КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ

На правах рукопису

Кузьмінська Леся Дмитрівна

УДК 37.036+78.03

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЦІННІСНОГО ВІДНОШЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО ВИКОНАВСТВА У ПІДЛІТКІВ
(на матеріалі дитячих музичних шкіл)

13.00.02 –теорія та методика навчання музики і музичного виховання

Дисертація на здобуття ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
Олексюк Ольга Миколаївна,
доктор педагогічних наук,
професор

Київ — 2005

ЗМІСТ

ВСТУП……...3

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЦІННІСНОГО ВІДНОШЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО ВИКОНАВСТВА

1.1. Сутність поняття “морально-ціннісне відношення” в науковій літературі…….....11

.

1.2. Зміст та структура морально-ціннісного відношення до музичного виконавства……39

1.3. Принципи та психолого-педагогічні умови формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків…….76

Висновки до РОЗДІЛУ 1……110

РОЗДІЛ 2 ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЦІННІСНОГО ВІДНОШЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО ВИКОНАВСТВА У ПІДЛІТКІВ – УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДИТЯЧИХ МУЗИЧНИХ ШКІЛ

2.1. Діагностика рівнів сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавств у підлітків……112

2.2. Методика формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавств у підлітків……142

2.3. Результати дослідно-експериментальної роботи……..178

Висновки до РОЗДІЛУ 2……190

ВИСНОВКИ……..192

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……196

ДОДАТКИ……225

Вступ

Актуальність дослідження. Стратегічною метою освіти XXI ст., визначеною Законом України «Про освіту» та Державною національною

програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), є виховання гармонійної особистості, яка має взаємопов'язані природну, соціальну і культурну сутності. Багатовікова історія людства засвідчує, що у цьому процесі істотна і незмінна роль відводиться музичному мистецтву, зокрема виконавству, яке має здатність сприяти становленню моральних якостей особистості на різних етапах її розвитку. У зв'язку з цим важливим фактором морально-ціннісного виховання та організації дозвілля підлітків є навчання у початкових спеціалізованих мистецьких закладах, зокрема дитячих музичних школах.

Попри великий комплекс соціально-економічних проблем, які негативно впливають на розвиток сучасної системи початкової музичної освіти, в ній існує чимало внутрішніх, не менш істотних суперечностей. У контексті нашого дослідження найважливішими з них є: 1) невідповідність між рівнем професійної музично-виконавської підготовки підлітків, які за віковими показниками переважно навчаються у старших класах дитячих музичних шкіл, та рівнем їхнього морально-ціннісного розвитку; 2) недостатня узгодженість між виконавсько-технічними можливостями учнів і рівнем усвідомлення особистісної значущості музично-виконавської діяльності.

Проблема формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства є складною, неоднозначною і досліджується представниками різних наук. У методологічному аспекті поняття „відношення" досліджували як філософи-класики (Аристотель, Г. Гегель, І. Кант), так і представники сучасної філософської думки (С. Боровик, В. Варюхін, І. Гундаров, П. Количев, М. Рябов та ін.). Предметом грунтовних сучасних філософських досліджень стали категорії „ціннісне відношення" (В. Гречаний, М. Каган, С. Чиліков, Л. Матроніна, В. Сержантов та ін.) та „світовідношення" (Ф. Карапетян, В. Малахов та ін.).

Вивченню сутності та типології відношень, місця, яке вони посідають у структурі особистості, особливостей їхнього формування та прояву при свячено численні праці психологів Т. Баранової, А. Бодальова, Л. Божович, Л . Виготського, М. Дригус, А. Здравомислова, О. Лазурського, В. Мясищева та ін.

На важливість дослідження феномену ціннісного відношення у педагогічній науці наголошували Г. Болдирєва, А. Концов, Т. Морозова, С. Омельченко, Т. Равчина, Г. Хоміч, Н. Щепкіна та інші.

У процесі історичного розвитку ціннісний потенціал музичного виконавства набув значного розширення, національно-культурного та стильового збагачення. Відбулось виокремлення специфічних ознак окремих видів музичного виконавства і багатьох його функцій. Аксіологічну природу музичного виконавства з позицій його поліфункціональної значущості досліджували О. Бодіна, Л. Гінзбург, Є. Гуренко, Ю. Капустін, Ю. Кремльов, В. Медушевський, Т. Чередніченко та ін.

З наукових праць, що змістовно висвітлюють проблеми впливу музики на морально-ціннісний розвиток особистості, необхідно відзначити дослідження філософів (А. Абхаруа-Чолокуа, М. Каган, А. Сохор), педагогів

(Л. Арчажнікова, В. Багрєєва, А. Ветлугіна, Д. Кабалевський, М. Крет, О. Олексюк, А. Пілічкаускас, Ю. Сироєжкіна, В. Сухомлинський, В. Яконюк та ін.). Психологічні особливості музично-виконавської діяльності досліджували Л. Бочкарьов, В. Остроменський, Б. Теплов, Н. Токіна, Ю. Цагареллі та інші. Теоретичним та практичним основам музично-виконавської діяльності присвячені дослідження Ю. Бая, Н. Згурської, В. Крицького, О. Хлєбнікової, О. Шульпякова.

Окремі теоретико-методичні аспекти проблеми формування морально-ціннісного відношення у сфері музичного мистецтва відображені у працях О. Аліксійчук, В. Волкової, І. Григорчука, О. Грисюк, В. Шкуріна, А. Щербакової та інших. Педагогічні аспекти проблеми формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства в системі дитячих музичних шкіл опосередковано розкриваються в дослідженнях М. Алейникова, А. Алексєєва, Б. Березовського, Н. Гузій, С. Жукова, А. Король, О. Лагутіна, О. Полякової, І. Стотики та ін.

Разом з тим, аналіз наукової літератури показав, що до цього часу немає спеціальних досліджень, які б розкривали сутність поняття „морально-ціннісне відношення до музичного виконавства”, досліджували умови та методи його формування у практиці дитячої музичної школи. Недостатня теоретична та методична розробленість проблеми, її актуальність та педагогічна значущість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – „ **Формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків (на матеріалі дитячих музичних шкіл)”.**

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертацію виконано відповідно до комплексної теми кафедри теорії музики і музичного виховання Київського національного університету культури і мистецтв „Теоретико-методичні аспекти становлення та розвитку особистості у сфері музичного мистецтва”. Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного університету культури і мистецтв (протокол № 2 від 23.12. 1999 р.) і узгоджено у Раді з координації наукових досліджень в галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 5 від 20.06.2000 р.).

Об’єкт дослідження — процес музично-виконавської підготовки підлітків – учнів старших класів дитячих музичних шкіл.

Предмет дослідження — формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків.

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків.

Гіпотеза дослідження: Ефективність формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків підвищиться за умови впровадження ціннісного та особистісно орієнтованого підходів до навчально-виховного процесу, що забезпечить активізацію когнітивної діяльності в освоєнні морально-ціннісної сутності музичного виконавства; створення емоційно-мотиваційних ситуацій у навчально-виховному процесі дитячої музичної школи; стимулювання творчої самореалізації учнів у

музичному виконавстві.

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

1. Розкрити сутність, зміст і структуру поняття „морально-ціннісне відношення до музичного виконавства”.

2. Обґрунтувати основні принципи формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків.

3. Виявити психолого-педагогічні умови формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків.

4. Визначити критерії, показники та встановити рівні сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків.

5. Розробити та експериментально перевірити методику формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків – учнів старших класів дитячих музичних шкіл.

Методологічною та теоретичною основою дослідження стали: філософські ідеї про самостійність, всезагальність та операціональність категорії „відношення” (І. Гундаров, В. Варюхін, П. Количев та ін.), про сутність і природу категорій „цінності”, „моральні цінності”, „ціннісне відношення” (М. Каган, Л. Матроніна, Л. Столович, В. Табачковський, С. Чіліков та ін); психологічні теорії відношень (О. Лазурський, В. Мясищев та ін.); положення педагогічної науки про формування ціннісної сфери особистості (Г. Болдирєва, В. Гриньова, О. Сухомлинська, Н. Щепкіна та ін.); мистецтвознавчі дослідження з проблем музичного виконавства (Л. Гінзбург, Є. Гуренко, А. Сохор, Т. Чередниченко та ін.); музично-педагогічні концепції аксіологізації музичної освіти і виховання (І. Григорчук, В. Дряпіка, О. Малюков, О. Олексюк, А. Щербакова та ін.); положення теорії та методики комплексного мистецького виховання (Д. Кабалевський, В. Медушевський, Г . Падалка, О. Рудницька, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін.).

Для досягнення мети, розв’язання поставлених завдань і перевірки гіпотези було застосовано такі **методи:** *теоретичні* **(**аналіз наукової та навчально-методичної літератури з досліджуваної проблеми, узагальнення теоретичних та експериментальних даних, зіставлення, систематизація, класифікація, інтерпретація даних, конкретизація, абстрагування, синтез, порівняння; *емпіричні* (спостереження за навчально-виховним процесом, опитування, анкетування, рейтинг, інтерв’ю, бесіди, проективні методи, тестування, вивчення документації; педагогічний експеримент для перевірки ефективності запропонованої методики, рейтинг); *математичні* **(**ранжування , індексування, кореляція, методи статистичної обробки даних).

Організація дослідження. Наукове дослідження проводилося протягом 1999 – 2004 рр. у три етапи.

На першому етапі (1999–2000 рр.) здійснено аналіз філософської, педагогічної, психологічної та музикознавчої літератури і визначено теоретичні основи дослідження. На цьому етапі встановлено вихідні методологічні позиції, виділено проблему та основні теоретичні положення

дослідницької роботи; розкрито мету, завдання та основні методи дослідження.

На другому етапі (2000–2002 рр.) розроблено план та методику дослідно-експериментальної роботи, визначено критерії та рівні сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків. На основі результатів, отриманих у ході констатувального експерименту, визначено зміст і структуру формувального експерименту дослідження.

На третьому етапі (2002–2004 рр.) здійснювалася апробація розробленої мелодики формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків з метою її подальшого використання у навчально-виховному процесі дитячих музичних шкіл. Було опрацьовано та узагальнено результати педагогічного експерименту, проведено перевірку висунутої гіпотези, підведено підсумки, сформульовано висновки наукової роботи, здійснено оформлення тексту дисертації.

База дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалась впродовж 2000-2004 років на базі дитячих музичних шкіл № 20 і № 35 м. Києва, дитячої музичної школи № 4 м. Донецька, дитячої музичної школи м. Ірпінь Київської області. Дослідженням було охоплено 745 учасників, з яких: 257 – викладачі дитячих музичних шкіл, 317 – підлітки – учні старших класів дитячих музичних шкіл, 171 – батьки.

Наукова новизна дослідження:

– висунуто та реалізовано теоретико-методичну концепцію формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків – учнів старших класів дитячих музичних шкіл;

– визначено та обґрунтовано сутність і зміст поняття „морально-ціннісне відношення до музичного виконавства”;

– виявлено структурні компоненти, критерії, показники та рівні сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків;

– конкретизовано принципи формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків на основі особистісно орієнтованого та ціннісного підходів;

–розроблено та експериментально перевірено методику формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків;

–набула подальшого розвитку ідея аксіологізації змісту початкової музичної освіти.

Теоретичне значення дослідження полягає у науковому обґрунтуванні понять, що поглиблюють сучасне розуміння теорії та методики початкової музичної освіти; вивченні та теоретичному узагальненні положень щодо оновлення змісту, форм та методів музично-виконавського навчання і виховання учнів в дитячій музичній школі; висвітленні психолого-педагогічних умов формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків.

Практичне значення дослідження визначається його орієнтацією на гармонізацію навчального та виховного процесів в системі музично-виконавської підготовки підлітків – учнів старших класів дитячих музичних шкіл. Матеріали і результати дослідження можуть бути використані у навчально-виховному процесі дитячих музичних шкіл, музичних і педагогічних факультетів вищих навчальних закладів та в інших ланках системи музичної освіти. Теоретичні висновки та експериментальні дані можуть становити підґрунтя для оновлення змісту музично-виконавського навчання у дитячих музичних школах та школах мистецтв, використовуватись при написанні методичних рекомендацій з питань удосконалення фахової та професійної підготовки вчителів.

Вірогідність і аргументованість одержаних результатів і висновків експериментальної роботи забезпечується методологічною обґрунтованістю вихідних положень; використанням комплексу методів, адекватних поставленим завданням; поєднанням кількісного та якісного опрацювання експериментальних даних і репрезентативністю вибірки.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні положення, висновки, рекомендації та результати дослідження доповідалися на міжнародних наукових конференціях „Аура слова в музичному творі” (Київ, 2002 р.); «Музыкальное образование и развитие творческой личности» (Київ–Ворзель, 2002 р.) та „Християнські цінності в культурі і освіті” (Острог, 2003р.); всеукраїнській науково-практичній конференції „Молоді музикознавці України” (Київ, 2003); науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, докторантів, аспірантів та студентів КНУКіМ „Музичне мистецтво України: теорія, практика, перспективи розвитку” (Київ, 2001), „Актуальні проблеми сучасного українського музичного мистецтва” (Київ, 2002, 2003); на других Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читаннях „Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти” (Ірпінь, 2004).

Теоретичні положення та практичні результати з проблеми формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства впроваджено у навчально-виховну роботу з підлітками – учнями старших класів дитячої музичної школи № 35 м. Києва (довідка № 64-к від 01.12.03 р.), дитячої музичної школи № 20 м. Києва (довідка № 126 від 27.11.03 р.), дитячої музичної школи № 4 м. Донецька (довідка № 141 від 16.12.04 р.), дитячої музичної школи м. Ірпінь Київської області (довідка № 2 від 14.01.05 р.).

Публікації. Основні результати дисертаційної роботи відображені у одинадцяти одноосібних публікаціях автора, з яких – дев’ять у фахових виданнях, затверджених ВАК України.

Структура роботи. Дисертацію складають вступ, два розділи, висновки до кожного розділу, загальні висновки, список використаних джерел, що нараховує 359 найменувань (з них 8 іноземною мовою) і додатків на 46 сторінках. Повний обсяг дисертації – 271 сторінка, з них 195 – основного тексту. Робота містить 10 таблиць, 3 діаграми, 1 рисунок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО -ЦІННІСНОГО ВІДНОШЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО ВИКОНАВСТВА У ПІДЛІТКІВ

1.1.Морально-ціннісне відношення як наукова категорія

«Морально-ціннісне відношення» належить до тих наукових категорій, що мають комплексний характер і водночас можуть належати до різних наук і мати міждисциплінарне значення. За своєю морфологією «морально-ціннісне відношення» одночасно належить до моралі, аксіології, філософії, соціології, психології та педагогіки, хоча є самостійною науковою категорією , яка складає творчий фундамент і музичної педагогіки.

Домінантою дефініції «морально-ціннісне відношення» є поняття «відношення», яке має самостійне призначення та входить до числа не багатьох категорій, що складають основу наукового знання.

Перш ніж перейти до історико-теоретичного аналізу «морально-ціннісного відношення», на нашу думку, є доцільним обґрунтування вживання його в нашому дослідженні як ключового поняття. Відомо, що у вітчизняній науці лінгвістична диференціація поняття „відношення” на „відношення” і „ставлення”, (на відміну від інших мов, наприклад, російської , польської, англійської та ін.), обумовлює неоднозначні точки зору на категоріальне тлумачення „відношення”. Ми, не заперечуючи, нагальність наукової дискусії навколо цього поняття, спробуємо розмежувати „відношення” і „ставлення” для доведення адекватності використання першого у площині свого дослідження, спираючись на сучасні енциклопедичні дані [302,86-87]. „Ставлення” ми розуміємо як особистісну властивість репрезентувати індивідуально-вибіркові аспекти поводження з кимось або чимось, а «відношення» – як специфічний ціннісний зв’язок між двома суб’єктами або суб’єктно-об’єктний зв’язок на основі якоїсь функції, дії, факту. Проте це не означає, що у «ставленні» немає зв’язку, однак він є дещо звуженим, через те, що відношення завжди передбачає ставлення, а ставлення не завжди передбачає відношення. У «відношенні» особистісна позиція поглиблюється наявністю внутрішньої духовної причетності, а у «ставленні» вона обмежується практично-вольовими рефлексивними рисами. Причетність у «морально-ціннісному відношенні» свідчить про позитивну суб’єктивну значущість певного об’єкту. «Відношення» є антропоморфним (В. Табачковський), позаяк фіксує активність того, що відноситься до того, що

відноситься, а також змісту самого відношення. Отже, відноситися означає належати, бути діяльнісно причетним до музичного виконавства як до моральної цінності , а ставитися – мати свою точку зору щодо певного об'єкта та поведінково чи вербально її репрезентувати. Якщо спільним для відтворення «відношення» і «ставлення» є обов'язкова наявність об'єкту як будь-якої дійсної чи уявної реальності, то діалектичний зв'язок понять «відношення» та «ставлення» можна пояснити тим, що кожне з них реалізується через друге, виявляючись двома сторонами одного і того ж.

Отже, категорія «відношення», яка є науковим ядром даного дослідження, вже давно привертає увагу філософів, психологів, соціологів, педагогів. Філософська наука, наприклад, почала розглядати цю категорією ще на етапі свого зародження в тісному зв'язку з еволюцією уявлення про значення речей у природі та людській діяльності, в тісній єдності з розвитком поглядів на діалектику одиничного і множинного у змісті об'єктивної реальності. Майже за 500 років до н. е. філософ Емпедокл, який вважав рушійними силами любов та ворожнечу, першим відзначає «відношення» як предмет спеціального філософського аналізу у своєму вченні про тотожність і багатоманітність сущого [300,556]. Основоположник першої історичної форми діалектики Геракліт відобразив вплив відношень на природу речей та відносність властивостей об'єктів у світі, що нас оточує. Прихильники атомістичної теорії (Левкіп, Демокріт, Епікур, Лукрецій) вказують на існування нескінченної кількості елементів «відношення», які класифікуються залежно від форми елементів, їх порядку і становища [302].

Пізніше формуються логічний і гносеологічний аспекти дослідження «відношення». Досліджуючи внутрішню структуру відношень, стародавні грецькі філософи розкривають їхні суперечливі властивості: єдність зв'язків та роздільність, безперервність і дискретність, притягування та відштовхування, тотожність і різноманітність сущого.

Вже класик філософії, від якого сходить європейський стиль мислення, Платон [233], крім матеріальних, вирізняє також відношення між ідеями та речами. Піфагорійці (Анаксимандр, Піфагор, Філолай, Архіт, Тимей та інші), які вважали сутністю всіх речей число, розглядають «відношення» не окремо від речей, а у єдності з ними [302;104]. На противагу їм вчений – енциклопедист Аристотель досліджує «відношення» як предмет самостійного логічного аналізу, категорію, яка відображає спосіб буття і пізнання, стверджуючи, що „усякий порядок є відношенням" [234,170], а „у порожнечі немає ніякого відношення" [9,140].

Соціально-економічні перетворення та філософські переорієнтації епохи Нового часу зумовили зміни у вивченні категорії «відношення», що проявилося у зміщенні акцентів з онтологічного на методологічний та гносеологічний. Філософи Нового часу (Ф. Бекон, Р. Декарт, Т. Гоббс, Дж. Локк) розробляли підходи, які могли б відобразити суперечливість свідомості [297,67 – 74].

Основоположник німецької класичної філософії І. Кант [135] розглядав «відношення» як логічну систему, що ґрунтується на внутрішній системності

розумового процесу, розкривав філософську категоріальність „відношення” з позицій присутності, самостійного існування, причинності та залежності, спілкування, підкреслював його роль в структурі людського пізнання.

Засновник системи класичного новоєвропейського раціоналізму Г. Гегель [68] дав найповнішу характеристику категорії «відношення» в історії філософії, виявив її нові прояви та особливості взаємодії з іншими філософськими категоріями. Він досліджував механізми взаємодії протилежних моментів та їхнього переходу, перетворення, а також обопільної зумовленості, розробляючи її в єдності з діалектикою «частини—цілого», «залежності-незалежності» тощо. Фундаментальність „відношення” глибоко проаналізовано філософом у „Науці логіки” в розділах „Сутнісне відношення” та „Абсолютне відношення”. Істина явища – це сутнісне відношення, зауважує Гегель, змісту цього відношення властива безпосередня самостійність, причому сутнісна безпосередність і рефлектована безпосередність або тотожня з собою рефлексія... Сутнісне відношення має своїми сторонами такі, які покладені як самостійні цілокупності [68,150-153]. Визначення сутнісного відношення уможливило вихід на абсолютне відношення, яке „у своєму безпосередньому розумінні є відношенням субстанції та акциденцій, безпосереднє зникнення і становлення абсолютної видимості всередині самого себе” [68,204]. Завдяки використанню принципу розвитку Гегель розкрив механізм перетворення відношень речей на сутність нового явища. На основі цього він зробив глибокий діалектичний висновок про те, що сутність та відношення не тільки різняться між собою, а й обопільно обумовлюються і взаємно перетворюються.

Гегель, розвиваючи погляди І. Канта стосовно підходів до дійсності, визначає такі відношення: 1) споглядальне відношення; 2) практичне; (цю позицію, зокрема, заперечував видатний представник німецької трансцендентально-критичної філософії Й. Фіхте [303], стверджуючи, що практичне діяльне відношення до предмета передує теоретично-споглядальному відношенню до нього); 3) „незацікавлене”, тобто таке відношення, коли ми дозволяємо предметам впливати на нас, щоб вони спонукали наші пізнавальні здібності до «вільної» гри, що сприймається як естетично-приємне”. Ці три типи відношення Гегель [68] характеризує таким чином: споглядальне відношення свідчить про зв’язок індивіда з речами і використання їх для власного задоволення, тобто людина не є вільною від речей. В естетичному підході зникає володарювання над речами в практичному відношенні, хоч вони й втрачають свою чуттєву форму [67]. Важливими для нашого дослідження є положення Гегеля про відношення як єдність частин та умовивід про те, що істина відношення полягає в опосередкуванні [68,153-156]. Оскільки першим положенням пояснюється єдність та взаємообумовленість компонентів морально-ціннісного відношення до музичного виконавства, а другим – його логічне ціннісне „місце” в системі „індивід – музичне виконавство”.

Всебічні зміни та перетворення минулого століття обумовили інтерес до категорії „відношення" як всезагальної та вихідної, оскільки знання про неї входять до змісту категорій діалектики, а останні визначають як поняття про найбільші загальні і суттєві відношення дійсності.

«Відношення» як самостійну категорію аналізували такі сучасні вчені, як І. Гундаров, В. Варюхін, П. Количев В. Рибалко М. Рябов та ін. Зокрема, І. Гундаров досліджує механізми, внаслідок дії яких «відношення» виникає як результат розвитку пізнання – від чуттєвого конкретного уявлення про речі до теоретичного абстрактного їх розчленування їх і подальшого конкретного осмислення [81,10]. При цьому автор наголошує на тому, що відношення — це логічне утворення, яке означає механізм, спосіб, зіставлення, порівняння елементів об'єкта, виявлення їхньої взаємної ролі і значення в об'єктивному світі.

З метою поглибленого вивчення «відношення» І. Гундаров виділяє в його структурі такі елементи, як зв'язок і роздільність. Він вважає, що саме вони утворюють його сутність. Філософ також робить ряд висновків, які доводять значущість «відношення» в процесі пізнання:

а) в суб'єкта немає інших шляхів проникнення у зміст та сутність явищ, крім тих, що відбуваються через їхнє відношення. Взаємодіючи в процесі практики з предметами, які нас оточують, людина помічає певні відношення, що існують в них, між ними, а також між речами та людьми. В цих відношеннях проявляються властивості, за якими люди виробляють судження про об'єкти і самих себе; б) відношення не тільки дають змогу свідомості проникати всередину речей, а й моделюють процес пізнання; в) адекватне пізнання відношень є неодмінною умовою розробки правильних методологічних принципів суб'єкта, що пізнає, і суб'єкта, що діє.

П. Количев [144] досліджує «відношення» під кутом зору його внутрішньої структури і з урахуванням діалектики пізнання його змісту. Структура «відношення», за П. Количевим, включає такі елементи: а) річ як щось індивідуальне, окреме, відмінне від решти; річ як носій «відношення»; б) носій відношення — це те, що залишилося від речі після виокремлення основи; в) інтенсивності — унікальні елементи, які беруть участь у формуванні результатів відношення; г) результат — це відмінність або рівень інтенсивності відповідних носіїв.

На думку В. Рибалка [258], відношення є основою конкретних різноманітних якісних станів матерії, певним структурним началом, що її організовує; пізнання відношень відбувається через синтез логічно-творчого та інтуїтивного процесів.

Досліджуючи специфіку «відношення», М. Рябов [259], характеризує його як світоглядну установку, як критерій світоглядної зрілості і моральний стрижень людини, як сутність її буття та критерій культури. Як вважає автор, у формуванні відношення велику роль відіграє світогляд, бо відношення відображує саме світогляд.

В. Варюхін [49] розкриває діалектику взаємозв'язку відношення та форми, розглядаючи їх як абстрактно-всезагальні поняття у рамках

сходження від абстрактного до конкретного. Він визначає такі аспекти діалектичного взаємозв'язку відношення та форми: 1) форма прояву змісту відображує об'єктивне формальне відношення речей, зміст яких виявляють; 2) форма прояву є відношенням полярності, безпосередньою єдністю за лежності і незалежності, тотожності та відмінності; 3) форми існування змісту — це переважно різні способи існування змісту або відношення автономності, ізольованості; 4) конкретне розрізнення форм існування здійснює форма розвитку як відношення конкретної єдності тотожності та відмінності; 5) форма перетворення змісту виражає відношення собітотожності. Щодо становлення діалектичних, гносеологічних і логічних концепцій категорії «відношення» В. Варюхін робить низку важливих теоретичних узагальнень та висновків. Він підкреслює, що: а) у гносеології проблема відношення є проблемою переходу від чуттєвого пізнання до раціонального, від емпіричного до теоретичного; б) у діалектиці існують концепції відношення теоретично-внутрішнього характеру, і субстанціонально-атрибутивного. Згідно з другою відношення властиві самим речам і мають теоретично-зовнішній характер, згідно з чим вони не властиві дійсному існуванні речей і являють собою щось зовнішнє щодо них; в) у логіці відношення утворюють єдину реальність, яка є апріорною формою розуму.

Так, Є. Войшвилло [58], досліджуючи «відношення» в логічному аспекті, відзначає, що його характерною рисою є те, що воно функціонує не у своєму власному вигляді,а в «судженнях» з відношеннями, що містять у собі назви предметів та «відношення», яке існує між ними.

Проблема „річ – властивість – відношення" знайшла своє відображення у працях В. Афанасьєва, О. Райбекаса, В. Тугаринова, О. Уємова та ін.

Цікавими є аналіз та обгрунтування категорії „світовідношення", здійснені Ф. Карапетяном [137]. Він визначає його як поняття, що відображує особливий клас зв'язку між світом та людиною, як специфічний різновид людської активності, яка характеризується психосоматичною цілісністю, вибірковою спрямованістю, вільним волевизначенням, самосвідомістю. Головними критеріями типологічного розрізнення відношення „людина – світ" Ф.Карапетян вважає: а) природу елементів, складових «відношення» (світопорядок, самосвідомість, предметно-чуттєва діяльність); б) порядок зв'язку цих елементів, структурні закони утворення цілого. На основі використання цих критеріїв він визначає: теоретичний, духовно-практичний і власне практичний типи відношення „людина – світ.

В. Малахов [184;185], досліджуючи категорію „світовідношення", переконується в тому, що сучасну еволюцію людського світовідношення неможливо зводити до протиставлення „модернізму" і „постмодернізму", що лежить нині на поверхні філософської свідомості. Значно глибшим і більш радикальним процесом, на думку автора, є назрілий перегляд ціннісних і культурних основ самого діяльного світовідношення, загальної структури самореалізації людини у світі на засадах взаєморозуміння і відкритості для діалогу й глибинного спілкування.

У сучасній філософії «відношення» — це момент взаємозв'язку багатьох видів сущого, які мають суб'єктивну або об'єктивну, абстрактну чи конкретну форму [298]. Інакше кажучи, це вид зв'язку між явищами. Катего рія «відношення» замикає тріаду понять «річ — властивість — відношення». Поняття «відношення» означає матеріальну або смислову єдність, взаємовизначення цих існувань.

У вітчизняній філософії [302] „відношення" тлумачиться як категорія, яка характеризує вид зв'язку речей або властивостей, а розкриття відношень та їх зміна визнається одним з основних теоретичних і практичних завдань людини, яка повсюдно намагається знайти і сформулювати закони узагальнення знань про відношення. Провідні українські філософи (В. Шинкарук, С. Кримський, В. Малахов, Є. Бистрицький та інші) сходяться на думці, що світовідношення відкривається людини лише тоді, коли вона сама відноситься до світу, своєю діяльністю роздвоюючи його на суб'єктивне і об'єктивне, усвідомлюючи це відношення як предмет і проблему діяльності. Відтак зв'язок людини зі світом постає як усвідомлюване, пізнавальне і змінюване нею відношення, а вся дійсність – як сукупність відношення.

Отже, «відношення» у філософській науці має декілька тлумачень, що обумовлено складністю і різноманітністю цієї категорії. Визначаючи «відношення» як всезагальну категорію, що характеризує взаємозалежність елементів певної системи, філософи оперують здебільшого поняттями «зв'язок», «взаємозв'язок», «взаємодія», «річ», «форма», «світогляд» тощо. Відношення впливає на пізнання, має свою складну структуру та функції, ряд специфічних важливих особливостей, виявлених у гносеологічних та логічних концепціях, а також поділяється на типи, які розкривають його внутрішні глибинні грані. Деякі вчені вважають, що не існує відмінності між поняттями «зв'язок» та «відношення», тобто під відношенням розуміють спосіб поєднання, зв'язок частин, елементів єдиного цілого. Інші дослідники розглядають поняття «зв'язок» ширше, ніж поняття «відношення». Досить аргументованою є думка про те, що «зв'язок» є стороною «відношення», оскільки зв'язку притаманні спільність речей, взаємообумовленість існування явищ. Відношення також можуть виражати їхню роздільність та відносність. Існує погляд на «відношення» як на «пракатегорію», коли інші категорії виступають лише частковими її проявами. Також у відношеннях виявляються властивості, що є характерними для того чи іншого процесу або речі. Людина, вступаючи в такі об'єктивні (предметні) відношення, відображує їх у своїй свідомості та у вигляді суб'єктивних (психологічних) відношень, що показують, якою є суб'єктивна позиція людини в її об'єктивних зв'язках, який психологічний відгук викликають різні предмети, люди, явища.

Проведений аналіз наукової категорії «відношення» у її філософській, соціологічній і психологічній формах створює підстави вважати, що дана категорія на всіх історичних етапах її використання представниками різних наук відіграла істотну роль важливої сполучної ланки суб'єктів з об'єктами, об'єктів з об'єктами або суб'єктів із суб'єктами. Виходячи зі сказаного вище,

ми схильні вважати «відношення» такою категорією, яка відображає певний тип двостороннього суб'єктно-об'єктного (суб'єктно-суб'єктного, об'єктно-об'єктного) зв'язку, який виражає обопільну необхідність розвитку. В нашому випадку суб'єктом є старшокласники ДМШ, а об'єктом – музичне виконавство як соціально-естетичне явище. Обидва вони не можуть існувати та розвиватися без взаємних відношень.

Категорія «відношення» в науковій літературі розглядається не тільки самостійно, як певний тип абстракції, але й операціонально – в зв'язку з численними інтерпретаціями її предметної спрямованості. Одним з таких спрямованостей і є морально-ціннісне відношення, яке ми розглядаємо у трьох площинах: філософській, психологічній, педагогічній.

У вченні про цінності, яке склалося на початку XX ст. (Г. Рікерт, В. Віндельбанд, М.Шелер та інші) і дістало назву „аксіологія", набуває актуальності проблема дослідження цінностей усіх типів та їхніх взаємовідношень. Розгляд в аксіології категорії „цінності" як основоположної пов'язаний із вирішенням основного питання усіх соціальних наук – про відношення суспільного буття і суспільної свідомості. Вслід за багатьма дослідниками цінностей, в даному дослідженні під цінністю розуміється значущість різноманітних явищ, речей, предметів та їхніх властивостей для задоволення потреб та інтересів окремих індивідів (індивидуальні цінності), груп людей (групові цінності), націй (національні цінності), регіонів (регіональні цінності), людства (загальнолюдські цінності), і т.д.

Криза цінностей XX ст., що особливо стала відчутною в його другій половині, стимулювала інтерес наукової думки до обґрунтування категорії «ціннісне відношення». Різнобічний досвід філософських пошуків в обґрунтуванні категорії «ціннісне відношення» свідчить, що це феномен особливої природи, за допомогою якого відбувається цілісне становлення та розвиток особистості. „Тільки при сформованому ціннісному відношенні особистості, — зауважує С. Чиліков, — предметне багатство дійсності, що нас оточує, через предметний характер соціально-коригованої діяльності стає її духовним багатством, що, у свою чергу, обумовлює входження особистості в широкі соціокультурні зв'язки і слугує умовою для її предметного самовираження" [321,16].

Соціально-філософський аналіз ціннісного відношення дає змогу визначити його як особливе відношення соціального суб'єкта (індивіда, соціальної групи, суспільства в цілому) і певних предметів та явищ. Основний зміст ціннісного відношення полягає в тому, що суб'єкт усвідом лює значущість предметів та явищ, які його зацікавили, і здійснює певні дії та вчинки. Усвідомлення цієї значущості проявляється через судження, оцінки, емоції, переживання, ціннісні орієнтації та установки соціального суб'єкта.

У даному аналізі компонентами ціннісного відношення є: певний стан свідомості соціального суб'єкта та його поведінки, з одного боку, а з іншого — певні особливості тих предметів та явищ, на які спрямована його

пізнавальна або практична діяльність. Досить обґрунтованим є структурний план ціннісного відношення, який належить С. Чилікову. Автор виокремлює оцінювальний та ціннісно-орієнтаційний аспекти в «ціннісному відношенні», оскільки вони утворюють передціннісні форми відношення і власне ціннісне відношення [321].

Для розширення можливостей дефінітивних підходів до категорії «ціннісне відношення» філософи і соціологи розкривають сутність таких аксіологічних понять, як «цінність», «оцінка», «ціннісна орієнтація». Принципово важливим для нашого дослідження є те, що ці поняття характеризують динаміку діяльності суб'єкта, відображають різні форми особистісного відношення та різнопланові сторони діяльності.

Однією з фундаментальних сучасних теорій ціннісного відношення є концепція М. Кагана [132]. Основним положенням історико-теоретичного аналізу ціннісного відношення, вважає автор, є розуміння його як певного аспекту цілісно-нерозчленованого відношення людини до дійсності і самої себе, яке формувалося в історичному процесі антропо-соціо-культурогенезу, культурації і соціалізації індивіда. Отже, на думку М. Кагана, ціннісне відношення дедукується із системно-розумової діяльності людей як її специфічний і необхідний аспект — виявлення значення об'єкта для суб'єкта . Крім того, ціннісне відношення має свій зміст і свою форму: його світоглядно-смисловий зміст детермінується загальним соціокультурним контекстом, в якому зароджується і працює конкретне ціннісне значення; його форма є психологічним процесом, в якому цінність «схоплюється» свідомістю.

Філософське розуміння сутності і природи цінності та ціннісного відношення, як стверджує Л. Матроніна [186], неможливе без урахування його просторових і часових характеристик, аналіз яких дає змогу здійснити системний підхід до ціннісного відношення, виявити особливості його функціонування в суспільстві. Ціннісне відношення Л. Матроніна трактує як об'єктивне, функціональне відношення, яке спостерігається між суб'єктом та об'єктом і яке складається в процесі формування, існування (споживання) та реалізації цінностей. Воно являє собою внутрішню властивість предметно-практичної і духовно-теоретичної діяльності. Основними просторовими характеристиками ціннісного відношення є „притягнутість" (як вихідний момент), що виражається в діалектиці локального і всесвітньо-історичного; а також розмірність, структурність, порядок існування та ін. Поряд із цими висновками Л. Матроніна дає диференційовану характеристику соціально-історичних типів ціннісного відношення. Вона підкреслює також, що суперечливий характер суспільного розвитку обумовлює деформацію ціннісного відношення і створює можливості для його перетворення на неціннісне або антиціннісне відношення.

Як вважають В. Сержантов і В. Гречаний [264], ціннісне відношення простежується в системі всіх зв'язків поведінки індивіда, у взаємодії із зовнішнім світом, з якого індивід отримує безліч життєво важливих для нього сигналів: на рівні системи внутрішніх зв'язків, що утворилися

протягом життя; у відповідних діях, які підкріплюються реальною значущістю досягнутих результатів. З погляду авторів ціннісне відношення виявляється в будь-якому психічному акті, пронизує всі сторони його інтелектуального цілого.

В аксіологічній літературі утвердилося розуміння цінностей як суб'єкт-об'єктних відношень і того, що за своєю природою цінності є „телеологічними". Цінність не характеризує явища, предмети, речі „в собі". Цінності утворюються і розкриваються у відношенні до суб'єкта. Вони набувають значення цих явищ, предметів, речей для суб'єкта. Однак орієнтованість цінності на суб'єкт не робить її суто об'єктивним явищем, не позбавляє її суспільно-історичної об'єктивності, бо практичне взаємовідношення суб'єкта і об'єкта являє собою об'єктивний процес. Отже, на думку Л. Столовича [275], різноманітність цінностей породжується розмаїттям суб'єкт-об'єктних відношень, включених в практичну діяльність людей. Відтак, морально-ціннісне відношення особистості до музичного виконавства можна визначити як „духовно-практичне відношення суб'єкта і об'єкта, яке утворюється на основі практики і створює духовно-об'єктивний світ цінностей" [275,189].

У цьому контексті доцільно послатися на Гегеля [67], котрий відзначає, що завдяки суб'єктивності щодо відношення до виконання музичного твору мистецтва "поповнюється смисл суб'єктивної сфери в музиці, яка в цьому напрямку може набути в однобічності, якщо суб'єктивна віртуозність відтворення як такого перетвориться в єдиний центр і зміст художньої насолоди" [67,113]. Автор підкреслює, що останні розкривають моральну ціннісність не лише безпосереднього виконавського процесу, а й музичного виконавства як виду діяльності.

Розглядаючи проблему морально-ціннісного відношення як суб'єкт-об'єктного, варто звернутися до світоглядної концепції вітчизняних вчених (В. Табачковський, М. Братко, Є. Андрос, В. Звігляних, Г. Шалашенко), згідно з якою „суб'єкт-об'єктне відношення – це найважливіший аспект відношення „Людина – світ", бо пізнання і знання є універсальним засобом об'єктивації людської суб'єктивності. Остання пронизує буквально усе соціальне буття" [340,131], а в „ціннісному відношенні виявляється значущість результатів пізнання і предметів взагалі для суб'єкта пізнання і діяльності з точки зору його потреб та інтересів" [340,105].

На основі результатів аналізу матеріалу з проблеми дослідження та визначення сутності поняття «морально-ціннісне відношення», можна зробити висновок про те, що його вивчали переважно з суб'єктно-особистісних позицій. Зміст поняття конкретизується через такі елементи, як «розуміння», «мислення», «активність», «світосприйняття», «моральні переконання», «морально-ціннісні орієнтації», «духовні потреби», «цінності» , «волевиявлення». Погоджуючись із цим, ми вважаємо, що морально-ціннісне відношення є тим належним відношенням до кожного окремо існуючого моменту буття. Синонімізуючи «належне», виходимо на «сутнє» та «мудре». «Належне» і «сутнє» «перебувають між собою в діалектичній

єдності суперечностей: вони є протилежними і єдиними водночас у своєму ціннісному змісті. «Належне» є таким не тому, що його принципово не можна досягнути, а тому, що передбачає „максимальне розкриття моральних можливостей людини, орієнтує її на моральні висоти і вимоги сутнього" [30, 107–113]. «Мудре», згідно з В. Блюмкіним [30], є орієнтованим на моральні цінності. Така орієнтація є важливим елементом життєвої мудрості, особистісної якості, яку ще стародавні мислителі відносили до основних чеснот. Моральні цінності роблять людину не тільки мудрою, вони наділяють її ще й життєвою стійкістю, мужністю, зміцнюють її волю, мобілізують резерви її душі" [30,7].

Моральні цінності посідають чільне місце в системі цінностей, — підкреслює М. Каган [132]. Вони виступають у формі дуальної опозиції «добро-зло», «корисне-шкідливе», «правда-кривда» тощо. У сфері „моральних цінностей носієм цінності є людина як особистість, і тільки їй належить вільний вибір" [ ]. Зародження моральної цінності відбувається при „співвіднесенні об'єкта з ідеалом, тобто з неіснуючою реальною моделлю ідеального буття певного роду об'єктів" [132,62].

Проблеми, пов'язані з ціннісною сферою особистості, відносять до найважливіших у науці, зокрема в тих її галузях, які причетні до вивчення людини і суспільства, оскільки цінності є інтегративною основою як для окремої особистості, так і для будь-якої соціальної групи. Вивченню цієї проблеми приділяли увагу філософи В. Блюмкін А. Здравомислов, В. Тугаринов, В. Ядов, психологи Б. Ананьєв, Б. Круглов, О. Леонтьєв, Л. Смирнов і багато інших науковців, які довели, що цінності, ціннісні відношення створюються на основі усвідомлення суб'єктом явища, об'єкта, предмета як особистісно значущих, розуміння їхньої необхідності, корисності.

Тому викладачеві дуже важливо мати визначення ціннісної системи, на яку він має орієнтуватися в навчально-виховному процесі. В основі системи таких цінностей мають лежати насамперед моральні цінності, які є «базою духовності і проникають в усі структурні утворення останньої» [38,67–71]. Крім того, моральні цінності не існують окремо від технології, речового змісту результату дій, хоча, зрозуміло, не зводяться до них. Розмаїття тілесних і предметних проявів людської активності може бути „засобом фіксації моралі" [83,182].

Сфера моральних цінностей «вдивляється в нашу душу» [112,160] через моральні почуття і моральний досвід. Вони створюють безпосередню близькість людини до предмета моральної активності, вносять моральну свіжість, відвертість у наше моральне життя. Моральні почуття, на переконання В. Зеньковського [112], збагачують нашу душу моральним досвідом, створюють у нас безпосередню моральну орієнтацію, дають моральну оцінку щодо трьох основних об'єктів морального життя — щодо самого життя, щодо інших людей, щодо культури як системи життя як продукту діяльності.

Завдяки всезагальності моральні сили пронизують усі сфери життя, наповнюючи їх ціннісним змістом. Моральність ніби підносить світ, що нас оточує, відтак життя набуває виміру безсмертя. Все, що має значення для життя людини (праця, матеріальні достатки, мир, природа, сім'я), в особливій ціннісній проекції відображується в її свідомості й почуттях. І у своє відношення до світу та ін.

Психологічні механізми сприйняття особистістю моральних цінностей розкривають діалектику взаємодії зовнішніх і внутрішніх умов у процесі засвоєння моральних норм та вимог, що свідчить про те, що моральним цінностям властиві регулятивні функції у поведінці і становленні людської особистості. Психолого-педагогічним механізмом формування моральних цінностей є оволодіння способами орієнтування в системі конкретно-історичних і загальнолюдських цінностей. У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях (О. Леонтьєв, С. Рубін штейн та ін.) наголошується на тому, що наявність цінностей є виявом небайдужості людини в системі відношень «я – світ», яка випливає із значущості різних сторін, аспектів зовнішнього середовища для її життя.

На наш погляд, моральні цінності – це специфічні опредметнені або неопредметнені форми об'єктивної і суб'єктивної дійсності, які можуть бути метою, умовою або засобом розвитку, становлення та всебічного вдоскона лення особистості. З огляду на це і на те, що «моральні цінності є цінностями вищого рангу» [41,25], можна вважати, що поняття «моральні цінності» є вихідним при вивченні категорії «морально-ціннісне відношення» і виступає основною детермінантою становлення останнього внаслідок того, що моральна цінність має тривимірну структуру. Перший вимір – моральна цінність як явище, предмет або діяльність; другий вимір – моральна цінність як відношення, об'єктом якого вона є; і третій – моральна цінність як мораль но-ціннісна значущість чогось для суб'єкта. За Б. Братусем [41], сутність особистості не збігається ні з темпераментом, ні з характером, основна площина її руху — морально-ціннісна. Беручи до уваги цей умовивід, напрошується висновок: морально-ціннісне відношення є виявом сутності особистості.

Вивченню сутності відношень, місця, яке вони посідають у структурі особистості, особливостей їхнього формування та прояву присвячено численні праці психологів (К. Абульханової-Славської, А. Бодальова, Л. Божович, Л. Виготського, А. Здравомислова, С. Максименко, Д. Ніколенка та багатьох інших). Проте єдиного загальновизнаного підходу до проблеми відношення ще не розроблено, що пояснюється багатовимірністю цієї ка тегорії та специфікою його вивчення в рамках різних наук.

У вітчизняній психології проблему відношень вперше було порушено О. Лазурським [165], який виділяв ендопсихіку (мислення, уяву, здатність до вольових зусиль) та екзопсихіку, зміст якої визначається відношеннями люди ни. Відношення він розуміє як основу всіх характеристик особистості і використовував для класифікації особистостей.

Розвиваючи ідеї О. Лазурського, В. Мясищев [204], визначає відношення як предмет вивчення психології. Він розробляє цілісну концепцію «відношення особистості», в якій в теоретичному плані розглянуто психологічну сутність відношень, їхні форми, види, основні виміри. Людина встановлює свої свідомі, індивідуальні, вибіркові та практичні зв'язки з різними сторонами об'єктивної дійсності за допомогою своїх розумових, внутрішніх психологічних відношень. Вони, на його думку, надають людині в її зовнішніх зв'язках відносну самостійність і активність. Система відношень випливає з усієї історії розвитку людини, відображаючи її особистий досвід та внутрішньо визначені дії, її переживання. Інакше кажучи, відношення — це складний психологічний стан особистості, в якому відображено спрямованість її самосвідомості на те чи інше явище, предмет, діяльність. При визначенні загальних рис «відношення» В. Мясищев звертає увагу на те, що воно не є вродженим, а виникає в процесі набуття індивідуального досвіду. Щоб конкретизувати категорію «морально-ціннісне відношення», слід уточнити специфіку поняття «моральне відношення», на основі якого будується і розвивається вся система соціальних відношень особистості: політичні, правові, екологічні, естетичні, науково-пізнавальні та інші відношення до світу залежать від рівня моральних відношень.

Відповідно до концепції В. Мясищева [232], моральне відношення має найскладнішу структуру. Характерною особливістю цієї групи відношень є виникнення відповідального відношення, яке перетворюється на такі внутрішні морально-ціннісні утворення, як обов'язок, совість та ін. Подальший розвиток системи внутрішніх моральних відношень включає компоненти самоорганізації та вольових прагнень. Достатній рівень розвинутості моральних відношень спроможний привести до появи „оцінюва льних відношень", які сприяють усвідомленню цінностей як значущих факторів для практичної діяльності людини та формуванню «самовідношення», яке, у свою чергу, є одним з істотних показників самостійності особистості на етапі її дорослішання. Л. Рувинський [54] особливо наголошував на тому, що основою морального відношення є оцінка морального явища саме як ціннісного. Розвиваючи істотний методологічний принцип аналізу системи моральної сфери людини через визначення філософської категоріальності вчинку, Л. Бутенко, Г. Шевченко та О. Шкурін [325] розуміють останній як клітинку морального відношення, а оцінка вчинку є засобом контролю за порядком моральних відношень.

Отже, моральне відношення — це зв'язок, який людина встановлює з іншою людиною (людьми) і виявляється у вчинках, судженнях, емоційних реакціях, почуттях. Моральні відношення скрізь супроводжують людину, в усіх сферах її життєдіяльності, тобто мають «пронизуючий характер. Проте неможна зводити моральне відношення лише до зв'язку «людина—людина», бо його об'єктом може бути не тільки людина, а й Бог, природа, діяльність, час, життя, тобто, цінності.

Згодом психологи О. Асмолов, Л. Божович та інші вчені розвивають концепцію, за якою єдність і різноманітність особистості розкриваються

через відповідне вивчення таких психологічних характеристик, як потреби, інтереси, мотиви, почуття, воля, характер. Враховуючи складність і розмаїття функцій відношень у структурі психічної діяльності людини, у психологічній літературі «відношення» розглядається і як процес, і як установка, і як позиція.

А. Ліненко [171] розглядає «відношення» як один із показників готовності. В її розумінні «відношення» – це активна, інтегрована, вибіркова готовність особистості вступити у зв'язок із різними сторонами дій, що ґрунтується на досвіді. Вираженням відношення, в основі якого набута готовність, є установка. Остання, на думку автора, а також відношення відображують схильність, мобілізацію внутрішніх сил індивіда на здійснення діяльності, тобто на активність.

У сучасній соціальній психології (А. Реан, Я. Коломінський, Г. Андрєєва, В. Крисько та інші) «відношення» є однією з базових категорій, яка відображує соціалізований зв'язок внутрішнього і зовнішнього змісту психіки людини, її взаємодію з навколишнім середовищем і свідомістю. Відношення знаходить конкретне відображення у будь-яких контактах, взаємодії людини з людиною, матеріальними та ідеальними речами і явищами. Через відношення визначається система потреб, мотивів, схильностей людини. Отже, сказане вище дає змогу стверджувати, що відношення є атрибутом будь-якого зв'язку людини: безпосереднього чи опосередкованого, фізичного чи ідеального і разом з тим є індикатором і засобом вираження та об'єктивації всіх дій людини.

