котрі воно розв'язує. Добір методів і їх кількісний склад визначалися доцільністю, достатністю, об'єктивною необхідністю. Ми використали варіативну методику, що містить різні, відмінні один від одного методи, кожний із яких доповнював попередній, уточнював одержані дані, поглиблював уявлення про навчально-виховний процес музичної школи.

Ефективність та результативність педагогічного дослідження, на нашу думку, забезпечила адекватність його методики предмету дослідження, яка, в свою чергу, актуалізувала проблему пошуку найдоцільніших принципів, методів виховання учня музичної школи в особистісному вимірі.

Цьому, також, сприяли валідність і надійність педагогічного дослідження, під час здійснення якого були використані різноманітні методи спостереження: аналіз педагогічної документації, вивчення продуктів діяльності вихованця, бесіда, інтерв'ю, анкетне опитування, експертна оцінка, тест, педагогічний експеримент.

Експеримент як основний метод педагогічного дослідження: передбачав вивчення виховного процесу, особливостей взаємодії його суб'єктів у спеціально створених педагогічних умовах відповідно до

теоретично обґрунтованої гіпотези та супроводжувався глибоким аналізом щодо висновків та теоретичних узагальнень.

Експеримент спрямовувався на вивчення самого процесу виховання, на розкриття в ньому суттєвих зв'язків: між кінцевим результатом виховання і його умовами; між виховними заходами та особистісним розвитком учня (зростанням його суб'єктності); між активністю (її змістом, спрямованістю, формою) викладача і вихованця тощо.

Формувальний етап експерименту здійснювався за допомогою експериментального конструювання виховних програм, пошуку в них нових смислів (особистісно орієнтованих) і їх реалізації в природних умовах діяльності. Відбір експериментальних і контрольних груп у межах однієї музичної школи відбувався на основі результатів констатувального експерименту.

Педагогічні умови становлення суб'єктності ми визначили як незалежні змінні, а параметри новоутворення, нові смисли, що формуються в результаті цих умов, – як залежні. Таким чином, планування формувального дослідження ми розглядали як обдумування послідовності введення у практику роботи школи незалежних змінних і способів фіксації стану залежних змінних. Вибір незалежних змінних і їх значень визначався цілісним уявленням про предмет дослідження.

Визначаючи конкретні виховні методики формувального етапу дослідження, ми спиралися на такі наукові положення, обґрунтовані І. Бехом [18, с. 284–285]:

1. Активне втручання в об'єкт дослідження. «У дійсності, – зазначає С. Рубінштейн, – ми глибше пізнаємо світ, змінюючи його. Це загальне положення про єдність і взаємозв'язок вивчення та впливу є одним із основних і найбільш специфічних методологічних принципів методики психологічного пізнання дітей» [220, с. 184]. Реалізація цього положення в конкретному дослідженні передбачає єдність виховання й вивчення дитини.

2. Пізнання сутності особистості передбачає вивчення закономірностей її

розвитку на всіх вікових етапах. Це положення задає стратегію процесу експериментального виховання дитини. Здійснювати заплановані зміни морально-духовної структури суб'єкта можна лише тоді, коли враховуються внутрішні закономірності його становлення та організуються адекватні впливи. «Вивчати дітей, виховуючи і навчаючи їх, з тим щоб виховувати й навчати їх, – такий шлях єдино повноцінної педагогічної роботи і найбільш плідний шлях пізнання психології дітей» [220, с. 184].

3. Положення про єдність поведінки й розвитку особистості визначає тактику експериментального впливу. Вона зводиться до того, що формування вчинку, поведінки дитини в цілому є водночас розвитком її особистісних цінностей, оскільки вчинок виступає особистісною цінністю в дії [220, с. 184].

Навчально-виховний процес у контрольних групах здійснювався за традиційною освітньою системою, в експериментальних – відповідно до розробленої нами схеми розвитку суб'єктності учнів музичної школи (додаток Е).

Процес створення кожним учнем індивідуальної траєкторії своєї освіти не обмежувався тільки досягненням ним особистісних цілей. Після демонстрації освітніх продуктів учня відбувалося їх порівняння з культурно-історичними аналогами. Даний етап започатковував новий цикл виховання з відповідним цілепокладанням. Під час рефлексійно-оцінювального етапу виховання виявлялися освітні продукти учня, що стосувалися як індивідуальних результатів його діяльності, так і загальнокультурних досягнень, у тому числі й освітніх стандартів. Особистісно-орієнтований тип виховання визначав учителеві супроводжуючу позицію по відношенню до учнівської діяльності, допомогу учневі в постановці і досягненні його освітніх цілей. Супроводжувальне виховання припускало можливість вибору дітьми власного шляху рішення освітніх задач і просування по цьому шляху відповідно до своїх особливостей.

Супроводжувальний характер виховання вимагав розробки елементів ситуативної педагогіки, заснованої на інтуїтивізмі, евристиці і персоналізмі з

боку учителя і учнів. Ситуаційний метод евристичний за своєю суттю, оскільки створюється або народжується на уроці кожного разу по-новому, залежно від особливостей учнів, творчої ерудиції учителя і певної освітньої ситуації.

Іншим технологічним елементом була імпровізація. Залежно від ситуації учитель реагує по-різному. У процесі пізнання невідомих учню освітніх об'єктів невідомими йому способами, учитель займає супроводжувальну позицію. Ступінь супроводу зменшується і змінюється її характер, якщо учень вже достатньо озброєний способами пізнавальної діяльності, але утруднюється застосувати їх до конкретної ситуації. Учитель допомагає в цьому випадку учневі опанувати не способи пізнання, а способи самовизначення – аналізувати певну ситуацію, здійснювати рефлексію виконаних дій, формулювати або перевизначати мету і завдання, відбирати оптимальні засоби для їх досягнення та ін.

Так, продуктом його педагогічної імпровізації учителя у супроводжувальній позиції є технологічні елементи навчальної діяльності, які він пропонує або змінює залежно від ситуації; змістовні елементи навчання: культурно-історичні аналогі, інформаційні дані, власні думки; когнітивні способи навчання: формулювання питання, пошук суперечностей, узагальнення; дії, що викликають або стимулюють творчу діяльність учнів: похвала, захоплення, заохочення, спонукання, створення твору, або його елементу тощо.

Ефективність виховної ролі музики, а також спрямованість і характер її соціальної дії на формування особистості учня представлялися найважливішими критеріями, що визначали суспільну значущість музичної школи і її місце в системі духовно-культурних цінностей сучасності. Виховання, розвиток, формування індивідуальних і особистісних якостей в дитині засобами музики з урахуванням того, що кожен вихованець – істота соціальна, детермінована суспільно-історичними, міжнаціональними, релігійними, культурними, політичними і іншими соціальними відносинами,

посідало чинне місце в експериментальній роботі музичної школи.

Під час гри на музичному інструменті вихованець не лише відтворює звучання і ритми, входить у певні емоційні стани, реалізує все складне сплетіння виразних і образотворчих моментів і всю логіку музичного розвитку. Він переживає і створює все те, завдяки чому музика є відображенням життя.

В експериментальному навчально-виховному процесі ми вчили переживати музику не пасивно, а активно, сприймаючи її як в окремих частинах, так і в цілому, співставляючи те що звучить у даний момент з попереднім розвитком музики, а, також, передбачаючи подальший її хід, іншими словами, гармонійно формували зміст і форму.

Досвід учнів збагачували позитивними емоціями. Причому останні формувалися не лише від спілкування із учителем-особистістю, не лише від спілкування з кращими взірцями класичної музики, але і від творчого (учнівського авторства) прочитання нотного тексту, тому що учень власними зусиллями, долаючи «опір матеріалу» і досягаючи в цьому своїх вершин, самостверджувався.

Усвідомлення ним власної значущості і її визнання іншими людьми було одним з найважливіших чинників особистісного зростання учня. Звітність за виконану роботу у вигляді концертів, на яких присутня не лише комісія, але і товариші по навчанню, викладачі, батьки; концертна діяльність у школі і поза нею, організовувана адміністрацією та учителем, можливість займатися не в класі, а на території шкільного двору як індивідуально, так і у мікрогрупах для вивчення оркестрових партій (духові інструменти) максимально виявляла індивідуальність соціально-значущої особистості.

Методичну роботу під час здійснення експерименту ми спрямовували на підвищення рівня педагогічних знань та педагогічної майстерності; вивчення і використання технологій особистісно орієнтованого виховання; створення умов та прищеплення інтересу до самоосвіти і бажання займатися творчою діяльністю; підвищення рівня психологічних знань та вмінь

застосовувати їх у педагогічній діяльності; вивчення і використання на практиці сучасних способів діагностики рівнів розвитку дитячої особистості; формування стійких професійних цінностей і поглядів; інформаційне забезпечення. Це знайшло своє відображення у матеріалах семінарів та педагогічних рад, у проведенні відкритих занять, зразки яких подані у додатку Д.

З метою підвищення активності та самостійності учнів їх увага під час занять, підкреслювалась значущість предмета навчання у подальшому житті; виховувалась особистість учня на прикладах життя видатних людей, що сприяло формуванню его-ідеалу й особистісному ухваленню мотивів навчання; одержані знання спрямовувались до реальних життєвих ситуацій.

Дослідження ефективності подібних прийомів засвідчили, що хоча академічна успішність учнів і не особливо покращилась, але істотно змінилося ставлення школярів до планування цілей свого життєвого шляху і шляхів їх досягнення. Радість та задоволення від навчання і подальший успіх у роботі були міцно пов'язані в свідомості учнів.

### **Висновки до другого розділу**

На ґрунті здійсненого аналізу теоретичних джерел, принципів та методів, яким має відповідати сучасне виховання як чинник залучення особистості до цінностей людства, створення сприятливих умов для реалізації нею свого природного потенціалу та розвитку творчого ставлення до життя (принцип природовідповідності, культуровідповідності, гуманізації виховного процесу, цілісності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, ціннісної орієнтації, цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій) розроблено схему розвитку суб'єктності учнів з урахуванням особливостей навчально-виховного процесу музичних шкіл.

Охарактеризований виховний законопростір (закони, принципи,

вимоги), як засвідчили результати експериментального дослідження, сприяв формуванню суб'єктної позиції учня, що, у свою чергу, є інтеграційним показником педагогічних зусиль у напрямку особистісного розвитку дитини.

На підставі узагальнення матеріалів стосовно розуміння поняття «особистість» ми сформулювали авторське тлумачення поняття *суб'єктності*, що виступило основним критерієм, який визначив результативність нашого дослідження і розуміється нами, як *відображення внутрішньої позиції учня музичної школи відносно найважливіших життєвих цінностей, що виступають умовою саморозвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, реалізації творчих можливостей, встановлення гармонійного взаємозв'язку зі світом.*

Визначені в дослідженні *педагогічні умови* реалізації особистісно орієнтованого виховання, а саме:

- підготовка педагога до реалізації особистісно орієнтованого виховання;
- управління навчально-виховним процесом реалізації особистісно орієнтованого виховання;
- створення особистісно орієнтованого виховуючого середовища.

Упровадження першої педагогічної умови – *підготовка педагога до реалізації особистісно орієнтованого виховання* – акумулювало теоретико-практичну підготовку вчителів до здійснення особистісно орієнтованого виховання через організацію для них «інноваційної педагогічної школи», головною метою якої стало формування у вчителів потреби у створенні власної авторської методики, проекту «школа як сім'я», де панують любов, взаємоповага, духовність на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що передбачає максимальну мобілізацію їх внутрішніх ресурсів.

Пріоритетними принципами забезпечення успішності методичної роботи є: *поглиблення, переосмислення, переорієнтація, трансформація* психолого-педагогічних знань відповідно до розвитку дитини, аналіз



досягнень науки з питань особистісно орієнтованого виховання; оволодіння методикою *впровадження* в навчально-виховний процес передового досвіду, сучасних педагогічних технологій; *обмін* педагогів інформацією про нові підходи до змісту й методики навчання й виховання.

Спираючись на принципи особистісно орієнтованого виховання, нами визначено такі *напрями методичної роботи*, як активізація особистісно орієнтованого спілкування на різних рівнях: учитель-учень – взаємодія на основі співпраці, співтворчості, психолого-педагогічної підтримки учня; учитель-адміністратор – визнання відповідальності за виховний процес, вимогливість, співтворчість, об'єктивність; учитель-учитель – співтворчість, колегіальність, взаємопідтримка, обмін досвідом, робота у творчих групах; учитель-батьки – залучення до співпраці, психолого-педагогічний всеобуч, наявність і визначення спільної мети; підвищення професійного рівня учителів (психолого-педагогічна підготовка – всеобуч, тренінг особистісного зростання, обмін практичним досвідом).

На підставі цього були запропоновані напрями діяльності методичного характеру: оволодіння педагогами ефективними методиками виявлення творчих особливостей учнів; створення форм і методів організації навчально-виховної роботи, орієнтованих на стимулювання розвитку схильностей і здібностей дітей; оволодіння педагогами оптимальними прийомами співтворчості з учнями.

Основними формами підготовки педагога до реалізації особистісно орієнтованого виховання у музичній школі ми визначили педагогічні ради, науково-методичні, практичні семінари, авторські уроки викладачів з їх подальшим аналізом.

Друга педагогічна умова – *управління навчально-виховним процесом реалізації особистісно орієнтованого виховання у музичній школі*. Управління школою особистісно орієнтованого спрямування – це перетворення її в «організм», що саморозвивається. Створення такої школи

приводить до вироблення колективом системи цінностей. Ефективність роботи кожного працівника оцінюється за кінцевим результатом.

Специфіка управління особистісно орієнтованою освітньою системою дитячої музичної школи полягає в тому, що за традиційного підходу проектування і здійснення освітнього процесу були розведені в просторі і часі. Спочатку створювалися програми, а потім на спеціальних курсах учителів навчали, як ними користуватися.

На відміну від цього освітній продукт нового типу народжується усередині школи, являє собою предмет спільної творчості педагогічного колективу. Така школа, переструктуровуючи роботу, знаходить чималі ресурси для власного саморозвитку.

Управлінський цикл в умовах особистісної орієнтації освітнього процесу в школі починається з аналізу особистісно розвивальних можливостей навчально-виховного процесу. В оцінці професійної діяльності вчителя керівником школи в поле його зору потрапляють не тільки власне професійні, але і особистісні характеристики вчителя: значення й ідеал професійної діяльності, установка на схвалення учня як цілісної особистості і надання їй допомоги в самореалізації, високий рівень саморегуляції і рефлексії в професійній роботі, гнучкість і діалогізм стилю педагогічного спілкування. Така позиція аналогічна за суттю із педагогічною підтримкою, супроводом та визнанням.

До особистісно орієнтованих методів управління ДМШ нами віднесено: системне проектування життєдіяльності школи, яке об'єднує воедино знання, творчість, нормативні стандарти; урахування індивідуальності вчителя, його мотивації щодо взаємодії з учнями, бачення перспектив власної діяльності; розвиток професійного педагогічного мислення вчителів.

Особливістю управління особистісно орієнтованою музичною школою є поступове стирання меж між навчальною та виховною роботою з наданням пріоритету виховній.

До управлінських дій керівника ДМШ, спрямованих на забезпечення особистісно орієнтованої системи виховання, нами віднесені: освоєння шкільним колективом особистісно орієнтованих принципів та засобів виховної роботи; сприяння створенню ситуацій особистісно орієнтованої спрямованості на уроках, виховних та контрольних заходах, у сфері позанавчального спілкування і т.п.; діагностика професійних можливостей учителів в аспекті їхньої готовності до створення авторської методики в руслі особистісно орієнтованої педагогічної діяльності; вплив керівника на створення школи особистісно орієнтованого спрямування – культура та стиль спілкування, з'ясування мотивації учнів у навчанні, вибудовування системи взаємостосунків, за якої поважають іншу думку, організація та підтримка методичного процесу, що забезпечує оволодіння вчителями проектно-цільовою змістовною діяльністю, узгодженою з особистісним досвідом дитини, створення особистісно орієнтованих ситуацій, оволодіння досвідом педагогічного аналізу і педагогічної діагностики. Зазначені аспекти методичної роботи ДМШ мають сприяти самоосвіті педагогічного колективу.

Реалізація третьої педагогічної умови – *створення особистісно орієнтованого виховуючого середовища* – спрямована на побудову емоційно збагаченого системно організованого простору музичної школи безпосередньо та опосередковано організованого суб'єктами навчально-виховного процесу взаємодії з метою забезпечення зростання суб'єктності учнів, що проявляється у творчому самостійному визначенні траєкторії їх індивідуального розвитку.

У створенні особистісно орієнтованого виховуючого середовища музичної школи ми спиралися на такий алгоритм щодо запровадження особистісно орієнтованого виховання в конкретній музичній школі: створення ініціативної групи, яка вивчала теоретично-методичні основи функціонування особистісно орієнтованого виховання; аналіз педагогічним колективом образу реальної і прогнозування майбутньої музичної школи, її

виховуючого середовища; встановлення контактів з науково-методичними центрами міста, області, країни, ученими і методистами; проектування образу випускника музичної школи; діагностика стану навчально-виховного процесу музичної школи та перспектив щодо його оновлення, аналіз умов розвитку особистості школярів та активізація цього процесу в парадигмі особистісно орієнтованого виховання, залучення учнів і батьків до формування нового образу музичної школи; здійснення заходів щодо взаємодоповнення індивідуальних і групових форм життєдіяльності шкільного співтовариства у роботі над створенням школи, орієнтованої на особистісний розвиток дитини; створення творчих груп педагогів, діяльність яких спрямовувалася на уточнення образу школи з особистісно орієнтованим виховуючим середовищем; експериментування і апробація елементів виховуючого середовища; обговорення шкільним співтовариством творчих розробок і програм зі створення виховуючого середовища; обговорення етапів розвитку особистісно орієнтованого виховуючого середовища музичної школи на засіданнях педагогічних рад і методичних заходах.

Виховуюче середовище вихованця розглядається як сукупність двох складових – зовнішня та внутрішня, де першою виступає його власний духовний світ, а другою – однокласники, вчителі, батьки, адміністрація, взагалі та атмосфера, що називається «духом» школи. Поєднання внутрішнього і зовнішнього виховуючих середовищ дає дитині змогу саморозвиватися, самопрезентуватися, що, безумовно, має відбуватися у певних формах, якими є концерти та виставки для батьків, громадян міста, організацій, закладів тощо; фестивалі та конкурси (від обласних до міжнародних); батьківські збори, ансамблі, оркестри тощо.

Визначені в дослідженні педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого виховання сприяли урахуванню особистісних і соціокультурних факторів виховання, передбачали позитивне використання всього потенціалу діяльності й виховної роботи стосовно до конкретного

соціуму; поєднували в собі цінності особистості й суспільства на основах їхнього взаємопроникнення й гармонізації; трансформували виховання особистості в її самовиховання відповідно до динамічно мінливого соціального середовища; органічно поєднували у собі всі види супроводу вихованця на шляху його розвитку й підтримки в процесі повсякденного рішення своїх життєвих проблем.

На основі аналізу наукової літератури нами сформульовано тлумачення поняття *суб'єктності учня музичної школи*, як відображення внутрішньої позиції учня музичної школи відносно найважливіших життєвих цінностей, що виступають умовою саморозвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, реалізації творчих можливостей, встановлення гармонійного взаємозв'язку зі світом.

### РОЗДІЛ 3

## ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ В МУЗИЧНІЙ ШКОЛІ

### 3.1. Зміст дослідно-експериментальної роботи дитячої музичної школи в особистісному вимірі

Спираючись на аналіз історії, теорії та практики, законодавчих актів, підручників, монографій, навчально-методичних посібників, програм, роботи адміністрації музичної школи нами було визначено цілі, тему, предмет та об'єкт дослідження, виявлено актуальність, наукову новизну даної проблеми, означені межі дослідження (контингент, педагогічні умови, особливості впровадження особистісно орієнтованого виховання у музичній школі тощо), відпрацьовано гіпотезу, завдання та узагальнено структуру дослідження, що дозволило окреслити відповідні методи дослідження, систематизувати загальну структуру подальшого експерименту.

Основою побудови дослідно-експериментальної роботи слугували такі методологічні принципи:

- об'єктивності. Він передбачає врахування чинників, умов, які породжують явище, що вивчається;
- сутнісного аналізу. Дотримання цього принципу пов'язане з співвіднесенням у досліджуваних явищах загального, особливого і одиничного. Цей принцип передбачає рух дослідницької думки від опису до пояснення та прогнозування педагогічних явищ і процесів;
- генетичний принцип звертає увагу на важливість дослідження явища через аналіз умов його виникнення, наступного розвитку;
- концептуальної єдності, спрямованої на перевірку, корекцію вихідних концептуальних положень.

Під час дослідження:

- експеримент здійснювався в реальних умовах навчально-виховного процесу музичної школи;
- дослідна робота вибудовувалась відповідно до логіки формувального експерименту (діагностика контрольної та експериментальної груп проводилась на різних етапах реалізації розвитку суб'єктності школярів);
- контрольні зрізи, спрямовувались на фіксацію динаміки змін учнів в умовах реального суспільства.

З'ясовано, що умови реалізації особистісно орієнтованого виховання учнів музичної школи передбачають зміни в особистісному розвитку, що проявляються у відповідних показниках суб'єктності.

Дослідження учнівської суб'єктності потребує діагностичного вивчення її сформованості. З цією метою нами обґрунтовані відповідні критерії та показники. Аналітичний огляд праць науковців та факторний аналіз особистісних даних учнів дав нам змогу виявити чотири критерії суб'єктності учнів музичних шкіл: активність, самостійність, рефлексія та радість творчої праці.

*Активність* виявлена у таких показниках: активність, інтелект, позитивне ставлення до людей, лідерство, впевненість у собі, життєрадісність, сміливість.

*Рефлексія* визначається у показниках ставлення до: матері, однолітків, людей взагалі, сім'ї, батька, шкільних учителів, власних здібностей.

*Самостійність* виявляється у таких показниках: природність/поміркованість, незалежність (самостійність), мрії та плани на майбутнє, принциповість, моральність.

*Радість творчої праці* виявилась у показниках: емоційна стійкість, контроль емоцій та поведінки, консерватизм/радикалізм.

Відповідно до критеріїв та показників визначено три рівні сформованості суб'єктності учнів: високий, середній, низький. Для

виявлення рівнів суб'єктності учнів характерне комплексне оцінювання означених показників. З урахуванням цього, високому рівню відповідає відсоток у 7–10 стенів, із середнім – 4–6 стенів; із низьким – 1–3 стени. (Поняття «стен» використовують статистичні комп'ютерні пакети програм, де показники вимірюються від одного до десяти).

Шляхом здійснення констатувального етапу експерименту (анкетування, психологічне тестування) ми виявляли рівні особистісного розвитку вихованців музичних шкіл та досліджували стан готовності вчителів до здійснення особистісно орієнтованого виховання. Зокрема, були виявлені авторські аспекти навчально-методичних наробок вчителів ДМШ № 3 (додатки Б, В, Д).

Ураховуючи багатоаспектність і складність явища, що вивчається, для вирішення поставлених у дослідженні задач нами використовувалися такі методи, як: спостереження, анкетування, бесіди, самооцінювання, аналіз результатів діяльності, природний експеримент.

Методи були обумовлені задачами дослідження і нерозривно пов'язувались зі змістом і якісними особливостями педагогічного процесу. У процесі визначення тієї чи іншої методики нами усвідомлювалась її реальна ефективність, а також наскільки отримані за її допомогою результати адекватні для характеристики досліджуваного утворення. При цьому враховувалось, що в сучасній психолого-педагогічній теорії та практиці музичної школи відсутні цілісні дослідження, спрямовані на розвиток особистості.

На констатувальному етапі нами були визначені та вирішені завдання з:

1) здійснення систематизації та аналізу навчально-методичної літератури, на підставі якої зроблено висновок, що професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя музичних шкіл в цілому не була спрямована на особистісно орієнтоване виховання учнів (додаток Г);

2) аналізу стану загального типу орієнтованості педагогів на



навчально-дисциплінарну чи особистісно орієнтовану моделі взаємодії з дітьми; аналізу відвіданих уроків з погляду традиційного чи особистісно орієнтованого підходу до його організації; інтерв'ювання вихованців щодо визначення суб'єктності школяра відносно себе і свого вдосконалення, в освітньому середовищі музичної школи;

3) розробки експериментальних критеріїв (21) суб'єктності учнів;

4) дослідження взаємозв'язку між визначених нами педагогічними умовами та рівнем зростання суб'єктності учнів, виявлення динаміки розвитку суб'єктності учнів за період з 5 по 8 клас.

Виходячи з вище перелічених завдань основною метою нашої дослідно-експериментальної роботи стала перевірка ефективності виявлених педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого виховання учнів музичної школи.

Констатувальний та формувальний етапи експерименту проводилися упродовж 5 років у музичній школі № 3 м. Херсона. Навчально-виховний процес усіх контрольних груп здійснювався у поєднанні традиційного та особистісно орієнтованого підходу. Експериментальна група працювала за окреслених нами педагогічних умов особистісно орієнтованого виховання.

У констатувальному експерименті (2007–2008 навчальний рік) взяли участь 132 учня 5–8 класів (72 школяра контрольної та 60 учнів експериментальної групи). За допомогою тестової батареї на початку та наприкінці навчального року робився зріз 21 показника (аналогічні і при формульованому експерименті), що кількісно характеризували особистість.

Ураховуючи зазначені вихідні позиції, наша експериментальна робота була спрямована на те, щоб відстежити, як в умовах реального навчально-виховного процесу відбувається зростання суб'єктності учнів.

Наступним етапом нашої роботи стало виявлення ефективності застосування виявлених педагогічних умов у практиці особистісно орієнтованого виховання музичної школи № 3 м. Херсона. Для цього був

створений відповідний формувальний експеримент.

На формувальному етапі здійснювалась перевірка запропонованої нами схеми розвитку суб'єктності школярів (додаток Е). У формувальному дослідженні брали участь 62 учня експериментальної групи та 74 контрольної групи ДМШ № 3.

До завдань формувального експерименту належать:

- обґрунтування (практичне) суб'єктності учнів та виявлення її провідних тенденцій;
- аналіз динаміки особистісних змін учнів 5-8 класів;
- виявлення контрасту у розвитку суб'єктності учнів контрольної та експериментальної груп;
- виявлення взаємозв'язку між визначених нами педагогічними умовами та рівнем зростання суб'єктності учнів.

Наголосимо, що основними ознаками суб'єктності є самостійність – здатність до незалежних дій, рішень, вияву власної ініціативи й у виборі мети, і у виборі способів її досягнення; готовність і здатність чинити якісь дії власними силами; активність – прагнення людини вийти за власні межі, розширити сферу своєї діяльності і спілкування, діяти за межами вимог ситуації і ролевих уподобань; готовність до вибору як усвідомлення своєї відповідальності за результати і наслідки своєї діяльності, поведінки. Особистість виявляється в здатності до вибору. Процес вибору стимулює самопізнання, відповідальність за досягнутий результат, особисту причетність до життєвих обставин через визначення своїх цілей і способів їх досягнення.

Оскільки суб'єктність на нашу думку, відображає внутрішню позицію вихованця відносно найважливіших життєвих цінностей, її зростання виступає показником саморозвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, реалізації творчих можливостей і встановлення гармонійного взаємозв'язку зі світом в освітньому процесі музичної школи.

Теоретичний аналіз, здійснений у нашому дослідженні довів, що до суб'єктності учнів музичної школи належать такі характеристики, як активність, самостійність, рефлексія та емоційно збагачений зв'язок з творчою працею. В цих умовах розроблена нами тестова батарея (21 критерій особистості) виступає провідною психолого-педагогічною методикою фіксації рівня суб'єктності учнів. На базі її результатів ми плануємо за допомогою факторного аналізу виявити провідні тенденції суб'єктності учнів ДМШ № 3.

Обробка даних та їх математико-статистичний аналіз буде здійснено за допомогою статистичного пакету програм SPSS 17 та інших (здебільшого аналітичних) методів оцінювання результатів експерименту.

Складність дослідження полягала в тому, що виховний процес, активність його учасників (викладача і вихованців) мають чималий вміст суб'єктивного, адже не всі об'єкти пізнання можуть стати об'єктом експериментального вивчення (мають значення здібності, мотиви, спрямованість тощо); використання прикладів іноді спричинює їх вплив на перебіг подій, спотворює картину дослідження; експеримент прикутий до визначених умов, не виходить за межі безпосереднього відображення педагогічної реальності.

Оскільки експеримент є перевіркою гіпотези щодо результативності запропонованих нами педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого виховання учнів музичних шкіл, провідна мета формульованого експерименту була детермінована як перевірка оптимальних умов сприяння зростанню суб'єктності вихованця в музичній школі.

Таким чином, виховний формувальний експеримент здійснювався за наявності визначених змістових компонентів розробленої нами схеми особистісно орієнтованого виховання у музичній школі (додаток Е), з опорою на конструктивний механізм особистісної взаємодії вчителя і учня у музичній діяльності, у якому діяльність дитини під час сприйняття музики, музичного

виконавства, музично-пізнавальної діяльності, особистісно-творчої діяльності та узагальнених способах музичної діяльності дітей супроводжувалася постійним розгортанням процесу емоційно збагаченого розмірковування, що, в свою чергу, впливало на прогресивні особистісні самозміни вихованця.

