МІНІСТЕРСТО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

СТРІХАР Оксана Іванівна

УДК 378.011.3-057:78

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

ДИСЕРТАЦІЯ
на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант -
доктор педагогічних наук, професор
СМОЛЮК Іван Олександрович

Київ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП …….. 4

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ МУЗИЧНОГО НАЧАННЯ ЯК ПРОБЛЕМА ……..... 17

1.1. Стан дослідженості проблеми …… 17

1.2. Сутність інтеграційних процесів у процесі підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів…… 32

1.3.Внутрішні детермінанти розвитку музичних здібностей майбутнього вчителя та учнів..... 60

1.4. Вплив педагогічної діяльності вчителя на розвиток музичних здібностей школярів……. 72

Висновки до першого розділу…… 89

РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ МУЗИЧНОГО НАЧАННЯ ……..... 93

2.1. Дослідження проблем впливу на музичну діяльність і навчання музиці психологічних типів особистості ……. 93

2.2. Індивідуально-психологічні особливості музичної діяльності й навчання музиці …….. 114

2.3. Дослідження стратегій сприйняття й переживання музики …… 122

Висновки до другого розділу ..…….. 164

РОЗДІЛ 3. ПРОЕКТУВАННЯ МУЗИЧНОГО НАЧАННЯ ПРИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ…….. 167

3.1. Сутність і структура інтеграції музичного навчання…… 167

3.2. Потенціал форм і методів підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання…….. 179

3.3. Варіанти інтегративного підходу в навчальних курсах і програмах з музичного мистецтва…… 195

Висновки до третього розділу …….. 214

РОЗДІЛ 4. КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ МУЗИЧНОГО НАЧАННЯ ……. 217

4.1. Організаційно-педагогічні умови піготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів на засадах інтеграції…….. 217

4.2. Основні підходи до створення концептуальної моделі підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання…… 237

4.3. Застосування принципу інтеграції у освітньому процесі навчання музичному мистецтву……. 265

Висновки до четвертого розділу …….. 280

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ МУЗИЧНОГО НАЧАННЯ……..... 284

5.1 Організація і обґрунтування експериментальної методики підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів…… 284

5.2. Хід та аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту…….. 287

Висновки до п’ятого розділу …… 326

ВИСНОВКИ…… 328

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ……..… 331

ДОДАТКИ ..…….. 377

ВСТУП

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми. Перетворення суспільства на основі гуманізації і демократизації, захопивши всі сфери соціального життя, викликало глибокі зміни у сфері освіти. В останнє десятиліття спостерігається спрямованість освіти на гуманістичні, особистісно-орієнтовані та розвиваючі освітні технології. У руслі нової освітньої стратегії, коли одним із найважливіших визнається завдання створення умов для саморозвитку та творчої самореалізації особистості, змінилося відношення до підготовки вчителя до майбутньої професійної діяльності.

Успіх розвитку суспільства залежить від кількості обдарованих і талановитих людей, від найбільш повної реалізації ними своїх можливостей. У суспільній свідомості починає формуватися розуміння того, що перехід у епоху наукомістких технологій неможливий без актуалізації, збереження й множення інтелектуального і творчого потенціалу країни.

Аналіз філософських, психолого-педагогічних, музично-педагогічних, музикознавчих наукових праць переконує, що проблема підготовки вчителя до формування творчих здібностей учнів є багатогранною і неоднозначною, вона привертає увагу дослідників, зокрема, до таких її аспектів: осмислення сутності і змісту творчості (В. Ніколко, Г. Рид та ін.), її природи (А. Менегетті, Я. Пономарьов, А. Шумілін та ін.); формування творчої особистості (Н. Гузій, Н. Кичук, О. Лук та ін.); розвитку особистості у творчій діяльності (О. Матюшкін, В. Шубинський та ін.); розкриття концептуальних засад теорії здібностей, співвідношення біологічного і соціального в структурі здібностей, закономірностей їх розвитку (Б. Ананьєв, О. Ковальов, Н. Лейтес, В. М’ясищев, С. Наврузов, В. Шадріков та ін.); обґрунтування психологічних засад творчих здібностей (Р. Кеттел, В. Лоуенфельд та ін.) та їх компонентного складу (В. Андрєєв, С. Максименко та ін.); впливу середовища на розвиток творчих здібностей (Р. Мілграм, Дж. Рензуллі, Ю. Хонг та ін.); формування творчих здібностей у педагогічній практиці (І. Глібов, О. Олексюк, Г. Падалка,

О. Рудницька, Г. Ципін, Б. Яворський та ін.) та музикознавстві (І. Арановський, Л. Мазель, В. Медушевський, Є. Назайкінський та ін.).

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях визначено шляхи й умови підготовки вчителя до формування творчих здібностей учнів у різних видах діяльності: музичній (В. Лабунець, В. Рагозіна, Г. Рігіна та ін.); музично-ігровій (О. Борисова, Н. Ветлугіна та ін.); музично-ритмічній (Н. Георгян та ін.); музично-сценічній (О. Хижна та ін.); естетично-оцінній (Д. Джола, А. Щербо, О. Дем'янчук, Л. Коваль, Г. Шевченко та ін.).

Про актуальність проблеми модернізації педагогічного процесу в музичному навчанні з урахуванням сучасних вимог інтеграції в педагогіці і врахуванням психологічних аспектів навчання музики говорить зростання кількості експериментальних програм. Утім, більшість з них націлені на викладання в молодших класах. При цьому недостатньо приділено уваги самому «проблемному» шкільному віку, тобто підліткам. Ця педагогічна реальність вимагає від вищих навчальних закладів підготовки вчителів високої кваліфікації, які зможуть організувати навчальних процес, що стосується музичного навчання, на належному рівні.

Проблеми підготовки вчителя музики, розвитку музичного мистецтва, музичної педагогіки, інтеграційного освоєння мистецтва взагалі, й музики зокрема, присвячена значна кількість наукових праць видних учених, у їх числі: Л. Архімович, О. Бенч-Шокало, Н. Герасимова-Персидська, С. Горбенко, М. Гордійчук, М. Грінченко, М. Загайкевич, Е. Зинькевич, Н. Королюк, А. Лащенко, І. Ляшенко, А. Мартинюк, Г. Падалка, О. Рудницька, М. Чрепанін, О. Щолокова та ін.

Однак ці дослідження не охоплюють усіх аспектів проблеми, поза увагою дослідників лишається специфіка підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів, зокрема обґрунтування теоретичних засад, педагогічних умов і відповідних методик підготовки вчителя до формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання.

Сформована таким чином суперечлива ситуація в музичній педагогіці (що породила численні проблеми) зумовлює актуальність і вибір теми дисертаційного дослідження **«Теоретико-методичні засади підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження є складовою частиною тематичного плану та загальної проблеми наукових досліджень кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського «Праксеологічна спрямованість професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва» (протокол № 6 від 01.04.2014 р.). Роль автора у виконанні теми полягає в розробці теоретичних, методологічних і методичних засад підготовки вчителя до впровадження педагогіко-психологічних механізмів і технологій застосування принципу інтеграції в навчанні музичному мистецтву у загальноосвітніх навчальних закладах.

Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 6 від 5 березня 2009 року) та узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 30 березня 2010 року).

Мета роботи полягає у розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці концептуальної моделі і практичної реалізації організаційно-методичної системи підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання.

У відповідності до мети дослідження були визначені такі **завдання:**

1. Дослідити концептуальні засади підготовки вчителя до музичного навчання і теоретично обґрунтувати необхідність інтегративного підходу у навчанні музичному мистецтву під час формування творчих здібностей школярів.

2. Розвинути і доповнити понятійно-термінологічний апарат музичної педагогіки.

3. Визначити методологічні засади, розробити концептуальну модель підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання.

4. Обґрунтувати принципи щодо підготовки вчителя через систему організаційно-педагогічних умов, які забезпечують формування творчих здібностей школярів, критерії та показники сформованості означеного феномена.

5. Впровадити у навчально-виховний процес та експериментально перевірити концептуальну модель підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання.

Об'єктом дослідження є підготовка вчителя у вищому навчальному закладі.

Предметом дослідження концептуальні засади та технологія підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання.

Концепція дослідження. Концептуальною парадигмою підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання виступає розроблений нами ***інтеграційно-творчий підхід***, сутність якого складає сукупність науково-педагогічних уявлень щодо необхідності забезпечення взаємодії соціально-професійних, культурно-освітніх і художньо-естетичних компонентів навчального процесу, їх координації у річище творчої орієнтації професійного розвитку студентів. Детермінантами, що зумовлюють якісний рівень інтеграційних процесів у вищому навчальному закладі, визначено наступні.

Забезпечення універсальності знань студентів, спрямування викладання навчальних дисциплін на подолання фахової замкненості, розширення меж вузької спеціалізації є стимулом особливого спрямування педагогічної

системи, що орієнтує на досягнення поліфункціональної професійної компетентності студентів.

Впровадження інтеграційних процесів зумовлено *зосередженням навчально-виховного процесу на розвитку цілісності світосприйняття студентів*, де ключовим моментом виступає культурологічне спрямування підготовки вчителя. Подолання культурної обмеженості, формування у студентів духовно-культурних орієнтирів педагогічної діяльності має стати основою для творчого оволодіння інтегрованими знаннями і функціонально-практичними уміннями.

Реалізація професійно-мистецького потенціалу інтегративного освітнього простору вищої школи передбачає *спрямування навчально-виховного процесу на творчий розвиток майбутнього фахівця*. Спеціально організований процес узгодженості і взаємодоповнення змісту навчальних дисциплін створює умови для творчого самовираження студентів, подолання догматичного інструктивізму у сприйнятті, оцінюванні і інтерпретації мистецьких явищ. Гармонізація зв'язків між окремими компонентами навчально-виховного процесу створює підґрунтя для вивільнення творчої ініціативи майбутніх учителів, спрямування її в річище музично-педагогічної діяльності.

Мета дослідження, його науково-теоретичні засади, складний характер феномена, який розглядається, зумовили необхідність визначення концептуальних основ наукового пошуку на різних рівнях: методологічному, теоретичному та технологічному.

Методологічний рівень дослідження цього явища відобразив взаємодію і взаємозв'язок наукових підходів і принципів до вивчення проблеми, зокрема: *особистісно-орієнтованого,* що дає можливість організувати навчання з урахуванням індивідуальних потреб і можливостей майбутнього вчителя, глибокої поваги до його особистості, ставлення до нього як до свідомого і відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії; *системного,* що дає можливість вивчати майбутньому вчитею питання щодо інтеграції музичного навчання у процесі формування творчих здібностей школярів з позицій

цілісності, взаємозбагачення та взаємозумовленості структурних складників і компонентів системи; побачити процес формування творчих здібностей як комплекс взаємопов'язаних підсистем, об'єднаних спільною метою, розкрити його інтегративні властивості, внутрішні і зовнішні зв'язки; *функціонального,* як важливого методологічного чинника в організації інтеграції, здійсненні та практичному використанні результатів наукового педагогічного дослідження, що дає можливість визначити місце і роль інтеграції в макроцілісності та мікроцілісності, що, в свою чергу, дозволяє побачити проблему у взаємозв'язку з іншими педагогічними проблемами; *полісуб'єктного,* який відображає єдність особистісного та діяльнісного аспектів, що становлять сутність методології сучасної гуманізації педагогіки вищої школи і дають змогу розглядати творчу діяльність школярів як специфічний спосіб самореалізації особистості, певну сукупність психо-рефлексивних та соціально-психологічних особистісних утворень;

Теоретичний рівень дослідження визначив систему дефініцій та теорій, без яких є неможливим розуміння сутності педагогічного явища, що вивчається, його компонентів та функцій, і містить розробку, наукове обґрунтування концептуальної моделі та практичної реалізації організаційно-методичної системи підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання.

Технологічний рівень забезпечив розробку і перевірку ефективної концептуальної моделі як складника підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів. Сукупність організаційно-педагогічних умов, засобів, форм, методів і технологій, передбачених моделлю, спрямована на підготовку вчителя до формування творчих здібностей школярів, складається із взаємодоповнюючих цілеспрямованих та опосередкованих уливів на формування особистості. Функціонування системи є спеціально організованим процесом, цілеспрямованим, динамічним, інноваційним за своїм характером, адаптованим до реальних умов професійного навчання педагогів.

Провідними системоутворювальними принципами вважаємо: загальнодидактичні (науковості, зв'язку теорії з практикою, міжпредметності, наступності, системності, доступності, диференційованості); специфічні (практичної та прикладної спрямованості, індивідуалізації, інтегративності,)

Окреслені концептуальні положення є підґрунтям визначення **гіпотези дослідження**. Підготовка вчителя до формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання передбачає спеціально організовану систему навчання, яка ґрунтується на засадах поєднання комплексу названих методологічних підходів, принципів, і забезпечує грунтовну підготовку вчителя.

Концептуальна модель буде ефективною, якщо будуть реалізовані організаційно-педагогічні умови, які розглядаються як інтегрована єдність прояву: створення відповідного музичного-навчального середовища для реалізації позитивної вмотивованості навчальної діяльності майбутнього вчителя у процесі вивчення дисципліни «Музичне мистецтво»; переорієнтація в цілепокладанні від процесуальних аспектів на кінцевий інтегрований результат засобами інтерактивних технологій підготовки вчителя до формування творчих здібностей учнів; розроблення та інтеграція спецкурсів музичної спрямованості, використання міжпредметних зв'язків; наявність навчально-методичного матеріалу для організації діяльності майбутнього вчителя.

Загальна гіпотеза конкретизується в часткових припущеннях, які передбачають, що підготовка вчителя до формування творчих здібностей школярів стане ефективним, якщо: інтеграція музичного навчання проектується як педагогічна система, що містить низку компонентів (мету, підходи і прийоми, визначені організаційно-педагогічні умови, комплекс форм і методів навчання, мотивації до вдосконалення творчих здібностей), які розглядаються як взаємопов'язані та взаємозумовлені складники в широкому – теоретико-методологічному плані і вузькому – з орієнтуванням на практичну реалізацію; у пропонованій концептуальній моделі передбачається використання музичного

навчального середовища, забезпечення інтеграції музичного навчання, а також підвищення рівня сформованості творчих здібностей майбутнього вчителя.

Методологічну основу дослідження становлять філософські (М. Бердяєв, М. Каган та ін.), психологічні (Л. Виготський, В. Роменець та ін.), педагогічні (І. Волощук, М. Лазарєв, А. Мелік-Пашаєв, С. Сисоєва та ін.) концепції творчості та творчої особистості (Д. Богоявленська, В. Рибалка та ін.), дослідження творчої діяльності (О. Леонтьєв, В. Моляко та ін.), психологічні дослідження здібностей (В. Дружинін, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.), творчих здібностей (Д. Гілфорд, К. Роджерс, Р. Стернберг та ін.) та педагогічні технології їх формування (Б. Брилін, Н. Ветлугіна, О. Ростовський та ін.). Для науково-педагогічного дослідження підготовки вчителя до формування творчих здібностей учнів засобами музичного мистецтва використано системно-діяльнісний (Б. Ананьєв, О. Пономарьов), особистісно-орієнтований підходи (І. Бех, Л. Масол, С. Науменко та ін.). Нормативно-правову основу роботи становлять відповідні положення законів Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту» Державна національна програма «Освіта: Україна XXI століття», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, «Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні».

Теоретико-методологічною базою дисертаційного дослідження є наукові положення фундаментальних і прикладних досліджень у сфері педагогіки, музичного мистецтва, праці вітчизняних і зарубіжних учених, у яких висвітлено фундаментальні положення музичної педагогіки і підготовки вчителя у сфері музичного мистецтва.

Дослідження проводилося у декількох теоретичних напрямах: загальнодидактичному (основні педагогічні принципи), частково-дидактичному (принципи й основні положення музичної педагогіки та педагогічної психології), філософсько-світоглядному і наукознавчому (дослідження

феномену міжнаукових зв'язків занять з музики), варіативно-програмному й категоріально-понятійному (трактування інтеграції в науці, в сучасних навчальних програмах і курсах з музики).

Для досягнення поставленої мети в роботі використано ряд загальнонаукових і спеціальних **методів дослідження**: *метод теоретичного аналізу і синтезу* – для узагальнення даних науково-методичної літератури, постановки завдань і вибору шляхів їх розв'язання; *статистичні методи* – для обробки та інтерпретації отриманих результатів; методи педагогічного дослідження: *анкетування* – для визначення стратегій сприйняття музичних творів та оцінки рівня підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів; *педагогічний експеримент* – для оцінки ефективності розробленої авторської концепції підготовки вчителя до викладання музики; *педагогічне спостереження і тестування* – для визначення впливу занять з музики на рівень підготовки вчителя до формування творчих здібностей учнів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що**:**

- *вперше:* розроблено концептуальну модель підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання як кероване, відкрите, складне утворення, що цілісно відображає навчально-виховний процес і містить цільовий, методологічний, концептуальний, формувальний, результативний блоки;

- конкретизовано, які знання повинен мати вчитель про розвиток музичної обдарованості дітей як цілісний педагогічний процес, що забезпечує комплексний розвиток загальних і спеціальних здібностей, особистісних якостей. Науково обґрунтована система організаційно-педагогічних умов, які розглядаються, як створення відповідного музичного-навчального середовища для реалізації позитивної вмотивованості навчальної діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення дисципліни «Музичне мистецтво»; переорієнтація в цілепокладанні від процесуальних аспектів на кінцевий інтегрований результат засобами інтерактивних технологій підготовки вчителя до формування творчих здібностей учнів; розроблення та інтеграція спецкурсів

музичної спрямованості, використання міжпредметних зв’язків; наявність навчально-методичного матеріалу для майбутнього вчителя щодо організації творчої діяльності учнів;

- встановлена (на противагу сформованому стереотипу міжпредметних зв'язків, що відображає не повною мірою сучасну педагогічну ситуацію) класифікація міжнаукових зв'язків на заняттях з музики у вищому навчальному закладі з урахуванням дисциплін нормативної і вибіркової частини, а також наукових сфер, що стосуються проблем педагогічної освіти;

- визначено зміст і сутність принципу інтеграції як нової дидактичної і методологічної основи в освітньому процесі навчання музичному мистецтву, що полягає: у науково обґрунтованому, органічному взаємопроникненні різних галузей знань: у вигляді окремих (точкова); декількох (блокова); багатьох у сукупності (комплексна) асоціацій, символів, категорій тощо; з урахуванням вікових і психолого-педагогічних особливостей особистості учнів; з метою оптимізації й підвищення ефективності підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів;

- *удосконалено:* методичні підходи вчителя до проведення емпіричних досліджень і дослідної перевірки ним способу реагування учнів на музичний матеріал. Розроблені два методи емпіричного дослідження: 1) метод психологічного портрету особистості, покликаний вивчати психіку й поведінку людини в її цілісності, з огляду на особливості взаємодії її зі світом; 2) метод «Музична піктограма», що дозволяє більш наочно і глибоко розкривати особливості реагування на музику. Відмінною рисою методу є безоціночність, відсутність зв'язку з теоретико-нормативними моделями музичного сприйняття. Як типологічний критерій обрано домінуючий спосіб реагування, що дозволяє людині розв’язувати завдання найбільш для неї зручним, звичним чином;

- методичні засади музичного навчання, які полягають у розробці й апробації авторської концепції підготовки вчителя до навчання музики на основі принципу інтеграції, включаючи експериментальну діагностику формування творчих здібностей учнів 5-8 класів середньої загальноосвітньої

школи як найважливіших показників роботи з ними педагога-музиканта;

- методичний інструментарій діагностики рівня педагогічної культури, а саме розроблено діагностичну карту вивчення, оцінки й самооцінки педагогічної культури вчителя, яка включає виявлення: активної педагогічної позиції; професійно-особистісних якостей; професійних знань, умінь; творчих умінь.

- *набули подальшого розвитку:* концептуальні засади музичного навчання – теоретично обґрунтована необхідність інтегративного підходу у навчанні музичному мистецтву і професійній підготовці вчителя музики; понятійно-термінологічний апарат музичної педагогіки – визначені нові підходи до розуміння суті і взаємозв'язку категорій «міжнаукові зв'язки», «педагогічна інтеграція», «рівні інтеграції в освітньому процесі»; типологія педагогіко-психологічних типів вчителя та учня – розроблена типологічна система дозволила описати основні варіанти стилю навчання й викладання в контексті психологічного типу та визначити оптимальні їх поєднання, що забезпечують найкращий результат у музичному навчанні; концепція посередництва у музичній педагогіці, що реалізується через педагогічну підтримку, яка заснована на тих же гуманістичних принципах і визначається як процес взаємодії (через співробітництво, сприяння й волю) між учителем і учнем, спрямований на розвиток суб'єктності, що надає можливості для особистісного саморозвитку, самопізнання й самореалізації, що формує емоційно-вольову сферу, що стимулює розвиток інтелектуальної й мотиваційної сфер; дослідження співвідношення раціональних і почуттєвих компонентів пізнання музичного матеріалу у процесі навчання – запропонована більш повна типологія пізнавальних характеристик особистості, яка передбачає наявність трьох типів: тип з домінантною раціональною функцією, тип з домінантною ірраціональною функцією й тип, у якому існує рівновага між раціональною й ірраціональною функцією, наявність якого доведено емпірично.

Практичне значення отриманих результатів полягає у розробці теоретичних і методичних засад підготовки вчителя до впровадження

педагогіко-психологічних механізмів і технологій застосування принципу інтеграції в навчанні музичному мистецтву у загальноосвітніх навчальних закладах. Застосування розроблених методичних підходів і конкретних інструментів істотно підвищує ефективність підготовки вчителя до формування в учнів високого рівня творчих здібностей засобами інтегрованого курсу навчання музичному мистецтву.