Сучасна загальна психологія трактує поняття «відношення» як схильність до класифікації предметів та явищ і реакції на них із певним усталенням в оцінках. Хоча логічно відношення є гіпотетичними конструкціями (тобто наявність їх передбачається, але не піддається об'єктивним спостереженням), вони проявляються у свідомому досвіді, вербальних реакціях, поведінці та фізіологічних симптомах. Концепція відношення виникла як результат намагань осмислити регулярності у поведінці індивіда, зважаючи на те, що характер відношення визначається на основі його реакцій. Висновок про відношення, яке не піддається безпосередньому вивченню, потрібно робити на основі поведінкових проявів. Хоча людина здатна оцінити особистісне відношення за своїми внутрішніми переживаннями, тільки її соціальна поведінка може бути підлягати об'єктивному дослідженню. Відмінність терміна «відношення» від деяких інших понять полягає в їхній відносній узагальненості. «Відношення» є ієрархічним утворенням, що ґрунтується на ступені специфічності або обмежуваності. «Цінності» відображують дуже широкі тенденції, інтереси — більш обмежені, «почуття» — дуже обмежені. «Відношення» являють собою наступний ступінь в ієрархії, в якій «погляди» й «думки» перебувають на специфічній позиції.

У педагогіку поняття «ціннісне відношення» активно почало впроваджуватися в 70-х роках XX ст. для пояснення різноманітних педагогічних і соціальних явищ (Г. Болдирева, Т. Морозова, О. Концов, Н.

Щепкіна, Т. Равчина та ін.). Об'єктами ціннісного відношення в авторів є праця, знання, освіта, ідеологія, спілкування тощо.

Так, О. Концов [148] визначає сутність ціннісного відношення як спрямованість особистості, що виявляється у свідомому оволодінні знаннями про той або інший об'єкт, уміннями й навичками, готовністю до морально-ціннісних відношень, особистісних відносин у колективі. Ціннісне від ношення виражається опосередковано через оцінку. Історичний досвід, накопичений людством, дає змогу створити систему критеріїв, еталонів та норм, завдяки яким з'являється можливість орієнтуватися в навколишній дійсності, роблячи соціальний досвід доступним кожному у вигляді ціннісних понять. Саме вони „визначають як цінність те, що підлягає використанню в соціальній та особистісній практиці" [148,7].

З аналізу змісту поняття «цінність» і «потреба» випливає, що правомірним є поняття «ціннісне відношення», яке відображує, як вважає Т. Морозова [200], єдність потреби суб'єкта і властивості об'єкта. Воно характеризує зв'язок зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного та фіксує спрямованість людини на об'єкти-цінності.

На думку Н. Щепкіної [335], ціннісне відношення — це соціально обумовлене суб'єктивне вибіркове відношення особистості до закладеного у змісті освіти соціального досвіду. Таке відношення входить до структури відношень особистості як усвідомлення корисності соціального досвіду для осягнення суспільно та особистісно значущої діяльності. Усвідомлення як вихідна одиниця аналізу відношень означає єдність знання, переживання та оцінки і проявляється у прагненні та готовності особистості до діяльності. Інакше кажучи, усвідомлення несе в собі всі структурні компоненти ціннісного відношення. На відміну від інших дослідників, Н. Щепкіна не включає до структури ціннісного відношення практичну діяльність. Поведінковий компонент, на її думку, являє собою лише тенденцію, готовність поводитися певним чином у певній ситуації. Мотиваційно-вольовий компонент пов'язаний з уміннями людини свідомо висувати суспільно важливі цілі і долати перешкоди на шляху до досягнення їх. Очевидно, організуючи діяльність з накопичення досвіду емоційно-ціннісного відношення, потрібно враховувати і розширювати поінформованість учня щодо цінності набутих знань, освіти, яку він здобуває (когнітивний аспект), розвивати в школярів прагнення і готовність до засто сування знань у суспільно значущій діяльності (мотиваційно-вольовий аспект).

Т. Равчина [243] розглядає ціннісне відношення як суб'єктивно-об'єктивне відношення, в якому об'єкт має суб'єктивне значення для життє діяльності людини. В основі такого відношення лежить єдність відображення учнями об'єктивної значущості знань та їхнього суб'єктивного значення для особистості школяра.

Сутність ціннісного відношення Г. Болдирєва [37] формулює як єдність потреби та суб'єкта, що ґрунтується на відображенні відношення між ними. Воно характеризує зв'язок зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і

суб’єктивного, що визначає спрямованість суб’єкта діяльності.

Слід зауважити, що більшість психологів і педагогів застосовують цін нісне відношення для позначення проявів емоційного компонента психіки людини, трактують його як відображення лише ціннісної свідомості. При цьому виключають об’єктивні витоки його змісту. Так, П. Ігнатенко вказує на те, що «ціннісне відношення до матеріальних та ідеальних предметів являє собою переживання їхньої бажаності або небажаності для людини. Саме в такій психологічній формі духовні цінності суспільства стають суб’єктивними надбаннями особистості. А їхня спонукально-регулятивна функція є можливою завдяки тому, що переживання бажаності трансформується в зацікавлено-дійове відношення» [120,126]. В. Оконь [213] вбачає у переживанні прояв відношення суб’єкта до моральних, соціальних, політичних, естетичних або наукових цінностей, а також до природи і самого життя. Він підкреслює, проте, що в людському переживанні, джерелом якого є цінності, присутніми є як інтелектуально-пізнавальні елементи, (оскільки на силу переживань впливає знання цінностей), так і елементи емоційно-вольові, які в кульмінаційній точці переживань можуть стати домінуючим фактором. На думку автора, у переживанні мають місце дві сторони: пізнавальні процеси „дають нам задоволення, але можуть також завдавати почуття гіркоти і розчарування. Це створює достатній фундамент для визначення особистісного відношення до цінностей і спонукань до діяльності , які випливають із цього відношення” [213,214].

Вчені Л. Рувинський та І. Кобиляцький [253] переконані, що становленню ціннісного відношення сприяють пізнання цінності та відповідна емоція. Вони наголошують, що ціннісне відношення тісно пов’язане як із пізнавально-оцінною стороною діяльності суб’єкта, так і з його перетворюючою діяльністю, становлячи їхній стрижень. На їхню думку, в „основі ціннісного ідейно-морального відношення лежить оцінка, тобто усвідомлення духовної цінності” [288,124].

В. Гриньова [78] у своєму дослідженні дійшла висновку, що ціннісне відношення — це взаємодія між суб’єктами, під час якої відбувається обмін та формування системи цінностей. Ціннісне відношення формується в процесі оцінного осягнення суб’єктом дійсності, засобом при ньому виступає оцінка, яка включає пізнавальний та емоційний компоненти.

Аналіз феномена ціннісного відношення, який узагальнює О. Малюков [185], показує, що істотний вплив на розвиток і становлення особистості створює лише сукупність ціннісних відношень, несуперечливий характер яких у поєднанні з відносною усталеністю та певною спрямованістю активно сприяє такому розвитку. Початок об’єднання розрізнених відношень у відносно цілісні утворення припадає на підлітковий вік. Це призводить до поступового формування позиції особистості, якою, в свою чергу, вважають усталену систему відношень людини до певних сторін, явищ, реалій дійсності, що виявляється в певних вчинках та поведінці. Система ціннісних відношень, за концепцією О. Малюкова, містить одне з найскладніших ак туальних питань теоретичної і практичної педагогіки, зокрема педагогіки

художніх дисциплін. З огляду на це конче необхідним є ретельний і різнобічний аналіз сутнісних характеристик цього феномена, який має величе зні резерви, майже не використані можливості, необхідні для діяльності школи.

Отже, аналіз згаданих вище концепцій, які не тільки належать різним авторам, а й відображують знання з різних наук, доводить багатовимірність і складність ціннісного відношення, що, як вважає А. Ручка [293] лежить в основі так званого ціннісного аспекту суб'єктно-об'єктних відношень. Спостерігається неоднозначність у трактуванні сутності категорії «ціннісне відношення», виокремленні структурних компонентів, а також у методологіч них підходах формування (педагогічний аспект). Таким чином, універсальність ціннісного відношення сьогодні являє собою проблему, що потребує вивчення на міждисциплінарній основі.

Теоретичні та експериментальні психологічні розробки відношень особистості стали основою для дослідження проблеми відношень в системі навчальної діяльності. Стаючи суб'єктом музичного виконавства як виду суспільно значущої навчальної діяльності, учень дитячої музичної школи набуває особистісних якостей та осмисленого особистого відношення до неї. Тому сукупність тих видів ціннісних відношень, які реалізуються за допомогою музичного виконавства, виступає фактором створення «базису особистості» (М. Алексєєва, О.Андрєєва, Л. Божович, М. Дригус, Н. Зубалій, Г. Івончик, В. Кухарська, О. Леонтьєв, Г. Хомич та ін.). Огляд психолого-педагогічної літератури з проблеми відношень школярів в системі навчальної діяльності показує, що предметом психологічного аналізу були такі важливі для побудови теоретичних передумов нашого експериментального дослідження аспекти, як: ціннісний, емоційний, емоційно-мотиваційний, особливості відношення до навчальної діяльності в підлітковому віці.

Узагальнюючи викладене, слід констатувати, що існують різні підходи до проблеми відношень школярів в системі навчальної діяльності; відзначити багатогранність цього феномена, що детермінується системою взаємо пов'язаних чинників, які торкаються глибинних особистісних сфер свідомості учня і зумовлюють необхідність використання цілого комплексу методів його формування.

Аналізуючи численні наукові праці сучасних вчених (Є. Артамонова, Л . Ваховський, Л. Вязнікова, В. Гриньова, І. Зязюн, М. Лук'янова, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, Г. Шевченко та ін.), які всебічно висвітлюють концептуальні засади формування ціннісної сфери особистості та аксіологічні основи сучасної педагогіки та філософії освіти, переконуємося, що вивчення проблеми формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у старшокласників дитячих музичних шкіл є своєчасним, закономірним процесом, обумовленим ідеями актуалізації та детермінації ціннісно-смислового в системі відношень особистості, ідеями діалогу, співтворчості, аксіологічної рефлексії, концепцій взаємозалежного, взаємодіючого світу.

Вагомий внесок у вивчення ціннісної проблематики і категорії „відношення” у сфері мистецької педагогіки зробили вітчизняні вчені Л. Коваль, В. Бутенко, В. Дряпіка, О. Олексюк, О. Щолокова та інші.

Визначаючи сутність естетичних відношень як особливий спосіб ціннісного вибіркового особистісного орієнтування в явищах мистецтва і дійсності, що грунтується на емпатії, розвинутому тезаурусі, досвіді естетико -пізнавальної і творчої діяльності, усвідомлених оціночних критеріях та виражений в почуттєвій, теоретичній і практичній формах, Л. Коваль [142], зауважує, що формування і розвиток естетичних відношень у явищах мистецтва і дійсності можливий на основі активізації виховного потенціалу конкретного виду мистецтва, послідовного, поетапного залучення до нього учнів різного віку у діалоговій системі спілкування-взаємодії з подальшим переносом набутого досвіду естетико-пізнавальної і творчої діяльності на розвиток різних типів естетичних відношень.

Глибоко аргументуючи ціннісну пріоритетність відношення до мистецтва, В. Бутенко [46], досліджує „естетичне відношення” з позицій взаємозв’язку і взаємообумовленості його системоутворюючих компонентів: змістовності, яка сприяє розкриттю ціннісних аспектів мистецтва, його взаємозв’язку із соціальною практикою, художньою культурою, потребами людини, та формоутворення, що охоплює духовні сили і здібності людини та визначає характер встановлення зв’язку з мистецтвом. На думку вченого, відношення старшокласників до мистецтва досягає високого рівня сформованості в результаті системної організації, співпідкореності складових компонентів, наявності передумов для самостійної регуляції процесів, пов’язаних з актуалізацією, збагаченням і втіленням на практиці естетичних ідей. Автор відзначає, що у підлітковий період спостерігається структурування духовного зв’язку з мистецтвом на основі співпідкорення в межах окремих його форм емоційних, інтелектуальних і творчих сил особистості. Останнє положення має особливе значення для досліджуваної нами проблеми, зважаючи на вік суб’єктів – учнів старших класів ДМШ, а також на понятійне визначення морально-ціннісного відношення до музичного виконавства.

В. Дряпіка [99], спираючись на теоретичні узагальнення і результати аналізу процесу відображення мистецтвом мінливих умов соціальної дійсності, змін у світогляді, характері духовного життя людей, окреслює функції-цінності музики в історичному ракурсі розвитку культури. Водночас він вважає, що існують цінності, сенс яких визначається потребами та інтересами людини, і цінності, які, навпаки, надають сенсу існуванню її самої .. Музичні цінності автор розглядає як художньо-естетичний феномен, що існує в діалектичному відношенні” суб’єкт-об’єкт”, відображуючи суспільне покликання й особистісне призначення музичної культури в її значущих функціях. Досліджуючи феноменологію „ціннісних орієнтацій” як внутрішній компонент свідомості й самосвідомості особистості, вчений розкриває природу категорії „орієнтації на цінності”. На його думку, це як реакції „внутрішньої системи” на значущі вартості життя і культури, а

формування орієнтацій на цінності музичної культури, на його думку, є „регулятором соціокультурної активності студентства. Через засвоєння справжніх музичних цінностей досягається цілеспрямоване формування її суспільно значущих властивостей, насамперед, соціального і соціокультурного самовизначення".

О. Щолокова [337] наголошує на важливому значенні урахування принципу аксіологічної функції мистецтва в системі художньо-естетичної підготовки студентів, розкриває роль механізму суб'єкт-об'єктного (відношеннєвого) зв'язку, що його виконує аксіологічний (ціннісний) підхід, який ґрунтується на зацікавленому інтересі.

Відповідно до концепції О. Олексюк [214] здійснено аналіз багатьох аксіологічних категорій в системі музичної освіти та виховання. Зокрема, це ціннісний універсалізм аксіологічної тріади – Істини, Добра, Краси як проблеми осягнення загальнолюдської природи цінностей, яка пронизує всю історію світової естетичної думки; знайшовши своє найвище втілення в духовному потенціалі мистецтва; діалектичні зв'язки цінностей, (ключ до розуміння їх лежить через виявлення аксіологічних контекстів, в яких відображується взаємозв'язок мистецтва з Красою, Добром та Істиною); ціннісна детермінація як сфера найбільшої міри свободи особистості; системно-структурне утворення культури як ціннісна модель; ціннісно-смислові функції; емоційно-ціннісне світовідношення, ціннісне переживання; особистісно-ціннісний контроль.

Серед педагогічних досліджень, спеціально присвячених проблемі формування морально-ціннісного відношення відзначимо дослідження І. Григорчука [76], об'єктом якого є духовна музика. Автор обґрунтовує необхідність формування морально-ціннісного відношення у майбутніх викладачів музики до певного об'єкта завдяки характерним для духовної музики моральноформуючим аспектам. Саме поняття він визначає як складний інтегративний компонент структури особистості, що включає почуття задоволення, зацікавленості, захоплення, усвідомлення корисності духовної музики, позитивне емоційне відношення, комплекс важливих моральних якостей. Відправним моментом формування морально-ціннісного відношення і необхідною умовою становлення світорозуміння як частини загального світогляду є усвідомлення. Саме по собі воно не є показником сформованої моральності. Тільки через утвердження відповідного світосприй няття, через активну діяльність з утвердження усвідомлення істини можна виявити рівень моральної сформованості людини. Основою утвердження індивіда як особистості є його діяльність, вчинок, волевиявлення як наслідок рефлексії комплексу принципів, що утворюють замкнену систему ціннісних відношень щодо навколишнього природного і духовного середовища. Сформоване морально-ціннісне відношення в цьому разі виявляє не стільки розуміння людиною цих принципів, скільки їх практичне втілення як спосіб пізнання. Інакше кажучи, формування морально-ціннісного відношення — це насамперед, як підкреслює І. Григорчук [76], виховання любові до своєї діяльності, що в рамках християнської традиції становить основу принципу

милосердя. Кожен вчинок є проявом певного рівня сформованості морально-ціннісного відношення, та тільки наявність мети, пов'язаної з утвердженням добра, при його бажанні виявляє істинну моральність як благо завдяки утвердженню громадянських, корпоративно-моральних або духовних істин на основі принципу милосердя. Показником якісного боку сформованості морально-ціннісного відношення є особистісна значущість, переконання в тому, що поставлена мета є моральним благом, а її досягнення — умовою морального зростання шляхом утвердження істини.

Узагальнюючи проаналізований матеріал, ми дійшли висновку, що морально-ціннісне відношення в енциклопедичному значенні є суб'єктивним відображенням системи моральних цінностей у свідомості людини, особливостях її мислення, емоційних переживаннях, поведінці та діяльності. Морально-ціннісне відношення — це за своєю сутністю особлива, властива тільки людині форма зв'язків, результат взаємодії людини зі світом. Характер цього відношення залежить і від специфічних сторін реальної дійсності, з якими воно пов'язане і на яких воно відображується, і від суб'єктивного внутрішнього світу людини, який урізноманітнює цю систему ціннісних зв'язків своїми індивідуальними особливостями, і від об'єктивних стереотипів, на яких вибудовується особистісна модель морально-ціннісного світовідношення, зокрема однією з яких є музичне виконавство.

1.2. Зміст та структура морально-ціннісного відношення до музичного виконавства

Результати проведеного аналізу категорії «морально-ціннісне відношення» дають змогу вважати, що цілісна система відношень людини включає ряд складових. До них, насамперед, слід віднести відношення „людина-діяльність", „людина-людина", „людина-природа" та ін. Однією зі

складових цієї системи, на нашу думку, є й морально-ціннісне відношення до музичного виконавства, оскільки воно тісно пов'язане з іншими компонентами системи відношень. Ця взаємопов'язаність обумовлена об'єктивно-реальною музично-естетичною ситуацією, яка засвідчує, що людина не може сьогодні існувати поза музикою або музичним виконавством хоча б опосередковано.

Враховуючи викладене вище, доходимо висновку, що «морально-ціннісне відношення до музичного виконавства» можна визначити як суб'єктивне відображення властивостей музично-виконавської діяльності задовольняти потреби особистості у моральному розвитку. Це відображення виявляється в усвідомленні та переживанні музичного виконавства як моральної цінності та реалізується в діяльній причетності до нього. Наслідком такого ціннісного зв'язку, як «людина — музичне мистецтво» є ціннісний обмін і взаємозбагачення обох названих систем. Завдяки усвідомленій практичній музично-виконавській діяльності створюються умови для інтеріоризації її зовнішніх символів у внутрішні морально-ціннісні структури свідомості. Отже, в морально-ціннісному відношенні до музичного виконавства визначається місце музичного виконавства в житті суб'єкта, цей об'єкт виокремлюється як ціннісний і втілюється в особистісних структурах, які регулюють поведінку суб'єкта щодо музичного виконавства та музичного мистецтва взагалі. Відповідно до визначення морально-ціннісного відношення до музичного виконавства можна простежити і взаємодію трьох його структурних компонентів, на аналізі яких ми докладніше спинимося далі.

Одним із завдань даного дослідження є визначення змісту та структури морально-ціннісного відношення до музичного виконавства. Тому є потреба зупинитись на аналізі основних складових змісту ключового поняття, тобто сукупності його ціннісно-смислових характеристик та структурних компонентах, які забезпечують композиційну організацію морально-ціннісного відношення як системного утворення.

Те положення, що морально-ціннісне відношення до музичного виконавства не існує саме по собі, а посідає певне місце в загальній системі відношень, пояснюється також тим, що музичне виконавство як діяльність пов'язане із системою інших різноманітних діяльностей. Водночас визначимо, що ті самі обставини діяльності мають різний особистісний зміст, тобто при одночасній зміні різноманітних відношень за допомогою різних діяльностей, індивід перебуває в такій ситуації, в якій ті самі дії можуть набувати різних ціннісних смислів і значень. Таким чином, навички, які виробляються в музично-виконавській діяльності, усвідомлюючись, стають цінностями, що переносяться і на регуляцію інших видів діяльності людини, включаючи її ціннісну свідомість. Інакше кажучи, досвід, накопичений у сфері музичного виконавства, поширюється і на інші види діяльності, внаслідок чого відбувається взаємозбагачення життєдіяльнісних сфер, формується суб'єктивно-своєрідний сплав особистісних цінностей — «найбільш значущих смислових утворень, які, на думку В. Моляко,

відображують не лише історію розвитку людини, а й тенденції і напрями цього розвитку» [199,132].

Морально-ціннісне відношення до музичного виконавства з онтологічного погляду являє собою сукупність реальних процесів перебігу, а також потреб та установок, енергії та інформації, різноманітних форм практичної матеріально-духовної взаємодії зі світом музики. Поняття «морально-ціннісне відношення» відображує насамперед багатогранність виявів людських суб'єктивних інтенцій, адресованих певному об'єкту.

Формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства ми розглядаємо як процес, що розвивається в часі і закономірно переходить від одного етапу до іншого, і як результат цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість підлітка. На кожному етапі розвитку морально-ціннісного відношення до музичного виконавства створюється якісно нова ціннісна позиція особистості щодо останнього і формується відповідний ступінь привласнення цінностей музичного виконавства шляхом переходу їх у внутрішні спонуки (мотиви). Формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства як процес передбачає гармонійну взаємодію його компонентів, а як результат показує, наскільки цінності музичного виконавства стали особистісними для учня, тобто «усвідомленими узагальненими самовартісними змістовими утвореннями» [27,8]. Можна виділити два компоненти свідомості учня, в якій здійснюється ціннісний зв'язок із музичним виконавством. Це цінності діяльності, а також ті, що пов'язані з функціонуванням людини як суб'єкта соціальних стосунків, які представлені моральними цінностями. Обидві групи цінностей мають суб'єктивне спрямування і діалектичний зв'язок.

Результати наших досліджень дають підстави вважати, що характер відношення „підліток – музичне виконавство" залежить від того, як підліток сприймає різноманітні прояви музично-виконавського життя. Таке сприй няття ніколи не буває віддзеркалюючим. Воно завжди передбачає певний елемент спотворення дійсності, що зумовлюється комплексом нашарувань громадської думки, емоційним відображенням (внаслідок впливу власного життєвого досвіду взаємодії з музикантами або людьми, далекими від музики). Можна сказати, що музичне виконавство сприймається не безпосередньо, а крізь призму різноманітних інтерпретацій систем масової свідомості.

Морально-ціннісне відношення до музичного виконавства має формуватися протягом усього навчально-виховного процесу в музичній школі. Проте у старших класах, коли в учнів яскраво виражається прагнення до осмислення явищ, вироблення власних поглядів, самостійності своєї особистості, дуже важливо дати їм змогу зрозуміти цінність музичного виконавства як інструменту формування волі, світогляду, здібностей тощо.

Одним із важливих результатів проведених нами досліджень є висновок про те, що морально-ціннісне відношення формується протягом тривалого часу, поступово проходячи ряд етапів, відмічених власним змістом (Дод. В 1).

Музичне виконавство як об'єкт морально-ціннісного відношення – проблема, яка, судячи з історії розвитку філософії мистецтва, зокрема музики , завжди перебуває в полі зору її провідних прихильників. Особливо в XX столітті, коли „поляризація людського та антилюдського набуває вселенських масштабів" (Б. Любан-Плоцца), відбувається своєрідний потяг до „морально-ціннісного" як механізму та стратегії внутрішнього суб'єктивного самозахисту. Реалізація „морально-ціннісного" в музиці підводить до появи фундаментального положення: „музика – це людське, надто людське" (Ф.Ніцше). У XX ст. висувається на перший план аксіологічний аспект музичного мистецтва і музичного виконавства. Подальший розвиток цього підходу приводить до виникнення положень про поліфункціональність мистецтва як явища, яке впливає на всю систему свідомо-психологічних рис особистості. Мистецтво, зокрема музичне, розуміється як таке, що пропонує «духовні зразки світовідношення, які спрямовані на подолання існуючих суперечностей» [47,36]. Питання духовного змісту мистецтва і творчості, що є сутністю людського буття (А. Бергсон, М. Бердяєв, А. Камю, Ф. Шеллінг, К. Ясперс), а також екзистенціальні аспекти музики як мистецтва (О. Лосєв, Г. Гачев та ін.) ми можемо розглядати як основу індивідуально-особистісного ціннісного становлення особистості в музично-виконавській діяльності.

Однією з детермінант у феноменологічному осмисленні ціннісності музичного виконавства є герменевтична теорія (П. Рікер, Е Гуссерль, Г. Гадамер, В. Дільтей, М. Хайдеггер), згідно з якою виконавська інтерпретація поряд з інтроспекцією, емпатією та „вживанням" стає методом розуміння себе та дійсності. Продовження цієї думки знаходимо в дослідженні В. Суханцевої [318]. Якщо музичне виконавство є інтерпретацією, то це означає не „відтворення", а „нове творення", причому кожен новий процес музичного виконання – це акт і водночас можливість художнього новотворення. На думку автора реальне життя музичного твору здійснюється на рівні його соціального функціонування. Це – жива онтологія музичного, постійне перехід тексту у твір і твору – у текст, можливе лише у виконавстві. У зв'язку з цим є підстави стверджувати, що інтерпретація як можливість новотворення – це основа, в якій фокусується функціонально-ціннісна система музичного виконавства. Виконавство тому і посідає центральне місце в системі видів музичної діяльності, оскільки акумулює в собі трибічний (композитор – виконавець – слухач) суб'єкт-об'єктний ціннісний досвід.

Згідно з аксіологічною концепцією В. Франкла [305] музичне виконавство є само по собі цінністю як факт, а не як судження про нього як про цінність. За теорією автора є три групи цінностей, завдяки яким людина може зробити своє життя осмисленим. Це цінності: 1) творчості (реалізуються в праці); 2) переживання, особливо любові; 3) відношення, відповідно до яких життя людини за своєю суттю ніколи не може бути позбавлене смислу Якщо розглядати музичне виконавство в системі цієї класифікації, то його можна віднести до будь якої групи цінностей

безпосередньо чи опосередковано. Проте положення „музичне виконавство як цінність відношення" розкриває принципово нову його ціннісну характеристику. Інакше кажучи, музичне виконавство є типом ціннісного світовідношення, в структурі якого відображується палітра особистісних моральних, естетичних та інших властивостей.

Таким чином, визначаючи музичне виконавство як тип ціннісного світовідношення, є потреба простежити за його змістовністю відповідно до „аксіосфери" особистості, яка, за сучасною теорією цінностей, визначає сферу ціннісного відношення „людина – світ". Аксіосфера, вважає Л. Столович [275], змістовно включає: 1) суб'єктивний світ цінностей; 2) суб'єктивну реальність ціннісної свідомості (ціннісні уявлення, оцінки, смаки, ідеали, норми, канони, взірці; 3) результати творчої діяльності, яка освоює об'єктивні цінності і завдяки ціннісній свідомості створює нові цінності; 4) моральні цінності; 5) матеріально-практичні цінності; 6) цінності наукової творчості; 7) релігійні цінності. Навіть, не вдаючись до детальної класифікації основного змісту аксіосфери, стає зрозумілим, до якої групи цінностей можна віднести музичне виконавство у прямому смислі (пункти 1, 3, 4). Разом з тим музичне виконавство може і опосередковано бути включеним і в структуру інших груп цінностей (пункти 2, 5, 6, 7).

Таким чином, підсумовуючи сказане про аксіологічний вимір музичного виконавства, ми переконуємося у тому, що воно може бути як об'єктом морально-ціннісного відношення, так і типом морально-ціннісного світовідношення, через яке в людині гармонійно розкривається і функціонує „істинне", „людське" та „прекрасне".

Музичне виховання нерозривно пов'язане за своєю суттю з моральним становленням особистості, бо правильно організована музично-виконавська діяльність (нарівні з іншими) веде до моральної зрілості. З огляду на це можна стверджувати, що морально-ціннісне відношення містить у собі розуміння не тільки соціальної, а й особистої значущості музичного виконавства як джерела саморозвитку, реалізації закладених у людині можливостей.

Морально-ціннісне відношення до музичного виконавства можна назвати і полісемантичним поняттям, яке слід розглядати одночасно як процес та новоутворення. Морально-ціннісне відношення як процес залежить від динаміки зовнішніх та внутрішніх впливів, які забезпечують створення особистісної програми щодо музично-виконавської діяльності. Морально-ціннісне відношення як новоутворення, на нашу думку, є особливим кількісно-якісним переходом знань, прагнень, творчих пошуків у конкретні переконання, цілі, якості, що відповідають уявленням індивіда про морально-ціннісну значущість та призначення музичного виконавства.

Морально-ціннісне відношення до музичного виконавства характеризується також внутрішньою структурою та виражає різноманітні зв'язки між її компонентами: когнітивним, емоційно-мотиваційним та операційним. Структура морально-ціннісного відношення до музичного

виконавства є цілісною системою, водночас статичною і динамічною, яка відображає зміст та структуру музичного виховання і характеризує його найважливіші якісні сторони.

Музика потрібна людині для її повноцінного існування, діяльного перетворення, тобто вдосконалення її духовної сутності. Але крім внутрішньо-суб'єктивної онтології морально-ціннісного відношення до музичного виконавства існує також і зовнішньо-соціальна. Як вважає С. Рубінштейн [252], майже кожна людська дія є не тільки технічною операцією щодо певної речі, а й певним вчинком стосовно іншої людини, який виражає відношення до нього. Тому людина зі своїми діями входить до «онтології» людського буття. Через відношення, які стосуються речей, людських предметів, здійснюються стосунки між людьми.

Пропозиція розглядати музично-виконавську діяльність як необхідну для морально-ціннісного розвитку підлітка, а формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства як фактор духовного самовизначення себе у світі музичних цінностей людства, спирається на осно вні ідеї вікової психології та особливості музичного виховання у дитячій музичній школі.

У сучасній психології підлітковий вік відносять до числа критичних періодів онтогенезу, пов'язаних з кардинальними перетвореннями у сфері свідомості, фізіології, діяльності та системі взаємовідношень. Основу формування нових психологічних і особистісних якостей складає спілкування у ході різних видів діяльності. Лейтмотивом психологічного розвитку у підлітковому віці є становлення самосвідомості, зміна Я-концепції, намагання зрозуміти себе і свої можливості. У цьому віці відбувається формування абстрактного та теоретичного мислення, розвиваються складні форми аналітико-синтетичної діяльності.

Аналіз наукових здобутків розвитку і зростання підлітків виявив, що немало вчених (В. Аверін, О. Богданова, І.С. Булах, Л. Орбан, Ж. Піаже, А. Прихожан, Л. Рувинський, С. Тищенко та ін.) висувають положення про тісне співвідношення їхнього особистісного і морального зростання. Відповідно до цього підходу у свідомості підлітка відбувається поєднання загальноприйнятої системи цінностей з системою особистісних цінностей шляхом самоаналізу, появи емоційно-ціннісних відношень до різних сторін соціальної дійсності, бажання рольового самовизначення. Особливо суттєвим у підлітковому віці є розширення смислової значущості таких особистісних утворень як морально-ціннісні якості, які слугують рефлексивною основою для розвитку морально-духовної самосвідомості підлітка.

Отже, розглядаючи актуалізацію „морально-ціннісного" у підлітковому віці через морально-ціннісне осмислення своєї діяльності, в даному разі музично-виконавської, маємо підстави констатувати можливість через цю діяльність і детермінації ціннісного самовідношення.

Завдяки тому, що у підлітків виникає таке новоутворення, як самосвідомість (Д. Ельконін [341]), а вікові індивідуально-особистісні відмінності виявляються в усвідомленості та оперативності ціннісних

уявлень (Л. Божович, М. Боришевський), у цьому віці з'являється можливість переходу до нової, вищої форми музично-виконавської діяльності: виникає прагнення осмислити особистісну значимість свого навчання в музичній школі. Звідси випливає, що саме в підлітковому віці необхідно активізувати процес формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства.

Важливими віковими передумовами, які є сприятливими для формування глибоких морально-ціннісних відношень, на думку А. Ковальова , Г. Фреймана та ін., є велика усвідомленість внутрішніх емоційних пережи вань підлітків, загостреність та інтенсивність їх перебігу, прагнення до саморегуляції поведінки. Саме в підлітковому віці відбувається процес творення системи особистісних цінностей, а формування ціннісного світу в підлітковому віці обумовлюється тим, що даний період є часом активного становлення особистості, створення системи оцінних суджень та установок.

Теоретичні та практичні основи морально-ціннісного становлення особистості підлітків розкриті в роботах багатьох дослідників психологів (Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Божович, Л. Виготського, І. Костюка, В. Крутецького, А. Леонтьєва, А. Петровського, М. Якобсона та ін.), педагогів (О. Богданова, Л. Бойко, Н. Хамська, О. Мазуркевич, І Мар'єнко, С. Омельченко, О. Шкурін, І. Шкьопу та ін.). Вони відмічають, що підлітковий вік володіє великими можливостями для формування моральної особистості, і визначають його як вік формування світогляду, морально-ціннісних якостей та переконань, ідеалів та принципів, системи оціночних суджень, котрими підліток починає керуватися у своїй поведінці. У підлітковому віці помітно зростає прагнення до морального вдосконалення, а відхилення в духовному розвитку легше піддаються корекції. Психологи стверджують, що в підлітковому віці формуються основні характеристики системи ціннісних орієнтацій. Засвоєні та індивідуалізовані особистістю ціннісні орієнтації є активним чинником мотивації її поведінки. Отже, для того, щоб учень усвідомив своє ціннісне відношення в системі „я – музичне виконавство", він повинен визначити і усвідомити свої потреби та інтереси, бо це є вихідним пунктом ціннісної орієнтації молодої людини. А потреби є однією з провідних ланок у системі відношень будь-якого суб'єкта. Підлітковий вік — це і час становлення, індивідуально-особистісної самосвідомості, спроби творчої самореалізації. Музично-виконавська діяльність у цей період виступає засобом „урівноважування зі світом"(І. Стотика) через усвідомлене вираження почуттів, які не передаються словами.

Саме в цьому періоді формуються основи моральних цінностей. Провідним чинником, який зумовлює зміст ціннісних орієнтацій у підлітковому віці, є характер потреб та мотивів. Особливістю мотиваційної сфери цього вікового періоду виступає домінування потреб, які відображають прагнення учня вийти за рамки шкільного життя у світ дорослих. Актуалізація цих прагнень обумовлена новим рівнем усвідомлення свого «я», зростанням своїх можливостей, що визначається як почуття власної дорослості. На формування системи моральних цінностей підлітків

здійснюють безперечний вплив і сім’я як безпосереднє первинне середовище, за допомогою якого дитина входить у систему соціальних зв’язків, засвоює норми та правила поведінки, і школа, яка вводить підлітка в систему знань, уявлень, переконань, що впливають на формування моральних цінностей дитини, і спілкування з однолітками, завдяки якому підліток може реалізовувати свої погляди та уявлення.

Особливої значущості у вихованні учнів підліткового віку набуває проблема культури почуттів. Беручи до уваги розмаїття їхніх проявів у різних сферах життя і творчої діяльності підлітка, можна вибудувати певну ієрархію почуттів, у якій домінантним є почуття любові як найвищої цінності людства, бо саме любов є „основним змістом музики як виду мистецтва” [336 ,65]

У віковій періодизації психічного розвитку дитини (за Д. Ельконіним) наголошується, що провідною діяльністю для підлітків є спілкування в системі суспільно-корисної діяльності, однією з форм якої є музичне виконавство, через яке підліток певним чином змінює себе і своє оточення. Спілкування — не лише вища форма потреб особистості, а й основний вид діяльності для підлітків, що робить його незамінним і дуже дієвим засобом виховання та формування особистості. Говорячи про спілкування через музичне виконавство, необхідно зазначити, що воно створює таку емоційно-ціннісну атмосферу, яка сприяє усвідомленню себе та інших, відтак — формуванню аксіологічного світогляду, морально-ціннісної свідомості. Водночас музично-виконавська діяльність є для підлітків і ціннісно-орієнтаційною, оскільки при участі в ній її надається певна цінність, здобувається інформація про її значущість, цінність та важливість цього об’єкта для самого себе та інших.

Особливості музично-виконавського навчання та виховання в дитячій музичній школі вивчали М. Алейников, Б. Березовський, Н. Гузій, Е. Еммануель, С. Жуков, А. Король, Ж. Сулейменова, І. Стотика, П. Халабузарь, Г. Чапляускас та ін. Дослідники сходяться на думці про те, що дитяча музична школа є центром естетичного виховання, який покликаний розвивати в дитині любов до прекрасного і формувати її особистість. Музичне виховання повинне вести до того, щоб усі школярі, які завершують навчання, були музично освіченими, творчими, змогли б використовувати музику і застосовувати музичні знання в особистому та громадському житті.

Істотний внесок у дослідження проблеми виховання морально-ціннісних якостей у дитячій музичній школі зробили А. Алексєєв, О. Лагутін, О. Полякова та ін. Вони переконані, що в педагогіці мистецтва, більше ніж у будь-якій іншій, в силу синтетичного характеру самої музично-виконавської діяльності, освіта (набуття знань), научіння (оволодіння навичками і вміннями) і виховання (світогляд, особистісні якості) представляють нероздільну єдність. В дитячій музичній школі виховує само змістовне діяльне спілкування з музикою, а індивідуальне навчання є активною формою духовного спілкування, в якій викладач виступає як особистість з усталеними моральними принципами.

Неодноразово у музично-педагогічній науці наголошувалось, що одним із найістотніших моментів у музично-виконавському навчанні підлітків є знаходження відповідних шляхів подолання „виконавської кризи”, яка зазвичай припадає приблизно на третій та четвертий класи музичної школи. Цей період характеризується зниженням працездатності, згасанням інтересу до занять, емоційними суперечностями, репертуарною невизначеністю, негативізмом до тих, хто намагається примушувати займатися музикою тощо.

У підлітковому віці набуває яскравого вираження потяг до самостійності, незалежності та індивідуальності. Поряд із прагненням до самостійності підлітки надзвичайно схиляються до авторитетів. Для молодшого підлітка, хоча і старшокласника дитячої музичної школи, цим авторитетом є образ конкретного виконавця, а для старшого підлітка характерним є формування ідеалів виконавців-образів. Це своєрідні узагальнені образи, яким властиві певні виконавські та людські риси, і які стають взірцями для наслідування, стимулами у самовдосконаленні, критеріями оцінки власної музично-виконавської діяльності.

Відзначимо, що такі тенденції в музичному вихованні старшокласників дитячої музичної школи як: однобічне виконання, застарілі форми та способи виховання, репродуктивний, нетворчий характер міжособистісної взаємодії аргументують необхідність цілеспрямованого впливу на розвиток системи морально-ціннісних якостей, які знаходять своє виявлення в такому інтегрованому утворенні, як морально-ціннісне відношення до музичного виконавства. Через що на підставі основоположних принципів вітчизняної естетики, психології, педагогічної теорії та практики музичного виховання (Б . Асаф’єв, Д. Кабалевський, О. Ростовський, А. Сохор, Б. Теплов, В. Шацька та ін.) ми маємо вкотре підтвердити положення про те, що музика і музичне виконавство зокрема формують увесь духовний світ дитини та сприяють передусім вихованню людини, а потім музиканта.

На основі наукового аналізу негативних явищ, що спостерігаються у сучасній музично-виконавській культурі (культивування антиморальних та антиестетичних спрямувань, псевдодуховний підхід до репертуару, манери виконання, вбрання виконавців, прагматизація і комерціалізація концертної діяльності, витіснення традиційно-акустичних форм музикування тощо) напрошується певний висновок. Це: а) можливість суперечливого впливу (як позитивного, так і негативного), музичного виконавства на особистість та систему її відношень; б) необхідність активізації морально-ціннісного підходу до музичного виконавства. Такий підхід відображує не принцип «мистецтво для мистецтва», а реалізацію найвищих функцій музики (осягнення Істини, Добра, Краси шляхом ціннісних переживань різноманітних духовно-моральних та естетичних явищ і створення цілісного світогляду.

Музичне виконавство є тією естетичною силою, яка має бути пов’язаною і визначатися моральною сферою людини. Інакше вона, завдяки своєму динамізму та глибокій укоріненості в підсвідомість, може сприяти, підкреслює В. Зеньковський [112] розслабленню душі, зростанню

безвідповідальності та особливої легковажності. Тому зв'язку з моральним підґрунтям духовного життя музичне виконавство потребує більшою мірою, ніж інші сфери.

З позицій відношення до мистецтва розкривається поняття особистісної культури як рівня здатності сприймати і розуміти мистецтво, відчувати його, насолоджуватися досконалістю художнього відображення. Тому педагогічний аспект формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства ми вбачаємо в результаті свідомо організованого педагогічного впливу на внутрішній світ учня; мета педагогічного впливу полягає в тому, щоб розвинути в нього вміння осягати ціннісно-змістову сутність музичного виконавства, давати правильну оцінку музичному виконанню, емоційно переживати, розмежовувати в ньому потворне від прекрасного, прагнути створити цінність у мистецтві, а також щоб сформувати потребу в безперервному вдосконаленні, виробити власну мора льно-ціннісну позицію щодо мистецтва.

Головне педагогічне завдання „самостворення" за допомогою мистецтва полягає в тому, що людина має навчитися зосереджувати себе в мистецтві не на тому, що подобається, а на тому, що насправді добре . Звідси випливає основне правило осягнення твору мистецтва, яке сформулював І.І. Ільїн: «не зупинятися на рівні «подобається» і задоволення, а йти далі, виходячи зі споглядання об'єктивної досконалості, при якому ти стаєш щасливим учнем» [123, 259].

Визначення змісту морально-ціннісного відношення як його внутрішньої основи, що виявляється у сукупності певних ціннісно-смислових характеристик, в нашому дослідженні передбачає аналіз його об'єкта — музично-виконавських цінностей. Цінності є: 1) невід'ємною складовою відношень «людина—світ», у ході яких відбуваються її життєдіяльність та пізнання; 2) властивостями буття, які створює людина або які певною мірою стосуються її (В. Гриньова [77]); 3) своєрідною формою прояву відношення між суб'єктом та об'єктом, при якому властивості об'єкта піддаються оцінюванню залежно від того, наскільки вони задовольняють його потреби (І. Фролов [307]); моментом практичного відношення до дійсності, тобто того, що можна цінувати, приймати, відхиляти, перетворювати на мотив і мету поведінки (Ю. Гранін [75]).

Ми при визначенні цінності дотримуємося поглядів тих авторів (В. Власова та ін.), які вважають, що цінність — це будь-яке значення явища, що відображує будь-яку потребу окремих людей, соціальних груп і людства в цілому. Інакше кажучи, для одних людей, груп та спільнот певні явища можуть становити цінність, а для інших — ні. Для одних це явище може бути вкрай корисним, для інших — навпаки. Звідси випливає, що музично-виконавські цінності — це явища, функції, ознаки, які всебічно розкривають і характеризують музично-виконавську культуру і є значущими для окремих людей, груп, спільнот та людства в цілому.

Коли порушується питання про цінності музичного виконавства, то його, як правило, пов'язують із з'ясуванням функцій останнього, з його

роллю в суспільстві. Такий підхід домінує в аксіологічних дослідженнях з музичного виконавства. Витоки його простежуються в певних знаннях про цінності. З'ясування їхньої природи та сутності започатковує будь-яке аксіологічне дослідження, зокрема вивчення проблеми цінності музичного виконавства.

Музичне виконавство як феномен культури є смисловим феноменом, бо він є не лише як факт, а являє собою значимість, предмет розуміння і тлумачення. Вчення про морально-ціннісне значення музики та музичного виконавства зокрема з розвитком зазнавало змін, проте основним дієвим моментом впливу музики на морально-ціннісну сферу було і залишається «пройняття серця» (І. Григорчук). Жодний вид музичної діяльності не має за кінцеву мету власне музику, попри всі її атрибути. Тільки віднесеність музики до певного способу буття визначає ціннісні аспекти її як засобу досягнення певної мети, тут завданням є формування моральності. Естетичне , яке сприймається через відчуття прекрасного, стає засобом виховання тільки за допомогою етичного, що відповідає певному розумінню блага і реалізується як мета діяльності. „Всі соціальні функції музики тісно взаємодіють, кожний музичний твір живе в суспільстві та, впливаючи на нього, здійснює не одну, а декілька функцій, до того ж обов'язково — виховну. Тому навіть тоді, коли музика відіграє лише прикладну чи розважальну роль, вона так чи інакше виховує, тобто формує духовний світ" [273,8].

У музикознавстві утвердилося розуміння музичного виконавства як форми суспільної свідомості, специфічного духовно-практичного осягнення світу як органічної єдності створення, пізнання, оцінювання та людського спілкування. Музичне виконавство включає згусток людської думки, почуття як ставлення музичного виконавця до слухача, композитора, самого себе. На думку О. Дробницького [98], як мислитель опредметнює свою розумову діяльність у тексті книги, який потім знову перетворюється на мислення іншої людини, так і музичний виконавець опредметнює свою розумово-чуттєву діяльність під час творчого процесу відтворення музичного твору засобами виконавського мистецтва, які згодом перетворюються не лише на мислення, а й на глибокі ціннісні переживання, відчуття слухача.

Узагальнюючи матеріали щодо специфіки виконавства і музичного виконавства (Ю. Борєв, Л. Гінзбург, Є. Гуренко, Ю. Кремльов, Т. Чередниченко та ін.), ми вирізняємо ознаки, принципи і функції музично-виконавської діяльності, в яких маємо намір простежити її ціннісні чинники та особливості (Дод. А). Резюмуючи викладене вище, доходимо висновку, що музичне виконавство як ціннісне явище обумовлюється тим, що воно спрямоване на осягнення цінностей, творить цінності і само є цінністю — суб'єктивною та об'єктивною, перевіреною часом. Виокремлення ознак, принципів та функцій музично-виконавської діяльності, звісно, не вичерпує всього багатства її ціннісного змісту. Воно потребує більш розширеного та поглибленого аналізу музичного виконавства в рамках системного підходу для збільшення можливостей актуалізації традиційно-акустичних форм

музикування і створення відповідних педагогічних підходів до формування ціннісного відношення до музичного виконавства серед сучасної молоді.

Глибоке розкриття ціннісності музичного виконавства відбувається у світлі християнської традиції. З християнської точки зору музичне виконавство не є безперечною цінністю-метою. Воно одержує благословіння, коли є одним із видів творчої праці для Бога і сприяє виконанню Його задуму про світ та людину. Якщо музичне виконавство слугує егоїстичним інтересам , то перестає бути бажаним Богу і тим самим втрачає свій високий морально-ціннісний зміст. На думку А. Лосєва [175], серед усіх видів мистецтв тільки музика наближається за своїм значенням до «розумної молитви», музика відображує чисту сутність світу, і вище за музику може стояти лише молитва . Автор зазначає, що «у разі, якщо немає «більш захоплюючого, сильного і глибокого засобу впливу, ніж «розумне діяння», тобто молитва, то нехай краще вже буде Л. Бетховен та Р. Вагнер, бо музика облагороджує людину і підносить її» [175,908].

Отже, визначати ціннісність музичного виконавства не можна поза зв’язком із моральністю. Безумовно, соціальні цінності музичного виконавства (естетичні або виховні) стають вищими більшою мірою, якщо вони тісніше пов’язані з моральними цінностями. Зрештою, кожна з цінностей музичного виконавства може ставати моральною.

Поєднання категорій «морального» та «ціннісного» відношень приводить до такої форми відношення, за якої актуалізується саме моральний аспект. Однак при цьому цілісність аспекту ціннісного не звужується завдяки пронизуючому, інтегративному характеру ціннісного відношення. Конкретизація ціннісного відношення моральним не вичерпує його рівнів і характеристик, а додає нові можливості у визначенні феномена цінності. Справді, істинно цінним може бути лише те, що є моральним, а те, що є моральним, може бути цінним. Досліджувана нами проблема морально-ціннісного відношення до музичного виконавства потребує певної конкретизації, зумовленої, на нашу думку, трьома важливими взаємопов’язаними причинами: 1) об’єктом морально-ціннісного відношення є традиційне музичне виконавство, яке завдяки своїм іманентним якостям містить особливий заряд «чистого, живого звуку»; 2) сучасна музично-естетична ситуація потребує глибокого морального переосмислення; 3) моральні цінності сприяють розвитку та існуванню інших цінностей, тому ціннісний потенціал слід розглядати крізь призму моральних цінностей .

Як будь-який тип ціннісного відношення, морально-ціннісне відношення до музичного виконавства має характерні ознаки. Розглянемо деякі з них: особистісність, цілісність та критичність.

Особистісність морально-ціннісного відношення до музичного виконавства передбачає особистісний підхід до музичного виконавства, який формується внаслідок різноманітних явищ рефлексії, прояву активності та індивідуальної спрямованості. З ними тісно пов’язані такі утворення, як самовизначення і самоусвідомлення особи. На думку С. Чилікова [321], привнесення індивідом своїх особистісних значень у предмет діяльності

ліквідує самовідчуження його від неї і дає можливість для формування оцінки, ціннісних орієнтацій та морально-ціннісного відношення. Відчуження індивіда від будь-якого виду корисної діяльності, як відомо, буває з багатьох причин. Серед них такі ідеологічні стереотипи, як «розслабленість свідомості, або синдром хронічної втоми», форми організації , негативні соціальні впливи, суспільні та економічні кризи, відсутність стимулів тощо. Особистісність морально-ціннісного відношення до музичного виконавства можна простежити і у схильності до того або іншого виду цінностей музично-виконавської діяльності, яка залежить від багатьох індивідуально-психологічних чинників.

Цілісність морально-ціннісного відношення до музичного виконавства простежується через аналіз його значущих аспектів, оскільки кожен із них, як зазначалося вище, пронизується морально-ціннісними характеристиками, без яких вони втрачають свій справжній високий зміст і не можуть бути об’єктами відповідних оцінок. Повноту такого аналізу може забезпечити не тільки вміння «споглядати слухом» витвір музичного мистецтва у виконанні інших, а й безпосередня участь у музично-виконавському процесі.

Критичність передбачає: а) незамкненість індивіда на своїх особистих смаках; б) глибоке розуміння суспільної думки; в) аналіз та спостереження за сучасними музично-виконавськими явищами в поєднанні з професійними вміннями і поглядами людини, яка слухає музику, щоб відпочити; г) критика своїх недоліків, власного виконання з метою всебічної стимуляції тощо.

