

**УПРАВЛІННЯ КУЛЬТУРИ ТА ТУРИЗМУ
ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ**

І.О.Полєвіков

**ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО
ВИХОВАННЯ
В МУЗИЧНІЙ ШКОЛІ**

Навчально-методичний посібник

Херсон - 2012

Полевиков І.О. Шляхи реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичній школі: Методичні рекомендації для керівників та викладачів музичних шкіл. – Херсон, 2009. – 70 с.

Полевиков Ігор Олексійович, директор, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист, концертмейстер дитячої музичної школи № 3 м. Херсона

Рецензенти:

- *Голобородько Євдокія Петрівна* – член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор кафедри менеджменту освіти Південно-українського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів (м. Херсон)

- *Яцула Тетяна Володимирівна* – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету;

- *Шаліт Олександр Григорович* – директор дитячої музичної школи № 35 м. Києва, Голова Президії Всеукраїнської ради директорів шкіл естетичного виховання, консультант Комітету Верховної Ради України з питань освіти і науки, заслужений працівник культури України.

У навчально-методичному посібнику обґрунтовано шляхи реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичних школах. Матеріали посібника, орієнтовані на фахівців у галузі музичної освіти, студентів вищих спеціалізованих мистецьких навчальних закладів культурно-мистецьких спеціальностей, батьків та сприятимуть упровадженню в навчально-виховний процес музичних шкіл (музичних відділень шкіл мистецтв) нової інноваційної технології.

ЗМІСТ		
Передмова		4
1.	Особистісно орієнтована музична школа в сучасному освітньому просторі.	5
2.	Передумови впровадження особистісно орієнтованого виховання в аспекті аналізу сучасних навчальних програм	13
3.	Особистісний підхід як провідний принцип навчально-виховного процесу в музичній школі.	15
4.	Завдання особистісно орієнтованого виховання в музичній школі та закони взаємодії вчителя і учня	17
5.	Закономірності особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу в музичній школі.	18
6.	Методи особистісно орієнтованого виховання в музичній школі.	20
7.	Форми особистісно орієнтованого виховання в музичній школі.	22
8.	Специфіка управління особистісно орієнтованою освітньою системою.	24
9.	Урок в системі особистісно орієнтованого виховання	34
10.	Учитель як творець особистісно орієнтованої ситуації.	39
11.	Післяслово	48
12.	Література	49
13.	Додатки	51
14.	Додаток А. Програма науково-методичного семінару вчителів музики дитячої музичної школи № 3 м. Херсона	51
15.	Додаток Б. Плани проведення педрад	52
16.	Додаток В. План-конспект проведення заняття з фаху фортепіано на тему: <i>Вивчення штриху staccato на прикладі п'єси «Іжачок» I клас.</i>	53
17.	Додаток Г. Приклади (фрагменти) практичної роботи над поліфонічними творами, творами крупної форми, п'єсами художніми та інструктивними.	54

Передмова

Сучасний етап становлення освітньої системи в Україні, орієнтованої на світову педагогічну практику і розраховану на входження в світовий освітній простір, зумовлює значні, принципові і концептуально обґрунтовані зміни в навчально-виховному процесі. Особливостями такого виховного процесу є новий якісний рівень організації, структурованості та системності його компонентів; аналіз виховних дій через призму виховної системи в якій школяр є рівноправним учасником; формування загальнолюдських цінностей.

Освітня система дитячої музичної школи має значні перспективи щодо надання можливості кожному школяреві реалізувати себе в пізнанні, у навчальній діяльності з опорою на власні схильності й інтереси, можливості й здібності, ціннісні орієнтації й суб'єктивний досвід.

Виховання, спрямоване на створення гармонійного природного середовища, забезпечення самореалізації потенціалу 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 унікальної особистості, як суб'єкта навчально-виховного процесу.

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

Упровадженню нових підходів до організації навчально-виховної діяльності у практику музичної школи заважають як об'єктивні (реалії життя сучасного українського суспільства), так і суб'єктивні причини (труднощі подолання стереотипів у свідомості та практичній діяльності).

Актуальність проблеми особистісно орієнтованого виховання у музичній школі зумовлена загостренням в теорії і практиці суперечностей між декларованою в суспільстві необхідністю гуманізації виховання підростаючого покоління у позашкільних закладах освіти і традиційною системою виховання, у якій дитина переважно все ще розглядається як об'єкт педагогічної дії; між зростаючим рівнем вимог суспільства до педагога, здатного до інноваційної діяльності та низьким рівнем його підготовки, спрямовані до того ж, переважно на підготовку музиканта-професіонала, а не на виховання особистості; між суспільною потребою в такій системі виховання, яка б забезпечувала гідність і свободу особистості дитини, і недостатньою розробленістю змісту, форм і методів виховної діяльності педагога, батьків та адміністратора, що сприяла б реалізації цих ідей у педагогічній практиці музичної школи.

1. Особистісно орієнтована музична школа в сучасному освітньому просторі.

Система триступеневої музичної освіти, що склалась на сьогодні, основною функцією кожної ланки вбачає підготовку кадрів для наступного ступеня навчання: дитячі музичні школи (ДМШ) готують кадри для училищ, училища – для вузів, а вузи до аспірантури. Тому, традиційно, якість роботи всіх ланок переважно визначається кількістю тих, хто продовжив освіту, а престижність класу за фахом залежить від кількості підготовлених в них лауреатів конкурсів.

Саме в ДМШ здійснюється вибір майбутньої музичної професії. Статистика свідчить, що 96% випускників музичних шкіл не збираються продовжувати професійну музичну освіту, поповнюючи ряди обізнаних любителів музики, художньої самодіяльності, тобто утворюють «живильний ґрунт» музичної культури в цілому. Цю функцію не можна відняти у ДМШ і передати яким-небудь іншим музичним навчальним закладам з причин масової тяги широких верств нашого суспільства до кваліфікованої музичної освіти (бодай і «для себе») та неможливості задовольнити цю потребу силами загальноосвітніх шкіл, інших позашкільних закладів (студій, кружків і т.п.).

Високі навчальні можливості ДМШ порівняно з іншими формами загальної музичної освіти породжують своєрідні ножиці – чим вищі виконавські критерії відбору вступників до училищ і вузів, тим більш одностороннього характеру набувають заняття на попередньому етапі, оскільки починає все більше переважати завдання підготовки учнів-віртуозів до майбутніх вступних іспитів. У цих умовах виникає цілий ряд негативних наслідків:

1. Значна частина учнів, що не має на меті переходити до наступного ступеня освіти, потрапляє в розряд 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 здібностей.

3. Існуючі навчальні плани і програми орієнтовані на підготовку музикантів-професіоналів і недостатньо орієнтовані на виховання особистості – це завдання, зрештою, виявляється другорядним.

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

Крім того, випускники вузів недостатньо підготовлені до педагогічної діяльності в початковій ланці. Часто від них часто можна почути, що «консерваторія до цього не готує». Аналогічна ситуація складається і в музичних училищах. Як результат – розподілення на роботу в музичну школу вважається непрестижним, а в сільську місцевість і зовсім небажаним.

На подолання негараздів необхідно зміщувати пріоритет в роботі зі студентами вузів не у бік їх підготовки, як фахівців-виконавців, а, переважно, на формування їх, як особистостей, що виховуватимуть особистостей. Лише

тісний двосторонній зв'язок, поєднання цілей та зусиль початкової (музична школа), середньої (музичне училище, спеціальні музичні школи) та вищої (консерваторія) ланок освіти спроможне суттєво повернутися лицем до нагальної потреби держави у особистостях, бо робота з музичним матеріалом, як універсальний засіб формування особистісних якостей проектується у суспільно значущу діяльність в будь-якій сфері людського буття.

Крім того підготовка майбутніх кваліфікованих працівників культури та мистецтва на противагу задоволення потреб у навчанні «для себе» у стінах ДМШ поєднуються в одних і тих же навчальних планах і диференціюються лише за критерієм складності виконуваних програм. Виховання ж особистості освіченого музиканта чи любителя лише проголошується у нормативних документах і не є пріоритетним. Разом з тим якість музичного виховання цілком могла б стати критерієм відбору під час вступу до мистецьких вишів. Бо головне не те, як гарно ти граєш, а наскільки здатен виховати особистість. Вищезазначені протиріччя і негативні моменти створюють певні труднощі у практичній роботі, і вимагають свого вирішення.

В цьому сенсі доцільно, починаючи із молодших класів, виявляти найбільш перспективних учнів до вступу в музичні училища, хай навіть це складно в організаційному відношенні по відношенню до інших учнів. Таке виокремлення серед інших дітей має відбуватися без протиставлення їх решті колективу. Інших також, як і перспективних, вести за їх індивідуальною програмою. Вона не буде такою ж складною, як у перших. 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. Кожен є особистістю і має самостверджуватися індивідуально.

Творча особистість обов'язково вийде за зовні встановлені рамки тому, що творчість за визначенням не може бути простим повторенням відомого. Звідси висновок: освітня система має передбачати і, більш того, планувати вихід учня за зовні задані орієнтири – мету, завдання, зміст, темпи освіти.

Якщо шкільні заліки і іспити не перевіряють і не оцінюють особистісну освітню продукцію учнів, а перевіряють лише стандартний і загальний для всіх норматив знань і умінь. Особистісно орієнтованою такою системою назвати не можна, бо вона не виховує особистість.

Розуміння навчання як «передавального механізму» деякого змісту від учителя до учнів передбачає формувальну дію педагога на учня. Аналогічним чином у методичній діяльності укорінявся так званий обмін досвідом, який нібито здатний взаємно збагатити двох або декількох учителів, які розкажуть один одному про свою роботу. Насправді в цьому випадку відбувається лише передача інформації, але не досвіду і тим більше – не знань.

Особистісно орієнтоване навчання заперечує механічну «передачу» освіти і таких його складових як знання і досвід. Знання, уміння і навички – не речовинні явища, які можна передати учню. Вони утворюються в результаті його власної вільної діяльності з активного життєтворення і є індивідуальними. Непередаваний також і досвід – емпіричне пізнання дійсності, здійс-

нюване тим, кому врешті решт і належать результати його діяльності: знання, уміння, освоєні способи діяльності, освітня продукція. Особистісно орієнтований підхід щодо учня передбачає його навчання, як вирощування, тобто в процесі виховання.

Свобода учня в освіті означає самостійність його діяльності. Школяр одержує якісний творчий продукт тоді, коли за допомогою учителя опановує основами творчої діяльності, самостійного творчого пошуку. Мало дати свободу дітям, треба навчити їх діяти. Саме це завдання і визнається особистісно орієнтованим.

Ми визначаємо особистісно орієнтовану педагогіку у музичній школі, як спільну діяльність всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, що спрямована на формування їх суб'єктності, розвиток особистісних якостей, індивідуальну самореалізацію. Самореалізація сприяє соціалізації учня та вчителя. В основі особистісно орієнтованої парадигми навчання – визнання унікальної сутності учня та педагога, їх індивідуальних траєкторій життєтворення та учіння.

Таке навчання у вихованні в музичній школі реалізується напряму за кожного звертання на уроці до індивідуального досвіду учня, за кожного його виходу на сцену із готовим «продуктом» своєї діяльності. На відміну від загальноосвітньої школи, де знання переважно залишаються знаннями без їх безпосереднього застосування у практичному житті, у музичній школі кожним учнем створюється готовий продукт, який, до того ж, проходить безпосередню апробацію у соціально значущій концертній діяльності.

Особистісно орієнтована музична школа має стати цілісним унікальним новоутворенням, що ґрунтується на інноваційному педагогічному процесі, має конкретні теоретичні і практичні результати, «продукти» інноваційної діяльності у вигляді індивідуальної інтерпретації. Така школа – це вищий тип школи, що саморозвивається.

Суттєві ознаки особистісно орієнтованої музичної школи:

1. Гуманістична спрямованість діяльності: повага до дитячої особистості й індивідуальності, особистісна інтерпретація вічних істин, «вічних» цінностей.
2. Директор школи (заступник директора) виступає як організатор і емоційний лідер, здатний згуртувати дитячий і педагогічний колектив на інноваційну діяльність. Виконувати роль лідера він зможе завдяки таким якостям:
 - високих вимог до себе і оточуючих у поєднанні з доброзичливістю, дбайливим ставленням до кожного члена колективу;
 - уміння передбачати виникнення тих або інших ситуацій, тобто мудрості;
 - розуміння того, що розвиток є необхідною умовою творчості, отже школи необхідні нові ідеї, тому одним з перших завдань у роботі керівника-автора є продукування нових ідей та цінностей;
 - власний приклад і безпосередня участь адміністратора в житті школи – дому;

- самодостатність, здатність надихати, здійснювати емоційно-вольовий вплив, інтуїція, заснована як на власному досвіді так і на професійних, наукових знаннях.

3. Своєрідна структура педагогічного колективу:

- «група підтримки» - найближчі однодумці, що розділяють з директором відповідальність за долю школи;

- педагоги старшого віку, що поєднують в своїй роботі інноваційні ідеї і досвід традиційної школи;

- молоді педагоги, що надихаються нововведеннями, вибудовуючи власний, авторський погляд;

- педагоги, що не заперечують дану систему, але поки шукають в ній своє місце.

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

- особистісна орієнтація, яка передбачає, що вихователь і виховець ставляться до кожного учасника педагогічного процесу як до самоцінності;

- природовідповідність, що передбачає побудову виховного процесу на основі цілісного знання про дитину, про його фізичні й психічні особливості;

- культуровідповідність, що передбачає виховання учнів на загальнолюдських і національних цінностях, а також на цінностях соціуму;

- інтеграція й диференціація, що полягає в єдності й взаємообумовленості, взаємопроникненні та взаємозбагаченні навчальної і виховної 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 відіграють традиції. У стосунках між учнями і педагогічним колективом переважають співробітництво і діалог.

6. Наявність своєї системи однаково важливих ціннісних орієнтацій: духовних, інтелектуальних, соціальних. Виховання посідає пріоритетну роль щодо навчання. Важливим є створення власної моделі життєдіяльності і орієнтація на багатий внутрішній світ людини.