Результати дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 0711/687 від 31.03.2015 р.), загальноосвітньому навчальному закладі № 31 м. Миколаєва (довідка № 39 від 12.02.2015 р.), загальноосвітньому навчальному закладі № 51 м. Миколаєва (довідка № 56 від 10.02.2015 р.), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 3/262 від 12.02.2015 р.)

Особистий внесок здобувача полягає у розробці теоретичних, методичних та методологічних засад підготовки вчителя до формування та впровадження педагогіко-психологічних механізмів і технологій застосування принципу інтеграції в навчанні музичному мистецтву у загальноосвітній середній школі, самостійній організації та проведенні педагогічного експерименту, експериментальному доведенні ефективності запропонованої авторської концепції навчання музичному мистецтву, а також інтерпретації отриманого матеріалу й написанні дисертаційної роботи. З наукових праць, виданих у співавторстві, у дисертації використано лише ті ідеї та положення, що належать особисто автору.

Апробація результатів дисертації. Основні положення і результати дисертаційного дослідження оприлюднені автором на *міжнародних* конференціях: в Болгарії - «Education in One World Perspectives from Different Nations BCES Conference Book» (2013), Мюнхені - «International Conference on European Science and Technology» (2013), у Новосибірску - «Личность, и общество: Актуальные проблемы педагогики и психологи» (2012), у Києві - «Україна наукова» (2012), у Читі - «Актуальные задачи педагогики» (2013); на

Всеукраїнській відкритій науково-практичній конференції присвяченій пам'яті А.Ф. Кречківського у м. Суми. «Проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців мистецьких дисциплін»(2011).

Кандидатська дисертація зі спеціальності 26.00.01 – теорія та історія культури (мистецтвознавство) на тему «Дитяча хорова культура в контексті українського півчого мистецтва XVII-XVIII ст.» захищена в 2009 році. Матеріали роботи у докторській дисертації не використовувалися.

Публікації. За результатами досліджень опубліковано 31 наукову працю, серед яких: 1 монографія, 1 навчальний посібник, 20 статей - у наукових фахових виданнях, 4 статті – у міжнародних наукових фахових виданнях, 5 матеріалів науково-практичних конференцій.

Обсяг і структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг дисертації складає 395 сторінок, з них 330 сторінок основного тексту. Робота містить 21 таблицю, 14 рисунків, додаток на 22 сторінках. Список використаних джерел налічує 525 найменувань і займає 50 сторінок.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ МУЗИЧНОГО НАЧАННЯ ЯК ПРОБЛЕМА

1.1. Стан дослідженості проблеми.

Більшість психологів визначають здібності як індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовою виконання тієї або іншої продуктивної діяльності. Здібності виявляються в процесі оволодіння діяльністю в тому, наскільки індивід за інших рівних умов швидко й ґрунтовно, легко й міцно освоює способи її організації й здійснення. Але вони не зводяться до знань, умінь і навичок, хоча забезпечують їх швидке придбання. Крім того, вони розвиваються на основі органічних передумов тільки в процесі діяльності, при наявності сприятливого середовища. Тобто, здатних людей від нездатних відрізняє більш швидке освоєння діяльності, досягнення в ній більшої ефективності [62; 84; 127; 158; 346; 356; 387; 411].

Можна виділити два основних підходи до проблеми здібностей.

1. Теорія розвитку здібностей Б. Теплова: здібності в плані індивідуально-психологічних розходжень. Їм виділені наступні три основних ознаки в їх визначенні:

1) індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої;

2) індивідуальні особливості, що мають відношення до успішності виконання якої-небудь діяльності (такі властивості, як запальність, повільність, які є індивідуальними особливостями людей, здатностями не називають);

3) незвідність поняття здатність до вже вироблених загальних розумових навичок (однакові знання й уміння в якій-небудь сфері можуть у різних учнів означати зовсім різне: в одного при блискучих здатностях вони вказують на недостатню роботу, в інших вони можуть свідчити про досягнення), забезпечення здатностями легкості придбання знань умінь і навичок [440].

2. Розгляд здібностей як родових якостей людини. Цей підхід заснований на теорії Л. Виготського. Можна виділити три характеристики здібностей, заданих їм:

1) розуміння здібностей як існуючих у культурі способів взаємодії з дійсністю;

2) розвиток здібностей підкоряється закономірностям цілісного розвитку свідомості й аналізується в контексті цього цілого;

3) розвиток здібностей характеризується через освоєння дитиною певних досягнень культури.

Зазначені підходи відбивають дві найбільш традиційні й дискусійні проблеми психології здібностей:

1) цілісність організації різних здібностей порушує питання про універсальні механізми подібної інтегративної освіти, механізми розвитку й функціонування дитячих здібностей;

2) положення про роль освоєння культури в розвитку здібностей - питання про співвідношення біологічного й соціального в їх розвитку, вродженості й надбання універсальних психологічних структур [135; 442].

Тому виникає необхідність обговорення питань про те, *що* розвивається як здібності і *як* це відбувається, тобто питань про роль *біологічного й соціального* компонентів у прояві й розвитку здібностей.

Вище говорилося, що людина не народжується з готовими здібностями. Але, не визнаючи вродженості здібностей, наука не заперечує вродженості диференціальних особливостей, закладених у будові мозку, які можуть виявитися умовами успішного виконання якої-небудь діяльності (частіше групи професій, спеціальностей).

Вродженим є лише матеріальний субстрат, тобто анатомо-фізіологічні передумови формування здібностей – задатки. Здібності до певного виду діяльності розвиваються на основі природних *задатків,* пов'язаних з такими особливостями нервової системи, як чутливість аналізаторів, сила, рухливість і врівноваженість нервових процесів [118; 262; 411; 440].

Задатки визначаються як морфологічні, функціональні особливості будови мозку, органів почуттів і руху, які виступають як природні передумови розвитку здібностей і перебувають у потенційному вигляді доти, поки людина не почне займатися якою-небудь діяльністю. Задатки лише у взаємодії з іншими умовами (насамперед із соціальним середовищем) можуть виявитися включеними в ході життя, діяльності у формування здібностей. Саме постійна взаємодія дитини з тим, що його оточує, прилучення до людського способу життя, до людських занять - причина формування в неї на основі загальних можливостей мозку й індивідуальних задатків різноманітних здібностей [118; 336].

За словами С. Рубінштейна, між задатками й здібностями існує велика різниця - між ними лежить весь шлях розвитку особистості.

Задатки багатозначні. На основі тих самих задатків можуть розвиватися різні здібності залежно від вимог, пропонованих діяльністю, суспільством, епохою. Тобто задатки неспецифічні стосовно конкретного змісту й форм діяльності, вони можуть реалізовуватися в різних здібностях, але для формування певних здібностей необхідні певні задатки [336; 476].

При розкритті сутності здібностей вводять ще одне поняття – *схильність* – стійке прагнення до яких-небудь видів діяльності. Схильність - щось більше, ніж інтерес до тієї або іншої діяльності, хоча нерідко розвиток схильності починається з інтересу до неї, але інтерес може й не перейти в схильність. Схильність - це прихильність до певної діяльності. Задатки, насамперед, проявляються в схильностях або в підвищеній допитливості до всього, тобто схильність свідчить про наявність певних природних передумов до формування здібностей. Схильність - це перша і найбільш рання ознака здібності, що зароджується, вона йде попереду здібності і є одним з важливих факторів розвитку [262; 318; 319].

Дослідники обдарованості, визнаючи велику значимість *біологічного компонента*, відзначають, що поняття «обдарованість» не має змісту без співвіднесення його з історично розвиненими формами, суспільно-трудової

практики, тобто *соціального компонента*. Здібності людей, обдарованість - продукт історії. Їх завжди співвідносять із тим, які соціально значимі види діяльності склалися в дану епоху. Зростаюча спеціалізація й поділ праці привели до спеціалізації людських здібностей. На основі накопиченого поколіннями людей досвіду й відбувається становлення здібностей, крім того, для прояву й розвитку яких-небудь здібностей потрібний підтримуючий суспільний попит. Здібності не можуть «дозріти» незалежно від зовнішніх впливів [262; 440; 497; 498].

Крім суспільного попиту, що складається в яку-небудь історичну епоху, для прояву й розвитку здібностей необхідні оптимальні соціальні умови, тому що кожна нормальна дитина обдарована всіма людськими сутнісними силами й можливістю в необхідних і достатніх соціальних умовах, при оптимальному педагогічному впливі розвивати їх у собі. Це відбито в понятті, що з'явився в психології обдарованості, - «чудова норма» (В. Юркевич).

Отже, здібності проявляються й розвиваються тільки в сприятливому навколишньому середовищі, що включає оптимальні соціальні умови (у тому числі, педагогічні впливи), що підтримує суспільний попит.

Крім різних видів (розумова, соціальна, моторна, практична та ін.), обдарованість має два принципово різних типи*: засвоююча,* або навчальна, *і творча.* Цим різним типам обдарованості відповідають різні позначення: здібність до навчання – визначається як загальний *інтелект*, творчі здібності – як *креативність* (англ. creative - творити).

Розумова обдарованість кардинально відрізняється від творчої. Проблема дитячої розумової обдарованості найбільше повно розроблена Н.С. Лейтесом, що вивчав індивідуально-типологічні, вікові і якісні особливості розумової обдарованості школярів на основі систематизації життєвих фактів і монографічного опису своєрідності обдарованої особистості. Він підкреслює нерозривність інтелектуального й особистісного розвитку дитини, приділяє особливу увагу ролі вікових особливостей у творчому розвитку дитини [262; 267; 355].

Психолого-педагогічною характеристикою інтелектуальної (когнітивної - від лат. cognitio - знання, пізнання) сфери індивіда є його когнітивна складність, що відбиває ступінь диференційованості, категоріальної розчленованості свідомості індивіда. Ця розчленованість сприяє виборчому сортуванню вражень про дійсність, що опосредковує його діяльність [460]. Когнітивний стиль обдарованих дітей, на думку деяких учених, залежить від високої біохімічної й електричної активності мозку, від його здібності «переварювати інтелектуальну їжу» [336; 497].

Прикладний аспект якісного розвитку розумових процесів людей ще мало досліджений. Разом з тим встановлено, що саме якісні особливості розумової діяльності впливають на її характер. У цьому зв'язку варто виділити:

- установку до вирішення проблеми (здібність бачити проблему);

- планомірність у вирішенні проблем (систематизація наявних даних);

- розумову точність у вирішенні завдань (всебічний розгляд всіх факторів, які впливають або можуть вплинути на вирішення завдання);

- здібність до оцінки шляхів вирішення й результатів мислення (швидке й правильне розуміння змісту проблеми, її об'єктивна оцінка);

- оригінальність вирішення, гнучкість розуму (здібність розглянути предмет з різних точок зору, розробити для вирішення завдання якнайбільше різноманітних ідей, які задовольняють поставленим вимогам) [104].

Якісні характеристики не існують ізольовано друг від друга в нашій свідомості. Вони перебувають у тісному взаємозв'язку. Вирішення реальних проблем можливо тільки при взаємодії всіх характеристик у єдиному комплексному процесі мислення.

Спочатку обдарованість розумілася дослідниками як високий інтелект, що виражалося у великій кількості тестів, що вимірюють коефіцієнт інтелекту (IQ). Але з розвитком психологічної науки стало ясно, що обдарованість не вичерпується тільки цією якістю психіки людини. І із середини XX століття одним з головних напрямків у дослідженні генезису інтелектуального розвитку стало вивчення творчих здібностей. Зараз уже практично загальновизнано, що

творчі здібності не є синонімом здібностей до навчання [63; 158; 224].

Пізнавальні здібності були позначені в напрямку, розроблювальному Дж. Гілфордом – *конвергентним мисленням*, а *креативні – дивергентним*. У дослідженнях креативності підкреслюється не ступінь засвоєння готових знань і сформованість професійних умінь, а створення нових знань (концепцій) і нових технологій (умінь) [518].

Творчість - це вміння відмовитися від традиційних підходів до справи, стереотипів мислення, тільки в цьому випадку можна створити щось нове [123]. Безумовно, дитина створює суб'єктивно нове, тобто нове для неї самої, але в процесі цього проявляються й формуються її здібності [372]. У матеріалах досліджень психології творчості, проведених останнім часом, міститься досить багато параметрів, що характеризують цю властивість особистості. У П. Торренса їх чотири: швидкості, гнучкість, оригінальність, розробленість. У В. Лоуенфельда - вісім: уміння бачити проблему, швидкість, гнучкість, оригінальність, здібність до синтезу й аналізу, відчуття стрункості організації ідей, в А. Лука їх більше десяти [445]. Але багато дослідників обдарованості беруть до уваги точку зору Торренса. Він розглядає:

а) швидкість як здібність до продукування великої кількості ідей. Цей показник не є специфічним для творчості, однак, чим більше ідей, тим більше можливостей для вибору з них найбільш оригінальних;

б) гнучкість мислення (на відміну від інертності) - легко переходити від явищ одного класу до явищ іншого, часто дуже далеких по змісту;

в) оригінальність, нестандартність - здібність висувати нові, несподівані ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих, банальних;

г) розробленість ідей - одні вміють найкраще продукувати оригінальні ідеї, інші детально, творчо розробляти існуючі.

На підставі аналізу літератури вважаємо за необхідне додати до цих параметрів наступні:

д) уміння бачити проблему, незвичайне у звичайному [282; 283; 296];

е) інтуїтивізм [63; 189; 350; 357; 368];

ж) метафоричність (продуктивна уява) - здібність до уявлення, створення фантастичних ідей при збереженні об'єктивного зв'язку із проблемою [226; 460].

«Креативність», по визначенню теоретиків - це якість свідомості, не тотожна інтелекту. «Креативність» і інтелект не обов'язково збігаються в тієї самої людини. «Креативність» інтелекту, на думку американських учених, не знаходиться в прямій залежності від якостей пам'яті й суми пізнань індивіда (хоча знання є основою творчості), тобто тих обставин, які визначають інтелект. Її суть - в умінні відкривати нові ідеї, шляхи, робити оригінальні висновки. Знання, уміння й навички є обов'язковою умовою для здійснення творчого акту, але суть творчості не в їх нагромадженні, а у використанні їх як засобів для відкриття нових шляхів, способів дій, що ведуть до одержання результатів, невідомих до цього. Головну роль при цьому відіграє дивергентне (що йде в різних напрямках) мислення, здатне приводити до несподіваних висновків, на відміну від конвергентного, послідовного мислення [190; 250; 379; 491; 503].

Дослідниками відзначається, що креативність обов'язково передбачає інтелект вище за середній рівень, тому що лише такий рівень може забезпечити основу для творчої продуктивності. Торренсом створена «Теорія інтелектуального порога»: якщо IQ нижче 115-120, - інтелект і креативність утворять єдиний фактор, при IQ вище 120 креативність стає незалежною величиною, тобто немає креативів з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низкою креативністю. Але коли інтелект дуже високий (IQ 150-170), то іноді, як і у випадку його недостатнього розвитку, створюється перешкода для нормального творчого розвитку [158; 502; 520; 522].

Відомо, що творчі можливості залежать не тільки від властивостей розуму (наприклад, від легкості виникнення здогадів, гіпотез, швидкості комбінування інформації, що витягається з пам'яті,), але й від певних рис особистості. Вчені приділяють багато уваги вивченню творчих особистостей (їх характеру, внутрішніх установок, мотивів, стилю поведінки), для того, щоб

з'ясувати, які їх риси сприяють творчим проявам. У результаті було з'ясовано, що творчість неможлива без таких якостей, як розумова самостійність, незалежність; орієнтація на особисті цінності, а не на зовнішні оцінки; відкритість розуму - сприйнятливість до нового й незвичайного; сміливість думки; готовність до вольової напруги; спрямованість особистості на творчість, висока толерантність до невизначених ситуацій і конструктивна активність у них [125; 158; 283; 373].

Аналог феномену креативності американців - практичний розум у психологічному плані. Про це багато писав С. Рубінштейн. Він вважає, що практичний розум багато в чому навіть вище, ніж розум теоретичний. Специфічна форма практичного мислення пояснюється специфічністю його завдань: прийняттям оперативного, правильного рішення в конкретних обставинах. Ті ж вимоги пред'являють і американські вчені до «креативності» людини [190; 387; 440].

Ряд учених [37; 379; 380; 508-510; 514] визначає креативність як сутність людини. Так А. Маслоу практично ототожнює концепцію креативності й концепцію здорової, самоактуалізованої особистості. Він вважає, що навчання творчості або через творчість може бути корисне не стільки для підготовки людей до творчої професії або до виробництва продуктів мистецтва, скільки для створення гарної людини. Навчання через творчість, на його думку, - єдиний спосіб для того, щоб діти стали більш людяними, щоб вони актуалізували все, закладене в них [281].

Останнім часом дослідників цікавить зв'язок емоцій із творчістю. У зв'язку із цим з'явилося поняття «емоційна креативність». Емоція стала розглядатися як творчий акт. У руслі цього підходу Е.Л. Яковлева припустила, що емоційні реакції й стани людини є основною формою усвідомлення нею власної індивідуальності, тому що при стандартизації, що суспільство вносить у напрям думок і способи дії, емоційні реакції залишаються індивідуальними, а людська індивідуальність неповторна й унікальна, тому реалізація індивідуальності - творчий акт (внесення в світ нового, що раніше не існувало)

[509; 510].

Ще в 60-х роках було описано більше 60 визначень креативності. Їх число постійно росте. К. Торшина, проаналізувавши ці визначення, розділила їх на 6 типів: гештальтистські (що описують креативний процес як руйнування існуючого гештальта для побудови кращого); інноваційні (орієнтовані на оцінку креативності по новизні кінцевого продукту); естетичні або експресивні (що роблять упор на самовираженні творця); психоаналітичні або динамічні (що описують креативність у термінах взаємин Воно, Я и Над-Я); проблемні (визначальні креативність через ряд процесів вирішення завдань, до цього розряду було віднесене визначення Дж. Гілфорда: «креативність - це процес дивергентного мислення»); у шостий тип увійшли визначення, що не потрапили ні в один з перерахованих вище, у тому числі розпливчасті (наприклад, «додавання до запасу загальнолюдських знань») [445].

Проведений аналіз показує, що проблема креативності далека від однозначного трактування, але ця якість, що передбачає інтелектуальний розвиток вище за середній рівень, визначається дослідниками як важлива ланка в структурі обдарованості.

Крім *інтелектуальних* і *творчих* здібностей, що відносяться дослідниками до загальних здібностей [382], у структурі обдарованості виділяють здібності до якої-небудь сфери людської діяльності – *спеціальні здібності*.

Розподіл на загальні й спеціальні здібності присутній в більшості дослідників. При цьому відзначається, що загальні здібності впливають на розвиток спеціальних.

Під загальними здібностями розуміється така система інтелектуальних властивостей особистості (вони властиві, хоча й у різному ступені, всім людям), що забезпечує відносну легкість і продуктивність в оволодінні знаннями, успіхи у всіляких видах діяльності.

Під спеціальними (властиві не всім) - розуміють систему властивостей, які забезпечують, за інших рівних умов, високі досягнення в пізнанні й

творчості в спеціальній сфері діяльності (наприклад, літературній, музичній). Для них необхідні задатки особливого роду і їх розвиток.

Деякі дослідники додають до цієї класифікації теоретичні [161], практичні [127] здібності.

На нашу думку, найбільш повно сфери прояву здібностей представлені Х. Гарднером, що описав 7 категорій інтелекту (7 сфер прояву здібностей) [516]:

1) музичний інтелект - здібність виконувати, складати й сприймати емоційно музику;

2) тілесно-кінестетичний інтелект - здібність використовувати рухові навички в спорті, виконавському мистецтві, ручній праці;

3) логіко-математичний інтелект - здібність досліджувати категорії, взаємини й структури шляхом маніпулювання об'єктами, символами, поняттями;

4) лінгвістичний інтелект - чутливість до змісту слів і ефективність вербальної пам'яті;

5) просторовий інтелект - здібність сприймати й створювати зорово-просторові композиції, маніпулювати об'єктом у розумі;

6) інтраперсональний інтелект - здібність розуміти й розпізнавати власні почуття;

7) інтерперсональний інтелект - здібність помічати й розрізняти темперамент, мотивацію й наміри інших людей.

Всі твердження сучасних дослідників [12; 17; 296; 387; 440] про існування загальної підстави для всіх спеціальних здібностей людини базуються на двохфакторній теорії інтелекту, висунутій на початку XX століття (1904 р.) англійським психологом Спірменом. Зараз практично всі вчені-психологи сходяться в думці про те, що основою спеціальних здібностей є загальні здібності. Ця теорія заснована на припущенні про існування фактору загальної обдарованості (general ability, або «g» фактор) і фактору спеціальних здібностей (фактор «s» - special ability). Суть її в тому, що всі види пізнавальної діяльності мають загальний фундаментальний фактор «g». У той же час, на

відміну від будь-якої іншої групи факторів, кожна з них залежить від специфічного для даної операції фактору «s», якого немає в жодній з інших операцій [190]. Всі спеціальні здібності як би виростають із загальних здібностей і не можуть існувати без них.

Як правило, ці два фактори виявляються пов'язаними, - чим вище рівень розвитку загальних здібностей, тим частіше й сильніше проявляються здібності й до інших видів діяльності. Спеціальні здібності не можуть досягти високого розвитку на слабкій основі.