До цього слід додати, що відношення до музичного виконавства стає морально-ціннісним відношенням лише тоді, коли музикант-виконавець вбачає в ньому (музичному виконавстві) важливий засіб духовно-морального вдосконалення і використовує його саме з цією метою, а не для якихось ницих розваг або задоволення свого надмірного самолюбства. Якщо абстрагувати музичне виконавство від цих принципів, то воно перестає бути цінністю. Але в який спосіб ключові поняття Добра знаходять свою регулятивну дієвість щодо музично-виконавської сфери? Це, на наш погляд, відбувається через вплив та взаємодію всіх функцій музичного виконавства, але насамперед морально-ціннісної.

Морально-ціннісна функція музичного виконавства, на нашу думку, полягає в можливості глибокої відвертості у відображенні, яка є прихованою мовою музичного звуку, але в цьому і виявляється її безсловесна універсальність і здатність пробуджувати найвищі почуття. Музично-виконавська діяльність — це такий вид діяльності, в якому нещирість, лукавство відчуваються відразу, під час процесу, і цим всебічно підкреслюється внутрішня морально-етична сутність виконавця. Відображення моральних проблем у музично-виконавському процесі є фактом особистісного розуміння та переживання виконавців, яке попри те, що воно має характер конкретної історичної епохи, все ж завдяки своїм специфічним виражальним засобам не втрачає цілісності і властивостей об’єктивації.

Отже, становлення і розвиток морально-ціннісного відношення до музичного виконавства та в цілому до мистецтва, а відтак і об'єктів інших типів відношень є одним з аспектів формування цілісної особистості. Цей умовивід аргументується розмаїттям репрезентантів морально-ціннісного відношення, якими також обумовлюються і його категоріальність та структура.

Під структурою в науці розуміють спосіб закономірного зв'язку між складовими елементами певного явища, його внутрішню організацію та сукупність істотних відношень між компонентами всередині цілого. Структура, як правило, має декілька сторін і рівнів. Кожну з них, у свою чергу, можна розглядати як частину цілого. Знання структури полегшує вивчення елементів, які становлять ціле, бо елементи залежать від структури цілісного утворення.

Згідно із сказаним вище та з точки зору структурного підходу до свідомості в структурі морально-ціннісного відношення до музичного виконавства ми вирізняємо три основні компоненти: 1) когнітивний; 2) емоційно-мотиваційний; 3) операційний.

Функцією когнітивного компонента є створення теоретичної основи для розвитку в учня готовності до музичного виконавства, тобто набуття ним необхідних знань про особливості останнього як мистецтва, діяльності, праці. Центральним об'єктом пізнання в цьому разі є аксіологічна природа музичного виконавства, його специфічна унікальність у відображенні явищ дійсності. Усвідомлення ціннісності музично-виконавської діяльності має відбуватися через розуміння, осмислення та засвоєння її поліфункціональності, виявлення ціннісних аспектів в її ознаках і принципах. Вихідною ланкою цього процесу є віднаходження нових знань про якості, властивості і закономірності музичного виконавства як моральної цінності.

Знання про музично-виконавські цінності являють собою певним чином упорядковану та організовану систему знань, яка створює підґрунтя для позитивної мотивації, творчості в музично-виконавському процесі, сприяє активному сприйняттю явищ музичного життя. Відтак, навчаючись гри на музичному інструменті, учні мають засвоїти цю систему знань. Вона й забезпечить формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства. Умовно цю систему ми поділяємо на окремі блоки: 1) історичний розвиток музичного виконавства; 2) специфічні особливості музично-виконавської діяльності як виду мистецтва; 3) особливості різних видів музичного виконавства; 4) основні ознаки та принципи музичного виконавства; 5) цінності-функції музичного виконавства; 6) сучасне музичне виконавство та умови його розвитку; 7) проблеми традиційного музичного виконавства та ін.

Таким чином, знання підлітка про музичне виконавство є тими підвалинами, які визначають, на думку В. Герасименко, «ціннісно-смислову структуру суб'єктивної реальності його свідомості» [69,83]. Пізнаючи цінності мистецтва, відзначав В. Сухомлинський, «людина пізнає людське в людині, підносить себе до прекрасного, переживає насолоду. При пізнанні

мистецтва у собі людина пізнає природу, життя світу, сенс життя, пізнає душу — талант. Вищого за це щастя нічого немає» [282,544].

Мікроструктурними елементами когнітивного компонента морально-ціннісного відношення до музичного виконавства є, на нашу думку, цілепокладання, ціннісне розуміння, морально-ціннісна оцінка та засвоєння. Відомо, що будь-яка діяльність пов'язана з цілепокладанням, а причиною будь-якої діяльності є світ цінностей. Учень, який не знає мети музично-виконавської діяльності, не може усвідомлювати її сутності, змісту та морально-соціальної значущості.

Якщо мета — ідеальна модель процесу і результату музичного виконавства, то завдання — це сам процес діяльності, кроки для досягнення поставленої мети. Завдання у своїй сукупності «мають конкретизувати мету і відповідати їй, забезпечувати науково обґрунтований вибір змісту та засобів навчання» [315, 3–5]. Наступним важливим аспектом цілепокладання є мотивація діяльності. Сам по собі образ майбутнього результату діяльності, вважає автор, ще не визначає мети. Він стає метою лише за умови зв'язку з мотивом, з яким пов'язана мета. Мотиви у діяльності — це усвідомлені і неусвідомлені спонуки. Усвідомлена мета завжди передбачає як матеріальні засоби її досягнення, так і духовні.

Якщо мету не визначено, не є зрозумілими і чіткими засоби її досягнення, то й зусилля щодо її здійснення недостатні, що може певною мірою характеризувати вольову сферу і в музично-виконавській діяльності. „ Ціннісні відношення лише тоді набувають суб'єктивного значення, коли трансформуються у відповідні цілі та ідеали людини" [172,65], [Дод. А 1].

Завдання педагогіки завжди полягали в тому, щоб цілі виховання і навчання ставали цілями вихованців. В ідеальному випадку кожен учень повинен мати декілька цілей, причому передбачається, що кожна з них є цілком реальною, перспективною та індивідуальною. Ціннісне розуміння музичного виконавства уможливлює єднання суб'єкта, який пізнає, і об'єкта, що його пізнають. Чому саме ціннісне розуміння? Тому що розуміння лежить в основі добра. Міра цінності і сама цінність полягають, на думку І. Сулими [279], в розумінні, глибині усвідомлення. Герменевтика розглядає розуміння як процедуру осмислення, тобто виявлення і реконструкції смислу і смислоутворення. Це, вважає автор, встановлює певну заданість для системи координат, орієнтирів і цінностей процесу навчання. Отже, завдяки таким функціональним можливостям розуміння набуває статусу ціннісного процесу .

Зважаючи на сказане вище, є підстави стверджувати, що ціннісне розуміння музичного виконавства розкривають такі взаємопов'язані ланки цього процесу, як усвідомлення, осмислення та інсайт. Усвідомлення передбачає накопичення уявлень, вражень, знання фактів музично-виконавської культури. Коли людина осмислює цінне, вона не просто споглядає дійсність, а має активно ставитися до неї. Її думка, переконаний О. Дробницький [98], прагне пізнання дійсності, щоб вона узгоджувалася з добрим і прекрасним, потребує позитивних змін того, що існує насправді,

приписує останньому закон досконалості. Людина, відзначає автор, проникаючись ідеєю цінності, налаштовується на практичну дію, мотивує в такий спосіб свої вчинки, стає здатною перетворювати дійсність на свій розсуд.

Чим глибшим є пізнання та мислення для музиканта, тим глибшим і витонченішим буде переживання. Розум, на думку Н. Токіної [289], сприяє процесу розвитку, поступовому оволодінню такими формами, як: а) контрольна (над емоціями, почуттями, думками, сенсорно-руховими на вичками, над усім виконавським процесом тощо);б) теоретична (реалізується для музикознавчого аналізу твору, для проникнення в його зміст, ідею, форму, стильові особливості);в) практична (для організації репетиційної роботи, складання плану, добору аплікатури, різноманітних вправ та ін.);г) образна (посідає найвизначніше місце в музичному мисленні виконавця і може існувати лише за наявності емоційного відношення до твору).

Специфіка ціннісного осмислення музичного виконавства полягає в особистісному визначенні його багатогранної значущості, баченні його як іншого виміру буття, в якому сконцентрувалися великі гностичні можливості осягнення таких сфер дійсності, в які не може проникнути «звичайна наука». Ціннісно осмислити музичне виконавство означає також визначити його місце серед інших видів мистецтва, розкрити його внутрішні і зовнішні зв’язки та відношення з ними, причини виникнення, результати та наслідки в системі світової культури.

Ступінь розуміння та осмислення музичного виконавства залежить не тільки від безпосереднього заняття ним, а й від ставлення до музики слухача. Необхідним є «розумне» слухання поряд із чуттєвим, емоційним і сприйнятливими типами слухання. Інакше кажучи, не пасивне, не побутове (поширене сьогодні), а зосереджене, уважне, активне слухання, яке спонукає до співтворчості з композитором та виконавцем.

У розумінні музичного виконавства не можна, звісно, виключати і такий елемент, як інсайт — момент прозріння, що випливає з вродженої творчої інтуїції. Він, хоч і характеризується спонтанністю, але може в одну мить змінити структуру відношення або активно вплинути на зміну окремих її компонентів.

Після досягнення цілеутворення і розуміння ціннісності визначеного нами об’єкта виникає потреба в наступному акті свідомості — оцінюванні. Ціннісний, або оцінювальний, розгляд, відзначає В. Сіверс [265], висвітлює нові грані цінності і, по суті, знову її створює. Оцінка є засобом усвідомлення значущості речі для діяльності людини, задоволення її потреб. Вона дає суб’єктивно-об’єктивну інформацію про цінності, відображує внутрішні переживання або певні психічні стани, виконує функцію орієнтування суб’єкта у світі цінностей, які його оточують.

Оцінка може також виконувати регулятивну функцію в процесі зіставлення цінностей особистості і загальнолюдських цінностей. Особливість цього процесу полягає в пошуку таких моральних опор, які б підтримували і ціннісну сферу, і діяльність, що її відтворює, тобто творчу

діяльність. Таким чином, функція оцінювального осягнення дійсності — це усвідомлення та оцінювання явищ і предметів зовнішнього світу з погляду їхнього використання для задоволення потреб та інтересів людини. Тому саме в процесі оцінювального осягнення явищ музичної дійсності суб'єкт реалізує свою здатність усвідомлювати їх як цінності.

Музичне виконавство є глибоко особистісною творчістю, тому морально-ціннісну оцінку йому може дати тільки сама особистість. Але за якими критеріями має відбуватися оцінювання? Учень повинен мати чіткі уявлення про «справжнє» та «спотворене» мистецтво. За умов сучасної соціокультурної ситуації межа між цими поняттями часто зникає. Так, Л. Нікітіна [209] відзначає, що морально-естетичний плюралізм у створенні, відтворенні та сприйманні музичного твору є однією з причин забруднення звукового середовища, що є проблемою естетичного і морального виховання молоді… Отже, щоб позбутися цього, потрібна творча противага. Інакше кажучи, слід створювати відповідні ситуації, в яких учень міг би дати власну правильну оцінку того або іншого явища музичної культури.

Таким чином, звуковий бруд пов'язаний із витісненням традиційних форм музикування, що є важливою проблемою «екології» сучасного музичного мистецтва в усіх його проявах. Музика, яка не утверджує моральних цінностей та світовідношення, що ґрунтується на них, стає в такому разі засобом загострення духовної кризи.

Злиття нового досвіду з попереднім, нової музичної інформації з уже усвідомленою раніше, відбувається під час засвоєння. Засвоєння в когнітивному компоненті морально-ціннісного відношення до музичного виконавства відіграє особливу пізнавальну роль. Під час цього процесу відбувається відтворення особистістю суспільно-історично сформованих знань, умінь, навичок музично-виконавської діяльності і перетворення їх на суб'єктивно-індивідуальні форми останньої. Характер засвоєння залежить від таких чинників, як рівень організації музичної освіти, зміст завдань музично-виконавського навчання, індивідуальні можливості учня та ін.

Виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури (Є. Єршов, М. Левківський, І. Федоренко та ін.) про багатоетапність та природу процесу засвоєння ми виокремлюємо (стосовно музичного виконавства) в ньому такі дидактичні компоненти: 1) постановка, усвідомлення та прийняття учнем пізнавального завдання (центральним пізнавальним завданням щодо цієї проблеми є усвідомлення суб'єктивної та об'єктивної значущості, а також ціннісних властивостей музичного виконавства; 2) сприйняття навчального матеріалу; 3) осмислення, розуміння, засвоєння основної інформації, її узагальнення, систематизація, аналіз, синтез, абстрагування; 4) закріплення (запам'ятовування) знань; 5) застосування знань на практиці; 6) перевірка засвоєння.

З аналізу розглянутої вище дидактичної структури випливає висновок про те, що засвоєння не обмежується рамками лише одного когнітивного компонента морально-ціннісного відношення до музичного виконавства, а пронизує й наступні. У цьому контексті доцільно згадати слова К.

Ушинського, який був переконаний, що ні слова, ні думки, ні наші вчинки не виражають так ясно і яскраво нас самих і наше світовідношення, як наші почуття. У них, вважав він, стає відчутним «характер не окремої думки, не окремого рішення, а всього змісту нашої душі та її устрою» [293,389]. Видатний педагог зробив висновок про те, що генетично перше місце в психіці дитини посідають почуття, які виникають під впливом різних потреб, що ці почуття ускладнюються свідомими уявленнями і потім, перетворюючись на бажання, реалізуються у формі тих або інших вчинків.

Якщо емоційний досвід людини міститься в почуттях, то, відповідно, саме через почуття, емоційні переживання визначається особистісне значення музичного виконавства, під впливом якого в учня формуються морально-ціннісні орієнтації, установки, відношення, світогляд. Тому потрібно розглянути емоційні процеси, які для особистості мають особливу моральну цінність і значущість.

Основним елементом емоційно-мотиваційного компонента морально-ціннісного відношення до музичного виконавства, на наш погляд, є ціннісна емоція, яка має своїм предметом відображення цінності як властивості або сукупності властивостей об'єкта. Ним може бути будь-яке ціннісне явище, діяльність, ідея, предмет тощо. Змістовність емоційно-ціннісної реакції виражає особливу значущість музичного виконавства для суб'єкта. Особливість ціннісної емоції в цьому разі полягає у високому ступені її усвідомленості, наявності в її структурі когнітивно-оцінювальних і морально -регулятивних характеристик, які дають можливість досягти цілісного відображення. Інакше кажучи, емоційно-ціннісне переживання залучає до смислової сфери музичну дійсність і дає змогу осмислити свою цілісно-конкретну причетність (відношення) до неї. Чуттєве співвідношення особистості зі світом музики здійснюється як переживання «пристрасно захопленого» ставлення до неї. Це виражається в емоційно-вольовому забарвленні її явищ та предметів, в оцінках, смислових значеннях, бажаннях, цілях, потребах. Можна сказати, що в контексті ціннісного переживання досягається єдність внутрішнього і зовнішнього, одиничного і загального, суб'єктивного та об'єктивного, реального та ідеального. Глибока диференціація і логічно узгоджена інформація, збагачена емоційно, на думку М. Левківського [167], в такій єдності стає рушійною силою суб'єкта співпереживання. Повторюваний процес співпереживання завершується тим, що він перетворюється на моральні якості, які стають рушійними силами поведінки та діяльності особистості.

Тому співпереживання (empatheia) за своєю природою є також морально-ціннісним актом. Особливість емпатії як морально-ціннісної якості в музично-виконавській діяльності найчастіше проявляється у механізмах емоційної проекції на ті її явища і функції, які вже певним чином стали особистісною цінністю або потенційно можуть нею стати. Це означає, що емпатії має передувати підготовка — накопичення виконавського та художнього досвіду. Як відзначає В. Баранівський, наявність в особистості повноцінних емоцій, світоглядних, духовних почуттів забезпечує «цілісне

переживання нею духовно-практичного світовідношення, тобто цілісне переживання людського буття в його зовнішньо-практичних і внутрішньо духовних аспектах» [18,57].

Усвідомлення, вважає В. Лисенко [172], – не кінцевий момент ціннісної діяльності, вона має закінчуватися ціннісним переживанням. Лише за цієї умови предмет набуває для людини особистісного змісту, суб'єктивної зна чущості, стає дійсною спонукою до її поведінки та діяльності. Звідси ціннісна зрілість особистості однозначно корелює з наявністю в неї ідеальних , духовних спонук і прагнень, які стають її смислопороджувальними силами, що визначають якість людського життя. Суб'єктивно виділеними, бажаними відношення стають тоді, коли вони пов'язуються, по-перше, з позитивними емоційними переживаннями, а по-друге, з уявленнями про себе. Якщо цього не відбувається, то об'єктивно виділені відношення не закріплюються, не стають для дитини особистісно значущими.

Ціннісне переживання ми розуміємо як особливий емоційний стан людини, за якого сприйняття і розуміння, знання перебувають в єдності з особистісним ставленням до того, що сприймається. Завдяки цьому ціннісному переживанню саме відношення стає ціннісним, оскільки ціннісну, але не пережиту цінність ще не можна вважати властивою свідомості. Ціннісна емоція не тільки вибірково сприяє виявленню ціннісних властивостей об'єкта, а й справляє вплив на перебіг пізнавальних процесів, на стимуляцію розумових та вольових актів, пошук нової інформації, інтеріоризацію (перехід зовнішнього досвіду у внутрішній тощо). Так, С. Жуков [106,40] відзначає, що від сили і спрямованості емоційного переживання залежить як розумова діяльність, так і мотиваційний стан людини. В ролі мотиву можуть бути потреби, інтереси, нахили, емоції, звички, установки, ідеали тощо. Це — найширше розуміння мотиву.

Крім предметного змісту мотиву властиве й емоційно-смислове забарвлення. С. Рубінштейн [252] вважав, що емоції виражають у своїй суб'єктивній конкретній психічній формі активну сторону потреб і водночас самі спонукають до діяльності. Вищим продуктом розвитку емоцій людини є усталені почуття до предметів, які відповідають її вищим потребам. Емоції нерозривно пов'язані з моральним потенціалом особистості, її світоглядом, ціннісними орієнтаціями тощо. Отже, емоція завдяки своїй мотиваційній силі та іншим ціннісним характеристикам сама є цінністю і при цьому важливим елементом морально-ціннісного відношення до музичного виконавства.

Найбільшої спонукальної сили емоції, як і воля, досягають, підкреслює А. Єршов, у «переконаннях особистості, що являють собою усталені особистісне значущі погляди, систему відношень, активну сторону світогляду» [102,94].

Як стверджує В. Мясищев [204], відношення — це потенційний аспект психологічних процесів, пов'язаних із вибірковою та суб'єктивною активністю особистості. Тому потреби, смаки, нахили, оцінки, мотиви та переконання становлять аспект відношень людини. Потреби є генетично вихідним фактором діяльності, зокрема музично-виконавської. „Бажання та

інтереси є тим матеріалом, з якого формуються цінності. Таким чином, цінності — це результат складної трансформації бажань та інтересів під впливом практики та більш глибокого їх усвідомлення" [172,66].

С. Омельченко [217], досліджуючи проблему морально-ціннісного відношення до праці у старшокласників, дійшла висновку, що задоволення потреб є передумовою ціннісного відношення і основним джерелом активності особистості, отже, потреби відображають можливості їх задоволення і реалізуються через конкретні об'єктивні цінності. Таким чином , у процесі освоєння музичного виконавства суб'єкт включається у таке відношення, яке задовольняє його потреби, і об'єкт останнього набуває значення цінності.

В. Мерлін [196] вважав, що відношення особистості складається із численності мотивів, оскільки будь-який мотив є спрямованим відношенням. Із цього впливає, що питання про смисл відношення завжди є питанням про мотив. Лише те, що для самої особистості представляє необхідність і значущість, закріплюється і стверджується в мотиві. У музично-виконавській діяльності, які в будь-якій іншій, мотиви виконують двояку функцію. Одні мотиви, спонукаючи діяльність, надають її особистісного смислу, тим самим визначаючи відношення до неї, інші – виконують роль спонукальних факторів – позитивних чи негативних.

Сторони, які стають мотивами під час занять музичним виконавством, мають високе духовно-моральне значення. Мотиви за цією ознакою є опосередкованими. Під час занять виникає почуття задоволеності від безпосередніх відчуттів та переживань. Безпосередніми є такі мотиви, як відчуття радості (причина, яка не має точного обґрунтування, тобто учні кажуть: «подобається», а чому — не знають), захоплення, інтерес, усвідомлення користі від музично виконавської діяльності, приємна втома, розвага, естетика, можливість самоствердження і самореалізації, вибір майбутньої професії. Для занять музичним виконавством обидві форми привабливості є необхідними. У школярів вони виявляються як ціннісні орієнтації. Під впливом адаптації, пропаганди, всієї системи виховання у дітей формуються ціннісні орієнтації на різні сторони музично-виконавського мистецтва. Сукупність ціннісних орієнтацій забезпечує чіткість та усталеність тієї чи іншої позиції учня, характеру його відношення і ставлення до музичного виконавства. Підґрунтям для стійких ціннісних орієнтацій, на думку Г. Шевченко, Л. Бутенко, В. Шкуріна [325], є система засвоєних особистістю знань про вимоги моралі та вироблення відповідних їм навичок поведінки в контексті інших відомостей про світ та про діяльність у ньому. „Ціннісні орієнтації — це своєрідні ланцюги ієрархізованих моральних цінностей, які стали надбанням моральної свідомості особистості й набули свого вираження в моральній діяльності. Ціннісні морально-етичні орієнтації, втілені в моральних якостях особистості, опосередковують також її мотиви, які виконують подвійну функцію: стимулювання вчинків та їх моральне обґрунтування" [325,30].

Зафіксованій або передбачуваній ціннісній орієнтації часто суперечить реальна поведінка (але остання водночас не суперечить загальній ціннісній спрямованості особистості). Відтак не дуже активною є участь більшості індивідів у музично-виконавській діяльності, що не завжди свідчить про відсутність у них загальної ціннісної орієнтації на неї, оскільки різними є здібності, сили та можливості кожного. В їхній свідомості ніби накопичуються своєрідні цінності музичного виконавства. Така ситуація підкреслює функціональну структуру ціннісних орієнтацій, яка пов'язана не тільки з типом особистості, а й значною мірою з тимчасовими умовами життя окремих людей. Тут, мабуть, доцільно виходити з такої установки: в усі часи, за найсприятливіших умов були, є і будуть певні групи людей, типи особистостей, які активно ніколи не цікавитимуться музичним виконавством. І навпаки, є такі групи людей і типи особистостей, які незалежно від будь-яких умов завжди орієнтуються на музично-виконавські цінності, відкривають, пізнають, використовують їх досить ефективно. І зрештою, найбільша, за нашими припущеннями, група людей — це ті типи особистостей, які під впливом різноманітних життєвих обставин, власного інтересу можуть прилучитися до музично-виконавських цінностей, як тільки для цього створяться відповідні умови. У науковому плані ці три групи, безумовно, становлять цікавий об'єкт для дослідження [Дод. А 2].

Ціннісну орієнтацію на музично-виконавську діяльність ми визначаємо як фіксовану у свідомості людини соціокультурно обумовлену загальну спрямованість на цілі і засоби у сфері музично-виконавської культури. У процесі засвоєння відношень та поглядів на музично-виконавську діяльність, які існують у суспільстві, і перетворення їх на ціннісні орієнтири поведінки, індивіди соціалізуються, тобто прилучаються до музично-виконавських цінностей, трансформуючи їх в органічний компонент своєї життєдіяльності.

Засвоєні цінності стають елементами системи ціннісних відношень особистості, важливим компонентом самосвідомості, основою мотивованої музично-виконавської діяльності. При цьому не виключається, що деякі уявлення про власні цілі і засоби музично-виконавської діяльності окремих індивідів буде засвоєно не зовсім чітко, підсвідомо, на рівні загально-емоційного стану індивідів. Тому не всі з тих, на нашу думку, хто займається музичним виконавством, здатні чітко сформулювати для себе зміст музично-виконавських цінностей, хоча у своїй поведінці інтуїтивно на них орієнтуються.

Ознаки ціннісних орієнтацій можна віднайти в мотивах діяльності, які водночас є емпіричними референтами, тобто проявом формування або функціонування самих цінностей. При цьому мотиви істотно відрізняються від ціннісних орієнтацій. Так, вони відповідають, але іноді і не відповідають змісту ціннісної орієнтації; мотив «продукується» ціннісною орієнтацією, що виступає як його підоснова у вигляді системи фіксованих установок (Д. Узнадзе); водночас систематично повторювана однорідна мотивація вчинків слугує основою для формування відповідних ціннісних орієнтацій; мотиви, як правило, є явищами неусталеними, ситуативними, тому їх важко

інтерпретувати як ознаки ціннісної орієнтації.

У соціальній психології склалося розуміння ціннісних орієнтацій як структурних утворень, які чітко ієрархічні за низкою параметрів і залежать від ступеня активності задоволення потреб. Зважаючи на це можна припустити, що коли людина не може задовольнити елементарні потреби, то заняття музичним виконавством вона відкладає до кращих часів, якими б значущими вони не були для її гармонійного розвитку. Якщо ж людина претендує на високу культурну освіченість внаслідок своїх естетичних вподобань або з міркувань престижу, то музичне виконавство посідає одне з чільних місць у системі ієрархії цінностей.

Звідси випливає провідна функція ціннісних орієнтацій – регулювання форм і спрямованості поведінки людей як усвідомлені дії в конкретних умовах їхньої життєдіяльності. Відомо, що система формування ціннісних орієнтацій та ціннісних відношень завжди відображує соціально значущі потреби. Відтак ті особистості, які орієнтують свої потреби і заняття музичним виконавством, включаються в систему соціально значущих потреб.

В результаті наших досліджень доходимо висновку, що мотиваційну основу морально-ціннісного відношення до музичного виконавства неможливо пізнати, ігноруючи соціальну сутність суб’єкта, його зв’язки зі світом, що його оточує. Морально-ціннісне відношення найповніше розкривається не тільки під час навчального процесу, а й у спілкуванні та поведінці. Тому ознаки морально-ціннісного відношення можна поділити за багатьма параметрами: істотні та неістотні, помітні й малопомітні та ін. Вони постійно або періодично виявляються в різноманітних ситуаціях. Виявлення найістотніших домінуючих ознак морально-ціннісного відношення, зокрема мотиваційних елементів, є важливим завданням психолого-педагогічної діагностики і свідчить про велику майстерність викладача.

Однією з таких домінуючих ознак морально-ціннісного відношення до музичного виконавства є інтерес до останнього. Ця наукова категорія знайшла широку інтерпретацію в соціологічної та психолого-педагогічній літературі. Зокрема, інтерес до музичного виконавства як до моральної цінності виявляється в посиленій увазі до нього, емоційно забарвленій музично-пізнавальній активності, прагненні приділяти для занять достатню кількість часу, що істотно впливає на характер перебігу самого виконавського процесу. Необхідною характеристикою такого інтересу є його усталеність, яка відображує інтенсивність свідомості в подоланні труднощів при здійсненні діяльності і сприяє його незгасанню.

Упорядкування інтересів та потреб відбувається внаслідок усвідомлення їх, інакше кажучи, переростання в переконання і переконаність . Форми цих інтересів відображують певне розуміння аксіологічної природи музичного виконавства, впевненість у її наявності і суб’єктивне ставлення до неї, яке й скеровує процес включення в діяльність. Важливим діалектичним аспектом морально-ціннісного відношення до музичного виконавства є його перехід від об’єктивного до суб’єктивного. Це відбувається в результаті

об’єктивізації потреби, яка є наслідком спрямованості. Спрямованість інтегрує, мобілізує потреби, переконання, інтереси, створює певну систему і регулює та орієнтує музично-виконавську діяльність.

Отже, ураховуючи специфіку музичного мистецтва та вікові особливості підлітків, є підстави вважати, що провідним компонентом морально-ціннісного відношення до музичного виконавства є емоційно-мотиваційний, оскільки саме йому властиві витончений вплив та коригування діяльності учня викладачем.

Третім компонентом морально-ціннісного відношення до музичного виконавства є операційний (поведінковий), який залежить від ступеня розвинутості, когнітивного та емоційно-мотиваційного компонентів, а також їхнього співвідношення і взаємодії.

Ще в 60-ті роки XX ст. В. Василенко [50] висловив думку про те, що суб’єктом ціннісного відношення є не свідомість або мислення, а людина як матеріальна і практично діюча сутність. Тому, на думку автора, коли порушується питання про суб’єктивний чинник цінності, завдання зводиться до того, щоб «у самій людині відшукати її характеристики як практично діючої суспільної сутності» [50,45]. Як відзначає А. Ручка [257], об’єктивність змісту ціннісного відношення полягає саме в предметно-практичній діяльності. Отже, вирішальним імпульсом музично-виконавської діяльності є не тільки «теоретичне відношення» до цінностей музичного виконавства, а й активна практична діяльність з оволодіння ними.

Операційний компонент відображує установку і прагнення до включення в активні форми музично-виконавської діяльності, істотно впливаючи на її характер, та безпосередня участь у ній. Звідси випливає, що когнітивний компонент визначає змістову спрямованість морально-ціннісного відношення, емоційно-мотиваційний — інтенсивність контакту з музичним виконавством, операційний — установку до дії і саму діяльність. За психологічним словником [274], установка являє собою спрямованість на певні об’єкти, поняття і ситуації. Як спрямованість, так і готовність до дій має емоційний, мотиваційний та інтелектуальний аспекти. Установка забезпечує усталений цілеспрямований характер перебігу музично-виконавської діяльності.

Установку, що відображує відношення особистості під час діяльності щодо її суб’єктів, які мають для неї особистісне значення А. Петровський, М. Ярошевський [240] називають смисловою. Вона має свою структуру (інформаційний, емоційно-оцінювальний, поведінковий компоненти). За допомогою смислової установки відбувається залучення індивіда до системи цінностей, його самоутвердження і самоактуалізація.

І. Григорчук [76], досліджуючи проблему морально-ціннісного відношення в контексті музичної діяльності, розвиває положення Є. Назайкінського [205] та В. Медушевського [192;194], про аксіологічну установку, яка спирається на положення про соціальну природу людської психіки на основі детального аналізу механізмів перетворення суспільно-історичного досвіду. Аксіологічна установка виявляється складною

структурою, так чи інакше співвідносячись із системою оцінок культурності, охоплює найрізноманітніші компоненти музичного твору, який є відбитком-нашаруванням різних культурно-історичних пластів.

Таким чином, аксіологічну установку у морально-ціннісному відношенні до музичного виконавства можна, на нашу думку, визначити як готовність до музично-виконавської діяльності внаслідок актуалізації особистої ціннісної потреби в ній. Морально-ціннісне відношення реалізується безпосередньо в музично-виконавському процесі. Як стверджує М. Каган [133], діяльність — це реальне відношення, в якому цей процес відіграє роль суб'єкта. Предметно-чуттєва діяльність є результуючою стадією будь-якого типу світовідношення людини — компонентом та проявом людської суб'єктивності. Коли людина починає діяти, переконаний І . Григорчук [76], використовуючи певні засоби, певне знання, ми можемо говорити вже про існування відношення її до чогось. Активна дія проявляє цілісність особистості, а кожний вчинок є виявленням сформованості морально-ціннісного відношення, бо здійснюється на основі та під впливом збуджених пам'яттю до мислення і мовлення морально-ціннісних переконань , що є результатом сприйняття людиною певних життєвих істин, без стимулювання бажання їх утвердження, не складає життя, існування людської особистості і як наслідок — не виявляє її морального обличчя.

Згідно з концепціями А. Єршова, О. Леонтьєва, А. Петровського С. Рубінштейна та інших дослідників, основними характеристиками діяльності є предметність та суб'єктність. Специфіка предметної детермінації діяльності полягає в тому, що об'єкти зовнішнього світу впливають на суб'єкт не безпосередньо, а лише в разі перетворення в процесі діяльності. Внаслідок чого вони більш адекватно відображуються у свідомості. Суб'єктність музично-виконавської діяльності знаходить своє відображення в аспектах активності (потребах, емоціях, цілях, мотивах), що виступає у співвіднесенні з музично-виконавською діяльністю, виявляючись динамічною умовою її становлення, реалізації, видозміни.

Отже, момент реалізації творчого потенціалу, залучення підлітка до музично-виконавської діяльності, тісно пов'язаний з механізмом внутрішньої активності, яка стає засобом його самореалізації та самоствердження, в результаті чого можна говорити про реалізацію та операційний «вихід» відношення як ціннісної причетності. Результати наших досліджень дають підстави вважати, що однією з ознак успішної реалізації морально-ціннісного відношення до музичного виконавства є музично-виконавська рефлексія — самоаналіз, який здійснює суб'єкт і який стосується не тільки внутрішніх психічних актів і станів, а й власного виконання. Отже, музично-виконавська рефлексія — це процес подвійного суб'єктно-об'єктного аналізу. Узагальнення практичного досвіду музикантів – педагогів дитячих музичних шкіл, які взяли участь у нашому експерименті, засвідчили, підлітки – учні старших класів часто не вміють проаналізувати й осмислити те, що і як вони виконують. «Невміння думати» призводить до «випадкових» зривів під час концертних виступів, підриваючи тим самим впевненість у придатності до

музично-виконавської діяльності взагалі. Дії викладача мають бути спрямовані на розвиток саморегуляції діяльності учня через формування на вичок музично-виконавської рефлексії (вміння поставити самостійно мету дій, розробити їхню програму, оцінити результат і відповідним чином скоригувати подальшу роботу). Включення в таку внутрішню змістовно збагачену музично-виконавську діяльність сприяє активній самореалізації особистості учня ще у шкільному віці.

Узагальнюючи викладене, слід відзначити, що структурі морально-ціннісного відношення до музичного виконавства притаманна динамічна цілісність. Вона виявляється в тому, що навіть при домінуванні одного компонента, зумовленого цілісним характером особистості, завжди присутні інші компоненти. Знання — це завжди елемент якоїсь діяльності (дія або система дій), яка має певні особливості. Значення мотивації, відзначає Д. Узнадзе [292], полягає саме в тому, що відшукують і знаходять саме таку дію, яка відповідає основній закріпленій у житті установці особистості.

Узагальнений аналіз операційного компонента характеризує його як деякою мірою ідеалізовану та теоретично абстраговану модель діяльного прояву морально-ціннісного відношення до музичного виконавства. Основний акцент цієї ідеалізації операційного компонента обумовлюється тим, що ми аналізували його з позиції усвідомленої, а не пристосувальної операції. На практиці ж буває так, що ціннісне усвідомлення певних виконавських дій або своєї діяльності взагалі може не наступати, проте самі музично-виконавські дії почасти виконуватимуться віртуозно. Ця суперечність зазвичай лежить в основі «горезвісного натаскування», конформістських уявлень про виконавство та проблем, пов’язаних із відсутні стю чи недостатністю інтерпретації тощо.

Таблиця 1.1.2.

Морально-ціннісні якості особистості у сфері музичного виконавства

Інтегральні якості	Часткові якості
Здатність любити	Милосердя, доброзичливість, співчуття, відвертість, здатність до самопожертви
Совість	Відповідальність, обов’язковість, чесність, здатність визнати власну помилку, надійність, справедливість
Гуманність	Доброта, взаємодопомога, співпереживання, чуйність, терпимість
Воля	Наполегливість, рішучість, витримка, цілеспрямованість, дисциплінованість
Усвідомлення моральної ціннісності музичного виконавства	Особистісне усвідомлення себе в музиці, цілісне особистісне включення в цінності музичного виконавства, розуміння музично-виконавської діяльності як моральної цінності
Прагнення до самовдосконалення через музичне виконавство	Працелюбність, терпіння, відданість обраній справі, бажання займатися самоосвітою, здатність до самовиховання, потреба в саморозвитку

Одним із загально-методологічних принципів сучасної педагогічної науки, яка безпосередньо займається теоретичним обґрунтуванням певних понять та розробкою методів формування значущих характеристик особистості є в кінцевому рахунку вихід на якості особистості як „сукупність

усіх соціально і біологічно обумовлених компонентів особистості, що визначають її усталену поведінку в соціальному та природному середовищі" [143,56].

Спираючись на сутнісний та структурний розгляд морально-ціннісного відношення до музичного виконавства, ми маємо підстави вийти на такі морально-ціннісні якості особистості (Табл.1.1.2), у яких останнє проявляється відповідно до загальнозначущої (інтегральної) та часткової (тієї , що стосується проблеми ціннісного відношення „я – музичне виконавство") ієрархії якостей-цінностей особистості учня дитячої музичної школи. Морально-ціннісні якості певним чином: 1) відображають показники критеріїв та рівнів сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства; 2) характеризують положення особистості в системі музичної культури, можливості для особистісного вдосконалення; 3) зумовлюють створення відповідних умов розвитку дитини в музичній школі.

1.3. Принципи та психолого – педагогічні умови формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків

За свою історію мистецька педагогіка накопичила величезний досвід створення умов для ефективної реалізації навчально-виховних завдань в роботі з учнями. З одного боку цей досвід складає основний фонд педагогічної науки і представлений у формі різноманітних принципів навчання та виховання, а з іншого – він став внеском практичної діяльності численних педагогів, які не тільки використовують його у своїй діяльності, а й поповнюють його своїми творчими досягненнями. Сьогодні цей досвід лежить і в основі наукових розробок і змісту практичної роботи музикантів-педагогів. У вітчизняній науці широко відомі теоретичні та прикладні роботи І. Григорчука, А. Малюкова, Л. Масол, Г. Шевченко, Г. Щербакової та інших. Саме у цих працях у загальній формі визначені загальнотеоретичні основи формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства.

Проектуючи основні прогресивні ідеї сучасної мистецької освіти на педагогічну роботу з підлітками – старшокласниками ДМШ у процесі формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства, ми виокремлюємо в ній такі принципи: 1) формування співтворчості викладача з учнем; 2) виховання об'єктивно-суб'єктивної ціннісності музичного виконавства для учня; 3) досягнення відповідності творчої мети та дій викладача; 4) індивідуалізація музично-виконавського навчання; 5) гармонізація родинного та музичного виховання. Визначені принципи відображують внутрішню сутність діяльності викладача та учня, ґрунтуються на закономірності музично-виконавського навчання, є системою основних положень, на які спираються теорія і практика музично-виконавського навчання; визначають стратегію творчої діяльності викладача при формуванні морально-ціннісного відношення до музичного виконавства в учнів, логічно переплітаючись з вимогами до музично-виконавської

підготовки в дитячій музичній школі та естетичного виховання і розвитку, висвітленими у базових освітніх стандартах [89].

Наукові роботи вказаних вище авторів і власні дослідження автора дисертації засвідчують, що основною передумовою формування співтворчості викладача з учнем є встановлення творчого контакту між ними — атмосфери творчої радості, відвертості, захопленості, правильного сприйняття зауважень, творчого взаємозбагачення педагога і учня. Створенню такого контакту сприяє вдало вибраний викладачем стиль спілку вання та особистісно орієнтований підхід, який зумовлює потребу підвищеної уваги до формування особистості учня як унікальної, неповторної, суверенної сутності. Співтворчість передбачає, підкреслює О. Рудницька, «не лише активне співпереживання, пропущене крізь призму власного світобачення, і не лише цілісне сприйняття, а й здатність зрозуміти різноманітні твори мистецтва, правильно оцінити справжнє значення незвичних для суб'єкта принципів музичної логіки та образності» [256,13].

У музично-виконавському процесі педагогічна взаємодія має бути не тільки завдяки своїй духовній загально-психологічній універсальності, а й з огляду на зв'язок учня з виконавською співтворчістю з автором. Зазначимо, що суть виконавства полягає в наслідуванні композиторського мислення, тобто проходження інтонованого шляху від звуку до звуку, від інтервалу до інтервалу, від мотиву до мотиву, від фрази до фрази тощо. Музикант, як зазначає М. Давидов [86], водночас передає і зміст написаного, і оригінальність власної інтерпретації.

Вивчаючи умови формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків, ми не могли не враховувати, що навчання у дитячій музичній школі значно відрізняється від педагогічного процесу в загальноосвітній школі за своїм змістом, матеріалом мистецтва, формами і структурою навчання. Однією з таких специфічних рис музичної освіти є форма індивідуальних занять — відповідне поле для забезпечення діалогічного підходу, який визначає суб'єктно-об'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, їхню самоактуалізацію і самореалізацію. Переорієнтація авторитарної позиції шкільного вчителя на рівноправно-особистісний підхід музичного педагога стимулює позитивну мотивацію учнів до занять музичним виконавством навіть у разі недостатності спеціальних здібностей або запасу знань, умінь та навичок.

Найяскравіше серед різних видів мистецтва, вважає М. Каган [133], діалогова структура моделюється музикою. Автор вирізняє декілька можли вих форм музичного діалогу. Це взаємодія окремих партій під час ансамблевого виконання і творча імпровізація, що передбачає взаємодію творця та співавтора-інтерпретатора; і, насамкінець, процес слухання музики реципієнтом.

Починаючи з Платона, діалогічність, за твердженням багатьох учених-педагогів, є атрибутом людської свідомості. Природа діалогічності мови та мислення обумовлюється асиметрією будови, функціонуванням і взаємодією великих півкуль головного мозку людини. В Україні питання про роль

діалогічного підходу активно розробляли Г. Балл, А. Волинець, В. Лутай та ін.

Соціокультурна концепція спілкування і творчості як діалогу обґрунтована в дослідженях М. Бахтіна, В. Біблера, Л. Виготського, А. Бодальова та ін. Психологічні механізми зародження діалогу, особливості його різних видів, провідна роль діалогу в організації педагогічної співтворчості дедалі частіше стають предметом сучасних психологічних досліджень (Л. Зазуліна, Г. Батюніна, В. Ражніков, О. Матюшкін, С. Дмитрієва та ін).

Відправною точкою для всіх подальших досліджень діалогу стала концепція М. Бахтіна [22]. На його думку, діалогічні стосунки — це майже універсальне явище, яке пронизує будь-які відносини і прояви людського життя. Міжособистісний діалог, за М. Бахтіним, відрізняється своєрідними стосунками між особистостями в процесі їхньої взаємодії, взаєминами, які не можуть бути зведені ні до суто логічних, ні до суто лінгвістичних, ні до психологічних. Діалогічні взаємини є єдиною формою ціннісного відношення до людини як особистості, на думку Л. Зазуліної [108], яка зберігає її свободу і незавершеність розвитку.

Педагогічний вплив також ґрунтується на відповідних стратегіях діалогічних взаємин, реалізація яких передбачає використання різноманітних навчально-виховних засобів спонукання учня до усвідомлення себе не пасив ним об’єктом освіти, а її суб’єктом. Саме така орієнтація педагогічного впливу, вважає О. Рудницька [255] як найбільше сприяє розв’язанню актуальних освітніх завдань, зокрема формуванню особистості, готової спрямовувати власний розвиток.

Дані наукових досліджень і практичний досвід автора дисертації дають підстави стерджувати, що шлях до мистецтва проходить не через настанови, а через культуру душевних сил педагога та учня. «Відношення “Я—Ти” — це відношення вихователя зі своїм учнем. Для того щоб досягти втілення в дійсність найкращих здібностей, які учня, учитель має ставитися до нього як до певної особистості, враховуючи її потенційність та актуальність. Інакше кажучи, він має усвідомлювати його не як суму якостей і прагнень, а як цілі сність, утверджуючи учня в цій цілісності. Проте це стає можливим тоді, коли вчитель ставиться до учня як до свого партнера у певній біполярній ситуації. Вплив на учня буде цілісним та продуманим, якщо вчитель переживатиме кожен момент цієї ситуації. Співпраця педагога з учнем на уроці як акт творчої взаємодії дає змогу сподіватися на те, що внаслідок цієї взаємодії випускник дитячої музичної школи не лише навчиться грати на музичному інструменті, а й стане творчою, культурною, освіченою людиною, яка вміє спілкуватися, гідно обстоювати свою позицію, розуміти призначення музичного мистецтва і своє місце в ньому.

Щодо практичного втілення принципу співтворчості, то не можна обминути категорії «спілкування», «діяльність», і «педагогічне спілкування». У своїх працях М. Каган [132;133] підкреслює, що спілкування – це умова успішного здійснення всіх видів діяльності. О. Леонтьєв [169] розглядає

спілкування як вид діяльності, в процесі якої людьми обмінюються між собою інформацією, доходять взаєморозуміння, виявляють між собою схожість та відмінність своїх інтересів, поєднують діяльність, свідомість і особистість, завдяки чому взаємодіють суспільна та індивідуальна діяльність. Завдяки спілкуванню людина, як відзначає Б. Ломов [173], оволодіває фондом духовного багатства, створеного людством, і через спілкування вносить до нього те, що створила сама.

На нашу думку, такі трактування спілкування та діяльності є найбільш прийнятними для музичної педагогіки, оскільки тут існують як суб'єкт-суб'єктивні (педагог – учень) зв'язки (відношення), так і суб'єкт-об'єктивні (педагог – учень – процес навчання музики). Педагогічне спілкування має певні педагогічні функції і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також на психологічну оптимізацію навчальної діяльності та відношень між педагогом і учнем. Педагогічне спілкування як безперервна взаємодія вчителя з учнем забезпечує умови для взаємопроникнення, взаємовпливу їхніх свідомостей, взаємопізнання, соціалізації, реалізації навчальних функцій учня і заохочення його до ак тивного творчого пізнання. Важливу роль у цьому процесі відіграють між особистісні контакти викладача зі своїми учнями.

Міжособистісні контакти — діалог, бесіда, дискусія — створюють, на думку сприятливі умови для вирішення навчально-пошукових завдань, детермінують збагачення словникового запасу підлітка, його почуттів, естетичних емоцій, розкривають широкі можливості для детальної психолого -педагогічної діагностики. Точний педагогічний діагноз вирішує не тільки успіх музичного навчання дитини, її професійну долю, а й визначає цілісний гармонійний розвиток її особистості. Про потребу вивчення індивідуальності учня йдеться в багатьох працях видатних музикантів-педагогів (О. Алексєєв, Л. Баренбойм, О. Гольденвейзер, Г. Нейгауз, Е. Ткач, О. Ямпольський, М. Фейгін та інші автори). Точна діагностична діяльність педагога сприяє своєчасному коригуванню дій, правильному розподілу уваги, творчій модифікації заняття.

Вивчений нами досвід роботи дитячих музичних шкіл доводить, що збереження учнівського контингенту музичної школи залежить не тільки від загального стану економічної чи соціокультурної ситуації, а й, головним чином, від самого викладача, його педагогічної майстерності, вміння актуалізувати в діалогічному спілкуванні морально-ціннісні аспекти музичного виконавства. Проте найважливішим для педагога є не максимум знань, а їхня мобільність, гнучкість і достатність, системність та глибина. Знання та вміння далеко не завжди гарантують досягнення успіху в музичній школі. Можна самому чудово знати і виконувати музику, але не вміти донес ти її зміст, особливості до свідомості учня. Нудьгування учнів на уроці спричинюється, як правило, байдужістю учителя.

Важливим чинником реалізації принципу співтворчості є, на нашу думку, ціннісна спрямованість учителя. Вона стає особливо актуальною тоді, коли йдеться про формування ціннісної системи. Згідно з дослідженнями О.

Завгородньої [107], найпоширенішими є такі типи ціннісної спрямованості: 1) автономно-універсальний (орієнтація на самоактуалізацію, творчість, захопленість справою, моральні судження є самостійними і гуманними); 2) наслідувально-універсальний (орієнтація на соціальні цінності, які сформовані не самостійно, а внаслідок наслідування авторитетних осіб. У моральних судженнях викладачі виявляють милосердя і недостатню самостійність); 3) автономно-групоцентричний (самостійно сформовані групоцентричні цінності, лідерство, активно-агресивна позиція. Моральні судження — рішучість, жорстокість, недостатня гуманність); 4) наслідувально-групоцентричний (групоцентричні цінності навіяного або наслідувального способу формування, що залежить від оточення та групових кумирів. Моральні судження — консервативні, жорсткі).

Отже, спілкування викладача з учнем у процесі формування морально-ціннісного відношення залежить від співвідношення їхніх ціннісних спрямованостей. Інакше кажучи, від типу ціннісної спрямованості учителя залежить, наскільки він здатен зрозуміти особливості ціннісного формування підлітка, оцінити його сильні сторони, сприяти особистісному зростанню.

Результати наших досліджень уможливлюють висновок, що творчий контакт викладача з учнем на кожному етапі формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства має свої критерії відповідно до зміни позицій ціннісної свідомості реципієнта. Щоб краще орієнтуватися в питанні вибору стилю спілкування, на кожному етапі потрібно класифікувати учнів за типом особистісних якостей (пасивний, активний, «ремісник», учень з травмованою психікою тощо. Кожному з психологічних типів має відповідати своя модель стилю спілкування: педагог керує; педагог переконує; педагог консультує або змішаний тип, який включає риси різних стилів спілкування.

Сутнісним виявленням принципу об’єктивно-суб’єктивної цінності музичного виконавства для учня є унікальність кожної зустрічі з ним (як з виконавцем і як зі слухачем), захопленість нею як чимось необхідним і безу мовно значущим. У конкретній практиці принцип об’єктивно-суб’єктивної цінності музичного виконавства реалізується через систему стосунків між ним і педагогом. Акт визнання чи невизнання музично-виконавських цінностей зумовлюється умовами сприйняття, елементами установки, споглядання, враження від зустрічі з ними. Для того щоб учень сприйняв цінність, викладач має її показати, причому ненав’язливо, непомітно, але переконливо (з відчуттям внутрішньої духовної сили), зважаючи на те, що сьогодні більшість підлітків обмежується споживацькою субкультурою, просякнутою нігілізмом, суперечливістю і байдужістю.