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

Провідне положення в навчанні і вихованні мають посісти нагальні життєві інтереси кожної дитини, що реалізуються у її творчій діяльності. Цьому служить розвинене художнє мислення, одним із найважливіших чинників якого є усвідомлення комплексу музично-виразних засобів утілення образно-сміслових явищ, що є особистісно значущими для кожної окремої індивідуальності. Разом з 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, виставковій тощо). Отже, викладання потребує комплексного підходу, що гармонійно поєднує у собі виховання у навчанні.

Всі взаємопов'язані елементи виховання мають розвиватися в часі і вимагають систематизації процесу. Роботу з кожним учнем необхідно здійснювати послідовно, передбачаючи як найближчі, так і віддалені перспективи, з урахуванням його досягнень.

Деякі викладачі, визначивши для себе найбільш вдалі прийоми, асоціації, способи занять тощо зациклюються на них, використовуючи лише обране зі всього педагогічного і життєвого арсеналу. І це добре тому, що на певному етапі спрацьовує. Однак з часом, ставши одноманітним, таке навчання (й виховання) «приїдається» і не дає змоги рухатися вперед. Саме тому нескінченний творчий пошук з використанням всього педагогічного і життєвого потенціалу є запорукою гарного кінцевого результату – сформованої особистості.

Проте, і постійний пошук є одноманітним у змісті постійності. Тому, іноді треба, наприклад, виконавську діяльність доповнювати, або навіть змінювати на іншу, а іноді відпочивати від усіх видів діяльності. Вдале комбінування роботи, зміни діяльності та відпочинку також є запорукою успіху.

Крім того, слід передбачити побудову навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних рис викладача і дитини та їх особистісних інтересів; міжпредметних зв'язків, як цілісної системи; форм роботи із батьками як активної сторони, залученої до процесу музичної освіти дитини; самостійної щоденної домашньої і, зокрема, канікулярної роботи учня; різновидів творчої праці в 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 (підбір на слух, імпровізація, транспонування, акомпанемент, ансамбль тощо) на матеріалі творів по спеціальності; проведення колоквиумів для учнів та викладачів; проведення індивідуальних занять з теоретичних дисциплін для дітей, що продовжать музичну освіту у музичних закладах вищого рівня; проведення поряд з індивідуальними колективних уроків зі спеціальності (з огляду на позитивний та негативний історичний досвід) і т.і.

Віддаючи належне значному досвіду, накопиченому традиційною музичною школою, проаналізуємо особливості особистісно орієнтованої технології виховання у порівняльному аспекті (Таблиця 1).

Таблиця 1

Особистісно орієнтована технологія виховання
в музичній школі у порівняльному аспекті

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

<i>Зміст виховання</i>	
визначений стандартом	особистісно орієнтований
<i>Принцип 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 «об’єктивною» істиною
<i>Засоби мотивації виховання</i>	
зовнішня; зацікавленість в академічній успішності, примус на страху невдачі, засудження оточуючими, батьками за невідповідність вимогам, за власну думку тощо	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 ВНЗ	визначені особистістю для власного життєтворення; життя – безперервна освіта

<i>Особистість 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
суб'єкт виховної дії, що формує, транслює знання	особистість, представлена у різноманітні функції
вибирає завдання	завдання погоджуються з учнем, виходячи з його пізнавальних інтересів
<i>Особистість вихованця</i>	
засіб виховання	самоціль виховання
об'єкт виховної дії; активність задається викладачем	суб'єкт виховної дії; власна активність
замкнена в просторі освітньої установи, програмних вимогах	відрізняється самосвідомим ставленням до життя, активним життєтворенням
<i>Особливості взаємодії «викладач-учень»</i>	
суб'єкт-об'єктні	суб'єкт-суб'єктні
<i>Стиль спілкування</i>	
авторитарний	гуманістичний
<i>Плани роботи</i>	
індивідуальні до стандарту	індивідуальні до особистості
<i>Орієнтація роботи (пріоритет)</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, усереднений	орієнтований на індивідуальні можливості кожного
<i>Домашні завдання</i>	
що, скільки, як, у який спосіб – задається викладачем	що, скільки, як, у який спосіб – визначається з учнем
<i>Оцінювання</i>	
викладачем у кількісний спосіб (бали, відсотки тощо); до ззовні заданого стандарту та у порівнянні з іншими; на концертах та конкурсах перевага віддається загальноприйнятим нормам	у процесі сумісного обговорення за всіма параметрами; виходячи з особистісного приросту учня; на концертах та конкурсах перевага віддається індивідуальній трактовці

Отже, у системі особистісно орієнтованого виховання мета виховання узгоджується з учнем, а не проголошується викладачем, тобто не вноситься ззовні. Кожна дитина має виявляти свій індивідуальний потенціал, який у

процесі збагачення культурними цінностями соціально орієнтується.

Процес виховання від пріоритету стандартизації має наповнюватись особистісним змістом. Кожна особистість є неповторною, тому завданням виховної роботи має стати формування індивідуальності, що являє себе світу у творчості й здатна перетворювати його. Такий рух має відбуватися не від загального до індивідуального, а навпаки – від індивідуального до загального, від внутрішнього через зовнішнє.

Сягнути такої мети можливо лише за умови творчого підходу як засобу розвитку людини в культурному просторі, у якому переважають продуктивні методи виховання, що на відміну від репродуктивних, поетапних актуалізуються через індивідуальну стратегію пізнання.

Остання за традиційної системи виховання стримувалася ідеологізацією, регламентацією і, як слідство, переважно монологічним викладенням матеріалу, що його мали засвоювати учні. На противагу цьому саме діалог (полілог) є переважаючим педагогічним засобом, завдяки чому і відбувається самовиявлення учня, його саморозвиток і самоствердження. Де присутній взаємозбагачувальний діалог, панує творчість і у доброзичливій атмосфері самостійного прийняття рішень розвивається індивідуальність – там формується особистість. Така освітня діяльність за своїм змістом є проекцією усього майбутнього життя людини. Заняття улюбленою справою, що приносить задоволення виключає необхідність спеціально когось «виховувати». Отже, сам освітній процес має приносити насолоду учню, викладачу і всім долученим до цього педагогічного дійства. Така освіта здобувається невимушено.

Лише те, що емоційно пережите учнем як особистісно значуще, зокрема у безпосередньому спілкуванні з викладачем, музичним твором, іншими учнями (ансамблі, оркестри), батьками тощо, стане його внутрішнім стрижнем, що визначатиме все його подальше життя. Завдяки такому підходу пріоритет виховання залишається за суб'єктивним значенням та внутрішньою мотивацією саморозвитку, а не за «об'єктивною» істиною, нехай, навіть правильною для певного часового простору.

З огляду на те, що традиційний підхід до музичної освіти й досі детермінований нормативними документами настільки жорстко, що дає змогу максимально проявитися індивідуальності хіба що за умови порушення цих норм – норми мають змінюватись. Зміст освітнього процесу, вимоги Програм, що існують у нинішніх музичних школах, система оцінювання учнів мають спрямовуватися в інше русло: від зовнішньої мотивації до внутрішньої, від примусу, страху невдачі і зацікавленості в академічній успішності до вчення, як радості, позитивного переживання від процесу пошуку смислів свого життя крізь призму музичного твору.

Таким чином стратегії життєтворення викладача і вихованця мають створюватися ними самими і в ідеальному випадку стати авторськими. У результаті співпраці особистостей, що взаємодоповнюють одна одну, і можлива їх найповніша самореалізація.

На противагу цьому «життєтворення» викладача і вихованця у традиційній системі музичних шкіл стосується переважно отримання з боку учня

знань, навченості, свідоцтва про закінчення і змоги вступу у ВНЗ, а з боку викладача – додержання стандартів, виконання нормативів, що задані уніфікованими вимогами держстандарту. Такий підхід не тільки не готує дітей до життя, але й породжує «стандартні» інтерпретації музичних творів. Не дарма уже кілька десятків років в Україні не народжуються Лисенки, Блуменфельди, Нейгаузи ...

Традиційна музична школа порушила ієрархію освітянських завдань. На думку Є.В.Бондаревської, «заданими цінностями виховання були виховний колектив, дитячий суспільно-політична організація, громадські інтереси, виховання на прикладі життя та діяльності В. І. Леніна, ідейність, єдність вимог і т.і. У такій виховній системі ціннісне ставлення до людини, дитини, його індивідуальності і самобутності не культивувалося. Не будучи орієнтованим на дотримання реальних прав і свобод дитини, виховання відірвалося, по суті, від контексту життєвих проблем, що означало його здійснення поза контекстом культури, бо основна функція виховання полягає у відтворенні культури через людину, точніше - в людині» [10].

Яким має бути викладач у контексті особистісно орієнтованої технології? Це особистість, представлена у різноманітні функції, що укладаються у такі поняття, як організатор, помічник, друг, а не керівник, транслятор знань, контролер. Для особистісно орієнтованого викладача особистість вихованця виступає як самоціль, а не засіб виховання. Він орієнтується на сам процес на противагу кінцевому результату. Стиль його спілкування – гуманістичний.

Вихованець у особистісно орієнтованій музичній школі із замкнутої в просторі освітньої установи виходить в соціум, має свій життєвий простір. І не лише у академічних концертах, концертах для батьків, жителів міста, а і у повсякденному житті.

Особистісно орієнтоване виховання у діалозі викладача і вихованця починається тоді, коли глибоке вивчення музичного твору націлено на пізнання його змісту, виражених в ньому відчуттів, характерів, становлення і розвитку образів. І через це – на пізнання явищ дійсності і формування особистісного ставлення до них. На противагу новій, традиційна технологія обмежує викладача і учня вузькоремісними завданнями, спрямовує їх на безперспективне вивчення виконавсько-рухових структур, нотних позначень, величезної кількості правил, які для більшості учнів стають непотрібними. У таких умовах виховна робота має пасивний, нетворчий характер.

Навіть індивідуальні плани, які є у кожного учня, виконують не проголошену функцію становлення людини, а слугують оволодінню знаннями, уміннями та навичками, готують учня не до життя а до виконавської діяльності. Звідси й бальне оцінювання по відношенню до визначених норм, до інших дітей, а не до особистісного зростання учня.

Отже, сутнісно-особистісною характеристикою, вершинним досягненням становлення викладача-музиканта, дитини-музиканта і дитини, що не планує стати музикантом, має бути їх дієве ставлення до дійсності, позитивне життєтворення.

2. Передумови впровадження особистісно орієнтованого виховання в аспекті аналізу сучасних навчальних програм

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

Так, наприклад, Програма з фаху «фортепіано» 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 [20, с.4].

З метою відходу до одного до всіх стандарту 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 орієнтування Програми на дітей, що навчаються лише у середніх класах школи. При цьому зазначається, що проблема стосується тих дітей, що втратили бажання займатися музикою та радість спілкування із нею. До того ж у методичних поясненнях пропонується іноді починати роботу з азів і надалі ліквідувати наслідки нетворчого підходу до роботи із учнями. Тобто позбавлятися допущених суто вчительських та організаційних недоліків.

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 їх передмові дається лише декілька вказівок щодо методів навчання. Питання про те, яким чином процес навчання (а не виховання) має сприяти особистісному розвитку дитини залишається поза увагою. При виборі музичних творів у переважній більшості програм не вра-

ховуються вікові та індивідуальні особливості дитини (з огляду на те, що законодавчо дозволяється навчання у ДМШ людей різного віку)

«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. Вчитель 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» [21 с.4].

Крім того, вимоги, що містяться в цих Програмах уніфіковані під єдиний стандарт знань, умінь та навичок фахівців-виконавців. І це при тому, що в середньому 4 відсотки дітей, що закінчують школу, продовжують навчатись у спеціалізованих музичних навчальних закладах.

У країнах із розвинутою ринковою економікою, зокрема в США, навчальні програми складаються із безлічі альтернативних конкуруючих між собою курсів. Там запровадження тієї або іншої навчальної програми завжди пов'язано з певними матеріальними витратами, тому пропонувані авторські програми відбираються на конкурсній основі. Кожний американський викладач прагне довести, що його програма найкращим чином задовольняє запитами учнів і є необхідною для даного навчального закладу. При такій постановці справи створення і оцінка навчальних програм є добре розвинутою галуззю педагогічної науки. Предмет «Розробка і оцінка навчальних програм» є обов'язковим для студентів педагогічних вузів Америки. Варто б і нам сьогодні вивчити і запровадити цей та аналогічний досвід інших країн.

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 розвинутої особистості із наданням кожному учню загальної музичної освіти, із залученням його до мистецтва, вихованням в 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. І лише **по-друге**, враховуючи специфіку, школи мають готувати найбільш обдарованих учнів до вступу у відповідні спеціальні навчальні заклади.

Національна програма виховання дітей та молоді в Україні, розрахована на 2003-2012 роки [15], саме процес виховання визначає пріоритетним напрямком розвитку освіти у XXI столітті. Тож, сучасна музична освіта потребує **навчально-виховних** програм, спрямованих на самопізнання людини, її морального та духовного світу, її самовдосконалення та саморозвиток, на вміння орієнтуватися в соціокультурному середовищі, на цілісну організацію освітнього простору.

3. Особистісний підхід як провідний принцип організації навчально-виховного процесу в музичній школі

Звичайно, не можна недооцінювати соціальну роль оволодіння знаннями учнів. Позитивні знання завжди служили справі виховання інформованої людини, громадянина, демократа. Проте забезпечення впливу знань на спосіб життя, соціальний вибір, відносини, поведінку і вчинки людини завжди було педагогічною проблемою, оскільки **знання – це позаособистісний компонент змісту освіти**, вони стосуються лише інтелекту, а не свідомості, емоційності особистості в цілому, звернені до розуму, а не до всієї людини. Саме тому **освіта має відбуватися за напрямком « навчання у вихованні», забезпечувати їх смислове взаємопроникнення і затверджувати пріоритет виховання перед навчанням.**

Ми погоджуємося з думкою І.Беха про те, що особистісно орієнтоване виховання у своїй основі – це виховання у дитини переживань (як активних пристрастних внутрішніх дій) стосовно світу людей і світу природи, виходячи з думки про те, що лише емоційно пережите особистістю, стає її ціннісно-смісловим надбанням. У процесі освоєння соціокультурного світу дитина має переживати смисли життєвих явищ завдяки чому і відбувається її саморозвиток і самовизначення [3, с.4].