Ідея загальних здібностей допомагає зрозуміти ту відому обставину, що яскраві здібності рідко зустрічаються поодинці. Людина не буває здібним тільки в одній області - вона завжди багатогранна.

Розходження між здібностями можуть бути *кількісними і якісними*. Рівною мірою важливо знати, до чого виявляє здібності учень, які індивідуально-психологічні особливості залучаються в процес діяльності, як умова її успішності (якісна характеристика здібностей), і якою мірою (наскільки швидше й легше в порівнянні з іншими) людина здібна виконувати вимоги, пропоновані діяльністю (кількісна характеристика здібностей). При цьому, проблема обдарованості - це, насамперед, проблема якісна. І кількісний підхід повинен слідувати за якісним аналізом. Головне не те, що одні люди більш, а інші менш обдаровані, а те, що різні люди мають різні обдарованість і здібності, різні не в кількісному, а в якісному відношенні [336; 439].

Для розвитку здібностей, на думку ряду вчених, велике значення має така якість як *компенсація*. При відсутності необхідних задатків до розвитку одних здібностей їх дефіцит може бути заповнений за рахунок більшого розвитку інших. Поєднання різних здібностей, що дає однаковий результат, може бути забезпечено різними способами. Це й відкриває важливу сторону здібностей: широкі можливості *компенсації* одних властивостей іншими. Психологічний механізм цього заснований на тому, що психічні функціональні системи можуть замінятися іншими, причому дана функціональна система як ціле зберігається [340; 346; 440].

Це одна з найважливіших особливостей психіки людини, внаслідок чого відносна слабість однієї здібності не виключає можливості успішного виконання навіть такої діяльності, що тісно пов'язана із цією здібністю. Але в різних здібностях різні компоненти їх структури можуть не однаковою мірою компенсувати друг друга. Крім того, існують основні компоненти здібностей, які є не компенсованими в даній діяльності [440].

Але в сучасних дослідженнях проблеми обдарованості відзначається недостатність розуміння обдарованості тільки через комплекс здібностей.

Останнім часом багато дослідників приймають точку зору, відповідно до якої *ключовою характеристикою потенціалу особистості* варто вважати не видатний інтелект, високу креативність, або наявність спеціальних здібностей як вважалося раніше, а її *мотивацію*.

При цьому спрямованість виділяється як одна з основних характеристик творчої особистості, що виражається в ієрархічній структурі мотиваційно-потребнісної сфери, у якій домінують мотиви, безпосередньо пов'язані зі змістом творчої діяльності.

Виділяють три основних блоки: мотивація, здібності, реалізація.

1) мотивація до відповідного виду діяльності (у випадку розумової обдарованості - пізнавальна мотивація);

2) здібності;

3) реалізація - наявність можливості втілити в реальність свої досягнення, оформити результати рішення та ін.

Блок реалізації дуже важливий і необхідний у прояві й розвитку обдарованості. Чим більше створюється можливостей для творчого прояву, експериментування всім дітям, де дитина може бути суб'єктом діяльності, тим більше шансів виявлення й вирощування в загальній масі обдарованих, яскравих і різноманітних талантів. Це пов'язане з тим, що дитина в різних видах діяльності, у взаємодії з іншими дітьми й дорослими може осмислити розв'язувані завдання, знайти їх місце у власному житті й системі взаємин з навколишніми [160; 348; 345]. Це означає, що надання дитині можливостей для

реалізації свого потенціалу забезпечує, з одного боку, його прояв, а з іншого боку - його розвиток.

На нашу думку, у блок реалізації можна також включити й характерологічні особливості дитини (у їх числі й емоційно-вольову сферу), тому що їх сформованість створює великі можливості для втілення своїх ідей, досягнень, рішень.

Це обумовлено наступним: обдаровані діти характеризуються тим, що в основі їх діяльності, поза залежністю від її предметної орієнтації (наукова, художня, спортивна й ін.), домінують мотиви (бажання, схильності, потреби), безпосередньо пов'язані зі змістом діяльності. Для цих дітей характерні такі якості як завзятість і наполегливість, виражена схильність до праці, цілеспрямованість, рішучість, прагнення до успіху й стійкість до невдач, дисциплінованість і організованість, самостійність, вимогливість до себе й самокритичність, ініціатива й відповідальність, дослідницька творча активність. Ці якості традиційно відносяться дослідниками до вольових, характерологічних властивостей особистості. Прояв цих якостей у діяльності обдарованої дитини завжди супроводжується емоційним забарвленням, задоволенням і задоволенням від діяльності [85; 128; 296; 440].

Таким чином, потреба займатися певною діяльністю, активність і наполегливість і т.д., супроводжувані емоційним задоволенням від цієї діяльності і які забезпечують спрямованість на неї, також вводяться дослідниками в структуру обдарованості.

Сукупність всіх названих якостей можна віднести до *емоційно-вольової сфери* особистості, що, на основі аналізу літератури [61; 178; 179; 262; 294; 408; 474; 502], ми виділяємо як *центральну ланку* в структурі обдарованості й основну умову її розвитку.

Саме ці компоненти, виділювані дослідниками як необхідні для розвитку здібностей і обдарованості, визначаються як *характерологічні властивості особистості*. Зокрема, К. Платонов говорить про те, що тому що з основних форм відбиття для особистості найбільше значення має воля, що визначає її

активність, вона й у структурі характеру займає більш істотне місце, ніж мислення й почуття. Перевага вольових рис над іншими рисами характеру визначає його «силу». *Характер* при цьому розуміється як сукупність стійких індивідуальних особливостей особистості, що складаються й проявляються в діяльності й спілкуванні, що обумовлюють типові для неї способи поведінки [347].

Першим у радянській психології поставив проблему взаємозв'язку здібностей і характеру Б. Ананьев. Ці дві якості особистості ним були відмежовані від інших її властивостей, і разом з тим ним була показана необхідність пошуку їх взаємозв'язків [12]. Цю проблему розробляли також Е. Голубєва, К. Платонов, С. Рубінштейн, В. Спіркина та ін., показавши необхідність формування здібностей у єдності з формуванням характеру, і включаючи ряд характерологічних рис у структуру здібностей, а здібності - у структуру характеру. У цілому їх дослідження показують, що характер і здібності можна цілеспрямовано формувати тільки зрозумівши й розкривши їх взаємозв'язок. Крім того, розвиток здібностей можливий тільки в єдності з формуванням характеру.

К. Платонов, досліджуючи цю проблему, визначає талант як здібності до даної діяльності, розвинені до рівня рис характеру, тобто талант - це властивість особистості, що є здібностями до даного виду діяльності, що цілком входить у характер. Автор відзначає, що розуміння й здібностей, і характеру як накладених підструктур на основну структуру особистості, пояснює, чому талант більш широкий і різнобічний, ніж здібності, тому що характер, як каркас особистості, завжди більш різнобічні, ніж окрема властивість або здібність особистості [347].

Взаємозв'язок здібностей і характеру найбільше чітко проявляється в *покликанні*, під яким розуміють збіг яскраво виражених здібностей і схильності до якої-небудь діяльності, а під схильністю – *спрямованість* особистості на виконання певної діяльності. Покликання до певної діяльності - це якість особистості, у структуру якої входять здібності до даної діяльності. Тому,

співвідношення між цими поняттями таке: здібності - компонент схильності, що, у свою чергу, є компонентом покликання; покликання - це компонент характеру, у структуру якого входять здібності й схильності до певної діяльності.

Діяльність по покликанню, крім зовнішнього її результату, дає й внутрішній - почуття задоволення не стільки її зовнішнім результатом, скільки самим процесом діяльності. Це почуття взаємодіє із професійним самовизначенням особистості.

Найбільш важливий для нашого дослідження висновок, зроблений К. Платоновим, полягає в наступному: розуміння таланту як здібностей, розвинених до рівня характеру, дозволяє цілеспрямованим впливом на ті або інші підструктури особистості не тільки вирішувати протиріччя, але й використовувати їх для розвитку здібностей у талант і характер. А це, у свою чергу, вплине й на розвиток особистості в цілому [347].

Стрижнем характеру є *морально-вольові якості* особистості. Людина із сильною волею відрізняється визначеністю намірів і вчинків, самостійністю. Вона рішуча і наполеглива у досягненні цілей. Безвільність – це слабохарактерність. Навіть при багатстві знань і розмаїтості здібностей безвладна людина не може реалізувати всі свої можливості. Люди, що володіють у порівнянні з іншими більшою моральною силою, яскравіше вираженою духовною енергією й вольовими якостями, досягають у своїй діяльності (за інших рівних умов) результатів, у багато разів переважаючих звичайний середній рівень. Тому *розвиток вольової сфери* в онтогенезі виявляється *головним руслом розвитку* особистості [134; 135; 178].

Вольові дії відрізняє те, що вони є власною, ініціативною і, одночасно, усвідомленою дією суб'єкта. Таким чином, розвиток волі значною мірою залежить від розвитку мислення, від здібності людини правильно оцінювати ситуацію, свої можливості, наслідки своїх дій і т.д. Розвиток волі виявляється тісно пов'язаним з розвитком свідомості, мислення, уяви, уваги, мотиваційно-потребнісної сфери особистості. Тому щоб досягти результатів, тут, як і у

випадку з розвитком обдарованості, необхідний розвиток особистості в цілому.

Виділення характеристик волі й безвільності пов'язується дослідниками з подоланням недоліку побудженості до дії [178]. Із цього виходить важливий для педагогіки висновок: змінюючи зміст дії, можна спостерігати зміни таких характеристик діючої людини як наполегливість, завзятість, цілеспрямованість, рішучість, відповідальність.

Таким чином, можна стверджувати, що й переваги, і недоліки, і проблеми музично обдарованих дітей кореняться в недостатній сформованості емоційно-вольової сфери, що підтверджує її важливість у прояві й розвитку обдарованості.

1.2. Сутність інтеграційних процесів у процесі підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів.

Проблема творчості як одна з визначальних у сфері самопізнання людини набула всебічного наукового дослідження в різних галузях гуманітарних знань.

Філософське знання розглядає творчість, як процес і результат продуктивної діяльності людини. Так, М. Бердяєв аналізує цю проблему в таких її аспектах, як детермінізм і свобода творчості, об’єктивація і відчуження, специфіка художньої, технічної, соціально-етичної, історичної діяльності, особистісний характер творчості. Він доводить неможливість жодного еталону творчості, а досягнення світової культури розглядає як підготовчі етапи до “справжньої творчості”, функціонування якої можливе лише за умов, коли її предметом стане сам „людський дух” [50, с. 135]. М. Бердяєв вважав, що філософія ідентична творчості. У праці “Досвід есхатологічної метафізики. Творчість і об’єктивація” (Париж, 1947) [51, с. 50] він наголошує, що розкриття проблеми творчості можливе лише з позиції філософської науки, з чим, на нашу думку, не можна погодитись, оскільки суспільно-історичний розвиток переконує, що творчість пов’язана з різними галузями пізнання, що уможливлює розв’язання її проблем опосередкуванням широкоспекторних форм людської діяльності. Обстоюючи ідею людини–творця, М. Бердяєв

обґрунтував здатність до творчості кожної особистості, надаючи особливого значення художній творчості в її розвитку. Сутність концепції художньої творчості М. Бердяєва полягає „... у перемозі над тягарем необхідності. В художній творчості людина живе поза межами себе, поза своїм тягарем – тягарем життя. Кожен творчий художній акт – частка перебудованого життя" [51, с. 154]. М.Бердяєв обстоював ідею нероздільної єдності художньої творчості і свободи особистості: „Лише вільний творить. З необхідності народжується лише еволюція; творчість народжується із свободи", – стверджував філософ [51, с. 368].

В процесі художньої творчості особистість здійснює прорив у невідоме, відкриває нове і творить його на практиці, змінюючи себе й навколишній світ. При цьому творчість не може розглядатися окремо від проблем суспільства. Органічно вписуючись в систему соціальних відносин, вона віддзеркалює характерні ознаки і проблеми суспільства, виступає, за М. Каганом, складовою соціокультурної динамічної системи [196].

Художню творчість С. Безклубенко розглядає художню творчість, зокрема мистецьку, як одну з основних сфер соціальної діяльності та важливу складову суспільства [41].

Г. Рид стверджує, що саме творча естетична (художня) діяльність створює чуттєвий предметний світ свідомості, що є умовою ефективної діяльності індивідів у певному соціокультурному просторі. Розширення діапазону творчої діяльності адекватно впливає на „розширення предметного горизонту культури особистості" [523]. Дослідник підкреслює, що з усіх духовних здібностей індивіда саме естетична творчість вважається справжньою творчістю, сприяючи розвитку особистості та її творчих здібностей, опосередкованих творчо-естетичною діяльністю як виявом вищих форм творчого потенціалу людини, засобом реалізації особистісної неповторності [523].

Творчість – це характерний стиль діяльності людини, спрямований на створення нових об'єктів, якостей, схем поведінки і спілкування, нових образів

і знань [464]. Саме з таких позицій С. Ярмошенко ототожнює феномен творчості з новаціями і відтворює кілька словникових дефініцій, в яких „творчоскість" тлумачиться як „творча сила або здатність бачити нові відносини й відходити від традиційних способів мислення" [512].

Оскільки мислення є основним засобом пізнання і перетворення світу, то категорія „творчість" в контексті навчально-виховної діяльності характеризує результати саме мисленнєвих процесів. Вважаємо за доцільне реструктурувати виховну позаурочну діяльність з учнями з орієнтацією на розвиток продуктивного мислення, що забезпечить „суб'єктивне відкриття нового (невідомого) на основі психічних перетворень (способів дій, типів їх саморегуляції, здібностей)" [282, с. 5].

Отже, філософське розуміння творчості становить основу розвитку особистості, специфікованим видом детермінації в сучасних варіантах життєдіяльності; у розвинутих формах є виявом нового, тобто, новації.

Психолого-педагогічні аспекти творчості перебувають в полі зору багатьох дослідників [490]. Так, А. Шумілін розглядає творчість як генерацію перетворювальної сутності особистості. У творчості особистість постає як самотворча, саморозвиваюча індивідуальність, як суб'єкт і водночас як результат власної діяльності. Саме творчість, на думку дослідника, складає основу якісного розвитку суспільства, навколишнього середовища та всієї культури [490].

В. Моляко розуміє творчість як діяльность, властиву кожній особистості. Цей процес суттєво відрізняється від стандартизованих завдань, оскільки вимагає створення принципово нового або реконструкції старого і відомого шляхом аналогій, розуміння умови, вирішення завдань в нестандартних ситуаціях [296].

Цілісну концепцію творчості як психічного процесу обґрунтовує Я.Пономарьов, розуміючи творчість в широкому значенні цього слова – як механізм розвитку. При цьому аналіз творчості можна поєднати з аналізом явищ розвитку. За Я. Пономарьовим, творчість як механізм розвитку є

атрибутом матерії, її невід'ємною властивістю. Такий механізм можна розглядати як принцип, згідно з яким етапи розвитку явища трансформуються в структурні рівні його організації, що пізніше стають функціональними ступенями подальших продуктивних взаємодій, потреба у нових утвореннях складається на вищих структурних рівнях організації явища, засіб її задоволення – на нижчих [350].

В.Роменець вважає творчість втіленням певної ідеї в певному результаті. Отриманий продукт, на думку автора, не обов'язково повинен мати речову природу, він може бути й ідеальним. Дослідник акцентує на комунікативній функції творчості, оскільки саме вона і є стрижнем комунікації, продуктивність якої можлива за умови оригінальності результату творчості: „Оригінальність, – зазначає дослідник, – насамперед виявляється у творчому стилі методики людини, багатстві її індивідуальної культури" [383]. Шлях до творчості постає як закономірний процес розвитку від запозичення, наслідування до оригінальності.

Такого ж погляду дотримуються М. Каган та А. Еткінд. Вважаючи процес спілкування творчим актом, вони зазначають: „Якщо спілкування – це не тільки комунікація, не лише обмін інформацією, а результат взаємодії суб'єктів, що породжує їх спільність, нову цілісність сукупного суб'єкта, то за своєю природою воно є творчою діяльністю і на внутріособистісному, і на між-, і на над-особистісному рівнях" [196, с. 27].

У взаємодії суб'єктів творчості, спрямованій на оригінальний результат (матеріальний чи духовний), виявляється новий важливий аспект творчості – комунікативний.

Л. Виготський головною ознакою творчості вважав новизну створеного продукту. Він обґрунтував вирішальне значення уяви і фантазії як основи художньої, наукової та психічної творчості [98].

В. Роменець, поділяючи думку Л. Виготського, вважає уяву і фантазію основою оцінного естетичного судження особистості [383].

Синкретизм уяви і творчості К. Станіславський пов'язує з іманентною

динамічністю структурованості першої та її здатністю впливати на вчинковий зміст особистості. Обґрунтовуючи активізуючий фактор уяви, він умовно називає його “якби”, завдяки якому природно відбувається вчинкова дія. „Завдяки „якби” нормально, природно, органічно, самі собою створюються внутрішня і зовнішня дії” [418, с. 79]. „Саме завдяки „якби”, – зазначає К. Станіславський, – відбувається щось, від чого очі починають інакше дивитися, вуха по-іншому чути, розум по-новому оцінювати навколишню дійсність, а в результаті створений задум природним чином викликає відповідну реальну дію, необхідну для виконання поставленої перед собою мети” [418, с. 76]. Таким чином, уява і фантазія як змістовні складові творчості є підґрунтям для попереднього створення оригінальних продуктів діяльності в поліаспектних її видах.

Більшість дослідників, поділяючи думку Л. Виготського про новизну створювального продукту, вважають, що “нове” повинно мати об’єктивну значущість. Проте поширена й інша точка зору, що заперечує творчість як якісну характеристику особистості, яка створює нове. Є. Громов, І. Волощук, В. Моляко підкреслюють можливість об’єктивації творчості не лише у створенні чогось нового за вихідним матеріалом, а й у рекомбінації певних відомих елементів [91; 133; 297].

І. Глібов конкретизує зазначену точку зору на матеріалі музичної творчості: „...будь–який творчий винахід є комбінуванням по-новому попередніх даних” [112]. Тому шлях до творчості через відтворення автор не вважає хибним, а навпаки: „... для музики усної традиції – це найхарактерніша ознака, вона завжди імпровізується й живе у живому процесі відтворення. Й інакше жити не може” [112].

Педагогічний погляд на проблему творчості розширює можливості її тлумачення. Згідно з дослідженнями Л. Виготського, саме творчість соціальних відносин “... входить всередину людської свідомості, переструктуровує її, опосередковує функції мислення, пам’яті, художньо-образних уявлень і встановлює між ними нові зв’язки і відношення, що розкривають особистісне

осмислення і самоусвідомлення картини світу ...” [98]. Мета виховання – вироблення не деякої кількості умінь, а відомих творчих здібностей для швидкої та вмілої соціальної орієнтації, творчого пізнання і самооцінки власного “Я” [99]. Йдеться про створення нової дійсності як системи відносин індивіда та світу. Зважаючи на психологічну нерівноцінність різних видів творчості, можна дійти висновку, що різні види творчості по-різному співвідносяться з теоретичним мисленням, проте їх об’єднує здатність особистості діяти у невизначених ситуаціях. Умовою такої здатності вважається самореалізація особистості – саме творчість і є устремлінням до самореалізації. Це – акт саморозвитку, самовдосконалення, самотворчості.

Центральною фігурою творчості, за висновками багатьох дослідників, є творча особистість [10; 12]. У науковій літературі охарактеризовано комплекс необхідних рис, якостей та властивостей особистості, що визначають становлення її як особистості творчої. До найважливіших дослідники відносять: зорієнтованість мотивації на творчість та інтелектуальну активність, спрямованість на евристичну діяльність (Н. Кичук) [208]; відмова від загальноприйнятих шляхів і засобів вирішення проблеми, розвиненість уяви, цілісність сприйняття, наполегливість у доведенні запланованого до завершення (В. Андрєєв) [15]; легкість генерування ідей, гнучкість мислення, перенесення знань у нові умови, здатність до оцінювання (О. Лук) [271]; адекватна „Я–концепція”, допитливість, сміливість, емпатійність у ставленні до людей, самовідданість, емоційна активність, асоціативність мислення й пам’яті, здатність до винахідництва, дослідницької діяльності, здатність до подолання конфліктних ситуацій (С. Сисоєва) [409]; високий рівень спостережливості, пам’яті, знань, досвіду, регуляції емоцій і вольових актів (А. Шумілін) [490].

Отже, творча особистість є складною психологічною структурою, що включає ряд індивідуальних особливостей, інтегрованих поняттям „творчі здібності”. Здібності як індивідуальні особливості складають одну з головних умов успішності творчої діяльності особистості. Між творчою і нетворчою (продуктивною і репродуктивною) діяльністю немає чіткого розмежування, що

призводить до неоднозначного визначення предметного поля дослідження творчого процесу. В окремих випадках поняття творчості абсолютизується на тій підставі, що будь-який акт мислення завжди має елемент новизни, а тому може розглядатись як творчий. З таким розумінням поняття творчості важко погодитись, оскільки це призводить до „розмивання" його змісту. На нашу думку, важливими є такі вихідні позиції: а) творча діяльність може визначатись і досліджуватись лише у співвіднесені з нетворчою (репродуктивною) діяльністю; б) визначення виявів творчої діяльності можливе за ознаками, що відрізняють її від нетворчої. Такий погляд дозволяє уточнити поняття „творчі здібності" в контексті досліджуваної проблеми .