У зв'язку з цим нами були виділені досліджувані компоненти суб'єктності (критерії-елементи тестової батареї) учнів ДМШ:

1. Інтелект.
2. Емоційна стійкість.
3. Лідерство (Домінування / Підкорення).
4. Принциповість, моральність.
5. Сміливість.
6. Самовпевненість, практичність.
7. Позитивне ставлення до людей.
8. Природність / Поміркованість.
9. Впевненість у собі, життєрадісність.
10. Консерватизм / Радикалізм.
11. Незалежність, самостійність.
12. Контроль емоцій та поведінки.
13. Активність.
14. Ставлення до матері.
15. Ставлення до батька.
16. Ставлення до сім'ї.
17. Ставлення до однолітків.
18. Ставлення до шкільних вчителів.
19. Ставлення до людей взагалі.
20. Ставлення до власних здібностей.
21. Мрії та плани на майбутнє.

Контрольні зрізи суб'єктності учнів старших класів музичних шкіл проводили 2 рази на рік (на початку навчального року – вересень, і в кінці –

травень). Досліджувалися учні 5, 6, 7 і 8 класів. Експеримент тривав 4 роки (2008–2011 рр.) На тій же вибірці учнів музичних шкіл. Таким чином, нам вдалося простежити динаміку розвитку суб'єктності з 5 по 8 клас.

У якості методики вимірювання використовувалася батарея тестів. До неї увійшли «Завершення речення», варіант В. Міхала (модифікація тесту Сакса для підлітків) та скорочена форма адаптованого тесту Р. Кеттела для підлітків.

Скорочена форма тесту Р. Кеттела має в нашому випадку 79 висловлювань, які відображають 13 шкал прояву особистості підлітка. У цей тест входять наступні шкали:

- інтелект;
- емоційна стійкість;
- домінантність, самовпевненість;
- принциповість, відповідність правилам поведінки і моралі;
- сміливість, схильність до ризику;
- жорсткість, самовпевненість, практичність;
- контактність, товариськість;
- природність, простота, сентиментальність;
- спокій, упевненість у собі, життєрадісність;
- радикалізм, тяга до нового, експеримент;
- незалежність, перевагу власних рішень;
- контроль своїх емоцій і поведінки в соціумі;
- активність, напруга, діяльність.

З тесту В. Міхала була вилучена шкала відносини до братів і сестер, оскільки не всі учні мають братів і сестер. Таким чином, в тесті «Завершення пропозиції» залишилися шкали:

- ставлення до матері;
- ставлення до батька;
- ставлення до сім'ї;

- ставлення до ровесників;
- ставлення до вчителів і школи;
- ставлення до людей в цілому;
- ставлення до власних здібностей;
- мрії і плани на майбутнє.

Результати дослідження нами оброблені за допомогою факторного аналізу (статистичний пакет програм SPSS 17).

Статистична обробка одержаних даних підтвердила необхідність висунення запропонованої гіпотези і проведення формувального етапу природного експерименту.

### **3.2. Реалізація дослідно-експериментальної роботи із впровадження особистісно орієнтованого виховання в ДМШ**

Дослідження проблеми учнівської суб'єктності передбачає діагностичне вивчення їх сформованості. З цією метою нами обґрунтовані відповідні критерії та показники. Аналітичний огляд праць науковців та факторний аналіз особистісних даних учнів (див. табл. 3.(8)) дозволив нам виявити чотири критерії суб'єктності учнів музичних шкіл: активність, самостійність, рефлексію та радість творчої праці.

Активність виявлена нами у таких досліджених показниках як: активність, інтелект, позитивне ставлення до людей, лідерство, впевненість у собі, життєрадісність, сміливість.

Рефлексія визначається у показниках ставлення до: матері, однолітків, людей взагалі, сім'ї, батька, шкільних вчителів, власних здібностей.

Самостійність виявляється у таких показниках: природність/поміркуваність, незалежність (самостійність), мрії та плани на майбутнє, принциповість, моральність.

Радість творчої праці виявилась у показниках: емоційна стійкість, контроль емоцій та поведінки, консерватизм/радикалізм.

Відповідно до критеріїв та показників нами було визначено три рівні сформованості суб'єктності учнів: високий, середній, низький.

Для виявлення рівнів суб'єктності характерне комплексне оцінювання вищезначених показників. З урахуванням цього, високому рівню відповідає відсоток у 7–10 стенів; із середнім – 4–6 стенів; із низьким – 1–3 стени.

У констатувальному експерименті (2007–2008 навчальний рік) взяли участь 132 учня 5–8 класів (72 школяра контрольної та 60 учнів експериментальної групи). За допомогою тестової батареї на початку та наприкінці навчального року робився зріз 21 показника (аналогічні і при формульованому експерименті), що кількісно характеризували особистість. Початок експерименту не дав розбіжностей у аналізованих показниках суб'єктності учнів (розбіжності не виходять за межі 5 % похибки). Так, у контрольній групі виявилось 5 учнів (6,94 %) з низьким рівнем суб'єктності, 61 вихованець з середнім (84,73 %) та 6 школярів (8,33 %) з високим рівнем суб'єктності. Майже ті самі дані демонструють учні експериментальної групи: 4 школяра (6,67 %) з низьким, 51 особа (85,00 %) з середнім та 5 учнів (8,33 %) з високим рівнем суб'єктності (табл. 3.1).

*Таблиця 3.1*

**Стан суб'єктності учнів музичних шкіл на початковому етапі  
констатувального дослідження**

Рівень особистих показників	Контрольна група		Експериментальна вибірка	
	Кількість, уч.	Відсоток, %	Кількість, уч.	Відсоток, %
Низький	5	6,94	4	6,67
Середній	61	84,73	51	85,00
Високий	6	8,33	5	8,33

Другий зріз наприкінці констатувального експерименту дав кардинально інші дані (див. табл. 3.2):

**Стан суб'єктності учнів музичних шкіл на прикінцевому етапі  
констатувального дослідження**

Рівень особистих показників	Контрольна група		Експериментальна вибірка	
	Кількість, уч.	Відсоток, %	Кількість, уч.	Відсоток, %
Низький	13	18,06	0	0
Середній	52	72,22	53	88,33
Високий	7	9,72	7	11,67

За даними констатувального дослідження в контрольній групі наприкінці експерименту спостерігалось зростання (порівняно з початковим рівнем) на 11,12 % учнів з низьким рівнем суб'єктності та відповідне зменшення кількості учнів з середнім рівнем суб'єктності (12,51 %). В експериментальній групі навпаки спостерігалось зменшення учнів (6,67 %) з низьким рівнем суб'єктності за той же період. В контрольній групі наявна вибірка учнів (18,06 %) з низьким рівнем суб'єктності, в той час як у експериментальній групі таких даних немає. Тобто, перевага особистісно орієнтованого виховання учнів ДМШ України наявна. В той же час (на рівні 5 % похибки) учнів з високими показниками суб'єктності в обох групах приблизно однаковий відсоток, але учнів із середнім рівнем суб'єктності у контрольній групі на 17,11 % менше. Такий результат свідчить про перевагу особистісно орієнтованого виховання над загальноприйнятим.

Формувальний експеримент проведений теж на базі ДМШ № 3. У ньому взяли участь 74 учні (контрольна група) та 62 (експериментальної). Як і в попередньому експерименті на початковому етапі дослідження розбіжності у даних відсутні (дані у межах 5 % похибки), про що йдеться у таблиці 3.3.



**Стан суб'єктності учнів ДМШ № 3 на початковому етапі  
формуального дослідження**

Рівень особистих показників	Контрольна група		Експериментальна вибірка	
	Кількість, уч.	Відсоток, %	Кількість, уч.	Відсоток, %
Низький	6	8,11	5	8,06
Середній	63	85,14	53	85,48
Високий	5	6,76	4	6,45

Таблиця 3.4

**Стан суб'єктності учнів ДМШ № 3 на на прикінцевому етапі  
формуального дослідження**

Рівень особистих показників	Контрольна група		Експериментальна вибірка	
	Кількість, уч.	Відсоток, %	Кількість, уч.	Відсоток, %
Низький	0	0	0	0
Середній	65	87,83	10	45,46
Високий	9	12,16	12	54,55

Наприкінці формуального експерименту у контрольній та експериментальній групах немає учнів з низьким рівнем особистих показників. У той же час (на рівні 5 % похибки) учнів з високими показниками суб'єктності в експериментальній вибірці на 42,39 % більше, ніж в контрольній групі (у 5 разів), а учнів із середнім рівнем особистих показників вдвічі менше, ніж у контрольній групі (45,46 % проти 87,83 %).

За результатами аналітичного дослідження вивчених критеріїв та показників суб'єктності, ми маємо підстави порівняти результати обох проведених нами досліджень (табл. 3.5):

**Динаміка рівнів сформованості суб'єктності  
учнів музичних шкіл (у %)**

Рівні сформованості	Експериментальна група		Динаміка	Контрольна група		Динаміка
	На початок експерименту	На кінець експерименту		На початок експерименту	На кінець експерименту	
<b>Констатувальний експеримент</b>						
Низький	6,67	0	6,67	6,94	18,06	11,12
Середній	85,00	88,33	3,33	84,73	72,22	12,51
Високий	8,33	11,67	3,34	8,33	9,72	1,39
<b>Формувальний експеримент</b>						
Низький	8,06	0	8,06	8,11	0	8,11
Середній	85,48	46,77	38,71	85,14	87,83	2,69
Високий	6,76	53,23	46,47	6,76	12,16	5,40

За даними констатувального дослідження в контрольній групі наприкінці експерименту спостерігалось зростання (порівняно з початковим рівнем) на 11,12 % учнів з низьким рівнем суб'єктності та відповідне зменшення кількості учнів з середнім рівнем суб'єктності (12,51 %). В експериментальній групі навпаки спостерігалось зменшення учнів (6,67 %) з низьким рівнем суб'єктності за той же період. В контрольній групі наявна вибірка учнів (18,06 %) з низьким рівнем суб'єктності, в той час як у експериментальній групі таких даних немає. Тобто, перевага особистісно орієнтованого виховання учнів ДМШ України наявна. В той же час (на рівні 5 % похибки) учнів з високими показниками суб'єктності в обох групах приблизно однаковий відсоток, але учнів із середнім рівнем суб'єктності у контрольній групі на 17,11 % менше. Такий результат свідчить про перевагу особистісно орієнтованого виховання над загальноприйнятим.

*Формувальний експеримент* дав інші результати: в контрольній групі

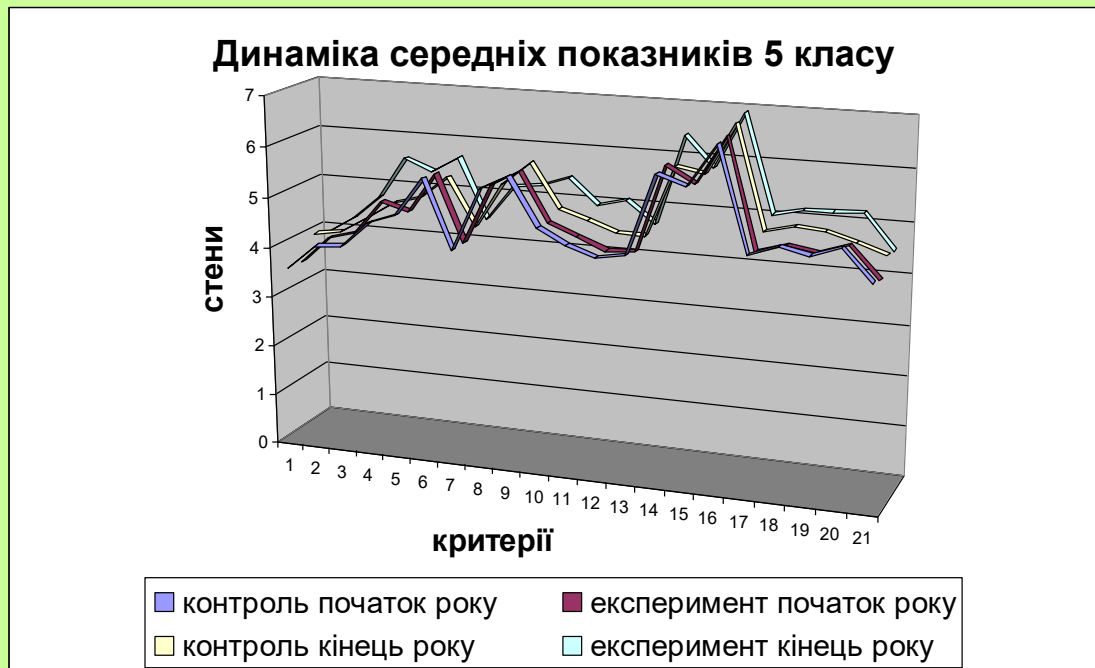
наприкінці навчального року спостерігалось зменшення на 8,11 % учнів з низьким та зростання кількості учнів з середнім рівнем суб'єктності на 2,69 %. Учні з високим рівнем суб'єктності збільшилось на 5,40 %. В експериментальній групі навпаки спостерігалось зменшення учнів з низьким (8,06 %) та середнім (38,71 %) рівнем суб'єктності. Учні з високим рівнем суб'єктності наприкінці року стало значно більше.

Отже, наприкінці дослідження у контрольній та експериментальній групах учнів з низьким рівнем суб'єктності не виявлено. У той же час (на рівні 5 % похибки) учнів з високими показниками суб'єктності в експериментальній вибірці на 41,07 % більше, ніж у контрольній групі, а учнів із середнім рівнем суб'єктності вдвічі менше, ніж у контрольній групі (46,77 % проти 87,83 %). Такі результати свідчать про ефективність запропонованих педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого виховання учнів музичних шкіл.

Порівняння показників, одержаних в різні роки експерименту, дає змогу зробити висновки: а) має місце пряма залежність і взаємозв'язок між якістю освітньої продукції учнів і рівнем розвитку їхніх особистих якостей; б) динаміка розвитку особистих якостей учнів має характер поступового наростання і стабілізації; в) за допомогою особистісно орієнтованої системи виховання можна досягти істотного розвитку комплексу здібностей учнів без зменшення якості засвоєння ними традиційних освітніх стандартів.

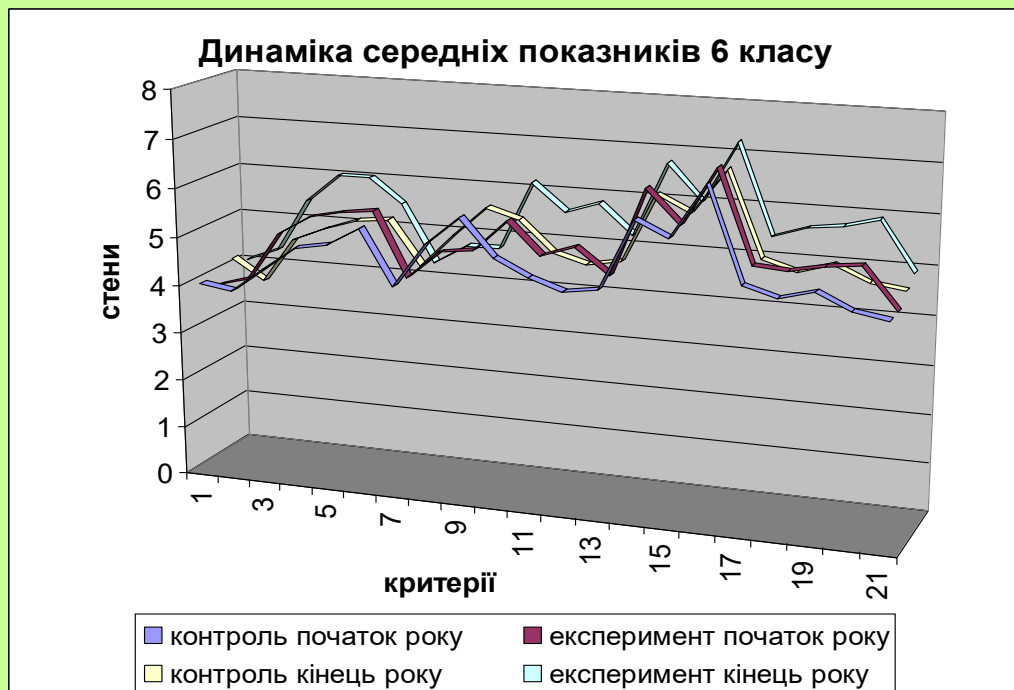
Отже, реалізація педагогічних умов особистісно орієнтованого виховання учнів музичної школи засвідчила значне зростання суб'єктності школярів.

Певну значущість для нашого формувального експерименту мали й кількісні показники визначення суб'єктності учнів в освітньому процесі музичної школи. Динаміку середніх (по групі) показників суб'єктності учнів 5 класу засвідчує рис. 3.1.



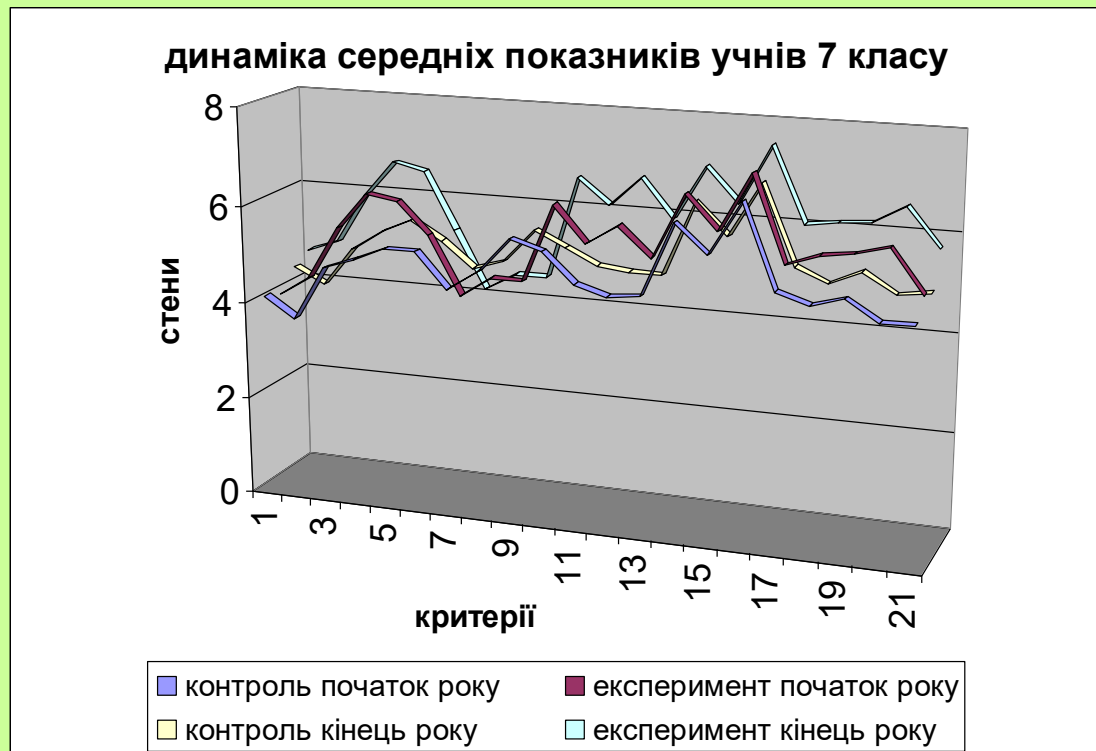
**Рис. 3.1. Динаміка середніх показників учнів 5 класу**

Як бачимо, середні показники обох груп мають мало розбіжностей; майже відсутня різниця у прирості в кінці учбового року. Схожу картину мають і середні показники шостого класу, що засвідчує рис. 3.2:



**Рис. 3.2. Динаміка середніх показників учнів 6 класу**

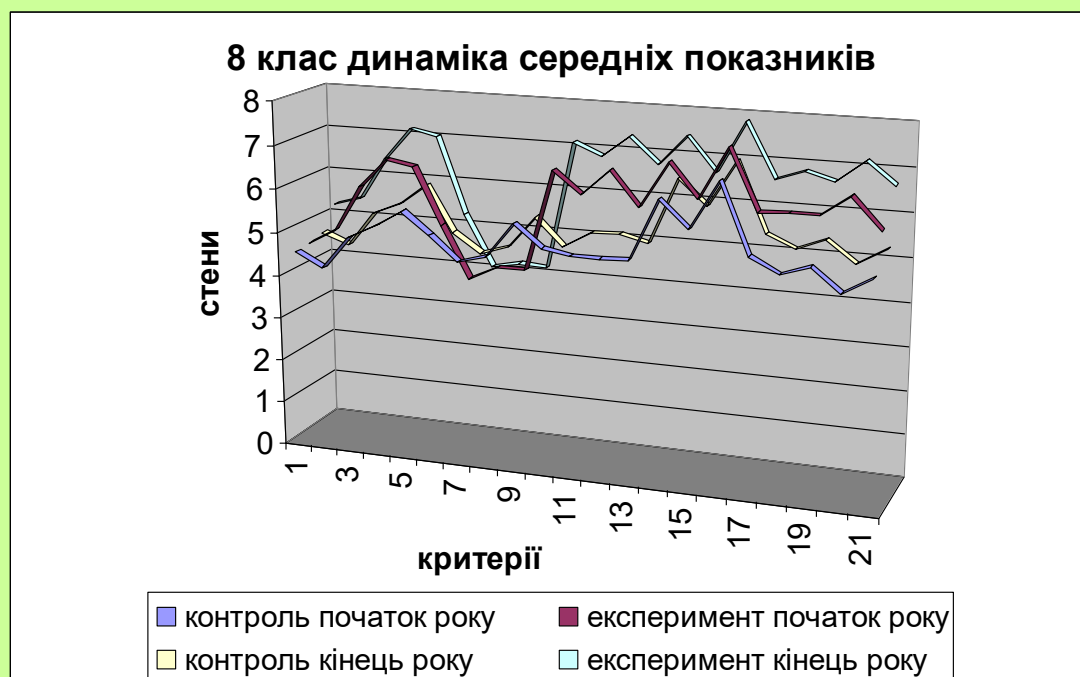
Принципово інша картина динаміки середніх показників учнів 7 класу (рис. 3.3):



**Рис. 3.3. Динаміка середніх показників учнів 7 класу**

Контрольна група демонструє значні (доведені на рівні 5 % розбіжності похибки) відставання як на початку учбового року, так і ще більше відставання наприкінці року практично за всіма середніми показниками.

Розбіжності на користь експериментальної групи стають ще більш значущими наприкінці восьмого класу. Це підтверджують дані рис. 3.4. Фактично середні по групі показники суб'єктності учнів експериментальної вибірки настільки випереджають аналогічні дані учнів контрольної групи (і статистично доведені на рівні 5 % похибки), що можна констатувати зростання рівню суб'єктності учнів ДМШ № 3 (експериментальна група) за всіма дослідженими показниками.



**Рис. 3.4. Динаміка середніх показників учнів 8 класу**

Порівняння показників, одержаних в різні роки експерименту, дозволяє зробити висновки: а) існує пряма залежність і взаємозв'язок між якістю освітньої продукції учнів і рівнем розвитку їхніх особистих якостей; б) динаміка розвитку особистісних якостей учнів має характер поступового наростання і стабілізації; в) за допомогою особистісно орієнтованої системи виховання досягається істотний розвиток комплексу здібностей учнів без зменшення якості засвоєння ними традиційних освітніх стандартів.

### **3.3. Результати дослідно-експериментальної роботи**

Доведено, що учень музичної школи змінюється у напрямку зростання суб'єктності, що проявляється у його активності, самостійності, рефлексивності та радості від творчої праці.

Згідно виявлених нами педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого виховання учнів музичної школи був проведений формувальний експеримент з учнями вищезначених шкіл. За допомогою тестів отримано зрізи 21 компоненту структурних елементів суб'єктності

учнів. Подальший аналіз було виконано за допомогою факторного аналізу (варімакс Кайзера, статистичний пакет SPSS 17).

На початку нашого дослідження факторний аналіз результатів тестування учнів 5 класу контрольної групи виявлено дію чотирьох домінуючих факторів (загальний кумулятивний ефект їх складає 51,03 %).

У перший факторний комплекс (23,28 % акумуляційної дії) увійшли наступні провідні елементи:

1. Інтелект ( $R = 0,88$ ).
2. Ставлення до сім'ї ( $R = 0,82$ ).
3. Природність / Поміркованість ( $R = 0,77$ ).

Отже, на наш погляд, цей фактор можливо назвати соціальним інтелектом підлітків.

Другий фактор (12,12 % акумуляційної дії) склали наступні чинники:

1. Ставлення до шкільних вчителів ( $R = 0,92$ ).
2. Сміливість ( $R = 0,89$ ).
3. Ставлення до батька ( $R = 0,46$ ).

Фактично, це фактор соціальної рефлексії учнів на шкільних вчителів.

Третій фактор (8,30 % акумуляційної дії) поданий такими елементами:

1. Консерватизм / Радикалізм ( $R = 0,74$ ).
2. Ставлення до однолітків ( $R = 0,66$ ).

Цей фактор, на нашу думку, є комплексом поведінки та критичного ставлення до оточення, а саме до однолітків.

Четвертий значущий фактор (7,34 % акумуляційної дії) виявлений такими елементами:

1. Ставлення до людей взагалі ( $R = 0,80$ ).
2. Позитивне ставлення до людей ( $R = 0,63$ ).

Безумовно, це комплекс позитивного ставлення до людей як таких.

Отже, контрольна група (5 клас) підлітків має наступні виявлені тенденції:

- Соціальний інтелект.
- Рефлексія на шкільних вчителів.
- Комплекс поведінки та критичного ставлення до однолітків.
- Позитивне ставлення до людей.

Даний комплекс провідних тенденцій є цілком природним для учнів 5 класу і відповідає як віковим так і соціально-поведінковим характеристикам підлітків, описаним вітчизняними вченими-психологами, співпадає з поглядами провідних педагогів.

Але картина дещо змінюється наприкінці року. Так, учні контрольної вибірки мають вже п'ять провідних факторів, як в цілому акумулюють 51,79 % дії досліджених чинників. Перший фактор (17,02 % акумуляційної дії) налічує такі елементи:

1. Ставлення до сім'ї ( $R = 0,82$ ).
2. Ставлення до матері ( $R = 0,78$ ).
3. Впевненість у собі, життєрадісність ( $R = 0,69$ ).

На наш погляд, це фактор рефлексії на сім'ю.

Другий виявлений фактор (9,41 % акумуляційної дії) має наступні елементи:

1. Ставлення до шкільних вчителів ( $R = 0,83$ ).
2. Ставлення до батька ( $R = 0,64$ ).
3. Ставлення до людей взагалі ( $R = 0,62$ ).

Це фактор рефлексії на шкільних вчителів.

Третій фактор (9,24 % акумуляційної дії) має три елементи:

1. Мрії та плани на майбутнє ( $R = 0,74$ ).
2. Незалежність, самостійність ( $R = 0,70$ ).
3. Емоційна стійкість ( $R = 0,50$ ).

На наш погляд, це фактор мрій та планів на майбутнє.

Четвертий фактор (8,13 % акумуляційної дії) має наступні елементи:

1. Негативне ставлення до однолітків ( $R = -0,72$ ).



2. Консерватизм / Радикалізм ( $R = 0,69$ ).
3. Ставлення до власних здібностей ( $R = 0,48$ ).

Це фактор негативного ставлення до однолітків. На нашу думку,, він з'явився, оскільки діти часто-густо неадекватно ставляться до однолітків-музик. Це ставлення у нашому соціальному середовищі скаламучено заздрощами, підозрами, презирством та іншими чинниками нерозуміння підлітками сенсу навчання їх товаришів музиці.

Останній, п'ятий провідний фактор (7,98 % акумуляційної дії) поданий двома елементами:

1. Активність ( $R = 0,80$ ).
2. Інтелект ( $R = 0,54$ ).

Даний комплекс відповідний за активність підлітків.

Отже, наприкінці п'ятого класу, учні контрольної вибірки мають п'ять провідних тенденцій:

- Рефлексія на сім'ю.
- Рефлексія на шкільних вчителів.
- Мрії та плани на майбутнє.
- Негативне ставлення до однолітків.
- Активність.

Порівнюємо отримані дані за допомогою таблиці 3.6.

*Таблиця 3.6*

### **Провідні фактори впливу на учнів 5 класу контрольної вибірки**

<b>№</b>	<b>Початок навчального року</b>	<b>Кінець навчального року</b>
1	Соціальний інтелект	Рефлексія на сім'ю
2	Рефлексія на шкільних вчителів	Рефлексія на шкільних вчителів
3	Комплекс поведінки та критичного ставлення до однолітків	Мрії та плани на майбутнє
4	Позитивне ставлення до людей	Негативне ставлення до однолітків
5		Активність

Отже, незмінним в учнів 5 класу контрольної вибірки в обох випадках є лише фактор рефлексії на шкільних вчителів, що доводить сильний та ефективний вплив соціалізації учнів у школі. Але негативне ставлення до однолітків, виявлене наприкінці учбового року значно вплинуло на тенденції розвитку підлітків. Так, соціальний інтелект (провідний фактор початку року) змінився на рефлексію на сім'ю, що свідчить про потребу у захисті дітей, їх переусвідомлення власної поведінки та переконань у світлі нових цінностей та установок підліткової субкультури.