Особистісний підхід має утверджуватися як провідний психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу, від якого багато в чому залежить ефективність переорієнтації системи освіти на розвиток дитячої особистості.

Запровадження такого підходу у навчально-виховному процесі музичних шкіл дає можливість повноцінно здійснювати роботу щодо набуття й удосконалення творчих виконавських та слухацьких навичок і вмінь у нерозривному зв'язку із всебічним, універсальним розвитком особистості учня, розширенням його художнього і загального кругозору, активізацією пізнавальних і творчих сил. Музичне виховання ґрунтується на діяльнісній основі при активному використанні методів художньо-педагогічного спілкування, взаємодії слуху і співацького голосу, взаємозв'язку і взаємовпливу різних видів мистецтва, концертно-виконавської діяльності, орієнтації на креативне мислення і духовне сприйняття світу і краси.

Слід зауважити, що **вихованець школи вбирає в себе зміст музичного мистецтва і стає провідником передачі культури іншим людям**, що, в цілому, впливає на стан його духовного розвитку.

Разом з тим слід відзначити, що завдання музичної освіти не завжди збігається з потребами суспільства в особистості, яка відповідально, творчо ставиться до свого життя, спроможна окреслювати та досягати мети своєї діяльності, для якої мистецтво музики є основою 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 в подальшому житті не зверта-

ються до класичної та народної музики, вона не стає потребою їх життя; відсутнє вільне володіння музичним матеріалом (наприклад, підбирання на слух, імпровізація) 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.

Все це висуває вимоги щодо перегляду стану сьогоденної музичної освіти і впровадження нових підходів як у процес музичної освіти, так і виховання зокрема. Ці підходи ми пов'язуємо з основними положеннями особистісно орієнтованого виховання, які, на наш погляд спроможні посилити виховний вплив на учнів та підвищити рівень їх музичної освіти.

4. Завдання особистісно орієнтованого виховання в музичній школі та закони взаємодії вчителя і учня

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 *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.

Ставлення до дитини як до суб'єкта, носія активності, для прояву якої йому необхідно простір свободи, де він мав би можливість автономізуватися, вибирати, оцінювати, робити вчинки, є основною ознакою гуманістичного особистісно орієнтованого виховання взагалі, а культурологічного особливо [9, с.19].

Отже, *метою* реалізації особистісно орієнтованого виховання в музичній школі ми визначаємо формування суб'єктності, сприяння особистісному розвитку та самореалізації вихованця. Реалізація такої мети ставить перед суб'єктами навчально-виховного процесу певні завдання.

Перше завдання особистісно орієнтованого виховання у музичній школі 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 в

процесі опанування музичними творами, оволодіння різними видами музичної діяльності впливає на них емоційно, надає можливість збагатити процес особистісного розвитку вихованців, забезпечуючи таким чином реалізацію дитиною свого природного потенціалу.

Друге завдання особистісно орієнтованого виховання у музичній школі 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 [17, с.99]. В особистісному вимірі навчання – це не засвоєння знань, а зміна внутрішнього чуттєво-когнітивного досвіду учня, що пов'язаний з усією його особистістю. Учень може навчитися чому-небудь, лише самонавчаючись, бо в цей процес залучаються і відчуття, і відносини, і думки, і дії самого школяра. *За такої організації навчально-виховного процесу у музичній школі він стає відповідальним, незалежним, творчим, покладається на себе. Учень стає активним учасником освітнього процесу й бере на себе відповідальність за власну інтерпретацію, вирішення своїх проблем.*

Педагог під кутом зору особистісно значущих для учнів проблем допомагає розв'язувати їх, сам проектує проблеми, які мають неоднозначні шляхи вирішення, залучає вихованця до пошуку, спонукає його до саморозвитку. Робота над музичними творами дає можливість збагатити світосприйняття дитини, розвинути її вміння поліфонічно сприймати оточуючу дійсність. Таке можливо лише за умови ефективної взаємодії двох суб'єктів навчально-виховного процесу – вчителя та учня.

Щодо впровадження у практичну діяльність змісту, форм, методів особистісно орієнтованої взаємодії педагогів і вихованців ми спираємося 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 резонансні 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 іншої людини.

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 [7, с.18-20].

5. Закономірності особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу в музичній школі

Закономірності навчання – це істотні, стійкі зв'язки, які повторюються між педагогічними фактами, явищами і подіями, що відносяться до процесу навчання. З огляду на це у аспекті особистісно орієнтованого навчального процесу музичної школи:

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

Коли знаєш куди йдеш, легше вибудувати власну траєкторію руху а не слухняно йти за провідником, нехай і найкращим. Допоки система координат Мета-Форма-Зміст не стане особистісно значущою, її наповнення буде страждати хаотичністю.

- Першочерговість одержання учнем індивідуального освітнього музичного продукту (власна інтерпретація) по відношенню до аналогічних зовнішніх стандартів веде до підвищення навчальної мотивації учіння й продуктивності навчання. Досвід показав, що технологія виховання, спрямована на особистісну продуктивну діяльність учнів, забезпечує позитивні результати з опанування матеріалом при істотно більшій мотивації і творчій самореалізації дітей вже протягом одного навчального року. Чому, наприклад, на академічному концерті всім без винятку потрібно виконувати п'єсу та сонату, або поліфонію та сонату, а не підійти до вибору програми з урахуванням побажань учнів? Або, чому всіх без винятку дітей треба залучати до складання технічного заліку? Чому всі мають виступати в один конкретний день, а не враховуючи думку вчителя, учня чи його батьків? Чому при складанні іспитів не присутні батьки тощо?

- Збільшення в навчальному процесі частки відкритих завдань, що не мають однозначно визначених рішень і відповідей, збільшує інтенсивність і ефективність розвитку креативних якостей учнів. Така неоднозначність є характерною рисою неординарної творчої особистості.

- Уведення в навчальний процес метапредметного змісту музичного матеріалу виводить учня за межі навчального предмету і приводить до встановлення ним особистісно значущих зв'язків з іншими освітніми сферами, що визначають цілісність змісту його освіти. Пізнання реальних освітніх об'єктів приводить учнів до виходу за рамки звичайних навчальних предметів і переходу на метапредметний рівень пізнання (грецькою *meta* означає те, що «стоїть за»). На метапредметному рівні розмаїття понять і проблем зводиться до відносно невеликої кількості фундаментальних освітніх об'єктів – категорій, понять, символів, принципів, законів, теорій, що відображають пе-

вні області реальності. Такі фундаментальні освітні об'єкти, як слово, нота, знак, традиція тощо виходять за рамки окремих навчальних предметів і виявляються метапредметними [26, с.15]

При конструюванні навчального метапредмету враховується спроможність суб'єктивного відбору методів пізнання одного і того ж фундаментального освітнього об'єкту кожним учнем. ***Учням дається право на споглядальний, інтуїтивний, нелогічний підхід до пізнання. Такий підхід передбачає отримання продуктів пізнання, що мають індивідуальні смислові або чуттєві акценти.*** Єдина для всіх учнів логічна схема як результат навчання в даному випадку не використовується, оскільки обмежує прояв їх творчої індивідуальності. На жаль, сьогодення практика оцінювання і виконання музичних творів (а не метазнань) знаходиться у жорстких рамках відповідності певному «стандарту», нав'язаному ззовні.

Проте, такі поняття, як фермата, метр, ритм, динаміка, перспектива, добро та зло, світло та темрява і т.і. можуть стати темою окремого уроку з огляду на життєві аналогії. Коли учень побачить, що музика за допомогою подібних екскурсів є відображенням в тому числі і його реального життя, він краще зрозуміє те, що відбувається в нотному тексті, побачить «крізь ноти», з цим матиме змогу вибудовувати власну життєву стратегію.

- Особистісне пізнання учнем фундаментальних освітніх об'єктів закономірно приводить до вибудовування ним особистісної системи знань, адекватної дійсності й освітнім музичним стандартам.

- ***Освітні результати учнів залежать не від обсягу матеріалу, що вивчається, а від змісту створеної ними освітньої (читай музичної) продукції.*** Нинішні навчальні програми музичних шкіл потребують суттєвих коректив з кількісних показників на змістовні.

- Творча результативність навчання впливає в більшій мірі на розвиток особистісних якостей учнів, ніж на рівень засвоєння ними освітніх стандартів, причому пізнання за допомогою органів чуття більш природовідповідне, ніж пізнання на рівні понять, особливо для молодших школярів.

Як часто ми, на жаль, є свідками того, що власне трактування музичного твору (не вірцеве) визначається як негатив а відсутність емоційності виступу (при зовнішньому благополуччі) є нормою.

- Діагностика особистісних освітніх надбань учня здійснює більш ефективний вплив на якість освіти, ніж діагностика і контроль його освітніх результатів стосовно до зовні заданих стандартів. ***Тому оцінювання має здійснюватись не стільки по відношенню до цих стандартів, а більшою мірою виховання відносно до самого себе.***

6. Методи особистісно орієнтованого виховання в музичній школі

У традиційній практиці вчитель більшу частину уроку пояснює, ілюструє, запитує, дає завдання за зразком і дуже мало часу відводить на активну пізнавальну діяльність учнів. Проблемні та дослідницькі методи використовуються недостатньо. Звідси слабкий розвиток самостійного мислення учнів,

перевага стереотипних рішень, невміння вибирати ефективні прийоми роботи з нотним текстом, пізнавальними об'єктами та підручником.

На противагу традиційним, застосовуючи принципи особистісно орієнтованого виховання, визначаємо такі пріоритетні напрями методичної роботи: активізація особистісно-орієнтованого спілкування: на рівнях учитель-учень – взаємодія на основі співпраці, співтворчість, психолого-педагогічна підтримка та супровід учня; на рівні учитель-адміністратор – визнання взаємної відповідальності за виховний процес, вимогливість, співтворчість, об'єктивність; на рівні учитель – учитель – співтворчість, колегіальність, взаємопідтримка, обмін індивідуальним досвідом, робота творчих груп; на рівні учитель – батьки – залучення до співпраці, психолого-педагогічний всеобуч, наявність і визначення спільної мети; підвищення професійного рівня учителів.

У процесі реалізації такої методичної роботи принципи реалізуються у методах, зокрема у **методі педагогічної підтримки**, як діяльності щодо формування суб'єктної позиції дитини, яка спирається на активність вихованця і служить опорою цієї активності, створює умови для самовизначення й самореалізації 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» та спробами їх поєднання); 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, крім того, в музичній школі має свою специфіку. Наприклад, коли відбираються музичні твори для їх вивчення і подальшого виконання перед публікою обов'язково враховуються побажання дитини за принципом «подобається - не подобається». Для цього викладачеві іноді доводиться показувати (програвати) учневі не одну нотну збірку. В рамках цього окреслюється певне коло музичних творів. Після цього обговорюються можливі строки 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 відповідно до ситуації на уроці, що залежатиме від можливостей дитини, оточуючих її обставин та середовища. Пропонуються допоміжні способи опанування твором: скласти про нього казку (розповідь, твір тощо), намалювати героїв, провести аналогії з іншими музичними творами тощо.

Виконуючи твір 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.

При цьому методі більший відсоток часу, задіяного на опанування музичним твором проводиться у класі.

Метод психолого-педагогічного супроводу. Поступово діти дорослішають і стають все більш самостійними. *Підтримка поступово переростає у педагогічний супровід*, який визначається як комплексна організація індивідуальної педагогічної діяльності і спілкування. Особистість долучається до культури, в ході чого здійснюється передача багатовікового людського досвіду (теоретичного, ціннісного, практичного) від покоління до покоління і розвиток його відповідно до сучасних реалій. При цьому *ключовим принципом виховання виступає принцип ціннісної орієнтації*. Дитина має відкрити в собі та інших 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, в 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 власного *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» [6, с.54]. Під час спілкування реалізовується комплекс заходів щодо формування гармонійно розвиненої особистості. Дитина пізнає світ, емоційно сприймає його, формуючи своє ставлення до нього і, навіть, перетворює його, зокрема у своїй інтерпретації. Суттєво й те, як педагог спілкується з дитиною. Якщо він глибоко розуміє дитину, вибудовує гармонійні відносини, 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 творення (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 оточуючих власне 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 форму-

ється відповідальність за свої погляди та вчинки перед людьми (зрештою суспільством), кристалізується індивідуальність та особистість.

Планування навчально-виховного процесу за методом творчої самопрезентації має відбуватися таким чином, щоб академічна діяльність учня (академконцерти, екзамени з фаху за присутності в залі батьків, дітей, викладачів), поєднуючись із концертною (для батьків, жителів міста) та конкурсно-фестивальною, формували особистість учня. Як результат – ця діяльність для нього стає соціально, особистісно та індивідуально значущою.

7. *Форми особистісно орієнтованого виховання в музичній школі*

Методи особистісно орієнтованого виховання в ДМШ реалізуються у відповідних **формах**. В розробці форм навчання в музичній школі ми спиралися на їх диференціацію в дидактиці. Усі форми об'єднані у три групи: індивідуальні, фронтальні та групові. Зокрема, згідно «Положення про початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад» формами занять для музичних шкіл визначені:

- уроки (індивідуальні та групові);
- репетиції;
- перегляди навчальних робіт, вистави, конкурси, фестивалі;
- олімпіади, концерти, виставки;
- лекції, бесіди, вікторини, екскурсії;
- позаурочні заходи, а також форми, передбачені статутом закладу [19].

Ми вважаємо, що в музичній школі найбільш вживаними в контексті особистісно орієнтованого виховання є індивідуалізована, диференційовано-індивідуальна та індивідуально-групові форми 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 при цьому 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 в 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, при грі в оркестрі можна вважати індивідуалізованим завданням solo учня, або виконання однієї партії групою інструментів, коли твоє «я» наче розчиняється серед подібних, проте все одно несе особистісне забарвлення.

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

Диференційовано-групова форма роботи застосовується на уроках музично-теоретичних дисциплін та ансамблевої гри. 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 музичним твором однаково добре, тому вчителем пропонуються диференційовані завдання, що відповідають бажанням та можливостям дитини. Це надає можливість 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 від учителя виключення з виховного процесу проявів зазнайства в одних та почуття неповноцінності в інших. Для цього необхідно показувати важливість кожного елемента музичної фактури, форми, аплікатури і т. і.