Як засвідчує практика, сприймання музично-виконавських цінностей підлітком відбувається, здебільшого, у процесі народження «живого» мистецтва (А. Малюков), яке представляє вчитель. Йдеться не лише про факт виконавської ілюстрації, хоч він і має неабияке значення, а увесь комплекс педагогічних стимулів. Це — виявлення багатоплановості ролей викладача, зміна процесуальних сторін уроку, зміст репертуару, миттєва переорієнтація

педагогічної взаємодії у разі негативної оцінки учнем запропонованого матеріалу. І хоча ця оцінка має ситуативний характер, вона дає об'єктивно-суб'єктивну інформацію про усвідомлення значущості того чи іншого музично-виконавського явища для потреб та інтересів учня. Оцінка може бути як негативною, так і позитивною, (від того вона не перестає бути оцінкою), а в результаті — констатувати рівень осягнення цінності й відображати відношення до неї. Негативна оцінка виникає через невідповідність представленої викладачем цінності тому ідеалу, який склався в учнівській свідомості. У разі загострення невідповідності виникає протест та заперечення позиції вчителя.

Разом з багатьма дослідниками, ми вважаємо, що нейтралізація цієї суперечності потребує виважених контрольованих дій викладача, що ґрунтується на знаннях відображувальної специфіки оцінних суджень. Кожне переконання і кожна вимога мають відповідати творчим критеріям і типологічному темпераменту учня, бути відображеними в доступних навчально-виховних прийомах та методах. Індикатором розкритої і сприйнятої музично-виконавської цінності є повернення до неї мотиваційно-потребової сфери ціннісної свідомості, запам'ятовування образів виконавців, твору тощо.

Діяльнісний аспект принципу об'єктивно-суб'єктивної цінності музичного виконавства для підлітка-старшокласника ДМШ полягає у використанні його як засобу формування ціннісної свідомості — практично орієнтованої свідомості, яка, як відзначає А. Ручка [257], завжди націлена на розв'язання та вирішення практично-світоглядних проблем, визначення життєвих пріоритетів, впливаючи на вибір життєвого шляху, а також свідчить про певні переваги професійної діяльності, здатність до самооцінки власних здібностей і можливостей.

З огляду на це значно зростає роль викладача та дібраного ним художньо-музичного матеріалу. Добір цінного репертуару — другого «вчителя-майстра» — є одним із найважливіших завдань організації навчального процесу. Досвідчені педагоги знають, що значно простіше працювати з апробованим матеріалом, але процес формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства потребує його постійного оновлення. Крім того, існує проблема переважного використання в навчальному репертуарі творів західних авторів. Відтак необхідно збалансовувати репертуар, включаючи до робочих програм твори українських авторів, народну та сучасну популярну музику для того, щоб учні ознайомлювалися з надбаннями вітчизняної музичної культури, її світоглядною специфікою і художніми характеристиками.

Сутність принципу принципу відповідності творчої мети та дій викладача полягає в тому, що мета сформувати морально-ціннісне відношення до музичного виконавства в учня передбачає адекватні дії з боку педагога. Але поза основною визначеною нами метою існує ряд цілей і завдань, вирішення яких будує перспективи розвитку самосвідомості підлітків, їхньої творчої самостійності, життя в соціумі, професійної

орієнтації.

Спостерігаючи в процесі експерименту за особливостями розвитку морально-ціннісного сприйняття та осмислення учнями своєї діяльності, ми дійшли висновку, що координування цілей та їхніх процесуальних рішень під час привласнення і засвоєння музично-виконавських цінностей має відбуватися за такою схемою:

1) інформація про музично-виконавські цінності (назви, розмаїття, умови функціонування);
2) трансформація — «переклад» інформації про музично-виконавські цінності мовою художньо-ілюстративних форм;
3) активне залучення учня до музично-виконавської діяльності з метою максимальної реалізації його творчих здібностей;
4) генералізоване переживання музично-виконавської цінності;
5) контроль, аналіз та коригування змін, що відбулися у свідомості учня внаслідок прийняття і реалізації ним певної музично-виконавської цінності;
6) позаурочна творча взаємодія педагога та учня для динамізації інклюзії музично-виконавських цінностей у його особистісну ціннісну систему та життєдіяльність.

На основі даної схеми конкретне відображення принципу відповідності творчої мети та дій викладача у вигляді дидактичних вимог можна відобразити такими рисами*:* а) особистісна цінність музичного виконавства може бути усвідомлена завдяки морально-ціннісному відношенню до неї викладача; б) яскраві емоції, якості особистості у підлітків будуть формуватимуться, якщо ними володітиме педагог; в) раціональна організація самостійних занять учнів та ін.; г) застосування культурологічного та міждисциплінарного підходів.

Вказані риси багато в чому обґрунтовують необхідність опори педагога на принцип гармонізації родинного та музичного виховання. Вироблення системи цінностей відбувається досить складним шляхом. Більшість дітей сприймає цінності в сімейному оточенні під час так званого періоду становлення. Діти уважно слухають та придивляються до своїх батьків, (як вони поводяться в тих або інших ситуаціях). Дитина сприймає, наслідує, експериментує, щось відкидає, визначаючи для себе певний спосіб поведінки . Висновки, що ґрунтуються на величезній кількості таких спостережень, людина зводить у власну філософію життя.

У педагогіці виявлено декілька способів, за допомогою яких одні люди можуть впливати на цінності інших людей. Основними з них є: моралізування, особистий приклад, невтручання. Однак, можливість впливу на підлітків не завжди може здіснюватися безконфліктно. Встановлено, що у віці 11–14 років виявляються перші ознаки «ціннісного конфлікту» (А. Андрєєва, А. Воронова, Н. Гуткіна, Д. Лубовський [236]). В цей період такий конфлікт виражається в активному обстоюванні власного розуміння різноманітних цінностей. Підліток навіть з якимось особливим задоволенням «викриває» своїх батьків або взагалі дорослих тому, що вони не

погоджуються з його розумінням цінностей. Причини цього полягають в особливостях уявлення підлітка про себе, у специфіці його мислення і пов'язаних із нею особливостях морального розвитку.

Як показали дослідження Ж. Піаже [230], саме в цей період моральний розвиток особистості набуває нового змісту, коли для людини стають значущими цінності та ідеали, які виходять за рамки її конкретного життя. На сприймання цінностей активно впливають особливості інтелектуального розвитку («пізнавальний егоцентризм») і неправильне сімейне виховання. Позиції щодо родинного виховання, як підкреслюється в психологічній літературі, можуть по-різному впливати на музично-виконавський процес.

Відповідно до позиції неприйняття дитини, воно може бути явним і неявним. Явне неприйняття простежується тоді, коли народження дитини було первісно небажаним. Значно складніше виявити неявне неприйняття. В таких сім'ях про дитину піклуються, але душевного контакту немає. Незацікавленість її внутрішнім світом, проблемами навчання породжує в неї почуття протесту до нього і, як правило, музичну школу вона залишає. Неприйняття спричинює зневіру у власних силах, здібностях до музики, формуються риси нестійкості, негативізму.

Щодо позиції гіперсоціального виховання, то й його причина криється в неправильній орієнтації батьків. Вони намагаються надто пунктуально виконувати всі рекомендації стосовно виховання дитини. Така орієнтація негативно позначається і на музичному навчанні. Дитина весь час відчуває контроль за своїми заняттями. Наслідком такого виховання можуть бути: різкий протест проти навчання музики, бурхлива реакція на будь-які зауваження, спад інтересу до навчання, цілковита втрата інтересу до занять музичним виконавством.

За даними нашого дослідження, тривожно-помислова позиція виховання спостерігається в тих випадках, коли в сім'ї росте одна ослаблена або пізня дитина. Тривога батьків переходить на дитину, і вона дуже тривожно сприймає свої труднощі в навчанні, гіперболізує їх, з недовірою ставиться до викладачів і тих, хто її оточує. Дії дитини несамостійні, вона не впевнена в собі, від занять музикою вона не має ні насолоди, ні радості.

У практиці роботи ДМШ відомі випадки, коли за егоцентричної позиції виховання дитині нав'язується уявлення про себе як надцінність: вона — сенс життя своїх батьків. Інтересами інших людей жертвують заради дитини. Якщо під час навчання музики в дитини виникають труднощі, батьки безумовно звинувачують викладачів, обставини тощо. Внаслідок цього міняють викладачів до іншого, і, врешті-решт, школу учень залишає.

Відомо, що будь-яка діяльність може бути успішною за умови глибокої переконаності в її необхідності і розумінні кінцевої мети. На жаль, є ще дуже багато батьків, які не усвідомили для себе цінностей музичного виконавства і не виявляють належної активності щодо використання їх своїми дітьми. Ось чому сьогодні викладачам доводиться переконувати насамперед дорослих у тому, що потрібно величезну роль музичної культури в житті людини. До речі не тільки переконувати, а й «озброювати» конкретними знаннями та

вміннями, щоб батьки могли активно і грамотно допомагати своїм дітям долати труднощі, які виникають на музично-виконавських заняттях.

Тісний зв'язок батьків з викладачем спецінструменту дає можливість враховувати індивідуальні особливості сина або доньки при виробленні домашнього режиму, а також підтримувати ті вимоги викладача, які забезпечують єдність впливу на підлітка для досягнення загальної мети. В свою чергу, викладач музичної школи дізнається від батьків, як поводяться його учні поза школою. Інтерес, який виявляють батьки до занять своєї дитини, завжди позитивно впливає на їхні музичні успіхи. І якщо батьки мають досить інформації і вчасно допомагають своїм дітям, підтримуючи в них бадьорість духу і, вселяючи віру, учням легше боротися з тимчасовими труднощами і невдачами.

На думку опитаних педагогів, родина може сприяти розширенню міжособистісних контактів, зробити різнобарвними почуття і переживання. Проте в підлітковому віці здебільшого роль родини послаблюється і зростає вплив ровесників. У цей період вони не в змозі замінити родину, та майже зрівнюються з нею за мірою впливу. Цікавими щодо цього є такі спостереження наших респондентів: підлітки схильні сприймати цінності батьків, їхні норми, погляди в тих сферах, в яких ці цінності та норми є усталеними, а також там, де вони мають тривалі наслідки. На ровесників вони орієнтуються там, де йдеться про досить мінливі моделі та норми, що безпосередньо впливають на повсякденне життя.

Цікавим, на наш погляд, є думка педагогів про те, що багато проблем внутрішнього характеру було б розв'язано, якби в музичній школі працював психолог. Через економічні негаразди його функції автоматично переходять до викладача з фаху. В цьому контексті перед викладачем постають такі завдання, як роз'яснити батькам мотиви, якими вони мають керуватися, допомагаючи своїм дітям у музичному виконавстві; прищепити батькам уміння спілкуватися з дитиною (якщо це потрібно) таким чином, щоб це негативно не позначилося ні на її самоповазі, ні на самоповазі батьків; розвинути вміння батьків активно слухати й оцінювати гру дітей, коли в цьому є потреба; допомогти батькам довести до свідомості дітей розуміння того, навіщо вони відвідують музичну школу; у міру можливостей сприяти формуванню правильної орієнтації батьків на музичне навчання їхніх дітей, щоб уникнути як надмірної концентрації на останньому, так і надмірної незацікавленості ним тощо.

Результати інтерв'ювання підлітків – учнів дитячих музичних шкіл № 35 і 20 з м. Києва показали, що жоден учень не залишив без відповіді запитання: „Що для тебе є цінностями, зокрема моральними?" Відповіді не були схожими. Проте серед перелічених особистісно значущих цінностей майже в кожному інтерв'ю (92% відповідей) згадувалася така цінність, як „родина", а серед моральних цінностей — чесність, доброта, справедливість (81% відповідей). В цілому учні дуже відверто відповіли на запитання і щиро називали все те, що для них є цінним (дружба, тварини, необхідні речі, комп'ютер тощо). Слід відмітити, що музику і музичне виконавство як

цінність визначили для себе лише 38% учнів, хоча серед усіх опитуваних переважали відмінники – таких було 52 відсотки.

Порівняємо основну цінність, визначену в інтерв'ю підлітками, – "родина" з найважливішою цінністю – навчання музичного виконавства (Табл. 2.2.2.) та з результатами опитування батьків про те, де їхнім дітям були прищеплені перші захоплення музичним виконавством (Дод. Е). Так, переважна більшість учнів відзначає: дарувати радість батькам і рідним. Такий невипадковий збіг дає змогу зробити висновок, що родинний чинник відіграє неабияку роль у формуванні морально-ціннісного відношення до музичного виконавства, хоча це відповіді підлітків, психологічною особливістю яких є певний відхід від родини. Отже, необхідно глибше осмислити можливості психолого-педагогічної взаємодії педагога ДМШ з батьками своїх учнів – одного з шляхів реалізації принципу формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства, тобто гармонізації родинної та музичної освіти.

Загальновідомо, що сучасна система початкової музичної освіти нині переживає своєрідну кризу. Це означає, що система освіти не відповідає перспективам її розвитку. Показниками кризи є зниження якості знань дітей, їхнього виконавського рівня і нерозуміння основного призначення музичного виконавства і музичної культури в цілому, відтак очевидною є потреба в інтенсивному реформуванні початкової музичної освіти. Однак, багато педагогів дитячих музичних шкіл постійно підкреслюють, що без регулярної допомоги родини система музичної освіти не впорається з новими труднощами і завданнями. В зв'язку з цим зростає значення освітньої функції родини, її діяльності. Метою останньої є розвиток морально-ціннісних якостей своїх дітей стосовно справжнього мистецтва.

Щоб дитяча музична школа стала реальною навчально-виховною системою, батьки і педагоги мають будувати свої взаємини на психології довіри. Довіра батьків до педагога ґрунтується насамперед на повазі до його особистісних якостей, досвіду, знань, педагогічної компетентності. В основі довіри педагога до батьків – зацікавленість у музичному навчанні своєї дитини, допомога у подоланні труднощів у ньому тощо. Успіх співпраці багато в чому залежить від взаємних установок родини і ДМШ. Оптимальними вони стають тоді, коли обидві сторони усвідомлюють необхідність цілеспрямованого впливу на дитину.

Наш досвід роботи в ДМШ показує, що батьки і педагоги передусім відчувають, що поза полем своєї діяльності їм бракує інформації про учня, особливо в підлітковому віці, коли відбувається певне зміщення ціннісних пріоритетів зі світу дорослих у світ субкультури ровесників. Потрібна інформація у потрібний час значно допомагає батькам і вчителям скоригувати навчально-виховні дії, щоб запобігти ціннісних зламів і конфліктів. Педагог не повинен, посилаючись на брак часу, відмовлятися від спілкування з батьками, а батьки уникати зустрічей з педагогом. Батьки мають вникати в життя своєї дитини, не відмежовуючись від її проблем, ділити разом з нею радості і невдачі. Часто одна коротка, але змістовна

бесіда, яку протягом тижня проводить викладач з батьками про успіхи та поведінку їхньої дитини може значно розширити уявлення батьків про її навчання в музичній школі. Звісно, не було б потреби зосереджуватися на цьому питанні, якби не результати опитування батьків (Дод. Е 7, Е 8). Вони показали, що майже половина з них рідко зустрічається з викладачем фаху в музичній школі: (1-2 рази на півроку) або (1-2 рази на рік).

Завдяки регулярному спілкуванню з педагогом ДМШ батьки можуть отримати набагато більше інформації про свою дитину, ніж від педагогів загальноосвітньої школи внаслідок більшої відкритості учня в процесі індивідуальних занять у музичній школі. Деякі викладачі не схвалюють незапланованих візитів батьків своїх учнів, присутності їх на заняттях, розцінюючи її як контроль, цілеспрямовану перевірку своєї діяльності, а побажання — як некомпетентні зауваження. Трапляються чимало випадків, коли батьки, які не мають музичної освіти, перебуваючи на уроці, самі виявляють бажання спробувати пограти, вивчити ноти. В такій ситуації вчитель має приділити увагу і батькам, що буде прекрасною формою взаємодії і прикладом для дитини.

Емпіричний матеріал, зібраний з допомогою опитувальних методик Н. Шумакової [334] свідчить, що „теорія навчання" батьків може створити вплив на формування у дитини тих мотиваційно-особистісних установок по відношенню до навчання, які сприяють розвитку обдарованості в підлітковому віці. Однією з причин цього, на думку О. Макушиної [182], може бути психологічна залежність підлітків від батьків як форма міжособистісних стосунків в основі яких лежить до них сильне прагнення до емоційної близькості, підтримки і захисту, існує в двох основних формах – власне залежності і негативізму. Причиною психологічної залежності від батьків в обох цих формах є фрустування потреби особистості в самоактуалізації. Психологічна залежність в підлітковому віці впливає на розвиток особистості і характеризує нерозв'язаність завдань розвитку.

Вважається, що особливою батьківською турботою мають бути охоплені учні молодших класів. Сучасна практика показує, що не меншою є потреба в подальшому спостереженні за навчанням дитини і в старших класах ДМШ. Приблизно з третього по п'ятий-шостий класи настає складний період у навчанні: ускладнюється репертуар, збільшується кількість публічних виступів, а отже, частішають стресові ситуації. Коли учня не підтримують. У нього виникає бажання все полишити і не відвідувати музичну школу, від усього відпочити. Як педагогам, так і викладачам важливо не пропустити наближення цієї ціннісної кризи в свідомості дитини, вміти розрізняти її фази і допомогти безболісно подолати її. Зазвичай після цієї кризи починається яскравіший період у навчанні музичного виконавства, що характеризується самостійністю, усвідомленістю і дисциплінованістю.

Незацікавленість батьків у музично-виконавському навчанні дитина дуже добре відчуває. Нерідко можна почути від учнів, що "батьків більше турбує моє навчання в загальноосвітній школі, а що відбувається в музичній їм байдуже", "батьки примушують мене цілими днями робити уроки, а про

музику згадують рідко” та ін. Такий підхід батьків призводить до того, що і в загальноосвітній школі, і в музичній їхня дитина має посередні результати. Другорядність музичної школи — почасти штучно створений стереотип, бо саме в музичній школі є можливість досягти у вихованні більше, ніж у загальноосвітній. Більша увага до кожної дитини, особливий контингент учнів, атмосфера мистецтва — це та могутня виховна основа, яка сприяє всебічній організації учня в умовах, коли йому нема за ким сховатися, нема в кого списати. Кожен сольний виступ є стимулом до мобілізації фізичних сил і всіх сфер свідомості.

Слід зазначити, що батьки часто завищують музичні здібності своєї дитини. Це природно, бо вони хочуть бачити її найталановитішою і найкращою порівняно з іншими дітьми. І якщо згодом у їхніх дітей виникають труднощі в музичному навчанні, батьки вбачають їх у всьому, тільки не у своїй дитині. Однак недоцільно прямо критикувати необ’єктивну оцінку батьками здібностей своєї дитини. Краще діяти через дитину – її інтерес до занять, психологічний комфорт, позитивні враження в стінах музичної школи, підвищення виконавського рівня сприятимуть уникненню непорозумінь і посилять взаємодію між викладачем і батьками.

Практика свідчить, що участь батьків у музичному вихованні дітей впливає по-різному, оскільки кожна родина має свій музично-виховний потенціал, який залежить від різних факторів: соціокультурного, соціально-економічного, демографічного та інших. Безперечно, вони по-своєму впливають на ефективність домашнього музичного виховання, але особливе значення має соціокультурний фактор. Домашнє музичне виховання багато в чому визначається тим, яким є ціннісне відношення батьків до музичного виконавства. Це положення підтвердив і наш експеримент. Чим вищим є рівень освіти батьків, тим більшою мірою це сприяє насиченому проведенню дозвілля, духовному розвитку, творчій діяльності і прилученню дітей до культури.

Педагогу музичної школи доводиться працювати з дітьми із різних типів родин (повні, неповні, молоді та ін.). Психологія учня — це відображення тих проблем, які є в його родині. Тому позитивний контакт педагога з учнем і його батьками передбачає розуміння цих проблем. Щоб достатньою мірою зрозуміти якусь родину і знайти в ній місце музичному навчанню дитини, вчитель має розвивати такі професійно-педагогічні якості, як вміння спілкуватися з людьми різного віку, соціального стану, культурного рівня. Він повинен виявити готовність до контактів і вміти підтримувати їх, мати підвищене почуття відповідальності за свої дії, усвідомлювати межі своєї професійної компетенції, розуміти і визнавати унікальність кожної людини.

Отже, із сказаного вище випливає, що ефективність взаємодії педагога ДМШ з батьками учнів досягається лише тоді, коли педагог і батьки стають однодумцями, але при цьому кожен чітко розрізняє свої функціональні можливості і доброзичливо ставиться до іншої сторони. Взаємодоповнення позицій педагога і батьків у підході до дитини, їхня співпраця на всіх стадіях

спільної роботи – це необхідна умова успішного навчання учня в музичній школі і шлях до підвищення морально-ціннісного відношення до музичного виконавства.

Принцип індивідуалізації музично-виконавського навчання передбачає таку організацію навчально-виховного процесу в музичній школі, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання і виховання максимально враховує індивідуальні можливості та відмінності учнів, рівень їхніх музичних здібностей.

У мистецькій педагогіці постійно лунає заклик до необхідності індивідуального підходу до учнів, під яким розуміється спрямованість на застосування окремих методів викладання до кожного учня. Тому з ме тою більш ефективного керування процесом формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства необхідно ретельно вивчати психологічні особливості кожного учня та оперативно застосовувати індивідуальні методи навчання.

Необхідність індивідуалізації музично-виконавського навчання, на наш погляд, зумовлюється тим, що рівень мотивації до музичного виконавства, ступінь підготовки і розвитку здібностей не в усіх учнів є однаковим. Не кожен учень, показує досвід, у сучасних умовах має вдома музичний інструмент, відтак самостійні домашні заняття не завжди можливі. Від уроку до уроку стає зрозумілим, що успішність у виконавстві низька. Крім того, різноманітність альтернатив у виборі напрямку діяльності, недостатня кількість компетентної інформації про розвиток музичного виконавського мистецтва помітно послаблює потяг до нього, роблячи його непрестижним видом діяльності. Мета індивідуалізації музичного навчання полягає в тому, щоб забезпечити творчо напружену роботу кожного учня, який відвідує школу і має хоча б незначний інтерес до занять.

Основними напрямками реалізації принципу індивідуалізації, виходячи зі сказаного, можуть бути наступні:

1. Глибоке вивчення особистості учня за такими критеріями: а) навички навчально-пізнавальної діяльності (вміння планувати заняття, виокремлювати головне, контролювати себе); б) рівень пізнавальних здібностей (спостережливість, перцепція, увага, пам’ять); в) рівень мотивації і характеру перебігу емоційних процесів; г) вольовий розвиток, міра наполегливості, терплячість, спрямованість до мети; д) аналіз фізіологічних можливостей і працездатності; е) особливості засвоєння інших дисциплін, запланованих навчальною програмою музичної школи.

2. Ретельний аналіз динаміки засвоєння фахової дисципліни, негативних і позитивних змін, що впливають на цей процес, а також інди відуальних рис такого характеру: а) учні зі слабким здоров’ям швидше втомлюються на уроках через що гірше засвоюють матеріал; б) учні по-різному сприймають матеріал залежно від власного досвіду, родинних традицій, оточення тощо.

3. Розроблення попереджувальної, поправної та заохочувальної роботи на основі аналізу того, що саме учень має знати й уміти і як його навчити

цього. Для реалізації цієї мети можна використати поряд з виконанням проходження індивідуальної програми в індивідуально різному темпі організації академконцертів за індивідуальною успішністю, а також впровадження спеціальних концертів для слабких учнів, щоб дати можливість і їм показати свої досягнення.

4. Коригування системи індивідуального підходу, зважаючи на те, що діти, які не мають значних відхилень у фізичному та психічному розвитку, здатні навчатися музики і в кожного є має такі музичні здібності до неї, щоб більш-менш успішно засвоювати навчальний матеріал у музичній школі.

Як відзначає І. Бех [27], повноцінної індивідуалізації можна досягнути за умови врахування емоційної спрямованості вихованців. У процесі формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства остання відіграє чи не найважливішу роль. Тип загальної емоційної спрямованості виникає досить рано і є стійким утворенням. Типовість особистості в музичному виконавстві визначається за тим, наскільки типологічно своєрідно вона описує цінності музичного виконавства, за якими критеріями обирає той або інший його вид, яким цінностям надає перевагу, до чого прагне у своїй власній музично-виконавській діяльності [Дод. А 3].

Спираючись на теоретичну частину досліджуваної проблеми та отриманий емпіричний матеріал, ми дійшли висновку, що формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків залежить, насамперед, від чіткого розуміння викладачем психолого-педагогічних умов процесу формування. До цих умов слід віднести:

1.Активізація когнітивної діяльності підлітків у осягненні морально-ціннісної сутності музичного виконавства.

2.Створення емоційно-мотиваційних ситуацій у навчально-виховному процесі дитячої музичної школи.

3.Стимулювання творчої самореалізації підлітків у музичному виконавстві.

Виходячи з логіки загального тлумачення поняття психолого-педагогічної умови як „середовища, в якому перебувають і без якого не можуть існувати предмети, явища; те, від чого залежить інше [146,556], ми розуміємо психолого-педагогічні умови як цілеспрямовано створені обставини та середовище, в яких відбувається ефективна психолого-педагогічна взаємодія викладача з учнем і реалізується процес формування тих чи інших якостей, умінь або навичок.

Як і структурні компоненти морально-ціннісного відношення до музичного виконавства, так і визначені психолого-педагогічні умови його формування тісно взаємопов’язані, являючи собою певну систему. Учень не отримає радості від занять музичним виконавством, якщо не матиме знань про нього, не розумітиме для чого він відвідує музичну школу. Якщо процес набуття знань та навичок є нецікавим, зменшується задоволення і від музикування. Проте навіть за наявності знань, виконавських вмінь, задоволення та мотивації не буде достатньою мірою розвинуто вольові якості , а також створено умови для творчої самореалізації учня, діяльне

переживання ціннісного відношення до музичного виконавства стане неможливим.

Відповідно до навчальних програм знання про музичне виконавство включають поняття, відомості про історичний досвід, накопичений людством у сфері виконавчого відтворення музичних текстів та еволюції музичних жанрів, стилів і форм музикування, удосконалення інструментарію, вплив музично-виконавської діяльності на свідомість, психіку та моральний розвиток особистості. Музичне виконавство, як і будь-який вид діяльності, без знань неможливе. Без знань неможливе і регулювання діяльності (внаслідок тісного зв'язку з діями), підносять її на більш високий рівень усвідомленості, підвищують впевненість учнів у правильності її виконання. Здобуття знань про музичне виконавство сприяє осмисленню учнем своєї причетності до нього у вигляді морально-ціннісного відношення.

Засвоєння учнем знань про музичне виконавство, які становлять зміст його ціннісних уявлень, зумовлюють спрямованість музично-виконавської діяльності, вибір сфер і засобів творчої самореалізації власного морально-ціннісного відношення до музичного виконавства. У цьому сенсі можна стверджувати, що музично-виконавська діяльність, підпорядкована системі моральних цінностей, і є реалізацією морально-ціннісного відношення та свідчить про вивільнення особистості від ситуативно-хаотичних впливів, про здатність до свідомого керування своєю творчою діяльністю у сфері музичного мистецтва.

Однією з характерних ознак навчання в сучасних дитячих музичних школах є пріоритетність виконавської репетиційної роботи. Проте незважаючи на це і посилене вивчення учнями теоретичних предметів, не зменшується прогалина в їхніх знаннях про ціннісну значущість музично-виконавського процесу, на яких ґрунтується особистісний ціннісний вибір у музиці. Віднаходження суб'єктивного смислу в музичному виконавстві ще не свідчить про наявність морально-ціннісного відношення, оскільки суб' єктивний смисл може мати морально-негативну мотивацію (наприклад, підкреслену корисливу орієнтацію на музичне виконавство як на шлях до майбутньої слави чи багатства).

З огляду на це вимальовується основна ідея щодо процесу розширення знань про музичне виконавство шляхом активізації когнітивної діяльності у процесі осягнення його морально-ціннісної сутності: інформативність не має переважати над вихованням здатності бачити в музичному виконавстві засобу морального вдосконалення, що передбачає розвиток вибірковості й об'єктивності в оцінці тих чи інших явищ сучасної музичної дійсності.

Зокрема представники вітчизняної філософії (І. Надольний, В. Андрущенко, І. Бойченко та інші) вважають, що пізнання дійсності є процесом постійної взаємодії суб'єкта і об'єкта, процесом, що перебуває у постійному розвитку. Взаємодія суб'єкта і об'єкта фіксує єдність матерії і свідомості, буття і мислення, природи і духу. Об'єкт і суб'єкт формуються під час практичної діяльності і невіддільні один від одного в ході виникнення та функціонування. Отже, пізнання, як відзначають І. Надольний та інші [334

] можливе лише за наявності взаємодії суб’єкта і об’єкта, в якій суб’єкт є носієм діяльності, а об’єкт — предметом, на який вона спрямована.

Спираючись на цю тезу, можна сказати, що морально-ціннісне відношення до музичного виконавства стає довершеним лише за умови участі в цій діяльності, оскільки ціннісний зв’язок обов’язково має передбачати діяльну суб’єкт-об’єктну взаємодію. Щодо знань про музичне виконавство, то вони під час діяльності переходять з абстрактно-теоретичної форми в предметно-практичну, завдяки чому учень набуває досвіду осмисленого спілкування з цінністю.

Навчаючись у музичній школі, учень оволодіває знаннями двох видів: 1) загальнотеоретичними про музичне виконавство як вид мистецтва та діяльності і 2) практичними знаннями, які сприяють вирішенню виконавських завдань і згодом переростають в автоматичні навички. Згідно з такою диференціацією знань, слід розрізняти рівень теоретичної підготовки учня та рівень сформованості його виконавських вмінь, адже не завжди їхній розвиток буває гармонійним. Значний розрив між обома названими рівнями потребує вчасного регулювання обсягу і змісту знань та вдосконалення способів їхньої передачі. Вдале збалансування розвитку теоретичних і практичних знань приводить до утворення універсальних механізмів музично-виконавської діяльності, які відповідно посилюють і морально-ціннісне відношення до неї. Інакше кажучи, основні функції знань у цьому разі полягають у створенні основи для морально-ціннісних уявлень про музичне виконавство, а також у формуванні теоретичного підґрунтя морально-ціннісного відношення до нього. Однак у формуванні морально-ціннісного відношення засвоєння знань — не самоціль (В. Костюк [152]). Важливішими завданнями є моральна підготовка, вироблення таких якостей, які допомагають підростаючій особистості змінюватися на краще, змінювати себе і зовнішнє середовище.

Залежно від характеру організації музично-виконавського навчального процесу, а також методів викладання, засвоєння знань відбувається в основному двома шляхами: або репродуктивним (ілюстративно-пояснювальним) — з мінімумом елементів творчості, або проблемним — з обмеженням елементів репродуктивного засвоєння знань. Незважаючи на переваги дидактичної системи проблемного навчання (М. Махмутов та ін.), її положення не слід зводити до абсолюту, позаяк і сам вчитель, і кожен з учнів мають індивідуальний характер розумової діяльності, не кажучи про різноманітність інших чинників, що впливають на засвоєння знань. Таким чином, навіть перспективний проблемний спосіб навчання може мати багато різних варіантів, обумовлених особистісними якостями учня (індиферентністю і пасивністю або, навпаки, безплідною активністю та ін.).

В основі будь-якого пізнавального або практичного виконавського завдання є суперечність між тим, що є, і тим, чого виконавець прагне досягти . Ця суперечність стимулює мислення і пошук рішення. Психологія стверджує, що будь-яка розумова діяльність — це розв’язання проблем. Будь-яке завдання містить питання, вирішення якого відбувається не відразу,

безпосередньо. Його доводиться шукати, на думку М. Скаткіна [266], самостійно, користуючись різними проміжними ланками між запитанням та відповіддю.

Якщо учневі молодших класів ще не властиво глибоко замислюватися над такими запитаннями, як: “Навіщо мені музичне виконавство?, Що воно мені дасть у майбутньому?, Чому воно взагалі виникло?, Чому академічне виконавство не є таким популярним як естрадне?”, то для підлітків - старшокласників музичної школи ці запитання стають актуальними, потребуючи вирішення, не залежно від того, висловлює їх учень чи ні. Від змісту відповідей на них залежить характер, темп та якість формування особистісного смислу в музичному виконавстві, як ядра морально-ціннісного відношення та життєвих цілей, що є об’єктивною основою для розвитку цього відношення.

Для педагога в цій ситуації з’являються труднощі, пов’язані із пошуком відповідних матеріалів та засобів їхньої передачі учням, особливо тоді, коли бракує спеціальних музично-педагогічних періодичних видань, наочного, звукового матеріалу та соціальних стимулів, які б спонукали викладача до творчого педагогічного процесу. Однак в історії музичної педагогіки існує чимало прикладів, коли лише один викладач-майстер, і разом з інструментом могли надавати учневі такого мотиваційного імпульсу до виконавства, який докорінно змінював рівень його ціннісної причетності до музики як до засобу власного морального зростання.

Відомо, що будь-які знання, якими оволодіває людина, можуть бути засвоєні лише тоді, коли задіяна систему розумових операцій. З іншого боку, жодною розумовою операцією (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, класифікація, абстрагування) людина не може оволодіти поза процесом засвоєння якихось знань, тобто неможливо вчитися аналізу поза якимось змістом.

Аксіоматичним у контексті досліджуваної нами проблеми є те, що зміст знань про музичне виконавство (див. 1.2), наданих учням, повинен мати морально-ціннісну природу, критеріями якої є орієнтація на добре, розумне, прекрасне і в позитивному впливі яких на свідомість учня не може бути сумніву. Дехто може заперечити, що такий підхід сприятиме академічній замкненості навчання музичного виконавства, проте саме він робить його виховну функцію на домінуючою. Як показав наш експеримент, відшуканню педагогічного компромісу в цьому разі сприяє застосування методу органічного ненав’язливого вплітання в навчально-виховний процес відповідного матеріалу. Такий матеріал має бути історично не застарілим, доступним, цікавим і не справляти враження, що ігноруються сучасні музично-виконавські жанри, близькі до субкультури підлітків.

Пізнавання учнем різних аспектів музично-виконавської діяльності, як і будь-яке інше пізнавання, є не прямим і безпосереднім, а дуже складним, часто суперечливим засвоєнням накопиченого досвіду. Йому притаманні діалектичні переходи від відчуття до думки, від почуття до мотиву, від нижчого рівня до вищого. Можуть виникнути розбіжності між новими

пізнавальними завданнями і раніше досягнутими знаннями; суперечності між наочним (слуховим) образом і словом, між більш ранніми враженнями і новими фактами музичної дійсності. Ці розбіжності і суперечності можна вирішити завдяки новим спостереженням, набуттю яскравіших вражень, експериментуванню, виробленню досконаліших виконавських навичок і вмінь.

Дослідження рівнів сформованості морально-ціннісних якостей підлітків – старшокласників ДМШ (Дод. К 1) показало, що за глибиною знань 70% учнів перебувають на середньому, а 25% учнів на низькому рівні, загальний індекс значущості J = 0,43, а у рейтингу досліджуваних якостей цей показник аж на восьмому місці. Такий низький рівень знань учнів про музичне виконавство, зокрема про цінності його академічного виду, не дивує, бо в загальноосвітній школі, у засобах ЗМІ, в родині цій важливій сфері культури останнім часом не приділяють належної уваги. Хоча самі знання, що доведено наукою, є теоретичною базою для формування усталених мотиваційної та операційної структур свідомості у тому чи іншому виді діяльності. Крім того, за відсутності зовнішнього “рекламного” простору для академічних видів мистецтва додаткова інформація, яку надає викладач у музичній школі, може переконати учня у тому, що те, чим він займається, має не лише естетичну значущість, а й глибоку соціальну цінність.

Дослідники відмічають схильність підлітків до своєрідної театралізації: вони ніби постійно перебувають на сцені, уявляють, який вони мають вигляд, дивляться на себе чужими очами Учень намагається дізнатися, що думають про нього і про його виконання ровесники і дорослі, бо в молодших класах у нього, завдяки класному варіанту публічних виступів і низьким оцінкам, вже сформувалася низька самооцінка, яка впливає на стабільність усієї системи самовідношення.

Аналіз психологічних досліджень (О. Прихожан, Г. Цукерман [239], Н. Щуркова та ін.) та узагальнення багаторічного досвіду провідних педагогів-музикантів уможливив висновок: дефіцит музично-виконавського успіху” та низька самооцінка (афект неадекватності, конфліктна самооцінка, недостатня реалізація здібностей) є основними причинами неприйняття музичного виконавства як особистісної цінності.

Досягнення успіху в будь-якій діяльності — це, як ми вважаємо, стимул, мотив і могутній чинник розвитку інтересу і емоційного відношення до неї. Відтак педагог для того, щоб створити оптимальні умови для отримання успіху і коригування самооцінки учня має дотримуватися таких рекомендацій:

– демонструвати віру в музичні здібності учня та об’єктивно оцінювати його виконання за зрозумілими для нього критеріями;

– розвивати в учня вміння правильно оцінювати свої успіх і невдачу, враховуючи мінімальні зрушення і позитивні результати (але навмисно цього не підкреслювати);

– забезпечувати практику реалізації нових музично-виконавських навичок і вмінь у реальному житті (можливо, навіть і заробітку);

– вчити підлітка розуміти свої переживання, пов’язані не тільки з публічним пояснювати дорослим, які оточують учня, необхідність запобігання прямих розмов, нагадувань про його недоліки “в музиці” та ін.

Проживаючи ситуацію успіху, дитина, на думку Н. Щуркової, відчуває свою гідність, оскільки визнання людських та індивідуальних якостей дає їй змогу усвідомити, що вона має певний рівень і чогось варта як людина. До того ж задоволення від життя, зумовлене ситуацією успіху, дає відчуття щастя. Автор визначає ситуацію успіху як “проживання суб’єктом своїх особистісних досягнень у контексті історії її персональної життєдіяльності” [338,109-110]. Ця життєдіяльність завжди є суб’єктивною, а результат зусиль оцінюється тільки у зіставленні з результатами вчорашніх зусиль, згідно з позиціями завтрашніх перспектив особистості

Центральною емоцією ситуації успіху є радість. Багато вчених, а серед них філософів і діячів мистецтва визнають мотиваційну силу цієї емоції у людській діяльності. За психоаналітичною теорією та теорією диференціальних емоцій радість є феноменом свідомості. Вона на думку К. Ізарда [124], підвищує здатність індивіда пізнавати й оцінювати світ, змушує людину відчути, що існують різноманітні зв’язки між нею і світом. Дослідження за допомогою шкали диференціальних емоцій показали наявність значущої і позитивної кореляції між значеннями шкали переживання радості і шкали, яка вимірює енергійне піднесення. Проте на феноменологічному рівні радість швидше є другорядним продуктом, а не прямим результатом думок або дій, спрямованих на її досягнення. Отже радість — це теж своєрідне ціннісне відношення. Воно позначається на рівневі усвідомлення феномена музично-виконавської діяльності і водночас є емоційно-мотиваційним показником, що впливає на її якість та продовження.

Радість у музично-виконавському процесі — це морально-ціннісне переживання творчості, пізнання і самореалізації. На основі цих трьох процесів вибудовується комплекс необхідних якостей системи морально-ціннісного відношення. Це відбувається внаслідок відображення не лише його компонентної структури, а й головної мети музично-виконавської діяльності — привнесення радості в життя людини. Спостерігаючи в процесі експерименту за емоційними станами учнів на уроці з фаху, ми побачили, що переважна більшість їх (близько 70%) не відчувають радості. Цей факт можна обґрунтувати по-різному, але одним із пояснень є «безрадісна психологія часу». У зв’язку з цим стимуляція морально-ціннісних переживань, пов’язаних із радістю, набуває особливої актуальності і сенсу.

Функціональність, біогенетичні, соціокультурні фактори радості, її взаємодія з іншими емоціями, пізнанням, діями достатньою мірою досліджено науковцями (І. Бех, К Ізард, І. Макаренко, К. Мідоус, А. Лебеденко, М. Ротбарт, С. Томкінс, Г. Шварц та багато ін.). Відтак тому нема потреби спинятися на них, зауважимо лише, що теоретичні та емпіричні дослідження радості доводять її позитивний вплив як на фізичну, так і на психологічну структури людини.

З метою виявлення основних причин того, що в учнів не з'являється радість від музичного виконавства, нами проведено фіксоване інтерв'ю зі старшокласниками. Запитання було відкритим, альтернатив ми не пропонували, тому відповіді були різними. Проте, незважаючи на різноманітність відповідей, неважко зробити певні узагальнення. Отже, основні перешкоди для виникнення радості такі: неможливість успішно виконати твір; погане ставлення викладача (не пояснює, не розуміє мене, кричить); не відчуваю радості, якщо не подобається репертуар; погане самопочуття; неприємності в загальноосвітній школі, вдома; дратування через погану якість інструменту тощо. Розмірковуючи над отриманими відповідями, ми зрозуміли, наскільки витонченим і глибоким є усвідомлення учнями того, що не подобається і не радує під час навчання в музичній школі .

Це наштовхує на думку, що кожен викладач, який прагне глибше пізнати своїх учнів і з'ясувати, чого йому бракує як викладачеві і людині, може здійснювати у своєму класі діагностику причин відсутності радості від музики. Однак, як зауважують психологи, досягнення радості не може бути самоціллю, тому що тоді вона зникає. Радості не можна навчити, але можна нею поділитись і створити умови для її виникнення. Проте при моделюванні ситуацій успіху і залученні емоційного механізму радості до музично-виконавського навчання є одна небезпека, яка полягає в тому, що забувають про трудове начало. Так, учень може радіти з того, що йому не задали домашнього завдання, запропонували для вивчення легшу п'єсу, поставили завищену оцінку тощо. Тому, актуалізуючи переживання радості на уроці, перед виступом чи після нього, потрібно зважати на конкретну психолого-педагогічну ситуацію, реакції, виробити правильний підхід до вибору методів і засобів стимулювання радості, виходячи з емоційних потреб підлітка.

Стимулюючи емоційно-ціннісне переживання, педагог має враховувати також діалектику людських почуттів. Слід пам'ятати про "полярність емоцій", тобто про те, що вони виступають як суперечності (задоволення - незадоволення, впевненість - сумнів, радість - печаль і т. ін.). Єдність та боротьба цих протилежностей відіграє істотну роль у розвитку емоцій, у переході від ситуативних емоційних переживань до усталених почуттів. Головним завданням педагога у цьому разі є правильне розв'язання конфліктів між різними емоціями і підтримання потрібної емоційно-ціннісної тенденції.

Вважаємо за необхідне відзначити й те, що однією з істинних характеристик багатьох сучасних музично-педагогічних досліджень є пріори тетність виховання емоційного світу музиканта над розвитком пізнавальних чи діяльнісних якостей. Цей факт спонукає до думки про те, що підживлення ціннісних емоцій підлітка в процесі формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства є ключовим елементом стратегії педагогічного впливу викладача дитячої музичної школи.

Відзначимо, що мислення та емоції перетворюють об'єкти зовнішнього світу в образи ідеально-суб'єктивного спрямування, тобто концентрують те, що йде від об'єкта до суб'єкта. Воля є внутрішнім апаратом, завдяки якому суб'єктивні образи та уявлення мають бути здійснені в зовнішньому світі. Воля, на думку М. Левківського [167] — це механізм перетворення духовних потенцій особистості у практичні дії. Якщо ж людина не володіє вольовими якостями, задумане може зруйнуватися на будь-якому етапі діяльності.

Спираючись на це положення, а також на основні наукові положення про змістовність волі, її зв'язок із пізнанням, мисленням, іншими сторонами психіки та на отримані нами емпіричні дані, експериментальні спостереження, які показали недостатню розвиненість вольової сфери і самоорганізації учнів, ми дійшли висновку про доцільність розгляду особливостей оптимізації вольових якостей підлітків у музично-виконавському навчанні (Дод. Д).

За нормального музичного розвитку учня в молодших класах з настанням підліткового віку у нього відбувається трансформація дитячого сприйняття музики і своєї участі в музично-виконавській діяльності. Це пов'язано, насамперед, з розвитком самосвідомості підлітка, його рефлексії, Я-концепції. Одним із центральних моментів розвитку в підлітковому віці стає формування "почуття дорослості". Для цього віку властиво робити щось не "іграшкове", а те, що соціально визнається (Н.С.Лейтес [168]). Тому у цей період дуже важливо дати зрозуміти підлітку, що "їхню музику" хтось реально потребує. Незатребуваність музично-виконавських здібностей приводить старшокласника до думки, що він даремно витрачав час на домашні завдання, окрім хвилювань нічого не може згадати про навчання у музичній школі. В зв'язку з цим гостро постає проблема розвитку суспільної музично-виконавської активності підлітка.

У сучасній музичній школі учень із середніми і низькими музичними даними може проявити себе хіба що на академічному концерті або випускному іспиті в присутності обмеженої кількості тих самих викладачів. У звітних концертах школи та інших заходах беруть участь зазвичай "сильні" учні. З роками утворюється контингент стабільних учасників таких виступів, а решта слабкі учні залишаються незапитаними. В одній із київських музичних шкіл було проведено експеримент з метою "продовження" звітних концертів за участю середніх та слабких учнів, які вперше вийшли на сцену і вперше почули аплодисменти за власне виконання вже в старших класах, а деякі майже перед випуском. Такий експеримент показав, наскільки значущими є для учнів соціальні прояви своїх (хоча б посередніх) умінь, і засвідчив неможливість заміни їх ніякою іншою психологічною роботою з музично-виконавської реалізації.

Сказане вище доводить, що будь-який потенціал, зокрема потенціал особистості, відповідно до своєї природи, потребує самореалізації. Так само будь-який рівень здібностей потребує виходу в будь-якій творчості, не залежно від виду діяльності. Це, в свою чергу, пояснює творчу природу самореалізації як процесу неповторного одиничного акту творення самого

себе.

Ідея саморозвитку і самореалізації є центральною для багатьох концепцій про людину (К. Абульханова-Славська, А. Маслоу, К. Роджерс та ін). Вона посідає чільне місце в гуманістичній психології, яка є однією з провідних позицій у сучасній науці та практиці. У науці утвердилося розуміння самореалізації як процесу становлення людини, всебічного виявлення її цілей, устремлінь та здібностей. Самореалізація як мета водночас може стати підсумком життєвого шляху. Вона вимагає від особи відповідальності, концентрації на основній лінії її співробітництва з іншими людьми. Особа має самовизначитися, розібратися у своїх думках, почуттях, прагненнях, талантах та обмеженнях, що передбачає натхненний самопошук. Робота, яка спрямовується на самого себе, на своє "Я", є найскладнішою. Людина мусить поважати себе за будь-яких обставин, не втрачаючи довіри до свого "Я". Одночасно не можна заплющувати очі на свої вади, гріхи, невдачі та зриви в стосунках з людьми Стан суспільства і місце особи в соціумі задають ситуацію розвитку особи. Соціальна ситуація розвитку особи створює передумови для самореалізації особистості.

Позитивної соціальної ситуації виконавство потребує більше, ніж інший вид мистецтва (наприклад, живопис чи поезія), оскільки його природа передбачає для довершеності безпосереднього акту інтерпретаційного творення наявність слухачів як соціальних суб'єктів. Проблема самореалізації музиканта-виконавця набула в нашому суспільстві особливої актуальності й гостроти. Можна навіть стверджувати, що вона, як глобальна проблема, є джерелом інших, здебільшого окремих проблем, пов'язаних із розвитком музичної культури в Україні. Аналіз цієї проблеми через категорію соціального запиту розкриває ступінь суб'єктивно-об'єктивної потреби музичного виконавства як для юного музиканта, так і для зрілого виконавця-професіонала.

Спостерігаючи за учнями експериментальної групи (незалежно від їхнього фаху та рівня музичних здібностей), які не проявляють особливої активності під час навчання і посередньо грають на академконцертах та іспитах, ми намагалися встановити основний мотив пасивності учнів. В процесі індивідуальних бесід з ними неодноразово доводилося чути лаконічні, але змістовні вислови на кшталт "Я граю для себе, тому що більше нікому це не потрібно, а того, що я вмію, мені вистачить і я не хочу напружуватись". Такі відповіді можна, звісно, пояснювати й оцінювати по-різному. Можна їх вважати своєрідним викликом суспільству, своєму оточенню, системі освіти та культури. Проте в них відчувається безперспективність творчої самореалізації через таке виконавство, яке провокує індиферентність під час занять музикою і підвищує можливість зазнати впливу не завжди позитивної за своїм змістом підліткової субкультури.

Самореалізація як мета, як процес, як результат має певний комплекс цінностей. Однією з найважливіших цінностей самореалізації для тих учнів, які через будь-які внутрішні причини абстрагуються від соціальної ситуації,

пов’язаної з реалізацією своїх виконавських вмінь, є сама можливість виконувати, бути задіяним у творчій справі. Хоча, зазначимо, цілковитого ціннісного усвідомлення музичного виконавства при цьому досягнути дуже важко, а іноді й неможливо. Насправді і цілковита самоізоляція від соціальних проявів музично-виконавської діяльності також неможлива внаслідок глибоко-соціальної природи окремого індивіда (людина обов’язково робить щось для когось іншого, навіть якщо це вона сама).

Проте, досліджуючи різні причини та обставини виконавського само-відчуження учнів, ми зрозуміли, що воно може мати біологічний, психологічний або соціальний характер, бути почасти вродженим і набутим. Саме від характеру соціального самовідчуження залежить вибір підходів та методів здійснення виконавської самореалізації окремого учня. Безперечно, кожен учень має певний виконавський потенціал, розрахований на камерну, широку або навіть міжнародну аудиторію. Проте стосовно формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства це означає, що аудиторія для учня з низькою соціально-виконавською орієнтацією має розширюватись. Учень може не знати про те, що він матиме задоволення від самореалізації через виконавство, особливо від такої форми, як концерт. Через це виникають різноманітні фрустрації, які не дають змоги усвідомлювати свою діяльність як соціально-та морально-ціннісну.