Поява наприкінці року фактору мрій та планів на майбутнє вказує на вироблення учнями певних перспектив подальшого життя, що також є характерною ознакою як віку (пубертатний період, дозрівання мозку), так і реакцією на тиск оточення, виявлення власного «маршруту» до дорослого життя.

Поява наприкінці року тенденції до активності є свідченням рішучого прагнення до самостійного вибору життєвого шляху та прискорення адаптаційних тенденцій щодо соціуму.

У цьому контексті перетворення фактору позитивного ставлення до людей початку року на тенденцію негативного ставлення до однолітків ми вважаємо цілком слушним, пов'язаним з тиском підліткової субкультури як актуального фактору взаємодії учнів у власному середовищі.

Факторне дослідження результатів тестування учнів 5 класу експериментальної групи на початку року виявило три провідні фактори з загальним акумуляційним ефектом у 53,00 %.

Перший фактор (29,22% акумуляційної дії) складають елементи:

1. Самовпевненість, практичність ( $R = 0,87$ ).
2. Ставлення до матері ( $R = 0,87$ ).
3. Інтелект ( $R = 0,85$ ).

На наш погляд даний фактор відображає соціальну позицію підлітків, яка базується в першу чергу на самостійності та авторитеті матері.

Другий фактор (13,82 % акумуляційної дії) має у собі наступні три

елементи:

1. Ставлення до однолітків ( $R = 0,88$ ).
2. Контроль емоцій та поведінки ( $R = 0,76$ ).
3. Ставлення до людей взагалі ( $R = 0,68$ ).

Це фактор рефлексії на однолітків.

Третій провідний фактор (9,96 % акумуляційної дії) має у собі наступні три елементи:

1. Незалежність, самостійність ( $R = 0,86$ ).
2. Ставлення до власних здібностей ( $R = 0,73$ ).
3. Домінування / Підкорення ( $R = -0,55$ ).

На нашу думку, це фактор незалежної власної позиції, яка сформована на усвідомленні важливості самостійності та обмірковування власних здібностей.

Отже, учні 5 класу експериментальної групи на початку року мають такі тенденції розвитку:

- Самостійна соціальна позиція учня;
- Рефлексія на однолітків;
- Незалежна особистісна позиція.

Тобто, можна стверджувати, що до музичної школи йдуть підлітки з виробленим власним ставленням до реальності; вони йдуть вчитися музиці у пошуках власної індивідуальності і прагнуть розкриття своїх здібностей.

Наприкінці року картина провідних тенденцій змінюється. Учні експериментальної групи вже мають чотири провідні тенденції з загальним акумуляційним ефектом у 58,83 %.

Провідний фактор (20,52 % акумуляційної дії) має у собі наступні три елементи:

1. Емоційна стійкість ( $R = 0,86$ ).
2. Ставлення до матері ( $R = 0,76$ ).
3. Інтелект ( $R = 0,74$ ).

Це фактор емоційної стійкості підлітків, який має у собі стійкий

комплекс переконань (ставлення до матері)та особистих рис.

Другий за впливом на учнів 5 класу експериментальної групи фактор (15,48 % акумуляційної дії) має наступні елементи:

1. Ставлення до людей взагалі ( $R = 0,84$ ).
2. Ставлення до шкільних вчителів ( $R = 0,77$ ).
3. Консерватизм / Радикалізм ( $R = 0,71$ ).

Це фактор рефлексії на людей.

Третій визначний фактор впливу (12,12% акумуляційної дії) має три елементи:

1. Заперечення мрій та планів на майбутнє ( $R = - 0,85$ ).
2. Ставлення до сім'ї ( $R = 0,83$ ).
3. Лідерство ( $R = 0,49$ ).

Це фактор заперечення мрій та планів на майбутнє, фактично конформістських тенденцій поведінки підлітків.

Четвертий провідний фактор (10,71 % акумуляційної дії) представлений трьома елементами:

1. Ставлення до батька ( $R = 0,77$ ).
2. Активність ( $R = 0,76$ ).
3. Принциповість, моральність ( $R = 0,54$ ).

Це фактор рефлексії на батька та, відповідно, поступового формування активної позиції на основі моральності.

Отже, наприкінці року учні 5 класу експериментальної групи мають наступні тенденції розвитку:

- Емоційна стійкість;
- Рефлексія на людей;
- Заперечення мрій та планів на майбутнє;
- Рефлексія на батька.

Порівняємо отримані результати факторного аналізу за допомогою відповідної таблиці (табл. 3.7):

### Провідні фактори впливу на учнів 5 класу експериментальної групи

№	Початок навчального року	Кінець навчального року
1	Самостійна соціальна позиція учня	Емоційна стійкість
2	Рефлексія на однолітків	Рефлексія на людей
3	Незалежна особистісна позиція	Заперечення мрій та планів на майбутнє
4		Рефлексія на батька

На наш погляд, за рік навчання учні 5 класу експериментальної групи були під впливом сильної фрустрації, що призвело до кардинальних змін у структурі провідних тенденцій. Фрустрація яскраво виявлена фактором заперечення мрій та планів на майбутнє та фактором емоційної стійкості. Складається враження, що саме тенденція емоційної стійкості та рефлексії на людей і батька запобігають зростанню конформізму підлітків і є формою психологічного захисту, де заперечення мрій та планів на майбутнє виступає, згідно з З. Фройдом, класичним механізмом психологічного захисту (методом заперечення), а емоційна стійкість – механізмом інтелектуального захисту, заснованого на без емоційному ставленні до травмуючи ситуацій, який підсилений і емоційно-ціннісним компонентом у якості рефлексії на людей та батька.

Факторний аналіз даних тестування контрольної групи на початку 6 класу виявив шість провідних тенденцій з сукупною кумуляцією у 56,14 %.

Перший фактор (11,62 % акумуляційної дії) представлений наступними елементами:

1. Лідерство ( $R = 0,85$ ).
2. Сміливість ( $R = 0,80$ ).
3. Самовпевненість, практичність ( $R = 0,61$ ).

Це, безперечно, фактор лідерства.

Другий провідний фактор (10,41 % акумуляційної дії) поданий такими

елементами:

1. Контроль емоцій та поведінки ( $R = 0,74$ ).
2. Активність ( $R = 0,72$ ).
3. Незалежність, самостійність ( $R = 0,72$ ).

Це фактор активного контролю емоцій та поведінки підлітків.

Третій фактор (10,06 % акумуляційної дії) представлений наступними елементами:

1. Невпевненість у собі ( $R = - 0,69$ ).
2. Принциповість, моральність ( $R = 0,68$ ).
3. Інтелект ( $R = 0,65$ ).

На наш погляд, це фактор непевненості у собі підлітків, тенденція, що описує їх вагання та сумніви.

Четвертий фактор (8,12 % акумуляційної дії) поданий двома елементами:

1. Ставлення до сім'ї ( $R = 0,70$ ).
2. Ставлення до матері ( $R = 0,68$ ).

Це фактор рефлексії на сім'ю.

П'ятий фактор (8,12 % акумуляційної дії) має три елементи:

1. Ставлення до шкільних вчителів ( $R = 0,70$ ).
2. Ставлення до власних здібностей ( $R = 0,68$ ).
3. Консерватизм / Радикалізм ( $R = - 0,49$ ).

Це фактор рефлексії на шкільних вчителів.

Останній, шостий, провідний фактор впливу (7,80 % акумуляційної дії) поданий двома елементами:

1. Природність / Поміркваність ( $R = 0,81$ ).
2. Мрії та плани на майбутнє ( $R = 0,75$ ).

На наш погляд, це фактор цілеспрямованої поведінки (оскільки критерій природності підсилений елементом мрій та планів на майбутнє).

Отже, на початку навчального року учні 6 класу контрольної групи мали наступні тенденції:

- Лідерство;

- Активний контроль емоцій та поведінки;
- Невпевненості у собі;
- Рефлексія на сім'ю;
- Рефлексія на шкільних вчителів;
- Цілеспрямована поведінка.

Наприкінці навчального року ситуація знов змінюється. Факторний аналіз виявляє шість провідних тенденцій(сукупний акумуляційний ефект 55,46 %), але вони вже інші.

Перший фактор (8,12 % акумуляційної дії) поданий наступними елементами:

1. Ставлення до сім'ї ( $R = 0,83$ ).
2. Ставлення до матері ( $R = 0,76$ ).
3. Сміливість ( $R = 0,71$ ).

Це фактор рефлексії на сім'ю.

Другий провідний фактор (9,19 % акумуляційної дії) поданий трьома елементами:

1. Мрії та плани на майбутнє ( $R = 0,79$ ).
2. Незалежність, самостійність ( $R = 0,59$ ).
3. Самовпевненість, практичність ( $R = 0,55$ ).

Це фактор планування майбутнього.

Третій фактор (8,42 % акумуляційної дії) представлений наступними елементами:

1. Ставлення до людей взагалі ( $R = 0,75$ ).
2. Ставлення до шкільних вчителів ( $R = 0,63$ ).

На наш погляд, це фактор рефлексії на людське оточення.

Четвертий фактор (7,28 % акумуляційної дії) поданий двома елементами:

1. Консерватизм / Радикалізм ( $R = 0,81$ ).
2. Активність
3. ( $R = 0,68$ ).

Це фактор поміркованої активності підлітків.

П'ятий фактор (6,85 % акумуляційної дії) має три елементи:

1. Ставлення до власних здібностей ( $R = 0,86$ ).
2. Емоційна стійкість ( $R = 0,60$ ).
3. Лідерство ( $R = 0,48$ ).

Це фактор рефлексії на власні здібності.

Останній, шостий, провідний фактор впливу (6,18 % акумуляційної дії) поданий лише одним елементом:

Природність / Поміркваність ( $R = 0,88$ ).

На наш погляд, це фактор домінуючої стратегії поведінки підлітків.

Отже, наприкінці навчального року учні 6 класу контрольної групи мали наступні тенденції:

- Рефлексія на сім'ю.
- Планування майбутнього.
- Рефлексія на людське оточення.
- Помірквана активність.
- Рефлексія на власні здібності.
- Домінуюча стратегія поведінки.

*Таблиця 3.8*

### **Провідні фактори впливу на учнів 6 класу контрольної вибірки**

<b>№</b>	<b>Початок навчального року</b>	<b>Кінець навчального року</b>
1	Лідерство	Рефлексія на сім'ю
2	Активний контроль емоцій та поведінки	Планування майбутнього
3	Невпевненості у собі	Рефлексія на людське оточення
4	Рефлексія на сім'ю	Помірквана активність
5	Рефлексія на шкільних вчителів	Рефлексія на власні здібності
6	Цілеспрямована поведінка	Домінуюча стратегія поведінки



Згідно з поданою таблицею, учні наприкінці року здебільшого рефлектують на оточення та відпрацьовують стратегії адаптації до навколишнього соціального оточення на противагу попереднім активним тенденціям початку року (лідерство, цілеспрямована поведінка). На наше переконання, у підлітків, під впливом соціуму, виробляються «оборонні» установки, запозичені у однолітків та привнесені дорослими. Це такий собі «комплекс невдахи», що створюється школою в дітях.

Факторний аналіз результатів тестування у учнів 6 класу експериментальної групи на початку навчального року виявив п'ять провідних факторів з загальним акумулятивним ефектом 52,70 %.

Перший фактор (7,28 % акумуляційної дії) поданий такими елементами:

1. Позитивне ставлення до людей ( $R = 0,81$ ).
2. Природність / Поміркваність ( $R = 0,79$ ).
3. Ставлення до матері ( $R = 0,65$ ).

Це фактор позитивної рефлексії на соціальне оточення.

Другий провідний фактор (11,86 % акумуляційної дії) поданий трьома елементами:

1. Ставлення до шкільних вчителів ( $R = 0,88$ ).
2. Ставлення до однолітків ( $R = 0,69$ ).
3. Не контрольованість емоцій та поведінки ( $R = -0,59$ ).

Це фактор рефлексії на шкільних вчителів.

Третій фактор (9,74 % акумуляційної дії) представлений наступними елементами:

1. Інтелект ( $R = 0,77$ ).
2. Лідерство ( $R = 0,74$ ).

На наш погляд, це фактор інтелектуального лідерства учнів експериментальної групи.

Четвертий фактор (9,29 % акумуляційної дії) поданий трьома елементами:

1. Ставлення до сім'ї ( $R = 0,79$ ).
2. Принциповість, моральність ( $R = 0,60$ ).

3. Впевненість у собі, життєрадісність ( $R = 0,53$ ).

Це фактор рефлексії на сім'ю.

П'ятий фактор (9,20 % акумуляційної дії) має два елементи:

1. Заперечення мрій та планів на майбутнє ( $R = -0,76$ ).
2. Самовпевненість, практичність ( $R = 0,57$ ).

На нашу думку,, це фактор заперечення мрій та планів на майбутнє. У даному разі ми знову зустрілися з інтелектуальною формою психологічного захисту, де проти тиску соціуму використовується метода «життя одним днем», постійний рух уперед супроводжується небажанням підлітків розмірковувати над довгостроковими планами.

Отже, у експериментальній групі 6 класу на початку року факторний аналіз даних виявив п'ять провідних тенденцій:

- Позитивна рефлексія на соціальне оточення;
- Рефлексія на шкільних вчителів;
- Інтелектуальне лідерство;
- Рефлексія на сім'ю;
- Заперечення мрій та планів на майбутнє.

Наприкінці року ситуація знову змінюється. У учнів експериментальної групи 6 класу спостерігається лише чотири провідні тенденції з сукупним акумулятивним ефектом 51,40 %.

Перший фактор (15,50 % акумуляційної дії) поданий такими елементами:

1. Принциповість, моральність ( $R = 0,91$ ).
2. Інтелект ( $R = 0,80$ ).
3. Контроль емоцій та поведінки ( $R = 0,72$ ).

Це фактор моральної позиції підлітків.

Другий провідний фактор (12,78 % акумуляційної дії) поданий такими елементами:

1. Ставлення до матері ( $R = 0,82$ ).
2. Лідерство ( $R = 0,77$ ).
3. Ставлення до сім'ї ( $R = 0,63$ ).

Це фактор рефлексії на матір.

Третій фактор (10,56 % акумуляційної дії) представлений наступними елементами:

1. Ставлення до шкільних вчителів ( $R = 0,88$ ).
2. Сміливість ( $R = 0,70$ ).
3. Консерватизм / Радикалізм ( $R = 0,55$ ).

На наш погляд, це фактор рефлексії на шкільних вчителів.

Четвертий фактор (10,56 % акумуляційної дії) поданий трьома елементами:

4. Позитивне ставлення до людей ( $R = 0,82$ ).
5. Природність / Поміркваність ( $R = 0,78$ ).
6. Емоційна стійкість ( $R = 0,56$ ).

Даний фактор відповідний за позитивне ставлення до людей.

Отже, наприкінці року в експериментальній групі факторним аналізом даних тестування виявлені наступні тенденції:

- Моральна позиція підлітків;
- Рефлексія на матір;
- Рефлексія на шкільних вчителів;
- Позитивне ставлення до людей.

Порівняємо отримані результати факторного аналізу за допомогою відповідної таблиці (табл. 3.9):

*Таблиця 3.9*

### **6 клас експериментальної групи. Провідні фактори**

<b>№</b>	<b>Початок навчального року</b>	<b>Кінець навчального року</b>
1	Позитивна рефлексія на соціальне оточення	Моральна позиція підлітків
2	Рефлексія на шкільних вчителів	Рефлексія на матір
3	Інтелектуальне лідерство	Рефлексія на шкільних вчителів
4	Рефлексія на сім'ю	Позитивне ставлення до людей
5	Заперечення мрій та планів на майбутнє	

Як свідчить подана таблиця наприкінці року учні демонструють більш свідому та відповідальну поведінку, налаштовані на мораль та авторитет значущих дорослих.

На початку навчального року факторний аналіз результатів тестування учнів 7 класу контрольної групи виявлено дію п'яти домінуючих факторів (загальний кумулятивний ефект їх складає 55,43 %).

У перший факторний комплекс (14,24 % акумуляційної дії) увійшли наступні елементи:

1. Лідерство ( $R = 0,83$ ).
2. Принциповість, моральність ( $R = 0,78$ ).
3. Природність / Поміркованість ( $R = 0,66$ ).

Отже, на наш погляд, цей фактор лідерства.

Другий фактор (12,79 % акумуляційної дії) склали наступні чинники:

1. Ставлення до сім'ї ( $R = 0,81$ ).
2. Впевненість у собі, життєрадісність ( $R = 0,76$ ).
3. Негативне ставлення до людей ( $R = -0,71$ ).

Фактично, це фактор рефлексії учнів на власну родину.

Третій фактор (11,20 % акумуляційної дії) поданий такими елементами:

1. Незалежність, самостійність ( $R = 0,93$ ).
2. Ставлення до шкільних вчителів ( $R = 0,92$ ).
3. Контроль емоцій та поведінки ( $R = 0,64$ ).

Цей фактор, на нашу думку, є тенденцією учнів до самостійності.

Четвертий значущий фактор (9,33 % акумуляційної дії) виявлений такими елементами:

1. Ставлення до однолітків ( $R = 0,80$ ).
2. Ставлення до людей взагалі ( $R = 0,78$ ).
3. Ставлення до власних здібностей ( $R = 0,66$ ).

Безумовно, це комплекс рефлексії на однолітків та підліткову субкультуру.

П'ятий фактор (7,87 % акумуляційної дії) виявлений наступними

елементами:

1. Емоційна стійкість ( $R = 0,81$ ).
2. Самовпевненість, практичність ( $R = 0,66$ ).

Безумовно, це комплекс емоційного контролю учнів.

Отже, контрольна група (7 клас) підлітків має наступні виявлені тенденції:

- Лідерство.
- Рефлексія на родину.
- Самостійність.
- Рефлексія на однолітків.
- Емоційний контроль.

Даний комплекс провідних тенденцій є відповідним для учнів 7 класу і відповідає як віковим так і соціально-поведінковим характеристикам підлітків.

Але картина дещо змінюється наприкінці року. Так, учні контрольної вибірки мають теж п'ять провідних факторів, як в цілому акумулюють 51,98 % дії досліджених чинників. Перший фактор (16,22 % акумуляційної дії) налічує елементи:

1. Самовпевненість, практичність ( $R = 0,86$ ).
2. Ставлення до матері ( $R = 0,78$ ).
3. Сміливість ( $R = 0,73$ ).

На наш погляд, це фактор самоствердження.

Другий виявлений фактор (10,04 % акумуляційної дії) має наступні елементи:

1. Ставлення до однолітків ( $R = 0,83$ ).
2. Ставлення до сім'ї ( $R = 0,75$ ).
3. Лідерство ( $R = 0,52$ ).

Це фактор рефлексії на однолітків.

Третій фактор (9,59 % акумуляційної дії) має два елементи:

1. Ставлення до власних здібностей ( $R = 0,87$ ).
2. Контроль емоцій та поведінки ( $R = 0,64$ ).

На наш погляд, це фактор рефлексії на власні здібності.

Четвертий фактор (8,58 % акумуляційної дії) має наступні елементи:

1. Консерватизм / Радикалізм ( $R = 0,80$ ).
2. Ставлення до шкільних вчителів ( $R = 0,73$ ).
3. Ставлення до людей взагалі ( $R = 0,38$ ).

Це фактор вибору стратегії соціальної поведінки учнів.

Останній, п'ятий провідний фактор (7,98 % акумуляційної дії) поданий трьома елементами:

1. Інтелект ( $R = 0,71$ ).
2. Емоційна стійкість ( $R = 0,61$ ).
3. Принциповість, моральність ( $R = 0,39$ ).

Це комплекс інтелекту підлітків.

Отже, наприкінці сьомого класу, учні контрольної вибірки мають п'ять провідних тенденцій:

- Самоствердження;
- Рефлексія на однолітків;
- Рефлексія на власні здібності;
- Вибір стратегії соціальної поведінки;
- Інтелект.

Порівняємо отримані дані за допомогою таблиці 3.10:

*Таблиця 3.10*

### **Провідні фактори впливу на учнів 7 класу контрольної вибірки**

<b>№</b>	<b>Початок навчального року</b>	<b>Кінець навчального року</b>
1	Лідерство	Самоствердження
2	Рефлексія на родину	Рефлексія на однолітків
3	Самостійність	Рефлексія на власні здібності
4	Рефлексія на однолітків	Вибір стратегії соціальної поведінки
5	Емоційний контроль	Інтелект

Підліткові тенденції самоствердження учнів, як бачимо, набувають під кінець року яскраво окреслених форм. Наявна також координація щодо однолітків та суспільних ланок через рефлексію.

Факторне дослідження результатів тестування учнів 7 класу експериментальної групи на початку року виявив три провідні фактори з загальним акумуляційним ефектом у 50,83 %.

Перший фактор (21,13 % акумуляційної дії) складають елементи:

1. Лідерство ( $R = 0,93$ ).
2. Самовпевненість, практичність ( $R = 0,91$ ).
3. Інтелект ( $R = 0,84$ ).

Це фактор лідерства підлітків.

Другий фактор (17,40 % акумуляційної дії) має у собі наступні три елементи:

1. Незалежність, самостійність ( $R = 0,89$ ).
2. Активність ( $R = 0,84$ ).
3. Ставлення до батька ( $R = 0,78$ ).

Це фактор самостійності учнів експериментальної групи.

Третій провідний фактор (12,31 % акумуляційної дії) має у собі наступні три елементи:

1. Ставлення до людей взагалі ( $R = 0,89$ ).
2. Ставлення до шкільних вчителів ( $R = 0,88$ ).
3. Ставлення до однолітків ( $R = 0,85$ ).

На нашу думку, це фактор рефлексії на людей, соціальне оточення підлітків.

Отже, учні 7 класу експериментальної групи на початку року мають такі тенденції розвитку:

- Лідерство.
- Самостійність.
- Рефлексія на людей.

Наприкінці року картина провідних тенденцій змінюється. Учні

експериментальної групи вже мають чотири провідні тенденції з загальним акумуляційним ефектом у 57,13 %.

Провідний фактор (18,96 % акумуляційної дії) має у собі наступні елементи:

1. Контроль емоцій та поведінки ( $R = 0,88$ ).
2. Незалежність, самостійність ( $R = 0,88$ ).
3. Консерватизм / радикалізм ( $R = 0,85$ ).

Це фактор самостійності підлітків (оскільки перші два елементи не вирізняються за показниками кореляційних зв'язків).

Другий за впливом на учнів 7 класу експериментальної групи фактор (14,61 % акумуляційної дії) має такі елементи:

1. Сміливість ( $R = 0,90$ ).
2. Ставлення до матері ( $R = 0,82$ ).
3. Самовпевненість, практичність ( $R = 0,64$ ).

Це фактор сміливості підлітків.

Третій визначний фактор впливу (12,85 % акумуляційної дії) має наступні елементи:

1. Ставлення до людей взагалі ( $R = 0,86$ ).
2. Інтелект ( $R = 0,85$ ).

Це фактор соціальної рефлексії на людей.

Четвертий провідний фактор (10,72 % акумуляційної дії) представлений трьома елементами:

1. Ставлення до батька ( $R = 0,92$ ).
2. Лідерство ( $R = 0,70$ ).
3. Емоційна стійкість ( $R = 0,65$ ).

Це фактор рефлексії на батька та, відповідно, поступового формування активної позиції.

Отже, наприкінці року учні 7 класу експериментальної групи мають наступні тенденції розвитку:

- Самостійність.



- Сміливість.
- Рефлексія на людей.
- Рефлексія на батька.

Порівняємо отримані результати факторного аналізу за допомогою відповідної таблиці (табл. 3.11):

*Таблиця 3.11*

**Провідні фактори впливу на учнів 7 класу експериментальної групи**

№	Початок навчального року	Кінець навчального року
1	Лідерство	Самостійність
2	Самостійність	Сміливість
3	Рефлексія на людей	Рефлексія на людей
4		Рефлексія на батька

У даному випадку ми фіксуємо стратегію відкритої активної поведінки учнів.

Факторний аналіз даних тестування контрольної групи на початку 8 класу виявив п'ять провідних тенденцій з сукупною кумуляцією у 57,05 %.

Перший фактор (16,93 % акумуляційної дії) представлений наступними елементами:

1. Принциповість, моральність ( $R = 0,86$ ).
2. Інтелект ( $R = 0,86$ ).
3. Емоційна стійкість ( $R = 0,73$ ).

Це фактор інтелектуальної та моральної зверхності підлітків.

Другий провідний фактор (13,05 % акумуляційної дії) поданий такими елементами:

1. Ставлення до батька ( $R = 0,82$ ).
2. Ставлення до людей взагалі ( $R = 0,75$ ).
3. Впевненість у собі, життєрадісність ( $R = 0,59$ ).

Це фактор рефлексії на батька.

Третій фактор (11,70 % акумуляційної дії) представлений наступними елементами:

1. Самовпевненість, практичність ( $R = 0,73$ ).
2. Ставлення до сім'ї ( $R = 0,72$ ).
3. Ставлення до матері ( $R = 0,57$ ).

На наш погляд, це фактор впевненості у собі підлітків.

Четвертий фактор (8,18 % акумуляційної дії) поданий двома елементами:

1. Контроль емоцій та поведінки ( $R = 0,80$ ).
2. Незалежність, самостійність ( $R = 0,70$ ).
3. Позитивне ставлення до людей ( $R = 0,58$ ).

Це фактор самоконтролю емоцій та поведінка.

П'ятий фактор (7,21 % акумуляційної дії) має один елемент – Лідерство ( $R = 0,85$ ). Це фактор лідерства підлітків.

Отже, на початку навчального року учні 8 класу контрольної групи мали наступні тенденції:

- Морально-інтелектуальна зверхність.
- Рефлексія на батька.
- Впевненості у собі.
- Самоконтроль емоцій та поведінки.
- Лідерство.

Наприкінці навчального року тенденції розвитку учнів змінюються. Факторний аналіз виявляє шість провідних тенденцій (сукупний акумуляційний ефект 54,55 %).

Перший фактор (10,58 % акумуляційної дії) поданий наступними елементами:

1. Ставлення до сім'ї ( $R = 0,81$ ).
2. Ставлення до батька ( $R = 0,70$ ).
3. Ставлення до однолітків ( $R = 0,70$ ).

Це фактор рефлексії на сім'ю.

Другий провідний фактор (9,24 % акумуляційної дії) поданий трьома елементами:

1. Сміливість ( $R = 0,77$ ).
2. Ставлення до матері ( $R = 0,72$ ).
3. Впевненість у собі, життєрадісність ( $R = 0,70$ ).

Це тенденція сміливості, життєтворча позиція особистості підлітка.

Третій фактор (9,14 % акумуляційної дії) представлений наступними елементами:

1. Емоційна стійкість ( $R = 0,85$ ).
2. Інтелект ( $R = 0,66$ ).
3. Позитивне ставлення до людей ( $R = 0,58$ ).

На наш погляд, це фактор емоційного оцінювання соціуму.

Четвертий фактор (8,75 % акумуляційної дії) поданий трьома елементами:

1. Заперечення активності ( $R = -0,78$ ).
2. Ставлення до людей взагалі ( $R = 0,65$ ).
3. Самовпевненість, практичність ( $R = 0,54$ ).

Це фактор заперечення активності. На нашу думку, така позиція підлітків пов'язана з конформістськими тенденціями розвитку у школі. (Як казав персонаж Гашека Швейк: «Не треба поспішати виконувати команду. Цілком можливо що згодом буде подана команда відставити»). На нашу думку, саме таке враження складається і у підлітків стосовно проявів ініціативи та діяльності у регламентованій ситуації навчання.

П'ятий фактор (8,51 % акумуляційної дії) має два елементи:

1. Лідерство ( $R = 0,76$ ).
2. Принциповість, моральність ( $R = 0,69$ ).

Це фактор лідерства.

Останній, шостий, провідний фактор впливу (8,32 % акумуляційної дії) поданий наступними елементами:

1. Мрії та плани на майбутнє ( $R = 0,79$ ).
2. Ставлення до шкільних вчителів ( $R = 0,66$ ).

### 3. Ставлення до власних здібностей ( $R = 0,58$ ).

На наш погляд, це фактор планування майбутнього на базисі рефлексії щодо вчителів та оцінки власних здібностей.

Отже, наприкінці навчального року учні 8 класу контрольної групи мали наступні тенденції:

- Рефлексія на сім'ю.
- Сміливість.
- Емоційне оцінювання соціуму.
- Заперечення активності.
- Лідерство.
- Планування майбутнього.