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

Навіть спілкування вчителя та учня на уроках видатних музикантів-педагогів, як правило, 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 [2]. Крім того, ці уроки не обмежувалися 45 хвилинами, а могли продовжуватися кілька годин. Присутні 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 учнів, на уроці могли бути присутніми їх батьки, інші викладачі, тощо. Таку форму проведення уроку ми вважаємо особистісно орієнтованою тому, що завдання, які давалися конкретному учню мали характер колективної творчості, допомагаючи знайти свою індивідуальність.

8. Специфіка управління особистісно орієнтованою освітньою системою

Сучасний етап становлення освітньої системи в Україні, орієнтованої на передову педагогічну практику, розраховану на залучення в світовий осві-

тній простір, зумовлює значні, принципові і концептуально обґрунтовані зміни, починаючи від навчально-виховного процесу в музичній школі до структури здобуття професійної мистецької освіти в цілому. Особливістю таких змін має виступати уособлення школяра як центру всієї виховної системи; новий якісний рівень її організації; структурованість, системність і природність її компонентів; аналіз виховних дій через призму виховної системи.

На відміну від традиційного поняття «навчально-виховний процес», процес педагогічної взаємодії, його ефективного вибудовування можливе через призму особистісно орієнтованого виховання, яке ґрунтується на ідеях гуманізму і передбачає сприйняття кожного вихованця як унікальної особистості та суб'єкта взаємодії.

Слід відмітити, що й традиційна педагогіка в якості пріоритетних завдань «висувала за ціль розвиток особистості і в цьому смислі була особистісно орієнтованою» [25, 31]. Такий підхід у сфері професійної музичної освіти створений в межах триступеневої освіти: школа, училище, вуз. Нормативна база від закону про Культуру до індивідуальних планів учнів були гармонійно взаємопов'язані та взаємодоповнювались.

Використовуючи нові технології, не можна відкидати найкращі надбання музичного виховання СРСР: «...незважаючи на привабливість гуманістичної моделі виховання, вона піддається критичному аналізу як прихильників, так і супротивників ... опоненти відзначають ослаблення ролі вчителя, систематичності навчання, небезпеку зниження академічного рівня навчання ... Навіть прихильники гуманістичної психології вважають, що крайнощі вільного спонтанного навчання за К. Роджерсом недоцільні... [18, 3, 487, 488]. В.Воронов наголошує: «...у цій моделі вчителям і вченим треба уникати крайнощів, абсолютизації окремих сторін, зокрема, слідування інтересам і спонтанній діяльності учнів позбавляє процес навчання систематичності, знижує рівень навчання» [12, 117].

Крайнощі та вперте зациклення на одних і тих же принципах за будь-якої технології дадуть негативний результат. То яким чином має вибудовуватись система виховання особистості в музичній школі сьогодення, щоб з одного боку зберегти найкращі традиції, відповідати державному стандарту освіти та надавати шлях новітнім ідеям?

На наш погляд, це завдання успішно вирішується в межах особистісно орієнтованої освіти, оскільки вона в своєму найкращому практичному сенсі є авторською для всіх суб'єктів взаємодії.

За умов авторства інакше вибудовується структура музичної освіти, що вимагатиме відповідно: **підготовленого вчителя, дидактичного забезпечення, нових критеріїв оцінювання та контролю.**

Застосування особистісно орієнтованого підходу перш за все вимагає наукового ресурсу. Це, відповідно, стосується проведення конкурсів на кращий підручник, дидактичний матеріал, методичний посібник. Необхідно також проводити науково-практичні конференції, спрямовувати роботу курсів підвищення кваліфікації у нове русло, організовувати активний обмін досвідом (в тому числі, використовуючи Інтернет).

Оскільки формування майбутньої особистості учителя починається в стінах вищого навчального закладу, бажано ввести в навчальні плани окремих предметів, де студенти складатимуть власні (авторські) навчальні плани та програми (з урахуванням державного стандарту), захищатимуть дипломні роботи за темами передових педагогічних технологій. І не лише з викладацькою спрямованістю, а й концертмейстерства, ансамблевої та оркестрової гри, теоретичних дисциплін, управлінської діяльності. Підпрактика, як результат такої роботи, також сприятиме становленню особистості вчителя.

Особистісно орієнтований підхід вимагає змін і в процесі педагогічної взаємодії, зокрема в оцінюванні роботи учня.

Традиційно учня порівнюють за існуючими стандартами та іншими дітьми. І це не є поганим, проте, не можна абсолютизувати такий підхід. Якщо не буде високого стандарту – школа нівелюється, як початковий *спеціалізований* мистецький навчальний заклад у триступеневій *професійній* мистецькій освіті України. А якщо не буде порівняння з іншими дітьми, втрачається один з важливих стимулів – відповідність соціальній більшості. Але, на противагу стандарту, має вибудовуватись індивідуальність вихованця. В мистецтві останній має пройти свій шлях, а не будь-чий. І в цьому сенсі все, що можна повторити – наука, а все що повторити не можна – мистецтво.

Творче поєднання регламентації та свободи, науки і мистецтва, повторюваності та неповторності, пристрасі та спокою – всього, що характеризує систему мистецького виховання від міністерської директиви до прояву серця особистості, характеризує здатність нашого суспільства до саморозвитку. Тому формулу «Яке суспільство - така і школа» слід продовжити формулою «Яка школа - таке й суспільство» [4, 179].

«Сила педагога – є його вміння правильно визначати цілі і завдання виховання та навчання, застосовувати різні технології і методики для їх виконання, ґрунтуючись на рівності в спілкуванні і партнерстві у спільній діяльності» [Там же с.321].

Слід відмітити, що в кожного учня музичної школи є індивідуальний план, який, зазвичай, вибудовується викладачем без урахування думки учня, його життєвих потреб. Тому, такий індивідуальний план носить формальний характер і практично не враховує індивідуальності учня.

Проте, навчити гарно грати згідно стандарту не може бути самоціллю. Головним пріоритетом має стати виховання особистості засобами музики, що і зазначено головним завданням закладу [26, п.2.4.].

Оцінювання має стати комплексним: це й думка вчителя, комісії, держстандарту, однолітків, публіки і, найважливіше, самооцінка. Якщо учень, ідентифікуючи себе з музичним твором (віддзеркалюючи на своє життя), бачить через це перспективи саморозвитку – у нього формується комплексна самооцінка.

Оцінювання ж роботи викладача йтиме у бік пріоритету особистісного зростання його підопічного, на противагу ставленню до стандарту виконання, чи інших учнів. Головним мотивом такого зростання має стати бажання бути

особливим серед інших, а не кращим (хоча й кращим теж, але переважно по відношенню до самого себе).

Такий підхід, здається, протирічить стандартам музичної освіти, але це лише на перший погляд. Якщо звернутися до історії, то за традиційної технології саме для відходу від стандартних програмних вимог робилися спроби диференційованого підходу до дітей, що навчаються в школі, поділяючи їх на групи А, В і С: сильні, середні та слабкі. Однак, таке розподілення не підходило кожній учнівській індивідуальності, оскільки стосувалося певної групи учнів, що ставило, від самого початку, хрест на дітях слабкої групи.

На жаль, повз мистецької освіти в Україні пройшли передові для свого часу педагогічні технології. Перелічимо їх.

Програмоване та проблемне навчання. Зародилося на початку 50-х років в США на стику педагогіки, психології і кібернетики. Управління процесом засвоєння знань здійснювалося за допомогою спеціальної навчальної програми за допомогою пристрою. Аналогом такої програми на сьогодні є комп'ютерні ігри, що допомагають дітям читати, писати, рахувати, вивчати іноземні мови тощо інтерактивним методом. Такі програми вже доказали свою високу ефективність.

Є така програма і для тих, хто хоче навчатися музики. Їй поки що немає світових аналогів. Вона називається «Софт-Моцарт» [1] і дає знання про психологію сприйняття музики, фізіологію формування, розвитку і вдосконалення навичок та розвитку слуху, музичного зору і музичного мислення будь-якої людини.

Позитивними аспектами програмованого навчання можна назвати ефективність управління пізнавальною діяльністю учнів і чіткість вибору мети навчання з відповідної теми. Подібні програми можуть з'явитися і в Україні, однак для свого народження потребують державної підтримки.

Проблемне навчання веде свій початок від уроків Сократа, який ставив питання, що активізують мислення слухачів, збуджуючи їх інтерес. При проблемному навчанні учні залучаються до розв'язання нестандартних завдань, важливість яких усвідомлюється ними.

Теорія і практика проблемного навчання розрізняє поняття «проблема»: проблема життєва, наукова та навчальна. Це є передумовою особистісно орієнтованого розуміння цього поняття тому, що особистість народжується на стику життя, науки у навчанні-вихованні індивідуальності. Зацікавлений життєвими інтересами учня ґрунтовно підготовлений вчитель здатний засобами музики сприяти становленню юної особистості.

До плюсів проблемного навчання можна віднести те, що воно сприяє розвитку логічного, наукового, творчого мислення у самостійному творчому пошуку знань, перетворенню цих знань у переконання і викликає особисте позитивне емоційне ставлення до навчання.

До мінусів можна віднести великі витрати часу на його застосування і необхідність високої педагогічної кваліфікації викладача.

З кінця 80-х ХХ століття у педагогічній науці з'являється новий термін «модуль». За своїм змістом «модуль» - це повний, логічно завершений блок

інформації з певного розділу знань. За аналогією з програмованим у модульному навчанні також складаються програми за темами і блоками діяльності: послідовністю вивчення, рівнем його засвоєння, контролем якості засвоєння, що є варіантом домінуючого технологічного принципу в навчанні.

Технологія модульного навчання лише окрайцем торкнулася музичних шкіл, зокрема піаністів, для яких існує таблиця орієнтовних вимог (строк навчання 8 років) з розвитку слухових уявлень та навичок їх втілення, технічного розвитку і розвитку музичного мислення та творчих здібностей для піаністів. Вона складена І.Рябовим та розповсюджена Державним методичним центром навчальних закладів культури і мистецтв України. В ній виписані в динаміці розвитку (по класам) основні компоненти з оцінювання зростання учнів. Така таблиця на наш погляд, з одного боку відповідає стандартам музичної освіти, а з іншого дає змогу диференційовано підійти до кожного учня, якщо використовувати її вибірково.

Якщо збагатити цю таблицю показниками особистісного зростання учня шляхом його періодичного тестування в ключові моменти навчання (вступні іспити, перехід з молодших класів до старших, випускний клас), то отримаємо можливість комплексного оцінювання.

Вінцем передової педагогічної думки радянської педагогіки стало **розвивальне навчання**, яке не пройшло осторонь мистецької освіти, щоправда лише для вищих навчальних закладів педагогічної спрямованості. Навчальний посібник Г.Ципіна «Навчання гри на фортепіано» для педагогічних інститутів за спеціальністю «Музика і спів» частково заповнив дидактичний голод.

Розвиваюча система навчання Ельконіна-Давидова вчить дітей самостійно мислити, висуваючи припущення, гіпотези і намагаючись довести їх за допомогою аргументів. Урок, зазвичай відбувається у формі дискусій, активного дослідження предмету, що вивчається. Отриманні таким чином знання зберігаються надовго і в більшому обсязі, ніж при звичайному навчанні. Це робить дітей більш впевненими і самостійними. Такі діти, потрапивши в нову ситуацію, не губляться, а самостійно аналізують обставини, що склалися і знаходять шляхи подолання труднощів. Учитель не просто дає дітям знання. Він підводить їх до того, щоб вони самостійно «відкрили» нове поняття, зрозуміли будь-які його властивості.

До негативних моментів розвивального навчання можна віднести те, що діти, які ідуть за такою програмою значно випереджають інших і, якщо їм прийдеться переходити на традиційне навчання, то виникнуть складнощі із перебудовою. Випередження іноді призводить до того, що не засвоївши до кінця одну тему, переходять до вивчення наступної. Процес навчання заснований на перевазі теоретичних знань і дітям в цьому віці важко мислити теоретично, понятійно.

Для мистецької освіти, що оперує переважно образним мисленням, система розвивального навчання (наприклад, для музичної школи) потребує суттєвого доопрацювання. Мінусом також є і необхідність відповідно підготовлений викладач високої кваліфікації.

Останніми роками з'явилося кілька вдалих видань, які проливають світло на новітні технології. Це, зокрема, навчальний посібник «Педагогіка: загальна та мистецька» О.Рудницької, виданий у Тернополі та збірка «Естетичне виховання школярів» видана у Харкові. Однак жодного українського сучасного спеціалізованого (для музичних шкіл) підручника для майбутніх і нинішніх викладачів немає. Проте, таких підручників має бути багато, як і авторських підходів. Бо нове має народжуватися на стику відомого та невідомого, нормативу та відходу від нього, загального та особливого.

Приділяючи сьогодні увагу особистісно орієнтованому вихованню в музичній школі ми погоджуємось із Л.Толстим, який сказав: «Як не дивно, найтвердіші, непохитні переконання – самі поверхневі. Глибокі переконання завжди рухливі».

Тому, школа особистісної орієнтації розглядає предметні знання не як самоціль, а як засіб, який сприятиме самореалізації особистості дитини. Стратегічна лінія управління тут – **перетворення школи в організм, що саморозвивається**. Досягнення цієї мети припускає й інші інструменти й пріоритети управління. Серед них – орієнтація на компетентність і творчість учителя, його академічну свободу і професійну відповідальність, потреба в участі, авторстві, особистісних досягненнях, культ індивідуальності викладача й учнів, відвертості, неформальності в спілкуванні, створення команди однодумців, залучення до участі в житті школи компетентних фахівців, вчених, діячів політики і культури, зміна статусу, авторитету школи в оточуючому середовищі, набуття нею неповторності і конкурентоспроможності.

Щоб школа «саморозвивалася», вона має володіти потенціалом саморозвитку у вигляді виробленої в колективі системи цінностей, що приймається ним. Ці цінності можуть і не відрізнятися від загальносоціальних, але важливо, що вони були пережиті, сформовані самими учителями. В основі стилю управління тут лежить особистісний приклад саморозвитку керівника, науковість, компетентність і гуманізм його рішень. **Результати роботи кожного педагога тут оцінюються за кінцевим результатом**. Школа, подібно особистості, володіє своєю індивідуальною особистістю, своєрідністю в порівнянні з іншими освітніми установами. Визнання школи в навколишньому соціумі народжує відчуття законної гордості за приналежність до неї викладачів і учнів.