Досліджуючи проблему створення умов для творчої самореалізації підлітків на перетині особистісно-орієнтованого та ціннісного підходів, ми дійшли висновку, що феномен самореалізації є цінністю як однією із сутнісних ознак людини і основним механізмом її діяльності. Щодо процесу формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства, то він пов’язаний не лише з виконавською реалізацією, а й з гармонійним розвитком комплексу морально-ціннісних якостей. Це – інтерес, емпатійність , організованість, дисциплінованість, креативність, активність, ерудиція та орієнтація у питаннях музичного виконавства, відповідальність. Вони разом з “професійним” формують і сприяють реалізації “людського”, що, в свою чергу, цілісно впливає на становлення системи цінностей особистості учня.

Висновки по розділу 1

Історико-філософський та психолого-педагогічний аналіз категорій «відношення» та «ціннісне відношення», різноманітність наукових підходів, неоднозначність тлумачень показали їхню складність і багатоаспектність.

Узагальнення проаналізованого матеріалу дало змогу визначити як сутність «морально-ціннісного відношення» в загальному вигляді, так і сутність «морально-ціннісного відношення до музичного виконавства особистості». Логічно-сутнісну конкретизацію останнього було розглянуто через такі поняття, як «зв'язок», «відображення» та «причетність». Об'єктом морально-ціннісного відношення в досліджуваній нами проблемі є музичне виконавство та його цінності, тобто його властивості задовольняти моральні прагнення людини і робити цю діяльність цінною для неї. Аналіз функцій, ознак та принципів музичного виконавства дав змогу не тільки виявити його аксіологічні особливості, а й систематизувати загальні теоретико-методологічні знання про нього, які можуть знадобитися викладачеві у навчально-виховному процесі.

Згідно зі структурою свідомості особистості в морально-ціннісному відношенні до музичного виконавства виділено три основні компоненти (когнітивний, емоційно-мотиваційний та операційний), а також проаналізовано мікроструктурні елементи кожного з них. Усім компонентам властива динамічна цілісність, яка виявляється в тому, що навіть при домінуванні одного з них завдяки цілісному характеру особистості завжди присутня решта компонентів.

Труднощі сучасної дитячої музичної школи зумовлені багатьма соціально-об'єктивними причинами. Контингент учнів щороку дедалі більше скорочується, зменшується викладацький колектив, працювати залишаються «ентузіасти своєї справи», які не уявляють себе поза музикою. Процес формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства покликаний розвинути у дітей, які відвідують музичну школу, розуміння призначення музичного виконавства, розмаїття його цінностей, прилучення до них та вміння використовувати їх у повсякденному житті. В умовах обмеженої інформованості про академічну музичну культуру, низького рівня відвідування концертів значно зростає роль викладача з фаху. Тому в кожному принципі та психолого-педагогічній умові формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства, що ґрунтується на особис тісно-орієнтованому та ціннісному підходах, можна чітко простежити функціональну різноманітність дій та відповідальність викладача з фаху.

Обґрунтовано психолого-педагогічні умови формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків, спрямовані на: 1) активізацію когнітивної діяльності підлітків у осягненні морально-ціннісної сутності музичного виконавства; 2) створення емоційно-мотиваційних ситуацій у навчально-виховному процесі дитячої музичної школи; 3) стимулювання творчої самореалізації підлітків у музичному виконавстві. Визначені умови відображають ефективні стимули когнітивної, емоційної, вольової сфер підлітка в навчанні музичного виконавства та сприяють створенню таких обставин і середовища, в яких відбувається ефективна психолого-педагогічна взаємодія викладача з учнем і реалізується процес формування морально-ціннісних якостей, виконавських умінь та навичок.

РОЗДІЛ ІІ. ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЦІННІСНОГО ВІДНОШЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО ВИКОНАВСТВА У ПІДЛІТКІВ – УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДИТЯЧИХ МУЗИЧНИХ ШКІЛ

2.1. Діагностика рівнів сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків

Проведений аналіз сутності, змісту та структури морально-ціннісного відношення до музичного виконавства та психолого-педагогічних умов його формування спирався на результати науково-педагогічного експерименту, проведеного автором дисертації під час її підготовки. Дослідження мало три послідовних етапи: констатуючий, формуючий і контрольний Завдання констатуючого експерименту полягали в тому, щоб:

1) встановити критерії та показники, що характеризують сформованість морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків, та вихідні рівні його сформованості;

2) дослідити реальний стан сформованості компонентів морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків:

а) визначити загальний характер морально-ціннісної спрямованості підлітків щодо музичного виконавства

б) простежити специфіку емоційно-мотиваційних процесів підлітків у музично-виконавському навчанні;

в) виявити особливості педагогічного впливу музичного виконавства на морально-ціннісну сферу підлітків – учнів старших класів ДМШ.

Для підвищення рівня об’єктивності даних експерименту було вибрані методи, які дали змогу діагностувати рівні сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків – учнів старших класів ДМШ. Серед цих методів: спостереження за навчально-виховним процесом, опитування, перехресне опитування та анкетування учнів, викла дачів і батьків; експертні оцінки, програмні, фіксовані інтерв’ю та бесіди; метод рейтингу (обробка за спеціальною комп’ютерною програмою отриманої інформації); тестування, проективні методи, методи якісного та кількісного аналізу отриманих даних (відсотки, індекси, таблиці, діаграми).

Експериментальна робота здійснювалася в процесі навчально-виховної роботи на базі музичних шкіл № 20 і 35 (Київ), ДМШ № 4міста Донецька та Ірпінської дитячої музичної школи (Київська область). Констатуючий педа гогічний експеримент відбувався протягом 2000–2001 навчальних років. Експериментом було охоплено 318 учнів 47 х класів, 249 викладачів ДМШ, 171 батьків.

У ДМШ №35 (м.Київ) за приблизно рівним музичним розвитком 42 учні було поділено на дві групи — експериментальну і контрольну. З учнями експериментальної групи заняття проводили відповідно до розробленої нами методики, з учнями контрольної групи – за загальноприйнятою методикою. Основним методом отримання даних про ефективність запропонованої нами методики було порівняння результатів констатуючого і контрольного етапів експерименту. Методами перевірки “зрізів” були рейтинг, оцінювання усних відповідей, виконання в присутності компетентних фахівців та викладачів ДМШ. Результати занесено до таблиць, розроблених автором даного дослідження.

Вирішуючи **перше завдання** констатуючого експерименту – визначення основних критеріїв сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків (своєрідних показників відповідності його сутності, мірил констатації вихідних рівнів сформованості та ознак, взятих за основу їхньої класифікації), ми керувались як розробленими змістом та параметрами структури морально-ціннісного відношення до музичного виконавства, так і особливостями практики на вчання в музичній школі (з метою об’єктивації критеріальних положень). Щоб отримати точну інформацію, доступну розумінню учнів, в процесі експерименту ми намагалися максимально відобразити критерії в запитаннях та заданих альтернативах запропонованих респондентам анкет (Дод. Є, Є 1, Є 2).

Результати наших досліджень підтвердили припущення про те, що до основних **критеріїв** сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків належать:

1) когнітивно-пізнавальний, показниками якого є: сформованість усвідомлення морально-ціннісного призначення музичного виконавства, його особистісної значущості та основних морально-ціннісних якостей, яких має набути виконавець; вміння учня давати морально-ціннісну оцінку конкретному явищу музично-виконавської діяльності, словесно охарактеризувати його; володіння основними аксіологічними поняттями;

2)емоційно-мотиваційний, показниками якого є: емоційно-мотиваційна стійкість щодо занять музичного виконавством; усталеність морально-ціннісних якостей, які визначають лінію поведінки по відношенню до музичного виконавства; відсутність емоційно-мотиваційних причин, за яких навчання в музичній школі було б припинено; стабільність мотивації учнів до музично-виконавської діяльності у старших класах порівняно з молодшими класами; здатність на емоційне переживання і відповідні судження щодо морально-ціннісного змісту музичних творів;

3)операційно-вольовий, показниками якого є: наявність реальних позитивних змін в характері та поведінці завдяки навчанню в музичній школі , конкретне розуміння їх; регулярність та відповідальність у заняттях; са мооцінка учнів власного виконання, своїх морально-ціннісних змін завдяки участі в музично-виконавській діяльності; високий рейтинг музичного виконавства поряд з іншими видами діяльності; діяльнісне використання знань і досвіду, здобутих у музичній школі.

Другим завданням констатуючого експерименту було визначення загального характеру морально-ціннісної спрямованості підлітків щодо музичного виконавства. Враховуючи названі вище критерії морально-ціннісного відношення до музичного виконавства, ми вважаємо, що одним із важливих питань формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства є розуміння учнем основного призначення музичного виконавства. Наші дослідження показали, що в свідомості учнів ДМШ вже сформувалося певне уявлення про призначення музичного виконавства. По-перше, тому, що вони є об'єктами цього явища; по-друге, учні навіть із посередніми музичними здібностями "в душі" бачать себе виконавцями, відомими артистами,тобто, особистостями, яким вдалося досягнути успіху. По-третє, атмосфера ДМШ сама по собі створює умови для виникнення почуттів захопленості музикою. Тому дані діаграми 2.2.1, на нашу думку, відображають спрямованість учня на оцінку призначення музичного виконавства.

Діаграма 2.2.1. Результати опитування учнів стосовно розуміння основного призначення музичного виконавства

Як бачимо з діаграми 2.2.1., на першому місці (39%) опинилося поняття "естетична насолода". Через неї поняття духовності набуває реального вираження як ціннісний акт спілкування з прекрасним. Саме в цьому, вважає О. Рудницька [256], виявляється катарсичний характер естетичних відношень. Музичне виконавство як вид мистецтва здатне радувати, а це найголовніше, до чого прагне людина і що чекає дитина від будь-якої діяльності. 35% підлітків, тобто майже кожен третій з опитаних учнів, відзначили, що музичне виконавство розвиває моральні якості людини та виховує гармонійну особистість . Як видно з діаграми, обидві альтернативи (запитання) мають однакову кількість відповідей. Втішає те, що респонденти, які так відповіли, кажучи словами Шефтсбері [358], відчувають, що те, що є прекрасним, є гармонійним, а що є гармонійним, є істинним. Проте лише третина опитаних учнів достеменно усвідомлює глибинне призначення музичного виконавства.

Кожен четвертий учень вважає, що музичне виконавство може відволікати від буденних справ і давати нову інформацію. Це більш раціональний підхід. Конкретизуючи це запитання в контексті нашої проблеми, з'ясуємо, яку саме нову інформацію можна отримати через музичне виконавство. На нашу думку, це особистісне відкриття та ціннісне бачення як музичного твору, так і самого процесу його відтворення. Це також технічні елементи, помічені виконавцем, розкриття нових змістовних аспектів у сфері музичних образів, пізнання себе і навколишньої дійсності через отриману інформацію тощо.

Музичне виконавство, про це свідчать 13% відповідей, є засобом розваги як його основного призначення. Цей факт підкреслює, що учні старших класів вже діяльнісно зрозуміли ту частку праці, яка вкладається в музично-виконавський процес, та різноманітних сил для його успішності. Вивчаючи в процесі дослідження відношення до музичного виконавства як до цінності, ми зрозуміли: цінність музичного виконавства для переважної більшості учнів (53%), полягає в тому, що воно розвиває мислення та емоційно-почуттєву сферу (Діаграма.2.2.2.).

Діаграма 2.2.2. Результати опитування учнів щодо основної цінності музичного виконавства

Дані діаграми 2.2.2. підтверджують положення, що музика, втілюючи переважно емоційну інформацію, розкриває внутрішні почуття людини, є емоційним пізнанням світу , а також розвиває мислення. Альтернативні відповіді на запитання про основну цінність музичного виконавства було підібрано нами таким чином, щоб виявити, якою мірою учні включені в музично-виконавську діяльність своєю свідомістю і в чому полягає їхня особистісна ціннісна спрямованість щодо неї.

Результати опитування засвідчують, що одна половина учнів досить активно залучена до музично-виконавського процесу і усвідомлює для себе його розвиваючу функцію не з чужого досвіду, а особисто, друга ж половина вагається в особистісному виборі і тому відзначає все підряд.

Виходячи із названих раніше критеріїв сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків, істотним є вирішення питання: чи усвідомлюють вони вплив музичного виконавства на морально-ціннісне становлення людини.

Відомо, що зв'язок музики з моральним становленням людської особистості було відзначено ще в давні часи, і саме на цьому зв'язку наголошували видатні філософи, педагоги, вихователі, просвітителі. Зокрема Арістотель у IVст. до н. е. стверджував у своєму трактаті "Політика" [8] про те, що музика здатна справляти певний вплив на етичну сторону душі, і якщо музика має такі властивості, то, очевидно, вона має бути

включена в число предметів виховання молоді.

Велику моральну роль музика продовжує виконувати протягом усього життя людини, якщо навіть навчання музики обмежується тільки музичною школою, оскільки музику неможливо замінити ніяким навчальним предметом чи посібником. З цього приводу доречно згадати глибокі педагогічні міркування Д. Кабалевського [129;130]. Він підкреслював, що чотири правила арифметики або таблиця множення самі по собі не можуть бути моральними або аморальними. Жоден закон фізики не може пояснити, що таке благородство, а що таке підлість, а жодна хімічна реакція не допоможе відрізнити любов від ненависті.

Наведені вище висловлювання, на нашу думку, підтверджують результати проведеного дослідження. Наприклад, на запитання «Чи сприяє музика морально-ціннісному становленню людини?» 43% учнів відповіли що “дуже сприяє”, 51% — “сприяє”, 2% – “байдуже”, 3% – “майже не сприяє”, 1% – “не сприяє”. Загальний індекс сприяння музики морально-ціннісному становленню людини = 0,83. (Індекс – J – є інтегральним показником сприяння музики морально-ціннісному становленню людини, який вимірюється в інтервалі від 0,0 до 1,0. Де 0,0 означає повну відсутність сприяння, а 1, 0 — повну присутність сприяння). Індекси загальної значущості розраховувалися за

формулою: , де: n – кількість ствердних відповідей на задане запитання; K – коефіцієнт значущості альтернативи (від 1 до 0); N – загальна кількість опитаних.

Відзначимо, що J це досить високий ступінь усвідомлення морально-ціннісної сутності музики. Проте індекс глибини знань про музичне виконавство, музичні інструменти, виконавців та рівень музично-теоретичної підготовки становить 0,42 (Дод. К 1). Слід враховувати і те, що середній вік опитуваних – 13 років. Але кожен етап формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у конкретного учня, як засвідчують багаторічні експериментальні спостереження, включає взаємопроникнені, одиничні, особливі і загальні риси. Тому попри індивідуалізованість шляху формування морально-ціннісного відношення існують і загальні закономірності, які не визначають вікових стандартів, бо вік не завжди відповідає стандарту музичного розвитку дитини. Цим прикладом ми мали підтвердити одну з гіпотез, що вже у цьому віці (абсолютна більшість — 94%) учні можуть усвідомлювати значущість музики і музичного виконавства, зокрема для морально-ціннісного становлення людини. Це є базовою основою подальшого дослідження процесу формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства. Хоч можна зробити й таке припущення, що певна кількість учнів відповіла на це запитання інтуїтивно.

Як практичний досвід, так і дослідження свідчать, що одним із важливих чинників формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства є образ музиканта-виконавця, що склався у свідомос ті учня. Цей образ формується незалежно від того, хочуть учні бути в майбутньому музикантами-професіоналами, чи ні. Для них музика і виконавець є певною мірою двома нерозривними поняттями. І знову ж таки, незважаючи на вік, вони відчувають себе виконавцями. Відбувається ідентифікація учня, який реально відчуває власне “я” з реальним чи абстрактним музикантом-виконавцем. Він намагається наслідувати його в технічних прийомах, манерах, зовнішньому вигляді тощо.

У музичній педагогіці, естетиці виконавського мистецтва, методиці музичного виховання, теорії та методиці викладання музики питанням виконавської майстерності останнім часом приділяється надзвичайно велика увага. Розглядаючи завдання, проблеми, особливості виконавської майстерності та Її підготовки, сучасні науковці (Ю. Бай, Е. Бодіна, М. Давидов, О. Шульпяков) виходять із тих принципових позицій, що музичне виконавство є повноцінним видом художньої творчості поряд з діяльністю композитора. Проте воно має низку відмінностей, зумовлених сформованістю особистісних якостей музиканта як виконавця та цінністю цього виду мистецтва. Внаслідок дослідження рейтингу основних якостей музиканта-виконавця ми отримали такі дані (табл. 2.2.1.).

Таблиця 2.2.1.

Результати опитування підлітків стосовно найважливіших якостей музиканта-виконавця

Якість	Кількість відповідей	%
Артистизм	99	31
Творча активність	90	28
Професійна виконавська майстерність	198	62
Висока моральність та духовність	75	24
Працездатність	75	24
Великі знання	69	22
Інше	12	4

Примітка: *Респондентам було надано можливість відзначити декілька альтернатив, тому сума відсотків є вищою за 100.

Як видно з таблиці, 62% учнів вказують на виконавську майстерність як найважливішу якість музиканта-виконавця. Решта якостей у кількісному відношенні голосів ідуть з великим відривом, у тому числі й "висока моральність і духовність". Чому ж так відносно невисоко оцінено ці якості? Є припущення, що однією з причин можуть бути загальні морально-ціннісні тенденції в суспільстві, пов'язані з впливом на реальне життя норм, які не завжди відповідають моральним критеріям суспільства.

Не всі діти розуміють, що формування виконавської майстерності пропорційно пов'язане з працездатністю й великими витратами часу на систематичні репетиції і що одні здібності не в змозі розв'язати проблему набуття виконавської майстерності.

На шостому місці перебуває така якість, як великі знання музиканта-виконавця (22% відповідей). Цим пояснюється погане відвідування теоретичних дисциплін старшокласниками. Перегляд класних журналів доводить, що лише чверть старшокласників ДМШ систематично відвідує заняття з музичної літератури та сольфеджіо. І саме до цієї частини учнів належать ті, які добре займаються з фаху та інших предметів. Інші здебільшого вчаться "від академу до академу", а відтак ідеться лише про те, як вивчити текст твору напам'ять, а не про здобуття великих знань.

Ціннісність навчання музичного виконавства є також важливим елементом формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства. Саме через них учні починають усвідомлювати як свое місце в музиці, так і місце музики у своєму житті. Ці два напрями морально-ціннісного відношення тільки тоді доповнюють один одного, коли вони

стають основою для вироблення позиції учня у визначенні найважливіших цінностей навчання музичного виконавства. Ми вважаємо, що ця позиція формується під впливом багатьох чинників, в тому числі навчання в музичній школі, вплив родини, щоденне оточення, вплив світу музики, в якому учень уже досяг певної усвідомленої орієнтації.

Наші дослідження в ході констатуючого експерименту показали, що цінності навчання музичного виконавства в принципі відповідають віковим особливостям суджень юних музикантів щодо цього виду діяльності (табл. 2. 2.2.). З таблиці видно, що на першому місці серед цінностей навчання музичного виконавства перебуває не зовсім музична, але дуже важлива цінність — "дарувати радість батькам, близьким". Цей феномен з погляду музичного мистецтва і навіть навчання музичного виконавства без глибокого розуміння дитячої психології пояснити неможливо.

З цього приводу можна висловити декілька припущень: 1) ті діти, які прийшли навчатися до музичної школи під великим натиском сім'і, насамперед думають про неї і хочуть просто догодити своїм близьким; 2) слід відзначити й те, шо за цим показником, як у дзеркальному відображенні , проглядається відповідальність перед батьками і любов до них; 3) якщо період навчання в основній школі підлітки оцінюють значною мірою з погляду їхньої особистої ролі у класному колективі, то в музичній школі навчання здебільшого оцінюється під кутом зору батьківської думки, оскільки в ДМШ немає таких класних колективів, як у загальноосвітній школі, і психологія навчання є дещо іншою індивідуальні заняття з певною "необов'язковістю" музичної школи, яку можна навіть залишити, якщо на це буде дозвіл батьків); 4) радість, яку переживає учень від свого виконання, викликає в нього різні думки про цей процес, про успіх, досягнення і переживання своєї радості і задоволення з іншими.

За нормального функціонування сім'ї найбільш зацікавленими в навчанні дитини в ДМШ бувають батьки, тому саме на них і спрямовується радість, яку переживає дитина від своєї діяльності. Пережита активна радість з обох сторін викликає приємні почуття й дії; якщо вони повторюються систематично, то стають важливим чинником формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства і сприяють становленню системи морально-духовних цінностей підростаючої особистості.

Таблиця 2.2.2.

Результати опитування учнів щодо найважливіших цінностей навчання
музичного виконавства

Цінність	Кількість	
	відповідей	%
Можливість стати музикантом-професіоналом	81	25
Можливість естетичного виховання	99	31

Розширення культурного світогляду	141	44
Спілкування з друзями	75	24
Спілкування з викладачем	51	16
Дарувати радість батькам, близьким людям	144	45
Велике значення музики й муз. виконавства у суспільстві	42	13
Цікаво опановувати технікою виконавства	69	22
Увага оточуючих	54	17
Спокійна, сприятлива ватмосфера в школі	39	12
Інше	6	2

Таким чином, з аналізу варіативних моделей гіпотетичного трактування найбільш рейтингової відповіді учнів на запитання «Які цінності музичного виконавства для тебе є найважливішими?» випливає , що мотивація "дарування радості батькам і близьким" через навчання музичного виконавства може бути різною. Це свідчить як про важливість "родинного чинника" у формуванні морально-ціннісного відношення до музичного виконавства, так і про необхідність "ненав'язливої діагностики" емоційних стосунків батьків і дитини, щоб не помилитися у виборі методів педагогічного впливу на учня.

Така цінність навчання музичного виконавства, як "розширення культурного світогляду" набрала 44% відповідей. Численні наукові дослідження доводять виняткову роль музичного мистецтва у формуванні такого феномена, як "культурний світогляд", в якому через різні форми відображення розкривається сукупність відношень "людина—культура".

Відомо, що вплив культури на суб'єкта здійснюється через його оточення. Тому з метою культурного розвитку особистість необхідно помістити у світ духовних цінностей, "переживання яких регулює і стимулює сприймача, спонукає його до творчих дій, формує власну думку щодо змісту культури" [291,271;227]. Саме таку ситуацію і створює музично -виконавське мистецтво, якому притаманні різні типи світоспоглядання, психологічні та моральні особливості людини певної епохи і певного народу, "серцевина" його способу життя і мислення". Причетність до загальнолюдського досвіду, закумульованого в музичних творах, через їхнє інтерпретаційне відтворення "допомагає особистості виробити власну життєву позицію, усвідомити моральні зв'язки з іншими людьми та людством у цілому" [256,52–53] і вибудувати власне морально-ціннісне світовідношення. Світоглядність можна вважати найважливішою функцією мистецтва, його домінантою, з

якої, на думку В. Диденко [90], випливає решта функцій: виховна, соціально-організуюча, комунікативна, аксіологічна. Як відзначає О. Рудницька [256], у світогляді нерозривно зливаються пізнавальний, емоційний та діяльнісний чинники людської активності. Взаємозв'язок пізнавальної та практичної діяльності спрямовує розвиток ціннісних орієнтацій людини, що визначають соціально-організуючу і аксіологічну функції мистецьких творів.

Отже, музичне виконавство збагачує світогляд людини такими особливими ціннісними елементами, які властиві лише йому. Але додаткові інтерв'ю з приводу усвідомлення старшокласниками такої цінності навчання музичного виконавства, як "розширення культурного світогляду", показали, що абсолютна більшість учнів (95%) не можуть теоретично пояснити свої відповіді щодо вибору цієї цінності. Тому є підстави вважати, що ці відповіді мають дещо підсвідомий характер і можуть ґрунтуватися на такій суспільній думці, як "навчайся музики — і будеш культурною людиною".

На третьому місці була така цінність навчання музичного виконавства, як "можливість естетичного виховання" (31%). Для порівняння переглянемо результати опитування батьків на запитання «Якою є основна мета навчання Вашої дитини в музичній школі?». Серед батьків 29% відзначили "естетичне виховання дитини" як основну мету навчання дитини в ДМШ.

Отже, як видно з наведеного порівняння, естетичне виховання стало основною цінністю музичного виконавства майже для кожного третього респондента (як серед батьків, так і серед дітей). Це, безумовно, свідчить про щільний взаємозв'язок між батьками та дітьми, який має ціннісний характер і створює одну з передумов актуалізації психолого-педагогічної взаємодії викладачів ДМШ з батьками учнів.

Спостерігаючи за сучасними суспільно-естетичними тенденціями, неважко помітити, що вони мають яскраво виражену матеріально-побутову спрямованість. Якщо різноманітних гарних речей сьогодні не бракує, то дефіцит чистих звуків навряд чи доводиться заперечувати. Ми вважаємо, що однією з важливих причин поширення звукового бруду є витіснення традиційно-акустичних академічних видів музичного виконавства музично-технічними засобами, розрив свідомості людини з природними звуками традиційних музичних інструментів. Для переважної більшості людей останнє становить щось екзотичне, "старовинне", "консервативне". Проблему очищення звукового середовища було порушено ще на початку XX ст. Не можна недооцінювати й того, що естетично виховує не тільки загальноосвітня школа, а й суспільне середовище. У найбільш широкому значенні естетичне виховання в сучасній науці розуміють як специфічну сферу духовно-естетичного розвитку людини. Саме поняття сфери означає досить широку сферу перманентного зв'язку діяльності й середовища.

Отже, за таких деформацій звукового середовища та зниження його виховної функції музична школа була і залишається істотною творчою противагою, альтернативою їхнім впливам. Відомо, що естетично людина виховується в процесі корисної діяльності і має вдосконалюючий потенціал. Світова наука накопичила достатню кількість даних про вплив музично-виконавської діяльності на розвиток естетичних цінностей людини, що доводить і наше дослідження. Порушене питання є надзвичайно важливим для розв'язання проблем "екології музичного мистецтва" і потребує ретельного дослідження різними науками

Четверте місце серед цінностей навчання музичного виконавства посіла суто музично-професійна відповідь — стати музикантом-професіоналом (25%). За статистикою , так і виходить, що кожен четвертий учень прагне стати музикантом. Майже така сама кількість відповідей (27,2%) належить батькам, які відзначили основну мету навчання своїх дітей у ДМШ — здобуття професійної музичної освіти. Емпіричні дані, отримані внаслідок опитування викладачів ДМШ (Дод. К 1) показують: дуже високий рівень

орієнтації на музично-виконавську професію серед старшокласників дорівнює 0%, високий — 2%, середній — 12%, низький — 46%, дуже низький — 37%, не відповіли 2%. Стосовно інших 12-ти основних морально-ціннісних якостей учнів, які характеризують морально-ціннісне відношення до музичного виконавства, орієнтація на музично-виконавську професію посідає останнє місце, її індекс значущості становить 0,19.

Порівняння наведених цифр з реальними статистичними даними щодо кількості випускників ДМШ, які вступають до музичних училищ або вузів, не свідчить про значні відмінності. У середньому протягом останніх 3–5 років зі ста випускників ДМШ далі продовжують професійне музичне навчання від двох до п’ти учнів. Прокоментувати цю ситуацію можна по-різному. Та будь-які міркування (за результатами додаткових інтерв’ю та бесід із цього питання) зводяться до таких висновків. Батьки міркують приблизно так: “Музичне виконавство навряд чи прогодує мою дитину в майбутньому. Якщо ж вона стане музикантом, то в нашій країні не зможе себе повністю реалізувати згодом. Нехай дитина вчиться музикувати для себе, для своєї сім’ї”. Якщо дехто з них і має серйозні наміри щодо допомоги своїм дітям у здобуитті середньої чи вищої освіти, то за свідченням викладачів діти не в змозі справдити очікування батьків, або мають невідповідну теоретичну підготовку. Отже, батьки думають про щось стабільне й економічно вигідне для своїх дітей.

Інакше до цього ставляться самі учні. Підлітки віком 11–13 років добре відчувають “престижність” або “непрестижність” того чи іншого соціально-культурного явища. Сьогодні їм уже майже неможливо щось нав’язати, навіть позитивне. Тому той відсоток здібних підлітків – старшокласників ДМШ, які прагнуть навчатися музичного мистецтва далі, має всіляко підтримуватися школою, викладачами, батьками, державою.

При опитуванні викладачів ДМШ щодо музично-професійної орієнтації підлітків-старшокласників, часто можна було почути такі висновки: “Здібні учні є, але ми не можемо наполягати на продовженні їхньої музичної освіти, бо музикою тепер не проживеш, нехай вони самі вирішують, а ми допоможемо у тому, що від нас залежить”. Отже, проблема музично-професійної орієнтації потребує не лише наукового, а й державного розв’язання.

Далі за значущістю цінностей навчання музичного виконавства учні відзначили спілкування з друзями (24%). Вплив товариша-ровесника, зазначає І. Бех [27], на формування підлітка є досить великим, більше того, він є неминучий, його не потрібно боятися. Спілкування з друзями, ровесниками є важливим чинником психічного розвитку в підлітковому віці, що виокремлюється як головна діяльність цього періоду. Прагнення підлітка мати гідне його становище серед ровесників супроводжується підвищеною конформністю щодо цінностей та норм групи ровесників.

Прагнення не відставати у музично-виконавському навчанні серед ровесників у музичній школі набувають актуальності при участі в музичних колективах (хорах, оркестрах, ансамблях). Практика доводить, що навіть дуже слабкі учні, перебуваючи в музичному колективі та відчуваючи свою виконавську неспроможність, починають активно “підтягуватися”, щоб бути на належному рівні серед своїх ровесників. Якщо учень у музичній школі знаходить собі таких друзів, для яких музичне виконавство виступає цінністю, він також намагається не відставати у навчанні. Авторові дослідження досить часто доводилося спостерігати “виконавську конкуренцію” серед старшокласників, яка досить позитивно впливала на їхні успіхи в музичної школі та зміцнювала дружбу з ровесниками.

Отже, спілкування з друзями в музичній школі також можна вважати важливим чинником формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків, а останнє є одним із стимулів спілкування з друзями, що саме по собі має в цьому разі позитивно-ціннісний зміст.

Наступна цінність, котра цілком відображує ціннісну спрямованість до музичного виконавства — “оволодіння складною технікою виконавства” (17%). Цю цінність було

відзначено тими учнями, які мають орієнтацію на професійне музичне навчання. Мало хто з учнів прагне ли ше для себе опановувати складні технічні вправи або етюди. Принаймні в тих музичних школах, в яких здійснювалося наше дослідження, викладачі засвідчують що останніми роками техніка виконавства у переважної більшості учнів значно погіршала, що насамперед це пов'язане з відсутністю подальших музично-професійних стимулів.

Далі йдуть соціально спрямовані цінності навчання музичного виконавства: увага з боку інших (17%), спілкування з викладачем (16%), велике значення музичного виконавства в суспільстві (13%), спокійна, розмірена атмосфера музичної школи (12%).

Із зазначених у табл. 2.2.2. цінностей, на нашу думку, доцільно докладніше спинитися на такій цінності, як "спілкування з викладачем" (16%). Традиційно підлітковий вік розглядають як період відчуження від дорослих , але сучасні дослідження засвідчують складність і амбівалентність ставлення підлітка до дорослих. Яскраво виражено як прагнення протиставити себе дорослим, так і очікування від них допомоги, підтримки. Авторитет дорослих для вихованця може істотно підвищитися в процесі особистісного спілкування, яке спроможне прилучити його до суспільних цінностей. Особистісне спілкування і навчально-професійна діяльність у підлітковому віці є провідними. Вони не можуть, вважає І. Бех [27], бути взаємовиключними перебувають у жорсткій взаємозалежності.

Як показали результати опитування підлітків стосовно якостей викладачів і є такими, що (Дод. Ж), головний сенс спілкування, взаємодії учнів із викладачами полягає не стільки в отриманні від них інформації та набутті навичок, скільки в тому, щоб знайти в цьому спілкуванні розуміння, співчуття, допомогу в тому, що їх турбує. Цьому сприяють умови індивідуального навчання і спілкування на уроці, психологічна специфіка музиканта- педагога, здатного через мистецтво глибже зрозуміти особливості внутрішнього світу свого учня. Проте в педагогічній практиці, на жаль, не завжди складаються добрі стосунки, досить часто трапляються конфлікти.

Результати опитування викладачів стсовно причин конфліктів та непорозумінь з учнями показали, що на перше місце викладачі (69%) поставили небажання учнів виконувати елементарні завдання, на друге –"низьку увагу з боку батьків до навчання дітей в музичної школі". "Високу вимогливість" і "нерегулярне відвідування занять без поважної причини" відмітив кожен четвертий з опитаних викладачів (Дод. Ж 1).

Вивчаючи причини конфліктів та непорозумінь викладача з учнями в музичній школі, ми отримали декілька важливих аргументів щодо посилення взаємодії музичної та родинної освіти, оптимізації розвитку вольових якостей учнів та розвитку усвідомлення у них особистісної ціннісної значущості музичного виконавства.

У процесі вирішення третього завдання констатуючого експерименту ми – простежити специфіку емоційно-мотиваційних процесів підлітків у музично-виконавському навчанні, ми досліджували динаміку емоційних станів підлітків під час гри на інструменті, застосовуючи метод спостереження, організованого в природних та експериментальних умовах за такими напрямками:

а) включене спостереження (за емоціями учня у музично-виконавському процесі за допомогою викладача – активні підказки, показ на інструменті, тлумачення важких місць твору та ін.);

б) зовнішнє спостереження ("спостереження з боку" за емоціями учня коли він займається сам, за принципом "контрольна робота" в загальноосвітній школі);

в) лабораторне спостереження (за емоціями учня під час виконання чітких завдань за певний відрізок часу самостійно, можливо і за відсутності викладача;

г) концертне спостереження (за емоціями учнів до початку концертного виступу, під час нього і після нього).

В експерименті взяли участь 25 підлітків-старшокласників ДМШ № 35 м. Києва. Основне завдання дослідження динаміки емоційних станів у музично-виконавському процесі (емоційної задоволеності, яка спонукає до занять музичним виконавством і посилює мотивацію до нього) полягало в тому, щоб виявити типові тенденції (незалежно від інструменту), характерні для ємоційних переживань учнів під час виконання. Конкретні випадки як предмет дослідження у цій ситуації мали другорядне значення.

Яскравою емоційною тенденцією, яка спостерігалася в учнів під час виконання, в усіх видах спостереження, була радість і задоволення від успішного виконання завдання, поставленого викладачем на будь-якому етапі роботи над твором. Особливе задоволення учні мали після успішного концертного виступу. Коли ж успіху не було, то, закономірно, не було й радості. Іншими емоційними мотивами радості учнів від занять музичним виконавством, які нам вдалося констатувати, були: “відчуття потрібності” своїх виконавських вмінь і навичок своєму оточенню, що теж відображувалося в емоціях радості, задоволення і захопленості з його боку; гарний стан здоров’я; твір, який подобається і відсутність різних негативних об’єктивних обставин, які могли б негативно позначилися на загальному стані учня під час виконання.

Педагогічний колектив дитячої музичної школи сьогодні намагається вирішити такі питання: скільки дітей відвідуватиме музичну школу в новому навчальному році, з яких сімей, які мають здібності, як відбудеться комплектація контингенту учнів. Кожного викладача це турбує, бо потім упродовж 5–7 років він віддає свої сили роботі з учнем. Для педагогічного колективу ДМШ – це значна проблема, оскільки в сучасних умовах ніхто не може гарантувати, що навіть здібний учень, який добре навчається з усіх предметів і успішно закінчив клас навесні, прийде восени до наступного класу.

Наукове дослідження не може описати кожну подібну ситуацію окремо. Для науки найбільший інтерес становлять статистичні дані, які узагальнюють певну чисельність фактів та ситуацій. В цьому випадку можна вияити якусь тенденцію, що може відображувати істотні закономірності. В нас немає статистичних даних, тому пошук відповіді на запитання «За яких умов ти залишив би музичну школу?» ми одержуємо, здійснюючи опитування учнів (табл. 2.2.3.). Дані показують, що 41% респондентів назвали умовною обставиною залишення навчання в музичній школі “немає часу”. Як бачимо, решта альтернативних питань-причин йде з досить великим відривом за кількістю отриманих відповідей. Відповіді учнів можна було б назвати, певною мірою, н еоб’єктивними, якби ми не мали анонімних результатів опитування батьків на запитання «Що заважає вашій дитині цілком реалізуватися у музичному виконавстві ?». Основним недоліком, на їхню думку, є великі навантаження в загальноосвітній школі (Дод. Ж 2).

Таблиця 2.2.3.

Результати опитування учнів щодо причин залишення музичної школи

Причини	Кількість	
	відповідей	%
1. Набридло, нема інтересу	60	19
2. Нема перспектив подальшого музичного розвитку	36	11
3. Матеріальні труднощі	42	13
4. Ніхто не зацікавлений в моїх заняттях	15	5
5. Великі вимоги на заняттях	18	6
6. Не подобається вчитель	12	4
7. Не моє покликання	39	12
8. Вибрав (ла) не той інструмент	15	5
9. Немає часу	129	41
10. Віддаленість школи від дому	18	6
11. Інше	33	10

12. Немає відповіді	18	6

Можна довго обговорювали глобальні чинники, що стимулюють кризу музичної освіти в Україні. Але, зважаючи на отримані дані, слід відзначити доктринальні зміни стратегічної політики системи освіти в нашій країні, зумовлені інтеграцією України в Європейське співтовариство. Динамізм світових подій призводить до експансивного збільшення інформації, у зв'язку з чим у загальноосвітній школі стрімко збільшується обсяг знань, запроваджуються нові дисципліни, продовжується навчальний часу.

Таким чином, підсумовуючи результати опитування підлітків-старшокласників ДМШ на запитання «За яких умов ти залишив би музичну школу?», отже, вивчаючи емоційно-мотиваційний компонент морально-ціннісного відношення (вихідний рівень сформованості), ми дійшли висновку, що емоційно-мотиваційні причини (1, 4, 5, 6, 7 альтернативи табл. 2.2.3.) становлять загалом 46%, решта відповідно – майже удвічі більше – 86% (респондентам було надано можливість відзначити декілька альтернатив). Опитування учнів на запитання «Тобі було цікавіше займатися музикою в молодших класах чи у старших?» показало, що майже в 40% респондентів мотивація до занять музичним виконавством у старших класах послабшала.

З метою діагностики домінуючих пореб, емоцій, цінностей та смислів щодо музичного виконавства в учнів майбутньої експериментальної групи було використано два розроблені автором проективних тести: асоціативний „Ціннісне відношення „Я – музика" та малюнковий „Мій образ музики". Експериментальна ситуація обох тестів характеризується відображенням та фіксацією первинної реакції : на запропоновані слова – в асоціативному тесті, на образ – у малюнковому, завданням останнього було зображення первинного образу, з яким асоціюється музика, музичне виконавство. У такий спосіб ми намагалися „витягути з підсвідомості учнів достеменну сутність їхнього музичного „Я".

Не виключаючи впливів на відповіді та малюнки учнів багатьох ситуативних факторів: тимчасових емоційних станів, інструкцій, впливу експериментатора тощо, та загостреної „суб'єктивності" запропонованих завдань, ми все ж таки мали намір отримати результати, що засвідчували б певну репрезентативність.

Так, основним критеріями оцінювання малюнків [Дод. Л, Л 1, Л 2] були емоційно-образна насиченість та кольорове рішення. „Образ музики – це образ руху, який є

інтермодальною асоціацією слухових, зорових, часових і просторових уявлень. Сприйняття музики збагачується сприйняттям, а також відчуттями простору і часу" [61,27]. А кольорове сприйняття музики, як стверджують численні науково-практичні дослідження, є бачення її внутрішнім зором, яке збагачує художні враження і досвід. Крім того, характер кольорової гами малюнка, як засвідчують психологи, „багато може сказати про емоційний стан дитини" [53,61].

В цілому, отримані результати проективних тестів підтвердили положення про проекцію внутрішнього світу учнів у вигляді представлених ними музичних образів на музичне виконавство і музику. А зміст цих образів представляє для викладача багатий педагогічно-діагностичний матеріал, завдяки якому з достатньою вірогідністю вийти на ефективну стратегію педагогічних впливів.

Спираючись на результати малюнкового тесту, ми переконалися, що підлітки здатні мислити символами, причому без спеціальної підготовки, спонтанно. На нашу думку, мислення символами – це один з прямих шляхів осягнення цінності будь-якої речі. У цьому сенсі музичні образи учнів можна назвати „метафоричними зліпками" морально-ціннісного відношення, що дають змогу торкнутися глибинних неусвідомлюваних переживань музики.

Аналізуючи малюнки з позиції емоційно-образної насиченості, серед них мимоволі бачимо певні „архетипи" емоційно-ціннісного відношення до музики. Структуруємо їх таким чином:
гармонійний (або професійно-орієнтований, тому що автори цих образів бажають стати професійними музикантами) – „Веселка", „Музичні хвилі", „Музика"; знаковий – „Клавіатура", „Ноти"; предметно-ситуативний (яскраві музичні враження пов'язані з конк ретною ситуацією або предметом) – „Квіти", „Море", „Чекання музики"; абстрактний – „Музична ностальгія", „Свічка і сніг".

Аналіз цих малюнків за кольоровою гамою представляє дещо свою структуру: збіднена кольорова гама, переважання холодних тонів („Море", „Чекання музики") – в учнів спостерігається середня або низька музично-виконавська активність, проблеми з виконавською технікою та розбором тексту музичного твору; використання темних тонів – „Клавіатура" – свідчить про певну виконавську кризу, що може супроводжуватися депресивним проявами; наближені м'які тони – „Музична настольгія", „Музика", „Веселка", „Свічка і сніг" – учениці-авторки цих малюнків недостатньо впевнено вічувають себе під час концертних виступів, спостерігається підвищена тривожність; підвищена напруженість кольору – „Музичні хвилі", „Квіти" – яскраве, іноді напружене переживання музики і свого виконання.

Для перевірки асоціативно-сенсорного сприйняття підлітками музичного виконавства їм було запропоновано тест, що складаєтьсмя з 30 словесних одиниць [Дод. З, З 1], які на думку автора, цілісно представляють виконавство з різних позицій. Вибіркова сукупність протестованих склала десять старшокласників з різних виконавських класів. В результаті проведеного тестування було отримано широкий діапазон первинних асоціативно-сенсорних реакцій щодо музичного виконавства. Всього респонденти назвали 269 слів, які не повторювалися, біля 200 слів, які мають споріднене значення, а 31 слово – повторювалося. Із цих груп слів (абсолютні повторення, спорідненo-смислові повторення і неповторювані) було визначено ранг значущості заданих слів і коефіцієнт ідентичності. Останній визначався за формулою:

, де N – кількість повторюваних і споріднених слів, 10 – кількість респондентів.

Найтісніший ціннісний зв'язок з музичним виконавством респонденти вказали в слові „віртуоз" (ранг – 1, Кі = 0,8). Далі результати розподілились наступним чином: слова „концерт", „академконцерт", „виконавство" (ранг – 2 – 4, Кі = 0,7); „технічний залік", „музикант", інструмент (ранг – 5 – 7, Кі = 0,6); акомпонемент, урок, конкурс, сцена (ранг –

8 – 11, Кі = 0,5); репетиція, оркестр, виступ, хор, музика, музична школа (ранг – 2 – 17, Кі = 0,4); ансамбль, гами, іспит, слухач (ранг – 18 – 21, Кі = 0,3); соната, мелодія, звук (ранг – 22 – 24, Кі = 0,2); етюд, спів, п'єса, інтонація, художній образ, пісня (ранг – 25 – 30, Кі – 0, 1).

Ці дані свідчать про те, що слова, які посіли з 25 по 30 місце, мають найменшу ідентичність з уявленнями учнів про музичне виконавство. Логіка підказує, що це дійсно так. Наприклад, „етюд", „п'єса", „пісня" можуть існувати як самостійні об'єкти музичного виконавства незалежно від виконавця, але „віртуоз" – слово, яке посіло перше місце, де ідентичність слів, названих респондентами, дуже висока – коефіцієнт складає 0,8. „Віртуоза" характеризують словами „професіонал", „блиск", „ас" (4 рази), „Ліст", „супер".

Як висновок про результати даного тесту можна вважати, що старшокласники асоціативно – в своїй свідомості і сенсорно – у своїх почуттях, маючи на увазі одне й те саме, описують музичне виконавство різними поняттями, що підкреслює індивідуальність морально-ціннісного відношення. Виявлені відмінності залежать, на нашу думку, залежать, насамперед, від рівня включеності учнів в музично-виконавську діяльність, а це, в свою чергу, обумовлюється багатьма частковими факторами: віком, інтересами, загальною ціннісною спрямованістю, соціальним оточенням тощо. Ця теза аргументується і тим істотним результатом, який представили учні в асоціаціях на ключове слово „виконавство". 70 % відсотків учнів пов'язують його з людиною, що практично доводить правильність теоретичного обґрунтування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства як суб'єкт-об'єктного.

Четвертим завданням констатуючого експериментом було виявлення особливості педагогічного впливу музичного виконавства на морально-ціннісну сферу підлітків – учнів старших класів ДМШ. На нашу думку, одним із напрямків формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства є виховання характеру та поведінки учнів. Будь-яке навчання потребує від учня виявлення певних вольових якостей, дисциплінованості, витримки. Тому така категорія, як морально-ціннісне відношення до музичного виконавства, є результатом поєднання музично-виконавської діяльності та виховання позитивних поведінкових характеристик. Відповіді респондентів на запитання нашої анкети підтвержують наші припущення (табл. 2.2.4.).

Таблиця 2.2.4.

Результати опитування учнів про вплив навчання в ДМШ на їхні характер та поведінку

Риси характеру та поведінки	Кількість	
	відповідей	%
Навчання в ДМШ допомогло мені позбутися шкідливих звичок	54	17
В мене з'явилися навички до більш високої самоорганізації	156	49
Я став(ла) більш спокійним(ою), ввічливим(ою), терплячим(ою)	84	26
У мене з'явились інші позитивні риси	135	42
Інше	36	11
Немає відповіді	3	1

З таблиці видно, що на перше місце учні поставили виникнення навичок до більш високої самоорганізації – 49% відповідей. Інакше кажучи, майже половина учнів стали більш самоорганізованими не лише щодо занять музичним виконавством, а й в інших видах діяльності. Вчителі відвели дисципліні на заняттях перше місце з 13-ти морально-ціннісних якостей учнів(Дод. К 1): JI тільки на 11-те місце вони поставили рівень організації домашніх занять: J Отже, спостерігається дуже великий контраст між ор ганізованістю і дисципліною на заняттях у школі, які відбуваються під безпосереднім наглядом викладачів, та рівнем організації домашніх занять, що їх виконують майже

безконтрольно.

Серед опитаних 12% батьків також відмітили, що однією з причин нереалізованості їхніх дітей у музичному виконавстві є лінощі неорганізованості. Разом з тим батьки (51%) досить високо оцінюють вплив занять музичним виконавством на вироблення навичок дітей до систематичної і наполегливої праці, а 42% відмітили, що музичне виконавство виховує культуру поведінки і моральні якості. На 2-му місці за силою впливу навчання в музичній школі на характер і поведінку учнів відмітили появу різних позитивних рис (42%). За час навчання в музичній школі стали більш ввічливими і терплячими 26% учнів, а 12% учнів навчання допомогло позбавитися шкідливих звичок.

У процесі констатуючого експерименту нам вдалося дістати цікаву інформацію про старшокласників тих музичних шкіл, які були базою для нашого дослідження, стосовно їхньої причетності до правопорушень чи перебування на обліку в міліції. Як виявилось, жоден з учнів не був і не є правопорушником. Цей втішний факт має змусити багатьох батьків і викладачів замислитися над тим, чи варто навчати дітей у музичній школі. Педагогічна наука вже давно відмічає багатовекторний вплив будь-якого навчання на різ ні форми життєдіяльності дітей. Це можна підтвердити численними дослідженнями не тільки зі сфери музики, а й спорту, технічної і художньої творчості тощо.

У педагогічній науці давно порушено питання про взаємозв’язок і взаємовплив навчання в загальноосвітній і спеціальних школах. Отже, ніщо не минає для свідомості учня безслідно, а дає різноманітною інформацію і почуття. У свідомості школярів інформація зосереджується за ступенем важливості. Водночас свідомість використовує все корисне з інформаційної пам’яті для вирішення певного практичного завдання. Для музиканта, наприклад, мають велике значення знання з естетики, психології, навіть математики, фізики та інших наук. Зв’язок мистецтва з науковими предметами в школі – питання, яке потребує ретельного вивчення. Є вчителі наукових предметів, котрі включають в свої заняття елементи мистецтва. Вони розуміють, що це полегшує засвоєння наукових предметів, закріплює їх емоційно та одночасно збагачує учнів.

Ми виходили з припущення, що формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства можна посилити, якби учні розуміли, що це відношення має значення не лише для музичної діяльності, а й створює позитивний вплив на інші види їхньої діяльності. Таке розуміння для викладачів є бажаним союзником у формуванні морально-ціннісного відношення. У процесі констатуючого експерименту учні відповідали на таке запитання: «Де допомагають тобі знання, досвід, уміння набуті в музичній школі?» (Діаграма 2.2.3.).

Показники діаграми підтверджують гіпотезу про взаємозв’зок і взаємовплив навчання в загальноосвітній школі і музичній. Так, 50% учнів відповіли, що найбільшу зна чущість має використання знань і досвіду, набутих у музичній школі – у загальноосвітній. Можливо, це пов’язано насамперед з набуттям навичок самоорганізації, працездатності, творчої активності. Це підтверджують і опитування батьків про те, як впливають заняття музичним виконавством на їхніх дітей (Дод. Ж 3).

Але повернімося до діаграми 2.2.2. Аналіз діаграми показує, що майже кожен третій учень відзначає, що знання і навички, одержані в ДМШ, допомагають у пізнанні світу, інших видів мистецтва (33%); 29% учнів мають основу для майбутньої професії; 28% учнів музичне виконавство надає перевагу перед тими, хто не володіє інструментом. Майже кожен четвертий учень розуміє, що музичне виконавство дещо змінює його побут, урізноманітнюючи його, а для 10% учнів музичне виконавство становить навіть комерційний інтерес. Сума відсотків показує, що певна кількість учнів відмічає не одну, а декілька альтернатив, тим самим підкреслюючи, що музичне виконавство для них є багатофункціональною операційною цінністю.