Проблема здібностей є однією з центральних у психолого-педагогічній науці [389]. Вивчення здібностей як „родових якостей людини" передбачає знання їх психологічного змісту й структури. Так, С. Рубінштейн під здібностями розуміє здатність індивіда до певної діяльності, головним показником якої є легкість засвоєння операцій і широта перенесення здобутих індивідом засобів сприймання й дії одного виду діяльності на інший. Здібності, на його думку, є складним, синтетичним утворенням особистості. Основою здібностей є задатки як анатомо-фізіологічні особливості нервово-мозкового апарату людини. Розвиваючись на основі задатків, здібності є функцією не задатків як таких, а їх розвитку. Здібності не зводяться до знань, вмінь та навичок, вони, за С. Рубінштейном, взаємозумовлені: з одного боку, здібності – це передумова для оволодіння знаннями і вміннями, з іншого, – у процесі такого опанування відбувається формування здібностей. С. Рубінштейн пов'язував здібності не з характером діяльності особистості, а з розвитком її психічних процесів: мислення, сприймання та ін. Здібності, на його думку, складаються з двох компонентів: виробленої сукупності операцій, засобів, за допомогою яких здійснюється відповідна діяльність, та якості процесів, спрямованих на регуляцію сукупності цих операцій. Останній компонент і є здібністю у власному значенні цього слова. Основні ідеї С. Рубінштейна виявляють механізми розумової діяльності як процесу, а також закономірності

аналізу, синтезу, що призводять до певних самостійних рішень, а також сприяють узагальненням [390].

Подальшого розвитку теорія здібностей набула у працях О.Леонтьєва. Він диференціює здібності як природні, біологічні у своїй основі, і специфічно людські, суспільно-історичні за своїм виникненням. Природні здібності він пов'язував з вродженими задатками як анатомо-фізіологічними особливостями індивіда. Інші здібності – це властивості, що онтогенетично формуються у процесі діяльності. Формування здібностей в онтогенезі, за О. Леонтьєвим, це процес відтворення індивідом історично сформованих людських здібностей і функцій. Їх формування здійснюється шляхом оволодіння індивідом певним суспільно-історичним досвідом, набутим попередніми поколіннями. При цьому провідна роль належить соціальним умовам розвитку, виховання та освіти індивіда [258]. Отже, О.Леонтьєв акцентує на соціальній детермінованості здібностей, що має методологічне значення, оскільки головними чинниками розвитку здібностей постають навчання і виховання.

Засновники диференційовано психологічного підходу до проблеми здібностей Г. Костюк і Б. Теплов також вважали, що природженими можуть бути лише анатомо-фізіологічні особливості, тобто задатки, що складають основу для розвитку здібностей, а здібності як такі завжди є результатом розвитку. Однією з характерних ознак якісних задатків до розвитку певної здібності вони вважали самостійне виявлення цих здібностей, без педагогічних спеціальних втручань. „Здібності, – зазначав Г. Костюк, – це реалізовані в тому чи іншому напрямі і в тій чи іншій мірі задатки людини. В ході індивідуального розвитку людини її задатки стають конкретними здібностями до тих чи інших видів діяльності. В здібностях особисте, природне злите з соціальним, його можна виокремити тільки мисленнєво, аналізуючи процес становлення здібностей у його конкретних соціальних умовах, індивідуальну історію їх розвитку" [232, с. 341]. Визначаючи важливу роль задатків у розвитку здібностей, Б.Теплов зазначав, що здібності не можна зводити до них, оскільки відмінності між природними даними і здібностями психіки полягають у тому,

що природні передумови розвитку не мають достатньої якісної визначеності, а також не містять змістовного аспекту. Психічні властивості, як і здібності, детерміновані умовами життя.

В структуру творчих здібностей Б. Теплов і Г. Костюк включали різні елементи, оскільки структура визначається особливістю діяльності, в якій вони існують. Кожна діяльність, на їх думку (творча також), включає знання, уміння, навички, операції і пов'язані з ними психічні особливості, необхідні для успішного її виконання. Між знаннями і здібностями існує взаємозв'язок: накопичення знань залежить від здібностей, а в результаті знань розвиваються здібності.

Уміння характеризуються тим, як знання спрямовують діяльність, забезпечують її продуктивність. Кожна діяльність включає ряд дій: пізнавальних, розумових, практичних. Окремі дії, повторюючись стають операціями. Г. Костюк акцентує увагу на відмінності між здібностями особистості і фактичним рівнем знань, умінь і навичок, оскільки творчі здібності виявляються не лише в засвоєнні і використанні накопичених знань, а і в тому, як людина на основі цих знань вирішує нові завдання, творить нове. Отже, знання є одним із важливих елементів структури творчих здібностей.

Для вивчення здібностей важливими є концептуальні положення Б. Теплова, а саме: здібності – це індивідуально-психологічні особливості людини; здібності – це такі індивідуально-психологічні особливості, які мають відношення до успішного виконання певної діяльності; здібності не зводяться до наявності знань, вмінь та навичок особистості, але від них залежить успішне їх формування; здібності не можуть бути природженими. Природженими можуть бути лише задатки, що є основою розвитку здібностей. Самі ж здібності стають результатом цього розвитку. Здібність – поняття динамічне. Воно існує тільки в русі, в розвитку, у процесі тієї чи іншої діяльності; здібності не тільки існують, а й відтворюються в діяльності, вони створюються цією діяльністю; можливість успішного виконання діяльності визначається якісним збігом окремих компонентів здібностей (обдарованість) [441].

Уявлення Б. Теплова про інтегративний характер здібностей набули подальшого дослідження у працях сучасних авторів, зокрема, С. Максименка, В. Рибалки, які інтегративний характер структури особистості проектують на структуру здібностей [276; 370].

О. Матюшкін доводить залежність продуктивності діяльності особистості від сформованості компонентів інтегративної структури як загальної „ансамблевості здібностей" [282].

Ряд наукових досліджень присвячено виявленню компонентів структури здібностей, необхідних для здійснення творчої діяльності [218]. Отже, здібності є інтегративною властивістю, до складу якої входять компоненти, взаємопов'язані між собою. Такої ж думки дотримуються й А. Ковальов та В.М'ясищев, вважаючи здібності синтезом властивостей особистості і акцентуючи увагу на взаємопідсилюючому характері їх складових [218; 309].

Вказуючи на єдність здібностей і знань та вмінь, Н.Лейтес стверджує: „Вони не зводяться до отриманої підготовки: відмінності за здібностями виявляються в неоднаковості зусиль, витрачених індивідом для набуття відповідних знань та вмінь; в різному рівні їх засвоєння; в особливостях застосування знань та вмінь" [260].

В дослідженнях Н. Баринової, Е. Кабанової–Меллер, Д. Узнадзе підкреслюється, що для засвоєння знань людина повинна мати певні природні можливості. У здійсненні цього процесу розвиваються природні можливості і тим самим визначають передумови для здобуття нових знань, що зумовлюють формування здібностей. Автори розкривають діалектичне співвідношення між знаннями і здібностями: здібності – умови засвоєння знань, а знання – умови розвитку здібностей за висхідною спіраллю [36; 195; 475].

В структурі особистості, К. Платонов розглядає здібності, вважаючи їх „основними якостями" особистості: „Здібності – це міра відповідності особистості певним видам діяльності, розкриття в структурі даної особистості і вимог до неї, визначених видом діяльності", тобто, це певні якості особистості, що впливають на ефективність діяльності [345, с. 87]. На нашу думку,

визначення здібностей через якості особистості зменшує значення процесу творчості. Проте, експлікуючи структуру особистості у єдності її елементів, їх цілісності і зв'язків елементів з цілим, К.Платонов підкреслює, що сутність структури не стільки в елементах і підструктурах, скільки в характері їх взаємозумовленості, взаємозалежності та взаємодії [345; 346; 347].

Методологічного значення набувають висновки В.Шадрикова про природу і розвиток здібностей. Він вважає, що здібності є психологічною конкретизацією властивостей, здібності можна визначити як властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, мають індивідуальний рівень виявлення і виражаються в успішному і якісно своєрідному їх освоєнні. При визначенні індивідуального рівня виявлення здібностей, на думку дослідника, варто дотримуватися однакових параметрів і при характеристиці діяльності, а саме: продуктивної якості та надійності [477, с. 6].

До методологічних засад теорії здібностей слід віднести обґрунтування Б. Ананьєвим онтогенезу психічних функцій і механізмів. Дослідник вважає, що анатомо-фізіологічні передумови, або задатки не можна вважати здібностями. Для розвитку здібностей першочергове значення має поетапне структурування природних властивостей відповідно до вимог конкретної діяльності, оскільки здібності формуються у процесі цієї діяльності. Саме в діяльності відбувається тонке пристосування операційних механізмів до конкретизованих, набуваючи рис оперативності. В діяльності окремі здібності виявляються не ізольовано, а у взаємодії [12].

Цей аспект досліджуваної проблеми розглядається у працях С. Наврузова, який підкреслює, що природні можливості людини без відповідного соціального культивування і обробки („обробки людини людиною" – в цьому сутність формування здібностей в певних напрямках) самі собою не перетворюються на здібності. Людські здібності формуються невіддільно від певних цільових функцій під впливом потреб суспільства, у процесі діяльності і розвитку людини, тобто в безпосередньому зв'язку з тим, як вони формуються і

на що спрямовані [311].

Таким чином, аналіз наукових праць з проблеми формування здібностей дозволяє визначити основні положення про їх природу і розвиток: по-перше, здібності належать до основних властивостей особистості, що мають інтегративний характер, виявляються в цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх; по-друге, здібності особистості – це вираження єдиної її цілісної сутності в тісному взаємозв'язку з різноманітними якостями; по-третє, здібності особистості виявляються у взаємодії компонентів їх структури; по-четверте, здібності – це внутрішні можливості для розвитку особистості, що формуються під впливом зовнішніх, зокрема соціальних умов у процесі спеціально організованої діяльності.

Дослідники проблеми здібностей розрізняють загальні і спеціальні класифікаційні ознаки здібностей. Зокрема, ті здібності, що формуються в умовах конкретної діяльності, визначаються як спеціальні. Так, аналізу проблеми спеціальних здібностей присвячено праці Б. Теплова, С. Науменко, К. Тарасової, Ю. Цагареллі, Г. Ципіна (музичні), Л. Уманського (організаторські), В. Крутецького (математичні), Л. Жабицької, В. Ягункова, Є. Корсунського (літературні), В. Моляко, П. Якобсона (технічні), Н. Ігнатьєва, В. Кірієнко, О. Мелік-Пашаєва (образотворчі).

Автори окреслюють широкий діапазон спеціальних здібностей, що забезпечують успішне виконання конкретної діяльності. Загальні здібності – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує відносну легкість та продуктивність в оволодінні знаннями і в здійсненні різних видів діяльності і є основою успішної пізнавальної діяльності людини. Такими є здібності до навчання і праці, в яких виявляються загальні розумові здібності – розумова активність, критичність і самостійність, розумова орієнтація, зосередженість уваги, швидка і міцна пам'ять тощо. Загальні вміння як основа необхідні в кожній галузі діяльності (усвідомлення змісту завдань, планування і організація їх виконання, використання наявних засобів для їх продуктивного здійснення, розкриття закономірних зв'язків і відношень, оволодіння новими прийомами

роботи, переборювання перешкод на шляху до мети) – психологічна сутність загальних здібностей, до яких відносять і творчі здібності.

Визначаючи загальні здібності як сукупність потенційних і реалізованих психодинамічних характеристик особистості, що характеризують її готовність до широкоспекторної діяльності, Н. Лейтес вказує на домінуючу роль активності і саморегуляції як внутрішніх умов здійснення діяльності. На думку автора, вони є універсальними складовими в змістовній структурі загальних здібностей. Спрямованість (саморегуляція) на вирішення проблеми і розумова активність (інтелект) в їх взаємодії становлять першооснову здібностей до різних видів діяльності, в тому числі й до творчої [259]. Отже, творчі здібності слід розглядати в контексті загальних здібностей.

У розумовій діяльності людини прийнято розрізняти пізнавальну (інтелектуальну) і творчу діяльність. Спроба аналізу й систематизації інтелектуальних (пізнавальних) здібностей вперше була здійснена В. Дружиніним. Відповідно до теорії загальних здібностей він розглядає інтелект (здібність вирішувати завдання на основі застосування наявних знань), навченість (здібність набувати знання) і креативність (здібність перетворювати знання за участю уяви і фантазії) і відзначає, що будь–яка пізнавальна здібність операціоналізується опосередкуванням показників ефективності інтелектуальної діяльності. Такими можуть бути змістовно-результативні характеристики інтелектуальної діяльності (оригінальність ідей, точність і повнота відображення ситуації в пізнавальному образі, успішність засвоєння знань, вмінь, навичок) і її процесуально-динамічні характеристики (швидкість відповіді, темп навчання) [157].

Саме з погляду досягнень інтелекту тривалий час розглядалась проблема творчих здібностей в зарубіжній психологічній науці, що й зумовило віднесення до інтелекту всієї системи пізнавальних процесів. Для вивчення індивідуальних відмінностей інтелекту були створені факторні (Ч. Спірмен, Є. Торндайк, Л. Терстоун, Т. Келлі) і когнітивні теорії. В цілому вони були спрямовані на розробку методів виміру (тести) інтелекту для передбачення

майбутніх досягнень особистості.

Незважаючи на широку практику використання тестових методик для діагностування майбутніх інтелектуальних досягнень, теорія інтелекту була піддана серйозній критиці. Тому Р.Кеттел розробив ієрархічну модель, що мала дві складові: „рухомі здібності" і „кристалізовані здібності". Крім цих базових здібностей, Р. Кеттел ідентифікував ще три додаткові: Gv–„візуалізація" – здібність маніпулювати образами при розв'язанні дивергентних завдань; Gm– "пам'ять" – здібність зберігати і відтворювати інформацію і Gs–„швидкість" – здібність підтримувати високий темп реагування [515]. Отже, замість одного, „загального" інтелекту Р.Кеттел виявляє ряд інших, що мають радикально відмінні механізми. Він доводить, що інтелект має множинну структуру, а здібності до творчості не тотожні інтелекту.

Питання співвідношення творчості і рівня розвиненості інтелекту є дискусійним. Так, зарубіжні вчені (Ф. Клікс, Х.–Г. Мельхорн) вважають категорії інтелекту і творчості нероздільними і взаємозумовленими [368]. В дослідженні М. Холодної підкреслюється, що творчий потенціал особистості не завжди адекватний інтелектуальному [459]. „Інтелект більше пов'язаний з вербальними системами, що спрямовують мислення в логічні схеми, – зазначає Б. Брилін, – творчість реалізується в образних поняттях, які вимагають наявності фантазії, інтуїції тощо" [75, с. 10].

Як переконує практика, здатність особистості до творчості не обмежується розвиненістю лише окремих психічних функцій. В.Лоуенфельд, аналізуючи проблему „творчоскості" (термін введений в американську соціологію, естетику і психологію із галузі художнього виховання для позначення центральної ланки художнього процесу), вважає чутливість, сенсорику підґрунтям творчості і вирізняє такі їх сторони: перцептивні почуття, де чутливість сприймання визначається як диференційованість і пов'язується із розчленованістю чуттєвих вражень на їх складові компоненти; естетична сприйнятливість, або сприйнятливість до гармонічних взаємозв'язків, характерних не лише для мистецтва, а й для будь-якого належним чином

організованого процесу мислення, сприймання і зовнішнього вираження; емоційна чутливість; соціальна чутливість. Емоційна чутливість виявляється як захоплення, єдність індивіда з процесом і результатом творчості. Розвинена емоційна чутливість сприяє розвитку соціальної чутливості, кращому взаєморозумінню людей [521].

Таким чином, В. Лоуенфельд вважає, що розвиток цих складових чуттєвої сфери особистості забезпечує реалізацію її творчого потенціалу, що кожна людина від народження є потенційним творцем і лише життєві обставини, як правило, не сприяють її творчій самореалізації. Слушною є його думка про співвідношення „творчоскості" й інтелекту. В. Лоуенфельд визначає їх не лише як протилежні, а як взаємопов'язані аспекти розумової діяльності: інтелект оперує фактами, творчість грунтується на сенсориці, чутті. Особливу вагу для творчості має інтуїція, але й вона повинна досягнути рівня розуму, щоб стати основою творчості. Загальна „творчоскість", за В. Лоуенфельдом, „є універсальною здібністю, подібною до інтелігентності. Вона не закріплена за певною ареною діяльності, а є певним талантом більш вільного, оригінального мислення у будь-якій сфері, яку обирає мислитель" [504, с. 187].

Таким чином, зарубіжні дослідження проблеми творчості і творчих здібностей в руслі теорії інтелекту мали переважно практичний характер і спрямовувалися на з'ясування значної кількості „факторів" інтелектуальної діяльності людини. Проте вони не визначали співвіднесеності, групування і кореляції цих характеристик, а також міру впливу кожної з них на продуктивність людської свідомості. Згідно з висновками дослідників творчості, є фактори розумової обдарованості, не тотожні інтелекту, вони характеризуються оперативною здібністю розуму і об'єднуються поняттям „креативність" (загальна творча здібність).

Концепції креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності поширилися після публікацій праць Дж. Гілфорда [518], який виявив два типи мисленнєвих операцій: конвергентність і дивергентність. Конвергентність актуалізується за умов знаходження єдиного рішення у вирішенні проблеми.

Відповідно, здібність до конвергентного мислення ототожнюється з інтелектом. Дивергентне мислення визначається ним як загальна творча здібність („креативність”). Дж. Гілфорд визначив чотири основні параметри креативності, а саме: оригінальність як здібність продукувати віддалені асоціації; семантична гнучкість як здібність виокремлювати функції об’єкта і пропозиції для нового застосування; образну адаптивну гнучкість; семантичну спонтанну гнучкість як здібність до продукування різних ідей. Дж. Гілфорд не включив загальний інтелект до структури креативності. Його концепції набули популярності завдяки його тестам на „креативність”, що дозволяли досліджувати творчий потенціал особистості.

Автор дійшов важливого висновку, згідно з яким творчість вважається властивістю кожної людини, а не лише обраних. Структура творчого процесу на всіх рівнях є принципово однаковою; відрізняються діапазоном свого розвитку основні здібності до творчої діяльності. Теорії Дж. Гілфорда зазнали критичних оцінок. Так, Р. Стернберг, Е. Григоренко піддали критиці саму процедуру визначення факторів, що лежать в основі його теорії [524]. Крім того, Д. Богоявленська переглянула підхід Дж. Гілфорда до творчих здібностей і до критеріїв їх ідентифікації, здійснила спробу довести, що високі показники за тестами креативності далеко не завжди є показниками творчих здібностей, а іноді свідчать про певні порушення мотиваційно-афективної й інтелектуальної сфер особистості [58].

За Д. Богоявленською, в основі творчого процесу лежить модель дворівневої діяльності: на першому рівні стимулом мисленнєвої діяльності є зовнішня вимога вирішити проблему; на другому рівні мисленнєва діяльність стає внутрішньою потребою людини, а не диктується утилітарною вимогою. Автором розроблено методику „Креативне поле”, впровадження якої дозволило довести, що творчість є взаємодією когнітивної й мотиваційно-афективної сфер творчої особистості. За одиницю аналізу індивідуальних творчих можливостей автор обирає інтелектуальну активність, репрезентовану опосередкуванням інтелектуальної ініціативи. Цікавою є думка дослідниці про зв’язок між

інтелектуальною активністю („пізнавальною самодіяльністю”) і теоретичним мисленням, що є засобом реалізації першої. Саме сформованість теоретичного мислення і „перехід його в особистісну якість є шляхом формування інтелектуальної активності, шляхом формування і розвитку творчих здібностей” [58, с. 249].

Як доведено психолого-педагогічною наукою, рушійними силами цього процесу є емоційно-вольові характеристики особистості. Здатність людини емоційно реагувати на конкретні враження, пов’язані з її інтересами і діяльністю, переживаннями є необхідною умовою для продуктивності творчого процесу. Наполегливість, ініціативність, рішучість, вміння володіти собою – це ті вольові якості або мотивація, що є навіть ефективнішим для реалізації здібностей, ніж високий IQ.

За В. Дружиніним, кожній здібності, в тому числі й творчій, відповідає специфічна мотивація і специфічна форма активності, наприклад: креативності – мотивація самоактуалізації, реалізації своїх здібностей (за А. Маслоу), інтелекту – мотивація досягнень і адаптивна поведінка, научуваності – пізнавальна мотивація [157]. Найчастіше показником творчих здібностей є внутрішній інтерес до певного виду діяльності, уважне ставлення до предметів або дій всупереч необхідності виконувати інші, спрямованість інтересів.

Враховуючи соціальну значущість творчих особистостей, проблема їх формування набула широкого резонансу в науковій думці, що викликало необхідність розробки ряду концепцій здібностей та обдарованості [369]. Однією із найвідоміших серед них є теорія „трьох кіл” Дж. Рензуллі, згідно з якою, обдарованість є взаємодією трьох груп якостей особистості: інтелектуальних здібностей, що перевищують середній рівень, емоційної зосередженості (мотивації) і високого рівня креативності (творчості). Дж. Рензуллі акцентує на необхідності взаємодії цих елементів, а також на їх рівноцінності. Не довіряючи тестам на вимірювання креативності, автор звертає увагу на результати тестів досягнень індивідуума, а також на рейтинг минулих і теперішніх здобутків, де мотивація є не зовнішньою умовою їх

результативності, а ґрунтовним утворенням особистості, регулятором і координатором її інтересів, захоплень [369]. Таким чином, шлях розвитку обдарованості передбачає включення учнів в діяльність, якою вони зацікавлені. Автор вважає, що заняття в групах за інтересами – це оптимальний шлях до розвитку обдарованості. Ми зважали на цю думку в організації власного експериментального дослідження.