Специфіка управління особистісно орієнтованою освітньою системою полягає в тому, що тут йде мова про створення освітнього продукту нового типу. Так, при створенні орієнтованих на здобуття знань освітніх систем проектування і, власне, здійснення освітнього процесу були розведені в просторі і в часі. Спочатку створювалися програми, а потім, на спеціальних курсах учителів навчали, як ними користуватися.

Створити особистісно орієнтовану освітню систему в школі у такий спосіб неможливо. І не тому, що немає відповідних методик і курсів, а тому, що цей нового типу освітній продукт має народитися усередині школи, стати предметом колективної співтворчості всього педагогічного колективу. У цьому значенні школа, що працює в режимі особистісно орієнтованої освіти,

стає, наче, самостійним освітнім інститутом, що саморозвивається, знаходячи усередині себе відповідні ресурси.

Управлінський цикл в умовах особистісної орієнтації освітнього процесу в школі починається з аналізу особистісно-розвиваючих можливостей навчального процесу. Під час оцінки професійної діяльності викладача керівником школи в кут його зору потрапляють не лише професійні, але і особистісні характеристики учителя: значення і ідеал професійної діяльності, установка на ухвалення учня як цілісної особистості і надання йому допомоги в самореалізації, високий рівень саморегуляції і рефлексії в професійній роботі, гнучкість і діалогізм стилю педагогічного спілкування, **відмова від канонів на користь авторської позиції**.

Нова стратегія породжує і **нові методи управління**. Це – системне проектування життя школи, що дозволяє поєднувати воедино, здавалося, речі, що зазвичай не поєднуються – знання, творчість, стандарт, індивідуальність учителя, внутрішню цілісність і взаємодію з середовищем; створення реальних зразків досвіду, у тому числі і таких, що не мають аналогів в науці і практиці; передача учителю авторських, а не тільки виконавських повноважень; створення інтенсивних форм методичної роботи, через які учитель переходить на новий рівень педагогічної освіти; зміна професійного педагогічного мислення учителів (нове бачення матеріалу свого предмету як своєрідного джерела діалогу, смислового контакту, філософських баталій з учнями про єство природи, духу і призначення людини і т.п.); зміна цілей, оцінних критеріїв, методики підготовки і проведення навчальних занять і соціально-педагогічних контактів з учнями.

Основною особливістю особистісно орієнтованої школи є **нерозривний зв'язок між навчальною і так званою виховною роботою**. Необхідно чітко розуміти, що не виховання є частиною освіти, а освіта є складовою виховання. Специфіка виховної роботи (функції) педагога полягає в тому, що при виконанні її він зайнятий не наочною, як при навчанні, а ціннісно-сисловою сферою особистості. В умовах же особистісної орієнтації освіти і в процесі навчання педагог зайнятий цим же, через що навчання стає органічним компонентом цілісної виховної системи школи. Загальні принципи особистісно орієнтованої освіти – діалогічність, особистісно-сислова контекстність, творча гра – діють в цьому випадку на всьому освітньому просторі школи.

Резюмуючи сказане, можна виділити специфічні управлінські дії керівника школи, спрямовані на організаційне забезпечення особистісно орієнтованої освіти:

1. Освоєння й запровадження особистісно орієнтованих критеріїв життєдіяльності учнів, учителів, шкільної організації в цілому.
2. Використання моделі особистісно орієнтованої ситуації як інструменту внутрішньошкільного педагогічного аналізу (стосовно розвитку учнів на уроках, виховних заходах, у сфері позанавчального спілкування і т.п.).
3. Діагностика професійних можливостей учителів в аспекті їх готовності до створення авторської методики і стилю особистісно орієнтованої педагогічної діяльності.

4. Персональний вплив керівника на етико-культурну атмосферу школи – сформовану структуру спілкування, стиль, очікування, мотивацію особистості, що розвивається.

5. Організація внутрішньошкільного методичного процесу, що забезпечує оволодіння учителями проектно-цільовою діяльністю, реконструкцію наочного змісту навчання з метою забезпечення його входження в структуру особистісного досвіду дитини, освоєння природи і технологій створення різнофункціональних особистісно орієнтованих ситуацій, оволодіння досвідом педагогічного аналізу і педагогічної діагностики на основі особистісних критеріїв. У такій системі методичної роботи має здійснюватися і самоосвіта співробітників адміністрації школи, необхідна для оволодіння новими моделями управління.

6. Реалізація стратегії особистісно орієнтованого управління, націленої на перехід від «механізму», що забезпечує успішність, до «організму» – до шкільного культурного простору, що саморозвивається.

Специфіка управління особистісно орієнтованою освітньою системою полягає в тому, що управління покликане забезпечити тут «становлення і функціонування» педагога як носія особистісно-розвиваючої педагогічної діяльності. Такому педагогу властиві суб'єктність, компетентність і самообгрунтованість педагогічних рішень. Йдеться в даному випадку не про учителя-новатора, готового упроваджувати в практику «досягнення науки і передового досвіду», а про учителя, що створює власну, адекватну своєму особистісному потенціалу педагогічну систему. Учитель в особистісно-розвиваючому педагогічному процесі стає автором або співавтором цілей, змісту, форм і методів педагогічної взаємодії. Особистість учня і учителя має самовизначитися, знайти свій, індивідуальний, якоюсь мірою унікальний спосіб самореалізації, що власне і визначається поняттям *авторської педагогічної системи*.

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

Співробітництвом з такими учителями особливо незадоволені бувають завучі – руйнується налагоджена і зручна ним система обліку і контролю, заплановані перевірки, засідання і ін. При 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 напряму залежить від обраного школою напряму 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 обгрунтовують 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 і ін.).

Разом з 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 і 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 підтримує, ніж контролює, 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 полицях» 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 в таких умовах ведеться в двох напрямках: «знанієвий контроль» за поясненням, закріпленням, застосуванням, оцінкою знань і «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.

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 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. Учитель особистісно орієнтованої школи має не лише добре знати свій пред-

мет, володіти методикою його викладання, але і уміти працювати з кожним учнем як індивідуальністю (незалежно від успішності!), залучаючи для цього сучасні освітні технології: робота з суб'єктивним досвідом; використання діалогу (полілогу), групових (ансамблі, оркестри), індивідуальних форм занять (а не лише фронтальних) на уроці музично-теоретичних дисциплін.

Ми вважаємо, що не можна ефективно займатися особистісним досвідом іншої людини, не володіючи власним.

Вихователь, що працює в особистісно орієнтованій системі, – більше психолог, ніж масовик-вистівник. Теми його педагогічного спілкування з дітьми не випадкові. Це – проблеми мотивів людських учинків і рішень, вибір в критичних ситуаціях, прояв вольових зусиль, життєві плани людини, подолання життєвих катаклізмів. Важливо, щоб педагог і вихованець з'ясували, що зміст, ціннісне відношення до явищ миру подарувати людині не можна. Особистість – продукт її власної праці і пошуків.

Виховання – це завжди цілісний розвиток людини. Воно пов'язано з його інтимною сферою. Воно покликане навчити його жити, бути людиною за будь-яких обставин і всупереч ним. Виховання покликане допомогти людині знайти себе, знайти «своє»: справу, роль, місце, мету, інтерес, перспективу, статус, оточення, партнерів, щастя. Людина може бути щасливою лише через реалізацію людського в собі. У цьому значенні гроші, слава, влада і інші мирські блага як атрибути щастя не мають значення.

Для забезпечення ефективного входження учительського колективу в сферу особистісної парадигми, пов'язаних з нею цінностей і технологій необхідно, щоб адміністрація також оволоділа управлінською діяльністю, адекватної особистісної моделі освітньої системи. Остання передбачає:

1) освоєння керівниками школи критеріїв життєдіяльності учнів, учителів і шкільної організації в цілому з позицій особистісної парадигми;

2) оволодіння прийомами спостереження і оцінки особистісно орієнтованої ситуації на уроках, виховних заходах, в системі педагогічного спілкування, в культурному середовищі школи;

3) діагностика індивідуальних можливостей учителів в плані вироблення авторської методики і стилю особистісно орієнтованої педагогічної діяльності;

4) вироблення способів створення інфракультурного і психологічного середовища школи, що включає спілкування, стиль, очікування, мотивацію, самопрезентацію, взаємодію суб'єктів освітнього процесу;

5) створення в школі системи методичного забезпечення, включаючись в яку учителі освоюють операції проектування і цілеспрямовання, реконструкції наочного матеріалу з метою введення його в «особистісний контекст» учнів, освоєння природи і технологій створення особистісно орієнтованих ситуацій і др.;

б) ухвалення і засвоєння будь-яким керівником інноваційної системи професійного мислення, що передбачає перехід від традиційного планування, що орієнтувалося на «поліпшення ситуації», до побудови планів, що припускають нестабільність і навіть регрес (К.М. Ушаков); від орієнтації на матері-

альну і інформаційну допомогу ззовні до орієнтації на власні ресурси (людський, організаційний, дослідницький потенціал школи і регіону); від очікувань неодмінного зростання працездатності педагогічного колективу до обліку можливостей регресу і невпевненості людей; на орієнтацію на неоднорідність, стратифікованість (розшарування), конкуренцію замість звичного уявлення про стабільність контингенту учнів, учителів, батьків. Школа сприймається таким керівником як організм, в якому орієнтація керівництва на компетентність, особисті досягнення, творчість і відповідальність витісняє традиційні моделі управління, засновані на владі, нормативних документах і контролі [21].

Керівнику в такій школі належить відмовитися від віри в достатність власного досвіду і серйозно зайнятися ревізією своєї компетентності, освоєнням теорії і технологій особистісно орієнтованої освіти (згодом те саме відбудеться й по відношенню до особистісно орієнтованої освіти, бо ніщо не однозначне і не вічне). Учитель-виконавець в такій школі перетворюється на автора, учасника інноваційної команди. Діалог і співпраця стають пріоритетними способами вирішення і попередження конфліктів. Учитель, націлений на конкретну навчальну програму, не завжди замислюється над тим, що він має допомогти учням освоїти і своєрідні навички саморегуляції їх власної життєдіяльності. Щоб спрямувати учителя на це, необхідно озброїти його знаннями основ теорії і практики особистісно орієнтованої освіти.

Відзначимо також, що *перехід до особистісно орієнтованої моделі освіти не змінює структуру базового навчального плану і освітніх стандартів*. Міняється лише інтерпретація і композиція змісту освіти, встановлюється пріоритет особистісно орієнтованих компонентів змісту освіти по відношенню до всіх інших.

9. Урок в системі особистісно орієнтованого виховання

Основною формою навчально-виховної роботи в музичній школі є заняття (урок), що проводиться в індивідуальній та груповій формах. Це надає можливість більш ретельно вивчати предмет, враховуючи особистісні якості учня.

Положення про Початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад, яким користуються музичні школи України [19], фіксує увагу на необхідності виховання громадянина України, вільному розвитку особистості, 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.

За традиційного підходу реалізація цих завдань педагогом на уроці проявляється в тому, що він навчає дітей певній сумі знань, умінь і навичок; 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 допу-

щені ними помилки; визначає правила поведінки в класі і стежить за їх дотриманням; вирішує конфлікти, що виникають між дітьми, заохочує справедливих і карає винуватців. Все це, на нашу думку, однобоко відповідає проголошеним Програмою вимогам з розвитку особистості.

Нові підходи до особистісно орієнтованого уроку розроблялись у дослідженнях І.Беха, О.Пехоти, В.Серікова, І.Якіманської та інших науковців.

Узагальнюючи різні підходи до виховання учнів у особистісному вимірі ми вважаємо, що їх реалізація можлива за певних умов [17]. Перелічимо їх.

1. Формування і стимулювання суб'єктної позиції учнів:

- ініціація і позитивне ставлення до самостійності думок і висновків учня;
- створення ситуації вибору;
- організація індивідуальної діяльності з осмислення й опрацювання заданого матеріалу;
- стимулювання учнів до вибору і самостійного використання різних способів виконання завдання;
- пріоритетність індивідуальних і самостійних робіт школярів.

2. Створення умов для вияву і розвитку індивідуальності, самобутності й унікальності учнів:

- опора на суб'єктний особистісний досвід учнів;
- активне схвалення оригінальності, своєрідності пропозицій і думок учнів, їх висновків і оцінок;
- застосування завдань, що дозволяють учню самому вибирати тип, вид роботи з навчальним матеріалом;
- формування уважного, позитивного ставлення до думок інших;
- створення ситуацій, що дозволяють учням виявити власні здібності, можливості, інтереси.

3. Орієнтація на формування навчальної діяльності школярів (а не на передачу навчальної інформації):

- розвиток мотиваційної сфери учнів;
- створення умов для засвоєння учнями компонентів навчальної діяльності; навчального завдання, навчальних дій, самоконтролю і самооцінки;
- підвищення ступеня самостійності в навчальній діяльності школярів;
- заохочення виявів учнями ініціативи й активності в освітньому процесі.

4. Знання й урахування психофізіологічних особливостей учнів:

- використання прийомів зовнішньої і внутрішньої диференціації;
- вибір методичних прийомів, типу (виду) уроку відповідно до вікових особливостей учнів;
- використання тренувальних і проблемних завдань різного рівня складності; забезпечення дозування допомоги дорослих учням (відповідно до зони найближчого розвитку).

5. Орієнтація на розвиток внутрішніх мотивів навчання; стимулювання і становлення власного (особистісного) сенсу навчання:

- орієнтація учнів на освоєння процесу навчання, а не на прагнення до

заданих результатів;

- навчання постановки мети (прийомам послідовності, класифікації); створення ситуації успіху;
- допомога в усвідомленні мотивів власних дій, поведінки, діяльності;
- створення ситуації морального вибору.

6. *Організація розвивального простору; орієнтація на розвиток пізнавальних (інтелектуальних) здібностей:*

- постановка й організація вирішення проблемних ситуацій;
- заохочення творчої активності учнів;
- орієнтація на розвиток інтелектуальних та духовних умінь, а не тільки на запам'ятовування навчальної інформації;
- використання сюжетно-ролевих ігор, елементів тренінгу, аналіз ситуацій і/або їх моделей;
- різноманітність використовуваних методів і прийомів діяльності;
- підвищення частки навчальних завдань продуктивного (творчого) характеру.