Це істотно, адже викладач, усвідомлюючи шляхи музично-виконавської самореалізації своїх учнів, знає, які саме операційні якості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства він має розвивати, щоб досягти максимальних

результатів.

Діаграма 2.2.3. Результати опитування учнів про можливості використання знань, досвіду, умінь, набутих в музичній школі.

Наступний критерій, за яким ми намагалися визначити рівень сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків, був рейтинг навчання в ДМШ порівняно з іншими видами діяльності. Для цього було обрано, крім навчання в ДМШ, ще шість альтернативних основних видів діяльностей учнів, в яких узагальнено відображені найголовніші сфери життєдіяльності підлітків 11-15 років. В результаті опитування ми отримали такі дані (табл. 2.2.5.).

Таблиця 2.2.5.

Рейтинг значущості навчання в ДМШ порівняно з іншими видами діяльності (оцінка за десятибальною шкалою)

Вид діяльності	Індекс значущості – J
Навчання в ЗОШ	9,0
Навчання в ДМШ	8,9
Спілкування з друзями	8,5
Відпочинок	7,9
Хобі	7,8
Сімейні справи	7,8
Фізкультура, спорт	7,3

У поданій таблиці, як у дзеркалі, відображується ціннісний підхід підлітків до навчання в музичній школі. Його можна назвати своєрідною точкою відліку для решти критеріїв сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства. Природно, що загальноосвітня школа отримала найвищу бальну оцінку, але втішає і те, (на це ми не сподівалися), що музична школа має виликий рейтинг порівняно з такими видами діяльності, як хобі і відпочинок, а також із спілкуванням з друзями, бо, як зазначалося вище, для підлітків останне має першорядне значення. В зв’язку з цим є підстави вважати, що в учнів сформовано відповідальність до свого навчання в ДМШ, незважаючи на рівень музичних здібностей, на рівень успішності в оцінках (в експерименті брали участь учні з різними музичними здібностями) та наявності чи відсутності музично-виконавської професійної орієнтації.

Дослідження регулярності домашніх самостійних занять музичним виконавством та методів стимуляції їх батьками ми проводили шляхом опитування батьків і викладачів (Дод. Ж 4, Ж 5, Ж 6, Е 1). Узагальнюючи показники загальних індексів значущості поданих у додатках таблиць, ми отримуємо середній Jачів стосовно рівня організації та регулярності самостійних занять учнів (Дод. К 1). Відповіді викладачів істотно відрізняються: Jорально-ціннісних якостей учнів, а серед визначених рівнів переважають середній і низький.

Чим можна пояснити таку відмінність у відповідях батьків і викладачів? На нашу думку, тут може бути декілька припущень: 1) батьки переважно завжди перебувають на боці своїх дітей і завищують їхні здібності; 2) за нашими даними, майже половина батьків не має музичної освіти, тобто не всі вони можуть компетентно оцінити домашні заняття своїх дітей; 3) незавжди тривалість заняття відповідає його якості (іноді за меншої тривалості заняття, завдяки більшій продуктивності, досягають кращих успіхів).

Викладачі оцінюють рівень організації домашніх занять самє за виконанням завдання, за його результатами, що, власне, і є основним. Та в будь-якому разі у відповідях викладачів і у відповідях батьків рівень організації домашніх завдань учнів не піднімається вище середнього.

Велике значення для визначення вихідного рівня сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків мало опитування викладачів щодо розвиненості низки морально-ціннісних якостей учнів, пов’язані з музично-виконавським процесом та навчанням і які становлять основу морально-ціннісних відношень до них (Дод. К 1). Дані цього бланку свідчать, що цифрові показники розвиненості морально-ціннісних якостей, вмінь, здібностей та орієнтацій учнів яскраво відображають як основні тенденції сучасної музичної освіти і культури взагалі, так і музично-ціннісну спрямованість та причетність переважної більшості учнів ДМШ. Ві дібрані для оцінки якості в основному відповідають компонентній структурі морально-ціннісного відношення до музичного виконавства. Індекси значущості кожної з морально-ціннісних якостей концентрують кількісну і відсоткову інформацію про неї. З порівняння індексів усіх якостей, отримуємо чіткий рейтинг. Він дозволяє не інтуїтивно, а досить обґрунтовано визначити вихідний рівень сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства. При загальному індексі значущості морально-ціннісних якостей учнів, що дорівнює 0,43, можна говорити про домінування середнього рівня сформованості морально-ціннісного відношення до музичного викоанвства, який тяжіє до низького, оскільки навіть не сягає 0,50. Відсоткові показники вихідних рівнів сформованості морально-ціннісного відношення розподілились таким чином:

Високий рівень (17,8 % підлітків) передбачає: усвідомлення учнем цінностей, цілей та особистісної значущості музичного виконавства, наявність достатніх знань про виникнення, історичний розвиток музичного виконавства, його види, функції, принципи, особливості тощо; постійне бажання учня поповнювати свої знання про музичне виконавство, бачення себе в ньому у ролі активного дієвого суб’єкта; ціннісне усвідомлення музичного виконавства як важливого засобу морального вдосконалення і самореалізації. Високий рівень морально-ціннісного відношення до музичного виконавства свідчить про наявність властивостей оцінювати ступінь моральної наповненості музичного твору та його виконання шляхом аналізу структури й ціннісного змісту художніх образів. Через глибоке змістовне емоційно-ціннісне переживання виконання музики учень як особистість залучається до сфери музичної діяльності і набуває конкретної причетності-відношення до неї. Притаманна усталена мотивація до

занять музичним виконавством не лише для себе, а й для інших.

Середній рівень (67,7% підлітків) свідчить, що знання учня про музичне виконавство не є системними. Морально-ціннісний вимір музично-виконавської діяльності уявляється учнем досить абстрактно і собистісна значущість музичного виконавства усвідомлюється ним недостатньо. Музичне мислення учня перебуває в стадії "нейтрального спокою". Виконання обмежується формально точним відтворенням нотного тексту без особливого переживання як власного виконання, так і виконання іншими. Ступінь захопленості даним видом діяльності можна висловити приблизно так: "Музика як мистецтво — це прекрасно, але трохи не для мене". Музично-виконавська активність можлива на уроці, в присутності когось із викладачів, рідко вдома, наодинці.

Низький рівень (14,5 % підлітків) характеризується тим, що учень має дуже малий обсяг знань про музичне виконавство та не прагне поповнювати їх. Вважає, що досить почутого. Зміст таких понять, як "цінності музичного виконавства" або взагалі " цінності" учень усвідомлює і тлумачить дуже хаотично. В учнів, які перебувають на цьому рівні, переживання музики має ситуативний та інтуїтивний характер. Вони потребують "соціального підкріплення", чийогось прикладу або обов'язкової новизни чи яскравості. Бажання грати і самий виконавський процес в них є млявими і вимушеними. Вдома учень з низьким рівнем музикою не займається зовсім або дуже рідко, на вимогу батьків чи через обставини.

Таким чином, отриманий нами емпіричний матеріал дає змогу чітко простежити не лише вихідні рівні сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків – старшокласників сучасної дитячої музичної школи, а й його основні тенденції, спрямованість, особливості, передбачити перспективи його розвитку, деталізувати та диференціювати проблемність і обумовити подальші наукові пошуки.

2.2. Методика формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків

Формуючий експеримент є апробацією розробленої нами методики викладання, що ґрунтується на цілеспрямованому розкритті морально-ціннісного потенціалу музичного виконавства, на результатах констатуючого експерименту, визначених психолого-педагогічних умовах та принципах формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства.

До експериментальної групи входили двадцять один учень: десять підлітків – учнів старших класів з класу експериментатора (фах – баян), одинадцять учнів – інших викладачів відділу народних інструментів (фах – домра і гітара). Перші десять учнів брали участь у групових і в індивідуальних заняттях, а решта – лише в групових. Основні критерії відбору до експериментальної групи були такі: наявність амбівалентності в ціннісному відношенні до музичного виконавства щодо бажання або небажання навчатися музики; безпричинне невідвідування занять; найбільш типовий розвиток музичних здібностей; підвищене хвилювання на академічних концертах; тривалий у часі період вивчення тексту творів чи етюдів.

За допомогою монографічного методу було здійснено поглиблене знайомство з усіма сторонами діяльності учнів експериментальної групи, які нас цікавили. Отримані дані в процесі вивчення біографії учнів, сфери їхніх інтересів, занять на дозвіллі, зіставлення характеристик учнів з метою дослідження певних індивідуальних якостей особистості дозволили охарактеризувати музичний розвиток підлітків не тільки індивідуально, а й у зв'язку із загальним психологічним розвитком.

Мета формуючого експерименту полягала поряд із підвищенням музично-виконавського рівня у розвитку морально-ціннісних якостей учнів ДМШ (активність, ерудиція та орієнтація в музично-виконавських цінностях, креативність, відповідальність, організованість, зацікавленість та ін.), які відображують суть та зміст їхнього

особистісного зв'язку з музично-виконавською діяльністю. Виходячи із цього, ми будували свою роботу згідно з трьома основними напрямками поетапного формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків:

1.Підвищення морально-ціннісної змістовності музично-виконавського навчання підлітків;

2.Динамізація морально-ціннісних переживань підлітків у музично-виконавському процесі;

3.Забезпечення морально-ціннісної спрямованості концертного життя підлітків.

Перший етап формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства (інформаційно-пізнавальний) — це включення когнітивних структур свідомості учня у світ моральних цінностей музичного виконавства. Це відбувається через набуття необхідної теоретичної бази як основи розвитку ціннісного розуміння, вибірковості, ціннісної оцінки його в системі музичних і загальнолюдських цінностей з огляду на сучасні зміщення пріоритетів у бік різноманітних жанрів маскультури. У розумінні поняття «моральна ціннісність музичного виконавства» ми виходили з позицій об'єктивно-суб'єктивних, що в даному контексті означає: будь-яка цінність по відношенню до окремого індивіда може бути об'єктивною, тому що вона існує в межах суспільної свідомості, і одночасно – суб'єктивною, бо її носієм є свідомість окремого індивіда.

Як показали результати констатуючого експерименту, знання, що їх набуває більшість підлітків на уроках з фаху, мають хаотичний, часто інтуїтивний характер, позбавлений глибокої усвідомленості і певної системи. Почасти це пояснюється не лише часовою обмеженістю самого уроку, а й зосередженістю на опрацюванні тексту твору через неспроможність чи небажання учня виконати його вдома. Однак, спеціальних виконавських знань, потрібних для матеріально-звукового втілення, не досить, щоб усвідомити морально-ціннісну значущість музичного виконавства.

Виходячи із концептуальних положень, які стосуються забезпечення учнів комплексом знань про музично-виконавську діяльність, навчальний матеріал було відібрано, систематизовано та надано підліткам за такими ціннісними напрямками: 1) музичне виконавство як загальнолюдська цінність; 2) суспільна значущість музичного виконавства в Україні та за кордоном; 3) особистісна значущість музично-виконавської діяльності; та відповідно до наступного змісту: а) виникнення та еволюція музичного виконавства; б) його специфічні як виду мистецтва; в) особливості різних видів музичного виконавства; г) основні ознаки та принципи музичного виконавства; функціональний аналіз цінностей музичного виконавства; д) сучасне музичне виконавство та умови його розвитку; е) проблеми сучасного академічного виконавства; є) поглиблення спеціальних музично-виконавських знань, пов'язаних зі специфікою інструменту та етапами роботи над твором.

Історія розвитку музичної педагогіки показала, що універсальна формула осягнення музичного мистецтва неможлива. Більшість музично-педагогічних систем відійшла в минуле на стадії практичного втілення саме через намагання зробити універсальним те, що за природою є одиничним, індивідуальним. Не може бути, вважає О. Ростовський [251], універсальної методики, прийнятної для всіх учителів, оскільки будь-яка методика має бути особистісною. Спираючись на цю аксіому, можна сказати, що формування такого утворення, як морально-ціннісне відношення до музичного виконавства, є процесом глибоко індивідуальним. Воно потребує створення таких дидактичних умов, які б гармонійно, "спокійно" (за Г. Артоболевською) та природно розвивали ціннісну причетність учня до музики.

Сутність нашої методики полягає у використанні загально-педагогічних і спеціальних музично-педагогічних методів. Одним з основних її завдань було врахування навчально-виховних відповідей та побажань учнів і батьків, отриманих нами в результаті анкетних опитувань (Дод. Б, Б 1, Е 2, Е 3, Е 4).

Найбільш доцільними методами на першому етапі формуючого експерименту були розповідь, пояснення, бесіда, дискусія, метод прикладу, проблемно-пошукові та ілюстративні методи.

У сучасній педагогіці стверджується, що розповідь має дуже велике значення при організації ціннісно-орієнтованої діяльності (В. Сластьонін В. Каширін). У своїй роботі ми застосовували цей метод передусім для викладення фактичного, біографічного та інструментознавчого матеріалу, ознайомлення з важливими подіями музично-виконавського життя, а також задля опису художньо-змістовних характеристик твору, розкриття його морально-ціннісного змісту.

Інформаційними джерелами слугували добірка цікавих статей з періодичних видань, художні твори, матеріали з музикознавчих книг та енциклопедичних книг, мережі інтернет, які за своїм змістом могли викликати морально-ціннісні почуття, створюючи тим самим у свідомості учня позитивний піднесений образ академічного виконавства. В разі потреби розповідь було підкріплено пояснюваннями, виконавськими, художніми та аудіо-візуальними ілюстраціями. Однак, пам’ятаючи про те, що перенасичення педагогічного процесу вербальними методами є небажаним, розповідь ми робили регламентованою, зазвичай вона тривала не більше п’яти-десяти хвилин, але на кожному уроці (у найдоречніші його моменти).

Протягом перших декількох експериментальних уроків учні не виявляли особливої ініціативи, не ставили запитань, не оцінювали те, що чули, проте слухали уважно. Згодом, набуваючи необхідних знань та вмінь вербалізувати свої думки, вони почали активніше включатись до обговорення почутого і побаченого, висловлюючи свої враження, підтримку чи обурення.

Аналізуючи основні пояснення учнів щодо того, в яких класах навчатися музики цікавіше: в старших чи в молодших (Дод. Б 3), неважко помітити, що центральним ціннісно-мотиваційним елементом навчання в старших класах є новизна — репертуару, завдань, знань, предметів, навичок тощо. При цьому відмітимо, що переважно завдяки цьому чиннику 77,4 % респондентів відповіли, що саме в старших класах ДМШ їм навчатися цікавіше. Проте пояснення учнів (22,6 %), які відповіли, що їм було цікавіше навчатися в молодших класах, дали змогу зрозуміти причини недостатнього психологічного комфорту в старших. Беручи до уваги отримані пояснення, ми всіляко намагалися реалізувати учнівський запит новизни як у змісті інформаційних матеріалів, так і у формах їхнього подання.

На етапі переростання розповіді у бесіду, (а на індивідуальних заняттях цей процес відбувається більш невимушено), учні відзначали, що навчання в музичній школі є престижною справою. Особливий інтерес для учнів викликали розповіді з транслюванням відеозаписів про юних талановитих музикантів, які завдяки своїм здібностям, а також наполегливій праці досягнули світового виконавського рівня. Відповідь на запитання вчителя: “Так у чому ж полягає сила музичного виконавства? Чому такі самі діти віддають скільки свого часу та сил на музичні заняття?” мимоволі спонукала старшокласників до більш уважного і нового погляду на музично-виконавський світ неповторних образів, емоційних станів, досягнень.

Серед використаних нами книжкових інформаційних джерел для розповідей були такі, як “Музичний словник в розповідях” (Л. Міхеєва), “В світі музичних інструментів” (С. Газарян), “Музичні казки” (укл. Ю. Рогінська), Енциклопедичний словник юного музиканта (укл. В. Медушевський, О. Очаківська) та ін., характерною ознакою яких є гармонійне поєднання глибокої змістовності з доступним та цікавим викладом, ілюстративність. На жаль, переважна більшість згаданих книг є раритетами. В цих книгах яскраво простежується ідея морально-ціннісного впливу музичної діяльності на людину, підкреслюються переваги в розвитку особистості, яка була чи є до неї причетною.

Важливим елементом новизни були зустрічі з викладачами, які розповідали про особливості функціонування музичних шкіл інших країн, зокрема Німеччини, Нідерландів

, Англії, актуалізуючи учнівську увагу на тому, що їхній виконавський рівень не поступається тому, який мають учні за кордоном. Цей факт сприяв коригуванню самооцінки тих учнів, в яких вона через заниженість негативно впливала на творчий процес та самовідношення тих викладачів, які відчували професійну меншовартісність внаслідок трансформації свого соціального статусу.

Для осягнення перспективи навчання музики, підкріплення впевненості у правильності свого вибору з учнями експериментальної групи було проведено дві зустрічі у формі тренінгу. У першому тренінгу взяло участь 7 спеціально запрошених випускників різних навчальних закладів (віком від 22 до 28 років), яким не вдалося навчатися музики в дитинстві, в другому – 7 випускників (віком від 24 до 35 років), які в дитинстві та отроцтві навчалися в музичній школі. Конкретні життєві історії, безпосереднє спілкування, аргументовані висновки про морально-ціннісну значущість музики або відчуття певної обмеженості дитинства без музики допомогли учням осмислити своє музично-виконавське життя у дещо розгорнутому часовому просторі і оцінити немовби „з боку" його особистісну значущість.

На одному з колективних занять учні експериментальної групи ознайомилися зі статтею В. Медушевського „Про походження і сутність серйозної музики" [193], в якій автор наголошує на необхідності духовно-морального аналізу музики на уроках для повернення її піднесеної краси внаслідок виховання музичного слуху як органу пошуку цієї краси. Міркування автора про причини духовного згасання виконавських і теоретичних інтерпретацій, пов'язаних із втратою людиною достеменного сенсу життя; про дію ентелехії (буквально „вціленість") – цілі-смислу-суті високого мистецтва та ціннісну значущість художнього інстинкту, який приводить творця до вершин краси, сприяли розгортанню плідної дискусії. В результаті якої учні дійшли висновку про вічність серйозної музики завдяки (за їхніми словами) її „благодатній філософії", яка передусім виховує Людину, а потім музиканта.

Органічним продовженням заняття про походження і сутність серйозної музики виявився урок на тему „Класика і рок-музика — союзники чи суперники", на якому ми частково використовували матеріали Ю. Павлюкової [224]. Метою уроку було розкриття двох напрямів в музиці, розвиток індивідуального музичного смаку та морально-ціннісного вибіркового сприйняття музики. У процесі слухання та аналізу композицій ансамблів „Автограф", „Земляни", „ВВ", „Мандри", „Гайдамаки", учні з'ясовують, що нове в музиці та інших видах мистецтва повинно народжуватися не в непримиренній боротьбі, а у взаємодії класики, народної творчості і сучасності. Неприйняття класичної музики, таким чином, є властивим для ансамблів і виконавців з низькою музичною культурою і людина, яка не визнає класики, не може розуміти і сучасну музику.

Не без цікавості учні сприймали уривки з книги німецької авторки Базилеї Шлінк [330], котра дає змогу побачити рок „з іншого боку". Зокрема, це інформація про науково обґрунтовані факти впливу звуко-світлових та ритмічних рок-ефектів, що дисонують з ритмами людського організму, збудливо впливають на гіпофіз, зміну альфа-ритмів головного мозку, здатності до самооцінки, а розвиток схильності до навіювання та емоційної неусталеності. Полілогічний аналіз хронікальних матеріалів, обговорення та порівняння біографій, висловлювань таких виконавців як Кіт Ричард, Джеммі Хендрикс, Брайен Джоунс, Дженіс Джоплін, Сід Вішес та інших сприяли відкриттю учнями системи моральних цінностей корифеїв та послідовників рок-музики. Що, в свою чергу, дало змогу загострити морально-ціннісне сприйняття академічного виконавства та фольклору.

На думку О. Олексюк [216], моральність безпосередньо і опосередковано присутня в змісті художнього твору, вона визначає його через матеріал мистецтва, а також моральну позицію художника, його ціннісні орієнтації. Якщо ж моральність апелює до розуму, соціально асоціативного досвіду, а результатом засвоєння моральних норм є вчинок, то мистецтво впливає опосередковано — через художній образ.

Музична педагогіка постійно збагачується новими науково-теоретичними і практичними дослідженнями взаємозв'язку створення художньо образу і практичної діяльності музиканта-виконавця. Ми поділяємо думку С. Шишової [327] про те, що специфіка художнього образу полягає у діалектичному поєднанні інформаційно-змістовного та ціннісного аспектів як результату духовного опрацювання. Одночасно художній образ є програмою, „сценарієм" комплексного впливу на особистість виконавця. Відповідно до художньо-образної програми музичного твору та індивідуальних можливостей конкретного учня моделювалась система методів „зовнішнього" втілення композиторського задуму та відображення духовно-людського, тобто морально-ціннісного і художнього змісту твору.

Розпізнавання, виокремлення та втілення морально-ціннісного передбачає „глибинний аналіз освоєння музичного твору, в ході якого він співвідноситься з усіма сторонами особистості та індивідуальності: з її психічною організацією, темпераментом, світорозумінням, системою ідеалів" [327,95]. Здійсненню сутнісного глибинного аналізу музичного твору сприяв запропонований учням алгоритм морально-ціннісного узагальнення, (методологічною основою розробки якого слугувало дослідження В. Шкуріна [328]), що являє собою певний комплекс завдань, результатом розв'язання яких є виявлення морально-ціннісного символу музичного твору. Морально-ціннісний символ ми розуміємо як найістотнішу характеристику художнього образу музичного твору з точки зору його ціннісно-смислової наповненості, вираження ним певної художньої ідеї. Таким чином, морально-ціннісний символ є невіддільним від структури образу і визначає його духовну спрямованість. Тому виявлення морально-ціннісного символу музичного твору є ключовим моментом в роботі не лише над художнім образом, а й над технічними елементами музичного твору.

Серед завдань та запитань щодо здійснення алгоритму морально-ціннісного узагальнення були наступні: 1) сформулюй сутність відображеного у творі образу; 2) в чому полягає ціннісний смисл образу? 3) які емоції, почуття викликає у тебе цей твір? 4) слухаючи які інші музичні твори ти переживав подібні відчуття? 5) що хотів сказати композитор через цей твір? 6) які думки виникли у тебе після першого та подальших прослуховувань цього твору? 7) порівняй свої відчуття і думки від слухання цього твору з тими, які ти переживаєш як його виконавець.

Розглянемо алгоритм морально-ціннісного узагальнення та створення морально-ціннісного символу на двох прикладах. Так, учень п'ятого класу О. після виконання вище викладених завдань у процесі аналізу Прелюдії з „Готичної сюїти" Л. Бельмана представив такий алгоритм морально-ціннісного узагальнення. „Я думаю, що сутність відображеного в цьому творі образу – це споглядання старовинного храму. Ціннісний смисл цього образу полягає у благоговінні перед святинею. Прелюдія викликала у мене одночасно почуття спокою, смутку, піднесеності. Подібні відчуття я пережив коли слухав Арію І.С. Баха. Через прелюдію композитор хотів сказати, що потрібно прагнути чогось вищого. Після першого прослуховування прелюдії я відчув внутрішній тріумф, урочистість, після подальших прослуховувань мені уявлявся органний зал. Коли я був слухачем цього твору, то був спостерігачем, а коли став його виконувати, відчуваю велике задоволення. Гадаю, що морально-ціннісним символом цього твору є піднесеність душі від споглядання величної краси стародавнього храму".

Наведемо приклад алгоритму морально-ціннісного узагальнення, здійсненого ученицею четвертого класу Т. в процесі аналізу п'єси Б. Бартока „Вечір в селі". „Сутність відображеного в цьому музичному творі образу – це картина сільського живописного вечору. Ціннісний смисл цього образу полягає в тому, щоб відобразити в звуках красу вечірньої природи та відлуння гомону дітей, що граються біля батьків, які повернулися з роботи. Цей твір викликав у мене прагнення самій побути на природі, поспостерігати за живим світом та поспілкуватися з ним. Також мені мимоволі постав перед очима пейзаж, подарований мені до дня народження. Подібні відчуття у мене викликали два твори: „У

полях” Р. Глієра та „Світанок” К. Мяскова з дитячої сюїти „В лісі у юннатів”. Думаю, що для композитора той сільський вечір виявився дуже зворушливим і тому він за допомогою музики прагнув його „увіковічнити”. Після першого прослуховування твору „вечір в селі”, не знаючи який твір звучить, відразу стало відчутно, що це не українська музика, однак вона по-своєму прекрасна. Під час подальших прослуховувань я стала вслуховуватися в інтонації, контрасти, порівнювати їх. Коли я просто слухала цю музику, вона здавалась мені легкою. Зараз, коли я її виконую, то розумію такі тонкощі, які раніше були дещо закритими. Я немовби проживаю цю музику як звукову історію в самій собі. Морально-ціннісним символом цього твору є неповторна живописна картина сільської вечірньої природи та самобутності”.

Для осягнення художньо-змістовної сутності твору, реалізації діалогової взаємодії ми пропонували учням скласти невеликі художні розповіді на основі програмних творів з їхнього репертуару (Б. Буєвський «Відліт журавлів», К. Стеценко «Вечірня пісня», О. Глазунов Гавот з балету «Панночка-служниця», М. Різоль «Хороший настрій», українська народна пісня «Ой, уже сонце над вербами», А. Штогаренко «Український танець», Т. Хрєнніков «Колискова Світлани» та інші). Цю роботу оцінювали окремо, а кращі з творів читали на відкритих уроках, під час зустрічей із батьками. Особистісна захопленість, осмисленість і операційність відкриття „своєї історії” від виконуваного музичного твору, драматургічного розгортання та вирішення проблемної ситуації, що лежить в її основі, сприяв розвитку емпатійних здібностей учнів, цілісному вживанню в художній образ через активізацію комплексу когнітивно-пізнавальних, емоційних реакцій і властивостей, пов’язаних із ціннісним входженням у мікросвіт твору.

Для посилення ефекту вживання в образ учням пропонувалося зробити поглиблений інтонаційний аналіз українських пісень в процесі ескізного вивчення музичних творів («Ой, у гаю при Дунаю», «Ой, не світи місяченьку», «Там де Ятрань круто в’ється», «Цвіте терен», «Вечір на дворі», Хоровод «Перепілка», О. Стаднюк «Ой устану я ранесенько», М. Лисенко «Коли розлучаються двоє» та інші).

Серед сучасних вчених, що досліджують феноменологію морально-ціннісного впливу української пісні на розвиток особистості відзначимо праці Л. Драчук, Р. Осипець, В. Ярецького та інших. Народна пісня – це вічний духовний скарб нації, який увібрав в себе моральні цінності та світогляд народу, який завжди буде актуальним у розвитку особистості дитини. Народні пісні як мистецтво являють собою сутність предметів, їхні ідеї в образах через слово. Відомо, що зміст будь-якого слова генетично пов’язаний з чуттєвими образами. Якщо ми ясно розрізняємо у слові уявлення, то ми оперуємо образним словом. Цьому сприяють у поезії народної пісні такі художні засоби, як метафора, паралелізм, образи-символи. Емоційність, образність, здатність глибокого проникнення в психологію людини, властиві народним пісням, з якими знайомилися учні, створювали можливість впливати на їхню почуттєву сферу, а через неї — на судження, погляди і морально-ціннісний світ учня в цілому.

У процесі поглибленого образно-інтонаційного аналізу українських пісень учням рекомендувалося «увійти» у світ образів, уявити себе в певних ситуаціях, на місці героїв-персонажів. У своїй дослідницькій роботі ми намагалися розвивати в учнів здатність до ідентифікації, вміння ототожнювати себе з героєм народної пісні, інтеріоризувати і застосовувати до себе норми та взірці поведінки. Усе це справляє позитивний вплив на розвиток морально-ціннісних якостей. Через використання таких методів як: інтонаційні поринання, метафоризація інтонації, приспівування без підтримки інструменту, приспівування разом з інструментом, приспівування про себе, вивчення окремих фраз напам’ять без інструменту, учні усвідомили, що інтонація породжує тему, яка є своєрідною морально-ціннісною серцевиною твору та носієм образу, а з теми народжується увесь твір.

Звернення до різних концепцій «вслуховування» (Л. Виготський, Т. Ліппс, Р. Лотце , Е. Фішер), що розкривають зміст цього принципу як особливий зв’язок внутрішнього

переживання із споглядання зовнішньої форми, проекцію почуттів на образи, які сприймаються суб'єктом, дав змогу послідовно пояснити учням, як людина може сама відчути моральну цінність того чи іншого музичного твору через «самовідображення» в його образі, інтуїтивне знаходження органічно близьких собі інтонаційних елементів.

Модифікація та узагальнення нами методичних розробок Т. Максименко [181] та А . Оголь [211] стосовно розкриття інтонації як основи музики, що втілює художній образ в музичних звуках, уможливили створення своєрідного „Інтонаційно-образного словника". Знайомлячись з останнім учні навчалися: класифікувати інтонації (емоційні, діалогічні, предметно-зображувальні); структурувати інтонацію через тембр, динаміку, особливості мелодії, виявляти інтонаційні особливості української пісні; самостійно виявляти за інтонацією та певними елементами музичної мови морально-ціннісні риси характеру головного персонажа пісні тощо.

Логіка продовження експериментальної роботи над художнім образом та інтонацією вимагала більш творчого підходу, в зв'язку з чим учням були запропоновані такі завдання: 1) написати вірш або слова до заданої мелодії — і 2) скласти мелодію до заданого вірша. Головною метою цих завдань мало бути розкриття спорідненості образу та інтонації за аналогією «душі й тіла», «звука і слова», «ритму та руху». У процесі виконання цих завдань учні стикнулися зі складністю „творення" образу. І це цілком закономірно, оскільки

З метою урізноманітнення форм морально-ціннісного та художнього осягнення музичних творів учням пропонувалося ведення зошиту „Особисті музичні враження", щоб вони відображували в записах і малюнках (на кшталт зразків спонтанної творчості) думки і почуття, які виникали під час слухання музики. Твори для опрацювання було записано на касетах, які викладач давав учням додому, використовувалися також ті, що звучали в зручний для них час на радіоканалі "Культура" та в телепрограмі "Київ класичний". Серед запропонованих для цілеспрямованого слухання музичних творів були: Вальс «Радість кохання» Ф. Крейслера, «Ave Maria» Ш. Гуно, «Вокаліз» С. Рахманінова, «Світанок» Р. Леонковалло, «Концерт для двох гобоїв, струнних і чембало ре-мінор» А. Вівальді, «Веснянка» з циклу «Пісні без слів» Ф. Мендельсона, «Місячне сяйво» з Бергамської сюїти К. Дебюссі, „Анданте" Гайдна та інші. Цілеспрямоване прослуховування та аналіз старшокласниками музичних радіо- та телепередач дало змогу перевести їхню увагу з "шукаючого" і "фонового" способів слухання на "вибірковий". Це, в свою чергу, розширювало можливості для особистісного морально-ціннісного вибору в музиці та нейтралізувало хаос у сприйнятті, зумовлений передозуванням побутового слухання музики примітивно-прикладного характеру, не сповненої особливим виховним потенціалом.

Для закріплення підлітками експериментальної групи теоретичного матеріалу, пов'язаного з окремими музичними творами доцільним виявилося ведення репертуарних зошитів-довідників, яке передбачало занотовування необхідної теоретичної інформації про музичні твори, які виконуються. Приміром, якщо учень грає „Танець" Ю. Щуровського, то до зошита-довідника він занотовує коротко головне: що це за музичний твір, як він виконується, а також найважливіші відомості з життєпису Ю. Щуровського. За роки навчання такий довідник доповнюється новими відомостями, необхідними для розширення музично-образного досвіду. Отже, зошит-довідник — це своєрідний прообраз конспекту майбутнього студента. Підлітків-старшокласників дитячої музичної школи він навчає самостійності в «музичній роботі», систематизації тематичного матеріалу, розвиває мислення і творчі здібності.

Беручи до уваги схильність підлітків до колекціонування як невід'ємної ознаки їхньої субкультури, як цікавого феномену для цього вікового періоду, ми спробували спроектувати це захоплення на колекціонування вирізок із газет та журналів про академічне музичне виконавство, а також ілюстрацій, фотографій, листівок, ксерокопій, книжок, аудіо- та відеозаписів тощо. Крім того, учням було запропоновано

колекціонувати афоризми про музику і записувати їх у спеціальні блокнотики та використовувати для створення художньо афористичних колажів (композицій з репродукцій картин на музичну тематику та висловів про музику). Слід зауважити, що метод колекціонування афоризмів тривалий час експериментатором апробовувався особисто [161]. Метод формує міцну світоглядну позицію, логічне мислення, навички систематизації знань, ціннісну свідомість та інші важливі якості.

Метод колекціонування в експериментальній групі викликав найбільше захоплення , зумовивши міжособистісну конкуренцію та витісняючи на периферію інтересів збирання різних мало-потрібних або зовсім непотрібних речей, на які в колі ровесників розповсюджувалася "мода". Враховуючи позитивні запити своїх дітей, до колекціонування підключалися батьки. Вони одержували неабияке задоволення, поринаючи у вимір високого мистецтва та реалізацію певною мірою ностальгійних, не реалізованих свого часу юнацьких бажань. Своєрідною соціальною оцінкою результатів спільних зусиль була влаштована на одному з концертів для батьків презентація музичних колекцій (із заохочувальними призами). Кожен учень розповідав про свою колекцію, про особливості, масштабність та значущість її для пізнання нового. Найцінніші матеріали було використано для естетизації та дизайну класу.

У педагогіці дитячої музичної школи загальновідомо, що учні виявляють невелике бажання вивчати теоретичні поняття, запам'ятовувати музичні терміни, жанри тощо. Проте ці знання є фундаментом і показником особистісної музичної культури та освіченості, вони потрібні для орієнтації в цінностях музичного виконавства, їхньої компетентної оцінки й усвідомленого включення в них.

Така проблема спонукала нас перейти до застосування оригінальних способів засвоєння музичної термінології та понятійного матеріалу, зокрема такого, як складання та розгадування кросвордів. Завдяки музично-ігровим кросвордам, переконаний М. Алєйников [4], засвоєння підлітками теоретичного матеріалу відбувається на творчому рівні за допомогою відтворення і творчого прогнозування. Головним у музично-ігровому процесі є його кульмінація — момент відкриття, прозріння, еврики. Будь-яка музично-ігрова ситуація має у своєму розпорядженні все: суперечливу напруженість мислення, психоемоційну насиченість, переживання різних почуттів, проникнення інтуїції в невідоме, приховану «ігрову роботу» підсвідомості. «Музичні ігри є одним із давніх зразків фольклорних жанрів, за своєю природою вони синкретичні й уже тому мають неабияке значення для розвитку творчого потенціалу дитини" [105,10]. Отже, музичні ігри допомагають вирішити цілий комплекс педагогічних завдань: створення невимушеної атмосфери, вільний вияв емоцій, культура мовлення, розуміння засобів виразності у музичному виконавстві тощо.

З метою ефективного впровадження методу музично-ігрових кросвордів експериментальну групу було розділено на дві підгрупи: в одній учні складали кросворд на музичну тематику, а в іншій його розгадували. Потім, навпаки, в першій підгрупі розгадували кросворд, який склала друга підгрупа. Використовувалися також музичні ребуси, загадки, кросворди інших авторів (Дод. Н, Н 1), [44; 351 та ін.]. "Творчий азарт" підлітків у процесі складання, а особливо розгадування кросвордів, породжував навіть ідеї створити в музичній школі спеціальні "шоу" на кшталт телевізійних конкурсів та ігор.

Групою дослідників під керівництвом Н. Непомнящої [208] доведено, що основою передумовою успішного засвоєння знань, способів, норм поведінки, відношень, форм діяльності є саме особистісне прийняття, активне присвоєння, прагнення до самостійного пошуку нового. А будь-яке нововведення ціннісного змісту буде засвоюватись, зауважує Н. Непомнящая, з великими труднощами, виявиться в кращому випадку формальним, якщо воно не ґрунтується на усвідомленні і ствердженні свого „Я", тим самим не є особистісно значущим. Отже, виходячи зі сказаного, для того, щоб музичне виконавство набуло суб'єктивної значущості, його створений морально-ціннісний образ має бути прийнятим, активно присвоєним і ґрунтуватися на усвідомленні і ствердженні свого

ціннісного „Я”. Доцільними методами формування ціннісного „Я” учнів експериментальної групи виявилися: посилення взаємозв’язку „Я” як суб’єкта переживань і „Я” як суб’єкта діяльності через переживання позитивних емоцій (радість, задоволення) від нового ціннісного змісту про музичне виконавство, позитивна оцінка у зв’язку із засвоєнням цього змісту та успішними, навіть мінімальними, результатами в музично-виконавській діяльності.

Водночас з підвищенням музично-виконавських результатів і ствердженням ціннісного „Я” в учнів можуть паралельно розвиватися егоїстичні тенденції, що виявляються у потребах визнання, максимального врахування власних інтересів, заздрості тощо. Враховуючи ці закономірності, що безпосередньо впливають на розвиток морально-ціннісного відношення учнів до музичного виконавства, ми скористалися прийомами запобігання виникнення егоїстичних тенденцій, рекомендованими спеціалістами у сфері дитячої психології та педагогіки, зокрема виховання морально-ціннісних якостей (С. Якобсон, Т. Маркова, А. Виноградов, Н. Непомнящая та інші). Серед них: створення конфліктних ситуацій вибору між значущим для себе і потрібним для іншого; 2) актуалізація морально-ціннісного змісту запропонованих знань та посилення зв’язку відношень „Я-музичне виконавство” та „Я-інший” через заохочення дружніх безкорисливих стосунків, співпереживання, максимальне „втягування” в переживання ситуації іншого (радості чи невдачі тощо), розуміння, прагнення допомогти іншим учням, наприклад у розборі тексту твору, додатковій репетиції, виконанні завдань з теоретичних предметів, проведенні уроку з невстигаючими учнем, заохочувальна бесіда в разі невдалого концертного виступу тощо; 3) ідентифікація себе з ідеалом музиканта-виконавця (реальним чи вигаданим), який є носієм морально-ціннісних якостей, через „розігрування” різноманітних ситуацій (деякий час „пожити” з цим образом, діяти відповідно до нього; 4) протиставлення персонажу з негативними якостями через акцентуацію позитивного образу виконавця.

Показниками завершеності першого етапу формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків стали такі: а) поява ціннісних уявлень про музичне виконавство на основі засвоєння різнопланової “пережитої” інформації про його об’єктивно-суб’єктивний сенс;б) вироблення переконання, що музичне виконавство є унікальною можливістю для власного розвитку та самовдосконалення; в) прояв творчих якостей у процесі пізнавальної діяльності на уроках з фаху (нові ідеї, задуми, тлумачення, образні асоціації тощо).

Другий етап формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків (ціннісно-орієнтаційний) передбачав динамізацію емоційно-ціннісних переживань (радості, захоплення, задоволення) внаслідок діяльнісного спілкування з високим музичним мистецтвом у період ціннісних зламів та переорієнтацій підлітка, в тому числі й під час навчання в музичній школі.

Підкреслимо, що принцип емоційно-ціннісного розвитку дітей у сучасній музичній освіті визнається найперспективнішим на відміну від жанрового, музикознавчого та діяльнісного (А. Малюков, А. Сєдунова та ін.). Принцип емоційно-ціннісного розвитку передбачає відбір змісту музичної освіти переважно за емоційно-смисловими критеріями. Музичне мистецтво за час свого існування сконцентрувало в собі емоційні цінності суспільства, засвоєння яких необхідно починати з розрізнення понять „настрою”, „емоції”, „стану”, „почуття”, що складають сутність художнього образу музики.

Яскрава вираженість у підлітків емоційного відношення до навчального предмета, за висновками психологів (І. Дубровіна, А. Андреєва, Н. Уткіна, В. Зацепін, С. Штейн та ін.), створює сприятливі умови для розвитку здібностей, вмінь та інтересів учня, однак з цією особливістю пов’язані і певні проблеми. Серед них такі як домінування емоцій над психічними процесами, внаслідок чого навіть довготривалі позитивні емоції можуть зумовити зворотний ефект — емоційну втому, роздратованість, капризування тощо. Врешті-решт учні залишають заняття, пояснюючи це тим, що «просто не хочеться», «не

так подобається як раніше», «відчуваю, що не зможу». За вчасної регуляції таких емоційних станів, орієнтація учнів на вироблення об'єктивних критеріїв успішності чи неуспішності в музичному виконавстві вибір ефективного стилю спілкування в урочних та позаурочних ситуаціях не спричинює негативного впливу на ціннісне відношення підлітків до музичного навчання.

Попри багатогранну дослідженість представниками різних наук такого психологічного явища як емоція, вона і досі залишається для науковців загадковим предметом. Своєрідна "загадковість" емоційної філософії в педагогіці музичної школи частково пояснюється тим, що, на відміну від загальноосвітньої, музична школа є більш "закритою" системою. Це зумовлюється не лише специфікою предметів підвищеної емоційно-образної насиченості, а й особливою емоційною атмосферою завдяки індивідуальним заняттям. Діалог, індивідуалізація, психолого-педагогічна діагностика, міжособистісне спілкування є більш органічними і природними. Водночас регулярне індивідуальне спілкування викладача з учнем зобов'язує першого до постійного підтримування творчої напруги та позитивного емоційного тонусу на уроці, безперервного самоспостереження (учитель на уроці весь час перебуває в полі зору учня).

Наші експериментальні спостереження та опитування щодо емоційної картини типового уроку із фаху в музичній школі підтвердили припущення про розповсюдженість побутово-прикладного рівня його розгортання, що сприяє зародженню та розвитку установки на музичне виконавство як на антицінність та поступовому "згорянню" вродженого музичного таланту і перехід ціннісної спрямованості на діяльність – повний антипод музичному виконавству.

Пошуки методичного розв'язання наведених вище емоційно-ціннісних суперечностей відбувалися за принципом подолання причин та наслідків того, що в учнів не викликає радість від виконавства (див. 1.3.), які можуть залежати від викладача. Тому зміст засобів психолого-педагогічного впливу було структуровано за такими напрямками:

а) розсіювання побоювання виконавських невдач завдяки застосуванню методів: приклад; емоційна регуляція; психологічна підтримка; виокремлення найважливішого та другорядного; додаткова підготовка перед виступом; вироблення об'єктивних і суб'єктивних критеріїв успішного та неуспішного виконання; створення заохочувальних ситуацій, розрада (у разі потреби);

б) ретельний добір репертуару з наданням учневі можливості самому вибрати твір чи етюд у межах навчальної програми. Якщо твір "не йде", слід завчасно замінити його, відклавши вивчення, або полегшити важкі місця;

в) глибокий аналіз емоційних відношень учителя з учнем, уникнення непорозумінь, нейтралізація конфліктних ситуацій і дослідження їхніх причин; створення атмосфери взаємодовіри на основі позиції "прийняття" учня без перебільшення своїх педагогічних повноважень, щоб в нього не виникали "фрустрації уроку музики"; замкнутість.

Реалізації наведених засобів сприяли вибір ефективного стилю спілкування, пошук альтернатив та психологічна підтримка учня. Суть ефективного стилю спілкування на уроці з фаху полягала у використанні рефлексивного слухання та повідомлення (з переважанням відкритих відповідей вчителя, які не просто інформують, а й допомагають усвідомити проблему; помірному застосуванні "кодової" мови жестів, тону, поз, слів; необхідних установок і почуттів (бажання вислухати учня, навіть не про музичне виконавство, а також бажання допомогти. Потрібно враховувати, що учень – це самостійна особистість, яка здатна вирішувати, відчувати й бути відвертою. Значущі для рефлексивного слухання невербальні (зоровий контакт) та вербальні (зворотний зв'язок та рефлексія почуттів) форми поведінки створюють в учня відчуття, що викладач його розуміє.

Вміння зрозуміти учня та знайти до нього правильний підхід – це те, що, за нашими опитуваннями констатуючого експерименту, найбільше влаштовує підлітків у викладачах музичної школи (Дод. Ж).

Враховуючи результати психологічних досліджень, бажання учнів та специфіку навчально-виховного процесу в музичній школі, ми намагалися зосередитися на таких особливостях підтримки підлітків у процесі формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства: а) відчуття ситуацій (коли потрібна і яка саме підтримка); б) зосередженість на позитивних сторонах учня та віра в нього; в) коригування завищених музичних вимог батьків та амбіцій учнів; г) уникнення частих докорів та порівнянь з іншими учнями, щоб не створювати умов для розчарування; д) створення ситуацій успіху, які могли допомогти учневі викликати почуття власної корисності, забути про колишні виконавські та інші невдачі і набути впевненості в тому, що він впорається з новими завданнями; е) знання про зусилля, які довелося докласти учневі, щоб підготуватися до уроку; є) помірне використання гумору, цілісність та динамічність міміки, доцільність інших елементів кінесичної підструктури.

Через неадекватність сприйняття музично-виконавських цінностей частиною підлітків, пасивність (особливо на етапі розбору твору) в другому півріччі 3-4 класів, коли спостерігається певна "втома від навчання", педагог має подбати про підвищення інтенсивності емоційного впливу на учнів.

Серед методів емоційно-почуттєвого розвитку у формуванні ціннісного відношення у сфері мистецтва велике значення має метод "емоційної хвилі", обґрунтований і апробований на базі загальноосвітньої школи О. Малюковим [185]. "Емоційна хвиля", як ланцюг продуманих "подій-переживань", являє собою ефективний педагогічний засіб реалізації цього процесу. Вона спрямовує, орієнтує ціннісні орієнтації (відношення), які формуються хаотично, надаючи їм відповідної спрямованості і взаємообумовленості. Метод "емоційної хвилі" є природною реакцією особистості на твір мистецтва високого громадського звучання й великої художньої сили впливу, що сприяє формуванню системи ціннісних відношень індивіда. Проте це, природно, потребує, як вважає А. Матюшкін [190], інших педагогічних підходів, що виходять за межі звичних схем і засобів.

Застосування методу "емоційної хвилі" у процесі формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у старшокласників музичної школи має специфічні особливості. Вони не порушують основної логіки використання його в загальноосвітній школі, однак своєрідно позначаються на змістовій та дидактичній сторонах навчання музики (табл. 2.3.2.).

Як видно з таблиці, впровадження методу "емоційної хвилі", який застосовується при формуванні морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків, лише умовно-абстракційно висвітлює поетапність перебігу емоційних процесів та форм педагогічного впливу. На практиці в кожного учня залежно від комплексу особистих відмінностей моменти "емоційної хвилі" могли змінювати свою послідовність. Наприклад, катарсис може наступати не до споглядання, а після нього; необхідність самовираження в активних учнів виявлялась раніше, ніж емоційна установка тощо. Різні непередбачувані ситуації, які могли різко змінити хід уроку, також вносили певні корективи в експериментальну роботу. Однак, не слід зосереджуватися на таких елементах.

Основна ідея "емоційної хвилі" полягає в тому, що кожний урок у музичній школі має бути для учня подією, яка дарує, насамперед радість, причому як високе почуття ціннісної причетності до музики.

"Урок-подія" передбачав сильну емоційну кульмінацію. Основні її критерії такі: "отримав враження" учень від уроку чи ні; зрозумів він, навіщо приходив у музичну школу чи просто "відсидів" і "відіграв" час.

Таблиця 2.3.2.

Генеза та розвиток емоційно-ціннісних переживань у процесі формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у старшокласників ДМШ

Елементи „емоційної хвилі”	Спрямованість педагогічного впливу	Методичне вирішення
1. Первинне сприйняття музично-виконавських явищ та музичного твору за полярності оцінок	Акцентуація на першому враженні учня про музичний твір або музично-виконавське явище внаслідок схильності до відображення в центрах „афективної пам’яті	Емоційно-колоритна трансляція творів з репертуару учня, ілюстративне оновлення емоційних вражень на різних етапах роботи над твором
2. Відсутність у старшокласників довірливості та відвертості („захисна реакція”), властивої дітям	Дбайливе ставлення до внутрішнього світу та індивідуальності учня, посилення міжособистісного спілкування, створення умов для самостійного сприйняття твору	Гармонійне поєднання вибору високохудожніх творів з емоційною насиченістю занять (контрасти, образність)
3. Значне розширення кола емоційних вражень за час навчання в музичній школі	Баланс позитивних і негативних художніх емоцій на уроці з домінуванням емоцій позитивної групи	„Проектування” емоційних вражень від музичного виконавства на різноманітний життєвий досвід
4. Проблема емоційної установки на виконання музичного твору	Спрямованість зусиль на досягнення емоційного „резонансу” з музичним твором	Настроювання учня на потрібне емоційне сприйняття через ситуативно доцільні розповіді
5. Катарсична здатність високого мистецтва і внутрішня схильність підлітків до досягнення цього стану	Звільнення від незначних переживань і думок, щоб досягти стану внутрішнього очищення	Ретельний добір музичного матеріалу, зрозуміла стратегічна лінія, фактор часу, наявність достатніх засобів
6. Споглядання, естетична насолода після катарсису, гармонійний, умиротворений стан	Посилення педагогічної інтуїції, відчуття настрою учня, емпатія, емоційна ідентифікація	Проведення хвилин „музичного споглядання”, вслуховування в твір не лише під час слухання інших виконавців, а й під час власного виконання
7. Необхідність вираження своїх відчуттів, емоцій, почуттів через різноманітні комунікативні засоби, найчастіше через спілкування	Цілеспрямована постійна робота викладача щодо створення умов для самовираження учня	Тактовна підтримка учня при невербальному та вербальному оцінюванні під час сприйняття музичного твору

Відмітимо, що найістотніший емоційно-хвильовий вплив (з представленого на цьому етапі музичного матеріалу) справили такі музичні твори: Т. Альбіноні «Адажіо», Р. Леонковалло Арія Каніо з опери «Паяци»,

Дж. Перголезі «Stabat Mater», Х. Родріго Адажіо з концерту для гітари з оркестром «Аранхауез», А. Вівальді «Пори року»,К. Орф Із сценічної кантати «Карміна Бурана» Fortuna Imperatrix Mundi, Г. Форе, «Елегія».