Порівняємо отримані дані факторного аналізу за допомогою таблиці 3.12:

*Таблиця 3.12*

#### **Провідні фактори впливу на учнів 8 класу контрольної вибірки**

№	Початок навчального року	Кінець навчального року
1	Морально-інтелектуальна зверхність	Рефлексія на сім'ю
2	Рефлексія на батька	Сміливість
3	Впевненості у собі	Емоційне оцінювання соціуму
4	Самоконтроль емоцій та поведінки	Заперечення активності
5	Лідерство	Лідерство
6		Планування майбутнього

Згідно з поданою таблицею, учні наприкінці року здебільшого вирішують питання приналежності до «знайомого» соціуму, демонструють відповідну адекватність суспільним вимогам. Фактор заперечення активності фіксує певне «зіркове ставлення» до оточення, що притаманне лише при надвисокій оцінці власних здобутків. Отже, дані учні дуже високо себе цінують, навіть занадто.

Факторний аналіз результатів тестування у учнів 8 класу експериментальної групи на початку навчального року виявив два провідних фактора з загальним акумулятивним ефектом 82,78 %.

Перший фактор (40,81 % акумуляційної дії) поданий такими елементами:

1. Активність ( $R = 0,83$ ).
2. Позитивне ставлення до людей ( $R = 0,83$ ).
3. Ставлення до сім'ї ( $R = 0,82$ ).

Це фактор активності підлітків.

Другий провідний фактор (21,20 % акумуляційної дії) поданий елементами:

1. Ставлення до власних здібностей ( $R = 0,79$ ).
2. Ставлення до людей взагалі ( $R = 0,79$ ).
3. Принциповість, моральність ( $R = 0,68$ ).

Це фактор рефлексії на власні здібності.

Третій фактор (20,77 % акумуляційної дії) поданий такими елементами:

1. Емоційна стійкість ( $R = 0,95$ ).
2. Консерватизм / Радикалізм ( $R = 0,93$ ).
3. Впевненість у собі, життєрадісність ( $R = 0,91$ ).

Це фактор збалансованої емоційної стійкості підлітків.

Отже, у експериментальній групі 6 класу на початку року факторний аналіз даних виявив три провідні тенденції:

- Активність;
- Рефлексія на власні здібності;
- Емоційна збалансованість.

Наприкінці року ситуація кардинально змінюється. У учнів експериментальної групи 8 класу спостерігається лише чотири провідні тенденції з сукупним акумулятивним ефектом 91,88 %.

Перший фактор (32,18 % акумуляційної дії) поданий такими елементами:

1. Активність ( $R = 0,97$ ).
2. Інтелект ( $R = 0,96$ ).

3. Позитивне ставлення до людей ( $R = 0,95$ ).

Це фактор активності підлітків.

Другий провідний фактор (29,50 % акумуляційної дії) поданий наступними елементами:

1. Ставлення до матері ( $R = 0,96$ ).
2. Ставлення до однолітків ( $R = 0,96$ ).
3. Ставлення до людей взагалі ( $R = 0,96$ ).

Оскільки подані елементи мають дуже тісний зв'язок, то, на нашу думку, це фактор рефлексії не тільки на матір, але і на все соціальне оточення підлітка. Тобто рефлексія взагалі.

Третій фактор (19,37 % акумуляційної дії) представлений наступними елементами:

1. Природність / Поміркованість ( $R = 0,97$ ).
2. Незалежність, самостійність ( $R = 0,96$ ).
3. Мрії та плани на майбутнє ( $R = 0,92$ ).

На наш погляд, це фактор самостійності підлітків.

Четвертий фактор (10,84 % акумуляційної дії) поданий трьома елементами:

1. Емоційна стійкість ( $R = 0,95$ ).
2. Контроль емоцій та поведінки ( $R = 0,92$ ).
3. Консерватизм / Радикалізм ( $R = 0,54$ ).

Даний фактор відповідний за збалансовану емоційність учнів експериментальної групи та радість творчої праці.

Отже, наприкінці року в експериментальній групі факторним аналізом даних тестування виявлені наступні тенденції:

- активність;
- самостійність;
- рефлексія;
- радість творчої праці.

Порівняємо отримані результати факторного аналізу за допомогою відповідної таблиці (табл. 3.13):

### Провідні фактори впливу на учнів 8 класу експериментальної групи

№	Початок навчального року	Кінець навчального року
1	Активність	Активність
2	Рефлексія на власні здібності	Рефлексія
3	Емоційна збалансованість	Самостійність
4		Радість творчої праці

Отже, наприкінці учбового циклу музичної школи учні експериментальної групи, що займалися за програмою особистісно орієнтованого навчання та виховання демонструють, на наш погляд, чотири провідні тенденції суб'єктності: активність, самостійність, рефлексія, радість творчої праці.

Результати таблиці свідчать про суттєву перевагу показників суб'єктності експериментальної групи порівняно з обома групами контролю. Це доводить ефективність запропонованих педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого виховання учнів музичних шкіл.

### Висновки до третього розділу

Спираючись на наше бачення педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичній школі нами відпрацьовано гіпотезу, завдання та узагальнено структуру дослідження, що дозволило окреслити відповідні методи дослідження, систематизувати загальну структуру подальшого експерименту.

На початку нашого дослідження суб'єктності учнів музичної школи контрольної та експериментальної груп не вирізняються за виявленими критеріями. Але, наприкінці вже 5-го класу факторний аналіз виявляє практично протилежні тенденції розвитку суб'єктності учнів контрольної та

експериментальної груп. Цей дисбаланс набуває найбільшого розмаху 8-му класі. Так, в учнів контрольної групи на початок навчального року домінували наступні фактори: морально-інтелектуальна зверхність, рефлексія на батька, впевненість у собі, самоконтроль емоцій та поведінки, лідерство. Наприкінці навчального року та ж група радикально змінила тенденції суб'єктності: рефлексія на сім'ю, сміливість, емоційне оцінювання соціуму, заперечення активності, лідерство. Натомість, учні експериментальної групи лише поглиблюють суб'єктний вимір власної особистості. Так, на початок 8-го класу серед факторів суб'єктності в них вирізнялися: активність, рефлексія на власні здібності та емоційна збалансованість. Наприкінці навчального року у них викристалізувалися: активність, рефлексія, самостійність та радість творчої праці.

За даними *констатувального дослідження* в контрольній групі наприкінці експерименту спостерігалось зростання (порівняно з початковим рівнем) на 11,12 % учнів з низьким рівнем суб'єктності та відповідне зменшення кількості учнів з середнім рівнем суб'єктності (12,51 %). В експериментальній групі навпаки спостерігалось зменшення учнів (6,67 %) з низьким рівнем суб'єктності за той же період. В контрольній групі наявна вибірка учнів (18,06 %) з низьким рівнем суб'єктності, в той час як у експериментальній групі таких даних немає. Тобто, перевага особистісно орієнтованого виховання учнів ДМШ України наявна. В той же час (на рівні 5 % похибки) учнів з високими показниками суб'єктності в обох групах приблизно однаковий відсоток, але учнів із середнім рівнем суб'єктності у контрольній групі на 17,11 % менше. Такий результат свідчить про перевагу особистісно орієнтованого виховання над загальноприйнятим.

*Формувальний експеримент* дав інші результати: в контрольній групі наприкінці навчального року спостерігалось зменшення на 8,11 % учнів з низьким та зростання кількості учнів з середнім рівнем суб'єктності на 2,69 %. Учні з високим рівнем суб'єктності збільшилось на 5,40 %. В експериментальній групі навпаки спостерігалось зменшення учнів з низьким



(8,06 %) та середнім (38,71 %) рівнем суб'єктності. Учні з високим рівнем суб'єктності наприкінці року стало значно більше.

Отже, наприкінці дослідження у контрольній та експериментальній групах учнів з низьким рівнем суб'єктності не виявлено. У той же час (на рівні 5 % похибки) учнів з високими показниками суб'єктності в експериментальній вибірці на 41,07 % більше, ніж у контрольній групі, а учнів із середнім рівнем суб'єктності вдвічі менше, ніж у контрольній групі (46,77 % проти 87,83 %). Такі результати свідчать про ефективність запропонованих педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого виховання учнів музичних шкіл.

Порівняння показників, одержаних в різні роки експерименту, дозволяє зробити висновки: а) існує пряма залежність і взаємозв'язок між якістю освітньої продукції учнів і рівнем розвитку їхніх особистих якостей; б) динаміка розвитку особистих якостей учнів має характер поступового наростання і стабілізації; в) за допомогою особистісно орієнтованої системи виховання можна досягти істотного розвитку комплексу здібностей учнів без зменшення якості засвоєння ними традиційних освітніх стандартів.

Отже, доведено, що учень музичної школи змінюється у напрямку зростання суб'єктності, що проявляється у його активності, самостійності, рефлексивності та радості від творчої праці що доводить ефективність запропонованих педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого виховання учнів музичних шкіл.

Оскільки суб'єктність на нашу думку, відображає внутрішню позицію вихованця відносно найважливіших життєвих цінностей, її зростання виступає показником саморозвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, реалізації творчих можливостей і встановлення гармонійного взаємозв'язку зі світом.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і запропоновано новий підхід до вирішення важливого й актуального завдання, що виявляється у вигляді обґрунтування та експериментальної перевірки педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого виховання учнів музичної школи.

1. З'ясовано, що запровадження особистісно орієнтованого підходу у навчально-виховний процес музичних шкіл дає змогу здійснювати роботу, спрямовану на: розвиток індивідуальності учня, надання пріоритету виховання суб'єктивному значенню; актуалізацію внутрішньої мотивація саморозвитку учня; вчення, як радість переживання від пошуку та відкриття смислів життя, від процесу творчості; результати навчання, визначені особистістю для власного життєтворення; позицію вихованця, як самосвідоме ставлення до життя, його активне життєтворення; розуміння вихованця суб'єктом виховної дії; суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини усіх суб'єктів навчально-виховного процесу; орієнтацію навчально-виховної роботи на стратегії пізнання в процесі пізнання; оцінювання учня у процесі сумісного обговорення за всіма параметрами.

Актуалізовано поняттєво-категоріальний апарат дослідження, у межах якого уточнено сутність поняття *«особистісно орієнтоване виховання у музичній школі»* – система взаємостосунків учасників навчально-виховного процесу в ході яких у суб'єкт-суб'єктній взаємодії за умов особистісно орієнтованого виховуючого середовища відбувається становлення особистості; *«особистісно орієнтоване виховуюче середовище музичної школи»* – емоційно збагачений системно організований простір безпосередньо та опосередковано організованої суб'єктами навчально-виховного процесу взаємодії для освоєння різних видів і форм людської діяльності, що проявляється у творчому самостійному визначенні траєкторії індивідуального розвитку та зростанні суб'єктності учнів.

Запропоновано власне трактування сутності поняття «суб'єктність учня

музичної школи» – відображення внутрішньої позиції учня музичної школи відносно найважливіших життєвих цінностей, що виступають умовою саморозвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, реалізації творчих можливостей, встановлення гармонійного взаємозв'язку зі світом.

2. Уточнено критерії та показники розвитку суб'єктності учнів музичної школи: *активність* (активність, інтелект, позитивне ставлення до людей, лідерство, впевненість у собі, життєрадісність, сміливість); *самостійність* (природність/поміркованість, незалежність (самостійність), мрії та плани на майбутнє, принциповість, моральність); *рефлексія* (ставлення до матері, однолітків, людей взагалі, сім'ї, батька, шкільних вчителів, власних здібностей); *радість творчої праці* (емоційна стійкість, контроль емоцій та поведінки, консерватизм/радикалізм).

Відповідно до критеріїв та показників було визначено рівні сформованості суб'єктності учнів музичної школи: високий, середній, низький.

3. Виявлено та схарактеризовано особливості реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичній школі: поступове стирання меж між навчальною та виховною роботою з відданням пріоритету виховній; розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості; орієнтація на перевагу індивідуальних форм навчання і виховання груповим та колективним; орієнтованість на постійне залучення дітей до контингенту для функціонування закладу; диференціація навчально-виховного процесу відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей учнів, психофізичних особливостей, стану здоров'я; поєднання індивідуальних і колективних форм роботи у навчально-виховному процесі: уроки (індивідуальні та групові), репетиції, перегляди навчальних робіт, вистави, конкурси, фестивалі, олімпіади, концерти, виставки, лекції, бесіди, вікторини, екскурсії, позаурочні заходи тощо; інтеграція різних видів мистецтв; приймання учнів до закладу протягом навчального року як на безконкурсній основі, так і за конкурсом; диференціація терміну навчання та віку вступників; розвиток

особистості учнів у поєднанні із ростом їхньої музикальності; розвиток емоційної сфери у напрямку «від себе» до «інших» (співпереживання); визнання провідної ролі музичної творчості у навчально-виховному процесі; задоволення потреб особистості, не пов'язаних з її життєвими планами й обумовлених актуальною ситуацією життєдіяльності, і лише для найбільш обдарованих учнів – до вибору професії в галузі культури та мистецтва; створення середовища самовизначення, саморозвитку, самореалізації особистості, що і проявляється у формуванні якостей особистості: самостійності, активності, ініціативності, відповідальності, рефлексійності, радості творчої праці тощо.

4. Обґрунтовано та експериментально доведено, що особистісний розвиток учня у музичній школі сприяє зростанню його суб'єктності завдяки реалізації таких педагогічних умов: підготовка педагога до реалізації особистісно орієнтованого виховання; управління навчально-виховним процесом реалізації особистісно орієнтованого виховання; створення особистісно орієнтованого виховуючого середовища.

Педагогічні умови, що впроваджувалися у практичну діяльність, сприяли урахуванню особистісних чинників виховання, передбаченню позитивного використання всього потенціалу виховної роботи стосовно конкретного соціуму; об'єднували педагогічні кадри різних категорій; конкретизували цінності особистості й суспільства на основах їхнього взаємопроникнення й гармонізації; передбачали виховний вплив не тільки на учня, а й на сукупність його відносин, на його соціум; трансформували виховання особистості в її самовиховання відповідно до динамічно мінливого соціального середовища; органічно поєднували всі види супроводу вихованця на шляху його розвитку й підтримки в процесі повсякденного рішення його життєвих проблем. З'ясовано, що існуючі підходи щодо організації методичної роботи серед викладачів музичних шкіл з метою здійснення особистісно орієнтованого виховання не задовольняють потреб сьогодення. При цьому виховуюче середовище, на відміну від

нормативної побудови діяльності учня, створює йому більш вільні умови, надає можливість самостійно визначати траєкторію індивідуального розвитку.

Зафіксовано позитивні зміни у розвитку суб'єктності учнів музичних шкіл. Доведено пряму залежність і взаємозв'язок між якістю освітньої продукції учнів і рівнем розвитку їхніх особистих якостей; динаміка розвитку особистих якостей учнів має характер поступового зростання; за допомогою особистісно орієнтованої системи виховання можна досягти істотного особистого розвитку учнів, водночас забезпечуючи якість засвоєння ними традиційних освітніх стандартів; учень музичної школи змінюється у напрямку зростання суб'єктності, що проявляється у його активності, самостійності, рефлексивності та радості творчої праці.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми педагогічних умов реалізації особистісно орієнтованого виховання у музичних школах України. Натомість відкриває перспективи розроблення питань, що стосуються обґрунтування окремих форм, методів і прийомів виховання учня музичної школи в особистісному вимірі, адекватних сучасному стану цивілізаційного розвитку, освітній стратегії України XXI століття.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Аболина Т. Г. Эстетическое воспитание в школе : методические указания / Т. Г. Аболина, Н. Е. Миропольская. – К. : Вища школа, 1987. – 97 с.
2. Автомонов П. Технологія педагогічного успіху : навч. посіб. / П. Автомонов ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К. : ВПЦ «Київ. ун-т», 2002. – 180 с.
3. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства : учебник : в 3 ч. / А. Д. Алексеев. – 2-е изд., доп. – М. : Музыка, 1988. – Ч. 1 и 2. – 415 с.
4. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано : учеб. пособие для муз. вузов и училищ / А. Д. Алексеев. – 3-е изд., доп. – М. : Музыка, 1978. – 288 с.
5. Алексеева В. Что такое искусство? / В. Алексеева. – М. : Советский художник, 1991. – 240 с.
6. Альбуханова-Славская К. Деятельность и психология личности / К. Альбуханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 330 с.
7. Амонашвили Ш. Школа жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанный на гуманно-личностной педагогике / Ш. Амонашвили. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 78 с.
8. Архив Юго-Западной России. – Киев, 1904. – Т. 12, ч. 1. – 18000 с.
9. Балл Г. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г. Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 3–11.
10. Барбіна Є. Гуманізація освіти : навч. пос. / Є. Барбіна. – Херсон : Айлант, 2001. – 60 с.
11. Барбіна Є. Теоретико-методологічні аспекти формування педагогічної майстерності / Є. Барбіна // Зб. наук. праць. Педнауки. – Херсон, 2002. – Вип. 32. – Ч. II. – С. 10–13.
12. Баренбойм Л. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л. Баренбойм. – М.; Л. : Музыка, 1969. – 283 с.
13. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию / Л. А. Баренбойм. – изд. 2-е,

- доп. – Л. : Советский композитор, Ленингр. отд-ние, 1979. – 350 с.
14. Белухин Д. Основы личностно ориентированной педагогики (Курс лекций) : в 2-х ч. / Д. Белухин. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «Модэк», 1996. – Ч. 1. – 317 с.
  15. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений : пер. с англ. / под ред. М. С. Мацковского. – Санкт-Петербург : Лениздат, 1992. – 400 с.
  16. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М., 1986. – 420 с.
  17. Бех І. Виховання особистості : навч.-метод. видання : у 2 кн. / І. Бех. – К. : Либідь, 2003. Кн. 1. – 280 с.
  18. Бех І. Виховання особистості : навч.-метод. видання : у 2 кн. / І. Бех. – К. : Либідь, 2003. Кн. 2. – 344 с.
  19. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наук. видання / І. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
  20. Беляев Ю. Болонський процес : хрестоматія / Ю. Беляев, О. Мішуков. – Херсон : видавництво ХДУ, 2005. – 276 с.
  21. Биковська О. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. Биковська. – К., 2008. – 44 с.
  22. Біднов В. Школа й освіта на Україні / В. Біднов // Українська культура: Лекції за редакцією Дмитра Антоновича / упор. С. В. Ульяновська. – К. : Либідь, 1993. – С. 63–70.
  23. Большая психологическая энциклопедия. – М. : Эксмо, 2007. – 544 с.
  24. Бондаревская Е. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
  25. Борев Ю. Б. Эстетика / Юрий Борисович Борев. – изд. 4-е, доп. – М. :

- Политиздат, 1988. – 495 с.
26. Боровик М. Про вплив народної пісні на мелодику А. Веделя / М. Боровик // Українське музикознавство. – 1971. – № 6. – С. 137–152.
  27. Бочелюк В. Психологічна готовність вчителя до особистісно-орієнтованого навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / В. Бочелюк. – К., 1998. – 17 с.
  28. Браудо И. А. Артикуляция: (О произношении мелодии) / И. Браудо. – Л. : Гос. музык. изд-во, 1961. – 199 с.
  29. Бузова О. Д. Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / О. Д. Бузова. – К., 2004. – 20 с.
  30. Буров А. Эстетическая сущность искусства / А. Буров. – М. : Искусство, 1956. – 185 с.
  31. Бутенко В. Педагогічні умови ефективного використання художнього середовища в естетичному вихованні школярів / В. Бутенко // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в сучасних умовах : зб. наук. праць. – Херсон : Айлант, 2004. – С. 3–6.
  32. Бутенко В. Эстетическое отношение к искусству как саморегулирующая система / В. Бутенко // Формирование эстетического отношения к искусству / редкол.: И. А. Зязюн и др. – М. : АПН СССР, 1991. – Т. 1. – С. 90–103.
  33. Бучківська В. Взаємини в дитячому колективі – умова особистісного орієнтованого педагогічного процесу / В. Бучківська // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 1. – С. 72–76.
  34. В классе А. Б. Гольденвейзера : сб. статей / сост. Д. Благой, Е. Гольдервейзер. – М. : Музыка, 1986. – 214 с.
  35. Вахраньов Ю. Клавір і клавірна музика на Україні середини 17 – першої чверті 19 століть в історичних та літературних матеріалах /



- Ю. Вахраньов // Музична Харківщина : збірник наукових праць ХІМ / упоряд. П. П. Калашник, Н. Л. Очеретовська. – Харків, 1992. – С. 18–25.
36. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
37. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини / Н. Ветлугіна. – К. : Музина Україна, 1978. – 253 с.
38. Витвицький В. Гетьман Кирило Розумовський – музичний меценат / В. Витвицький // Збірник на пошану Гр. Китастого. – Нью-Йорк : УВАН, 1980. – С. 6–10.
39. Витвицький В. Максим Березовський. Життя і творчість / Василь Витвицький. – Львів : Логос, 1995. – 110 с.
40. Витковская Н. Формирование эстетической культуры младших школьников: из опыта работы / Н. Витковская. – К. : Рад. шк., 1985. – 136 с.
41. Віденко А. Витоки особистісно зорієнтованого виховання та навчання в історії української педагогіки / А. Віденко // Педагогіка та психологія : збірник наукових праць / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2001. – Вип. 19, ч. 1. – С. 76–79.
42. Вільчковська А. Е. Розвиток теорії і практики музичного виховання учнів основних шкіл Польщі (1980–2000 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. Е. Вільчковська. – К., 2004. – 20 с.
43. Возняк М. С. Історія української літератури : у двох кн. : навч. вид. / М. С. Возняк. – 2-ге вид., випр. – Львів : Світ, 1994. – Кн. друга. – 560 с.
44. Волинський Й. Дмитро Бортнянський і Західна Україна / Й. Волинський // Українське музикознавство. – 1971. – Вип. 6. – С. 185–200.
45. Выготский Л. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк : кн. для учителя / Л. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
46. Галкина А. О симфонизме Бортнянского / А. Галкина // Сов. музыка. –

1973. – № 10. – С. 92–96.

47. Гармаш С. Педагогічні умови самореалізації особистості старшокласника у позакласній виховній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С. Гармаш. – Л., 2004. – 21 с.
48. Генрих Нейгауз. Воспоминания. Письма. Материалы [Электронный ресурс] / составитель Е. Р. Рихтер. – М. : «Имидж», 1992. – 366 с. – Режим доступа : [http://www.lubovich.region.in.ua/line05\\_r.html](http://www.lubovich.region.in.ua/line05_r.html).
49. Гершунский Б. Философия образования в XXI веке (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. Гершунский. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
50. Глинка М. Записки / М. Глинка ; подгот. А. С. Розанов. – М. : Музыка, 1988. – 141 с.
51. Глинка Ф. О природной способности русских к приятным искусствам / Ф. Глинка // Русский вестник. – 1815. – Кн. 3. – Т. 1. – С. 53–54.
52. Голобородько Є. Окремі сучасні аспекти традиційних ідей / Є. Голобородько // Збірник наукових праць : Педагогічні науки / М-во освіти і науки України, Херсонський держ. пед. ун-т. – Херсон : Айлант, 2001. – Випуск 25. – С. 18–21.
53. Голобородько Є. П. Слов'янська педагогічна культура і актуальні проблеми підготовки вчителя майбутнього / Є. П. Голобородько // Збірник наукових праць : Педагогічні науки / М-во освіти і науки України, Херсонський держ. пед. ун-т. – Херсон, 2002. – Вип. 32, Ч. 2. – С. 13–17.
54. Гондельвейзер А. Статті, матеріали, воспоминания / А. Гондельвейзер ; сост. и общая ред. Д. Д. Благого. – М. : Советский композитор, 1969. – 447 с.
55. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 2–7.
56. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник /

- Гончаренко С. – вид. друге, допов. і випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
57. Гордійчук М. Зародження української симфонічної музики / М. Гордійчук // Українське музикознавство. – 1971. – Вип. 6. – С. 111–125.
58. Горський В. Історія української філософії : курс лекцій / В. Горський. – К. : Наукова думка, 1996. – 285 с.
59. Гофман И. Фортепианная игра: Ответы на вопросы о фортепианной игре / И. Гофман. – М. : Музгиз, 1961. – 222 с.
60. Гуманізація процесу навчання в школі : навч. посіб. / С. Бондар, Ю. Мальований, О. Матвієнко та ін. ; за заг. ред. С. Бондар ; Ін-т педагогіки АНН України. – 2-е вид. доповн. – К. : СтилоС, 2001. – 256 с.
61. Гуральник Н. Українська фортепіанна школа ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. Гуральник. – К., 2008. – 41 с.
62. Гусарчук Т. Відродження / Т. Гусарчук // Музика. – 1989. – № 5. – С. 18–19.
63. Гусарчук Т. Дванадцять хороших концертів з автографа А. Веделя / Т. Гусарчук // Український музичний архів. – Вип. 1. – К. : Центрмузінформ, 1995. – С. 53–67.
64. Гусарчук Т. Рукописна колекція творів А. Веделя з бібліотеки Київської духовної академії / Т. Гусарчук // З історії української музичної культури. – К. : КДК ім. П. І. Чайковського, 1991. – С. 64–74.
65. Давидович В. Сущность культуры / В. Давидович, Ю. Жданов. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. ун-та, 1979. – 263 с.
66. Давыдов М. Проблемы развивающего обучения / М. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
67. Дем'янчук О. Методи художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітньої школи / О. Дем'янчук. – К. : ІЗМН, 1996. – 56 с.
68. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Избранные педагогические сочинения. – М. : Учпедгиз, 1956. – С. 136–203.

69. Долгая Н. Виховання духовності старшокласників засобами молодіжної музичної субкультури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Н. Долгая. – Херсон, 2006. – 20 с.
70. Ернст Ф. Кріпацькі капели на Україні / Ф. Ернст // Музика. – 1924. – Ч. 1–3. – С. 33–38.
71. Желан А. Становлення та розвиток музичної освіти в херсонській губернії (кінець XIX – початок XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. Желан. – Л., 2008. – 22 с.
72. Зак Я. И. Статьи. Материалы. Воспоминания / Я. И. Зак. – М. : Сов. композитор, 1980. – 208 с.
73. Закон України «Про освіту» // Нормативно-правове забезпечення освіти : у 4-х частинах. – Х. : Видав. гр. «Основа», 2004. – Ч. 1. – С. 26–58.
74. Закон України «Про позашкільну освіту» // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2000. – № 46. – С. 393.
75. Зоц О. Підготовка педагогічних кадрів для роботи в особистісно орієнтованій системі / О. Зоц // Педагогічна газета. – 2001. – № 8. – С. 5.
76. Зязюн І. Виховання естетичної культури школярів / І. Зязюн, Н. Миропольська, Л. Хлебнікова. – К. : ІЗМН, 1998. – 156 с.
77. Зязюн І. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / І. Зязюн // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 8–13.
78. Зязюн І. Культура в контексті політики та освіти / І. Зязюн // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 2. – С. 2–8.
79. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії : науково-методичний посібник / І. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
80. Зязюн І. А. Національна державна комплексна програма естетичного виховання / І. А. Зязюн, О. М. Семашко // Рідна школа. – 1995. – № 12. – С. 30–51.
81. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.