Діяльність за інтересами й уподобаннями у сфері позашкільної освіти, за Р. Мілграм і Ю. Хонг, є надійним критерієм майбутніх творчих досягнень особистості [293]. Автори вважають обдарованість результатом комплексної взаємодії когнітивних, особистісно-соціальних і соціокультурних впливів. Вони розглядають обдарованість за категоріями, рівнями і середовищем. Так, перша категорія – загальний інтелект – виявляється в здібності до абстрактного мислення, здатності вирішувати проблеми систематично і логічно. Ця здібність вимірюється в показниках IQ.

Друга категорія – спеціальна інтелектуальна здібність, або спеціальний інтелект – співвідноситься з певною предметною діяльністю. Спеціальні інтелектуальні здібності виявляються в рівні виконання роботи висококомпетентної, але не обов'язково високооригінальної. Вимірювання даної категорії здійснюється за академічними успіхами школяра – оцінками і досягненнями на стандартизованих іспитах. Третя категорія – загальне оригінальне (творче) мислення – є процесом генерування ідей, рішень. Цю здібність пропонується вимірювати тестами на дивергентність мислення. Четверта категорія – спеціальна творча здібність, що співвідноситься з чітко визначеною сферою творчої здібності. Цей вид таланту, вважають дослідники, виявляється в нових, соціально значущих результатах в науці й мистецтві. Реалізація потенційного таланту вимагає інкубаційного періоду і розвивається шляхом акумуляції життєвого досвіду. Автори стверджують, що спеціальні творчі здібності виявляються вже у підлітковому віці. За Р. Мілграм і Ю. Хонг, одним із засобів визначення спеціального творчого таланту є вивчення його проявів у позашкільному дозвіллєвому середовищі, яке сприяє

високоінтелектуальній діяльності для задоволення власних потреб, інтересів, допитливості. Отже, позашкільна активність є ознакою і операціональним визначенням спеціальних талантів та інтересів до певного виду діяльності.

Концепція Р. Стернберга обґрунтовує параметри інтелектуальної діяльності, згідно з якою інтелектуальну діяльність особистості слід розглядати в трьох аспектах: перший – механізм функціонування інтелекту (відображення, вирішення, когнітивні стилі, знання); другий – зв'язок інтелекту з типами завдань; третій – відношення інтелекту до зовнішнього світу. За Р. Стернбергом, саме інтелекту належить вирішальна роль у розв'язанні нових завдань. По відношенню до зовнішнього світу інтелектуальна поведінка особистості може виявлятись як адаптація, вибір чи перетворення середовища. Якщо особистість реалізує третій тип відношення, то вона визнається творчою [524]. Отже, Р. Стернберг є представником інтелектуальної редукції творчих здібностей.

Таким чином, розглянуті концепції орієнтовані на різні аспекти розвитку особистості і можуть бути теоретичною і методичною основою для конкретної роботи вчителів–вихователів, керівників гуртків для формування адекватних уявлень про природу, методи виявлення і шляхи розвитку творчих здібностей учнів.

Особливу увагу автори психолого-педагогічних досліджень творчих здібностей звертають на активізуючу роль пізнавальних процесів, особливо мислення [341]. Мислення як адаптаційний механізм (за Ж. Піаже) дозволяє розкривати причинні зв'язки між об'єктами і явищами, з'ясовувати їх внутрішню сутність. Набуваючи знань і умінь завдяки мисленню, людина розв'язує нові завдання, орієнтується в нових ситуаціях. Показниками мислення є такі його якості: рівень абстрагування, наявність загальних понять, здатність до умовиводів, знаходження істотних зв'язків і відношень. Про високий рівень здібностей у будь–якій діяльності людини свідчить здатність її до швидкого й широкого узагальнення, динамічне згортання, скорочення процесу мислення при розв'язуванні завдань, швидке переключення з прямого

на зворотний хід думки при засвоєнні матеріалу.

Л. Анциферова, Л. Брушлинський, О. Матюшкін, С. Рубінштейн довели, що мислення як процес узагальненого й опосередкованого пізнання дійсності завжди містить елементи творчості. Питома вага їх у розумовій діяльності може бути різною. Вона є високою при власне творчому мисленні. Саме новизна проблеми диктує новий шлях до її вирішення, а звідси, й можливість творчо мислити: включення евристичних (пошукових) спроб, змістовний аналіз шляхом синтезу, виокремлення нових ознак об'єкта при поєднанні досліджуваного об'єкта з іншими предметами та явищами. Творче мислення характеризується високою новизною його продукту, своєрідністю процесу його одержання та істотним впливом на розумовий розвиток. Творче мислення (абстрактно-теоретичне, наочно-образне, наочно-діюче, практичне) є домінантою розумової діяльності, а отже, забезпечує реальний рух до нових знань [17; 73; 282; 387].

Концепція „латерального мислення" (бічного) як основи творчості висунута Е. де Боно і К. Клюге [212]. Згідно з нею, латеральне мислення дозволяє людині мислити нестандартно, що приносить велике задоволення, радість: „В тому випадку, коли відсутня можливість вирішувати проблеми шаблонним мисленням, виникає потреба в новій ідеї, слід використовувати нешаблонне мислення". „Нові ідеї, – зазначає Е. де Боно, – залежать від нешаблонного мислення, оскільки природі шаблонного мислення властива обмеженість, що робить його неефективним в даному випадку" [212, с. 15]. Оскільки нешаблонне мислення спрямоване на нові ідеї, його відносять до творчого мислення: „Відмінність між шаблонним і нешаблонним мисленням полягає в тому, що при шаблонному мисленні логіка править розумом, тоді як при нешаблонному вона його обслуговує" [212, с. 17]. Найважливіше у латеральному мисленні – це фантазія, тому К. Клюге наполягає на необхідності розвитку саме цього психічного процесу, необхідного при осмисленні різних аспектів проблеми. Причому часто-густо при цьому використовуються нестандартні методи, що не мали застосування при логічному мисленні [212].

В дослідженнях В. Моляко творче мислення розглядається як природне, тобто, притаманне кожній особистості. Разом з тим, на думку дослідника, використання в школі завдань „закритого типу", тобто тих, що мають заданий набір елементів і єдино правильне рішення, призводить до формування іншого, нетворчого стилю мислення. Навички генерування нових ідей, знаходження оригінальних вирішень проблем можуть формуватися на завданнях „відкритого типу". Націлюючи учнів на таку форму діяльності, в якій можуть реалізуватись їх природні задатки, вчитель, вихователь ініціює виявлення і становлення творчого начала [296].

А. Рахімов критерієм сформованості творчого мислення обирає ряд здібностей, що адекватно відображають креативність учня, а саме: здібності до постановки нових проблем, чутливість до нового, що характеризується наявністю інтелектуальної, творчої ініціативи, активної життєвої позиції. Для людей з конвергентним мисленням (нетворчим, непродуктивним) властиве бачення лише зовнішніх і прямих функцій предметів, дивергентні мислителі здібні до широкого і змістовного бачення світу поза шаблонами; здібності до розумових дій і генерація ідей визначаються багатством і широкою палітрою саме мисленнєвої діяльності [367]. Таким чином, творче мислення як найважливіший механізм творчості характеризується рядом психічних функцій, здібностей, виявляється як у продукті, так і в своєрідності процесу його продукування і має істотний вплив на творчий розвиток особистості.

Н.Менчинська, проаналізувавши творче мислення, підкреслює важливу роль у вирішенні нових проблем репродуктивного мислення, що виявляється на початковому етапі мисленнєвого акту, коли усвідомлення неможливості вирішення проблеми відомими способами активізує творче мислення, що й призводить до відкриття нових знань, до формування нових зв'язків, нових форм психічної саморегуляції, здібностей, до зрушень у розумовому розвитку [291]. Отже, творчість – це єдність продуктивного і репродуктивного мислення, взаємодія яких становить цілісний творчий процес.

Характеризуючи творчість як процес, дослідники (В. Шубинський, А.

Шумілін, Я. Пономарьов) акцентують, головним чином, на його стадійності та етапності, вважаючи, що він (процес) розгортається як певна динамічна послідовність. Структурування творчого процесу є питанням дискусійним, оскільки, залежно від авторської позиції, кожен дослідник виявляє різну кількість його компонентів. Однак можливим видається визначити такі його етапи: підготовчий, інкубаційний, натхнення і перевірка. При цьому, зазначає В.Шубинський, ці етапи не є відокремленими, грані між ними умовні, але необхідно зважати на них при вирішенні проблеми формування творчих здібностей [488].

Актуалізуючого значення у творчому процесі набуває інтуїція. Як психічний процес інтуїція – це неусвідомлене узагальнення незначних, важковраховуваних фактів. Саме „інтуїтивне осяяння", інсайт, „здогад" є кульмінацією творчої діяльності. Особлива роль інтуїції в художній творчості. На думку Б. Бриліна, Г. Падалки, Г. Ципіна, вона є „серцевиною", найціннішим і найважливішим у творчому процесі [75; 329; 469]. Н. Ветлугіна доводить, що творчий процес характеризується діалектичними суперечностями і, разом з тим, єдиним виявом свідомого й інтуїтивного, уяви і мислення, натхнення і праці, оригінального і наслідування, що набуває особливого характеру в художньо-творчій практиці [461].

Отже, вирішення завдань творчого розвитку особистості, зокрема формування її творчих здібностей, може бути ефективним в системі художньої освіти, і особливо у процесі творчої діяльності, в якій музичне мистецтво є основним засобом досягнення мети.

Саме завдяки безпосередній участі у музично-творчій діяльності, вважають фахівці, особистість має можливість відображати світ у художніх образах, проникати у внутрішній духовний світ людини, спостерігати, творчо мислити, приймати правильні рішення, виявляти власну творчу індивідуальність, неповторність та оригінальність.

Музична творчість, за Б. Тепловим, являє собою комплекс індивідуально-психологічних особливостей, необхідних для здійснення музично-творчої

діяльності. Тут особливого значення набувають музичні здібності. Б.Теплов показав, що успішність виконання музично-творчої діяльності зумовлена інтегрованою здібністю, яку він назвав „музичність”, що включає три здібності як складові елементи. Сама ж „музичність” означає здатність переживати смисловий зміст музичного твору. Ми звертаємо увагу на явище багатомірності, і зокрема на те, що здібність – це здатність переживати, і вважаємо, що логіка аналізу Б. Теплова є такою, що відповідає логіці самого об’єкта.

Структура музичних здібностей досліджується музикознавцями, психологами. В дослідженнях здобуто важливі дані, що характеризують музичність людей. Ця властивість, як відомо, виявляється у різних формах: слуханні музики, виконанні музичних творів та їх творенні. При всій різноманітності прояву музичності можна виділити основні її компоненти:

а) мелодичний слух, який включає здатність диференціювати висоту звуків, їх темброві особливості, сприймати мелодію як певну звуковисотну послідовність, що утворює єдине ціле, впізнавати і відтворювати її, точно інтонувати, почувати закінченість чи незмінність мелодії (ладове чуття);

б) гармонічний слух, що виявляється у сприйманні співзвуч і, значить, багатоголосої музики, в розрізненні інтервалів;

в) здатність до слухових уявлень, тобто уявлень про висотні і ритмічні співвідношення звуків, оперувати про себе ними мисленно, довільно відтворювати мелодії;

г) чуття ритму, тобто певної часової організації музичного процесу. Ці компоненти в єдності характеризують здатність чути музику, переживати її, відчувати її виразність, емоціонально відгукуватись на неї. Вони утворюють „ядро” музичності [440].

Є тенденція до широкого розуміння музичності, оскільки йдеться не лише про музичні здібності, а й про здібності духовні, інтелектуальні, а отже, й про творчі, тобто пов’язані з осягненням музичної культури. Вони розвиваються у процесі не лише музичної, а й інших видів художньо-творчої

діяльності. У сфері художньої педагогіки під музичністю розуміють систему індивідуально-особистісних властивостей, що включає як загальні, так і спеціальні здібності, а саме: ритмічний, темброво-гармонічний, мелодико-лінеарний слух, творчу уяву, музичність мислення, емоційність, композиційне уявлення, відчуття гармонії, здібності до музичних і художніх узагальнень. Основною психолого-педагогічною умовою формування музичності є одночасність розвитку її структурних компонентів, комплексність всіх її складових. Творча діяльність дозволяє розвивати структурні компоненти музичності, адже заняття музикою, театралізацією, живописом, написанням творів сприяє самовираженню в різних видах художньої творчості.

Ідеєю об'єднати різні шляхи музично-художніх впливів на особистість для пробудження творчої активності перейнята педагогічна спадщина Б. Яворського [506]. Виходячи з розуміння цілісності сприймання людиною оточуючих її проявів життя, мистецтва, Б. Яворський припускав, що для повноти сприймання варто залучати асоціації музичного і не музичного спрямування. Асоціації він умовно розподіляв на чотири групи: зорові, рухові, літературно-мовні, музичні. Діалектика взаємозв'язку різних груп асоціацій має різнобічний характер: музичні образи народжують літературні, образотворчі і навпаки. Головним у цьому процесі він вважав поєднання і упорядкування паралелей між різними видами мистецтва заради виконання головного завдання – музично-творчого розвитку особистості. Педагогічні ідеї Б. Яворського стосовно творчих здібностей, розвиток яких найефективніший при включенні в педагогічний процес елементів творчої діяльності на основі синтезу мистецтв, широко використовуються в теорії і практиці сучасного музичного виховання.

Безпосередньо до проблеми формування творчих здібностей особистості засобами музичного мистецтва звернені наукові праці Б. Асаф'єва, в яких музична творчість розглядається як триєдність видів музичної діяльності, а саме: створення музики, виконавство і слухання. Підкреслюючи важливість кожного з цих видів музичної творчості для творчого розвитку особистості, Б. Асаф'єв особливої уваги надає слуханню музики, оскільки саме спостереження

музики, за Б. Асаф'євим, веде до загострення слухових вражень (реакцій на слухове подразнення) і, відповідно, до збагачення життєвого досвіду і знань про світ за допомогою слуху. Автор висловив важливу думку про те, що сприймання, як і творення музики, і виконавство є необхідною ланкою процесу музичного пізнання. Воно підлягає загальним закономірностям цього виду художнього пізнання і разом з тим має свою специфіку, що істотно відрізняє його як від творення, так і від виконавства [22]. Така позиція автора ґрунтується на методології Л. Виготського, одного з перших хто вважав складовою художнього сприймання і музичне: це творча діяльність, „складна й важка розумова праця", оскільки „тут здійснюється складна конструктивна діяльність слухачем чи глядачем, яка полягає в тому, що із запропонованих зовнішніх вражень сприймаючий сам вибудовує і створює естетичний об'єкт, до якого відносяться всі його наступні реакції"[98, с. 251-252].

Психолог Р. Арнхейм, дотримуючись такої ж позиції, стверджує: „Сприймання є істинно творчою здібністю. Сприймання, в тому числі й естетичне, а також мислення, будь-яке розмірковування є в той же час інтуїцією, кожне візуальне спостереження – в той же час є і творчою винахідливістю" [513, с. 31-32]. І далі: „Прозаїчний пошук інформації є художнім, оскільки становить підґрунтя для знаходження форми, змісту, образу і надання цьому відповідного сенсу" [513, с. 38]. Розуміння творчості як динамічної, постійно діючої системи „задум-твір-сприймання" дозволяє визначити напрям, в якому здійснюється синкретизація процесів сприймання й мислення як акт евристичної (творчої) діяльності. Визнання сприймання музики як творчої діяльності є принципово важливим для формування творчих здібностей учнів у позаурочній виховній роботі. Так, за Б. Асаф'євим: „Тільки через раціональну організацію осередків слухання музики можна йти до створення інтелектуально розвиненого слухача" [98, с. 13] .

Дослідники в галузі музичної психології і педагогіки – Н. Ветлугіна, О. Костюк, С. Науменко – розглядають розвиток творчості в аспекті музичного сприймання, що постає як дія в складній системі механізмів, які актуалізують

елементи музичного досвіду, збагачуючи його реальними перцептивними враженнями. Автори зазначають, що, крім загальних властивостей, музичне сприймання характеризується специфічними індивідуальними особливостями особистості. Наукові праці зазначених авторів дозволяють стверджувати, що творчі здібності є складним і своєрідним явищем, їх розвиток, як і інших здібностей, обумовлений рядом об'єктивних і суб'єктивних факторів [83; 232; 314].

Особливий інтерес в плані дослідження творчих здібностей особистості становлять наукові праці Б.Бриліна, який обґрунтував основи музично-творчого розвитку школярів у різних формах дозвілля. Музично-творчий розвиток розуміється дослідником як спрямування устремлінь людини до збагачення морально-естетичного досвіду систематичним цілеспрямованим удосконаленням здібностей до художньо-образного сприймання, відтворення та створення предметів музичної творчості через набуття знань, умінь і навичок музичної діяльності. Важливою є думка дослідника про педагогічне керівництво дозвіллям учнів як цілеспрямований вплив на їх музично-творчий розвиток, як спрямування особистості до самовдосконалення [75].

Формуванню творчих здібностей особистості засобами музичного мистецтва присвячено наукові праці С. Науменко. Розглядаючи музичність як специфічну особистісну властивість, дослідниця виокремлює в її структурі музичний слух (ритмічний, гармонічний, мелодичний при домінуванні ритмічного), творчу уяву, відчуття цілого і емоційність. Найбільшого значення автор надає емоційній, образній складовій музичності. Звуковий слух вона тлумачить як інтелектуальну здатність до високого диференціювання, як розв'язання певного розумового завдання і вважає за можливе розвивати його у кожній дитині у процесі музичного виховання. Взаємозв'язок всіх компонентів здібностей і утворює, на думку С. Науменко, систему музичності [314].

В дослідженнях Ю. Цагареллі музичність визначається як інтегративна якість, складниками якої є більш прості музичні здібності, що мають ієрархічну

будову і включають музичний слух, музично-ритмічну здібність, емоційну реакцію на музику, музичну пам’ять і музичне мислення [463].

В ряді досліджень розглядаються питання культури сприймання музики, вивчається розвиток окремих структурних компонентів здібностей як системи спеціально-професійної і загальної музичної освіти (Ю. Алієв, О. Апраксіна, В. Бєлобородова, О. Горюнова, В. Остроменський, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька). У працях цих авторів обґрунтована концепція музично-творчого розвитку особистості, що передбачає залучення до музики шляхом розвитку культури сприймання. Витонченість почуттів, емоційно-естетичного відношення до навколишнього світу і до самого себе, вважають автори, залежить саме від культури сприймання. Чим витонченіше сприймання людини, тим ширший емоційний діапазон, що визначає її загальну естетичну культуру.

Проблема творчого розвитку особистості з позицій музичного сприймання і мислення розглядається у працях І. Арановського, Л. Мазеля, В. Медушевського, Є. Назайкінського, які вважають творчість особливою формою чи структурно-функціональною організацією комплексу здібностей особистості, що забезпечує можливість сприймати музику адекватно до задуму композитора. Процес співпереживання, тобто емоції слухача, завдяки чіткій композиційній структурі твору, стають особистими, впорядкованими, мають рельєфні тенденції розвитку. Отже, активне сприймання музики з усвідомленням її інтонаційної природи із спрацюванням механізму „активного упередження” є, на наш погляд, також творчою діяльністю, в якій формується комплекс творчих здібностей особистості.

Сучасні дослідження розкривають різні аспекти формування творчих здібностей особистості. В дослідженні О. Борисової засобом активізації процесу формування творчих здібностей вважається музично-ігрова драматизація, а творчість – це створення оригінального продукту, в процесі роботи над яким самостійно застосовуються набуті знання, уміння, навички, здійснюється перенесення, комбінування знайомих способів діяльності,

виявляється пошукова, дослідницька активність або застосовується новий підхід у виконанні завдань. До компонентів творчих здібностей дослідниця відносить: інтерес, самостійність, оригінальність, комбінаторність, перенесення знань та навичок в нові умови [69].

В дослідженні Н. Георгян запропоновано підхід до формування творчих здібностей засобами музичної ритміки. Творчі здібності дослідником тлумачаться як складне особистісне утворення, в основі якого лежать музично-ритмічні знання, уміння, навички, задатки загального і специфічного характеру, а також комплекс показників, що виражаються в інтелектуальній, потребово-мотиваційній, позитивно-емоційній, творчій спрямованості особистості і визначаються специфічними проявами в галузі музики і рухів. До структурних компонентів творчих здібностей дослідницею віднесено: знання, вміння, навички, а також психічні процеси – уява, мислення, емоції, відчуття [110].

В дослідженні О. Хижної творчі здібності розглядаються як якість, що динамічно розвивається з набуттям досвіду в процесі музично-сценічних занять [458]. В працях В. Лабунець, В. Рагозіної розкрито можливості навчально-виховного процесу для розвитку творчих здібностей засобами музичного мистецтва [252; 361]. Особливості організації позаурочної гурткової роботи з розвитку творчих здібностей розкриває Н. Гурець (художнє читання) [140].

Спільним у зазначених дослідженнях є те, що творчість розглядається як діяльність, в якій органічно поєднується набуття нових знань, умінь й навичок з розвитком здібностей до творчої діяльності, у процесі якої здійснюється пошук оригінальних способів вирішення проблем і завдань, а результатом є новий продукт (ідея), що має індивідуальну об’єктивну чи суб’єктивну новизну. При цьому здібності є невід’ємним елементом творчого процесу, а тому можуть розглядатися лишу у зв’язку з ним. Кожен з авторів виокремлює компоненти здібностей відповідно до своїх уявлень про творчість і до мети свого дослідження, орієнтуючись на те, як досліджувані компоненти визначають досягнення в певному виді діяльності.