Як на першому етапі формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства ми намагалися не переобтяжувати кількістю методів навчальний процес, а дотримуватися системи і регулярності стосовно найбільш ефективних методів, так і на другому етапі системність і регулярність "уроків-подій" та емоційних кульмінацій слугували методологічною ознакою і дидактичним принципом у навчально-виховному процесі.

Поряд з методом „емоційної хвилі" у зв'язку з індивідуальними відмінностями учнів доводилось застосовувати різні методи стимулювання емоційно-мотиваційних ситуацій. Одним з найефективніших виявився метод проекції домінуючого інтересу на розвиток морально-ціннісного відношення.

Результати наших досліджень свідчать, що якщо в учня спостерігається ціннісна амбівалентність у навчанні музики, то це означає наявність в нього іншого домінуючого інтересу, який ми намагалися використати у процесі формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства. Наведемо декілька прикладів.

Так, учениця О. четвертого класу має яскраво виражений інтерес до кіномистецтва та схильність до ліричної поезії, має власні твори. Посилаючись на отримані враження від концерту, учениця виявляє бажання взяти до свого репертуару вальс Є. Дрейзина „Берізка". Прослухавши декілька транскрипцій „Берізки для готового та виборного баяну, зупиняємося на транскрипції С. Чапкія. Учениці пропонуємо написати сценарій до фільму про берізку, виходячи з того, що музикою до уявного фільму є вальс. Здійснюємо аналіз форми та настрою твору, звертаючи увагу на те, що в першій частині він переважно спокійний, в другій — дещо поривчастий, в третій — внутрішньо схвильований. Емоційно-образних асоціацій додає розгляд поетичних аналогій: вірша Р. Левенштейна „Я бачив, як вітер берізку зломив", на слова якого А. Рубінштейн написав романс „Розбите серце", віршів з одно іменною назвою „Береза" С. Єсєніна та А. Безименського. Учениця переймається морально-ціннісною драматургією кожного з віршів, знаходить відповідні епітети, метафори та персоніфікації до свого сценарію. Підсиленню морально-ціннісних переживань та мотивації вивчення вальсу сприяли також змістовні уроки-прогулянки, фотографування берізки, створення художньо-афористичних колажів та написання власного вірша „Моя берізка" (Дод. Й).

Учень п'ятого класу С. з домінуючим інтересом до комп'ютерних технологій під час вивчення пісні Р. Савицького „Гуцулка Ксеня" (обр. для баяну М. Різоля) із задоволенням поринає в інтернетні пошуки матеріалів про автора, музику, виконавців пісні, видруковує слова, знаходить репродукцію картини А. Коцки „Гуцулка". Згодом учень зацікавлюється народно-ужитковим мистецтвом Закарпаття, пройнятим романтичним символізмом. Поступово самостійні пошуки приводять учня не лише до усвідомлення

художньо-образної основи твору, а й до розуміння морально-ціннісного контексту тієї культури, у царині якої він був створений. Одним з індикаторів такого усвідомлення можна вважати вислів учня в процесі самоаналізу вражень від здійснених пошуків: „Чим більше дізнаюсь про музику, тим більше споріднююсь з нею".

Спостерігаючи за перебігом впровадження методу проекції домінуючого інтересу, ми переконалися, що він сприяє не витісненню музично-виконавської мотивації, а гармонізації та цілісному розвитку освітньої, розвиваючої і виховної сторін особистості учня у музично-виконавському навчанні.

Історико-генетичний аспект дослідження проблеми морально-ціннісного відношення до музичного виконавства показав, що навіть професійні заняття музикою не завжди роблять людину особистістю. Відомо багато музикантів, які не відрізняються високими морально-ціннісними якостями. Одним з пояснень цієї суперечності, на наш погляд, є захоплення виконавців та педагогів вирішенням суто музично-професійних завдань без заглиблення у проблему вирішення метазавдання — виходу на широкі світоглядні позиції та духовно-моральний розвиток.

У процесі формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства ми намагалися гармонізувати розвиток обох складових особистості музиканта. Для цього з учнями експериментальної групи було проведено цикл занять на тему „Урок музики – урок життя", що включав вісім уроків: „Музика і праця", „Музика і дозвілля", „Музика і горе", „Музика і щастя", „Музика, душа і правда", „Музика і природа", „Таємниці музики, або для чого створювати образ", „Музика і живопис". Перші чотири заняття проходили у різних формах дискусій: „Дерево рішень" (метод усіх можливих варіантів), дискусія „В стилі телевізійного шоу" (сполучення переваг лекції та дискусії в групі), „Круглий стіл" (пошук рішення шляхом вільного висловлювання думок всіх учасників), „Дебати" (переконання інших у правильності свого підходу). Інші чотири заняття проходили у формі бінарних уроків, на яких поєднувалося слухання музики та перегляд альбомів живопису. Методологічною основою для проведення бінарних уроків стала концепція взаємодії мистецтв у вихованні учнівської молоді Г. Шевченко [359]. У своїй роботі ми обрали синтетичну форму взаємодії мистецтв, яка передбачає вплив кількох видів мистецтва на підлітків одночасно. Вона спрямована на те, щоб справити найбільш ефективний вплив на емоційну сферу дітей, викликати поліфонію інтелектуальних, моральних та естетичних почуттів.

За допомогою методу асоціювання учні вчилися: розуміти як одне мистецтво може породжувати інше, порівнювати, співвідносити окремі диференційовані та узагальнені фрагменти у різних видах мистецтва, знаходити зв'язок між образами та поняттями, спонтанно створювати образ та розширювати свій образний тезаурус. Істотним інформаційним морально-ціннісним підкріпленням методу асоціювання було звернення до афоризмів видатних художників про музику та живопис (Дод. Л 3).

Поряд з методом асоціювання на бінарних уроках ми широко застосовували метод емоційно-образної драматургії (ідея використання якого належить Д. Кабалевському [129], В. Шубинському [332], А. Король [149]) як способу діяльності, яка включає наявність бінарних ознак, протиріч, що мають відображення у формі образу внутрішньої суб'єктивної картини світу.

В основу прийомів емоційно-образної драматургії покладене образне мовлення. Мова динамічних моделей образів дозволяє знаходити в елементах середовища нові ціннісні якості та встановлювати нові відношення.

Так, наприклад на занятті „Музика і живопис" учні слухали Симфонію № 1 Ж. Бізе та знайомилися з картинами французьких художників XIX століття, пов'язаними з музичним виконавством [Дод. М, М 1, М 2, М 3, М 4]. Зокрема це: „Мандоліна та квіти" Поля Гогена, „Дівчата за піаніно" Огюста Решуара, „Лоренцо Паганс і Огюст де Га" Едгара Дега, „Мадемуазель Діо за фортепіано" Анрі Тулуз-Лотрека, „Сільський концерт", „Майстерня. Молода жінка з мандоліною" Каміля Коро та інші. Для вираження своїх вражень від живописного втілення натхненних музично-виконавських образів та музики старшокласники набували навичок образного мовлення, використовуючи на перший погляд несумісні категорії: „світла мелодія", „срібний дзвін", „звучання фарб", „тональність картини", „звукова палітра" тощо. Учні вчилися „бачити" музику, аналізувати емоційно-ціннісні стани зображених виконавців, посилюючи тим самим власні морально-ціннісні почуття діяльнісної причетності дому зики. Поетичний образ високодуховних музикантів, представлений у портретному мистецтві сконцентрував у собі персоніфіковану морально-ціннісну ідею, аналізуючи яку учні мали змогу моделювати різні життєві та художньо-педагогічні ситуації.

У процесі аналізу живописних творів ми керувалися положеннями методики М. Пічкура [232]. Найбільш слушними в роботі зі старшокласниками експериментальної групи, на нашу думку, виявилися наступні завдання: 1) розповісти про виконавця, зображеного на картині, зробити наголос на його почуттях, переживаннях, думках і причинах, що їх викликали; 2) уявити себе в ролі одного із зображених на картині героїв і розповісти про можливо пережиті ним почуття в даній ситуації; 3) розповісти про почуття думки, пов'язані з побаченим на картині; 4) уявити себе на місці художника і розповісти про почуття і думки, що спонукали створити даний твір; 5) уявити зображену ситуацію у своєму реальному житті та розповісти про те, щоб учень хотів змінити у ній, як би вчинив сам, якщо б опинився на місці головного героя в цих обставинах; 6) подумки створити власну картину за заданою назвою.

Таким чином, аналіз творів живопису за вказаними напрямами давав можливість виділити істотні ознаки його образу та «узагальнити смисл образу» (М. Пічкур) через розкриття кожної грані смислової насиченості в поєднанні із засобами художньої виразності. Комплексний вплив на свідомість учнів зорових та слухових образів під час бінарних уроків актуалізували механізм ідентифікації учня із запропонованим образом музичного виконавця, що стимулювало морально-ціннісне осмислення виконавства і своєї причетності до нього.

По закінченні циклу занять „Урок музики – урок життя" відбувся концерт та фотовиставка „Музика і я", на якій були представлені знімки, що ілюструють музично-виконавське життя кожного з учнів експериментальної групи. Кожний учень презентував свої фотоматеріали та розповідав про

місце музики в своєму житті. Метод фотовиставки із самопрезентацією сприяли осмисленню „себе в музиці" та „музики в собі" і закріпленню музично-виконавських інтересів.

Повертаючись до проблеми розвитку морально-ціннісних якостей учнів як одного із завдань формуючого експерименту, ми дійшли висновку про те, що потрібно внаслідок малодослідженості проблеми з'ясувати через емпіричні референти якості викладача, які є найважливішими для формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства (Дод. К 2). Отримані результати показали, що найвищий рейтинг мають такі якості: "любов, повага до дітей" (JJ0,93), «висока музична культура» (JJJ

Загальний аналіз наведених у додатку К 2 даних приводить до думки про закономірність найвищого рейтингу "любові та поваги до дітей" та логічного пояснення цієї якості як найважливішої для формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства. Як високе моральне почуття, вона характеризується стійкою, самовідданою і свідомою прихильністю до когось чи чогось, що зумовлено визнанням позитивних якостей об'єкта любові або спільними переконаннями, життєвими цілями та інтересами людей. Культура, як цивілізаційний феномен, дещо раціоналізує любов, однак не перевершує її. Високопрофесійні якості викладача без любові як морально-ціннісного почуття не можуть розкрити ані достеменну сутність музичного мистецтва, ані усвідомлення учнями цих цінностей.

З огляду на це можна сказати, що на емпіричному матеріалі рейтингової оцінки якостей викладача було побудовано формуючий експеримент. Розуміння основного та другорядного в педагогічному процесі, відповідні установки на настрій, поведінку, мотивацію своєї діяльності ще задовго до початку уроку сприяли запобіганню "штучної творчості" та блокуванню свідомості учня внаслідок різноманітних теоретичних настанов. На уроці виникала така духовна атмосфера, яка давала енергію педагогічному слову і дії, стимулюючи учня до ціннісного переживання радості від виконавства, яке було чи не найголовнішим показником завершеності другого етапу формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства.

Ідея переваги таких підходів до розвитку духовності особистості, яка властива багатьом психолого-педагогічних дослідженням XX і початку XXI ст. (П. Блонський, Л. Виготський, І. Зязюн, Д. Кабалевський, Н. Непомнящая, О. Олексюк, Г. Падалка, В. Сухомлинський, Б. Юсов та багато інших), передусім полягає у збагаченні емоційно-ціннісної сфери людини. Універсалізм духовної підготовки до кожного уроку позитивно позначався і на загальному стані експериментатора (не втомлюватися від спілкування навіть з "важкими" учнями). Були розв'язані суперечності, пов'язані з потребою чи відсутністю академічного музичного-виконавства у морально-ціннісному становленні особистості.

Третій етап формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства (творчо-діяльнісний) — забезпечення морально-ціннісної спрямованості концертного життя підлітків-учнів старших класів

дитячої музичної школи – передбачав активізацію різних форм його концертної музично-виконавської діяльності та регулярне відвідування концертів академічних виконавців як у своїй музичній школі, так і за її межами. На третьому етапі значно посилилася взаємодія родинної і музичної педагогіки внаслідок участі у багатьох концертних заходах батьків, що сприяло динаміці їхнього ціннісного відношення до музичного виконавства.

Основна мета третього етапу полягала у розкритті ціннісного смислу музичного виконавства для учнів через операційну причетність до нього. Воно, не знімаючи запитання "навіщо це (виконавство) потрібно", дає варіанти відповідей на нього.

Перехід від режиму публічних виступів ("від академу до академу") до більш активного концертного життя потребує всебічної організаційної, виконавської та психологічної підготовки учнів і батьків. Підвищенню виконавського тонусу учнів сприяла установка "кожен урок як маленький концерт". На практиці це означало, що на кожному уроці з фаху потрібно було виступити перед кимсь із гостей (учень, викладач, хтось з батьків, випадкові слухачі), спеціально не запрошених. Це займало зовсім небагато часу (5-7 хвилин), однак готовність до публічного виступу з кожним уроком зростала. Крім того, ми використовували і старий репертуар, який, зазвичай, без повторень швидко забувається.

Важливим методичним прийомом не лише належного "збереження репертуару", а й ціннісного осмислення переваг відповідної концертної форми творів, була організація імпровізованих конкурсів між двома, трьома чи більше учнями (залежно від ситуації), а після виконання – прослуховування взаємних характеристик виконаних творів. Кожен прагнув дізнатися, що про нього скаже інший, яким він є в очах своїх товаришів. Такі взаємні виконавські характеристики були дуже корисними для формування оцінних суджень, виконавсько-аналітичних якостей та стимулювання підвищення власного виконавського рівня.

Завдяки мобільності та зручному транспортуванню народних інструментів учні експериментальної групи мали змогу часто виїздити на концерти в різні установи: у бібліотеки на тематичні лекції-концерти; дитячі садки; інтернати для дітей-сиріт та інвалідів, загальноосвітні школи. Вони сприяли виникненню таких моральних почуттів, як співпереживання, альтруїзм, співчуття, терпіння). Справжніми музичними святами для учнів, їхніх родичів, викладача були святкові дні. Камерна довірлива атмосфера, створена завдяки фантазії батьків і педагога (символічна нагорода юних музикантів та естетизація аудиторії, запис виступів на відео, фотографування на пам'ять), переконували в тому, що навчання в музичні школі не забудеться. Залучення учнів з різними здібностями до різних форм концертної музично-виконавської діяльності прискорило процес творчого самовираження, усвідомлення своїх можливостей.

Перед концертними виступами з учнями проводилися бесіди на тему „Моральна цінність сценічного виступу". Бо „сценічний виступ є, насамперед, формою моральної діяльності. Як допомога, як велика

благодійність, як вища форма духовної творчості, коли свідомість виходить за межі земних обмежень" [74,72]. В основу морально-ціннісної підготовки учнів експериментальної групи до сценічних виступів ми спиралися на концептуальні ідеї Л. Баренбойма, М. Головіної, І. Красильникова, В. Медушевського, М. Гореликової, які намагалися розкрити причини втрати „закоханості" в музику, витіснення творчого елементу із навчання музики, пов'язаним із підкоренням її концертному показу, прагненням викладачів до педагогічного самопоказу, згасанням музично-виконавської діяльності по закінченні музичної школи тощо.

Процесі полілогічних підготовчих бесід та передконцертних репетицій учні вчилися концентруватися на почуттях радості дарування краси, віддачі, привнесення в кожний „відтінок" музичної думки – відтінок звучання свого серця, енергії благоговіння, завдяки чому розвивалася відповідальність не за оцінювання, а за якість музикотворення і можливість поділитися ним з іншими.

У процесі теоретичних і практичних досліджень ми мали можливість простежити певні закономірності зміни домінуючих негативних думок у деяких учнів у позитивний бік саме завдяки заняттям музичним виконавством. Наприклад, у процесі передконцертної музично-виконавської підготовки учні з більшими здібностями засвоїли механізм морально-ціннісної підготовки, навчилися витісняти думки про власну зверхність і бажання підкресленого заохочення своїх досягнень. Завдяки цим розумовим моральним перемогам весь їхній теоретичний, емоційний і духовний потенціал під час виступів був сконцентрований на створенні художнього образу та можливості музично-ціннісного спілкування із слухачами. При цьому, як нерідко засвідчують самі учні, їм було значно легше виступати, і вони одержували від виступу більше задоволення.

На третьому етапі формуючого експерименту ми звернули особливу увагу на формування психологічної готовності до сценічного виступу, від рівня якої залежить не лише успіх виступу, якість втілення художнього образу, а й процес (становлення) загальної морально-ціннісної спрямованості на музичне виконавство. На важливості дослідження психологічної готовності до сценічного виступу наголошують багато дослідників (Л. Баренбойм, Л. Бочкарьов, Л. Гінзбург, Л. Котова, С. Савшинський, Ю. Цагареллі та ін.).

У поглядах на проблему ефективності музично-виконавської діяльності як передумови розвитку морально-ціннісного відношення до неї досить переконливою вважаємо позицію Л. Баланчавадзе [16]. Наші дослідження підтвердили ефективність застосування часткової форми репетиції перед концертним виступом підлітків – старшокласників дитячої музичної школи (з виконанням найважливіших у смисловому відношенні фрагментів твору), запропонованої Л. Баланчавадзе на матеріалі студентських виконавських класів. Показником ефективності часткової репетиції в учнів експериментальної групи були: поява стимулів до нових концертних виступів , вільне відчуття себе на сцені, зниження рівня ситуативної тривожності,

посилення мотиву досягнення, емоційне підкріплення якого відбувалося після виступу через педагогічну оцінку вдало відтворених текстових та виконавських компонентів.

Особливим стимулом для учнів, як показали опитування, був приклад викладача, який виступає разом із ними в одному концерті. Учні, кожен по-своєму, пояснювали свої відповіді: “Чомусь не так страшно, коли ви з нами виступаєте”; “Просто веселіше”; “Є на кого рівнятись”; “Завжди краще разом”; “Хочеться відчувати підтримку і гордитись своїм вчителем”; “Мені подобається, коли вчитель не просто спостерігає, як хтось грає, а сам також готується і хвилюється, як ми”. Спираючись на такі безпосередні пояснення та досвід видатних музикантів-педагогів і виконавців, ми дійшли висновку, що виконавський приклад викладача створює такий морально-ціннісний зв’язок між учнем і вчителем, якого не можна досяги іншим методом.

Вагомим доповненням виконавського прикладу вчителя були виступи багатьох виконавців під час відвідування учнями концертів. Відвідування концертів – це завжди нові враження. Дослідники (Н. Голубовська, М. Добринін, А. Мелік-Пашаєв, С. Нікітін, В. Остроменський, В. Бутенко та багато інших) вважають, що розвиток ціннісної потреби в музиці потребує нових вражень, що підтримує мотиваційну функцію стосовно музичної діяльності.

Внаслідок універсальності методу регулярного відвідування концертів потрібно враховувати елементи, пов’язані з підготовкою планів відвідування концертів, психолого-педагогічною підготовкою учнів та їхніх батьків, знанням змісту репертуару та виконавців для того, щоб похід до концерту мав не хаотичний, а продуманий та систематичний характер згідно з досліджуваною нами проблемою. Останнім часом у педагогічній літературі широко висвітлюється необхідність подання дітям матеріалу не в хаотичному , а в систематизованому вигляді. Отже, слід встановлювати певний внутрішній зв’язок з якостями, які формуються, і концертами, тоді останні можуть бути максимально ефективними.

Готуючи плани концертів, педагогові надзвичайно важливо враховувати спостереження, що дають можливість підмітити чимало цікавих деталей, які б загострили морально-ціннісне сприйняття учнями музичних творів, світу музикантів та виконавської діяльності. Кожен концерт ми попередньо обговорювали з учнями, застосовуючи різноманітні матеріали, наприклад, такі як „Правила поведінки в театрі та на концерті”, „Уважний слухач” [Дод. І, І 1] та ін., щоб стимулювати інтерес до того, на чому потрібно буде зосередити увагу. По закінченні концерту відбувався жвавий обмін враженнями від почутого і побаченого, вирішувалися питання, що виникли в учнів під час концерту, висловлювалися нові пропозиції та побажання щодо подальших відвідувань концертів.

Актуальність методу регулярного відвідування концертів аргументується і результатами наших емпіричних досліджень. В додатках Б 2 , Е 6, К подаються результати анкетного опитування батьків учнів-старшокласників про відвідування концертів. Зокрема з додатку К видно, що

лише третина учнів має можливість відносно регулярно відвідувати концерт (1-2 рази на місяць) разом зі своїми батьками. Це, в свою чергу, означає, що лише для третини сімей “живий” концерт є важливим об’єднуючим і взаємовиховуючим чинником змістовного дозвілля, запобігає проникненню в неї таких руйнівних сил, як шкідливі звички, психологічний дискомфорт, взаємовідчуження.

Батьки, які погодилися взяти участь в експерименті стосовно регулярного відвідування академічних концертів разом зі своїми дітьми (1-2 рази на місяць поза музичною школою), швидко відчули багатофункціональну користь “відривання від телевізора”. Про це не раз говорили на батьківських зборах та зустрічах із викладачами. Таким чином, дитина, навчаючись музики, стає для батьків джерелом музично-емоційних стимулів, а батьки, активно розвиваючи ці стимулятори через концерти, збагачують музичну культуру не тільки дитини, а й свою.

У процесі дослідної роботи на третьому етапі формуючого експерименту, коли в учнів вже сформувався певний теоретичний та емоційний досвід по відношенню до музичного виконавства як моральної цінності, з усією очевидністю постала необхідність розкриття аксіологічних аспектів інтерпретації як серцевини ціннісного сенсу виконавської діяльності . У цьому контексті певну цінність для нас представили дослідження, що відображують окремі сторони аксіологічної природи інтерпретації (О. Чеботаренко [317], М. Чернявська [320]). Зокрема, це положення: про естетичну цінність інтерпретації як ступінь наближення індивідуального музичного переживання до конкретної загальності музичного твору; про природу інтерпретації як одиничний унікальний акт створення смислової концепції твору і ствердження її як найважливішої; про співвіднесеність розуміння та інтерпретації в музиці; здійснення інтерпретації як певної системи ціннісних відношень тощо.

Розмірковуючи над складністю поставленого завдання у світлі ціннісних зрушень підліткового періоду учнів–старшокласників ДМШ, узагальнюючи проаналізований теоретичний та емпіричний матеріал з проблеми цінності інтерпретації, закономірним виявилося завдання пошуку її ефективних методичних вирішень на базі експериментальної групи. З цією метою нами було проведено три експериментальні уроки: 1) „Малюнок однієї речі”; 2) „Концерт одного твору”; 3) урок „Цінності інтерпретації”.

На першому уроці „Малюнок однієї речі” всі учні ЕГ, маючи однакові художньо-зображувальні засоби, малювали один і той самий букет квітів, сидячи на віддаленій відстані для уникнення запозичення та наслідування. На другому уроці відбувся концерт, на якому учні-баяністи та акордеоністи виконували „Італійську польку” С. Рахманінова, гітаристи – „Вальс С-dur” М . Каркассі, домристи – „Романс” Г. Свиридова. На третьому уроці „Цінності інтерпретації” відбувся перегляд відео „Концерту одного твору”, записаного одним з батьків, аналіз малюнків та створення образних вербальних абстракцій щодо розкриття ціннісної сутності інтерпретації.

Підкреслимо, що розгортання та активізація наукових пошуків методу використання відео є одним із завдань сучасних інтенсивних педагогічних стратегій [60]. Специфіка мистецтва відео полягає в тому, що воно комплексно діє на людину завдяки своїм різноманітним функціям: виховній, соціальній, естетичній, видовищній, пізнавальній та ін. Зйомки експериментального концерту на відео виявилися справжньою подією для учнів, яка ”сколихнула” буденну атмосферу тривалих репетицій та одноманітності, дали змогу вперше побачити себе як виконавців „з боку”, оцінити свої можливості, що й створило передумови для розкриття ціннісної специфіки інтерпретації, „сплеску” ціннісних переживань, які природно відобразились учнями у вербальних абстракціях-характеристиках інтерпретації („Виконавство переростає в творчість”, Інтерпретація – це народження музики”, Інтерпретація – це моє обличчя в музиці”, „Інтерпретація – це відродження образу”, „Творення відбувається через інтерпретацію”, “Я створюю себе” та ін.).

Образні абстракції „містять у собі й певну морально-естетичну орієнтацію, смислове навантаження. Саме завдяки багатомірності та глибині образ і слово значною мірою здатні відображати й виражати особливі та одиничні, унікальні сторони творчої діяльності людини. Найабстрактніші уявлення, ідеальні образи, продукти мислення мають об’єктивізовані цінності після їх опредметнення завдяки створенню структурних і функціональних форм їхнього виявлення та існування. З цих позицій образне мовлення містить великі виховні можливості, спрямовані передусім на оволодіння школярами певних естетичних, духовних і культурних цінностей” [162,174].

Зазначимо, що проведені експериментальні уроки виявилися ефективним засобом не лише у розкритті цінностей інтерпретації, а й глибоко вплинули на емоційно-мотиваційну сферу учнів по відношенню до музичного виконавства. „Малюнок однієї речі” створив умови для зорового відчуття можливостей інтерпретації, „Концерт одного твору” – для її образного-слухового сприйняття. На уроці „Цінності інтерпретації” були створені умови для теоретичного закріплення та усвідомлення пережитих вражень.

Показниками завершеності третього етапу формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків є такі: а) психологічна готовність до концертного виступу; б) збагачення концертного досвіду та наявність власного репертуару; в) відсутність побоювання академічних концертів та іспитів, підвищення виконавського рівня; г) особистісне відчуття ціннісного смислу виконавської інтерпретації; д) поява адекватної самооцінки; е) позитивні зміни, що відбулися в словах та поведінці учнів.

2.3. Результати дослідно-експериментальної роботи

Аналіз дослідно-експериментальної роботи показав, що під впливом педагогічно продуманої системи методів формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків формується таке особистісне утворення, як ціннісна причетність до музики. Вона грунтується на власному досвіді морального вдосконалення та самореалізації, набутих завдяки виконавству. В кожному окремому випадку цей процес є глибоко індивідуальним, внаслідок чого при застосуванні однакових методів у

кожного учня можливі різноманітні зрушення в ціннісній свідомості, властиві лише йому. Це означає, що кожен учень потребує особистої програми формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства, хоча безперечно існують й спільні елементи, які ми намагалися висвітлити.

Практична робота в експериментальній групі засвідчила, що морально-ціннісна активізація занять із фаху внаслідок доцільного та регулярного застосування обраних методів, а також інтерес викладача до учня (не лише як суб'єкту навчально-виховної діяльності, а й як багатогранної особистості, яка є своєрідним всесвітом, сповненим неповторних цінностей та нереалізованих можливостей), спроможні створити сприятливі умови для діяльнісного включення підлітка до сфери музично-виконавських цінностей.

Помилково було б вважати, що дієве включення в цінності передбачає педагогічну примусовість чи нарочитість окремих прийомів. Працюючи з учнями в атмосфері співтворчості та тримаючись дещо "в тіні", а також усвідомлюючи вихідний рівень потреби в музичному виконавстві для кожного окремого учня та особистісні шляхи його зростання, ми визначили, що підлітки реагували саме на ту ціннісну характеристику виконавської діяльності, на якій увага акцентувалась не прямо, а опосередковано.

Протягом останніх років у мистецькій педагогіці сформувалось твердження про доцільність проведення на контрольному етапі педагогічного експерименту характеристик критеріїв та якісних показників компонентної структури ключового поняття дослідження в експериментальній та контрольній групах. Останнє аргументується і логікою нашого дослідження, тому прослідкуємо в табл. 2.3.1. динаміку розвитку морально-ціннісного відношення до музичного виконавства в обох групах (див. 2.3.1.).

Таблиця 2.3.1.

Якісний прояв критеріально-рівневих показників сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків експериментальної та контрольної груп

Структурні компоненти	Рівні	Зміст структурних компонентів морально-ціннісного відношення до музичного виконавства
	Високий	Розширення музично-виконавського інформаційно-слухового фонду, активність в опануванні аксіологічними поняттями та знаннями щодо музично-виконавської діяльності. Усвідомлення академічного традиційно-акустичного музичного виконавства як важливого засобу морально-ціннісного вдосконалення, самореалізації. Вміння надавати морально-ціннісно оцінювати конкретні музично-виконавські явища, музичні твори, виконання, інтерпретації. Розуміння морально-ціннісних якостей, яких має набути виконавець.

Когнітивний	Середній	Часткове усвідомлення морально-ціннісної значущості академічного музичного виконавства, фрагментарне розуміння функцій, ознак, принципів музичного виконавства. Обмежені об'єм знань про музичне виконавство та діапазон мисленнєвих операцій. Повільне оволодіння музичною та аксіологічною термінологією. Превалювання загально-інформативних уявлень про музичне виконавство як засіб морального вдосконалення.
	Низький	Безсистемність та пасивність в оволодінні знаннями про музичне виконавство, недостатнє усвідомлення його полі функціональності. Хаотичне тлумачення змісту цінностей музичного виконавства, нестійкий інтерес до оволодіння музичним матеріалом, що позначається на особистісній значущості музично-виконавського навчання.
Емоційно-мотиваційний	Високий	Схильність до рефлексивного самоусвідомлення себе в музиці. Уміння емоційно сприймати образний характер музичних творів, аналізувати морально-ціннісну змістовність твору через засоби музичної виразності, програмну спрямованість. Глибоке емоційно-ціннісне переживання виконання музики. Усталена мотивація до занять музичним виконавством. Домінування у спілкуванні з музикою позитивних емоцій (радості, задоволення, захопленості), прагнення до музично-виконавського вдосконалення, стабільний інтерес до музичного виконавства як моральної цінності.
	Середній	Інтенсивність емоційно-ціннісних переживань музики, зокрема власного виконання , характеризується ситуативністю, мінливістю, залежить від часткових об'єктивних і суб'єктивних впливів. Комплекс морально-ціннісних якостей, що визначає лінію поведінки по відношенню до музичного виконавства проявляється не досить яскраво, спостерігається неоднорідність у розвитку окремих якостей, що позначається на цілісності морально-ціннісного відношення до музичного виконавства.
	Низький	Поверхове сприйняття морально-ціннісного смислу музичного виконавства та своєї причетності до нього. Недостатнє, а іноді неадекватне відчуття змістовної наповненості музичного твору. Низький інтерес до музичного виконавства та морального розвитку. Спостерігаються негативні настрої щодо музично-виконавських занять, мотивація до яких вимагає зовнішньої стимуляції та коригування.

Операційний	Високий	Виявлення реальних позитивних змін в характері та поведінці завдяки музично-виконавському навчанню, відповідні самооцінка та самоусвідомлення своїх морально-ціннісних змін. Належна розвинутість вольових якостей, необхідних у музично-виконавській діяльності. Підвищення рейтингу музичного виконавства поряд з іншими видами діяльності. Прагнення до діяльнісного використання знань і досвіду, здобутих у музичній школі, відчуття творчої самореалізації.
	Середній	Часткова сформованість вольової спрямованості до музично-виконавського навчання. Готовність до музично-виконавських занять характеризується нестабільністю. Музично-виконавська активність є природною, водночас не завжди продуктивною. Рейтингове місце музичного виконавства серед інших видів діяльності посідає середню позицію. Морально-ціннісний розвиток завдяки участі у музично-виконавській діяльності сприяв активізації ціннісної причетності до неї.
	Низький	Яскраво виражена пасивність до музично-виконавських занять. Безсистемність у самостійних заняттях. Готовності до музично-виконавської діяльності властива вимушеність та ситуативність. Обмежена розвинутість морально-ціннісних якостей та відчуття виконавської самореалізації.

На завершальному етапі педагогічного експерименту учнями обох груп було запропоновано три аудиторні контрольні завдання: 1) написати невеличкий твір-нарис на тему: „Музика в моєму житті”; 2) здійснити аналіз морально-ціннісного образу музичного твору (першої частини „Незакінченої” симфонії Ф. Шуберта); 3) виконати свій улюблений музичний твір, сповнений яскравого морально-ціннісного змісту. Додамо, що всі завдання виконувалися підлітками без спеціальної підготовки, а перші два завдання – в умовах неможливості запозичення думок чи образних висловлювань.

Під час виконання першого контрольного завдання (написання твору „Музика в моєму житті”) учні експериментальної групи виявили зацікавленість, індивідуальну творчість, що позначилося на змісті та обсязі написаного, на позитивно-образних висловах та фактах про музику, навчання в музичній школі, свій інструмент. Про морально-ціннісну осмисленість своєї музично-виконавської діяльності засвідчили роздуми про „вічність” академічної музики, її потрібність для майбутнього і т.п.

Учні контрольної групи під час виконання першого завдання в цілому виявили настороженість за виключенням однієї учениці, батьки якої – професійні музиканти. Переважна більшість не знала „про що писати”,

внаслідок чого виконання завдання обмежувалося написанням трьох-п’яти речень прагматичного характеру без розкриття морально-ціннісного смислу своєї музично-виконавської діяльності.

Результати виконання підлітками контрольної та експериментальної груп другого контрольного завдання – аналізу морально-ціннісного образу першої частини „Незакінченої” симфонії Ф. Шуберта, теж різнилися за змістом, глибиною відчуттів, образними враженнями його морально-ціннісного впливу. Так, наприклад, учні контрольної групи у своєму аналізі зосереджувалися переважно на описуванні лише на своїх ситуативних фантазій та настроїв від музики, тоді як учні експериментальної групи намагалися розкрити морально-ціннісну наповненість першої частини „Незакінченої” симфонії, не зважаючи, що в останній немає яскраво вираженого сюжету. Для прикладу наведемо деякі думки підлітків експериментальної групи: „Кожна тема симфонії подібна до окремої людської долі”; „Про цю музику можна довго думати”; „Слухаючи цю музику прагнеш до всього світлого і чистого”; „Вступ – холод”, головна тема – ніжність”, побічна – спокій, все як у житті”, „в цій музиці розкривається душа людини, яка вміє чекати, боротися, любити” та ін.

Узагальнюючи результати третього контрольного завдання – виконання улюбленого музичного твору, сповненого яскравого морально-ціннісного змісту, зауважимо, що для дев’ятнадцяти учнів контрольної групи воно звелося до програвання тих п’єс та етюдів, які вони незадовго виконували на академконцерті, а серед учнів експериментальної групи десять змогли виконати по декілька улюблених творів, зорієнтувавшись у їхньому морально-ціннісному змісті та відібравши переважно програмні п’єси кантиленного характеру або обробки народних пісень з консонантною гармонічною основою, серед яких виконувалися і ті, що вивчалися рік-два тому.

Отже, аналіз якісних показників виконання контрольних завдань в контрольній та експериментальній групах засвідчив, що в результаті використання експериментальної методики ефективність формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства якість навчання учнів експериментальної групи виявилася за сформованими критеріями вищою, ніж в учнів контрольної групи, що підтверджує оптимальність розроблених психолого-педагогічних умов та принципів формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства.

Особливу складність під час формуючого експерименту, як ми і передбачали, становила організація аргументації та сприйняття цінностей музичного виконавства, які нині витісняються такими видами виконавства, які не пропагують ні моральних, а ні художніх цінностей, але, на жаль, мають вплив на молодь. Ми впевнені, що нам вдалося дещо зменшити його. Інформаційне, емоційне та операційне розкриття виконавських цінностей підліткам, без заперечування тих елементів, актуальних для субкультури підлітків, дало змогу створити вагому альтернативу в їхній свідомості, яка потіснила антиціннісний вплив “тяжкої” та примітивної музики. Втішає й те,

що учні, які “комплексували” з приводу непрестижності свого інструменту (баян, домра), почали сприймати його як непересічний і навіть екзотичний.

Спираючись на результати анкетування, інтерв’ю, спостереження, визначені критерії сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків і враховуючи загальні тенденції та особливості сучасної початкової музичної освіти, а також емпіричні дані, отримані на констатуючому етапі педагогічного експерименту, нам вдалося вийти на кількісні показники рівнів сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків експериментальної та контрольної груп на початку та наприкінці формуючого експерименту (табл. 2.3.2.), та в учнів інших музичних шкіл, в яких впроваджувалася наша методика (табл.. 2.3.3.)

Аналізуючи дані таблиць у світлі складних, неоднозначних та глибоко індивідуальних ціннісних трансформацій, які відбулися у свідомості підлітків , неважко помітити результативність цілеспрямованого педагогічного впливу на розвиток морально-ціннісного відношення до музичного виконавства в учнів експериментальної групи.

Таблиця 2.3.2.

Динаміка сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків в експериментальній та контрольній групах

Рівень сформованості морально-ціннісного відношення	**ЕГ**				КГ			
	На початку експерименту		Наприкінці експерименту		На початку експерименту		Наприкінці експерименту	
	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
високий	—-	—	10	47,6	—	—	2	9,3
середній	16	76,2	10	47,6	18	85,7	15	71,3
низький	5	23,8	1	4,8	3	14,2	4	19,4

Таблиця 2.3.3.

Результати впровадження методики формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків – учнів старших класів ДМШ м. Донецька, м. Ірпеня , м. Києва

Рівень сформованості морально-ціннісного відношення	**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ГРУПИ**			
	На початку експерименту		Наприкінці експерименту	
	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
високий	45	16	142	50,6
середній	187	67	124	44,4

низький	48	17	14	5
J	0,50		0,73	

Проте говорити про ідеальний результат – досягнення високого рівня сформованості морально-ціннісного відношення всіма учнями експериментальної групи, все ж таки не доводиться. Однак реальний результат має свої певні закономірності. Він пояснює причини, які загальмували підвищення рівня морально-ціннісного відношення інших учнів. По-перше, не всі з них вивчали методику в повному обсязі (йдеться про індивідуальні та групові заняття; учні, які не були класу експериментатора, брали участь лише в групових заняттях, що зайвий раз доводить ефективність комплексного підходу). По-друге, батьки не всіх учнів мали можливість взяти участь у запланованих експериментальних заходах, що також вплинуло на активність дітей. По-третє, через різноманітні нештатні ситуації, хворобу учнів та пропуски з інших поважних причин вносилися деструктивні корективи в навчально-виховний процес. По-четверте, ми не мали наміру йти шляхом натаскування, щоб за будь-яку ціну досягти найвищих показників, лише природність і поступовість були вихідними положеннями психолого-педагогічної взаємодії викладача з учнем . Так, на думку О. Малюкова [185], система духовних відношень до мистецтва, на відміну від ряду інших, не розвивається спонтанно, а формується поступово, долаючи ниці інстинкти, удосконалюючись внаслідок педагогічно доцільної організації взаємодії особистості учня і художніх творів.

Щонайменші позитивні зрушення в морально-ціннісному відношенні учнів, (які свідчать про певну динаміку необхідних якостей), можуть не відповідати, наприклад, низькому рівневі сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства, але не дотягують і середнього рівня. Тому рівні, в цьому разі, потребують більш детального структурування і характеристики.

Показники таблиці 2.2.3. свідчать, що майже у половини учнів (47,6 %), які мали на початку експерименту середній рівень сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства, останній після закінчення експерименту став високим, а у 19,4 % учнів з низьким рівнем морально-ціннісного відношення, він зріс до середнього. Лише рівень морально-ціннісного відношення до музичного виконавства в одного учня не зріс через недостатню активність за станом здоров’я. В контрольній групі середній рівень морально-ціннісного відношення двох учнів зріс у зв’язку з посиленням орієнтації на музично-виконавську професію та підготовкою до вступу в музичне училище. Збільшення кількості учнів із низьким рівнем морально-ціннісного відношення у контрольній групі відбулося за рахунок учня, який наприкінці навчального року збирався припинити навчання в музичній школі.

В експериментальній групі на початку експерименту три учні з низьким рівнем морально-ціннісного відношення до музичного виконавства і два із середнім рівнем теж не раз говорили, що музика їм набридла і навчання в ДМШ є не для них. Однак, здебільшого, після активного залучення батьків до експериментальних заходів та завдяки концертним успіхам учнів, самооцінка і почуття самореалізації від виконавства в них підвищилися. Це змінило не лише негативний настрій щодо свого навчання музики, а й настрій їхніх друзів. На нашу думку, такий результат є найвищим критерієм ефективності запропонованої методики, хоча вона, безперечно, потребує певного доопрацювання.

Індексові показники рівнів сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків в експериментальній та контрольній групах до і після формуючого експерименту визначалися: 1) за принципом експертного опитування щодо морально-ціннісних якостей (останні узагальнюють і деталізують кореляційний аналіз результатів, аргументуючи тенденцію підвищення рівня сформованості морально-ціннісного відношення в учнів експериментальної групи (рис.2.3.1.)) та 2) за формулами:

1. , де – коефіцієнт значущості кожного показника в інтервалі від 1,0 до 10,0; – величина кожного показника в інтервалі от 0,0 до 1,0; .3 – загальна кількість респондентів; 2.

, де – коефіцієнт ефективності проведеної роботи за запропонованою методикою; – величина, що характеризує рівень сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків експериментальної групи по закінченні формуючого експерименту; – величина, що характеризує рівень сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків контрольної групи по закінченні формуючого експерименту.

Рисунок 2.3.1. Кореляційний аналіз динаміки морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків

Показники, відображені в рисунку 2.4.1., здобуті шляхом визначення та порівняння загальних індексів значущості в експериментальній та контрольній групах на початку, в процесі (проміжний аналіз) та по закінченні формуючого експерименту. Ці дані отримані шляхом опитування безпосередньо та опосередковано задіяних в експерименті викладачів з використанням бланку експертних оцінок 1 (Дод.К.1), які могли об'єктивно оцінити динаміку морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків обох груп.

Не зважаючи на неможливість цифрових та графічних символів відобразити багатогранність реальних "живих" змін у морально-ціннісних якостях учнів, ми можемо, дивлячись на кореляційний аналіз динаміки морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків, встановити кульмінаційний етап його формування, що припадає на останні місяці навчального року. Зазвичай, учні у цей період вже втомлюються від навчання, посилених репетиційних занять, хвилювань перед іспитами. В учнів експериментальної групи втома теж спостерігалася, проте вона була почасти приємною – від багатства вражень, власних успіхів та різноманітних музичних подій.

Відрегульований протягом року, досить насичений концертний режим виробив в учнів усталений імунітет до виконання на публіці. Відтак найважливіший випускний чи перевідний іспит з фаху вони сприймали без побоювань та репетиційної гонитви за декілька днів до виступу.

Зміни в морально-ціннісних якостях когнітивної та емоційно-мотиваційної груп позначилися на відповідальнішому вивченні теоретичних дисциплін та підвищенні успішності з них у тих учнів, які ці предмети ігнорували через інтелектуальне відставання від однокласників. Такі зрушення відбулися, головним чином, внаслідок перетворення пасивного музичного мислення в активне, оскільки ще на першому та другому етапах формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства було закладено певне теоретичне підґрунтя.

Слід зазначити, що формування окремої морально-ціннісної якості чи вміння не було для нас самоціллю, хоча кожен учень має передумови для розвитку домінуючої якості, на основі якої вибудовується система цінностей. Керуючись принципами цілісного підходу до особистості учня, ми не виключали наявності якості-домінанти, але сприймали її не як ціле, а як часткове, бо цілим є морально-ціннісне відношення.

Рух від цілого до часткового дав змогу підходити до формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства не виокремлено, а в системі взаємозв'язку його із загальною ціннісною системою підлітка. Завдяки цьому ціннісність музичного виконавства поєднувала особистісні та об'єктивні характеристики учня. Практична апробація цього положення спростовує тлумачення цілісного підходу як "формування всього і нічого". Відомо, що акцентування уваги на частковому як на першочерговому нівелює синтетичну природу ціннісного відношення як базового

особистісного утворення. Це позначається на позиції прийняття індивідуальності учня і на врахуванні його потенційних перспектив у музичному виконавстві.

Розглянуті нами особливості ціннісного та особистісно орієнтованого підходів у процесі формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків обумовлюють ефективність навчальної, коригувальної та виховної роботи з ними. Вона спрямована на максимальну реалізацію музичних здібностей та розвиток моральних якостей, підкреслюючи цим приорітетність та необхідність гармонізації навчальної та виховної функцій навчання в музичній школі.

Висновки до розділу 2

Виходячи із основної мети і завдань констатуючого експерименту, було визначено критерії та вихідний рівень сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків – учнів старших класів дитячої музичної школи. Критерії визначалися за параметрами структури досліджуваного поняття, що дало змогу відповідно підійти до складання запитань, щоб отримати необхідні емпіричні дані. Характеристика рівнів визначалася згідно з теоретичною моделлю морально-ціннісного відношення та практичними узагальненнями сучасної педагогіки музичної школи.

Для отримання достовірних даних, які характеризують процес формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства, було розроблено спеціальну програму пошуку емпіричних референтів та індикаторів. Щоб забезпечити всебічну характеристику об’єкта дослідження нами було застосовано метод перехресного соціологічного опитування. Його суть полягає в тому, що та саме явище описують різні категорії учасників, які формують це явище. Порівняння відповідей учнів, батьків та викладачів дитячих музичних шкіл стосовно однієї проблеми дали змогу не лише отримати об’єктивну інформацію з досліджуваної проблеми, а й відстежити специфічні деталі музично-ціннісного мислення трьох груп учасників опитування. Кількість та важливість отриманого емпіричного матеріалу виходять за межі одного педагогічного дослідження, а тому потребують

глибшого міждисциплінарного аналізу.

Констатація переваги середнього рівня сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків як вихідного, аргументується кількісними, відсотковими та індексовими показниками, результатами численних спостережень, інтерв'ю та бесід. Вона має певні закономірності не лише через кризовий стан культури та духовності в Україні, а й з огляду на стан освіти дитячої музичної школи, яка потребує серйозних соціально-економічних змін та істотних внутрішніх реформацій.

Аналіз формуючого експерименту, який відображує визначені психолого-педагогічні умови формування морально-ціннісного відношення, доводить, що вони цілком відповідають означеним вимогам. Вибираючи методи формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків, ми керувалися розробленими нами принципами формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства, висвітленими в першому розділі, визначеними психолого-педагогічними умовами та ідеєю цілісного підходу до розвитку морально-ціннісних якостей учня. Доцільними для використання стали також рекомендації та поради батьків щодо поліпшення роботи з учнями, які взяли участь в експерименті. Врахування таких рекомендацій стимулювало психолого-педагогічну взаємодію викладача з батьками учнів, належний рівень якої забезпечував ефективне застосування багатьох методичних прийомів і тому постійно перебував у полі зору експериментатора.

Узагальнюючи цифрові і графічні показники результатів формуючого експерименту та педагогічні враження від його проведення, є підстави стверджувати, що цілеспрямований педагогічний вплив на вдосконалення морально-ціннісних якостей учня через музичне виконавство відповідним чином позначається і на підвищенні виконавського рівня. Це забезпечує не формально-прагматичний, а ціннісний зв'язок свідомості з музичним мистецтвом. В результаті формуючого експерименту вдалося обґрунтувати положення про те, що музичне виконавство як моральна цінність стає засобом морального виховання підлітків тоді, коли використовується не як самоціль, а як засіб формування морально-ціннісних якостей.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і методичне вирішення проблеми формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків – учнів старших класів дитячих музичних шкіл на основі використання ціннісного та особистісно орієнтованого підходів у навчально-виховному процесі, що знайшло відображення в теоретичному

обґрунтуванні поняття і структури морально-ціннісного відношення до музичного виконавства та експериментальній перевірці методів його формування. Проведене дослідження, підтвердження гіпотези та вирішення усіх поставлених завдань дозволили зробити такі висновки.

1. В сучасному українському суспільстві відбуваються процеси, які глибоко, всебічно та неоднозначно впливають на моральну свідомість молоді , підриваючи її зв'язок з традиціями, які протягом століть сконцентрували в собі непроминальні цінності. Феноменологія академічного музичного виконавства розкривається через наявність таких морально-вдосконалюючих функцій, котрі дозволяють йому не застарівати навіть у періоди культурного занепаду. В таких умовах стрімко зростає роль шкіл естетичного виховання, зокрема музичних. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що навчання в музичній школі, участь в академічних формах музикування виступає морально-ціннісним стрижнем, що стимулює розвиток оцінних суджень, вибірковості у музичному сприйнятті, творчої активності та самореалізації.

2. Понятійно-категоріальним відображенням особистісної значущості музичного виконавства є морально-ціннісне відношення, яке являє собою суб'єктивне відображення властивостей музично-виконавської діяльності задовольняти потреби морального розвитку особистості. Згідно структури свідомості в морально-ціннісному відношенні до музичного виконавства виділено три основні компоненти: когнітивний, емоційно-мотиваційний та операційний. Відповідно до структури морально-ціннісного відношення розроблено критерії дослідження рівнів сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків. Показниками когнітивно-пізнавального критерію визначено: ступінь усвідомлення морально-ціннісного призначення музичного виконавства, його особистісної значущості та основних морально-ціннісних якостей, яких має набути виконавець; вміння учня давати морально-ціннісну оцінку конкретному явищу музично-виконавської діяльності, словесно охарактеризувати його; володіння основними аксіологічними поняттями. Показниками емоційно-мотиваційного критерію обрано: емоційно-мотиваційна стійкість щодо занять музичним виконавством; усталеність морально-ціннісних якостей, які визначають лінію поведінки по відношенню до музичного виконавства; відсутність емоційно-мотиваційних причин, за яких навчання в музичній школі було б припинено; стабільність мотивації учнів до музично-виконавської діяльності у старших класах порівняно з молодшими класами; здатність на емоційне переживання і правильні судження щодо змісту музичних творів. Показниками операційного критерію є: наявність позитивних змін в характері та поведінці завдяки навчанню в музичній школі , конкретне розуміння їх; регулярність та відповідальність у заняттях; са мооцінка учнів власного виконання, своїх морально-ціннісних змін завдяки участі в музично-виконавській діяльності; високий рейтинг музичного виконавства поряд з іншими видами діяльності; діяльне використання знань і досвіду, здобутих у музичній школі.