82. Іванова В. Педагогічні умови організації діяльності дитячих центрів естетичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / В. Іванова. – К., 2003. – 24 с.
83. Історія української літератури. – К. : Наук, думка, 1967. – Т. 2. – 540 с.
84. Історія української музики : в 6-ти т. – К. : Наук. думка, 1989. – Т. 1. – 433 с.
85. Історія української музики : у 6-ти т. – К. : Наук. думка, 1989. – Т. 2. – 393 с.
86. Історія філософії на Україні : у 3 т. / В. М. Нічик, В. С. Горський, М. В. Попович та ін. – Київ : Наукова думка, 1987. – Т. 1. – 399 с.
87. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д. Кабалевский. – 2-е изд., испр. и перед. – М. : Просвещение, 1984. – 239 с.
88. Каган М. Культура – Философия – Искусство / М. Каган, Т. Холестова. – М. : Знание, 1988. – 54 с.
89. Кияновська Л. Українська музична культура : навч. посібник / Л. Кияновська. – К. : ДМЦНЗКМ, 2002. – 160 с.
90. Ковальова А. Педагогічні умови самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / А. Ковальова. – Л., 2005. – 21 с.
91. Коган Г. Работа пианиста / Г. Коган. – М. : Музгиз, 1963. – 143 с.
92. Коган Г. У врат мастерства / Г. Коган. – М. : Музгиз, 1961. – 320 с.
93. Комарова А. Эстетическая культура личности / А. Комарова. – К. : Вища школа, 1988. – 152 с.
94. Коменский Я. А. Великая дидактика : избр. пед. соч. / Я. А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1955. – 651 с.
95. Кононенко О. Проблема толерантності в контексті особистісно орієнтованої моделі спілкування / О. Кононенко // Педагогіка

- толерантності. – 1998. – № 1. – С. 5–10.
96. Конох М. Формування нової філософії освіти в Україні. Соціально-філософський аналіз : монографія / М. Конох. – К. : Вища школа, 2001. – 223 с.
97. Копиця М. Музика українського вертепу / М. Копиця // Музика. – 1976. – № 4. – С. 22–23.
98. Корній Л. Історія української музики : підручник для студ. вищ. муз. навч. закл. : у 3 ч. / Корній Лідія. – Київ – Харків – Нью-Йорк : Вид-во М. П. Коць, 1998. – Ч. 1. – 315 с.
99. Корній Л. Історія української музики : підручник для студ. вищ. муз. навч. закл. : у 3 ч. / Корній Лідія. – Київ – Харків – Нью-Йорк : Вид-во М. П. Коць, 1998. – Ч. 2. – 388 с.
100. Корній Л. Історія української музики : підручник для студ. вищ. муз. навч. закл. : у 3 ч. / Корній Лідія. – Київ – Харків – Нью-Йорк : Вид-во М. П. Коць, 1998. – Ч. 3. – 479 с.
101. Корто А. О фортепианном искусстве / А. Корто. – М. : Музыка, 1965. – 363 с.
102. Корчак Януш. Как любить ребенка / Януш Корчак. – М. : Книга, 1980. – 482 с.
103. Костюк Г. Навчально-виховний процес і розвиток особистості / Г. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
104. Красовицький М. Особистісно-зорієнтована виховна система: Практична педагогіка виховання / М. Красовицький // Завуч. – 2002. – № 6. – Вкладиш. – С. 1–5.
105. Кременштейн Б. Педагогика Г. Г. Нейгауза / Б. Кременштейн. – М. : Музыка, 1984. – 89 с.
106. Кріп'якевич І. Історія України / І. Кріп'якевич. – Львів, 1992. – 556 с.
107. Крупник С. Психологические проблемы воспитательного воздействия искусства / С. Крупник // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 102–108.
108. Кудина Г. Как развивать художественное восприятие у школьников /

- Г. Кудина, А. Мелик-Пашаев, З. Новлянская. – М. : Знание, 1988. – 80 с.
109. Кузь В. Г. Школа – центр воспитания / В. Г. Кузь. – М. : Педагогика, 1991. – 149 с.
110. Кулікова Л. Видатні особистості української історії та педагогіки / Л. Кулікова // Збірник наукових праць : Педагогічні науки / М-во освіти і науки України, Херсонський держ. пед. ун-т. – Херсон : ХДПУ, 2001. – Вип. 25. – С. 119–127.
111. Кулюткин Ю. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 21–30.
112. Культура і творча активність людини / ред. кол.: Л. Левчук (відп. ред.) та ін. – К. : Либідь, 1992. – 128 с.
113. Кучерук Д. Естетичне сприйняття предметного середовища / Д. Кучерук. – К. : Наук. думка, 1973. – 143 с.
114. Ларцев В. Формування особистості: детермінанти, проблеми, перспективи (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / В. Ларцев. – К., 2003. – 31 с.
115. Левківський М. Історія педагогіки / М. Левківський. – вид. 2-е, допов. – Київ, 2006. – 360 с.
116. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность / А. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политздат, 1977. – 304 с.
117. Леонтьев А. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. II. – 320 с.
118. Лилов А. Природа художественного творчества / А. Лилов. – М. : Искусство, 1981. – 479 с.
119. Лисенко М. Листи / упор., прим. та комент. О. Лисенка. – К. : Мистецтво, 1964. – 61 с.
120. Лисько З. Піонери музичного мистецтва в Галичині / З. Лисько. – Львів – Нью-Йорк, 1994. – С. 27.
121. Литвинов В. Д. Ідеї раннього Просвітництва у філософській думці

- України / В. Д. Литвинов. – К., 1984. – 151 с.
122. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников : учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / Б. Т. Лихачев. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
123. Лук А. Психология творчества / А. Лук. – М. : Наука, 1978. – 127 с.
124. Лукач Д. Своеобразие эстетического : в 4-х т. / Д. Лукач. – М. : Прогресс, 1980. – Т. 2. – 472 с.
125. Лукьянова М. Особистісно орієнтований урок: конструювання та діагностика / М. Лукьянова, Н. Разіна, Т. Абдулліна. – Х. : Веста: Видавництво «Ранок», 2007. – 176 с.
126. Майкапар С. М. Годы учения / биограф. справка Е. А. Майкапар. – М.; Л. : Искусство, 1938. – 200 с.
127. Малахов В. Культура и человеческая целостность / В. Малахов. – К. : Наук. думка, 1981. – 119 с.
128. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
129. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу ; пер. с англ. – Киев – Донецк : Ин-т психологии АПН Украины, 1994. – 54 с.
130. Масол Л. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій / Л. Масол // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 1. – С. 2–5.
131. Мастера советской исполнительской школы. – М., 1961. – 128 с.
132. Мафтей А. Г. Личностно-ориентированный подход в управлении поликультурной школой [Электронный ресурс] / А. Г. Мафтей. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/lichnostno-orientirovannyi-podkhod-v-upravlenii-polikulturnoi-shkoloi>.
133. Медведик Ю. «Богогласник» – найдавніша пам'ятка української духовної лірики XVII–XVIII ст. (джерелознавчий та етнологічний аспекти) / Ю. Медведик // Народна творчість та етнографія. – 1992. – № 5–6. – С. 44–49.



134. Медушевский В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 255 с.
135. Мелик-Пашаев А. Ступеньки к творчеству: Художественное развитие ребенка в семье / А. Мелик-Пашаев, З. Новлянская. – М. : Педагогика, 1987. – 144 с.
136. Метнер Н. Повседневная работа пианиста и композитора / Н. Метнер ; сост. М. А. Гурвич и Л. Г. Лукомской. – 2-е изд. – М. : Музыка, 1979. – 71 с.
137. Миклашевський Й. Музична і театральна культура Харкова XVIII–XIX ст. / Й. Миклашевський. – К. : Наукова думка, 1967. – 160 с.
138. Милич Б. Воспитание ученика-пианиста в 1–2 классах ДМШ / Б. Милич. – К. : Музична Україна, 1977. – 78 с.
139. Мистецтво життєтворчості особистості : навч.-метод. посібник : у 2 ч. Ч. 1: Теорія та технологія життєтворчості / ред. рада: В. Доній (голова), Г. Несен (заст. голови), Л. Сохань, І. Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін. – К., 1997. – 392 с.
140. Музыка барокко й классицизма. Вопросы анализа : сб. трудов. – М., 1986. – Вып. 84. – 159 с.
141. Музыкальное восприятие школьников / В. Белобородова, Г. Ригана, Ю. Алиев. – М. : Педагогика, 1975. – 160 с.
142. Набор в Киеве певчих для придворной капеллы в 1758 г. // Киевская старина. – 1891. – № 3. – С. 3.
143. Наказний М. Методичне забезпечення особистісно зорієнтованого навчання: Яким йому бути / М. Наказний // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – № 1. – С. 54–61.
144. Наливайко Д. Искусство: направления, течения, стили / Д. Наливайко. – К. : Мистецтво, 1981. – 260 с.
145. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті: Нормативно-правове забезпечення освіти : у 4-х т. – Х. : Видав. гр. «Основа», 2004. – Ч. 1. – С. 5–24.
146. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Нейгауз. – 5-е изд. –

- М. : Музыка, 1988. – 240 с.
147. Нейгауз Г.: Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям / сост. Я. И. Милынтейн ; ред. С. Г. Нейгауз, Д. В. Житомирский, Я. И. Милынтейн. – М. : Сов. композитор, 1983. – 525 с.
148. Некрасова Т. Київська академія та її значення в розвитку музичної освіти й професіоналізму / Т. Некрасова // Українське музикознавство. – 1971. – Вип. 6. – С. 238–244.
149. Несторенко Г. Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Г. Несторенко. – К., 2003. – 20 с.
150. Оборин-педагог : сб. статей. – М. : Музыка, 1989. – 190 с.
151. Овчарук О. В. Розвиток музично-педагогічної думки в Україні на початку ХХ століття (1905–1925 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Овчарук Ольга Володимирівна. – К., 2001. – 195 с.
152. Огієнко І. Українська культура / І. Огієнко. – К. : Довіра, 1992. – 140 с.
153. Онищук Л. Інноватика – істотна складова гуманістичної парадигми учіння / Л. Онищук // Шлях освіти. – 2000. – № 4. – С. 13–16.
154. Освітні технології : навч.-метод. посібник / О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська та ін. ; за заг. ред О. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
155. Павлова О. Педагогічне керівництво формуванням ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами музично-ігрової діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. Павлова. – К., 2005. – 20 с.
156. Павловський М. Хорові подорожі Лисенка / М. Павловський // М. В. Лисенко у спогадах сучасників. – К., 1968. – С. 516–517.
157. Пархоменко Л. Хорова культура в першій половині ХІХ ст. / Л. Пархоменко // Київ музичний. – К., 1982. – С. 8–10.
158. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. –

М. : БРЭ, 2003. – 528 с.

159. Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / за заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка, чл.-кор. В. Лозової. – Харків : ХДПУ, 2001. – Вип. 19. – Ч. 2. – 160 с.
160. Педагогічна майстерність : підручник / І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривоніс та ін. ; за ред. І. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
161. Пентилюк М. Основи спілкування / М. Пентилюк, Л. Сугейко // Абітурієнт. – Херсон, 1997. – Вип. 7. – С. 131–136.
162. Перельман Н. Е. В классе рояля: короткие рассуждения / Н. Е. Перельман. – 3-е изд. доп. – Л. : Музыка, Ленингр. отд., 1981. – 96 с.
163. Перспективні педагогічні технології : наук.-метод. посібник / за ред. Г. Сизоненко. – К. : Гопак, 2000. – 560 с.
164. Петухова Л. К вопросу о соотношении эмоционального и рационального в формировании социальных потребностей школьников / Л. Петухова // Научно-практ. конф. «Октябрь и наука». – Херсон, 1988. – С. 32.
165. Петухова Л. Стимулювання творчої активності учнів / Л. Петухова // Естетика педагогічної творчості. – К., 1995. – С. 16–17.
166. Пехота О. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія / О. Пехота, А. Старева. – 2-е вид. доп. та перероб. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2006. – 272 с.
167. Плигин А. А. Личностно-ориентированное образование: история и практика : монография / А. А. Плигин. – М. : «КСП+», 2003. – 432 с.
168. Плігін А. А. От индивидуализации обучения к личностно-ориентированному образованию [Электронный ресурс] / А. А. Плігін. – Режим доступа : [http://www.pligin.ru/pligin\\_individ2008.html](http://www.pligin.ru/pligin_individ2008.html).
169. Подмазін С. Особистісно орієнтована освіта як особливий вид діяльності / С. Подмазін // Директор школи. – 2002. – № 8. – С. 4–5.
170. Подмазін С. Особистісно орієнтований освітній процес. Принципи. Технології / С. Подмазін // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 37–43.

171. Полевиков И. Динамика субъектности учащихся музыкальных школ личностно-ориентированной воспитательной среды / И. Полевиков // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения : сборник материалов XXVIII Межд. научн.-практ. конф., (Новосибирск, 10 декабря 2012 г. / Минобрнауки РФ, Новосибирский гос. техн. ун-т). – Новосибирск : издательство НГТУ, 2012. – С. 134–138.
172. Полевиков И. Духовность, музыка и воспитание молодежи / И. Полевиков // Збірник наукових праць : Педагогічні науки / М-во освіти і науки України, Херсонський держ. пед. ун-т. – Херсон, 2002. – Вип. 30. – С. 254–256.
173. Полевиков И. Субъектность учащегося музыкальной школы / И. Полевиков // Сборник научных трудов Sworld : материалы межд. научн.-практ. конф. «Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании 2012» (Одесса, 18–27 декабря 2012 г. / Минобрмолспорта Украины, Одесский нац. морской ун-т). – Одесса : КУПРИЕНКО, 2012. – Выпуск 4. – Том 21. – С. 78–83.
174. Полевиков І. Витоки особистісно орієнтованого виховання у музичній школі / І. Полевиков // Таврійський вісник освіти. – 2008. – № 1(21). – С. 104–112.
175. Полевиков І. Виховання у музичній школі в особистісному вимірі / І. Полевиков // Печатное слово. – 2007. – № 4/25. – С. 71–75.
176. Полевиков І. Вплив уроків музики на формування особистості молодшого школяра / І. Полевиков // Початкове навчання та виховання. – 2007. – № 31(143). – С. 34–36.
177. Полевиков І. Емоційне сприйняття й інтелектуальне осмислення суті творів мистецтва як цілісний процес, що позитивно впливає на розвиток особистості учня музичної школи / І. Полевиков // Молодь і ринок. – 2007. – № 3–4(26–27). – С. 96–99.
178. Полевиков І. Інтеграція мистецтв як засіб розв'язання виховних завдань становлення особистості XXI століття / І. Полевиков // Виховна робота в

- школі. – 2007. – № 9(34). – С. 9–11.
179. Полєвіков І. Методи особистісно орієнтованого виховання в музичній школі / І. Полєвіков // Психологія і педагогіка: методика та проблеми практичного застосування: матеріали Міжн. наук.-практ. конф., (м. Одеса, 9–10 вересня 2011 р. / М-во освіти і науки України, ГО «Південна фундація педагогіки»). – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2011. – Ч. 1. – С. 52–55.
180. Полєвіков І. Музична школа в аспекті особистісно орієнтованого виховання / І. Полєвіков // Збірник наукових праць : Педагогічні науки / М-во освіти і науки України, Херсонський держ. пед. ун-т. – Херсон, 2007. – Вип. 44. – С. 146–150.
181. Полєвіков І. Музично-педагогічна спадщина України як передумова реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичній школі / І. Полєвіков // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2007. – Вип. 31. – С. 150–155.
182. Полєвіков І. Музично-творча діяльність – шлях до розвитку особистості молодшого школяра / І. Полєвіков // Таврійський вісник освіти. – 2007. – № 3(19). – С. 60–64.
183. Полєвіков І. Особистісно орієнтоване виховання в музичній школі / І. Полєвіков // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки : [зб. наук. праць / гол. ред. В. С. Курило]. – Луганськ : Вид-во ДЗ «Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка». – 2011. – № 20(231) жовтень, Частина І. – С. 219–227.
184. Полєвіков І. Особливості професійно-творчої самореалізації викладача дитячої музичної школи / І. Полєвіков // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : [зб. наук. праць / редкол. Н. В. Гузій (відп. ред.) та ін.]. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 11(21). – С. 223–227. – (Серія 16 «Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики»).
185. Полєвіков І. Порівняльна характеристика традиційної й особистісно

орієнтованої технологій виховання учнів музичної школи / І. Полєвіков // Акмеологія в Україні. – 2010. – № 1. – С. 83–90.

186. Полєвіков І. Система особистісно орієнтованого виховання в музичній школі / І. Полєвіков // Матеріали семінару-практикуму та «Народознавчих студій пам'яті Василя Скуратівського» з проведенням Круглого столу на тему: «Початкова мистецька освіта в контексті розвитку української культури», (Тернопіль – Київ, 16–19 листопада 2011 р.). – К. : УЦКД, 2011. – С. 322–327.
187. Полєвіков І. Специфіка управління особистісно орієнтованою освітньою системою музичної школи / І. Полєвіков // Педагогічний альманах : [зб. наук. праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін.]. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2012. – Вип. 16. – С. 201–205.
188. Полєвіков І. Стан реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичній школі / І. Полєвіков // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки) : [зб. наук. праць / за ред. Богданова І. Т., Баханова К. О. та ін.]. – Бердянськ : БДПУ, 2012. – № 1. – С. 237–243.
189. Полєвіков І. Управління виховним процесом музичної школи в особистісному вимірі / І. Полєвіков // Педагогічні науки : [зб. наук. праць / ред. Є. С. Барбіна]. – Херсон, 2008. – Вип. 50. – С. 357–360.
190. Полєвіков І. Управління процесом реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичній школі / І. Полєвіков // Проблеми сучасної педагогічної освіти : [зб. наук. статей / за ред. О. В. Глузмана, М. Я. Ігнатенко та ін.]. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 33. – Ч. 1. – С. 227–232. – (Серія «Педагогіка і психологія»).
191. Полєвіков І. Урок в системі особистісно орієнтованого виховання / І. Полєвіков // Збірник наукових праць : Педагогічні науки / М-во освіти і науки України, Херсонський держ. пед. ун-т. – Херсон, 2009. – Вип. 51. – С. 84–88.
192. Полєвіков І. Художнє сприйняття музичного твору як аспект

- особистісного розвитку учня музичної школи / І. Полєвіков // Ціннісно-смысловий універсум людини : монографія / за ред. О. О. Сердюк. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2007. – С. 122–127.
193. Полєвіков І. Шляхи реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичній школі : [навчально-методичний посібник] / І. Полєвіков. – Херсон : Олді-плюс, 2009. – 56 с.
194. Положення «Про початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади системи Міністерства культури і мистецтв України», 2001. – 15 с.
195. Пономарев Е. Психология творчества и педагогика / Е. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
196. Пономарьова Р. Психолого-педагогічні принципи технології особистісно-орієнтованого розвитку обдарованої молоді / Р. Пономарьова // Обдарована дитина. – 1998. – № 7. – С. 5–7.
197. Проблеми гуманізму освіти: 10-річчю АПН України присвячується : зб. матеріалів наук.-метод. конф. : [в 2 ч.] / АПН України ; Укр. відділення міжнарод. ун-ту. – Вінниця, 2002. – Ч. 1. – 287 с.
198. Проблеми гуманізму освіти: 10-річчю АПН України присвячується : зб. матеріалів наук.-метод. конф. : [в 2 ч.] / АПН України ; Укр. відділення міжнарод. ун-ту. – Вінниця, 2002. – Ч. 2. – 312 с.
199. Проблемы эстетического развития личности школьника / под. ред. А. Булова, Е. Квятковского. – М. : Педагогика, 1987. – 96 с.
200. Програма «Фортепіано» та методичні вказівки для фортепіанних відділів дитячих музичних шкіл / укладач І. Рябов. – К. : РМК навч. закл. мистецтв і культ., 1998. – 35 с.
201. Прокіпець Л. Гідність як саморегуляція «Я» – творчості / Л. Прокіпець, М. Пентиліук // Особистість педагога: розкриття можливостей. – К., 1995. – С. 15–18.
202. Психология одарённости детей и подростков / под. ред. Н. Лейтеса. – М. : Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
203. Психологічні аспекти гуманізації освіти : книга для вчителя / за ред.

- Г. Балла. – К. – Рівне, 1996. – 128 с.
204. Психологія : антологія : у 3-х томах / за ред. Р. Трага і Г. Балла. – К., 2001. – Т. 1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – 224 с.
205. Психологія : підручник / Ю. Трофімов, В. Рибалка, П. Гончарук та ін. ; за ред. Ю. Трофімова. – 2-ге вид., стереотип. – К. : Либідь, 2000. – 558 с.
206. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посібник / ред. рада: В. Доній (голова), Г. Несен (заст. голови), Л. Сохань, І. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К., 1996. – 792 с.
207. Пустовіт Г. Шкільний мікро заказник – лабораторія просто неба / Г. Пустовіт // Рідна школа. – 2004. – № 2. – С. 22–25.
208. Пуха І. Про школи в Запорізькій Січі / І. Пуха // Український історичний журнал. – 1969. – № 3. – С. 101–104.
209. Пуховська Л. Особистісно-орієнтована підготовка вчителів на Заході / Л. Пуховська // Концепція гуманізму в становленні та розвитку професійної освіти : матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. – Одеса : Астропринт, 1998. – С. 101–104.
210. Рагозіна В. Особистісно-зорієнтований підхід до діагностики розвитку учнів у процесі художньо-естетичного виховання / В. Рагозіна // Рідна школа. – 2001. – № 1. – С. 50–52.
211. Ражников В. Диалоги о музыкальной педагогике / В. Ражников. – М., 1989. – 26 с.
212. Ражников В. Резервы музыкальной педагогики / В. Ражников. – М., 1980. – 206 с.
213. Ратушна Л. Моделювання особистісно-зорієнтованого навчально-вихованого процесу / Л. Ратушна // Завуч. – 2001. – № 25. – С. 6.
214. Рибалка В. Особистісний підхід у шкільництві: співпраця вчителів і шкільних психологів / В. Рибалка // Освіта і управління. – 1998. – № 1. – С. 81–90.
215. Робота з педагогічними кадрами. – Х. : Вид.група «Основа», 2006. – 208 с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип. 3(39)).



216. Роджерс К. Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1990. – № 2. – С. 4–65.
217. Ростовська І. Формування мотивації учіння гри на фортепіано : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Трудове виховання» / І. Ростовська. – К., 2009. – 21 с.
218. Ростовський О. Педагогіка музичного сприймання : навч. посіб. / О. Ростовський. – К. : ІЗИН, 1997. – 248 с.
219. Рубинштейн С. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Рубинштейн. – М. : Педагогіка, 1989. – Т. II. – 328 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
220. Рубинштейн С. Проблемы общей психологии / С. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 382 с.
221. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник / О. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
222. Савченко О. Ознаки особистісно орієнтованої підготовки майбутнього вчителя / О. Савченко // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – К. : УДПУ, 1997. – С. 3–5.
223. Савченко О. Особистісно орієнтоване спілкування / О. Савченко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1999. – № 1. – 34 с.
224. Савшинский С. Пианист и его работа / С. Савшинский. – Л. : Сов.композитор, 1961. – 36 с.
225. Савшинский С. Работа пианиста над музыкальным произведением / С. Савшинский. – М. : Музыка, 1964. – 165 с.
226. Савшинский С. Работа пианиста над техникой / С. Савшинский. – Л. : Музыка, 1968. – 108 с.
227. Світлична С. Гуманно-особистісний підхід до дітей як основа особистісно орієнтованих педагогічних технологій / С. Світлична // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2001. – Вип. 19. – ч. 1. – С. 121–125.
228. Селевко Г. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. /

- Г. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
229. Сериков В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
230. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Сисоєва Світлана Олександрівна. – К., 1997. – 428 с.
231. Сковорода Г. Дослідження, розвідки, матеріали / Г. Сковорода. – К. : Наук. думка, 1992. – 382 с.
232. Сковорода Г. Повне зібрання творів : у 2-х т. / Г. Сковорода . – К. : Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 531 с.
233. Сковорода Г. Повне зібрання творів : у 2-х т. / Г. Сковорода. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. 2. – 574 с.
234. Стецюк К. Розвиток музично-творчих здібностей учнів у навчально-виховному процесі мистецьких шкіл : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / К. Стецюк. – Луганськ, 2005. – 20 с.
235. Столович Л. Эстетическое в действительности и искусстве / Л. Столович. – М. : Госполитиздат, 1959. – 256 с.
236. Столяренко О. Формування гуманістичних рис школярів загальноосвітньої школи / О. Столяренко // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 53.
237. Субтельний О. Україна. Історія / О. Субтельний. – К. : Либідь, 1991. – 512 с.
238. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
239. Сухомлинський В. Вибрані твори в п'яти томах / В. Сухомлинський. – К. : Видавництво «Радянська школа», 1976. – Т. 3. – 670 с.
240. Сучасний вчитель як суб'єкт педагогічної комунікації : наук.-метод. посіб. / за ред. С. Мусатова. – К. : Наукова думка, 2003. – 96 с.
241. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних

- університетах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т. П. Танько. – Х., 2004. – 41 с.
242. Тарасов Г. С. Музична психологія і психотерапія [Електронний ресурс] / Г. С. Тарасов // Музичне виховання і розвиток особистості. – Режим доступу : <http://www.voppsy.ru/issues/1990/904/904131.htm>.
243. Теплов Б. Психология музыкальных способностей / Б. Теплов // Избранные труды : в 2-х т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 42–222.
244. Тихомиров О. Эмоции и мышление / О. Тихомиров. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 270 с.
245. Толстых А. Искусство понимать искусство: Психологический коллаж / А. Толстых. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.
246. Турчин Т. М. Педагогічні засади естетичного виховання учнів дитячих музичних шкіл : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Т. М. Турчин. – К., 2006. – 20 с.
247. Удосконалення навчально-виховного процесу як засіб розвитку творчої особистості учнів : матеріали Всеук. наук.-практ. конф. / АПН України. Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини / ред. кол.: Кузь В. та ін. – К. : Науковий світ, 2000. – 89 с.
248. Ушатикова И. И. Подготовка будущих учителей к работе с одаренными школьниками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / И. И. Ушатикова. – К., 2006. – 22 с.
249. Федяева В. Авторитет і особистий приклад батьків у сімейній педагогіці / В. Федяева // Збірник наукових праць : Педагогічні науки / М-во освіти і науки України, Херсонський держ. пед. ун-т. – Херсон, 2004. – Вип. 36. – С. 71–75.
250. Фейнберг С. Пианизм как искусство / С. Фейнберг. – 2-е изд. – М. : Музыка, 1969. – 598 с.

251. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – 457 с.
252. Фоломєєва Н. А. Педагогічні технології естетичного виховання дітей віком 5–10 років засобами музичного мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Н. А. Фоломєєва. – К., 2001. – 21 с.
253. Фурсенко Т. Ф. Формування ціннісних орієнтацій підлітків у галузі музичної культури в позашкільних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Фурсенко Т. Ф. – К., 2005. – 20 с.
254. Хайруліна В. За покликом серця: Особистісно орієнтоване навчання і виховання / В. Хайруліна // Педагогічна газета. – 2000. – № 3. – С. 1.
255. Художня культура світу. Європейський культурний регіон : навч. посіб. для загальноосвітніх закладів / Н. Миропольська, С. Белкіна, Л. Масол, О. Оніщенко. – К. : Вища школа, 2001. – 194 с.
256. Хуснутдинова В. В. Управление инновационной деятельностью в музыкально-педагогическом коллективе : автореф. дис. на соиск. Ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. В. Хуснутдинова. – У., 2007. – 22 с.
257. Цалай-Якименко О. Київська школа музики XVII ст. у її міжслов'янських та загальноєвропейських зв'язках / О. Цалай-Якименко // Роль Києво-Могилянської академії в культурному єднанні слов'янських народів. – Київ, 1988. – С. 144–151.
258. Циба В. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз) : навч. посіб. / В. Циба. – К. : МАУП, 2000. – 152 с.
259. Цьпин Г. Обучение игре на фортепиано : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец № 2119 «Музыка и пение» / Г. Цьпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
260. Шабутін С. Зцілення музикою : монографія / С. Шабутін, С. Хміль, І. Шабутіна. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2006. – 192 с.

261. Шадриков В. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.
262. Шамаєва К. Музична освіта в Україні у першій половині ХІХ ст. / К. Шамаєва. – К. : ІЗМН, 1996. – 112 с.
263. Шаповал Ю. Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ю. Д. Шаповал. – Х, 2007 – 21с.
264. Шах Г. В. Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи засобами народознавства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Г. В. Шах. – Л., 1999. – 22 с.
265. Шор Ю. Очерки теории культуры : уч. пособие / Ю. Шор. – Л. : ЛГИТМИК, 1989. – 158 с.
266. Шреєр-Ткаченко О. Григорій Сковорода – музикант / О. Шреєр-Ткаченко. – К. : Музична Україна, 1972. – 94 с.
267. Шреєр-Ткаченко О. Історія української музики / О. Шреєр-Ткаченко. – К. : Музична Україна, 1980. – Ч. 1. – 197 с.
268. Шульга Л. Метод переконування в процесі особистісно орієнтованого виховання молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Л. Шульга. – К., 2002. – 19 с.
269. Шуман Р. Жизненные правила для музыканта / Р. Шуман. – М. : Музгиз, 1959. – 70 с.
270. Щапов А. Фортепианная педагогика / А. Щапов. – М. : Советская Россия, 1960. – 171 с.
271. Щапов А. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище / А. Щапов. – М., Л. : Гос. муз. изд., 1947. – 112 с.
272. Якиманская И. Личностно-ориентированное обучение в современной

школе / И. Якиманская. – М. : Просвещение, 1996. – 156 с.

273. Якиманская И. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся / И. Якиманская // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 39–47.
274. Яценко С. Педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів у гімназії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С. Яценко. – К., 2005. – 19 с.
275. Яцула Т. Гуманістично-синергетичний підхід як концептуальна основа професійного розвитку вчителя-вихователя / Т. Яцула // Збірник наукових праць : Педагогічні науки / М-во освіти і науки України, Херсонський держ. пед. ун-т. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2007. – Вип. 44. – С. 329–335.
276. Яцула Т. Усвідомлення майбутніми вчителями педагогічної взаємодії як смисложиттєвого самовизначення / Т. Яцула // Ціннісно-смысловий універсум людини : монографія / за ред. канд. філос. наук О. О. Сердюк. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2007. – С. 279–285.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

## МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ УМОВ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ У МУЗИЧНІЙ ШКОЛІ

### Додаток А.1

#### ОПИТУВАЛЬНИК

**з вирізнення загального типу орієнтованості педагогів  
на навчально-дисциплінарну чи особистісно орієнтовану  
моделі взаємодії з дітьми**

Вашій увазі пропонується твердження, що стосуються навчання і виховання школярів. Якщо ви цілком згодні з тим чи іншим твердженням, поставте напроти нього бал «5». Якщо згодні більшою мірою, ніж не згодні – «4». Якщо згодні й не згодні однаковою мірою – «3». Якщо більшою мірою не згодні, ніж згодні – «2». Якщо, нарешті, зовсім не згодні з наведеним твердженням, поставте бал «1».