7. *Формування емоційно-ціннісного ставлення до світу, пізнання, оточуючих, себе:*

- створення позитивного емоційного настрою на роботу всіх учнів протягом уроку;
- формування досвіду і прагнення визначати власне ставлення до явищ, подій, людей;
- прагнення до збагачення освітнього процесу позитивними емоціями (ситуації успіху, доброзичливість, сприятливий психологічний клімат і т.і.);
- формування прагнення до досягнення успіху, а не до уникнення невдач;
- створення ситуацій включеності учнів у суспільно корисну діяльність, їх причетності до процесів і явищ, потрібних ним, колективу, суспільству.

8. *Організація рівноправного партнерського спілкування в навчальній взаємодії:*

- пріоритет діалогічних форм навчальної діяльності;
- організація співпраці учителя й учнів;
- організація співпраці учнів між собою (у тому числі забезпечення взаємодопомоги, організація групових самостійних робіт);
- оптимальне співвідношення фронтальних і індивідуальних форм організації навчальної діяльності;
- доброзичливість у спілкуванні.

9. *Створення атмосфери взаємної зацікавленості в роботі:*

- заохочення ініціативи й активності учнів;
- акцентування на важливості участі і думки кожного в діяльності групи;
- використання варіантів організації навчальної роботи, що забезпечують

залежність результатів групової або індивідуальної роботи від діяльності партнерів;

- докладні інструкції щодо виконання домашніх і самостійних робіт з метою забезпечення їх успішності;
- заохочення пізнавальної активності дітей.

10. Забезпечення зворотного зв'язку в педагогічному процесі:

- «зчитування» учителем емоційної інформації в учнів і реагування на неї;
- навчання учнів рефлексії, самооцінці дій, зусиль і результатів; відвертість та незакомплексованість як учителя, так і учнів;
- можливість ставити питання і заохочення учителем цієї форми активності;
- взаємність зворотного зв'язку;
- зацікавлена реакція учителя на пропозиції, побажання і зауваження учнів.

11. Особистісно орієнтована позиція педагога:

- установка на учня як на суб'єкт освітнього процесу, як на особистість, індивідуальність;
- визнання самобутності й унікальності кожного учня;
- без оцінювання – схвалення учнів і ситуації такими, як вони є;
- пріоритетність конструктивної функції учителя (що забезпечує власну активність учня) на протипагу контролюючій;
- довірлива позиція; схильність виражати власну думку;
- уміння бути емоційним і відгукуватися на емоції дітей.

Особистісно-розвиваючий потенціал уроку як предмету спеціальної проектувальної діяльності учителя складається з [17]:

- 1) включення в зміст уроку спеціально підбраного матеріалу, що дозволяє учням виразити своє відношення до того, що вивчається;
- 2) організації діяльності учнів, якій притаманні прояви особистісного досвіду;
- 3) проектування утруднень, що спонукають учнів до вольової активності;
- 4) розробки таких елементів діяльності учнів, які б актуалізували прагнення до досягнень, до саморозвитку;
- 5) введення в структуру уроку завдань розвивального характеру, що будять інтерес до процесу творчості;
- 6) побудови навчальної діяльності, що вимагає взаємодії, комунікації, співпраці;
- 7) урахування інтересів і життєвих планів учнів і навчальних завдань;
- 8) вживання активних і інтерактивних методів навчання – групових, колективно-розподілених, ігрових, контекстних і др.;
- 9) передачі учням функцій самоконтролю, виявлення ними і виправлення власних помилок;

10) дозованої допомоги учням з метою підтримки достатнього рівня самостійності і режиму напруги («зона найближчого розвитку»);

11) усвідомлення учнями логіки уроку, прояву пізнавальної ініціативи, постановки власних питань і проблем;

12) діалогу, як переважаючого стилю спілкування на занятті, уміння слухати один одного, можливості проявити свою позицію, висловлювання власної думки, взаємної толерантності;

13) прагнення досягти результату шляхом власних зусиль, відсутності страху «ризикнути», піти «власним шляхом»;

14) самостійності мови і спілкування, рефлексії учнів;

15) пред'явлення навчального матеріалу у вигляді завдань і проблем, ухвалення їх учнями;

16) імітаційно-ігрового моделювання соціальних проблем і колізій, ухвалення учнями ситуації гри та ігрової ролі;

17) авторської позиції учителя, прагнення реалізувати власну індивідуальність.

З метою збереження індивідуальних особливостей учнів, їх унікальності можна на групових заняттях застосовувати індивідуальні завдання; організувати парну і групову роботу; формулювати дітям відкриті завдання, які припускають їх виконання індивідуально кожним учнем («Мій образ весни», «Моя фантазія», «Що я відчуваю, сприймаючи музичний твір» і т. ін.); пропонувати учням скласти план заняття для себе, вибрати зміст свого домашнього завдання, тему творчої роботи, індивідуальну освітню програму з предмету на певний період часу.

Для досягнення таких цілей на уроці створюється виховна ситуація, що в особистісно орієнтованому виховному процесі музичної школи, спираючись на В.В.Серікова [21] має наступні особливості:

1) актуалізація ситуації безпосереднього природного орієнтування дитини, коли предмет (людина, явище і т.п.) володіє першою і найпростішою цінністю – новизною. Ситуація виховання тут розвивається від першого чуттєвого спілкування з музичним твором, його оцінювання розумом до співвідношення його з іншими музичними творами та вищими цінностями;

2) актуалізація оцінної діяльності дитини (разом із вихователем), простішим проявом якої є оцінка значущості музичного твору для особистісного світосприйняття. Оцінка самого себе через порівняння з іншим;

3) емоційно-чуттєве орієнтування в оточуючому світі, вироблення власних поглядів на світ музики і людини в ньому, як один з важливих моментів в розвитку виховної ситуації, досяжний через опосередковане конструювання життєвої ситуації дитини, стимулювання її самостійних пошуків, оцінок, апробацій різних варіантів власного досвіду. Музичний твір (а через нього і навколишній світ) в результаті опанування ним стає особистісним надбанням учня;

4) орієнтування в світі людських відносин, коли досягнення людської культури – цінності, знання, досвід, людські гідності – вихованець починає сприймати як засоби ствердження в очах інших людей і тим самим як спосіб

реалізації своєї потреби в особистісній презентації, представленні своїх особистих властивостей і цінностей. Вищий ступінь такого – досягнення особистістю (певною мірою відносною) незалежності від соціальних оцінок, думок, протекцій і продукування нею нових – особистісних;

5) виховна ситуація (в класі, дома, на концерті) стає для учня пізнанням своїх сил і можливостей, рефлексією, самоусвідомленням, актуалізацією сил для розвитку. Особистість долає залежність від середовища і, у тому числі, від виховання. Виховання як би заперечує саме себе, але разом з тим і остаточно себе реалізує.

Таким чином представляється логіка розвитку виховної ситуації у напрямі актуалізації і задоволення глибинних і сутнісних потреб дитини.

10. Учитель як творець особистісно орієнтованої ситуації

Система роботи в школі особистісної орієнтації має допомогти учителю набути досвід, що забезпечить участь дитини в самобудуванні свого внутрішнього світу. До дій, що сприятимуть набуттю цього досвіду можуть бути віднесені:

- прагнення певного результату, навчальне досягнення, ступінь труднощів обраних завдань;
- оцінка подій, явищ, що відбуваються в музичному творі, цілеспрямований пошук таких аспектів матеріалу, які б дозволили учню заявити про своє відношення до них, власну позицію;
- самостійне ухвалення рішень, створення життєвих програм, моделювання, «програвання» власного життєвого шляху в музичних образах;
- виявлення власних проблем, пов'язаних з дефіцитом певного досвіду, знань, навиків, упевненості, особистих якостей;
- регуляція власних переживань, адекватні висновки з власних життєвих ексцесів та з життя героїв музичних творів;
- пошук життєвих значень, самовизначення відносно різних життєвих цінностей [17].

Звідки беруться ці проблеми, вирішувати які учителю належить разом з дитиною? Якби йшлося про звичайні пізнавальні проблеми, то їх джерелом служила б наочна область, описана у відповідній програмі або підручнику. Але оскільки ми ведемо мову про проблеми соціалізації, про особистісні колізії, то пошук їх передбачає іншу методологію. Нами виділені наступні джерела, особистісні колізії і відповідний ним особистісний досвід вихованця, що породжують:

- 1) вікові проблеми соціалізації особистості;
- 2) проблеми мотивації і змісту навчальної діяльності;
- 3) ділова і міжособистісна взаємодія учителя і учня;
- 4) специфічні ціннісно-сміслові колізії, які створює учитель завдяки авторській моделі викладання свого предмету [17].

Таким чином, якщо знання «витягуються» з оточуючого світу (зокрема, нотного матеріалу), то особистісні новоутворення – з душевних шукань молоді людини. ***Рухи душі – найголовніше джерело внутрішнього світу осо-***

бистості. Організація і педагогічна підтримка та супровід цих процесів – найважливіша функція педагога.

Підкреслимо важливість саме особистісно-сміслового діалогу (а не монологу) в спілкуванні з учнем, де такий діалог – не обов'язково спілкування у формі «питання-відповідь». Це може бути і невербальне емоційно-естетичне переживання, і входження учня в своєрідну ауру педагога-майстра.

Роль вчителя полягає в тому, щоб зробити сферу навчання в першу чергу престижною сферою етичного самоствердження, бути драматургом, режисером і учасником цієї «події», імпровізувати, ділитися своїм досвідом і приймати досвід і цінності своїх учнів.

Відповідний арсенал прийомів включає метафоричну мову учителя, зміст і форми навчальної діяльності з естетичним контекстом, характер взаємодії учасників педагогічного процесу, що відповідає естетичним канонам, діалог, творчу дискусію, художню гру (театралізації) і ін.

Робота з музичним твором показує недостатність можливостей логіко-понятійного засвоєння матеріалу і спонукає звернутися до художньо-естетичних аспектів його сприйняття через підвищення емоційного тону уроку (переживання краси, натхнення, відчуття гумору, іронії і т.п.), спеціальних естетичних дій – драматизації, читання «з аркуша», прослуховування і використання фрагментів музичних творів і т.і.

Аналіз педагогічної діяльності в сучасних умовах дозволяє виділити ряд тенденцій її розвитку:

1. Зростання системності в педагогічній професійній діяльності й свідомості учителя, що передбачає цілісне сприйняття і проектування соціальної ситуації розвитку дитини, рефлексію своєї функції в соціумі.

2. Розширення свободи учителя в цільовій, змістовній і процесуально-методичній сферах і усвідомлення цієї свободи як права на творче самовираження.

3. Перехід від ритуального виконання методичних канонів до побудови власної педагогічної концепції.

4. Орієнтація педагогічного проектування на особистість учня, а не на функціональне виконання ним навчальних операцій.

5. Відмова учителя від монополії на знання безумовних істин (наукових, моральних, історичних, художніх і т.п.), установка на відносність всякого знання і тим самим на рівноправний діалог з вихованцем.

6. Подолання авторитарності як своєрідного учительського комплексу, що виявляється в безапеляційності, консерватизмі, закритості в спілкуванні, повчальності, моралізуванні, установці типу «учитель завжди правий». Затвердження в свідомості учителя презумпції права учня на інакомислення, індивідуальність.

7. Відмова від однозначної орієнтації учителя на результат, під яким розуміється звичайно якийсь зразок моделі поведінки дитини, а відповідно до неї коректується ця поведінка в заданому напрямі, і затвердження відомої процесуальності навчально-виховної роботи. Необхідності організації життя дитини в справжньому, самоцінному періоді його буття.

8. Усвідомлення того, що зміни «об'єктів виховання» можливі лише через самозміну, а досягнення майстерності – через своє «самозаперечення», через постійну незадоволеність собою, як стимул росту [17].

Рисами традиційного ритуального педагогічного мислення можна вважати:

- орієнтацію на прагматичні цінності освіти на шкоду уявленням про його самоцінність;
- пріоритет навчальної програми над індивідуальною освітньою;
- подібність освіти для всіх;
- канонізованість в розкритті змісту навчального матеріалу;
- пріоритет наукового схематизму і знеособлених «результатів» пізнання над живою творчою діяльністю вченого, що добуває це знання;
- орієнтацію на розв'язані проблеми, на передачу «готового знання»;
- монологічність педагогічного спілкування;
- одноманітність на протигагу індивідуальності учня і учителя;
- постійна спрямованість педагогічної діяльності на кінцевий результат, зразок, модель поведінки (наприклад, показ того, як треба грати);
- установку на неодмінну зміну вдосконалення дітей за відсутності спрямованості на взаємність, на самозміну [17].

Перехід в сферу формування особистості зміщує акцент в іншу сторону: *навіщо він засвоїв?* І тут нас цікавить *не те, як він розв'язав запропоновані йому завдання, а які завдання він сам поставив перед собою.*

Зміщення точки зору в цьому випадку весь час йде у бік особистісного змісту навчальної ситуації: не тільки як учень мислить, але і про що; не тільки що він говорить, але і як насправді думає; не тільки як проживає навчальний процес, але і як переживає його.

Є тільки один спосіб реалізувати особистісний підхід в навчанні – зробити навчання сферою самоствердження особистості. Особистісно стверджуюча ситуація – це та, яка актуалізує сили її саморозвитку.

Ми погоджуємось із тим, що у структурі особистісно орієнтованої ситуації увагу слід акцентувати на особистості учня. Вчитель покликаний змінити його позицію від старанного виконавця до активного творця, що уміє рефлексувати свої інтелектуальні дії при розв'язанні завдань. Про включеність учня в цю ситуацію, про його психологічний стан у ході ситуації слід судити за його емоційно піднесеним настроєм, ступенем захопленості, рішучості, наполегливості, готовності до самоаналізу, за його вибором діяльності творчого характеру, оптимального ходу вирішення завдань і за бажанням виконувати додаткові завдання, за ступенем самостійності в навчальній діяльності тощо [17].