1.3. Внутрішні детермінанти розвитку музичних здібностей мабутнього вчителя та учнів.

Раніше відзначалося, що однією з основних складових у структурі здібностей, що впливають на їх розвиток, є сформована емоційно-вольова сфера особистості, що залежить, у свою чергу, від мотивації, що створює спрямованість на діяльність.

Аналіз літератури по цій проблемі показав, що як *інтегруючий фактор*, що забезпечує розвиток здібностей, варто розглядати *активність* особистості. Це обумовлено тим, що без діяльності, у відповідній здібностям дитини сфери, їх розвиток неможливий. Будь-яка діяльність передбачає наявність активності з боку індивіда, тому що «активність – це енергія особистості, спрямована на здійснення діяльності» (К. Платонов), це властивість власного руху діяльності. Тому *активність* є й *умовою*, і *засобом* реалізації й розвитку потенціалу дитини. Крім того, активність визначається дослідниками як *першооснова мотиваційно-*потребнісної сфери особистості, що забезпечує формування її емоційно-вольових якостей. Тому необхідно з'ясувати місце й значення активності у емоційно-вольовий і мотиваційно-потребнісній сферах особистості, її роль у розвитку обдарованості. Особливо важливим представляється питання про структуру активності, про стимулюючі й ініціюючі її фактори. Це дозволить виявити механізми й умови, що дозволяють підтримувати активність на високому рівні, що, у свою чергу, вплине на розвиток дитини.

На основі викладеного в попередніх параграфах *емоційно-вольову сферу* обдарованої дитини можна представити у вигляді потребнісно-*мотиваційного, емоційного й вольового компонентів*. Сюди входять:

- пізнавальна потреба, пізнавальна активність;

- домінування пізнавальних інтересів і мотивів;

- емоційна заглибленість, емоційне задоволення, задоволення від процесу й продуктів діяльності;

- наполегливість, працездатність, воля до вирішення й успіху.

Ці якості тісно взаємозалежні між собою [61; 151; 149; 502].

При цьому високі пізнавальні потреби й активність виділяються дослідниками як основна ознака наявності обдарованості в дитини, її головна відмінність від «звичайного» однолітка. Спостереження за дітьми показали, що «першопричиною» принципових розходжень в обдарованості, головним, що поєднує всіх, дуже різних здібних дітей є *розумова активність*. Висока активність розуму - пізнавальна активність, підвищена схильність до розумової діяльності, прагнення до пізнання - це загальна, корінна психологічна особливість обдарованих дітей при всій їх своєрідності, головні потреби обдарованої дитини, незалежно від темпераменту, характеру, віку, інтересів, статі, здоров'я та ін. [61; 262; 502].

Розумова активність, що має безпосереднє відношення до розвитку обдарованої дитини, впливає на те, що здібності виростають, розвиваються із задатків при одній обов'язковій умові: діяльність, якою займається дитина, повинна бути пов'язана з *позитивними емоціями*, приносити радість, задоволення. Пізнавальна потреба й емоційна забарвленість діяльності, захопленість, задоволення й задоволення, одержуване від неї, - тільки в сполученні ці фактори забезпечують швидкий розвиток здібностей і найбільш повний прояв потенційних можливостей кожної обдарованої дитини. В обдарованих дітей, завдяки яскраво вираженій потребі в пізнанні, зв'язок радості й розумової праці майже безперервний, і завдяки цьому їх здібності розвиваються дуже швидко.

У кожної дитини з народження й до трьох років пізнавальна потреба й активність високі, і саме ці якості забезпечують дитині швидке оволодіння людським досвідом. Але звичайна дитина, подорослішавши, втрачає їх, завдяки особливостям виховання: численним обмеженням активності, постійним заборонам. В обдарованої, всупереч усьому, вони зберігаються [151; 177; 502].

Цей факт дозволяють пояснити деякі дослідження в сфері генетики. У цих роботах обґрунтовується існування механізмів підвищеної розумової активності, що активізують творчі потенції (іноді й до рівня геніальності), які

«базуються не на обсязі «мислячої речовини», а на її більш повної мобілізації» [497, с. 54]. Ці механізми пов'язуються з біохімічними особливостями функціонування мозку обдарованих людей.

Під *активністю* розуміється енергія особистості, спрямована на здійснення діяльності. Вона може бути пов'язана з мотивацією діяльності, може бути й невмотивованою, а біологічно обумовленою, вона може проявлятися в спілкуванні, діяльності, творчості, вольових актах (як вольове зусилля), може бути мимовільною, але вона завжди пов'язана зі стенічними емоціями. Активність визначає діяльність, мотиви, цілі, бажання (або небажання) здійснювати діяльність, тобто є *рушійною силою*, *джерелом пробудження* в людині її «дрімаючих потенціалів». Будь-яка активність обумовлена як внутрішньо, так і зовні. Вона неможлива без взаємодії людини із середовищем, без стимулів ззовні [162; 216; 338; 346].

Дослідниками відзначається, що саме категорія активності дозволяє розкрити *внутрішні рушійні сили особистості*, які проявляються в її поведінці, відносинах до навколишнього, у її соціально-психологічній позиції; при цьому особистість здобуває якість автономної системи цілісно й успішно функціонуючої в міжособистісному просторі. Тому основною властивістю активності є її приналежність людині - суб'єктові, поза яким вона не може існувати. Саме суб'єкт визначає необхідну кількість і якість активності для різних форм діяльності. Тільки при можливості особистості виступити суб'єктом діяльності, можлива справжня, гармонічна активність [4; 243; 387].

Активність викликається *потребою* в діяльності й передує їй у часі, супроводжуючи останню протягом усього процесу здійснення. Їх принципова відмінність полягає в тому, що діяльність виходить із потреби в предметі, а активність - з потреби в діяльності. Розраховуючи свої сили, час, можливості для досягнення тієї або іншої мети, за допомогою активності людина мобілізує свої здібності, переборює інерцію. Саме зусилля по подоланню труднощів, досягненню високої якості діяльності приносять людині задоволення. Особистісно забарвлена діяльність відбувається більш конструктивно, а

активність надає діяльності особливу особистісну значимість [4; 241; 295].

Отже, пізнавальна потреба й пізнавальна активність викликають емоційне задоволення, заглибленість у процес діяльності. Важливість *емоційного компонента* в діяльності людини й, насамперед, дитини відзначається багатьма дослідниками. Діяльність, якою займається дитина, повинна бути пов'язана з позитивними емоціями, приносити радість, задоволення. Якщо є ця радість, - задатки розвиваються, немає радості, - їх розвитку не буде.

Одна з функцій емоцій, на думку дослідників, полягає в тому, що вони орієнтують людину, вказуючи на ступінь важливості навколишніх явищ. Емоції говорять про те, *що* є першочерговим, актуальним у поточній діяльності й *що* особистісно значиме в плані життєдіяльності взагалі. Існують зв'язки емоційних станів з якістю мислення: емоційна привабливість мети сприяє виконанню пізнавального завдання, множить сили людини, полегшує виконання рішення, позитивні емоції збільшують мотивацію й навпаки. Разом з тим, рішення, прийняті в стані емоційної напруги, не виконуються, тому що вже сам мотив, що послужив ухваленню рішення, не відповідає переконанням людини [23].

Отже, *потреба* є джерелом *активності*. *Задоволення* потреби приносить *задоволення* від діяльності, викликає інтерес до неї, з'являється *мотивація* для заняття нею, виникає *спрямованість* на діяльність. Мотивація поведінки, у свою чергу, тісно пов'язана з емоціями й принципово неможлива поза межами емоційної, ціннісної сфери.

Із цього виходить, що *потреби й мотиви* є, з одного боку, *джерелом, стимулятором* активності, а з іншого боку - *виражаються* в ній. У ролі мотиву, як джерела активності, можуть виступати, крім потреб, інтереси, ідеали, переживання психічних процесів і т.д., тому найбільш загальним терміном, що охоплює всі джерела активності людини, деякі автори вважають термін «спонукальна сила» [4; 87; 162].

Мотивація, як рушійна сила людської поведінки, займає провідне місце в структурі особистості, пронизуючи її основні структурні утворення:

спрямованість, характер, емоції, здібності, діяльність і психічні процеси [64; 182].

З вищесказаного виходить, що *мотивація* є *основою* в стимулюванні проявів *активності*, у формуванні *емоційно-вольової сфери*, а отже, і в *розвитку* потенціалу людини. Мотивація забезпечує високу працездатність, наполегливість. І це, в остаточному підсумку, приводить до успіху, дозволяючи людині розкрити й реалізувати потенціал, просуваючись по шляху самовдосконалення, особистісного розвитку.

На думку А. Маркової, що займається проблемами мотивації, у психології мотивації стало можливим говорити про суб'єкт, волю й відповідальність, коли всі мотиваційні явища розділилися вченими на два класи: *зовнішня мотивація* – детермінація поведінки фізіологічними потребами й средовищною стимуляцією; *внутрішня мотивація* – обумовленість поведінки, що не виходить із потреб організму й впливів середовища. Внутрішній мотив - це невідчужуваний від людини стан задоволення й задоволення від своєї справи. До числа спеціальних умов розвитку внутрішньої мотивації в навчальній діяльності належить переживання учнями власної автономії, особистісної причинності.

Таким чином, обставини, насамперед умілий педагогічний вплив, що надають учням автономію, що підтримують їх впевненість у собі, підсилюють внутрішню мотивацію, тоді як обставини, що роблять тиск, що контролюють, послабляють внутрішню мотивацію. До факторів, що позитивно впливають на внутрішню мотивацію, належить також самостійний вибір, що дає можливість дитині відчути самодетермінацію у виборі діяльності. При цьому успіх, що пояснюється зовнішніми факторами (легкістю завдання, везінням), викликає менше почуття задоволення досягнутим, ніж успіх, приписуваний дії внутрішніх факторів (здібностям, зусиллям). Чим вище мотивація досягнення, тим більше учень пояснює результати своєї поведінки дією внутрішніх факторів [279].

Отже, *внутрішня мотивація* й лежача в її основі активність, що

забезпечує усвідомлення власної *суб'єктності,* – невід'ємний компонент розвитку здібностей. Синтез цих складових забезпечує інтенсивну діяльність, необхідну для розвитку здібностей. Здібності людини, не входячи безпосередньо в мотиваційні механізми, разом з тим тісно пов'язані з ними, тому що визначають мотиваційну сферу й випробовують на собі її вплив. Існує тенденція до перемикання мотиваційних установок на більш успішні види діяльності, що відповідають можливостям людини. Крім того, сформоване позитивне мотиваційно-ціннісне відношення до тієї або іншої сфери діяльності (потреба, інтерес) призводить до перемикання функціонально-енергетичних ресурсів людини на ці види діяльності, що сприяє формуванню відповідних здібностей. Взаємовідношення мотивації й здібностей здійснюється через діяльність як виконавчий момент психічної активності [23; 87].

Однією з крайніх і найбільш неадекватних форм сприйняття причин поведінки є *виучена безпорадність*. Таку назву одержала причинна схема, власники якої переконані, що ймовірність тих або інших наслідків їх дій і поведінки в цілому не залежить від того, що вони роблять. Тобто, ці учні бачать основну причину наслідків своїх дій у зовнішніх і нестабільних факторах (везінні та ін.).

Основа виученої безпорадності - відмова від пошуку (порушення пошукової активності). Вона найчастіше виникає в ситуації, коли пошукове поведінки спричиняє покарання, при гіперопіці дитини, тому що контроль постійно перебуває в руках дорослого, коли негативне підкріплення стає постійною умовою існування, коли дитина постійно переконується в неможливості своїми діями змінити хід подій. Вона починає уникати життєвих змін, ухилятися від вирішення складних завдань, тому що вони обіцяють невідоме, змушують до пошуку, а пошук атрофований. У всіх випадках - це обмеження активності, суб'єктності дитини [227; 386].

Отже, причинні схеми впливають на рівень досягнень учнів, на їх уявлення про себе, рівень домагань і мотивацію поведінки в цілому. На думку вчених, мотивація поведінки знижується, якщо учні приписують свій неуспіх

зовнішнім факторам: невдача, неконтрольовані перешкоди. З іншого боку, мотивація поведінки знижується й при поясненні неуспіху відсутністю здібностей (внутрішній фактор). Разом з тим, найбільш щадящу дію на мотивацію здійснює причинна схема, при якій неуспіх приписується недостатності власних зусиль [279; 386].

З наведеного огляду видно, що *особистісна причинність*, переконаність людини в тому, що вона є причиною й джерелом власних дій, тобто від усвідомлення себе *суб'єктом діяльності*, що проявляється в активності, прямо залежить *успішність навчання*. Це – найважливіший компонент мотивації, і в остаточному підсумку, – *розвитку потенційних можливостей* кожної дитини.

Активність особистості досягає вищої ефективності, коли вона оптимально організована й цілеспрямована, тобто повноцінна діюча активність неможлива без *саморегуляції й самоконтролю*. Одним з перших проблему активності і її саморегуляції поставив Н. Лейтес. Він відзначає, що активність нерозривно пов'язана з її саморегуляцією: так, наприклад, у всіх справах потрібні увага, утримання у свідомості намірів та ін. Крім того, розумовий підйом не може бути досягнутий без активності самої дитини й без її власних зусиль по регуляції своєї активності [260-262].

Саморегуляцію особистості забезпечують ідеали, правила й форми поведінки, засвоєні принципи, норми, вплив авторитетів, традиції, вдачі, цілі, цінності, орієнтації, потреби й потенціал людини, образ «Я», рівень домагань і апарат самооцінювання [162; 295].

Недостатня увага до питань саморегуляції активності учнів виділяється дослідниками як одна з причин виникнення численних (і не тільки шкільних) проблем: слабка успішність навчання, труднощі соціальної адаптації учнів, відхилення в розвитку й поведінці.

Дослідження показали, що ефективне формування системи усвідомленої саморегуляції передбачає розвиток почуттєвих форм дії, пізнання, цілепокладання, тобто вміння ставити завдання, уміння аналізувати, уміння оцінити отримані результати (що звичайно робить учитель), тому що якісна

специфіка саморегуляції полягає в усвідомленості й суб'єктності, спирається на них. При такому формуванні засоби навчання стають не придбаннями «про всякий випадок», а активно використовуваними засобами життєдіяльності [324].

Виходячи зі сказаного вище, можна стверджувати, що особистісний розвиток, обумовлений активністю в діяльності і її саморегуляції, не може відбуватися без пізнання й оцінки своїх дій, можливостей, особливостей, тобто без *рефлексії* як індивідуальної здібності до самозміни. Пізнання самого себе починається з пізнання своїх здібностей, характеру, можливостей (цьому поняттю близьке поняття автокомунікації). Тому рефлексія є головною рушійною силою всіх сторін психічного розвитку, що сприяє формуванню образу «Я» і його презентації. Рефлексія дозволяє здійснити осмислення світу й власних дій. Рефлексія - це не просте знання або розуміння суб'єктом самого себе, але й з'ясування того, як інші знають і розуміють його особистісні особливості, емоційні реакції та ін. Вибір способів дій і лінії поведінки людини (а значить і характер активності) - кінцевий результат рефлексії [134; 135; 326].

У результаті самопізнання (рефлексії) з'являється *правильна оцінка себе*. Самооцінка - це певне емоційно-ціннісне відношення до себе, оцінка своїх здібностей, психологічних якостей і вчинків, своїх життєвих цілей і можливостей їх досягнення, свого місця серед інших людей, за допомогою порівнянь себе з іншими [162]. Дослідники обдарованості стверджують, що формування неадекватної й недиференційованої самооцінки приводить до серйозних утруднень у реалізації здібностей [200].

Результатом рефлексії є формування дитиною *образу Я*. Вона аналізує свою поведінку, особистісні якості й у результаті приходить до пізнання свого «Я». Пошук границь «Я» відбувається через співвіднесення «Я» у власному сприйнятті й у сприйнятті інших людей. Внаслідок чого в неї складається уявлення про себе як про цільну особистість, відмінну від інших людей, формується Я-Образ, потім Я-Концепція. Процеси самосвідомості займають центральне місце у формуванні особистості, багато в чому визначають здібність

до саморегуляції поведінки, відіграють провідну роль у самоорганізації й самовихованні людини [200; 225; 468].

Обдаровані діти дуже критичні до себе й часто відрізняються несприятливим образом Я. Вони надзвичайно чутливі, гостріше, ніж їх однолітки реагують на неправильне відношення до них. Тому важливо допомогти їм придбати реалістичне уявлення про себе. Дослідження причин недостатньої шкільної успішності закордонними вченими дають підстави припускати наявність тісного зв'язку між негативною Я-Концепцією й недостатньою реалізацією своїх потенційних можливостей, тому що *позитивна Я-Концепція стимулює активність, а негативна - гальмує* [322].

Узагальнюючи все сказане, можна стверджувати, що *джерелами*, що стимулюють прояв *активності*, є *потреби й мотиви*. Але цього недостатньо для її ефективності, тому що повноцінна *активність неможлива* без *саморегуляції, рефлексії*, заснованої на *самопізнанні й самооцінці*, що формують Я-*Концепцію*. Позитивний або негативний образ Я, відповідно, стимулює або «гасить» активність. Тому допомога дитині в організації самопізнання й рефлексії, у формуванні саморегуляції і Я-Концепції дозволить підтримувати її активність на високому рівні.

Активність може проявлятися в різних *формах*. Найбільш значимими з них для розвитку обдарованої дитини є *самовираження* як реалізація сутності Я, і актуалізація закладених у людині якостей і здібностей: *чим вище рівень обдарованості, тим більше потреба в самовираженні* [355]; *ініціатива й відповідальність* як прояв суб'єктності індивіда, а, отже, забезпечення його особистісного розвитку [3; 4; 181].

У результаті побудови образу Я з'являється почуття індивідуальності, а разом з ним - потреба в її підтримці й прийнятті з боку інших людей (для чого вона повинна бути донесена до них), що викликає інтерес, з одного боку, до свого внутрішнього світу, а з іншого боку - до засобів його вираження. Тому процес формування внутрішнього Я йде паралельно постійному зовнішньому випробуванню себе (на міцність, витривалість, силу та ін.), будить високу

потребу в самовираженні, в апробації своїх життєвих сил і можливостей [468].

Тому багато авторів виділяють потребу в самовираженні як *причину активності*. Усвідомлення свого Я передує за часом свого виникнення самовираженню. Самовираження пов'язується з образом свого Я, з пізнанням своїх здібностей, зі співвіднесенням їх зі своїми потребами й відрізняється від *самореалізації* в житті, коли пізнання закінчено й потрібно будувати всю сукупність своїх зовнішніх взаємодій зі світом (не тільки в ціннісно-значеннєвому, але й у контрольно-діючому відношенні). Можливість гармонічного збігу самовираження й самореалізації цілком залежить від сформованості образу Я (з погляду цілісності), від особистісної готовності організувати, забезпечити всю сукупність зовнішніх умов самореалізації. Питання про самовираження постає дуже гостро, будучи принциповим не тільки для прояву свого «Я», але і як одне з важливих умов адекватного й гармонічного розвитку особистості [4].

Як показують дослідження гуманістичних психологів (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Сатир, Е. Фромм та ін.), потреба в самовираженні (самоактуалізації) є однією з основних для людини, вона є суттю людського існування, підкреслюється важливість самовираження у *творчому процесі* [281; 378].

Формами активності, як уже говорилося, є також *ініціатива й відповідальність*. Це якості, які розвиваються в індивіда в більшому або меншому ступені залежно від того, наскільки суспільством йому надана свобода й наскільки вона приймає суспільну необхідність. Поряд із самовираженням ці форми активності також дуже важливі для прояву й розвитку потенціалу людини, тому що вони виражаються в продовженні розумової діяльності за межами вимог ситуації, що обумовлює й стимулює цей процес [4; 61; 181].

На думку А. Доровського обдарованій людині більшою мірою властиві три види активності:

- *надситуативна* – здібність ставити цілі, надлишкові з погляду

вихідного завдання. Цей різновид виступає в явищах творчості, пізнавальної (інтелектуальної) активності;

- *пошукова активність* – поведінка, спрямована на зміну ситуації, або відношення до неї, при відсутності визначеного прогнозу її результатів, але при постійному обліку ступеня її ефективності;

- *наднормативна активність* – одна з форм прояву надситуативної активності – прагнення індивіда перевищити офіційно пропоновані суспільством нормативні вимоги до того або іншого виду діяльності [152].

У контексті життєдіяльності обдарованої особистості ці види активності, на думку А. Доровського, поєднуються в різних пропорціях і впливають на динаміку діяльності в процесі навчання. Це підтверджує, що навчання проявляє розвиваючий ефект, коли сам суб'єкт, що розвивається, активний, діяльний і комунікабельний [153]. Вихід за межі пропонованих вимог, характерний для цих видів активності, забезпечує сприятливий вплив на успішність розвитку дитини.

У зв'язку зі здійсненням творчої діяльності В. Петровський пропонує поняття неадаптивної активності. Неадаптивність - нетотожність того, до чого прагне суб'єкт, тому, чого вдається досягти. Діючи, людина неминуче виходить за межі первісних прагнень. Коли лідерство в цих процесах беруть на себе активно-неадаптивні тенденції, відбувається покладання людиною себе як вільної істоти. Це феномени ризику, гри, творчості, пізнавального й емоційного освоєння світу («відчування»), прояви й розкриття свого «Я», знаходження себе в іншому й іншого у собі як самоцінні прояви активності людини [339].