№ пор.	Твердження	Бал
1	Суворий педагог краще, ніж несуворий	
2	Педагог – головна фігура, від нього залежать успіх та ефективність виховної роботи	
3	На заняттях, у ході режимних моментів школяр мусить виконувати те, що намічено педагогом	
4	Слухняність дітей – заслуга педагога	
5	Дитина подібна до глини, з неї можна ліпити все, що завгодно	
6	Школяр мусить виконувати всі вимоги педагога	
7	Основна мета педагога – реалізувати вимоги програми навчання і виховання школярів	
8	Центральне завдання навчально-виховної роботи – озброєння школярів знаннями, уміннями, навичками	

*Продовження додатка А.1*

9	Головне в роботі педагога – домагатися від школяра ретельності (готовності до виконання)	
10	Виховання – це насамперед вимогливість до дитини	
11	Заохочувати слід лише ті бажання та ініціативу школярів, які відповідають поставленим педагогом задачам	
12	Дисципліна – запорука успіху в навчанні і вихованні школяра	
13	Покарання – не найкраща форма виховання, але вона необхідна	
14	Діяльність школярів потребує постійного контролю	

Опитувальник складено з тверджень – стереотипів, що характеризують навчально-дисциплінарну взаємодію зі школярами. Передбачається, що педагоги, орієнтовані на навчально-дисциплінарну модель, частіше реагуватимуть позитивно на наведені стимули опитувальника, ніж педагоги з особистісно орієнтованою моделлю. В результаті опрацювання були встановлені такі нормативи (підрховується сума балів для кожного досліджуваного):

- 48 балів і вище – виражена орієнтація на навчально-дисциплінарну модель взаємодії зі школярами;
- 43–47 балів – помірна орієнтація на навчально-дисциплінарну модель;
- 38–42 бали – помірна спрямованість на особистісно орієнтовану модель взаємодії зі школярами;
- 37 балів і нижче – виражена спрямованість на особистісно орієнтовану модель взаємодії зі школярами.



## Додаток А.2

### Показники професійної свідомості вчителів, які реалізують особистісно орієнтоване виховання

1. Орієнтація в навчальному процесі на ініціативну поведінку дітей.
2. Визнання за ними права на вільний вибір.
3. Відхід у навчанні від орієнтації на засвоєння зразка; визнання важливої ролі самостійного дитячого дослідження і самостійної діяльності.
4. Визнання важливої ролі самостійного спілкування дітей для розвитку у них соціальних навичок.
5. Розуміння ролі позитивної підтримки дитини в навчанні.
6. Прагнення до індивідуальної роботи з кожним школярем.
7. Створення умов для рефлексивного розвитку дітей (вміння планувати, аналізувати та оцінювати свою роботу).

Відповіді:	Цілком не згоден	Швидше не згоден	Не знаю	Швидше згоден	Цілком згоден

Організація діяльності, яка передбачає самостійне дослідження школярами певних проблем, їх спілкування між собою у малій групі, набуває в очах учителів чимраз більшої освітньої цінності, бо відкриває перед школярами широкі можливості для їх інтелектуального і соціального розвитку. У цьому контексті фронтальні форми роботи розглядаються педагогами як неефективні, неадекватні новим задачам.

## Додаток А.3

**Схема аналізу уроку  
з погляду традиційного чи особистісно  
орієнтованого підходу до його організації**

№ пор	Вид спостереження за діяльністю вчителя	Основні критерії	Прояв критеріїв		
			Завжди	Інколи	Ніколи
1	Використання суб'єктного досвіду	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Виявлення цього досвіду шляхом постановки запитань.</li> <li>2. Організація обміну змістом суб'єктного досвіду між учнями.</li> <li>3. Підтримка вчителем найбільш правильних версій учнів з обговорюваної проблеми.</li> <li>4. Побудова на їх основі вивчення нового матеріалу.</li> <li>5. Узагальнення й систематизація суб'єктного досвіду учнів на уроці.</li> </ol>			
2	Застосування вчителем на уроці різноманітного дидактичного матеріалу	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Використання вчителем різних джерел повідомлення інформації.</li> <li>2. Ініціювання виконання учнями завдань проблемних, внутрішньо неоднорідних.</li> <li>3. Пропонування на вибір завдань різного типу, виду і форми.</li> <li>4. Стимулювання учнів до вибору такого матеріалу відповідно до їх особистих переваг.</li> <li>5. Застосування карток з описом основних навчальних дій послідовності їх виконання.</li> </ol>			
3	Характер педагогічного спілкування на уроці	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Поважливе та уважне вислуховування відповідей учня, незалежно від рівня його успішності.</li> <li>2. Бесіда з дітьми на рівних, а не менторство.</li> <li>3. Підтримка учня усмішкою, дотиком тощо.</li> <li>4. Заохочення в школярів почуття незалежності, впевненості в собі при відповіді.</li> </ol>			
4	Активізація способів навчальної роботи на уроці	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Стимулювання учнів до використання різних способів навчальної роботи.</li> <li>2. Аналіз усіх запропонованих способів (вчитель не нав'язує свої думки).</li> <li>3. Обговорення найбільш раціональних способів.</li> <li>4. Виявлення найбільш особистісно значущих способів, які склалися в учнів.</li> <li>5. Оцінювання не лише результатів, а й процесу виконання завдань.</li> </ol>			

5	Реалізація індивідуального підходу	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Організація атмосфери залученості кожного учня в роботу класу</li> <li>2. Надання дітям можливості проявляти вибірковість до видів роботи, характеру навчального матеріалу, темпу виконання завдань на уроці.</li> <li>3. Створення умов, що дають можливість кожному учневі бути активним і самостійним (не боячись помилитися, отримати погану оцінку).</li> <li>4. Прояв чуйності вчителя до емоцій учня (не перериває радісних вигуків, спокійно розмовляє з приводу обговорення теми, знімає негативні реакції).</li> <li>5. Надання допомоги дітям, які не встигають за темпом роботи класу, відчувають незадоволеність оцінкою їх роботи та ін.</li> </ol>			
---	------------------------------------	---	--	--	--

## ДОДАТОК Б

### СЛОВНИК РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ УЧНЯ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ (ЗА В. РАЖНІКОВИМ)

1. Радісно: святково, дзвінко, звучно, блискуче, бадьоро, грайливо, жваво, вправно, сліпуче, променисто, невагомо.

2. Урочисто: велично, тріумфально, переможно, заклично, величаво, пишно, помпезно, грандіозно, значно, розкішно, ефектно, відкрито, осяйно, життєрадісно.

3. Енергійно: мужньо, рішуче, сміливо, сильно, міцно, гордо, упевнено, з гідністю, настирливо, незборимо, неприборкно, невблаганно, відважно, маршоподібно, напористо, незалежно, непокірно, самозабутньо.

4. Владно: авторитарно, войовничо, суворо, твердо, круто, чеканно, наказово, по-вольовому, загрожуючи, тиснучи, деспотично, імперативно, магічно, месіанськи, могутньо, начальницьки, непорушно, незаперечно, неспростовно, ораторськи, царствено.

5. Зосереджено: стримано, розмірено, статечно, докладно, солідно, серйозно, строго, чинно, стійко.

6. Широко: масштабно, розмашисто, сповнено, об'ємно, ємко, просторо, вагомо, космічно, велично, нескінченно, безмежно, набатно.

7. Монументально: важко, громіздко, масивно, незграбно, напружено, тягучко, сумно, насичено, могутньо, натужно, ніяково.

8. Поетично: піднесено, мрійно, сердечно, задушевно, інтимно, трепетно, співучо, окрилено, проникливо, привабливо, чуйно, чаруюче, лірично, натхненно, безневинно, недосвідчено, заворожено.

9. Ніжно: ласкаво, пестливо, з любов'ю, м'яко, благородно, зворушливо, привітно, елейно, делікатно, люб'язно, шанобливо, приємно, цнотливо, чисто, беззлобно, довірливо, мило, солодко.

10. Спокійно: мирно, безтурботно, добродушно, просто, нехитро,

невимушено, ясно, блаженно, наївно, простодушно, прозоро, розкуто, споглядально, доброзичливо, незворушно, осяйно, покірно.

11.Мудро: побожно, благоговійно, сповідувально, молитовно, праведно, освячено, покайно, покірливо, непогрішимо.

12.Сонливо: дрімотно, знемагаючи, мляво, знесилено, ліниво, розслаблений, розм'якшено, безвольно, оніміло.

13.Аскетично: абстрактно, раціонально, розсудливо, рефлексивно, бездушно, штучно, придумано, надумано, відчужено, механічно.

14.Млосно: пестуючи, з бажанням, мліючи, сентиментально, плотськи, еротично, жадано, мелодраматично.

15.Безпечно: безпристрасно, індиферентно, відверто, байдуже, спустошено, скам'яніло, не в собі, відчужено, неухажно.

16.Похмуро: завуальовано, приховано, глухо, тужливо, приглушено, блякло, розпливчато, насуплено, непроникно, свинцево.

17.Боязко: збентежено, покірливо, обережно, сором'язливо, полохливо, розгублено, болоче, малодушно, інфантильно, по-дитячому.

18.Дивно: таємно, вкрадливо, химерно, фантастично, загадково, відчужено, інтригуючи, ілюзорно, ірраціонально, примарно, приховано, хитромудро, відокремлено, затаївшись, несвідомо, інфернально, містично, чаклунно, неявно, пустинно.

19.Елегічно: задумливо, безрадісно, траурно, меланхолійно, песимістично, похнюплено, сумовито, сумно, печально, тужливо, жалібно, скорботно, плачучи, ридаючи, обтяжливо, мученицьки, з болем, похоронно, страждально, невтішно, безвихідно.

20.Грізно: трагічно, драматично, зловісно, траурно, мертвотно, фатально, апокаліптично.

21.Пристрасно: клекочучи, поривчасто, бушуючи, гаряче, палко, запально, бурхливо, кипучо, полум'яніючи, із захватом, ревно, стрімко, азартно, нетерпляче, екзальтований, шалено, пекуче, з жаром, вогненно, патетично, самозабутньо, фанатично, бунтівно, розжарено.

22.Схвильовано: стурбовано, сум'ятно, тривожно, із щемом, тріпочучи, гарячково, з відчаєм, із каяттям, мечучись, надломлено, на знос.

23.Роздратовано: розсерджено, різко, грубо, гнівно, люто, скажено, жорстоко, сердито, несамовито, диявольськи, демонічно, бузувірськи, агресивно, нестримно, безжально, дико, жорстко, злісно, істерично, нещадно, яро, хижо, страшно, жахливо, неосудно, розлючено, як сатана.

24.3 бравадою: відчайдушно, зарозуміло, хвацько, беручко, хльостко, хамськи, ексцентрично, хапаючись, манірно, задиристо, пихато, відчайдушно.

25.Зухвало: безцеремонно, безпардонно, нахабно, нескромно, настирливо, нав'язливо, невідв'язно, розбещено, розпустливо, докучливо, розхристано, фривольно, безпутно, віроломно, чванливо, нісенітно, неприязно, з окаянством.

26.Елегантно: тонко, витончено, галантно, манірно, граціозно, танцювально, чепуристо, ажурно, делікатно, вишукано, майстерно, досвідчено, капризно, норовисто, ефемерно, екстравагантно, примхливо, пластично, чарівно, рафіновано, філігранно, крихко, педантично, химерно, зніжено, зламано.

27.Жартівливо: витіювато, як дитина, пустливо, глузливо, скерцозно, пікантно, іронічно, саркастично, як блазень, юродствуючи, пародіюючи, гордовито, уїдливо, хитро, гротесково, забавно, блазнюючи, вертляво, їдко, колюче, пустотливо, з гумором, навіжено, йоржисто, каверзно, легковажно, лукаво, задиристо, блюзнірськи, баламутячи.

## ДОДАТОК В

### Бесіда: БІОГРАФІЯ МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТІВ

**Мета:** надати можливість учням не тільки познайомитися з особливостями музичних інструментів, але і відчутти їхню «живу» характеристику.

«Біографія музичних інструментів». Біо – це життя, графіо – пишу. Отже – життєпис? Життєпис неживих створень людської вигадки і майстерності. Останні слова я вимовив уголос; у відповідь почула начебто тихий подих лежачої у відкритому футлярі скрипки. Вид інструмента, вібрація його струн змусили мене не робити занадто поспішних висновків.

Неживі творіння? Так, звичайно. Але коли до них доторкається людина, вони перетворюються. І тоді ми сприймаємо їх як деяку подобу живих істот, здатних розмовляти з нами, відповідати на наші питання розуму, серця, совісті...

Усі музичні інструменти створені настільки ж досконало, як і сама людина. Їхнє існування можливе тільки за умови, що їхній організм, структура, зв'язки відповідають вимогам природи. Чоловік багатьма нитками зв'язаний з музичними інструментами, що грають велику роль у його житті.

Можливо, наша душа резонує у відповідь на звуки, вироблені інструментами. Вони є як би нашими двійниками. У цьому немає нічого надзвичайного: музичні інструменти своїм характером, поведінкою, долею дивно схожі на людей. Кожний є індивідуальність.

Вони можуть бути товариські чи замкнуті, балакучі чи не схильні до багатослівних висловлень. Вони бувають зовні блискучі, гучні, люблять привертати до себе увагу навколишніх, чи непоказні, з тихими голосами, що вміють чекати, коли їх почують.

Одні з них більше люблять розповідати про яскраві, героїчні, значні події; інші частіше розповідають про тихі, невидимі рухи внутрішнього світу.

Візьмемо хоча б два дерев'яних духових інструменти – кларнет і гобой.

Кларнет, що народився і затвердив себе в XVIII столітті, майже на 200 років молодше за старого гобоя. Гобой займав міцне положення в музичному суспільстві, користався любов'ю і повагою. Але кларнет, швидко завоювавши прихильність різних музикантів і аматорів музики, трохи відтіснив гобой.

Кларнет виявився набагато більш спритний, універсальний, життєздатний. Він не був розбірливий у виборі друзів, партнерів. Умів бути м'яким і вкрадливим зі скрипками, бешкетним із трубою і барабаном. З будь-яким інструментом – флейтою, гобоєм, фаготом, валторною, арфою, навіть тромбоном він міг знайти спільну мову.

Кларнет здатний говорити на будь-які теми і відмінно відчуває себе у всякім суспільстві: серед військових – у військово-духових оркестрах, у строго академічному оточенні музикантів симфонічних і камерних оркестрів, з молодими фанатиками джазу, у всіляких ансамблях... Він дуже рухливий, блискуче наслідує польоту джмеля («Казка про царя Салтана»). Голос його має великий діапазон і безліч відтінків. Він володіє таким піаніссімо, що інші інструменти не завжди помічають його появу.

І в той же час кларнет здатний говорити про ніжність, поезію, любов. Кларнет завжди і скрізь бажаний гість. Кларнет – це характер упевненої в собі людини щасливої долі.

Гобой – особистість зовсім іншої користі. Він обмежив себе вузькими рамками своїх можливостей і смаку. Говорить гобой не часто, але голос його з характерним, трішки гугнявим, тембром, незабутній.

Гобой може бути і глузливим, і жартівливим, але, мабуть, він скоріше сумний, ніж веселий. Він любить природу. Увагу гобоя приваблює все співуче, наївне: сільські наспіви, що вселяють теплу надію. У ньому ясно виражена неприхильність до естради, джазу.

У гобоя в порівнянні з кларнетом доля досить скромна. Але він не заздрить; з почуттям великого внутрішнього достоїнства звучить незабутній



голос гобоя – нащадка сопілки, від якої він відбувся.

Надзвичайно високий авторитет гобоя серед музичних інструментів. Багатьом з них характерні людські слабості: деяка фальш, перекручування, утрата точності. І в оркестрі усі вони орієнтуються на незмінну моральну позицію гобоя: він дає їм тон (ля першої октави), як – еталон настроювання всього оркестру.

Міркуючи подібним чином, я випадково глянула на лежачу поруч скрипку. Цього разу вона була зовсім нерухома, але як би в стані настороженого чекання... І моя думка потягнулася до неї.

По універсальності, рухливості, здатності до контактів скрипка має з кларнетом багато загального. Але вона набагато розбірливіше: не любить тріску, стукоту барабанів, труб, тромбонів, тарілок. З ними вона вкрай незатишно почуває себе наодинці, і, якщо вже є необхідність контакту з трубою чи тромбоном, то скрипка з'являється в супроводі усіх своїх родичів.

Скрипки дають приклад дружної родини. Члени цього сімейства: скрипки, альти, віолончелі, контрабаси – завжди намагаються триматися разом, у праці вони усе роблять спільно, не зважаючи на те, хто виконує яку роботу.

Вони люблять залишатися в колі родини без сторонніх. Їх відрізняє надзвичайна чуйність у розумінні один одного: фраза, почата другими скрипками, відразу підхоплюється альтами, на коротку репліку віолончелей, розвиваючи їхню думку, відповідають перші скрипки...

Скрипці властивий крайній демократизм. На відміну від витонченої арфи, вона веде дружбу з усілякими пластами суспільства: із простим людом, селянами, жебраками, бродячими музикантами.

Але найбільшу сердечність скрипка виявляє, розмовляючи з простими людьми, що справді люблять музику, у житлі бідняків, для яких її голос звучить відрадою.

З усіх музичних інструментів сімейство скрипок знаходиться на найвищій ступіні досконалості!

Скрипка народилася дуже давно – у першій половині XVI століття. Колискою її була Північна Італія. Удосконалювалася вона спочатку в засновника скрипкової школи Гаспаро Берталотті, потім в Андреа і Никколо Амати, Гварнері, Руджієрі, Гваданіні і, нарешті, у незрівнянного Антоніо Страдіварі. У нього вона придбала технічну досконалість, довголіття і найбільше з усіх якостей – незрівнянну красу і розмаїтість звучання.

По своїм зовнішнім даним скрипка не настільки приваблива, як блискучі мідні інструменти: труба, валторна, тромбон, туба, чи золотава, прикрашена арфа з різнобарвними струнами, чи яскрава, строката юрба ударних. Проста дерев'яна шухлядка з вигнутими боками, з натягнутими на гриф чотирма струнами – скрипка має порівняно слабкий голос. Її часто заглушають більш звучні побратими. Але скрипка існує вже більш 400 років і виявилось, що вона більш інших інструментів потрібна людям. Її голос – веселий, скорботний, жагучий, таємничий – глибоко зв'язаний з людиною.

Коли людина бере в руки скрипку, він перетворюється, стає піднесеніше, шляхетніше.

Зовсім інший характер, поведінки в труби, тромбона, туби. Ці персонажі гучні, бувають безцеремонні, мало слухають, що говорять інші, думаючи, що усі повинні приладжуватися під їхній голос. Їх не завжди люблять за це, віддаючи перевагу більш вихованому гурту струнних смичкових інструментів.

Але у відповідальні години історії, у періоди воєн, навалів, народних трагедій, переможних свят, коли треба повідати про героїзм, розпач, надію, жорстокість, шляхетність, саме ці інструменти – труби, тромбони, туби, валторни, барабани, тарілки – здатні сказати головне. Вони поєднують навколо себе всіх музичних побратимів.

І тоді інструменти, як і люди, натхнені однією ідеєю, одним поривом, утворюють єдине могутнє звучання.

Найбільший з інструментів мідної групи, з найнижчим голосом – туба. Що сказати про неї?

Бувають безглузді люди: великі, повільні, незграбні. Коли вони в суспільстві намагаються привернути увагу і починають говорити, усі терпляче вислухують їх зі схованою посмішкою, тому що найчастіше ці виступи роблять смішне враження. Однак у важку годину на цих людей можна покластися: вони мають силу, доброту, стійкість і здатні на справжній героїзм і шляхетність.

Так і туба. Велика, малорухома, з низьким, «незграбним» голосом, туба трохи смішна, коли звучить одна. Але коли грає мідна група, оркестр – усі шукають опори в тубі і знаходять її.

Мабуть, між людьми різних спеціальностей – ученими, діячами мистецтва, важко було б установити спільність, взаєморозуміння, якби не знаходилися унікальні особистості, що сприяють їхньому зближенню.

У середовищі музичних інструментів таку роль грає валторна. По своєму походженню (лісовий ріг) він відноситься до мідним духовим і в їхньому суспільстві – із трубою, тромбоном, тубою – почуває себе найбільше природно. Але, завдяки величезному діапазону, щиросердечній гнучкості, умінню бути суворою чи м'якою, знаходити спільну мову з дерев'яними духовими, струнними, вона здатна з'єднувати в ансамбль самі різні характери.

Антагонізм дерев'яної і мідної, мідної і струнної груп зникає, коли між ними знаходяться валторни. Вона володіє чудовим по красі голосом, почуттям такту, емоційністю і всі інструменти оркестру без ревнощів, із глибокою увагою слухають її різноманітні розповіді...

До початку ХХ сторіччя в соціальну співдружність, Великий симфонічний оркестр, допускалися лише деякі з ударних: литавра, малий і великий барабани, тарілки, трикутник, бубон, дзвони і деякі інші. Знаючи їхню гучну вдачу, до них відносилися з обережністю. Частіше вони мовчали, стежили за розвитком музичних подій; коли ж події приводили до кульмінації, у справу вступали старші побратими – труби, валторни, тромбони, туба, їм на підмогу спрямовувалися ударні – барабани, литаври,

тарілки, роблячи неймовірні шум і майже завжди, придушували всі інші групи оркестру.

Ударні – це серце оркестру, серце, що оживляє весь організм...» – сказав великий наставник музичних інструментів, диригент Артур Нікіш.

Чудові досягнення окремих ударних змусили звернути увагу на всю групу.

З початку ХХ століття ударні завойовують міцні позиції. Збільшується їхнє число і значення: це кубинські бонги, клавес; китайські вуд-блоки, таратуга; корейські темпл-блоки; латиноамериканські гуіро, реко-реко, сапо, маракаси, цокало, камесо; афро-бразильський кабаца; кубинські литаври; афро-американський конга; китайські том-томи; яванські гонги; африканський дерев'яний барабан; середньоазіатський кайрак; арабський дарабука; кавказький діпліпіто; молдавський бухай; індійські бубенці і багато інших. Ударні не задовольнилися своєю участю в симфонічних, джазових, естрадних оркестрах. Вони утворили свої об'єднання – ансамблі ударних інструментів, що користаються величезною популярністю, особливо серед молоді.

Їхній успіх пояснюється мабуть, прискореним пульсом життя сучасного суспільства, звуковим різноманіттям побуту людей, де самим неприродної є тиша. Світ наповнений стукотом клавеса, різким клацанням фрусти, напруженим тремоло малого барабана, передзвоном дзвіночків, ударами литавр, дзенькотом тарілок, тривожним перестукуванням бонгів і томів-томів... Вони – хазяїни звучного світу.

Як ви, діти, бачите, музичний світ – це величезний світ інструментів. У кожного з них є свій характер, своє місце в музичному світі. Давайте послухаємо уважно що вони нам розповідають, які почуття передають.

## ДОДАТОК Г

### ПЛЮТАЖНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ У МУЗИЧНІЙ ШКОЛІ

Важливою складовою нашою дослідження стало визначення стану реалізації особистісно орієнтованого виховання у музичній школі. З цією метою нами були поставлені такі завдання: на основі аналізу наукової літератури виділити характерні ознаки і розробити критерії, за якими визначається стан реалізації особистісно орієнтованого виховання у музичній школі; шляхом здійснення експерименту виявити рівні особистісного розвитку вихованців музичної школи.

З метою фіксації наявності досліджуваного явища, ми спиралися на такі методи дослідження особистісно орієнтованого освітнього процесу: анкетування щодо вирізнення загального типу орієнтованості педагогів на навчально-дисциплінарну чи особистісно орієнтовану моделі взаємодії з дітьми; аналіз відвіданих уроків з погляду традиційного чи особистісно орієнтованого підходу до його організації; інтерв'ювання вихованців щодо визначення суб'єктності школяра відносно себе і свого вдосконалення, а також виявлення прагнення до самоактуалізації як важливої мети особистісно орієнтованої педагогічної діяльності в освітньому середовищі музичної школи.

Основними ознаками суб'єктності є самостійність – здатність до незалежних дій, рішень, вияву власної ініціативи й у виборі мети, і у виборі способів її досягнення; готовність і здатність чинити якісь дії власними силами; активність – прагнення людини вийти за власні межі, розширити сферу своєї діяльності і спілкування, діяти за межами вимог ситуації і ролевих уподобань; готовність до вибору як усвідомлення своєї відповідальності за результати і наслідки своєї діяльності, поведінки. Особистість виявляється в здатності до вибору. Процес вибору стимулює самопізнання, відповідальність за досягнутий результат, особисту причетність

до життєвих обставин через визначення своїх цілей і способів їх досягнення.

Спостереження за суб'єктністю учнів в освітньому процесі дозволить педагогу робити адекватні висновки про те, чи достатні його педагогічні зусилля, спрямовані на розвиток цієї особистісної характеристики у школярів. Несформованість же суб'єктної позиції зробить неможливою для учня актуалізацію власних потенційних можливостей.

Рівень самоактуалізації особистості є дуже важливим і істотним показником особистісного розвитку людини. В аспекті організації особистісно орієнтованого виховання сформованість цього прагнення або підвищення рівня самоактуалізації за час навчання в музичній школі можна умовно вважати оригінальним інтеграційним показником ефективності педагогічних зусиль у напрямку особистісного розвитку учнів.

За допомогою математико-статистичних методів ми перевели існуючі результати, отримані в окремих музичних школах, у вторинні дані – середні значення, коефіцієнти кореляції, показники значущості – і подали в окремих таблицях, які проаналізуємо далі.

Ураховуючи ці характеристики тесту, була проведена модифікація, яка дозволила пристосовувати основний зміст методики для застосування у випускних класах музичних шкіл: кількість діагностичних шкал скорочена до чотирьох. Були обрані шкали: «Самосхвалення» (21 запитання), «Самоповага» (15 запитань), «Пізнавальні потреби» (11 запитань), «Креативність» (14 запитань). Вибір шкал обґрунтовувався можливістю формування названих параметрів у навчально-виховному процесі, необхідністю розвитку в учнів перш за все параметрів, на які спрямоване особистісно орієнтоване виховання, і збігом цих шкал із тими ціннісними орієнтаціями, які визнані базовими в особистісному розвитку учнів і можуть відстежуватися в освітньому процесі. Кількість питань у методиці, відповідно, скорочена зі 126 до 57, що робить запитальник більш мобільним у використанні і менш об'ємним; кожна думка проаналізована з погляду її доступності для розуміння учнями випускних класів музичних шкіл, запропоноване коригування в деяких питаннях. Апробація скороченої

методики серед учнів цього віку показала можливість її використання тільки для старших підлітків. Проведені розрахунки групових норм для скороченого варіанта «Самоактуалізаційного тесту», які дозволяють робити відносні висновки з приводу рівня розвитку у старших підлітків прагнення до самоактуалізації.

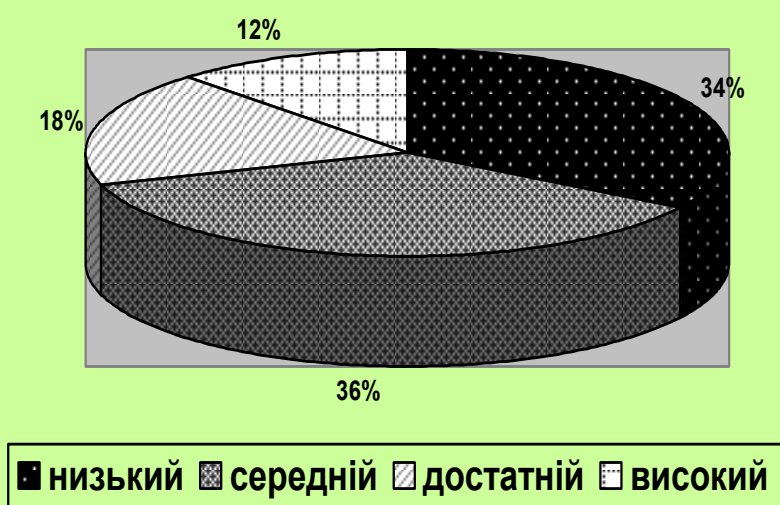
Викладачам пропонувалися твердження, що стосуються навчання і виховання школярів. Передбачалося, що педагоги, орієнтовані на навчально-дисциплінарну модель, частіше реагуватимуть позитивно на наведені стимули опитувальника, ніж педагоги з особистісно орієнтованою моделлю. За результатами встановлення таких нормативів (підраховувалася сума балів для кожного досліджуваного):

- 48 балів і вище – виражена орієнтація на навчально-дисциплінарну модель взаємодії зі школярами (низький рівень орієнтації на особистісно орієнтовану модель освіти).

- 43–47 балів – помірна орієнтація на навчально-дисциплінарну модель (середній рівень).