Використання особистісно орієнтованих ситуацій у навчанні дозволяє достатньою мірою розвинути в учнів такі характеристики, як:

- ◆ цілестворення як уміння самостійно ставити цілі і досягати їх, долаючи перешкоди;
- ◆ усвідомленість особистісної значущості вивчення конкретного музичного предмета, наявність самостійної точки зору на набуття знань;

- ◆ навченість на основі творчо-продуктивного застосування знань, умінь і навиків;

- ◆ позитивне ставлення до будь-якого виду співпраці, здатність до творчої організації спільної діяльності;

- ◆ висока творча активність як бажання заглибитися в суть явищ і їх взаємозв'язок, прагнення до подолання труднощів у пошуку відповідей на складні питання, теоретичне осмислення явищ, стійкі вольові якості;

- ◆ висока творча пізнавальна самостійність як уміння формувати пізнавальні завдання, самостійно ставити цілі і знаходити засоби для їх досягнення, перетворювати отримані знання для одержання нового продукту діяльності, глибока захопленість діяльністю, відсторонення від зовнішніх подразників, позитивні емоції й упевненість у своїх можливостях;

- ◆ рефлексивність, як добре розвинута здатність до самоаналізу, самооцінки, що дає змогу пояснювати як свої успіхи, так і невдачі винятково внутрішніми причинами [17].

Важливою структурною ланкою особистісно орієнтованої ситуації є особистість викладача – носія культури, який покликаний впливати на формування пізнавального інтересу до навчального предмета засобами певної ситуації.

Щоб бути на рівні сучасних вимог, учителю необхідно не тільки знати свій предмет, методику викладання, а й добре володіти технологією міжособистісної взаємодії з учнями, враховуючи закономірності їх розвитку, створювати умови для формування пізнавального інтересу до свого предмета. Ї має постійно вдосконалювати свою педагогічну майстерність, самостійно здійснюючи пошук науково-педагогічної інформації, опановуючи її і застосовуючи у своїй діяльності.

Процес перетворення учителя на висококваліфікованого педагога, що творчо працює з учнями в навчальному процесі з метою формування пізнавального інтересу до навчального предмета засобами особистісно орієнтованої ситуації, має включати спрямованість на компоненти, які можуть бути складовими готовності учителя до реалізації особистісно орієнтованої ситуації:

- ◆ цільова орієнтація учителя на формування пізнавального інтересу школярів до навчального предмета;

- ◆ прийняття учителем концепції особистісно орієнтованого навчання і практична його реалізація;

- ◆ наявність певних знань про особистісно орієнтовану ситуацію як засіб формування пізнавального інтересу і про техніко-педагогічні уміння з її створення;

- ◆ відповідність вчителя загальним вимогам психолого-педагогічної компетентності [17].

Таким чином, в особистісно орієнтованій ситуації учень орієнтується на саморозвиток, самореалізацію, зростання суб'єктності. Вчитель покликаний забезпечити психологічну підтримку та супровід цього процесу в певній педагогічній ситуації. Особистісна діа(полі)логічна взаємодія забезпечує активізацію особистісних функцій учнів.

Завдання особистісно розвивальної ситуації специфічні (на відміну від традиційних пізнавальних). У них немає «вимоги», щоб ті, на кого впливають, перейшли з початкового стану в той, який вимагається. Провідною стає діяльність суб'єктів освітнього процесу, яка робить можливими особистісні відкриття (індивідуалізованість образів, їх несхожість з іншими. Чим не приклад для оцінювання?).

Практично будь-яка особистісно орієнтована ситуація несе в собі подвійне значення: з одного боку, вона є педагогічним засобом, з іншого – виступає як мета (оволодіння досвідом створення особистісно розвивальних ситуацій і вільної поведінки в них).

Базовий технологічний комплекс особистісно орієнтованого уроку подається тріадою; завдання – діалог – гра, коли засвоюється особистісна цінність шляхом звернення не тільки до пам'яті, а й до глибинних структур свідомості.

Актуалізація особистісного потенціалу, сил саморозвитку учня забезпечується в **особистісно орієнтованій ситуації** через **три її основні ознаки**.

Перша ознака – на уроці використовується **діалог**. Саме через нього формується пізнавальний інтерес дитини. Учень знаходить свою сутність у діалозі, який є способом попередження ізоляції, самотності особистості, дає можливість затвердитися, піднятися, розвиває мову, мислення, розкриває інтелектуальні можливості. Рівень діалогу залежить від рівня підготовки двох сторін – педагога і дитини, від їх здатності сприймати один одного, занурюватися у внутрішній світ іншого, приймати його зі всіма думками і відчуттями.

Діалог – одна з сутнісних характеристик особистісно орієнтованого навчального процесу, показник переходу на особистісно-смісловий рівень. Діалог є не тільки засобом, а й самоціллю виховання-навчання (навчання у вихованні); не тільки процесом, а і змістом, джерелом особистого досвіду, чинником актуалізації смислотворчої, рефлексивної, критичної й інших функцій особистості. Говорити про сформований діалог можна лише тоді, коли здійснюється не почерговий обмін висловлюваннями, а взаємодія свідомостей, саморозкриття і спільний пошук «істини», як результат обміну незалежними висловлюваннями, особистісними позиціями.

Технологія створення ситуацій, що припускають діалогічне спілкування, передбачає певні «кроки», послідовність яких виявлена на основі таких варіантів діалогу:

- ◆ спільне орієнтування в особистісно значущій предметній галузі;
 - ◆ виявлення проблеми, що цікавить суб'єктів діалогу;
 - ◆ розгляд проблеми в контексті значущих для дитини життєвих цінностей як одного з аспектів її «особистої картини світу»;
 - ◆ використання засвоєних знань і способів як засобів міжсуб'єктного спілкування й інструменту самоутвердження в очах партнера;
 - ◆ самопізнання через актуалізацію та обґрунтування власних думок.
- Ефективність діалогічного спілкування залежить від включення в зміст уроку проблем, безпосередньо пов'язаних із життям самих учнів. Важливі для них

проблеми мають бути залучені в контекст питально-відповідних смислових відносин на конкретному уроці.

Успіх взаємодії в діалозі залежить від:

- ◆ рівноправного партнерського спілкування суб'єктів діалогу;
- ◆ співвідношення змісту, способу, ритму, характеру спілкування з різними психофізіологічними соціальними особливостями сприйняття і реагування учасників діалогу;
- ◆ готовності педагога до діалогу як обміну смислами;
- ◆ вибору учителем оптимального варіанту проблемно-пошукового стилю педагогічного спілкування;
- ◆ готовності учнів до діалогу, уміння актуалізувати накопичений ними життєвий і пізнавальний досвід.

Не будь-який діалог здатний повною мірою виконати свої «виховні» функції, а лише той, який відповідає таким умовам:

- ◆ питання від педагога, що виносяться на розгляд, мають бути підібрані з урахуванням готовності дітей до діалогу і ступеня сформованості у них толерантності, здатності (уміння) адекватно реагувати на несподівані і неоднозначні думки;
- ◆ навчальний процес має включати елементи театралізування, що втілюють художню освіту в динамічній дії ігрових ситуацій ролевого типу;
- ◆ здійснюється поступове, послідовне сходження до самостійності думок учнів;
- ◆ відстежується готовність учнів до діалогу, ступеня їх самовираження за допомогою спостереження, анкетування, створення спеціальних ситуацій;
- ◆ відмова педагога від оцінки особистості учня як «поганого» або «хорошого», підтримка чужого «Я», незалежності поглядів і самостійності думок [17].

Діалог дуже важливий, оскільки є тонким «інструментом» дотику до дитини, у процесі діалогу відбувається усвідомлення учнем глибинних особистісних цінностей і уподобань. Зовні діалог є фактичним стимулом до внутрішніх процесів, що розгортаються у свідомості учня.

Діалог з учнями стає пошуком відповідей на багато питань. Роблячи аналіз музичного тексту, розгадуючи таємниці композиторської майстерності, міркуючи про можливі способи вирішення виконавської проблеми, учні осягають у діалозі загальнолюдські цінності, таємниці людської природи, особливості свого характеру.

Організуючи діалог, педагог прагне, враховуючи ступінь активності учнів, долати їх слабкі сторони, спиратися на сильні. Таким чином, діалог у навчальній ситуації актуалізує функції рефлексії й автономності поведінки школярів.

Друга ознака – на уроці використовується завдання як **зміст навчального матеріалу**. Завдання не повинні поставати перед суб'єктами (учителем і учнем) лише як зібрання готових істин, відсторонених конструкцій. Наука – це великі сфери людської діяльності зі своєю історією, філософією, з різноманітними виявами людської індивідуальності, і тому будь-який матері-

ал, що вивчається, має бути пов'язаний із життєво важливою смисловою сферою учнів. Завдання повинне мати смислове навантаження для школярів. Можливі три типи завдань:

- ◆ конструктивні, спрямовані на пошук способів залучення учнів до певної галузі культури і переведення змісту матеріалу, що вивчається, з предметної форми в діяльнісно-комунікативну;
- ◆ предметні, які містять фактичний матеріал предмета, що вивчається, з непрямою вказівкою на його зв'язок з гуманітарно-ціннісною сферою;
- ◆ особистісно орієнтовані, пов'язані з виявленням ціннісно-смислового компоненту матеріалу [17].

Операції, які *сприяють наданню особистісного значення навчальному змісту:*

- ◆ оцінювання (чогось, когось);
- ◆ означення (надання значення, усвідомлення);
- ◆ осмислення (отримання значення, розуміння, обдумування);
- ◆ рефлексія (здатність людини подивитися на себе, свою діяльність зі сторони) [17].

Третя ознака – гра як основний вид навчальної діяльності, що приводить до саморозвитку учасників навчального процесу.

Гра на музичному інструменті – спосіб досягнення вільного творчого стану учасників, коли пізнавальні дії включаються в контекст соціально або особистісно значущої ситуації. На думку В. Серікова, «особистісно орієнтована педагогічна ситуація – це специфічне освітнє середовище, в якому має місце вільне ухвалення діяльності, рефлексія, імітація конфліктного розвитку подій і власних можливостей впливати на них, змагання і стрес, одним словом, гра» [21].

Гра на музичних інструментах – це форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду. Саме в грі, як особливому виді суспільної практики, відтворюються норми людського життя і діяльності, дотримання яких забезпечує пізнання і засвоєння предметної і соціальної дійсності, а також інтелектуальний і моральний розвиток особистості. Характерною ознакою гри на музичному інструменті є емоційна забарвленість від духовного поріднення із суттю твору, коли смисл проявляється в процесі опанування ним. У структуру гри входять:

- ◆ ролі, узяті на себе виконавцем (якщо твір передбачає кілька дієвих осіб);
- ◆ переведення реальності (зокрема з учнівського життя) в образи виконуваного твору та взаємодія цих образів;
- ◆ формування навичок для втілення задуму.

Під час опанування музичним твором відбувається формування вільної поведінки дитини, її соціалізація.

Отже, розвиток особистості учня в процесі особистісно орієнтованого виховання відбувається в навчальній ситуації, якщо зміст навчального матеріалу подаватиметься у вигляді завдання, яке має смислову та емоційну значущість для школяра, якщо і зміст і процес засвоєння набувають форми дія-

логу суб'єктів (учителя й учня), якщо навчальна діяльність реалізується як саморозвиток під час гри. Звідси завдання буде сприяти актуалізації смислотворення і відповідальності, діалог – рефлексії та автономності поведінки, гра – креативності, свободі вибору, самореалізації. **Тріада «завдання–діалог–гра» є суть навчально-виховної ситуації, в якій актуалізуються і розвиваються особистісні функції учнів.**

Таким чином, можуть бути названі такі ознаки особистісно орієнтованої навчально-виховної ситуації:

1. Постановка проблеми через розвиток пізнавальної активності, потім інтерес до проблеми, заохочення і стимулювання ініціативи учня.
2. Звернення до думки дитини, до наявних у неї знань і досвіду. Заохочення самостійності у висновках.
3. Озвучення різних точок зору учня (варіантів відповідей не оцінювати, бо у розмові звучатимуть його цінності).
4. Толерантність (уміння приймати різні точки зору) учителя й учня.
5. Звернення учителя та учня до свого суб'єктного досвіду.
6. Забезпечення учителем умов для пізнання учнем самого себе (самопізнання), самохвалення.
7. Надання учням різних можливостей для самоствердження (наприклад, виступити з повідомленням, виконати творчу роботу тощо).
8. Забезпечення умов кожному учню, з тим, щоб він міг відчути свою значущість і реалізувати свій особистий потенціал [17].

Названі ознаки особистісно орієнтованої ситуації дозволяють чітко сформулювати основні характеристики діяльності учителя:

- 1) виділяє в матеріалі основні цілі і принципи, методи пізнання й узагальнені способи дій і вибудовує предметний зміст навколо цих методологічних орієнтирів, щоб кожне предметне знання «працювало» на виділені орієнтири;
- 2) підбирає нотний матеріал, що дозволяє учню вибрати найбільш значущі для нього вид і форму навчально-виховного змісту;
- 3) забезпечує особистісно значущу для учня постановку навчального завдання, що викликає потребу учня в новому – важкому, але посильному;
- 4) організовує пошук вирішення завдання шляхом розкриття суб'єктного досвіду учня: в діалозі, ролевій грі, рефлексії, а не в питально-відповідній формі, забезпечуючи:
 - ◆ пошук ідеї, гіпотези вирішення;
 - ◆ складання орієнтовної основи дій для вирішення завдання;
 - ◆ максимальну самостійність учня (підказка лише після спроби самостійного вирішення проблеми);
 - ◆ залучення учня до аналізу етапів вирішення завдання, стимулювання учня до висловлювання без страху помилитися, до використання різних способів дій, аналізу власних труднощів (рефлексія), заохочення нестандартних дій;
 - ◆ навчання прийомам розвитку уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, творчим пошуковим процедурам, роботі з нотним текстом;

◆ під час повторення і закріплення навчання способами смислової обробки вивченого, без зловживання оцінками і з використанням якісних оцінок, причому оцінювання діяльності не тільки за кінцевим результатом, а й за процесом досягнення;

◆ завдання додому – різнорівневі, з вільним вибором рівня, з можливістю альтернативи в пізнанні, з наявністю предметних і методичних знань (на осмисленні методів і узагальнених способів дій) [17].