3. В дисертації доведено, що формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків відбувається за дотримання певної сукупності педагогічних принципів, до яких віднесено: принцип співтворчості викладача з учнем; принцип відповідності творчої мети та дій викладача; принцип об'єктивно-суб'єктивної цінності музичного виконавства; принцип гармонізації родинного та музичного виховання, принцип індивідуалізації музично-виконавського навчання. Серед психолого -педагогічних умов формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків запропоновано: активізацію когнітивної діяльності підлітків у осягненні морально-ціннісної сутності музичного виконавства; створення емоційно-мотиваційних ситуацій у навчально-виховному процесі дитячої музичної школи; стимулювання творчої самореалізації підлітків.

4. Діагностика вихідного рівня сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків показала неоднорідність його розвиненості за критеріями структурних компонентів. В ході експериментальної роботи визначено рівні сформованості морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків Учні показали відносно високу загально-теоретичну та інтуїтивну орієнтацію стосовно цінностей музичного виконавства, незважаючи на неглибокі знання про нього, та середній, з тяжінням до низького, рівень розвиненості морально-ціннісних якостей емоційно-мотиваційної та операційної груп.

5. У процесі формувального експерименту розроблено та апробовано послідовність етапів і методи формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків. Відповідно до результатів дослідження послідовна динаміка морально-ціннісного відношення передбачає: підвищення морально-ціннісної змістовності музично-виконавського навчання підлітків (перший етап); динамізація емоційно-ціннісних переживань підлітків у музично-виконавському процесі (другий етап); 3) забезпечення морально-ціннісної спрямованості концертного життя підлітків (третій етап). Одна з методологічних особливостей формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків полягає у комплексному висвітленні цінностей музично-виконавської діяльності з актуалізацією її морально-виховної функції.

6. Порівняння вихідних даних з кінцевим результатом дослідження в контрольній та експериментальній групах учнів підтвердило ефективність розробленої методики формування морально-ціннісного відношення до музичного виконавства у підлітків, яка сприяє успішному розвитку усіх його компонентів. Результати формувального експерименту свідчать, що розроблена методика є ефективною і може використовуватись в навчально-виховному процесі дитячих музичних шкіл.

Дане дослідження не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого наукового вивчення потребують: питання взаємозв'язку ціннісного підходу до музичного виконавства та творчого розвитку особистості; особливості морально-ціннісного осмислення інших видів музичної діяльності; розвиток морально-ціннісного відношення до музичного виконавства та педагогічної діяльності у майбутніх вчителів музики.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.

2. Абхаруа-Чолокуа А.Г. Духовно-практическое воздействие искусства и художественно-ассоциативная работа психики: Автореф. дис. …филос. наук. — Тбилиси, 1979. — 23 с.

3. Аверин В.А. Психология детей и подростков. – Спб: Питер, 1998. – 379 с.

4. Алейников М.М. Развитие музыкально-творческих способностей младших школьников в игровой деятельности: Дис...канд. пед. наук: 13.00.02 / Киевский ин-т культуры. — К., 1995. — 175 с.

5. Алексеев А.Д. Методика обучения на фортепиано. — М.: Музыка, 1971. — 278 с.

6. Аліксійчук О.С. Морально-естетичне виховання молодших школярів засобами української народної музики: Дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2000. — 271 с.

7. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. — М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. — 494 с.

8. Арістотель. Політика. — К.: "ОСНОВИ", 2003. — 239 с.

9. Аристотель. Сочинения: В 4 т. — М.: Мысль, 1981. — Т. 3. — 614 с.

10. Арчажникова Л.Г. Методика музыкального воспитания. — М.: Изд. МГЗПИ, 1990. — 52 с.

11. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — М.; Л.: Музыка, 1973. — 143 с.

12. Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Братченко С.Л., Бреслав Г.М., Василюк Ф.Е. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под. ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 1997. — 336 с.

13. Ассоциативная психология. — М. Назрань: АСТ, 1998 — 542 с.

14. Багреева В.Г. Нравственное воспитание педагогически запущенных подростков в процессе музыкальной деятельности: Автореф. дис… канд. пед. наук. — М., 1985. — 21 с.

15. Бай Ю. Теоретические основы совершенствования внутренней структуры музыкально-игровых движений баяниста: Автореф. дис… канд. искусствоведения: 17.00.02 / Вильнюс. гос. консерваория . — 1986. — 23 с.

16. Баланчавадзе Л.В. Индивидуально-психологические различия в музыкально-исполнительской деятельности. // Вопросы психологии. — 1998. — № 2. — С. 151–153.

17. Балл Г.О., Бастун М.В., Вихрущ А.В., Гордієнко В.І., Крюкова Д.Ф. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: Наук.-метод. посіб. — К.: Т., 2002. — 388 с.

18. Баранівський В.Ф. Соціокультурні та духовні виміри особистості // Духовність як основа консолідації суспільства. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції Кабінету Міністрів України. — К., 1999. — С. 49–59.

19. Баранова Т.Б. Психологические особенности ценностного отношения школьников к природе: /На материале 4-10 классов/:Дис. …канд. псих. наук:19.00.07. — К., 1984. — 180 с.

20. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Статьи и очерки. — Л.: Музыка, 1974. — 336 с.

21. Батюнина Г.И. Межличностные контакты педагога и учащегося в процессе обучения музыке (на материале работы музыкально-исполнительских классов на музыкально-педагогических факультетах): Дисс. … канд. пед. Наук: 13.00.02. — М., 1992. – 180 с.

22. Бахтин М.М. Эстетическое наследие и современность: Межвуз. сб. научных трудов. — Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1992. — 176 с.

23. Безруких М., Ефимова С., Круглов Б. Почему учиться трудно?. — М.: Семья и школа, 1995. — 205 с.

24. Беликова В.В. Музыкальное исполнительство как вид художественно-творческой деятельности: Автореф. дис. … канд. искусствоведения: 17.00.02. — К., 1991. — 16 с.

25. Бердяев Н.А. Смысл творчества. — М.: Путь, 1916. — 358 с.

26. Березовский Б. Совершенствование методики учебно-воспитательной работы педагога детской музыкальной школы: Автореф. дис… канд. пед. наук / 13.00.01. — М., 1983. — 19 с.

27. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.

28. Бергсон А. Творческая эволюция. — М.; СПб: Русская мысль, 1914. — 331 с.

29. Блонский П.П Избранные педагогические произведения. — М.: Просвещение, 1961. — 696 с.

30. Блюмкин В.А. Мир моральных ценностей / Новое в жизни, науке, технике // Серия «Этика». — № 81. — М.: Знание, 1981. — 64 с.

31. Богданова О.С., Катаева Л.И., Шелешурина А.И. О нравственном воспитании подростков. — М.: Просвещение, 1979. — 39 с.

32. Бодалев А.А. Психология общения. — М.: Институт практической психологии. — Воронеж: Модэк, 1996. — 254 с.

33. Бодина Е.А. Творческая природа музыкального исполнительства: Автореф. дис…канд. искусствоведения: 17.00.02 — К., 1975. — 29 с.

34. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. // Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М.: Просвещение, 1972. — С. 42–59.

35. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психол. труды / Под. ред. Д. И. Фельдштейн. — М., 1995. — 352 с.

36. Бойко Л.П. Формування у школярів загальнолюдських цінностей в умовах функціонування соціально-педагогічної системи "сім'я -школа -установи культури": Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05. — К., 1998. — 19 с.

37. Болдырева Г.С. Формирование у старшеклассников ценностного отношения к знаниям: Автореф. дис. … канд. пед. наук. 13.00.01 — Алма-Ата, 1981. — 25 с.

38. Боришевський М.Й. Ціннісні орієнтації в контексті психологічних механізмів становлення особистості // Духовність як основа консолідації суспільства. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції Кабінету Міністрів України. — К., 1999. — С. 67 – 71.

39. Боровик С.Г. Отношение человека к природе как объект морально-ценностного анализа: Автореф. дисс. … канд. филос. наук. 09.00.01. — М., 1985. — 16 с.

40. Бочкарев Л.Л. Психологические механизмы музикального переживания: Автореф. дисс. … д-ра психол. наук. — К., 1989. — 40 с.

41. Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии. — 1990. — № 4. — С. 24 – 30.

42. Братченко С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения: уроки Джеймса Бюджентала. — М.: Смысл, 2001. — 197 с.

43. Бубер М. Два образа веры. — М.: Республика, 1995. — 427 с.

44. Букрєєва Г. Музичні ігри // Мистецтво і освіта. — 2001. — № 3. — С. 19 – 25.

45. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка. — К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. — 340 с.

46. Бутенко В.Г. Педагогические основы формирования у старшеклассников эстетического отношения к искусству: Автореф. дис. …д-ра пед. наук. — К., 1992. — 44 с.

47. Быстрицкий Е.К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие. — К.: Наукова думка , 1991. — 200 с.

48. Вартанова Ж.А. Эстетический вкус как специфическая способность ценностного отношения к действительности: Автореф. дисс. …канд. филос. наук. 09.00.04. — К., 1978. — 22 с.

49. Варюхин В.В. Диалектика взаимосвязи категорий формы и отношения: Автореф. дисс. … канд. филос. наук: 09.00.01 / Саратов, 1981. — 20 с.

50. Василенко В.А. Ценность и ценностные отношения //Проблемы ценности в философии. — М.: Наука, 1966. — С.47 — 49.

51. Вахнянская И.Л Психологические условия формирования эстетического отношения к музыке у младших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М., 1980. — 15 с.

52. Ваховський А.Л Функції філософії в структурі педагогічного знання. // Педагогічна практика та філософія освіти: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (25-26 листопада 1997 р.). — Полтава: ПОІПОПП, 1997. — С. 39-40.

53. Венгер А.Л. Психологическое консультирование. Практическое руководство. Часть 1. — М. : Генезис, 2004. — 160 с.

54. Вендрова Т.Е. Пусть музыка звучит!: Кн. для учителя: (Из опыта работы). — М.: Просвещение, 1990. — 96 с.

55. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. — М.: Изд-во МГУ, 1967. — 252 с.

56. В классе Гольденвейзера. — М.: Музыка, 1991. — 214 с.

57. Власова В.Б. Ценность и оценка //Марксистско-ленинская теория исторического процесса. — М.: Наука, 1966. — С. 159–166.

58. Войшвилло Е.К. Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ. — М.: МГУ, 1989. — 298 с.

59. Волкова В.А. Формирование профессионально ценностных ориентаций будущего учителя музыки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Национальный педагогический ун-т им. М.П.Драгоманова. — К., 2000. — 189 с.

60. Волошинова Л. Естетико-педагогічний вплив відео // Мистецтво і освіта. — 2002. — № 1. — С. 51 – 53.

61. Ворожцова О.А. Музыка и игра в детской психотерапии. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. — 90 с.

62. Вязникова Л.Ф. Ценности в образовании: выбор пути развития // Психологическая наука и образование. — 2002. — № 4. — С. 88 – 98.

63. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. — СПб.: Союз, 1997. — 224 с.

64. Базарян С.В мире музыкальных инструментов: Кн. для учащихся ст. классов. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1989. — 192 с.

65. Гадамер Г.Г Основы философской герменевтики / Пер. с нем. — М.: Прогресс, 1988. — 699 с.

66. Гачев Г. Музыка и световая цивилизация // Музыкальная академия. — 1993. — № 2. — С. 131–138.

67. Гегель Г.В.Ф. Лекции по эстетике. // Эстетика. М.: Искусство, 1971. — Т. 3. — 440 с.

68. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. В 3-х т. — М.: Мысль — Т. 2., 1975. — 248 с.

69. Герасименко В.А. Личностное знание и научное творчество // Под ред. М.А. Слепнева. — Минск: Наука и техника, 1989. — 208 с.

70. Героименко В.А. Личностное знание и научное творчество. — Минск.: Наука и техника, 1989. — 208 с.

71. Гинзбург Л.С. О музыкальном исполнительстве. — М.: Знание, 1972. — 40 с .

72. Голубовская Н.И. О музыкальном исполнительстве. — Л. Музыка, 1985. — 143 с.

73. Гончаренко С. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 376с.

74. Гореликова М.В. „Из дневника учителя музыки" // Музыка в школе — 2003. — № 4. — С. 70 – 73.

75. Гранин Ю.Д. Социальное познание и оценка // Творчество и социальное познание. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — С.115 — 132.

76. Григорчук І.С. Формування морально-ціннісного відношення до духовної музики в процесі підготовки вчителів музики / на матеріалі православної християнської традиції: Автореф. дис. … канд. пед. наук. 13.00.02. –- К., 1999. — 17 с.

77. Гриньова В. Аксіологічний підхід до проблеми педагогічної культури майбутнього вчителя // Шлях освіти. — 2002. — № 2. — С. 2 – 6.

78. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. — Х., 2000. — 416 с.

79. Грисюк О.М. Формування музичної культури молодших школярів в умовах взаємодії загальноосвітньої і дитячої музичної шкіл: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. Миколи Гоголя. — Ніжин, 1999. — 193 с.

80. Гузий Н.В. Формирование музыкально-эстетической культуры школьников в условиях внешкольного начального образования: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / КГИК им. А.Корнейчука. — К., 1990. — 175 с.

81. Гундаров И.А. «Отношение» как философская категория: Автореф. дисс. …канд. филос. наук. 09.00.01 — М., 1983. — 18 с.

82. **Гуренко Е.Г. Исполнительское искусство: методологические проблемы: Уч. пособие. — Новосибирск: НГК, 1985. — 86 с.**

83. Гусейнов А.А. Введение в этику. — М.: МГУ, 1985. — 182 с.

84. Гутников Б.Л. Об искусстве скрипичной игры. — Л.: Музыка, 1988. — 53 с.

85. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М.: Интор, 1996. — 544 с.

86. Давидов М.А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста: Навч. посібник для вищих музичних навчальних закладів. — К.: Муз. Україна, 1997. — 240 с.

87. Данто А. Аналитическая философия истории. — М.: Идея-Пресс, 2002 — 289 с.

88. Демиденко В.В. Формування світоглядних уявлень підлітків засобами мистецтва: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. — Луганськ, 2003. — 201 с.

89. Державний стандарт базової та повної середньої освіти // Мистецтво і освіта. — 2002. — № 4. — С. 2 – 6.

90. Диденко В.Ф. Искусство. Духовная культура. — Философия. — Алма-Ата: Наука, 1990. — 200 с.

91. Дильтей В. Герменевтика и теория литературы / Пер. с нем. — М.: Мысль, 2001. — 531 с.

92. Дмитрієва С.М. Психологічні особливості педагогічної співтворчості викладача і студента: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. — К., 1996. — 202 с.

93. Добрынин Н.Ф. О воспитании интереса // Педагогическое образование. — 1973. — № 6. — С. 72–81.

94. Додонов Б.И. В мире эмоций. — К.: Политиздат Украины, 1987. — 140с.

95. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. — М.: Политиздат, 1978. — 272 с.

96. Драчук Л.І. Морально-етичне виховання учнів на традиціях українського народу в процесі вивчення літератури: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. — К., 2000. — 171 с.

97. Дригус М.Т. Особенности отношения к учению младших школьников с различной успеваемостью: Дисс. канд. психол. наук. — К., 1979. — 156 с.

98. Дробницкий О. Г. Мир оживших предметов. — М.: Политиздат, 1967. — 351с.

99. Дряпіка В.І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.05 / Київський ун-т ім. Т. Шевченка. — К., 1997. — 44с.

100. Духовный мир человека: Методологические и методические вопросы / Под. ред. В.А. Карпунина. — СПб.: Тарту, 2000. — 51с.

101. Еркина Е.Б. Психолого-педагогические условия формирования индивидуального стиля исполнительской деятельности музыканта-инструменталиста: Автореф. дис. … канд. пед наук: 13.00.02 / Мелитополь, гос. пед ин-т. — М., 1996. — 21 с.

102. Ершов А.А. Взгляд психолога на активность человека.— М.: Луч. 1991. — 159с.

103. Если в семье ребенок с ограниченными возможностями здоровья: Кн. для родителей / Под. ред. Н.Ю. Посталюк. — Самара:"Профи", 2001. — 78с.

104. Жмудь Л.Я. Пифагор и его школа. — Л.: Наука, 1990. — 188 с.

105. Жорнова О. Сучасний урок музики в контексті соціокультурних контактів // Мистецтво і освіта. — 2003. -–- № 4. — С. 7 – 10.

106. Жуков С.М. Формирование интереса к музыкальному исполнительству у младших школьников: Дис. …канд. пед. наук: 13.00.01. — К., 1997. — 201 с.

107. Завгородня О.В. Ціннісна спрямованість педагога та його вплив на старшокласника // Духовність як основа консолідації суспільства. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції уряду України. — К., 1999. — С. 494.

108. Зазуліна Л.В. Діалогізація педагогічного процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (28–30 жовтня 1998 р.). — К.: ДАККО . — С. 244.

109. Закс Л. Музыка в контексте духовной культуры. Критика и музыкознание. — Л.: Музыка, 1987. — С. 6–47.

110. Згурська Н.М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2001. — 184 с.

111. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. — М.: Политиздат, 1986 — С. 160 – 161.

112. Зеньковский В.В. Психология детстсва. — М.: ИИ Академия. — 1995. — 347 с.

113. Зосимовский А.В. Формирование общественной направленности личности в школьном воздасте. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — 200 с.

114. Зубалий Н.П. Формирование положительного отношения к учению детей подготовительных классов общеобразовательной школы: Дисс. канд. психол. наук. — К., 1986. — 161 с.

115. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник. — К.: МАУП, 2000. — 312 с.

116. Зязюн І.А. Філософія, освітні стратегії і якість національної освіти. // Педагогічна практика та філософія освіти: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (25-26 листопада 1997 р.). — Полтава: ПОІПОПП, 1997.— С. 3–5.

117. Іванов В.П. Мировоззренческая культура личности: Философские проблемы формирования. — К.: Наук. думка, 1986. — 295 с.

118. Ивин А.А. Основания логики оценок. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. — 230 с.

119. Ивончик Г.Ф. Психологические особенности формирования у работающей молодежи положительного отношения к учению: Автореферат дисс. канд. психол. наук. — К., 1981. — 23 с.

120. Ігнатенко П.Р. Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблем // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1. — С. 126.

121. Игнатовская Н.Б. Ценностное отношение человека к природе: Автореф. дисс. … канд. филос. наук. 09.00.05. — М., 1983. — 19 с.

122. Идеи эстетического воспитания. — М.: Искусство, 1973. — Т. II. — С. 251.

123. Ильин И.А. Путь к очевидности. — М.: Республика, 1993. — 431 с.

124. Изард К. Эмоции человека: Пер. с анг. М., Изд-во Моск. Ун-та, 1980. —440с.

125. Исаева Г.Г Психологические основы усвоения музыкальных произведений младшими школьниками: Дис. …канд. психол. наук: 19.00.07. — К.. 1989. — 145 с.

126. Искусство в мире духовной культуры / Е.П. Шудря, Шинкарук, Е.П. и др. / Под. ред. Е.П. Шудри. — К.: Наук. думка, 1985. — 240 с.

127. История философии в кратком изложении // Пер. И.И. Богута. — М.: Мысль, 1991. — 590 с.

128. Йоркіна Є.Б. Психолого-педагогічні умови формування індивідуального стилю виконавської діяльності музиканта-інструменталіста: Автореф. дис. ... канд.. пед. наук: 13.00.02. — К., 1996. — 21 с.

129. Кабалевский Д. Музыка в школе // Искусство в школе: Кн. Для учителя / Сост. А.К. Василевский. — М.: Просвещение, 1981. — С. 112 – 141.

130. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе. — М.: Педагогика, 1973. — 336 с.

131. Кавуров А.Л. Воспитания положительного отношения к образованию как моральной ценности у учащихся вечерних (сменных) школ: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — К., 1976. — 163 с.

132. Каган М.С. Философская теория ценности. — СПб.: Петрополис, 1997. — 204 с.

133. Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъективных отношений. — М.: Политиздат, 1988. — 319 с.

134. Камю А. Творчество и свобода: Статьи, эссе, записные книжки. — М.: Радуга, 1990. — 605 с.

135. Кант И. Основы метафизики нравственности: Критика практического разума; Метафизика нравов. — СПб.: Наука, 1995. — 528 с.

136. Капустин Ю.В. Музыкант-исполнитель и публика. — Л.: Музыка, 1985. — 144 с.

137. Карапетян Ф.А. «Отношение человека к миру» как философская категория: Автореф. дисс. … д-ра филос. наук: 09.00.01. –- Ереван, 1991. — 38 с.

138. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості. — К: Тов. „Міжнар. фін. агенція”, 1998. — 219 с.

139. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М.Н. Скаткина и В.В. Краевского. — М.: Педагогика, 1978. — 208 с.

140. Кислов Б.А. Проблема оценки в марксистко-ленинской философии // Вопросы теории и методологии. — Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1985. — С. 67– 83.

141. Ковалев А.Г. Психология личности. — М.: Просвещение, 1969. — 391 с.

142. Коваль Л.Г. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства: Автореф. дисс. … д-ра пед. наук. — К., 1991. — 48 с.

143. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений. — М.: Издательский центр „Академия”, 2003. — 176 с.

144. Колычев П.М. Категория отношения и ее методологические функции: Автореф. дисс. … канд. филос. наук: 09.00.01 / СГУ им. Н.Г. Чернышевского. — Саратов, 1989. — 17 с.

145. Конвенція про права дитини. — К.: ЮНІСЕФ, 2002. — 31 с.

146. Кондаков Н.И. Логический словарь. — М.: Наука, 1971. — 656 с.

147. Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения / Под. ред. Е.А. Шумилина — М.: МОПИ, 1986 — 127 с.

148. Концов А.И. Формирование у старшеклассников ценностного отношения к с/х труду: Автореф. дисс. ...канд. пед наук: 13.00.01. –- М., 1986. — 17 с.

149. Король А.М. Формування готовності учнів музичних шкіл до творчої діяльності: Дис. ... канд. пед наук: 13.00.09 / Криворізький держ. пед ун-т. — Кривий Ріг, 2002. — 227 с.

150. Коршунов А.М. Отражение, деятельность, познание. — М.: Политиздат, 1979. — 216 с.

151. Коршунов А.М. Соцальное познание, ценность и оценки // Философские науки. — 1977. — № 6. — С.49 – 60.

152. Костюк В.В. Творче самовиявлення особистості школяра у навчально-виховному процесі: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Т.Г.Шевченка. — Луганськ, 1999. — 16 с.

153. Котова Л.М. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів: Автореф.дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. — К., 2001. — 18 с.

154. Красильников И.М «Алгебра» и «гармония» на уроках музыкального творчества // Музыка в школе. — 2002. — № 1. — С. 3 – 8.

155. Кремлёв Ю.П. Познавательная роль музыки. — М.: Музгиз, 1963. — 62 с.

156. Крет М.В. Моральне виховання учнів початкових класів засобами музики: Автореф. дис. ... канд.. пед. наук: 13.00.01 / АПНУІП. — К.,1997. — 23 с.

157. Кримський С.Б. Заклики духовності XXI століття: Із циклу щорічних пам'ятних лекцій ім. А . Оленської-Петришин. — К.: Академія, 2003. — 30 с.

158. Крицький В.М. Формування узагальнених прийомів музично-виконавської діяльності у студентів музичних факультетів // Методичні рекомендації. — 2000. — 32 с.

159. Крутецкий В.А., Лукин Н.С. Психология подростка. — М.: Просвещение, 1968. — 364 с.

160. Кузьмин В.П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. — М.: Политиздат, 1980. — 312 с.

161. Кузьминская Л.Д. Коллекция афоризмов // Ренессанс. – 2003. — № 2. — С. 74. – 76.

162. Кулибчук Л.М. Образне мислення як ціннісний орієнтир у мовному вихованні школярів // Цінності освіти і виховання: науково-методичний збірник / За заг. ред.. О.В. Сухомлинської. — К.: АПН України, 1997. — С. 173–175.

163. Кухарская В.Б. Особенности формирования ответственного отношения к учению подростков с различной успеваемостью: Дисс. канд. психол. наук: 19.00.07. — К., 1992. — 137 с.

164. Лагутин А.И. Основы педагогики музыкальной школы. — М.: Музыка, 1985. — 143 с.

165. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. — П., 1923. — 368 с.

166. Лебеденко А.А. Радость как воспитательнаня сила в народной педагогике // Виховання і культура. — 2003.— № 1 – 2. — С. 56 – 60.

167. Левківський М.В. Відповідальність зростаючої особистості // Духовність як основа консолідації суспільства. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції Кабінету Міністрів України. — К., 1999. — С. 71 – 76.

168. Лейтес Н.С. Способность и одаренность в детские годы. — М.: Знание, 1984. — 79 с.

169. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.

170. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М.: МГУ, 1972. — 584 с.

171. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: Дисс. …д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04. — К., 1996. — 403 с.

172. Лисенко В.П. Особливості ціннісної структури підростаючої особистості // Цінності освіти і виховання: науково-методичний збірник / За заг. ред.. О.В. Сухомлинської. — К.: АПН України, 1997. — С. 65–67.

173. Ломов Б.Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения // Психологический журнал. — 1980. — № 5. — Т. I. — С. 26–42.

174. Ломов Б.Ф. Системность в психологии: Избранные психологические труды / Под. ред. В.А. Барабанщикова. — М.: Ин-т практ. психологии, 1996. — 384 с.

175. Лосев А.Ф. Форма. Стиль. Выражение. — М.: Мысль, 1995. — 944 с.

176. Лукьянова М.И. Ценностные ориентации школьников как показатель результативности образовательного процесса // Педагогическая диагностика. — 2004. — № 2. — С. 68 – 85.

177. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. — К.: Магістр-S, 1996. — 256 с.

178. Любан-Плоцца Б., Побережная Г., Белов О. Музыка и психика: Слушать душой. К.: АДЕФ-Украина. — 2002. — 200 с.

179. Любутин К.Н. Проблема субъекта и объекта в немецкой и марксистско-ленинской философии. — М.: Высш. шк., 1981. — 364 с.

180. Мазуркевич О.Р. Моральне в естетичному / Виховання засобами художньої літератури. — К .: Знання, 1968. — 57 с.

181. Максименко Т. Інтонація – основа музики // Мистецтво і освіта. — 2004. — № 2. — С. 23 – 25 с.

182. Макушина О.П. Причины психологической зависимости от родителей в подростковом возрасте // Вопросы психологии. — 2002. — № 5. — С. 135 – 143 с.

183. Малахов В.А. Нравственное мироотношение в искусстве: (философско-эстетический анализ): Дис. ...д-ра филос.наук: 09.00.04. — К., 1992. — 56 с.

184. Малахов В.А. Етика: Навчальний посібник. — К.: Либідь, 2002. – 384 с.

185. Малюков А.Н. Психология переживания и художественное развитие личности. — Дубна: Феникс, 1999. — 256 с.

186. Маргулис А.В. Конкретно-исторический характер взаимосвязи деятельности и потребности общества. — 1987. — № 2. — С. 8.

187. Марьенко И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников. — М. : Просвещение, 1980. — 183 с.

188. Масол Л. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій // Мистецтво і освіта. — 2001. — № 1. — С. 2 – 5.

189. Матронина Л.Ф. Пространственные и временные характеристики ценностного отношения: Автореф. дисс. … канд. филос. наук: 09.00.01. — М., 1986. — 17 с.

190. Матюшкин А.М. Психология диалога и педагогика творческого сотрудничества. Круглый стол: Психология проблемы развития инициативы и творчества учителя // Вопросы психологии, 1987. — № 4. — С. 83–87.

191. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. — Казань: Таткнигоиздат, 1972. — 551 с.

192. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. — М.: Музыка, 1976. — 254 с.

193. Медушевский В.В. О происхождении серьезной музыки // Музыка в школе. — 2002. — № 4. — С. 3 – 10.

194. Медушевский В.В. Этимология культуры // Муз. академия. — 1993. — № 3. — С. 3–10.

195. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. — М.: Знание, 1981. — 96 с.

196. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 446 с.

197. Мироненко И.А. Современные теории в психологии личности / Под. ред Б.Д. Парыгина. — СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2003. — 224 с.

198. Михеева Л. Музыкальный словарь в рассказах. — М.: 1988. — 176 с.

199. Моляко В.О., Музика О.Л. Особливості стратегіальної організації свідомості технічно обдарованої особистості // Духовність як основа консолідації суспільства. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції Кабінету Міністрів України. — К., 1999. — С. 131 –136.

200. Морозова Т.Б. Формирование в коллективе ценностного отношения к общению у близнецов -школьников: Автореф. дисс. … канд.. пед. наук. 13.00.01 / Ленинградский ГПИ им. А.И. Герцена. — Л., 1990. — 21 с.

201. Мотрошилов Н.В. Идеи Эдмунда Гуссерля как введение в феноменологию. —М.: Наука, 2003. — 716 с.

202. Музика О.Л. Суб'єктно-ціннісні аспекти взаємодії індивідуальних і соціальних чинників у становленні технічно обдарованої особистості // Духовність як основа консолідації суспільства. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції Кабінету Міністрів України. — К., 1999. — С. 354 – 361.

203. Музыкальные сказки. Сост. Ю. Рогинская. — Харьков: Ранок, 2002. — 128 с.

204. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — Т. 2. — С. 110–125.

205. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки. — М.: Музыка, 1988. — 254 с.

206. Національна програма „Освіта" (Україна XXI століття). // Освіта. — XII, 1993. — №№ 44 – 46.

207. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. — М.: Музика, 1961. — 319 с.

208. Непомнящая Н.И. Ценностность как личностное основание: Типы. Диагностика. Формирование. — Воронеж: МОДЕК, 2000. — 176 с.

209. Никитина Л. Советская музыка. История и современность. — М.: Музыка, 1991. — 278 с.

210. Никитюк С.Н. Воспитание музыкальных интересов у подростков в процессе инструментального музицирования: Автореф. дис. … канд. пед наук: 13.00.01 / КГУ им. Т. Шевченко. — К., 1989. — 17 с.

211. Оголь А. Інтонація (розробка уроку в 2-му класі з поглибленим вивченням музики) // Мистецтво і освіта. — 2001. — № 3. — С. 17 – 19 с.

212. О диалектике отношений / В.И. Свидерский. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1983.— 137 с.

213. Оконь В. Введение в общую дидактику / Пер. с польск. — М.: Высш. шк., 1990. — 382 с.

214. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / Київський ун-т ім. Т.Шевченка. — К., 1997. — 50 с.

215. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді: Монографія. – К.: КДІК, 1996. — 253 с.

216. Олексюк О.М., Ткач М.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва. — К.: Знання України, 2004. — 264 с.

217. Омельченко С.А. Формирование морально-ценностного отношения к труду у старшеклассников в условиях рыночной экономики: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Славянский гос. педагогический ин-т. — Славянск, 1997. — 184 с.

218. Орбан Л. Моральне становлення підлітків // Рідна школа. — 1991. — № 4. — С. 9 – 14.

219. Организация нравственного воспитания школьников / Сост.: Н.Е. Щуркова, В.Н. Шнырева. — М., 1989. — 72 с.

220. Осипець Р. Українська народна пісня – основа музичного виховання // Мистецтво і освіта. — 2002. — № 3. — С. 6 – 9.

221. Осипова Е.В. Мировоззрение и общественный идеал. — М.: РИЦ ИСПИ РАН, 2002 — 61 с.

222. Особа і суспільство: Підручник для 10-го класу / Р.А. Арцишевський, С.О. Бондарук, В.І. Бортников та ін. — К.: Ірпінь: Перун, 1997. — 352 с.

223. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. — К.: Муз. Україна. 1975. — 199 с.

224. Павлюкова Ю.Б. Классика и рок-музыка – соперники и союзники // Відкритий урок. — 2003 . — № 21 – 22. — С. 86 – 88.

225. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти. — К.: Муз. Україна, 1982. – 144 с.

226. Пантилеев С.Р. Строение самоотношения как эмоционально-оценочной системы: Автореф. дисс. … канд. психол. наук. 19.00.01. — М., 1989. — 20 с.

227. Парыгин Б.Д. Социальная психология: Проблемы методологии, истории и теории. — С.Пб.: Санкт- Петербургский гуманитарный ун-т профсоюзов, 1999. — 592 с.

228. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М.: Политиздат, 1982. — 255 с.

229. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии: Для студ. вузов. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 416 с. Т. 2 — 1996. — 416 с.

230. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М.: Просвещение, 1969. — 659 с.

231. Пиличкаускас А., Критская Е. Нравственное воспитание школьников в процессе слушания музыки // Актуальные проблемы теории и методики музыкального воспитания в школе. — Кн. 1: Очерки. — М., 1991. — С. 109 – 129.

232. Пічкур М. Педагогічне керування формуванням художнього сприйняття школярів // Мистецтво і освіта. — 2003. — № 4. — С. 14 – 19 с.

233. Платон. Собр. Соч. — В 4-х т. — Т.1. — М.: Мысль, 1990. — 880 с.

234. Платон. Сочинения. В 3-х т. / Пер. с древнегр. Под ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса. — М.: Мысль, 1971. — Т.3. Ч.1. — 688 с.

235. Полякова Е.С. Формирование нравственных качеств учащихся в процессе занятий музыкой: Автореф: дис. … канд. пед. нук. — М.,1983. — 16 с.

236. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной: Уч. для студентов высших и средних специальных учебных заведений. — М.: Сфера, 2000. — 528 с.

237. Прихожан А.Н., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. — М.: Знание, 1990. — 79 с .

238. Проблемы интеграции процесса обучения в СПТУ Сб. науч. тр. / Под. ред. М.И. Махмутова — М.: АПН СССР, 1989 — 120 с.

239. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров М.: Интерпракс, 1995. — 286 с.

240. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.

241. Психологическое изучение личности учащегося: Метод. пособие / Под. ред. А.Д. Алферова. — Майкоп, 2001. — 64 с.

242. Психодиагностика: теория и практика / пер. с нем. — М.: Прогресс, 1986. — 206 с.

243. Равчина Т.В. Педагогические условия воспитания у старшеклассников отношения к заняттям как моральной ценности / Автореф. дисс. … канд. пед. наук. 13.00.01 / КГУ им. Т.Г. Шевченко.— К., 1990. — 20 с.

244. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. — М.: Музыка, 1989. — 141 с.

245. Развитие нравственных убеждений школьников // Под ред. М.И. Боришевского. — К.: Наукова думка, 1986. — 181 с.

246. Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах / Сост.: В.Н. Назаров, Г.П . Сидоров. — М.: Политиздат, 1989. — 605 с.

247. Раппопорт С.Х От художника к зрителю: как построено и функционирует произведение искусства. — М.: Сов. художник, 1978. — 236 с.

248. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. — СПб.:Питер, 2000. — 416 с.

249. Рикер П. История и истина. —СПб.: Алетейя, 2002. — 399 с.

250. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М.: Универс, 1994. — 480 с.

251. Ростовський О. Музична освіта в Україні на межі тисячоліть: стан, проблеми, перспективи // Мистецтво і освіта. — 2000. — № 4 (18). — С. 9–13.

252. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973. — 336 с.

253. Рувинский Л.И., Кобыляцкий И.И. Основы педагогики. Уч. пособие для слушателей ИПК, преподавателей пед. дисциплин ун-в и пед. вузов. — М.: Просвещение, 1985. — 223 с.

254. Рувинский Л. Нравственное воспитание подростков. — М.: Знание М.: 1980. — 48 с.

255. Рудницька О.П. Діалогова стратегія педагогічного впливу // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного ун-ту. Серія: Педагогіка (№ 2). — 2001. — С. 3.

256. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник. — К.: ІЗМН, 1998. — 248 с.

257. Ручка А.А. Ценностный подход в системе социологического знания. — К.: Наукова думка, 1987. — 156 с.

258. Рыбалко В.К. Становление диалектико-материалистического понимания категорий «вещь» и «отношение»: Автореф. дисс. …канд. филос. наук. 09.00.01. — Алма-Ата, 1974. — 24 с.

259. Рябов Н.П. Мировоззрение личности и ее отношение к труду: Автореф. дисс. … канд. филос . наук. 09.00.01 / УГУ им. А.М. Горького. — Свердловск, 1991. — 41 с.

260. Сагатовский В.Н. Системная деятельность и ее философское осмысление. — М.: Наука, 1980. — 220 с.

261. Сафонова Е.В. Анализ эстетической концепции М.К. Бердсли: Автореф. дис. … канд. филос. наук. 09.00.04 / МГУ им. М.В. Ломоносова — М., 1990 — 25 с.

262. Седунова А.М. О современных тенденциях развития общего музыкального образования // Музыка в школе. — 2004. — № 1. — С.46 – 47.

263. Семушкин А.В. Эмпедокл. — М.: Мысль, 1994. — 251 с.

264. Сержантов В.Ф., Гречаный В.В. Человек как предмет философского и естественного познания. — Л.: ЛГУ, 1980. — .

265. Сіверс В.А. Цінність як предмет етико-філософського аналізу: Дис. … д-ра філос. наук: 09. 00.07. — К., 1997. — 424 с.

266. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. — М.: Педагогіка, 1971. — 167 с.

267. Сластенин В.А., Артамонова Е.И. Аксиологический аспект содержания современного педагогического образования // Педагогическое образование и наука. — 2002. — № 3. — С. 4 – 9.

268. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: Уч. пособие для студ. высш. уч. заведений. — М.: Академия, 2001. — 480 с.

269. Слободян А. Моральна культура як важлива динамічна система соціально-культурного розвитку / Духовність як основа консолідації суспільства. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції Кабінету Міністрів України. — К., 1999. — С. 107 – 113.

270. Современная западная философия: Словарь / Сост.В.С. Малахов, В.П. Филатов. — М.: Изд-во политической литературы, 1991. — 416 с.

271. Соколов А.В. Феномен социально-культурной деятельности. — СПб.: СПбГУП, 2003. — 203 с.

272. Соколовский Ю.А. Формирование у младших школьников оценочного отношения к выразительным средствам музыки: Автореф. дис. … канд пед наук. — К.,1989. — 24 с.

273. Сохор А.Н. Воспитательная роль музыки. — Изд. 2-е доп. Л.: Музыка, 1975. — 64 с.

274. Спутник музыканта: Энциклопедический карманный словарь-справочник. — Л.: Музыка, 1964. — 508 с.

275. Столович Л.Н. Философия. Эстетика. Смех. — СПб.: Тарту, 1999. — 384с.

276. Стопникова Е.В. Социально-философский анализ ценностного отношения к физкультурно-спортивной деятельности: Автореф. дисс. … канд. филос. наук. 09.00.01 — Нижегородский архитектурно-строительный институт. — Н. Новгород, 1992. — 21 с.

277. Стотика І.Г. Формування музично-педагогічної спрямованості старшокласників на професію вчителя музики (на матеріалі ДМШ): Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. — Луганськ, 1996. — 158 с.

278. Сулейменова Ж.А. Взаимодействие общеобразовательных и музыкальных школ в процессе формирования интереса к музыке у младших школьников. // Дисс. канд. пед. наук. — Алма-Ата, 1988. — 172 с.

279. Сулима И.И. Философская герменевтика и образование // Педагогика. — 1989. — № 1 — С. 36 – 43.

280. Суханцева В.К. Музыка как мир человека. От идеи вселенной — к философии музыки. — К .: Факт, 2000. — 176 с.

281. Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей // Шлях освіти. — 2002. — № 4. — С. 13. – 18.

282. Сухомлинський В.О. Вибрані твори — У 5 т. / За ред. О.Г. Дзеверіна. — К.: Рад. шк.., 1979. — Т. 3. — 669 с.

283. Сухомлинський В.А. Сердце отдаю детям. — К.: Рад. шк.., 1988. — 272 с.

284. Сыроежкина Ю.Н. Эмоциональное воздействие музыки на личность: Автореф. дис…канд пед наук. — Л., 1986. — 23 с.

285. Тарасов Г.С. Проблемы духовной потребности. — М.: Наука, 1979. — 191 с.

286. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. — Л.: Изд-во АПН РСФСР. 1947. — 335 с.

287. Тищенко С.П. Моральна самосвідомість та її розвиток у підлітків // Радянська школа. — 1972. — № 10. — С. 18 – 25.

288. Ткач Е. Деякі проблеми теорії музично-педагогічної діагностики // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства: Зб. ст. — К.: Муз. Україна, 1981. — 116 с.

289. Токина Н.Н. Вопросы психологии музыкально-исполнительского творчества. — Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1972. — 33 с.

290. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960 — 156 с.

291. Уемов А.И. Системные аспекты философского знания. — Одесса: Негоциант, 2000. — 159 с .

292. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. — М.: Наука, 1966. — 451 с.

293. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.Я. Струминский. — М.: Учпедгиз, 1945. — 567 с.

294. Федоренко И.Т. Подготовка учахщихся к усвоению знаний. — К., 1980. — 94 с.

295. Фейгин М. Музыкальный опыт учащихся // Вопросы фортепианной педагогики. — М.: Музыка, 1971. — С. 3 – 39.

296. Философия и сознание: Сб. науч. ст. / Под. ред. А.Я. Райбекаса. – Красноярск: КГУ, 1996 — 83 с.

297. Філософія: Навч. посібник / І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко, І.В. Бойченко та ін. — К.: Вікар, 1999. — 624 с.

298. Философия: Уч. пособие / Под ред. Н.И. Жукова, 4-е изд. испр. и доп. — Минск: НТЦ «АПИ», 1999. — 367 с.

299. Философская энциклопедия: В 5 т. / Издательство „Советская энциклопедия". — М., 1967. — Т. 4. — 591 с.

300. Философская энциклопедия: В 5 т. / Издательство „Советская энциклопедия". — М., 1967. — Т. 5. — 740 с.

301. Философский энциклопедический словарь. — М.: ИНФРА, 2000. — 576 с.

302. Філософський енциклопедичний словник. — К.: Абрис, 2002. — 742 с.

303. Фихте И.Г. Назначение человека / Пер. с нем. — Таллин: Ээсти раамат, 1988. — 197 с.

304. Фишер Э. Музыкальные наблюдения // Исполнительское искусство зарубежных стран. — М .: Музыка, 1977. — Вып. 8. — С. 16 – 32.

305. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. — 368 с.

306. Фрейман Г.О. Формирование представлений об общечеловеческих ценностях у подростков средствами искусства: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. — Луганск, 1997. — 288 с.

307. Фролов И.Т. О человеке и гуманизме. — М.: Политиздат, 1989. — 560 с.

308. Хайдеггер М. Бытие и время. — СПб.: Наука, 2002. — 450 с.

309. Халабузарь П.В., Попов В.С. Теория и методика музыкального воспитания. — СПб.: Лань, 2000. — 224 с.

310. Хамська Н.Б. Виховання моральних основ культури поведінки підлітків у позаурочній діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. — К., 1998. — 16 с.

311. Хлєбнікова О.В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний ун-т культури і мистецтв. — К., 2001. — 200 с.

312. Хомич Г.А. Социально-психологические факторы становлення отношения старшеклассников к учению: Дисс. … канд. психол. наук: 19.00.07 / КГПИ им. М. Горького. — К., 1991. — 140 с.

313. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Автореф. дис. … д-ра психол. наук: 19.00.03 / Ленингр. гос. ун-т. — Л., 1989. — 31 с.

314. Цінності освіти і виховання: науково-методичний збірник / За заг. ред.. О.В. Сухомлинської. — К.: АПН України, 1997. — 224 с.

315. Чайка В. Дидактична мета як теоретична і практична проблема // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. — № 3. — 1999. — С. 3–5.

316. Чапляускас Г.А. Развитие творческих умений в процессе обучения элементарной теории музыки и гармонии в средней специальной музыкальной школе. // Автореф. дисс. канд. пед. наук. — Вильнюс, 1989. — 17 с.

317. Чеботаренко О.В. Культурологічні аспекти виконавської форми в музиці: Автореф. дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.01 / Харківський держ. ін-т культури. — Х., 1998. — 17 с.

318. Человек и мир человека: (Категории "человек" и "мир" в системе науч. мировоззрения) / В. И. Шинкарук, В.П. Иванов, И.Н. Молчанов и др. — К.: Наук. думка, 1984. — 287 с.

319. Чередниченко Т. Композиция и интерпретация: три среза проблемы // Муз. исполнительство и современность: Сб. ст. — М.: Музыка, 1988. — Вып. 1.— С. 55.

320. Чернявська М.Н. Аксіологічний аспект теорії інтерпретації та проблеми музичної педагогіки: Автореф. дис. … канд. мистецтвознавства. 17.00.03. — К., 1996. — 24 с.

321. Чиликов С.Г. Ценностное отношение личности как форма активности субъекта: Автореф. дисс. … канд. филос. наук. 09.00.01 — М., 1983. — 16 с.

322. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое образование детей и юношества. — М.: Педагогика, 1975. — 200 с.

323. Швейцер А. Благоговение перед жизнью: Пер. с нем. — М.: Прогресс, 1992. — 572 с.

324. Шевченко Г.П. Взаємодія мистецтв в естетичному вихованні підлітків. — К.: Знання, 1981. — 48 с.

325. Шевченко Г.П. Поэтический образ морали в искусстве: опыт нравственного воспитания старшеклассников / Г.П. Шевченко, Л.Л. Бутенко, А.И. Шкурин. — Луганск: Альма Матер, 2002. — 181 с.

326. Шеллинг Ф. Философия искусства. — М.: Мысль, 1966. — 496 с.

327. Шишова С.В. Некоторые проблемы творческого формирования личности певца // Музыкальная педагогика. Исполнительство.: Сб. ст. — Вып. 5. — М., 2000. — С. 94 – 96.

328. Шкурин А.И. Воспитание нравственной культуры старшеклассников средствами искусства: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганский гос. педагогический ун-т. — Луганск, 1999. — 178 с.

329. Шкьопу И.К. Формирование нравственных убеждений личности в процессе овладения общечеловеческими и национальными ценностями // Автореферат диссертации д-ра пед. наук. — К., 1991. — 48 с.

330. Шлинк Б. Рок-музыка: откуда, куда? — Darmstadt – Eberstadt., 1992.

331. Штейн С. Психология общения с подростками // Відкритий урок. — 2002. — № 13 – 14. — С. 38 – 40.

332. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. — М.: Знание, 1988. — 80 с.

333. Шульпяков О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. — Л., Музыка, 1986. — 124 с.

334. Шумакова Н.Б. Влияние представлений родителей об обучении на развитие одаренности у детей // Вопросы психологи. — 2004. — № 2. — С. 119 – 127 с.

335. Щепкина Н.К. Формирование у старшеклассников ценностного отношения к образованию на основе применения естественнонаучных знаний в общественно полезной работе: Автореф. дисс. … канд. пед. наук. 13.00.01 / НИИ обществ. педагогики. — М., 1988. — 19 с.

336. Щербакова А.И. Аксиологический поход к музыке и музыкально-педагогическому образованию // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке: труды науч.-практ. конференции. — М., 2000. — С. 15 – 25.

337. Щолокова О.П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / Київський ун-т ім. Т. Шевченка. — К., 1996. — 43с.

338. Щуркова Н.Е Практикум по педагогической технологии — М.: Пед. общество России, 1998. — 250 с.

339. Юсов Б.П., Ильченко В.И., Шевченко О.А., Личность и творчество: проблемы, идеи, возможности. — М., 1997. — 155 с.

340. Эвристические функции мировоззренческого сознания / В.Г. Табачковский, М.А. Братко, Е. И. Андрос и др. — Киев: Наук. думка, 1989. — 257 с.

341. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психол. труды / Под. ред. Д.И. Фельдштейн. — М., 1995. — 416 с.

342. Эммануэль Э.Э. Эстетическое воспитание учащихся ДМШ. // Дисс. канд. пед. наук. — Алма -Ата, 1990. — 187 с.

343. Энциклопедический словарь юного музыканта / Сост. В.В. Медушевский, О.О. Очаковская. — М.: Педагогика, 1985. — 352 с.

344. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М., 1989. — 560 с

345. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Л.: Наука, 1979. — 264 с.

346. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. — М.: Педагогика, 1984. — 143 с.

347. Яконюк В.Л. Генезис мотивации профессиональной деятельности музыканта: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / БГПУ. — Минск, 1995. — 45 с.

348. Ямпольский И. Русское скрипичное искусство. — Л.: Музгиз, 1951. — 516с.

349. Яновская М.Г. Эмоционально-ценностные технологии нравственного воспитания. — Киров, 1998. — 93 с.

350. Ярецький В. Уроки-концерти патріотичного спрямування // Мистецтво і освіта. — 2002. — № 3. — С. 14 – 15.

351. Ясинская И.Г. Придумываем и разгадываем чайнворды (из игровых форм обучения музыке) // Музыка в школе. — 2003. — № 3. — С. 38.

352. Introduction to music: Manufactured in the United States of America, 1958. — 260 p.

353. Hartman E. Kategorichcehre, Rd. 2. — Hipzig, 1927.

354. Lotze R.H. Kleine Schriften zur Psychologie Rudolph Hermann Lotze; Eingel. mit Materialien zur Rezeptionsgeschichte versehen von Reinhardt Pester Berlin: Dt. Verl. der Wiss., 1989 — 256 c.

355. **Maslow A. The father reaches of human nature/ New York, Viking, 1971.**

356. **Meadows C.M. The phenomenology of joy: An empirical investigation. — Psychological Repots, 1975.**

357. **Rothbart M.K. Laughter in young children. — Psychological Bulletin, 1973, Psychology, 1970.**

358. **Shafstbury A.A. Characteristscs of men, manners, opinion, times. — V. I – III. — P. 1711.**

359. **Tomkins S.S. Affect, imagery, consciousness. Vol. 1. The positive affects. New York, Springer, 1962.**