Узагальнюючи, можна сказати: здібності від природи не даються – їх треба розвивати; пізнавальна потреба, навпаки, – природний дарунок, що також має потребу в розвитку. Саме від пізнавальної потреби значною мірою залежить розвиток здібностей, тому що вона є найсильнішим стимулом для цього. *Пізнавальна потреба* характеризується, насамперед, *активністю,* прагненням до процесу пізнання, що можливо лише завдяки особливості цієї потреби – задоволенню від розумової напруги, пов'язаному із цим позитивному

емоційному стану. Пізнавальна потреба проявляється й розвивається як потреба, тільки тому, що разом з нею «включається» механізм позитивних емоцій. Чим більше вона підкріплюється, тим сильніше стає, тим вище рівень активності. Розвиток здібностей при цьому відбувається швидко й легко.

Активність, у свою чергу, залежить як від внутрішніх передумов, так і від зовнішніх умов, що призводять до її оптимізації, якісного росту. Джерелами, що стимулюють її, є потреби й мотиви. Крім того, активність неможлива без самопізнання й самооцінки, які є також основою у формуванні індивідом образу Я (при цьому тільки позитивний образ Я підвищує активність). Людина, з огляду на результати активності, відчуває задоволення. Це піднімає активність на новий рівень, розвиває мотиваційну сферу, удосконалює здібність саморегуляції, що створює сприятливі умови для прояву й розвитку всіх його потенційних можливостей.

Таким чином, активність виконує найрізноманітніші ролі в життєвому функціонуванні особистості, обслуговує всі сфери її життя – від координатора всіх її життєвих проявів до самих детальних операцій, здійснюваних людиною повсякденно. Активність є результуючою життєвих планів людини: часового, ціннісного, дієвого та ін. Так, здійснюючись особистістю в дієвому плані життя, активність здобуває форму самореалізації. У часовому плані – форму актуалізації своїх дій, тобто саморегуляції, у ціннісному – форму самовираження як прояву свого Я в житті [4]. Крім того, активність є *системоутворюючою якістю* в структурі обдарованості, що дозволяє людині усвідомити себе суб'єктом діяльності. Тільки якщо особистість виступає суб'єктом діяльності, можлива справжня, гармонічна активність. Це забезпечує не тільки особистісний розвиток, але й прояв, розвиток обдарованості.

Усвідомлення дитиною суб’єктності, особистісної причинності - основний особистісний фактор, головна умова її активності а, отже, і розвитку. Тому виховання школярів як суб'єктів навчальної діяльності, що несуть відповідальність за свої дії, що вміють і бажають учитися, - застава успішного прояву й розвитку їх потенційних можливостей. Це неможливо без звертання

до самосвідомості дитини. Тому виховання цих якостей в учнів - одне з основних завдань педагога.

1.4. Вплив педагогічної діяльності вчителя на розвиток музичних здібностей школярів.

Розуміння дитини як суб'єкта свого розвитку є одним з основних положень у сучасній концепції дитинства, що сформувалася на основі таких тенденцій сучасної освіти як її гуманізація й особистісна орієнтація. Причому становлення суб’єктності визначається і як мета, і як показник розвитку цілісної особистості. Це значить, що дитина є не тільки об'єктом педагогічних впливів, але й суб'єктом власної діяльності по розвитку своїх потенційних можливостей, свого навчання й виховання. Інакше кажучи, без власних зусиль, навіть при наявності дуже талановитого педагога, дитина розвиватися не буде [66; 198; 128; 406; 435].

З вищесказаного виходить необхідність визначити характеристики людини як суб'єкта свого розвитку і їх вплив на процес цього розвитку.

Основними рисами особистості як суб'єкта діяльності, на думку Н. Сергєєва, є:

1) здібність не тільки привласнювати світ предметів і ідей, але й виробляти їх, перетворювати, творити нові (через усвідомлення й прийняття його мети, завдань, установок діяльності; через володіння необхідними процедурами, уміннями; через розуміння власної значимості для інших людей, відповідальності за результати своєї діяльності, обґрунтування вибору; через здібність до рефлексії, потребу в ній як необхідну умову свідомого регулювання своєї поведінки, життєдіяльності);

2) «інтегративна активність» (К. Абульханова-Славська) як сутнісна ознака суб'єкта, що передбачає активну позицію особистості у всіх вищевказаних проявах. При цьому ступінь суб’єктності активності обумовлюється її спрямованістю на реалізацію самовиховання, самоосвіти, самоаналізу, саморозвитку та ін.;

3) свобода особи як детермінація дій, що відбуваються в самій людині, а не в зовнішній реальності;

4) внутрішня незалежність, але не в смислі ігнорування зовнішніх впливів, а в значенні стійкості поглядів [404, с. 71].

Таким чином, вихідною *умовою розвитку суб'єктних* властивостей особистості є створення простору свободи, а це можливо тільки при орієнтації освіти на особистість дитини, її *гуманізації*. Одним із принципів, що лежать в основі гуманізації й особистісної орієнтації освіти, є *пріоритет виховання, духовного росту* особистості, акцент на становленні людини, на знаходженні нею своєї неповторної індивідуальності. Результатом цього є усвідомлення необхідності особистісного розвитку дитини, що визначає успішність процесу навчання. Іншим основним принципом гуманізації є *дводомінантність педагогічного процесу* – ціннісно-значеннєва рівність дорослого й дитини. Це передбачає зсув традиційних педагогічних цінностей убік діалогу й спілкування, самовираження; організацію педагогічного процесу на основі спільної діяльності, співробітництва, саморозвитку [14; 66; 406].

Авторами, що займаються проблемою гуманізації й особистісної орієнтації освіти підкреслюється, що освіта в цілому стає ефективною саме тому, що процес виховання стає глибинним спілкуванням. Але, «оскільки, зміст існуючої професійної педагогічної підготовки мало орієнтує вчителя на духовне спілкування з дитиною, це, в остаточному підсумку, визначає низьку якість шкільного виховання й освіти в цілому» [68, с. 129]. *Із цього виходить, що саме спілкування, засноване на діалозі, взаємодії, співробітництві й сприянні, визначає успішність розвитку учня в процесі навчання*. Тому у виявленні педагогічних умов розвитку музично обдарованої дитини ми зупинимося саме на *характері педагогічних відносин*.

Подальша логіка дослідження передбачає виявлення сутності поняття «розвиток». Дослідниками відзначається, що поняття «розвиток» з'явилося в гуманітарному контексті на рубежі XVI - XVII ст., і розвитися спочатку значило - всім майбутнім частинам організму, розпрямитися, стати видимими,

вирости. Таким чином, розвити можна тільки те, що є в істоті, що розвивається. «Розвивати в педагогічній взаємодії можуть тільки такі діяльності й система спілкування, які вступають у резонанс із внутрішніми, природними закономірностями» [222, с. 91].

Б. Братусь виділяє наступні умови розвитку, що є одночасно його критеріями: відношення до іншої людини як до самоцінності, як до істоти, що персоніфікує в собі нескінченні потенції роду «людина»; здібність до децентрації, самовіддачі, любові як способу реалізації цього відношення; творчий, цілеутворюючий характер життєдіяльності; потреба в позитивній свободі; здібність до вільного волепрояву; можливість самопроектування майбутнього; віра в здійсненність наміченого; внутрішня відповідальність перед собою й іншими; прагнення до знаходження наскрізного загального змісту свого життя [71, с. 50].

По Б. Ельконіну «суб'єктність акту розвитку втілена в посередництві» [494, с. 140], тобто для розвитку необхідний посередник (батько, учитель та ін.), що займає місце між ідеєю (ідеальна мета, до якої він прагне в розвитку дитини) і реалією (втілення цієї мети). При цьому він не закриває собою цю ідею, а, навпаки, виражає й втілює її. При цьому посередник є не «деміургом», а ініціатором, тому що зміст посередницької роботи - «зробити того, хто посередується, співучасником, а не тільки тим, хто зазнає вплив».

Крім того, дорослий лише в тій мірі є посередником, у якій він вишукує, випробує (спочатку він, а не дитина) ситуацію, у якій його ідея (те, що він представляє й виражає) сама стає предметом дитячого випробування. Таким чином, суть посередництва полягає в тому, що посередник, «відштовхуючись» від дитини, веде її по шляху вдосконалювання. Б. Ельконін відзначає, що найбільш яскраві й переконливі приклади посередництва можна знайти там, де ця проблема виявляється й представляється як антропологічна [494].

Психологічний механізм посередництва розкривається через поняття про зону актуального й найближчого розвитку дитини, введена Л. Виготським, який показав, що відносини розумового розвитку до можливостей навчання можуть

бути виявлені за допомогою визначення актуального рівня розвитку дитини й зони її найближчого розвитку. При цьому навчання, створюючи зону найближчого розвитку, веде його за собою. Тільки те навчання є дієвим, котре йде поперед розвитку.

Узагальнюючи сказане вище, можна зробити висновок про те, що *ідея посередництва*, висунута Б. Ельконіним, дозволяє визначити місце вчителя як «співучасника» у ситуації розвитку дитини. Крім того, аналіз положень, що визначають посередництво як *психологічний механізм розвитку*, запропонований їм, дозволив визначити їх *близькість принципам*, на основі яких у сучасній педагогічній науці й практиці будується процес *педагогічної підтримки*.

Педагогічна підтримка, за О. Газманом [102-103], полягає в допомозі дитині як суб'єктові вільної свідомості (самосвідомості), вільної діяльності (самодіяльності), вільного вибору (самовизначення). Предметом педагогіки свободи, до якої належить педагогічна підтримка, на відміну від предмета педагогіки необхідності, є способи вивчення людиною самого себе, а не тільки природно-наукової картини світу. Отже, без *самопізнання* свобода неможлива.

У педагогіці необхідною метою є суспільство, а людина є засобом. Вона передбачає соціалізацію дитини - введення дитини в світ дорослих, знаходження нею здібності до «адаптивної активності». Педагогіка свободи заснована на індивідуалізації - підтримці й розвитку того своєрідного, що закладено природою. В індивідуалізації людина є метою, суспільство - засобом. Індивідуалізація - це система засобів, що сприяє усвідомленню дитиною відмінності від інших, своєї слабості й сили для самостійного вибору власного сенсу життя, це допомога в особистісному самовизначенні, а, як говорилося вище, самопізнання лежить в основі активності, забезпечує її ефективність, дієвість.

Індивідуалізація передбачає:

1) допомогу учневі в реалізації базових потреб, без чого неможливе відчуття «самості», людської гідності;

2) створення умов для максимально вільної реалізації здібностей і можливостей індивіда;

3) головна риса індивідуалізації - підтримка людини в автономному духовному будівництві, у творчому самовтіленні, у розвитку здібності до життєвого самовизначення.

Зміст такої допомоги, тобто *підтримки* полягає в тому, що підтримувати можна лише те, допомагати тому, що вже є в наявності (але на недостатньому рівні), тобто підтримується розвиток «самості», самостійності людини [65; 102; 103].

Е. Бондаревська, аналізуючи педагогічну діяльність Ш. Амонашвілі, виділяє три принципи, на яких у нього заснована підтримка:

1) любов до дитини;

2) олюднення середовища, у якому вона живе;

3) проживання в дитині свого дитинства.

У зв'язку із цим, вона наводить слова В. Сухомлинського про те, що для того щоб підтримати дитину, педагог повинен розвивати в *собі* здібність до розуміння дитини й усього, що з нею відбувається, мудро ставитися до її вчинків, вірити, що дитина помиляється, а не порушує з наміром, захищати дитину, не думати про неї погано, несправедливо, і найважливіше – не ламати його індивідуальність, а виправляти й направляти її розвиток, пам’ятуючи, що дитина перебуває в стані самопізнання, самоствердження, самовиховання, саморозвитку, самоздійснення [11; 66; 435].

Ці якості передбачають надання педагогічної підтримки на більш глибокому, *особистісному* рівні. *Особистісна педагогічна підтримка,* за О.С. Газманом, – це надання допомоги учневі в скрутній ситуації для того, щоб він навчився *самостійно* справлятися із труднощами, що передбачає допомогу в пізнанні себе й адекватному сприйнятті навколишнього середовища. Вона складається в спільному з учнем визначенні його інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод, досягненні позитивних результатів у *самоорганізації*. Тобто, основна увага повинна приділятися підтримці

діяльності *особистісних структур свідомості* й, у першу чергу, підтримці *активності* й *вольової сфери* (зокрема, таких згадуваних вище якостей як самостійність, самоорганізація, здібність до саморегуляції), тому що саме від неї залежить розвиток обдарованої дитини [103].

Таким чином, *педагогічна підтримка* може виступити *способом посередництва*, тому що загальними для них принципами є: відношення до іншого як до самоцінності, надання свободи у виборі й самопрояві (забезпечення суб'єктної позиції), допомога в самопізнанні (рефлексії як необхідній умові регулювання своєї діяльності) і самовираженні, що обумовлює розвиток потенційних можливостей дитини.

Організація педагогічного процесу на принципах особистісного підходу, що виражається, зокрема, у педагогічній підтримці, ґрунтується не тільки на особистості учня, але й на особистості вчителя. Це двосторонній процес, і особистість учня, що розвивається, може «підтримувати» тільки особистість учителя, що розвивається [66; 97; 237; 247; 249; 406].

Таким чином, підготовки вчителя тільки в предметній сфері недостатньо, він повинен уміти актуалізувати життєві смисли, самоорганізацію, особистісні функції дитини. «Предметно підготовлений учитель може навчити вихованця цілком конкретним речам, упускаючи при цьому головну, сутнісну функцію педагогічної діяльності - освіта людини взагалі» [406, с. 207].

Крім того, аналіз психолого-педагогічної літератури по проблемі обдарованості показує, що для обдарованої дитини необхідний спеціально підготовлений до роботи з такими дітьми вчитель. Так, наприклад, у США до роботи з обдарованими допускаються тільки викладачі, що закінчили курси, спрямовані на відповідну підготовку, тобто особистість учителя розглядається як один з основних факторів у розвитку обдарованої дитини [355], відзначається, що «середовище», навчання й виховання або придушують природний дар дитини, або допомагають йому розкритися. Більше того, кваліфіковане педагогічне керівництво й сприятливі умови здібні перетворити його у видатний талант [406].

Разом з тим, у роботах із цієї проблеми часто зустрічається спрощений погляд на неї: основною якістю такого вчителя передбачається, головним чином, ерудиція (насамперед предметна) і знання різного роду методик. Тим часом навчання дітей вимагає змін у змісті, процесі, кінцевих цілях і атмосфері навчання. Найчастіше це виявляється не під силу непідготовленому спеціально вчителеві, і викликає багато негативних для розвитку дітей наслідків [239; 502].

Так, дослідження показують (Л. Попова, В. Юркевич та ін.) [352; 502], що:

- непідготовлені до роботи з обдарованими дітьми вчителі байдужі до їх проблем, тому що не мають уявлення про них;

- часто такі вчителі вороже налаштовані стосовно обдарованих, тому що ті являють певну загрозу їх авторитету;

- непідготовлені вчителі показують низькі результати у виявленні обдарованих, тому що не знають особливостей і потреб цих дітей;

- вони часто використовують тактику кількісного збільшення завдань для дітей, зазнають труднощів у підборі якісно відмінних методів роботи, які необхідні таким дітям.

Навчені вчителі, навпроти, використовують методи, більш підходящі для дітей із творчими здібностями: швидкість навчання в них вище; вони частіше стимулюють самостійну роботу; орієнтуються на активізацію пізнавальних процесів (наприклад, узагальнення, аналіз, критична оцінка інформації). Вони більше сприяють розвитку творчих здібностей, заохочують самостійний вибір. Підготовлені вчителі ставлять більш диференційовані завдання уроку; вибирають більш підходящий матеріал для навчання [239; 503].

Л. Поповою були проведені дослідження стилів навчання, яким віддають перевагу вчителі для обдарованих. Для них характерне тяжіння до інтуїції, мислення. У їх стилі містяться наступні характеристики: орієнтація на інновації й інтелектуальний пошук; побудова навчання на основі понять; висока цінність нових ідей і інтуїтивних прозрінь; перевага відкритих питань, критичного мислення, дослідницьких підходів; у класі панує творчий хаос; гнучкий,

творчий підхід до навчання. Більшість із перерахованих характеристик стилю входить і у переважні стилі навчання самих обдарованих [352].

Особливе значення має особистість викладача в сфері мистецтва. Учитель передає учневі не тільки майстерність - те, що називається у викладанні мистецтва школою, але й частку самого себе, свій художній світ, відбувається «зараження талантом». Учитель - це той фактор, що беззастережно визнається визначальним в становленні й розвитку людини мистецтва. Тому, чим значніше масштаб особистості вчителя, тим більше впливу він зможе зробити на ріст особистості свого вихованця [316; 340].

У спогадах практично кожного відомого музиканта зустрічається усвідомлення того, яке значення мав учитель у становленні його як особистості в житті й у творчості. Так, наприклад, про П. Серебрякова його учні пишуть: «У житті кожного зустрічаються люди, спілкування з якими залишає слід назавжди. Воно формує й збагачує нашу особистість. Для мене такою людиною був П.Серебряков. Дотепер не перестаю дивуватися неймовірному масштабу його натури. Не тільки винятковий педагогічний талант, але й вся його багатогранна діяльність у комплексі невідхильно впливала на нас - учнів» [405; с. 147]; «Столярський впливав на учнів не тільки силою величезного таланта музиканта-педагога, але й всім своїм виглядом невтомного трудівника, закоханого в життя, одержимого пристрастю до музики» [136, с. 186].

Л. Попова, на підставі дослідження Б. Блумом (1986 р.) життя талановитих людей, виділяє три типи вчителів, робота з якими однаково важлива для розвитку їх таланту:

1) учитель, що будить у дитини інтерес до навчального предмета й створює атмосферу емоційної включеності в нього, що закохує дитину в предмет;

2) учитель, що відпрацьовує техніку - навички, уміння, необхідні для успішного сходження до вершин майстерності (найбільша складність цього типу - домогтися досконалої техніки без втрати любові до предмета);

3) учитель, що виводить дитину на професійний рівень, що допомагає

відкрити тонкості майстерності, відшліфувати грані таланту й розкрити його індивідуальність. Ці три типи залежать як від особистісних особливостей учителів, так і від їх досвіду [355, с. 168].

М. Ліндсей виділяє наступні кваліфікаційні рівні вчителів, що навчають обдарованих і талановитих дітей. Вона розділяє різноманітні особистісні якості, знання й уміння, властивому вчителеві обдарованих дітей на три основних групи. *У першу групу* входять особистісні якості, базові знання, уміння й відносини, необхідні будь-якому вчителеві, що допомагають розвитку кожного індивіда. *Друга група*: особистісні якості, знання, уміння й відносини, важливі для розвитку загальної обдарованості. *У третю групу* входять особливі якості, потрібні вчителеві для успішної роботи з конкретними видами обдарованості: загальної інтелектуальної, академічної, творчої, соціальної, психомоторної, художньої та ін. [239].

Вітчизняними й закордонними дослідниками розроблені як загальнотеоретичні основи, так і цільові тренінги для вчителів, які допомагають освоїти техніку паритетного спілкування, підвищують чутливість учителя до поведінкових проявів дітей, сприяють їх особистісному росту. Відповідно до цього, підготовка вчителя для роботи з учнями складається з розвитку особистісних і професійних якостей і йде трьома шляхами: через досягнення розуміння себе (щоб точніше представляти свої сильні й слабкі сторони) і розвиток чутливості до інших; через підвищення знань про особливості розвитку дітей з різними видами обдарованості й знань про принципи їх навчання; через тренування вмінь, необхідних для того, щоб ефективно навчати й створювати власні індивідуалізовані програми [239; 355].

Крім вищесказаного, учитель для повинен бути орієнтований, насамперед, на *сприяння* розвитку здібності, тому що це найбільш ефективна тактика в їх розвитку. Вплив оточення, значимих для дітей людей є вирішальними для реалізації їх високих здібностей. У їх число, крім учителя, входять батьки, найближче оточення. Саме їм належить особлива роль – *сприяння* розвитку. Особистим прикладом оточення дитини й, насамперед,

учитель, повинне сприяти розвитку так, щоб підводити його до розуміння себе, своїх здібностей і можливостей, життєвих цілей і цінностей. Головна мета – *сприяння* інтелектуальному, емоційному й моральному росту індивіда; його *самовідкриттю,* реалізації в ньому кращого на шляху особистісного становлення. *Сприяти,* а не управляти, не примушувати розвиватися в «потрібному» напрямку – це пов'язане з володінням особливим стилем взаємин [152; 153].

Виходячи з вищесказаного, можна виділити три групи якостей, необхідних учителеві для успішного навчання й розвитку дітей: *професійні, особистісні й поведінкові.*

У коло *професійних* умінь учителя дослідниками включаються наступні компоненти.

- Первинна ідентифікація здібних дітей - уміння розпізнавати ознаки обдарованості в різних сферах і будувати навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження дитини.

- Знання концептуальних моделей розвитку особистості.

- Вибір форм і методів навчання, розробка й індивідуалізація навчальних програм з урахуванням музичних особливостей, уміння збагатити їх (в основі цих умінь - знання особливостей розвитку дітей взагалі, що є ключем до пізнання й базою для розробки програм для них).