Аналогічно охарактеризуємо діяльність учня:

1. не бере до уваги нову тему уроку, а бере участь у її визначені, виявляє суперечності, проблеми; намагається разом із вчителем і іншими учнями (якщо такі присутні на уроці) виявити ідею, гіпотезу її вирішення, своє бачення проблеми виконання, вибудувати форму, що відповідає придуманому змісту; учитель (та присутні) при цьому – цінне джерело пізнання для учня;

2. при поясненні учителя жваво бере участь: кидає репліки, питання, подумки веде діалог з ним, критично осмислюючи слова учителя;

3. вчиться в кожному навчальному завданні знаходити метод вирішення, хід отримання знання, вчиться відділяти спосіб вирішення від результату;

4. виконує завдання диференційованого типу, прагнучи виділити узагальнені способи дій;

5. охоче аналізує свою роботу, свій психологічний стан, відкрито демонструє свої «плюси і мінуси».

Квінтесенцією особистісно орієнтованої ситуації є питання про прийняття вихованцем такого досвіду (діяльності, норми, правила, погляду і ін.), який змінює в чомусь його уявлення і думку про себе. Без цього суперечливого моменту, що вимагає вольового зусилля, рефлексивно-критичного погляду на себе із сторони, не може бути власне особистісного розвитку. В особистісно орієнтованій ситуації учень не просто включається у виконання завдання (дії). Він діє в цілому, з відповідним йому мотивом; критично оцінює інформацію, подію і власні дії, що відбувається; проводить ревізію колишніх смислів і активно шукає нові; формулює (спочатку виражає) власну думку і висновок; ухвалює рішення «на свій страх і ризик»; його захоплює сам процес, стрес, що «лоскоче нерви», гра творчих сил, радість спілкування з партнерами; відповідальність, очікування і високий соціальний рейтинг виконуваної діяльності. Це надихає вихованця на прийняття відповідальності, на мобілізацію волі для подолання перешкод.

ПІСЛЯСЛОВО

У процесі впровадження нової освітньої парадигми в практику роботи мистецьких навчальних закладів виникає реальна суперечність між законодавчими гарантіями та науковим забезпеченням інноваційного розв'язання проблем школи, з одного боку, і недостатнім рівнем готовності педагогічних кадрів до професійної діяльності в умовах упровадження особистісно орієнтованих технологій освіти – з іншого.

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, як сфера духовного життя суспільства, має в своєму розпорядженні можливість формування суб'єкта культури і моралі, формування у нього системи цінностей як усвідомлених значень життя, адекватних гуманістичним, етичним орієнтирам суспільного розвитку.

Поза сумнівом, особистісно орієнтована парадигма освіти — це крок у напрямі її гуманізації. Вона базується на ідеях гуманістичної психології, предметом вивчення якої служить цілісна людина в найвищих, специфічних тільки для неї проявах, серед яких – розвиток і самоактуалізація особистості, її вищі цінності і значення, любов, творчість, свобода, відповідальність, автономія, переживання світу, психічне здоров'я, глибинне міжособистісне спілкування, трансценденція і т.ін.

Музична школа зі специфікою своєї діяльності, що має у виховному арсеналі найважливіший засіб впливу на юне серце – музику – через її виключну емоційну насиченість, здатна діяти на підростаючу особистість, доторкуючись до всіх сторін духовного життя.

Найвищу мету музичного виховання важко обґрунтувати точніше і простіше як це зробив Василь Олександрович Сухомлинський: «Музичне виховання – це не виховання музиканта, а насамперед виховання людини»

Таким чином, на нинішньому етапі розвитку педагогічної думки існують реальні умови для створення науково обґрунтованої моделі виховання в музичній школі, яка дозволяє дбайливо зберегти кращі традиції музичної педагогіки і одночасно відкрити широкі горизонти їх удосконалення на основі використання даних сучасної науки.

Неможливість маніпулювати особистістю складає основу культури, людської цивілізації. Суть особистісно орієнтованої педагогіки – створити умови, шанс, простір вибору і, отже, прояву і розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. <http://softmozart.on.ufanet.ru/53.htm>
2. http://www.lubovich.region.in.ua/lne05_r.html ГЕНРИХ НЕЙГАУЗ. Воспоминания. Письма. Материалы. Составитель Е. Р. Рихтер. М. «Имидж». 1992. 366 стр.
3. Баренбойм Л. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. М.; Л., 1969. С.64
4. Белухин Д. А. Личностно ориентированная педагогика. — М.: Московский психолого-социальный институт. 2005.
5. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. — К.: Либідь, 2003. — 280 с.
6. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. — К.: Либідь, 2003. — 344 с.
7. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. видання. — К.: Либідь, 2006. — 272 с.
8. Бондаревская Е. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. — 1997. — №4. — С. 11-17.
9. Бондаревская Е.В. Вариативность стратегии личностно-ориентированного воспитания. «Инновационная школа» 2000, № 1, с. 19–26
10. Бондаревская Е.В., Ценностные основания личностно ориентированного воспитания//Педагогика. — 1995. - №4. — с.3-7.
11. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини. — К.: Музина Україна, 1978. — 253 с.
12. Воронов В. В. Педагогика школы в двух словах. — М., 1999.
13. Давыдов М. Проблемы развивающего обучения. — М.: Педагогика, 1986. — 240 с.
14. Закон України «Про позашкільну освіту»
15. Національна програма виховання дітей та молоді в Україні на 2004-2012 роки
16. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. 5-е изд. М.: Музыка, 1988. — 240 с.
17. Особистісно орієнтований урок: конструювання та діагностика — Харків; Веста: Видавництво «Ранок», 2007. — 176 с.
18. Педагогика/Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1996.
19. Положення «Про початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади системи Міністерства культури і мистецтв України»
20. Програма «Фортепіано» та методичні вказівки для фортепіанних відділів дитячих музичних шкіл // Укладач - І. Рябов. — К.: РМК навч. закл. мистецтв і культ., 1998. — 35 с.
21. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. - М., 1999.- 185 с.

22. 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.
23. Формы учебной работы в средней школе: Кн. Для учителя. – М.: просвещение, 1988. – 160 с.
24. Фролова Т.В. Директор школы. 2002. № 10. С. 3-7.
25. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному: пособие для учителя /А.В.Хуторской. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. -383с.
26. Хуторской А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования /А.В. Хуторской //Педагогика. - 1999. - № 7. - С.15-22.
27. Шадриков В. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.1982. – 185 с.
28. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения//Вопросы психологии, № 2, 1995.

ДОДАТКИ
Додаток А
ПРОГРАМА

науково-методичного семінару вчителів музики
дитячої музичної школи № 3 м.Херсона

I. Теоретична частина семінару. Доповіді з тем:

1. «Розуміння, визнання, прийняття – виховні позиції педагога в особистісному вимірі» (доповідач: _____).
2. «Особливості функціонування особистісно орієнтованих технологій у виховному процесі музичної школи» (доповідач: _____).
3. «Залучення вихованців до узагальнених способів музичної діяльності як фактор їх особистісного росту» (доповідач: _____).

II. Практична частина семінару.

II. Практична частина семінару. Відкриті уроки:

1. Відкритий урок у класі вокалу з теми «Індивідуальні особливості постановки голосу» (викладач: _____).
2. Відкритий урок-концерт у класі музично-теоретичних дисциплін «Закріплення тем навчального року»

Додаток Б
Плани проведення педрад
Додаток Б.1

План проведення педради з теми

«Роль особистісно орієнтовного виховання в навчально-виховному процесі музичної школи»

1. Наукові засади особистісно орієнтованого виховання у музичній школі.
2. Принципи функціонування виховної системи в особистісному вимірі.
3. Вихователь в контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти.
4. Міжособистісна взаємодія у процесі виховання.
5. Роль емоцій у становленні духовності особистості вихованця музичної школи.
6. Учинок як духовна константа особистості.

Додаток Б.2

План проведення педради з теми

«Сутність конструктивного механізму інтеріоризації суспільних норм у музичній діяльності особистості»

1. Позиція розуміння, прийняття і визнання вихователем вихованця – основа розширення значущого простору життя дитини, спонукання її до морально-духовної творчості, організації власної діяльності на основі відповідного внутрішнього механізму.
2. Конструктивний механізм у музичній діяльності особистості як процес постійного розгортання емоційно збагаченого розмірковування, який передбачає прогресивні моральні самозміни вихованця.
3. Організація процесу сприйняття музики на уроках музичної літератури.
4. Дитяче музичне виконавство в аспекті особистісно орієнтованого виховання.
5. Формування ситуації успіху в музично-пізнавальній діяльності особистості.
6. Творча продуктивна діяльність як засіб самореалізації особистості педагога та учня музичної школи.

Додаток В

План-конспект проведення заняття з фаху фортепіано на тему «Вивчення штриху *staccato* на прикладі п'єси «Їжачок» I клас.

Узагальнення у формі роздумів і дискусії. Індивідуальна робота.

Завдання вчителя:

Допомога учневі під час дискусії у пошуку і придбанні свого індивідуального типу і темпу навчальної діяльності, у розкритті і розвитку індивідуальних пізнавальних процесів, інтересів; формування вмій та навичок аналізу і синтезу музичного тексту; сприяння формуванню і розвитку творчих здібностей учня, оволодіння навичками самопізнання. Виховання самостійності, комунікативності, відповідальності за результати своєї праці, уміння приймати рішення.

Завдання учня:

Збагачення власного життєвого досвіду. Самореалізація себе як особистості. Оволодіння прийомами та методами дискусії. Навчитися аналізувати і узагальнювати придбані знання.

Базові об'єкти: колючість, доброта, дбайливість, секвенція, тризвук, доцільні рухи. Проблема співчуття.

Досягнення індивідуальної самореалізації учня у напрямку збагачення особистісного гуманістичного досвіду шляхом застосування педагогічних прийомів для актуалізації узагальнення суб'єктивного досвіду дитини; створення для учня ситуації успіху, використання різних форм спілкування, особливо діалогу та рольової сюжетної гри; порівняння музичного та художнього образу (малювання на папері, або детальний опис); використання учнем наступних речових оборотів; «Я вважаю, що...», «Мені здається, що...», «За моєю думкою...», «Це краще робити так...».

Етапи уроку:

Уособлення із їжачком – 3 хв.

Визначення цілей – 3 хв.

Постановка проблеми – 2 хв.

Розподілення ролей – 2 хв.

Вибір завдання – 2 хв.

Обговорення питань – 8 хв.

Формування навичок – 15 хв.

Заохочення – 3 хв.

Рефлексія – 5 хв.

Домашнє завдання – 2 хв.

Очікувані результати:

1. Визначення вибору героїв сюжету (наприклад, куди і нащо їжачок поніс яблучко?).
2. Самореалізація учня (як би він вчинив на місці їжачка?).
3. Оволодіння методом аналізу музичного матеріалу.
4. Учень навчився бачити проблеми оточуючого світу і намагався знайти засоби їх рішення.

5. Спирається не на готові формули руху руки у тризвуку, а віднаходить за допомогою педагога доцільні.
6. Збагачення суб'єктивного досвіду учня моральними взірцями людського досвіду.

Рефлексія:

- Що мені найбільше за все сподобалося на уроці?
- На якому етапі мені було найбільш цікаво?
- Що мені вдалося зробити і чому?
- Чи я досяг своєї мети?
- Чого нового я досягнув на уроці?

Домашнє завдання: намалювати героїв сюжету, вивчити п'єсу напам'ять, зіграти музичний твір друзям і родичам, взяти у них інтерв'ю про враження від його сприйняття, співставити із своїми відчуттями, поділитися думками з приводу пережитого на наступному уроці.

Додаток Г

Приклади (фрагменти) практичної роботи над поліфонічними творами, творами крупної форми, п'єсами художніми та інструктивними.

Особистісно орієнтоване виховання у музичній школі може здійснюватися в рамках існуючих вимог, за певних форм структурованого навчально-виховного процесу.

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 розрізнити 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 на 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 настрій, 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 настрій, 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'єктивний 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. До того ж оцінювання може відбуватися самим учнем. Зміст оцінювання може стосуватися не лише факту виконавства, чи бути комплексним. Воно може бути найрізноманітнішим.

Це і усна оцінка і нестандартна письмова (наприклад, п'ятірка, як і четвірка, може бути триколірна: червона (найкраща), синя та зелена); оцінка учнем самого себе, викладачем та іншими учнями, що присутні на уроці; оці-

нювання може стосуватися ступеня самостійності, рефлексивності, активності на уроці 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 і т.і., працюючи, зазвичай, із невеличкими фрагментами твору. Іноді демонструють за фортепіано, як треба зіграти те чи інше місце, 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 і т.і. 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 вона 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, є гнучким. 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 виграшною.

Учитель: Як ти вважаєш, чи можливо таке, щоб ваші стосунки 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 відшукаєш 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 на-тхненій праці. Без емоції образ неживий. Тому, коли ми з тобою вчитимемо «Веснянку», то маємо «зріднитися» з емоціями, що відповідають весняним святам 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 магічне значення. Веснянки часто використовувалися композиторами (опера «Ніч перед Різдом» та «Майська ніч» 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 обопільно 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 обопільне 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 переважається 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 в процесі уроку. Вчитель «підбирає ключі» до вихованця, залучає його особистий досвід, намагаючись знайти ту «струну», на якій можна дійти унісону з учнем. Залучаються знання з історії країни, видатних особистостей. Розвивається почуття патріотизму. Залучається 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.Скрябін тощо). Іоган Себастьян Бах свого часу писав своїм учням «Маленькі прелюдії та фуґи», 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, навіть, 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 арпеджію, 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 складності 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 учне, 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» [Йозефи Р. Школа виртуозной фортепианной игры. – М., 1962.].

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 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.
- 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: 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 і 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 превалує 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. І т.і.

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 самотійного 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 попасти 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 формах. Діти займаються там, де є місце: по класах, у коридорі, оркестровому класі. 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!

Вчитель: 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 голо-
сом, 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 наступ-
ного тижня?

Учень: Так. Слухавку взяла її мама. Вона все записала. Вони зможуть
взяти у ньому участь.

Вчитель: Іде розігройся. Хвилини через 15 до мене прийдеш. А зараз за-
проси 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. Іще кіль-
ка 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.

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 печаллями, ініціативність, порядність, доброзичливість тощо.