- 38–42 бали – помірна спрямованість на особистісно орієнтовану модель взаємодії зі школярами (достатній рівень).

- 37 балів і нижче – виражена спрямованість на особистісно орієнтовану модель взаємодії зі школярами (високий рівень). отримані дані занесено в таблицю і подано у вигляді секторної діаграми (рис. 1).



**Рис. 1. Показники орієнтованості педагогів на навчально-дисциплінарну чи особистісно орієнтовану моделі взаємодії з дітьми**

Проведене серед викладачів музичних шкіл Білозерки, Дніпропетровська, Знам'янки, Золочева, Києва та Херсона опитування засвідчило, що 34% педагогів мають низький рівень орієнтації на особистісно орієнтовану модель освіти (яскраво виражену орієнтацію на навчально-дисциплінарну модель взаємодії зі школярами). 36 % – середній рівень, тобто помірну орієнтацію на навчально-дисциплінарну модель виховання; 18 % – достатній рівень (помірну спрямованість) і лише 12 % – високий рівень спрямованості на особистісно орієнтовану модель взаємодії зі школярами.

Аналізувалися також показники професійної готовності учителів, які мають реалізувати особистісно орієнтоване виховання: 1) орієнтація в навчальному процесі на ініціативну поведінку дітей; 2) визнання за ними права на вільний вибір; 3) відхід у навчанні від орієнтації на засвоєння зразка; визнання важливої ролі самостійного дитячого дослідження і самостійної діяльності; 4) визнання важливої ролі самостійного спілкування дітей для розвитку у них соціальних навичок; 5) розуміння ролі позитивної підтримки дитини в навчанні; 6) прагнення до індивідуальної роботи з кожним школярем; 7) створення умов для рефлексивного розвитку дітей (вміння планувати, аналізувати та оцінювати свою роботу).

До кожного показника пропонувалися такі варіанти відповідей: цілком не згоден, швидше не згоден, не знаю, швидше згоден, цілком згоден.

Результати проведеного анкетування засвідчує таблиця 1.

*Таблиця 1*

**Показники професійної готовності педагогів до реалізації  
особистісно орієнтованого виховання, %**

Відповіді:	Цілком не згоден	Швидше не згоден	Не знаю	Швидше згоден	Цілком згоден
Питання					
1.	36	45	2	9	8
2.	34	48	4	8	6



3.	49	32	3	7	9
4.	53	27	5	8	7
5.	11	29	1	35	24
6.	14	25	1	34	36
7.	19	47	4	12	18

Дані таблиці демонструють необхідність наявності в освітній моделі умови формування особистісно орієнтованої позиції педагога щодо взаємодії з учнями ДМШ, оскільки не всі педагоги розуміють наукову сутність і значення запроваджуваної освітньої філософії виховання, що забезпечує саморозвиток – самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізацію – і самопрезентацію особистості (показники лівої частини таблиці – негативні відповіді – переважають показники правої – готовність до реалізації особистісно орієнтованого виховання).

Це підтверджується і результатами аналізу відвіданих занять на яких переважає застосування учителем традиційних методів і прийомів виховання. Як правило, на таких уроках педагог навчає всіх дітей установленій сумі знань, умінь і навичок; визначає навчальні завдання, форму роботи дітей і демонструє їм зразок правильного виконання завдань; прагне зацікавити дітей у тому навчальному матеріалі, який сам пропонує; проводить індивідуальні заняття з дітьми, що відстають у навчанні; планує і спрямовує дитячу діяльність у певному руслі; оцінює результати роботи дітей, виправляючи допущені ними помилки; визначає правила поведінки в класі і стежить за їх дотриманням; вирішує конфлікти, що виникають між дітьми, заохочує справедливих і карає винуватців.

Основними критеріями, що визначатимуть результативність нашого дослідження ми обрали показники розвитку таких особистісних якостей учнів як суб'єктність і прагнення до самоактуалізації, які формуються під впливом особистісно орієнтованої взаємодії у навчально-виховному процесі

музичної школи, забезпечують адекватність виховних дій щодо особистісної спрямованості учня, є відображенням його внутрішньої позиції відносно найважливіших життєвих цінностей, виступають умовою саморозвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, реалізації творчих можливостей, встановлення гармонійного взаємозв'язку зі світом.

Саме тому під час експерименту здійснювалася діагностика суб'єктності учнів в освітньому процесі музичної школи, що являє собою стандартизоване інтерв'ю, питання якого характеризують поведінку і позицію школяра в процесі навчально-виховної діяльності, безпосередньо на занятті, у різних видах музичної діяльності, допомагають визначити ступінь його активності і відповідальності в ході освоєння навчального матеріалу, його соціальну роль в освітньому процесі, усвідомленість власних дій, спрямованих на формування себе, ступінь самостійності й вираження цієї характеристики в навчальній і позаурочній роботі.

Учням випускних класів музичних шкіл пропонувалося, прочитавши думки про їх суб'єктну позицію на заняттях, висловити свою згоду або незгоду з ними в аспекті того, наскільки пропоновані поведінкові характеристики відповідають (або не відповідають) їх особистісній поведінці. Можливі два варіанти відповіді: так і ні. Анкета містила 20 запитань. У підведенні підсумків опитування за цією анкетною за збіг з ключем нараховувався один бал.

До учнів з *низьким рівнем суб'єктності* ми віднесли опитуваних, що набрали *від 0 до 5 балів*. Суб'єктна позиція такого учня в освітньому процесі музичної школи виражена дуже слабо або практично відсутня (при найнижчих балах).

Учень із *середнім рівнем суб'єктності (від 6 до 10 балів)* у навчально-виховному процесі музичної школи займає частіше за все пасивну позицію, активність виявляє вкрай рідко, епізодично, вважає за краще бути в ролі виконавця вчительських указівок і не висловлювати свого ставлення до них.

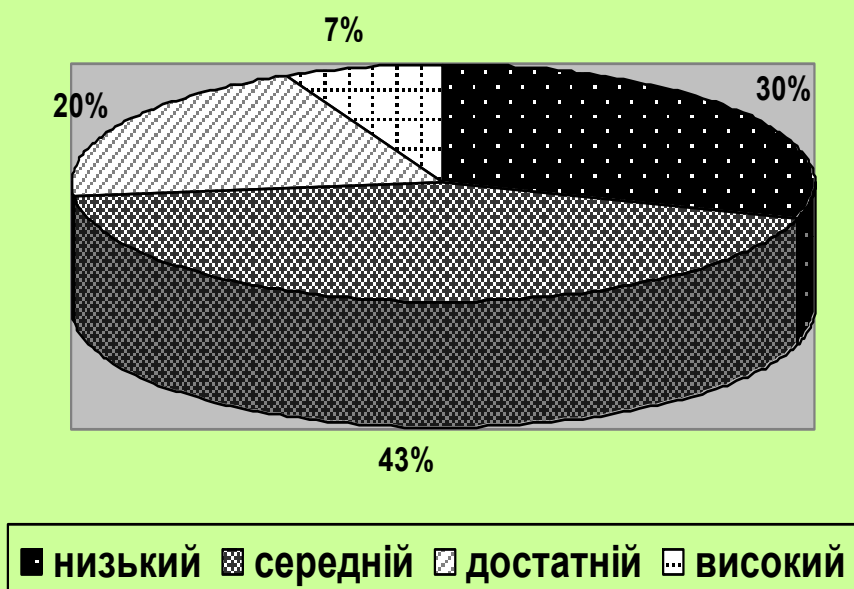
До самостійності не прагне, різні види самостійної роботи виконує через те, що вони задані педагогом, і не прагне до їх власного вибору. Ініціатива на уроці практично відсутня. Орієнтований на традиційне виконання ролі учня як об'єкта педагогічних дій, на засвоєння знань, умінь та навичок.

*Достатній рівень (від 11 до 15 балів)* характеризує учня, якому суб'єктність властива певною мірою як його особистісна якість, виражена у нього достатньою мірою. Учень прагне виявити певну активність, але ініціативним буває рідко.

Вибірково ставиться до участі в самостійних завданнях. Намагається виробляти свою особисту позицію з тих або інших питань, але далеко не завжди прагне висловлювати своє ставлення до тих або інших аспектів організації освітнього процесу.

*Високий рівень (від 16 до 20 балів)* – суб'єктна позиція учня в освітньому процесі є яскраво вираженою, сформованою на високому рівні. Дитині властиві як внутрішня активність (переживання своєї причетності до процесу самоформування, усвідомлення того, що результат навчальної діяльності буде залежати від ступеня особистих зусиль, інтелектуальна включеність у пропонований навчальний матеріал), так і зовнішня (висловлення своєї думки з приводу обговорюваної проблеми, звернення до вчителя з питаннями й уточненнями, внесення пропозицій з організації навчального-виховного процесу й інше).

Учень значною мірою самостійний в освоєнні навчальної діяльності, орієнтований на виконання різних видів самостійних робіт. Часто виявляє ініціативу. У результаті здійснення процедури обчислення та аналізу відповідей виявилось, що на низькому рівні розвитку суб'єктності перебувають 11 % респондентів; середньому – 52 %; достатньому – 25 % і високому – 12 %, що відображено на рис. 2.



**Рис. 2. Результати визначення суб'єктності вихованця музичної школи на констатувальному етапі експерименту, %**

На основі проміжних рівнів прагнення до самоактуалізації ми визначили загальний рівень сформованості в учня прагнення до самоактуалізації, скориставшись такими рівневими інтервалами, розрахованими для певної вікової категорії – старших підлітків.

*Низький рівень (від 0 до 22 балів)* – низький рівень прагнення до самоактуалізації виявляється в недостатньому пізнанні себе, неусвідомленості своїх достоїнств і прагнень, відсутності бажання розвивати свої здібності й уміння, розширювати коло своїх особистісних можливостей. Такі вихованці до навчальної діяльності ставляться без ентузіазму, не одержують задоволення від самого процесу діяльності, не виявляють зацікавленості до набуття знань про навколишній світ. Висока орієнтація учня на зовнішню оцінку себе оточуючими, що і зумовлює особисте ставлення до себе. Низький ступінь ухвалення себе таким, який є. Орієнтований строго на отримання результату, не одержуючи задоволення від самого процесу діяльності. Низький ступінь вираженості творчої спрямованості особистості.

*Середній рівень (від 23 до 33 балів)* – прагнення до самоактуалізації не досить сформоване, виявляється на середньому рівні. Учень певною мірою прагне досягнень у деяких сферах, але не завжди відчуває впевненість у

власних силах. Є певна схильність до ризику, але при цьому наявна обережність і орієнтація на загальноприйняті уявлення. У навчальній діяльності швидше орієнтований на дотримання правил, вимог, ніж на виявлення ініціативи. Зацікавленість певним видом діяльності є, як правило, короткочасним явищем. До навчальної діяльності, швидше за все, ставиться як до необхідності, не вбачаючи в ній можливостей для новизни і яскравих вражень.

*Достатній рівень (від 34 до 44 балів)* – прагнення до самоактуалізації сформоване на достатньому рівні. Учень більш упевнений і орієнтований на досягнення у деяких сферах, але не завжди докладає достатніх зусиль. прагнення учня до пізнання дуже високе, потреба в набутті знань розвинута на високому рівні. Учень вірить у себе і свої можливості, при виборі своєї поведінки спирається на свою думку з певного питання, виявляє достатній рівень самоповаги і знання своїх достоїнств.

*Високий рівень (від 44 до 57 балів)* – прагнення учня до реалізації свого духовного, етичного, особистісного потенціалу виявляється у високому ступені. Учень усвідомлено прагне втілення в діяльності і спілкуванні своїх різноманітних здібностей, розширює коло своїх особистісних можливостей, адекватно сприймає навколишній світ, себе в ньому й інших людей. У спілкуванні з оточуючими виявляє цікавість і повагу, розширює свій кругозір, прагне повною мірою виявити багатство своєї емоційної і духовної сфери. Навчальна діяльність сприймається повною мірою як одна з важливих сфер самореалізації, можливості якої максимально використовуються. Учня перш за все захоплює процес, сама діяльність, а не результат. Частіше за все і навчальна діяльність здійснюється із захопленням і задоволенням.

Здійснивши опитування учнів випускних класів за модифікованим варіантом «Самоактуалізаційного тесту», ми підраховали кількість учнів з низьким рівнем прагнення до самоактуалізації, кількість дітей із середнім, достатнім рівнями вираженості цієї характеристики і кількість учнів, що мають високий рівень прагнення до самоактуалізації. Результати тестування занесли в табл. 2.

**Результати вивчення прагнення учнів до самоактуалізації під час констатувального етапу експерименту, %**

Рівні сформованості якості	Діагностичні шкали				Загальний результат
	Пізнавальні потреби	Креативність	Само-сприйняття	Самоповага	
Низький рівень	30	35	31	32	32
Середній рівень	40	43	43	38	41
Достатній рівень	22	17	19	21	20
Високий рівень	8	5	7	9	7

Дані таблиці засвідчують наявність 32 % учнів з низьким рівнем прагнення до самоактуалізації, 41 % – із середнім. 20 % вихованців музичних шкіл перебувають на достатньому рівні прагнення до самоактуалізації і лише 7 % – на високому.

Результати проведеного дослідження дозволили нам виявити природу суб'єктності та розробити методи її вивчення на констатувальному та формувальному етапах експерименту.

## ДОДАТОК Д

### ПРИКЛАДИ ГРУПОВИХ ТА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ (ФОРМУВАЛЬНИЙ ЕТАП ЕКСПЕРИМЕНТУ)

Особистісно орієнтоване виховання у музичній школі може здійснюватися в рамках існуючих вимог, за певних форм структурованого навчально-виховного процесу, що були розглянуті вище.

Так, при проведенні індивідуальних уроків, що є специфічним у музичній школі на відміну від загальноосвітньої, заняття музикою за особистісно орієнтованої спрямованості має стати не самоціллю, а засобом особистісного зростання вихованця.

Наприклад, працюючи над поліфонічними творами, зі суто виконавськими проблемами, викладач має побачити та запропонувати вихованцю до усвідомлення та вирішення соціальну, практичну і особисту значущість навчального матеріалу, підіймаючись до світоглядних проблем. Такий підхід має створити умови для творчої самореалізації особистості.

Учитель: Скажи, чи всі люди думають однаково?

Учень: Одні так, інші – ні.

Учитель: А у тебе є думки, що схожі на думки інших людей?

Учень: Так.

Учитель: Що це за люди?

Учень: Це мої батьки, друзі та однокласники. Ті з якими я спілкуюсь найчастіше.

Учитель: У мене так само. Спілкуючись з іншими людьми ми задаємо собі запитання та знаходимо на них відповіді, шукаючи таке вирішення спірних питань, яке дозволить нормально спілкуватися, товаришувати чи дружити, робити спільну справу. Скажи, будь-ласка, чи можливо одночасно говорити кільком людям так, щоб один одного почув та зрозумів?

Учень: Мабуть так. Наприклад у передачі «Що, де, коли?» всі, хто

грають за столом говорять і думають одночасно. Іще в хорі. Буває, тато з мамою та братиком водночас говорять кожний своє.

Учитель: Дійсно. В житті таке трапляється досить часто. А як ти вважаєш, чи в музиці таке можливе, щоб всі говорили одночасно, а виходило складно?

Учень: Мабуть, так.

Учитель: Музиканти так і говорять: багатоголосся, або, інакше кажучи, поліфонія. Тобто полі – це багато, а фоно – це голос. Отже, поліфонія це багатоголосся. Скажи, а у загальноосвітній школі можливо говорити до всіх та слухати всіх одночасно?

Учень: Мабуть ні, ніхто нікого не почує.

Учитель: А якщо говорити будуть одночасно 2, 3 або 4 людини?

Учень: Тоді таке можливо.

Учитель: Отже і в музиці таке можливе. Скажи, чи допоможе тобі в житті вміння слухати інших, до того ж одночасно?

Учень: Так.

Учитель: А вміння робити одразу кілька справ?

Учень: Звісно, так!

Учитель: Отже, навчившись добре грати поліфонічні твори, ти зможеш краще реалізувати себе у спілкуванні з іншими людьми?

Учень: Так.

Учитель: Спочатку ми із тобою почнемо з двоголосних творів. Їх називають інвенціями. Це невеличкі п'єси поліфонічного характеру, що написані у вільній наслідувальній (імітаційній) формі. Інвенція, також, перекладається, як винахід, придумування розвитку мелодії. Імітаційна форма означає, що другий голос, що вступає пізніше, повторює (імітує) те, що каже перший.

Учень: У нас так відбувається у загальноосвітній школі. Вчитель говорить, а ми повторюємо.



Учитель: Дійсно, схоже. А як ти думаєш, чи завжди добре, коли лише повторювати те, що тобі сказали?

Учень: Так, трохи нагадує щось «папугове». А як інакше?

Учитель: Додавши щось своє. Як ти вважаєш, було б цікавіше?

Учень: Так.

Учитель: От і в поліфонічній музиці все відбувається так само як і в житті: є одна спільна тема, що розвивається. Але вона не завжди однаковісінька, бо проводиться у різних тональностях, регістрах. Ця тема буває скороченою, збільшеною, і, навіть, проведеною задом-наперед. (наводиться приклад з Прелюдій та фуг ХТК).

Учень: Оце так!

Учитель: І при всьому цьому сама одна й та сама тема хоч трохи, але інакша. І в динаміці, і в артикуляції і у змісті, відповідно до контексту викладення.

Учень: А чи можуть теми звучати одночасно?

Учитель: Так. Коли тема звучить у різних голосах одночасно, це називається *stretto*, тобто «стисло». Скажи, які голоси бувають за тембром?

Учень: Високі у жінок та низькі у чоловіків.

Учитель: Так само і в поліфонії. Існує 4 основних голоси. З них 2 жіночих: сопрано (високий) та альт (низький) і 2 чоловічих: тенор (високий) та бас (низький) (наводиться приклад із 4-голосних творів). Всі ці голоси поєднуються із собою не просто так, а за певних правил і вивчає ці правила дисципліна поліфонія. А тепер давай подивимось у нотному тексті де який голос та як він записується.

Далі учню на фрагменті поліфонічного твору пояснюється, як відрізнити один голос від іншого та пропонується спочатку на уроці а потім і вдома на інших фрагментах розрізняти голоси. Крім того перед ним ставиться домашнє завдання на те, щоб почути одночасно кілька голосів природи, кілька співбесідників та спробувати поєднати одночасно два голоси

у творі, що вивчається.

Під час такого рівноправного діалогу в учня розвивається навчальна самостійність, осмислюється практична значущість і корисність знань, що отримуються за допомогою вивчення поліфонічних творів. Він розуміє, що музика – це не абстракція, а одна з численних форм відображення навколишнього світу.

Прикладом поєднання музичного твору і життя вихованця може служити і робота над творами крупної форми. Зазвичай, це соната чи варіації. Візьмемо за приклад фрагмент роботи на уроці із сонатною формою.

Учитель: Доброго дня!

Учень: Здрастуйте.

Учитель: Здається мені, що в тебе сьогодні сумно на душі?

Учень: Є трохи.

Учитель: Чи можу я чимось зарадити?

Учень: А чим тут допоможеш, як не встиг зробити уроки якісно, і отримав за це не таку високу оцінку, на яку розраховував.

Учитель: На жаль, в житті не завжди вдається зробити все так добре, як хочеться, проте, твоє прагнення до самовдосконалення є запорукою твоїх подальших успіхів. До речі, запам'ятай свої почуття. Вони нам сьогодні знадобляться. Скажи, а чому так буває, коли щось добре чергується із чимось поганим?

Учень: Так, чомусь так завжди виходить, що не може довго бути добре або погано. Одне змінює інше. Може, наш настрій змінюється?

Учитель: Але ж настрій залежить від обставин, а обставини можуть скеровуватись людиною. Тож, розставивши певним чином обставини, людина може створювати певний настрій. Мабуть і твою проблему можна було б вирішити, якщо почати заздалегідь.

Учень: Думаю, що так. Математику задали ще в понеділок, і можна було вчити її у вівторок та середу, але я подумав, що встигну вивчити за один

день – напередодні.

Учитель: Тож, склавши гарний розклад, ти б зміг сьогодні бути у гарному настрої. До речі, про розклад та настрої. Як ти вважаєш, чи у музиці можна виразити не лише один настрої, а декілька?

Учень: Мабуть, так.

Учитель: А зробити так, щоб ці два настрої, або почуття боролися одне з одним?

Учень: Не певен, але думаю, що так.

Учитель: А щоб боролися одні філософські погляди з іншими?

Учень: А що, й таке можливе?

Учитель: Музиці все підвладно. Однак виражається це, зазвичай, у творах крупної форми. Складні питання, як і в житті, лише зрідка вирішуються швидко. Так от, сонатна форма є прикладом боротьби протилежних точок зору, почуттів, настроїв. І носіями цього є інтонації. От, наприклад, я можу вимовити лише одну букву, але донести її до твого розуміння під різними настроями.

Учень: Як це?

Учитель: От дивись: «О!» – виражає впевненість та задоволення. «О-о-о-о-о-о...» з пониженням інтонації донизу – виражає розчарування. «О-о-о-о?» – виражає подив.

Учень: Оце так!

Учитель: У В'єтнамі розрізняють до двадцяти п'яти відтінків однієї букви. Спробуй самостійно придумати такі ж відтінки із буквою «А» та іншими. Пограй у своїй сім'ї та із своїми друзями – хто більше відтінків придумає.

Учень: Дякую за пропозицію. Тепер я уважніше буду прислуховуватись до інтонацій співбесідників.

Учитель: Коли інтонація є носієм змісту, у виконавця з'являється можливість розкрити у музичному творі свої особисті почуття. Ось,

наприклад, давай пошукаємо у сонатах Вольфганга Моцарта настроїв із яким ти прийшов сьогодні на урок. (Вчитель пропонує переглянути фрагменти сонат із потенційно доступних до виконання учнем).

Учень: Так-так, ось тут, наче був гарний настроїв, як у мене спочатку, а потім стає сумним та навіть розпачливим.

Учитель: Це є соната В. Моцарта До-мажор № 15 за редакцією О. Гольденвейзера. Як ти вважаєш, чим закінчиться ця соната?

Учень: Навіть не уявляю, але, думаю, добре.

Учитель: Зараз я тобі зіграю цю сонату (першу частину) від початку до кінця, а ти мені говоритимеш про відтінки настрою, що відбуватимуться у цьому творі.

Учень по ходу виконання викладачем сонати Моцарта коментує свої враження від почутого.

Учитель: Ось ми і дійшли кінця першої частини. Є ще друга та третя. Їх ти подивишся вдома, а зараз я пропоную тобі визначитись із тим, чим займемось далі. Можна визначитись із тим, які теми є головні у цій сонаті, а які другорядні. Можна проаналізувати форму твору а можна спробувати віднайти виконання сонати у Інтернеті.

Учень: А давайте спробуємо дізнатись про цю сонату більше. Адже Моцарт, коли писав її, теж відчував щось?

Учитель: Слушно.

Учитель та учень разом шукають матеріали про сонату, як форму, та інформацію про конкретний твір у енциклопедичному словнику та в мережі Інтернет.

Учень: Відтепер я знаю про сонати Моцарта, про його інші твори та про часи у які він жив значно більше. Виявляється, він, як і ми зараз, відчував ті самі почуття. Десь конфліктував із своїм батьком, десь товаришував із своїми друзями, чимось був невдоволений, а чимось насолоджувався.

Учитель: Дійсно так, адже він жива людина, яка долаючи усі негаразди,

займалася своєю улюбленою справою. Саме тому його твори належать до скарбниці світової класичної, тобто найкращої відібраної часом музики. Ось і в тебе зараз є свої проблеми, які ти здолаєш, маючи за приклад світового генія. А тепер давай подивимось, що тобі досить легко буде виконати, а що складніше. Із чого б ти почав?

Перед учнем на фоні емоційного підйому сформовано бажання подолати труднощі і він обирає складні місця. Далі учитель разом з учнем визначаються із послідовністю вивчення музичного твору та розподіляють роботу на класну та домашню.

Учитель: Якщо добре вивчиш який-небудь епізод сонати – обов'язково поділися своїми знахідками із близькими. Вони радітимуть твоїм успіхам.

Завдяки такій сумісній роботі у постійному діалозі та співставленні позиції учня, учителя, композитора, епохи та різнобарвної емоційної інформації із різних джерел учнем усвідомлюється цінність благородних людських почуттів, що є базовими для усіх часів і народів. Актуалізується суб'єктний досвід учня, здійснюється самоконтроль та формується свій погляд на проблеми виконавства, підвищується мотивація навчальної діяльності.

Порівняно із поліфонічними та творами крупної форми найбільш позитивно учнями сприймаються п'єси, бо вони зазвичай невеликі за змістом, образні та насичені емоціями. Для того, щоб провести урок, вчитель має підготувати кілька збірок творів різних авторів для проведення асоціацій, енциклопедичний словник (або Інтернет-ресурс), та аудіо-матеріали. Бажано, також, робити записи у щоденник для батьків, заочно спілкуючись із ними. Пропонується записувати завдання у щоденник не викладачеві, а самому учню, попередньо сумісно із ним сформулювавши зміст запису. Важливим є оцінювання учнем самого себе, вчителя, та всього того, що є супутнім до уроку. Викладачу не обов'язково кожного уроку ставити оцінку у щоденник, а тим більше у цифровій формі. Цифрова форма оцінювання здійснюється у

журнал викладача. Дитині доводиться її словесний опис у відповідних вимогах. До того ж оцінювання власної роботи та роботи викладача має відбуватися й самим учнем. Оцінюватись може факт виконавства, цілі уроку винайдені учнем, винайдений ним спосіб мислення, окремі важливі для даного уроку елементи чи бути комплексним. Оцінювання може стосуватися ступеня самостійності, рефлексивності, активності на уроці, емоційності тощо.

До роботи над п'єсами мають залучатися інші види мистецтв, досвід вихованця, його сім'ї та оточення. Візьмемо за приклад роботу над твором І. Шамо «Веснянка» із «Української сюїти».

Знайомство із твором можна починати не за традиційної схеми, а ситуативно, виходячи із балансу ситуації, що склалася на даний момент. Традиційний варіант виглядав би так: спочатку учня знайомлять із композитором, що написав твір. Потім розказують про інші його твори. Потім розповідають про епоху в якій жив композитор. Далі показують форму, текст, аплікатуру, штрихи та ін., працюючи, зазвичай, із невеличкими фрагментами твору. Іноді демонструють за фортепіано, як треба зіграти те чи інше місце, епізод, елемент.

Проте в житті однакових ситуацій не буває. Учень може прийти на урок у доброму настрої, а може в поганому. Може бути відпочившим, а може стомленим. Йому може бути не до душі певний композитор, епоха, жанр, музична форма та ін. У нього може не лежати душа до вчителя, до когось присутнього у класі. Можливо, він боїться сцени, губиться у незвичних ситуаціях. Або все може бути із точністю до навпаки.

Тому, особистісно орієнтований вчитель іде не від стандартної схеми уроку, а починає його так, наче не переривався попередній, або, відчуваючи настрій учня. Іде від емоції останнього, чи сам знаходить привід для такої емоції. На такому уроці немає місця шаблону, що «ламає» індивідуальність учня та не є для останнього емоційно збагаченим. У нашому розумінні

особистісно орієнтований урок у музичній школі має бути імпровізаційним. Проте імпровізаційність передбачає шаблон, у якому й розгортається. Шаблон особистісної орієнтації завжди є рухливим, таким, що іде «від ситуації». Образно кажучи, це такий собі хребет уроку, що не є закоснівшим, а, навпроти – гнучким. З іншого боку, якщо урок буде хаотичним, незбалансованим, нелогічним у своїй послідовності, таким, що не торкається серця учня, то його результат буде невисоким.

За такого підходу учень не за ініціативи вчителя, а за внутрішнім бажанням звернеться до пошуків, що стосуються певного твору, композитора епохи тощо. Він самостійно, або на рівних разом із вчителем знаходитиме інформацію та емоції, що відповідатимуть поставленій задачі. Такий дослідницький інтерес до життя взагалі та вихованця зокрема (за допомогою музичного твору) і має стати наріжним каменем, червоною стрічкою кожного уроку.

Наприклад, учениця прийшла на урок геть розгублена та подавлена. Із розмови з нею з'ясувалося, що вона розсварилася із своїм другом-симпатиком. Така ситуація, наче не передбачає продуктивної роботи, проте, лише на перший погляд. Якщо в класі між викладачем та вихованцем склалися довірливі відносини де відкритість є нормою, то така ситуація може стати навіть вирашною.

Учитель: Як ти вважаєш, чи можливо таке, щоб ваші сосунки із хлопцем відновилися?

Учениця: Навряд чи.

Учитель: Звісно, як намагатися стосунки закінчити навмисно – так. А як ні, то все можливо.

Учениця: Як таке можливе, коли все скінчено?

Учитель: Ви ж не спеціально домовилися про розірвання стосунків?

Учениця: Ні.

Учитель: То все можна поправити. Для початку потрібно розібратися із

рівнем ваших взаємовідносин. Чим на твій погляд розрізняються товариські, дружні та любовні стосунки між людьми? Чому ми в одному випадку кажемо, що ми товаришуємо, в іншому дружимо, а колись – любимо? От, наприклад, ти любиш свою маму?

Учениця: Так.

Учитель: А вона є твоїм другом?

Учениця: У нас дружні стосунки.

Учитель: Ви із нею товаришуєте?

Учениця: Мабуть ні. Наші стосунки глибші.

Учитель: А із своїми шкільними друзями як би ти розставила акценти?

Учениця: Мабуть, ми із ними більше товаришуємо та дружимо.

Учитель: А хіба ти не любиш, наприклад, поговорити із подругами?

Учениця: Люблю.

Учитель: То й любиш теж?

Учениця: Так то інше.

Учитель: А хіба любов буває різна?

Учениця: Так.

Учитель: То яка?

Учениця: Точно не скажу, але одне – то любов до мами, інша до хлопців, та інша любов до своєї країни. Всі ці любові різні.

Учитель: Різні, бо різні об'єкти любові, а суть однакова. Подумай, що є спільного у всіх цих різновидів любові?

Учениця: Я у піднесеному настрої, коли люблю маму, хлопця або країну.

Учитель: Скажи, любов оселяється в тобі ззовні, чи народжується в тобі?

Учениця: На знаю. Мабуть, звідкілясь береться.

Учитель: Тобто, йшла-йшла, а воно «бах!» і звалилося на тебе?

Учениця: Ой, я вже геть заплуталася, але, здається, що любов виникає



не одразу, проте, буває, і миттєво. Є ж таке поняття, як «любов з першого погляду?»»

Учитель: Є, але воно не стосується суті слова «любов».

Учениця: А хіба любов – це не просто почуття?

Учитель: Так. І почуття теж. Але у любові є глибший смисл. Давай так: ти вдома подивишся по Інтернету різні значення любові, а я тобі розкажу про древньослов'янське тлумачення цього слова.

Учениця: Згода.

Учитель: Тож, древні слов'яни трактували слово «любов», як три слова в одному: «лю» – люди, «бо» – богів, «ве» – відають. Значення слова «люди» зрозуміло кожному, «відають» – знають, а «бог» – теж аббревіатура, що означає: «такі, що проявляють думку через слово». Тобто, «любити» – означає оволодівати знаннями предків, всесвіту та стати подібним «богам» – такими, що творять життя. Отже, коли ти спілкуєшся з будь-ким – у тебе є можливість збагатитися знаннями, діями, почуттями та поділитися ними же заради створення чогось нового життєдайного.

Учениця: Дуже красива версія.

Учитель: Але вже забута. То ми домовились: вдома відшукуєш інші значення слова «любов» та ділишся ними зі мною.

Учениця: Цікаво, а себе можна любити?

Учитель: У самому слові «себе» є свій древньослов'янський смисл. «Се» – «Єсть» – «Боги» – «образ». Тобто, «Себе» – означає, що ти є потомок богів. Отже, пізнавати себе можна, а як так, то й любити теж. До речі, східні народи медитують, пізнаючи себе.

Учениця: Так от воно звідки береться!

Учитель: Авжеж. Тому, створюючи художній образ, ми пізнаємо світ, досвід предків та примножуємо його особистим баченням, зростаючи у натхненій праці. Без емоції образ неживий. Тому, коли ми з тобою вчитимемо «Веснянку», то маємо «зріднитися» з емоціями, що відповідають

весняним святam під час яких виконуються веснянки. До речі, Веснянки – це старовинні обрядові пісні, ігри та хороводи календарного циклу (сам термін «веснянки» – українського походження). Одним з різновидів веснянок були «заклички», що мали магiчне значення. Веснянки часто використовувалися композиторами (опера «Нiч перед Рiздвом» та «Майська нiч» Римського-Корсакова, 1-й концерт Чайковського для фортепіано з оркестром та ін. Наводяться звукові приклади.). Веснянки, зокрема, прославляють і любов до природи, до людини. Отже твоє виконання «Веснянки» може стати життєдайним у прямому смислі.

Учениця: А як же можуть відновитися мої відносини із хлопцем?

Учитель: Ти маєш визначити те спільне, що вас поєднує і, спробувати розвивати теми, що вас обоїльно цікавлять. Проте, як взаємного бажання немає, то чи відносини варті продовження? Буває, також, коли всі теми для обговорення вичерпані і спілкування не приносить новизни, то у відносинах настає одноманітність. Це найчастіше і призводить до розриву, бо одноманітність сприймається будь-ким негативно. Тобто, для того, щоб дружба та любов відновилися, необхідне обоїльне бажання та велика праця із збереження та збагачення відносин.

Учениця: Здається, я зрозуміла. Любов з першого погляду існує, але лише як первинна емоція, що потім без спільної роботи над поєднанням поглядів та вибудовування відносин приречена до згасання.

У наведеному фрагменті вчитель надихає учня до пошуків особистого «я», застосовуючи знання з різних джерел, починаючи урок імпровізаційно від емоції учня. Ціллю уроку став сам учень, розвиток його активності, самостійності та рефлексивності. Вчитель «підняв» тему про любов, яку «не проходять» на уроках в загальноосвітній школі, однак освіченість у цій сфері, її наближеність до серця учня чи не найважливіша. Відтепер все, що відбуватиметься в житті вихованця йтиме під впливом проведеного уроку, торкнеться найпотаємніших куточків його індивідуальності. Подальша

робота над твором іде в такому ж руслі, коли перемежається музикознавчий та особистісний компонент.

Скільки існує музикантів – стільки й думок про те, чи корисні гами, спеціальні вправи та етюди для розвитку вихованця. Визначатися із цим питанням необхідно в силу обов'язковості виконання інструктивних п'єс згідно навчальних планів. Історично склалося так, що більшість видатних музикантів не оминули необхідності грати «суху» музику. А навіщо вона для тих, хто навчається «для себе», тобто для таких, що складають переважну більшість учнів музичної школи?

Наведемо фрагмент уроку із вивчення інструктивного матеріалу, зокрема гам.

Учитель: Давай ми із тобою домовимось: я говоритиму, а ти аргументовано критикуватимеш сказане мною. Згода?

Учениця: Так.

Історія говорить: для того, щоб бути гарним виконавцем на музичному інструменті необов'язково грати гами.

Учениця: Тоді чому їх всі грають?

Учитель: Є версія: економлять час для подібних фрагментів у інших творах, бо, сконцентрувавшись на чомусь одному, швидше досягаєш успіху.

Учениця: Але така робота швидко набридає і виникає відразу до занять.

Учитель: А хіба в нашому житті не повно обов'язків, які ми маємо робити будь-що?

Учениця: Повно. Однак робота через «не хочу» не приносить задоволення.

Учитель: То задоволення у житті – є провідним почуттям? Тоді я не хочу працювати, а піду ловити рибу. Не хочу платити податки і стану багатшим. Не буду планувати дітей у сім'ю – хочу пожити «для себе». Буду завжди невдоволеним, щоб викликати у оточення бажання задовольняти мої забаганки. Продовжувати?

Учениця: Жах! Але все одно набридає грати одне й те ж.

Учитель: А хто казав, що треба грати одне й те ж та ще й однаково? Життя потребує з одного боку стабільності, необхідної для нормальної роботи та відпочинку, а з іншого – потребує змін цієї стабільності, щоб уникнути одноманітності. Якщо ти ставиш перед собою вищі цілі, тобто такі, що сприяють життю, його розвитку, то для людини найважче завдання стає приємним. От, наприклад, у роки війни, задля перемоги необхідно було йти у бій на смерть. І люди йшли, бо була велика і благородна ціль – збереження життя своїх близьких, країни, в якій живеш. Воювали навіть жінки. Вони були льотчицями, медичними працівниками, розвідниками.

Учениця: Але ж ці гами, гами...

Учитель: Поставимо питання інакше. Тобі хочеться самоствердитися у житті?

Учениця: Так, але чи навряд гами мені в цьому допоможуть.

Учитель: Справа не в гамах як таких, а у відношенні до них як до елемента чогось більшого. От, наприклад, ти граєш сонату Й. Гайдна. Все в тебе виходить, та от прикрість, виходиш на кульмінацію, а там гама не виходить. Раз не виходить, два не виходить. І взагалі не виходить. Що робитимеш?

Учениця: Заради гарного виконання сонати, що я подарую його близьким та друзям сяду та вивчу це місце. Питання мого престижу.

Учитель: Так і зробив свого часу великий піаніст Святослав Ріхтер. Його вчитель Генріх Нейгауз, згадуючи той випадок говорив, що якимось Ріхтер особливо добре зіграв на уроці гаму D-dur у сонаті Моцарта. Та й не потрібно робити з гам фетиш. Тим більше, що вона складається з декількох простих елементів. Достатньо їх зрозуміти, як все вийде саме собою. Складність у тому, щоб при виконанні вживу всі ці елементи «тримати у голові» одночасно. До речі, розвиток такої здатності вже сам по собі знадобиться в житті кожного.

Учениця: То що ж це за елементи?

Наведений фрагмент демонструє педагогічний пошук у процесі уроку. Вчитель «підбирає ключі» до вихованця, залучає його особистий досвід, намагаючись знайти ту «струну», на якій можна дійти унісону з учнем. Використовуються знання з історії країни, видатних особистостей. Розвивається почуття патріотизму. Залучається інформація з життя сім'ї вихованця. Знаходить реалізацію його самостійність та активність. Останній віддзеркалює себе через вчителя, який задає запитання та просить аргументовано критикувати його.

На уроці з освоєння технічних прийомів доцільно використовувати професійну літературу з освоєння певного інструменту, проводячи паралелі із життям великих музикантів та життям вихованця. Добрий гумор також сприяв би налаштуванню учня на самостійну працю та пошук доцільних прийомів виконання. Наприклад, такий урок виглядав би так:

Вчитель: Виконання інструктивних п'єс може стати цікавим з огляду на те, що значна частина етюдів має велику художню цінність (Ф. Шопен, Ф. Ліст, О. Скрейбін тощо). Іоган Себастьян Бах свого часу писав своїм учням «Маленькі прелюдії та фуги», що допомагали їм освоїти певні технічні прийоми. Він застосовував це навіть для своїх дітей, яких у нього було скільки?

Учень невпевнено: Двоє?

Вчитель: Двадцять!!! Чи можеш ти уявити собі, що маючи стільки дітей, можна займатись із ними музикою?

Учень: Мабуть, він тільки і робив, що займався із ними.

Вчитель: Якби ж то так. Дослідники Баха стверджували, що ним написано стільки музики, що її важко записати навіть двом переписувачам нот.

Учень: Як же він все встигав?

Вчитель: Музика була його способом існування. От ти, наприклад, ким

би хотів стати у житті?

Учень: Дизайнером.

Вчитель: Уяви собі. У тебе 20 дітей. Як ти будеш із ними займатися?

Учень: Цілий день.

Вчитель: Приблизно так робив і Бах. Він займався із ними до самої ночі, а коли йшов спати сам, його діти ще займалися. І коли вони, бавлячись, не доводили свої імпровізації до тонічного акорду, Бах підіймався з ліжка, йшов у кімнату, де займалися діти і закінчував п'єсу як годиться.

Учень: Тобто, він не тільки любив своїх дітей, але й був дуже прискіпливий?

Вчитель: Так, він же був німецької крові. А, як відомо, німці, зазвичай, дуже педантичні. Скажи, бути педантом це добре чи погано?

Учень: З огляду на те, як живуть в Германії, добре.

Вчитель: Так, культурні традиції мають велике значення, як і найкращі людські якості, серед яких такі чесноти, як працелюбність, прискіпливість до себе, продовжуй...

Учень: Любов до професії, до дітей, до життя взагалі. Вміння працювати через «не можу», бажання творити.

Вчитель: Все це складає золотий фонд людських надбань до яких ми ідемо, самовдосконалюючись. До цього необхідно мати гаряче серце. До речі, Бах був людиною гарячкуватою. За документів його епохи відомо, що він, ледь не брав участь у дуелі.

Учень: Овва!

Вчитель: Вся та пристрасть є в його музиці. Тому, коли гратимеш Баха, пам'ятай: він такий же живий, як і ми сьогодні. Тільки лишився у своїй музиці і залишиться у нашому серці. Як от і Роберт Шуман. Подивись. (показує учневі кілька етюдів, написаних Шуманом на каприси Паганіні).

Учень: Які ж вони складні!

Вчитель: Немає такої складності, що ми з тобою її не подолали б.

Хочеш розкажу, як досить легко зіграти гаму, або арпеджіо, або подвійні ноти?

Учень: Так, звісно!

Вчитель: До того ж, добре засвоївши один технічний елемент, що зустрічається у якійсь п'єсі, можна ним, як ключем «відкривати» подібні складнощі в інших творах. Наприклад, в етюді на теми Паганіні № 2 E-Dur можна одразу оволодіти кількома видами техніки.

Учень: Я цього ніколи не зможу зіграти.

Вчитель: Тримаю парі, що дещо з цього ти зможеш уже сьогодні. спробуємо?

Учень: Так!

Викладачу музичної школи з одного боку необхідно ламати стереотипи традиційної роботи з учнем, зберігаючи та примножуючи те корисне, що можна використати сьогодні. Аналіз традиційного та особистісно орієнтованого підходу наведемо у наступному матеріалі, викладеному не від першої особи.

Багато відомих музикантів створювали не етюди, а вправи з технічних елементів (К. Черні, Й. Брамс, Ф. Бузоні, А. Корто або вправи Ганона для музичної школи). З цього приводу Я. Мільштейн поділяє в цілому всі вправи на дві категорії – такі, в яких технічно корисне органічно поєднується з музично цінним, і вправи, що переслідують технічні цілі. Мільштейн віддає перевагу вправам першого типу, оскільки вони «в будь-якому випадку містять в собі матеріал для пізнання і вивчення фортепіанної техніки певного історичного періоду і стилю». Він пропонує складати власні технічні вправи на матеріалі п'єс, що вивчаються. Автор аргументує застосування вправ таким чином: «те, що не потрібно для одних (найчастіше високообдарованих у технічному відношенні) піаністів, може виявитися корисним для інших»; це «чудовий матеріал для» розігрування «рук», «деякі технічні навички зручніше і легше розвивати на спеціально призначених для цієї мети вправах,

ніж на концертних п'єсах», «вправи, поза сумнівом, сприяють технічній витримці і впевненості виконання», «за допомогою вправ легше налагодити систематичну роботу над розвитком техніки, тобто раціоналізувати свою працю».

Аргументація Я. Мільштейна є типовою для радянської школи піанізму. Тобто, підхід до технічних проблем вирішується не від самого учня, а ззовні: «те, що не потрібно для одних», «матеріал для розігрування рук», «деякі технічні навички зручніше і легше», «легше налагодити систематичну роботу... раціоналізувати свою працю».

На противагу цьому, можна привести за приклад розігрування С. Рахманінова, який також розігрувався на вправах Ганона, а перед концертами – творами І. Баха. Але великий піаніст розігрувався ще одним способом. Спочатку він занурювався у певний емоційний стан та починав виражати його в одному звуці. На одному ж звуці синхронізував й інші емоційні стани. Коли звучання задовольняло його – він переходив до двох, трьох звуків і т.д. Таке розігрування було підстроюванням, певним пошуком «емоційного резонансу» між композитором та виконавцем. Під час такої роботи на прикладі навіть не етюдів та вправ, а окремих звуків, вибудовувалось власне бачення необхідного звучання, розвивалася індивідуальність Рахманінова-виконавця та Рахманінова-композитора.

Так само необхідно працювати і за особистісно орієнтованою спрямованістю, спираючись на:

- різнобарв'я підходів до проведення уроку та його окремих елементів;
- опір на особистий досвід вихованця;
- постійний діалог у взаємній співтворчості;
- рефлексію на самого себе;
- емоційно забарвлений та багатий на історичні, емоційні, культурні та особисті паралелі урок.



Вище ми розглянули індивідуальні форми проведення уроку. В музичній школі застосовуються й групові форми, наприклад, диференційовано-групова. Така форма застосовується на уроках музично-теоретичних дисциплін та ансамблевої гри і найбільш доцільна у застосуванні в роботі із дітьми різних музичних здібностей. Диференціювати завдання можна за рівнем складності та кількості. Учням пропонують до виконання різні завдання, що їм найбільш до душі. Таким чином у кожного, навіть потенційно слабкого учня з'являється можливість проявити себе та самоствердитися.

Наведемо приклад особистісно орієнтованої ситуації на уроці сольфеджіо з вивчення тризвуків. Парти переставлені таким чином, щоб створити 3 групи. Діти сидять за партами не по двоє, а по четверо так, щоб бачити один одного. Кожного уроку у кожній групі є новий лідер, що відповідає за роботу групи. Лідер обирається групою, але ними стають всі по черзі. Після того, як група відпрацювала по колу (4 уроки), формуються нові групи. Між групами іде змагання.

Мета: актуалізувати особистісний смисл учнів до вивчення теми, допомогти учням соціальну, практичну та особисту значущість навчального матеріалу; створити змістовні й організаційні умови для розвитку умінь будувати мажорні та мінорні тризвуки, знаходити їх у музичних прикладах; створити умови для творчої самореалізації особистості; навчитись працювати в групі; розвивати навички лідерства.

Вчитель ходить поміж рядами та веде урок. Хто перший підіймає руку, той відповідає. Хто вже відповів, стає у черзі на наступну відповідь. Хто з учнів не відповів у свою чергу – знімається бал. Підрахунок балів ведуть самі учні. Відповідати мають всі групи, доповнюючи сказане попередниками. Сказати можна щось одне, щоб надати можливість розширити питання іншим. Діти слідкують за логікою попередників і підстроюються під загальний хід думки. Додатковим балом вітаються нестандартні відповіді та

відповіді з гумором.

Вчитель: Що таке тризвук?

I група: Це акорд з трьох звуків.

II група: Він складається з двох терцій.

III група: Терції можуть бути великими та малими.

Учень із II групи: Тризвук – це як сім'я із трьох осіб, що по-різному між собою взаємодіють.

Учень із III групи: Це ніби троє музикантів, що кожного разу грають по-іншому.

Учень із I групи: Це кластер, де все звучить гармонійно.

Вчитель: Чия відповідь була найцікавішою?

Діти всі разом розставляють по місцях лідерів відповіді.

Вчитель: Скільки та які тризвуки можна збудувати із терцій?

II група: Мажорний.

I група: Мінорний.

III група: Збільшений.

II група: Зменшений.

III група: Чотири. А взагалі, скільки Вам треба?

Вчитель: Чотири з половиною. З яких терцій складаються ці акорди?

III група: Збільшений із двох великих терцій.

I група: Мінорний з малої та великої терції.

II група: Зменшений із двох малих терцій.

II група: Мажорний із великої і малої терції.

Вчитель: А можливо з двох великих терцій побудувати мажорний тризвук?

I група: Не можливо.

III група: Можливо, якщо другу терцію зробити малою.

Вчитель: Охарактеризуйте настрій свого товариша по парті (не повторятися) акордами.

II група: Дмитро явно у мажорному настрої.

I група: Оленка сьогодні наче зменшена уся. Може, щось трапилось?

III група: Петро вчора був у мінорі, а зараз у мажорі.

I група: Варвара завжди у змінному настрої.

Вчитель: Тобто?

I група: Мажоро-мінорна.

II група: Олег взагалі без настрою.

Вчитель: Тобто?

II група: Він в унісоні.

III група: А наша група вся у мажорі!

I група: Зараз буде в мінорі!

II група: А які терції для цього треба буде переставити?

I група: Не терції, а лише один звук – другий. Той, що визначає мажор буде, чи мінор.

II група третій: Тільки не лусніть із власної значимості, бо від мажорного тризвуку до збільшеного – один крок.

III група: В такому значенні ми будемо не значимі, а фантастичні. І взагалі, коли які треба, тоді такі й буваємо.

I група: Тобто ви вже не мажорні а збільшені?

III група: Так, на одну терцію. І ми вже не тризвук, а акорд, бо наші дії злагоджені.

Вчитель: Дії всіх груп по-своєму злагоджені. Тільки в одних проявляються більше лідерські якості, в інших превалює гумор, треті більше спираються на знання. Хто мені скаже, чи якийсь звук є головним у тризвуку?

III група: Всі звуки рівні.

II група: Головний звук той, що на даний момент важливий.

Вчитель: Поясни.

Учень з II групи: У музичному творі, як і в сім'ї, наче всі важливі, але в

кожний момент життя, хтось більш важливий. Так само і в тризвуку. Але виділяти окремий звук при виконанні на інструменті дуже важко – треба мати активні пальці і одномоментно диференціювати їх, співвідносячи із мелодією.

I група: Всі звуки мають окреме значення, однак, за різними параметрами з урахуванням ситуативних переваг. У функціональному смислі може мати значення мажоро-мінорність або належить тризвук до тоніки, субдомінанти чи доміанти. У виконавському смислі може стати важливим окремий звук, чи кілька звуків, причому не лише у вертикальному, але й горизонтальному розсортуванні та ін.

Вчитель: Насправді всі ці версії за певного смислового та емоційного контексту мають право на життя, бо музика відображає все, що відбувається у житті. А тепер послухаємо приклади тризвуків.

Учні всіх груп по черзі з'ясовують на слух види тризвуків у тісному, змішаному та широкому розміщенні.

Вчитель: А тепер одні групи дають завдання із вибудовування тризвуків іншим групам за інструментом від ноти «ре» (іде змагання між групами).

Вчитель: Скажіть, чи зможете ви за допомогою мінорної чи мажорної музики впливати на настрій своїх близьких?

У діалозі з'ясовується, що діти не надавали значення таким питанням. Відтепер вони зрозуміли, що мають можливість впливати на настрій своїх друзів та близьких. Це надихнуло їх на експерименти. В тому числі і над самими собою. Вибір музичних творів для самостійного прослуховування став більш свідомим.

Наведемо фрагменти змішаної (зокрема і диференційовано-групової) форми навчання у роботі з ансамблем за якої матеріал, що вивчається, пристосовується до здібностей кожної дитини. Ансамбль має назву «Джаз-клас». Керівник – заслужений працівник культури України Семен Ривкін.

Репертуар ансамблю складається із джазових творів і виконується у

концертному варіанті приблизно півтори години без нот. У кожного учасника є своє соло. Склад ансамблю: 2 труби (одна з них також ударні), тромбон, флейта (вона ж банджо), саксофон альт (він же саксофон сопрано, ударні та тромбон), саксофон тенор (він же кларнет), фортепіано, туба, ударні. Вік дітей від п'яти до шістнадцяти років. Трохи більше хлопців ніж дівчат. У концертний варіант колективу потрапити важко – дуже висока конкуренція. Задля цього існують маленькі ансамблі підготовчої групи: дуети, тріо. Більшість дітей ансамблю є учнями керівника. Решта навчається в інших викладачів.

Всі твори розписуються керівником з урахуванням можливостей дітей. Діти приходять на урок з 15.00 і залишаються у школі до 18.00–19.00. Половина приходить із родичами, бо багато маленьких дітей. Заняття відбуваються у різних у тому числі нестандартних формах і не завжди з учителем. Діти займаються там, де є місце: по класах, у коридорі, оркестровій студії. Час від часу вчитель по черзі запрошує до себе в клас одного чи двох учнів, або іде до них сам. Часто, коли щось не виходить, маленькі ідуть не одразу до вчителя, а питають в інших, як подолати труднощі.

Оскільки відбувається нескінчена ротація учнів, форми уроку у звичайному розумінні немає. Це одночасно і урок з учителем, і з іншими членами ансамблю; це спілкування із батьками; класна і домашня робота. Всі приходять на заняття кожного дня 6 днів на тиждень. За рік ансамбль дає близько 30–40 концертів різного рівня. Це і джазові фестивалі у Коктебелі, Києві, Одесі тощо, і президентські концерти в Києві у національній філармонії, і гастролі до Нідерландів, Франції та інших країн. Дають окремі концерти і солісти колективу. Більшість дітей є лауреатами кількох всеукраїнських чи міжнародних фестивалів чи конкурсів як джазових так і класичних. Керівник весь час іскриться гумором та добрим настроєм, зав'язує особистісні стосунки між дітьми. Імена дітей змінені.

Учень: Доброго дня, Семене Миколайовичу!

Учитель: Привіт! Ти сьогодні одна?

Учениця: Так. Мама прийде за мною пізніше.

Вчитель: Ну як ти сьогодні у школі? Двійок багато нахапала?

Учениця: Скільки б не заробила – всі мої.

Вчитель: А чому така радісна?

Учениця: Я така завжди.

Вчитель: А от Вова не завжди. Він мені сказав по секрету сумним голосом, що не дочекається, доки ти прийдеш зі школи.

Учениця: Нащо я йому?

Вчитель: Ну не знаю. То ж ваші відносини.

Пізніше приходять Вова.

Учень: Здрастуйте!

Вчитель: Здрастуйте-здрастуйте! І що ти минулого разу сказав Галі, що вона на тебе чекає?

Учень: Та ні, Семене Миколайовичу. Нічого я не хотів їй сказати.

Вчитель: А ти подзвонив їй, щоб сказати про концерт, що буде наступного тижня?

Учень: Так. Слухавку взяла її мама. Вона все записала. Вони зможуть взяти у ньому участь.

Вчитель: Іде розігруйся. Хвилин через 15 до мене прийдеш. А зараз запроси до мене Сашка і Дмитрика.

Приходять Сашко і Дмитрик. Обидва маленькі сурмачі. Їм по 6 років. Сашко на кілька місяців довше займається за Дмитра.

Вчитель: Сашко, покажи, як ти вивчив свою партію.

Сашко показує, що йому вдалося вивчити з минулого разу.

Вчитель: а тепер ти, Дмитро.

Дмитро намагається зіграти ту саму партію, але у нього не виходить так гарно, як у Сашка.

Вчитель: От би ще трохи попрацював і було б зовсім гарно.

Далі вчитель пояснює Дмитрові, як можна краще зіграти. Паралельно

Сашко, отримавши нове завдання іди займатися у коридор. Через пів години вони знову перед вчителем.

Вчитель: Наш колектив запросили наступного тижня взяти участь у концерті. Ви встигнете підготуватись?

Обидва кивають головами.

Вчитель: Ну що ж, Дмитро, покажи Сашкові, як тобі вдалося вивчити свою партію.

Дмитро грає значно краще, ніж грав досі, але ще не дотягує до рівня Сашка.

Вчитель: Дивись, Сашко, Дмитро вже наступає тобі на п'яти. Ще кілька днів і він гратиме краще за тебе.

Сашко: Так, він уже значно краще грає. Але ж ви мені задали вчити нову партію, а він вчить стару.

Вчитель: Звісно. Ти ж раніше його прийшов у ансамбль, тож і маєш більше вміти. На тебе всі сподівання. Дмитро поки що твій дублер, і при нагоді він зможе замінити тебе у потрібну годину, підставити плече.

Учень: Можна я допоможу йому вивчити цю партію, бо мені важливо, щоб мій дублер грав не гірше за мене?

Вчитель: Попрацюйте разом. Будь чутливим до його побажань, знайди до нього окремий підхід. Спробуй зацікавити концертним виступом. Якщо вам удвох вдасться гарно вивчити цей твір, то у концерті візьмете участь удвох. Як вивчите – підійдіть до мене та покажіть що вийшло.

Хлопці одночасно і конкурують і підтримують одне одного, намагаючись зробити свою справу якнайкраще. Викладач віддав свої функції учням і тепер ті працюють в автономному режимі.

Весь колектив ансамблю живе, як одна велика сім'я. Старші допомагають молодшим, батьки одних дітей опікають інших. Весь час викладачем зав'язуються дружні симпатії між усіма членами ансамблю. Культивується взаємодопомога, готовність поділитися своїми знаннями, радіощами та печалями, ініціативність, порядність, доброзичливість тощо.

## ДОДАТОК Е

### СХЕМА РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ УЧНІВ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ

#### **Концептуальні принципи особистісно орієнтованої педагогіки**

- природовідповідності,
- культуровідповідності,
- гуманізації виховного процесу,
- суб'єкт-суб'єктної взаємодії,
- цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій.

#### **Педагогічні умови реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичній школі**

- підготовка педагога до реалізації особистісно орієнтованого виховання;
- управління навчально-виховним процесом реалізації особистісно орієнтованого виховання;
- створення особистісно орієнтованого виховуючого середовища.

#### **Методи особистісно орієнтованого виховання в музичній школі**

- Метод педагогічної підтримки
- Метод психолого-педагогічного супроводу
- Метод особистісно орієнтованого спілкування
- Метод творчої самопрезентації



**Складові розвитку суб'єктності учнів музичної школи**

- Виховуюче середовище школи, як майданчик виявлення суб'єктності учасників навчально-виховного процесу
- Авторські виховні методики вчителів, як складові особистісно орієнтованого виховання
- Особистісно орієнтована виховна взаємодія в якій учень змінюється у напрямку зростання його суб'єктності
- Саморозвиток школи у напрямку самовдосконалення

**Якості суб'єктності учнів, що розвиваються:**

- активність
- самостійність,
- рефлексія,
- радість творчої праці.