- Володіння ефективними методами викладання:

1) мати основне завдання: надання допомогу в одержанні знань;

2) відповідати: а) рівню інтелектуального й соціального розвитку дитини, б) вимогам і можливостям, властивим тим ситуаціям, у які потрапляє дитина;

3) відображати основний і послідовний, хоча й не єдиний, варіант розвитку когнітивних здібностей обдарованої дитини;

4) сприяти переходу від перцептивного рівня пізнання до вищих понятійних рівнів.

- Оцінка результативності навчання (уміння аналізувати й оцінювати не тільки успіхи дитини, але й ефективність участі батьків у процесі навчання,

тому що це необхідно для його подальшого планування.

- Якщо буде потреба консультування дітей з метою допомогти дитині більш вміло вирішити проблеми, ясніше бачити всі можливості, краще усвідомити, що від неї потрібно. Діти мають потребу в дуже тонкому підході. Їх ранимість і підвищена чутливість вимагають справедливості, стриманості, розумності, вимогливості в міру й далекоглядності. Тому вчителеві необхідно мати навички правильного консультування:

а) слухати: дати учневі висловитися;

б) уточнювати: переконати учня, що він розуміє, про що той говорить;

в) підсумувати: зводити всі нитки воєдино, щоб побачити все в цілому;

г) перевіряти: задавати конкретні питання;

д) визначати: постаратися визначити проблему й дати їй назву;

е) розбирати варіанти: оцінити різні способи вирішення проблеми;

ж) рекомендувати: дійти висновку й запропонувати найкращий спосіб дії [153].

А. Доровський виділяє наступні принципи, що лежать в основі консультування:

а) бути природним і говорити те, що думаєш;

б) не користуватися своїми порадами для маніпулювання дитиною або особистої вигоди;

в) уміти зрозуміти, що почуває дитина, і точно оцінити той стан, у якому вона перебуває [153, с. 119].

- Консультування батьків обдарованих дітей. Участь родини є найважливішим елементом у музичному навчанні дітей. У завдання вчителя входить уміння виробити ефективні шляхи спільної роботи. Учителям необхідно застосовувати різні шляхи залучення батьків у процес навчання, навчити їх спостерігати за своїми дітьми, стежити за їх розвитком, сприяти йому, допомагати в оволодінні засобами оцінки досягнень дітей, уміти переконати їх у необхідності уважного ставлення до своїх дітей, для того, щоб останні завжди могли одержати потрібну їм допомогу.

- Уміння стимулювати пізнавальні здібності учнів. Насамперед, це стимулювання дослідницької діяльності методом відкриттів (Д. Треффінгер) [153; 239; 355].

Як говорилося вище, переважаючу роль у розвитку обдарованих відіграє *безперервне самовідкриття,* якому можна сприяти, але яке не можна нав'язувати. Отже, основна відповідальність за пізнання самого себе й навколишнього світу лягає на дитину, що робить її суб'єктом свого розвитку. Тому вчитель повинен бути максимально чутливим до дитини й завжди пам'ятати, що «щораз, коли ми вчимо дитину чомусь раніше, ніж вона сама могла б відкрити, ми не дозволяємо їй винайти це, а, отже, і зрозуміти повністю» (Ж. Піаже).

Для того щоб *сприяти* реалізації здібностей і становленню особистості обдарованої дитини, *співробітничати* з нею учителеві, на думку дослідників, необхідно мати наступні *особистісні якості*.

- Найбільше значення має система поглядів і переконань учителя: уявлення про себе, про інших, про цілі і завдання своєї діяльності, *позитивна Я-Концепція* (учитель розуміє, приймає, поважає, довіряє собі), що є одним з найважливіших якостей учителя, що працює з дітьми. На думку багатьох дослідників, позитивна Я-Концепція вчителя прямо пов'язана з його доброзичливим відношенням до дітей.

- Здатний до самоаналізу, уміє аналізувати й оцінювати свої почуття, сильні й слабкі сторони своєї особистості й мотивацію, тому що людина не здатна розібратися в собі не може зрозуміти потреби й почуття інших.

- Емоційна стабільність тісно пов'язана з позитивною Я-Концепцією, гнучкістю. Учитель із вантажем невирішених проблем особистого характеру, не найкращий наставник для будь-якої дитини, тим більше для обдарованої, тому що проникнення в складний характер такої дитини, розуміння її особливих інтересів і потреб вимагає більших емоційних витрат, а це важке навантаження навіть для людей зі стійкою нервовою системою.

- Чуйність є важливою якістю, якою повинен володіти вчитель.

Чутливість до переживань і потреб інших, повага й довіра до них має особливе значення при навчанні обдарованих дітей, які досить ранимі. Важливо вміти вникнути в причину їх занепокоєнь, допомогти впоратися зі своїми почуттями. Подібний вид підтримки допомагає дітям розвивати свої здібності й справлятися із проблемами, що постають перед ними.

- Здатний прийняти іншого як особистість, прийняти його право на свою точку зору. Учитель повинен прагнути до розуміння й задоволення інтересів і запитів дітей, що володіють неординарними здібностями.

- Цілеспрямований, наполегливий і докладний. Учителеві необхідно до кінця розкривати можливості кожної системи або методики навчання, по якій він працює, і не міняти їх, не досягши цієї мети.

- Професійна зрілість. Зрілі вчителі мають великі знання й досвід у застосуванні методик і стратегій навчання, завжди можуть знайти потрібний підхід до будь-якої дитини. Характерною рисою професійно зрілих учителів є те, що вони завжди чітко усвідомлюють свої цілі й завдання. Такі фахівці вселяють упевненість учням і викликають повагу до себе з боку колег. Вони не побоюються обдарованих дітей.

- Розумовий розвиток вище за середній (не повинне бути інтелектуального розриву між дитиною й учителем), в інтелектуальному стилі - прагнення до концептуалізації, генералізації, креативності й глибокі знання предмета, інтуїтивність, добре розвинене сприйняття, широкий кругозір, інтерес до інтелектуальної діяльності, до культури, мистецтва.

- Має почуття відповідальності за власну поведінку і її наслідки, прагне вирішити педагогічні завдання, що стоять перед ним.

- Ініціативний, має організаторські здібності, легко зав'язує стосунки, ентузіаст, має живий і активний характер, життєстійкість.

- Гнучкий, відкритий новим ідеям, відрізняється потребою вчитися, готовий до постійного самовдосконалення, високі потреби в досягненні мети, має розвинену уяву, схильний до новаторства, експериментам, але не до наслідування зразкам, творчий, нетрадиційний світогляд.

- Схильний скоріше вести, направляти, ніж управляти або натискати, демократичний, а не авторитарний.

- Уважний як до процесу навчання, так і до його результату, прагне втягувати інших у пошук, а не давати готового рішення.

- Має почуття гумору (але без схильності до сарказму).

Більша частина наведених умінь визначає саме *сприяння* обдарованим дітям [321; 343; 355].

Узагальнюючи сказане можна стверджувати, що тільки організація педагогічного процесу на принципах *педагогічної підтримки*, заснованої на *сприянні* (але не керуванні) інтелектуальному, емоційному, моральному саморозкритті, самореалізації, *співробітництві* з дитиною, на стимулюванні її самостійності, ініціативи забезпечить не тільки навчання обдарованої дитини, але й цілеспрямований (а не стихійний) розвиток її особистості й індивідуальності. Очевидно, що сприяння й співробітництво розвитку, навчанню й вихованню дитини, надання їй простору свободи дозволяють стимулювати активність дитини, роблять її суб'єктом своєї діяльності, що є (як говорилося вище) головною умовою його розвитку, формування його емоційно-вольової сфери.

Сприяння й співробітництво можна визначити як окремі випадки педагогічної підтримки. Об'єднуючим їх поняттям є така форма роботи, як *менторство* – наставництво. Вона дуже популярна, особливо в роботі з обдарованими дітьми в США.

Володіння вчителем необхідними для музичного навчання дітей знаннями, уміннями й особистісними якостями представляється недостатнім, тому що йому необхідно вміти їх практично втілювати. Тому істотною частиною підготовки вчителя є практичний досвід використання отриманих знань і вмінь. Варто виділити чотири основних категорії в діяльності вчителя, що відносяться до *поведінкових рис*. Це - техніка навчання, техніка питань, зворотний зв'язок і міжособистісна взаємодія.

«Техніка навчання» містить у собі те, як учитель веде до цілей навчання.

Учителі, що працюють із обдарованими дітьми, менше дають інформації, демонстрацій, рідше вирішують завдання за учнів. Не самі відповідають на питання, а надають це робити учням. Учні працюють самі, а не споживають знання.

«Техніка питань» – учителя обдарованих дітей задають більше дивергентних, відкритих питань, які стимулюють обговорення. Вони прагнуть одержати знання, яким планують навчити, від самих учнів.

«Зворотний зв'язок» – те, як реагує вчитель на відповіді учнів. Л.В. Попова відзначає, що більшість учителів намагаються відгукнутися в мовній або іншій формі на *кожну* відповідь у класі. Учителі обдарованих поводяться більше як психотерапевти, – *уникають реагувати на відповіді.* Вони знаходять способи показати, що приймають відповіді, уважно, з інтересом вислухують учнів, але *не оцінюють* їх відповіді. Така поведінка приводить до того, що учні більше взаємодіють один з одним і частіше самі дають оцінку відповіді. Учні менше залежать від учителя, у них розвивається вміння вслухуватися, вдумуватися у свої відповіді й самостійно оцінювати їх. Таким чином, у дітей підвищується відповідальність за свої рішення й розвивається певна незалежність від оцінки оточуючих людей [352].

«Міжособистісна взаємодія» – те, як встановлюються й підтримуються відносини між учнями й учителем. Учителі одержують задоволення від учнів як від цікавих людей. Вони частіше обговорюють теми, прямо не пов'язані зі школою, демонструють велику повагу до своїх співрозмовників, вільно обмінюються точками зору. Вони готові вчитися в дітей, для них характерне вміння слухати, тому що це дозволяє краще пізнати дитину, її особливості, вони цікаві дітям [355, с. 173].

Вважаємо за можливе віднести до поведінкових рис виділювані А. Доровським психолого-педагогічні стани вчителя, що роблять великий вплив на розвиток обдарованих дітей:

а) *стани, що викликають пізнавальну активність школярів на уроці* (упор на активізацію мотиваційних, емоційних і інтелектуальних можливостей

школярів). Це досягається через власну зацікавленість, азарт, захопленість темою, підйом, що через психологічні механізми спілкування сприяє підвищенню зацікавленості учнів;

б) *стани, що забезпечують гарний виклад матеріалу* (вони виражаються в емоційній піднесеності, творчому підйомі, ентузіазмі) [153, с. 131].

Для підтримки в дитини впевненості в собі, розвитку творчого початку ефективні навички створення *атмосфери натхнення* [520] на уроці, що стимулює також критичність думки, що надихає учня, що забезпечує успіх у діяльності. Вона також відноситься нами до *поведінкових рис* і полягає в наступному:

1. Визнання вчителем раніше не визнаних або не використовуваних можливостей.

2. Повага до бажання дитини працювати самостійно.

3. Надання їй свободи вибору в сфері додавання сил і методів досягнення мети. Індивідуалізоване застосування навчальної програми залежно від особливостей учнів. Створення умов для втілення творчих ідей.

4. Заохочення максимального залучення до спільної діяльності.

5. Демонстрація ентузіазму.

6. Заохочення роботи над пропозиціями учнів.

7. Виключення тиску на дітей, створення розкутості, вільної обстановки, підкреслення позитивного значення індивідуальних розходжень.

8. Створення ситуацій, при яких учень, що не виявляє особливих успіхів у навчанні, має можливість тісного спілкування з більш здібним учнем. Пошук можливих точок дотику фантазії з реальністю. Витяг максимальної користі із захоплень і індивідуальних прихильностей.

9. Надання допомоги дітям, що висловлюють відмінні від інших думки й у зв'язку із цим зазнають тиску із боку своїх однолітків.

10. Терпиме відношення (принаймні, тимчасово) до можливого безладдя.

11. Здібності переконати учнів, що вчитель є їх однодумцем, а не супротивником [153, с. 134].

Узагальнюючи сказане, можна стверджувати, що вчителеві музики необхідно:

1) розширення знань про особливості дітей і оволодіння методами первинної діагностики;

2) вивчення себе й знаходження в собі тих професійно-особистісних якостей, які необхідні в роботі з обдарованими дітьми (знання своїх сильних сторін допоможе при бажанні стати одним із трьох типів учителів, здатним приймати іншого і його право на свою точку зору);

3) удосконалювання технології навчання, що необхідна для сприяння обдарованим дітям (це - техніка навчання; техніка питань; зворотний зв'язок і міжособистісна взаємодія, атмосфера натхнення).

Отже, на основі аналізу літератури нами виявлені 3 групи якостей, необхідних у підготовці вчителя музики в школі:

1. *Професійні*: знання, уміння, необхідні для всіх учителів і сприяючі розвитку кожної дитини; знання, уміння, що допомагають розвитку загальної й спеціальної обдарованості; уміння ідентифікувати обдарованих дітей; вибір форм навчання для них; розробка й індивідуалізація навчальних програм; оцінка результативності навчання; консультування дітей і їх батьків.

2. *Особистісні*: позитивна Я-Концепція, цілеспрямованість, наполегливість, зрілість – чітке усвідомлення своїх цілей і завдань, емоційна стабільність, чуйність.

3. *Поведінкові*: уміння слухати; розподіл часу на види активності; техніка постановки питань; зворотний зв'язок – вислухують, але не оцінюють; міжособистісні відносини – одержують задоволення від учнів як від цікавих людей, дозволяють учити себе; уміння створювати надихаючу атмосферу.

Отже, для побудови процесу навчання й розвитку дітей на принципах педагогічної підтримки, що забезпечує його спрямованість на формування особистості, що стане «вихователем» своїх здібностей, необхідний підготовлений учитель, що володіє комплексом особистісних, професійних і поведінкових якостей. Це пов'язане з тим, що дуже часто, без відповідної

допомоги й наявності сприятливих умов, потенціал дитини проявляється не повністю, або не проявляється зовсім. Крім того, при грамотній організації процесу навчання й розвитку, у дітей з'являється можливість уникнути формування багатьох негативних особистісних якостей, уникнути більшості труднощів особистісного становлення, досягти більших результатів у розвитку свого потенціалу.

Таким чином, *педагогічна підтримка є способом взаємодії педагога з дитиною*, заснованою на принципах гуманізму й обумовленим поєднанням професійних, поведінкових і особистісних якостей учителі. Наслідком цієї взаємодії є *розвиток обдарованості дитини й реалізація нею свого потенціалу*.

Підводячи підсумки можна виділити наступні виявлені фактори, від яких залежить прояв і музичний розвиток дитини:

- *високий рівень активності* і її саморегуляції, що обумовлюють суб'єктну позицію дитини в навчальному процесі й *сформованій емоційно-вольовій сфері*;

- *середовище*, що забезпечує, насамперед, розвиток суб'єктних, характерологічних, вольових якостей дитини; провідна роль у її організації належать сприятливому педагогічному впливу: стиль відносин між учителем і учнем, що виражається в педагогічній підтримці й забезпечується вчителем, що володіє комплексом професійних, особистісних і поведінкових якостей.

Висновки до першого розділу

1. В результаті дослідження виділено раціональні і ірраціональні типи функціонування пізнавальної сфери особистості. Теоретичне й емпіричне дослідження співвідношення раціонального й ірраціонального в пізнавальній сфері показало, що існують типи функціонування пізнавальної сфери особистості, у яких раціональні й ірраціональні компоненти рівносильні по значимості. Виявлені стійкі зв'язки між особливостями пізнавальної й ціннісно-мотиваційної сфер особистості.

2. Дослідження показало, що психологічний тип особистості спричиняє особливості сприйняття, виконання й творіння музики. Ці особливості явно несуть на собі ознаку раціональності, ірраціональності або змішаного характеру функціонування пізнання. Дослідження також показало відносну незалежність типологічних впливів на музичну діяльність від віку, статі, рівня музичної освіти й жанрових характеристик музики. Особливості музичної діяльності, обумовлені типом, практично не змінюються з віком, при розходженнях статі, рівня освіти й реакції на добутки різних стилів і напрямків музики.

3. Встановлено, що творчі здібності є системним утворенням особистості, що включає інтелектуальні здібності вище за середні, креативність, здібності й мотивацію до певної сфери діяльності, що розвивається на основі природних передумов – задатків у результаті взаємодії з навколишнім середовищем. При цьому задатки багатозначні (на основі тих самих задатків розвивається ряд здібностей) і мають властивості компенсації відсутніх компонентів у структурі обдарованості іншими, але це залежить від вимог діяльності, навколишнього середовища, у тому числі підтримуючих педагогічних умов. Крім того, розподіл здібностей на складові компоненти є умовним, тому що вони тісно взаємозалежні й взаємообумовлені один одним. Із цього виходить необхідність розвитку спеціальних здібностей тільки в комплексі з усіма компонентами. Це обумовлено також тим фактом, що в дослідженнях музичних здібностей спостерігається тенденція до її інтелектуалізації, що проявляється у включенні в її структуру інтелектуальних музичних здібностей. При цьому відзначається тісна взаємозалежність між інтелектуальними музичними й загальними здібностями.

4. Ключовою характеристикою потенціалу особистості варто вважати не видатний інтелект, високу креативність, або наявність спеціальних здібностей, як вважалося раніше, а її мотивацію. Це пов'язане з тим, що мотивовану діяльність відрізняють такі якості, як схильність до праці, цілеспрямованість, організованість, самостійність та ін., що відносяться до вольової сфери й супроводжуються задоволенням від діяльності. Комплекс цих якостей

стимулює розвиток здібностей.

5. Аналіз проблем здібностей до мистецтв дозволив виділити характерні для них риси: почуття цілого; почуття аконстантності; ідеомоторний феномен. Під музичною здібністю розуміється якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість успішного заняття музичною діяльністю. Це - здібність «омузичненого» сприйняття й бачення світу, коли всі враження від навколишньої дійсності в людини, що володіє цією властивістю, мають тенденцію до переживання у формі музичних образів. Подібне сприйняття життя завжди пов'язане з наявністю в людини специфічних здібностей.

6. Формування творчих здібностей дитини залежить від внутрішніх (психологічних) і зовнішніх (педагогічних) факторів:

- активність, стимульована мотивацією й спрямованістю на діяльність, як внутрішня детермінанта розвитку творчої дитини, що разом з її дорослішанням повинна перерости в характерологічну якість, що виражається в підвищеній працездатності, працьовитості та ін., тобто в сформованій емоційно-вольовій сфері. Це обумовлено тим, що високий рівень пізнавальної активності виділяється як одна з основних відмінностей обдарованих дітей від їх «звичайних» однолітків, від якої залежить розвиток закладеного природою потенціалу.

- середовище, організоване вчителем, що володіє комплексом професійних, особистісних і поведінкових якостей на основі гуманістичних відносин і що забезпечує, насамперед, розвиток волі, характеру, суб’єктності дитини. Це пов'язане з тим, що головна умова прояву активності а, отже, розвитку - усвідомлення дитиною суб’єктності, особистісної причинності.

7. Розуміння дитини як суб'єкта свого розвитку дозволило як психологічний механізм цього розвитку використовувати концепцію посередництва. Способом посередництва може виступати педагогічна підтримка, тому що вона заснована на тих же гуманістичних принципах, що й посередництво: ставлення до іншого як до самоцінності, надання свободи у виборі й самопрояву, допомога в самопізнанні (рефлексії як необхідній умові

регулювання своєї життєдіяльності) і самовираженні.

8. Істотною частиною підготовки вчителя музики, окрім оволодіння необхідними для музичного навчання дітей знаннями, уміннями й особистісними якостями, є практичний досвід використання отриманих знань і вмінь. Виділено чотири основні категорії в діяльності вчителя, що відносяться до поведінкових рис: техніка навчання, техніка питань, зворотний зв'язок і міжособистісна взаємодія. Вчителеві музики необхідно: розширення знань про особливості дітей і оволодіння методами первинної діагностики; вивчення себе й знаходження в собі тих професійно-особистісних якостей, які необхідні в роботі з обдарованими дітьми; удосконалювання технології навчання, що необхідна для сприяння обдарованим дітям. Виявлено і деталізовано 3 групи якостей, необхідних у підготовці вчителя музики в школі: професійні, особистісні, поведінкові.

РОЗДІЛ 2
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ МУЗИЧНОГО НАЧАННЯ

2.1. Дослідження проблем впливу на музичну діяльність і навчання музиці психологічних типів особистості.

Родоначальником диференціальної психології по праву вважають Френсіса Гальтона, що вважав за можливе класифікувати людей на підставі виміру швидкості «утворення суджень» і розробив для цього спеціальний тест.

Диференціальна психологія, як і психологія особистості, пішла по двох дослідницьких традиціях: психології емпіричних якостей особистості й психології типів.

У рамках першої традиції існував набір характеристик, які мали ту або іншу виразність. Такий підхід найбільш яскраво був реалізований у концепціях Векслера й Амтхауера. Ними відпрацьований діагностичний інструментарій, що дозволяє для кожної людини обрисувати «унікальне сузір'я» інтелектуальних особливостей.

Так Амтхауер при створенні тесту, розглядав інтелект як спеціалізовану підструктуру в цілісній структурі особистості. В інтелекті виявляється наявність певних «центрів ваги» - мовного, лічильно-математичного інтелекту, просторових уявлень, пам'яті. Кожен такий «центр», має свої особливості. Наприклад, у рамках вербального інтелекту виділяються такі здібності як «логічний відбір» (чуття мови, пов'язане з індуктивним мисленням), «визначення загальних рис» (здатність до абстрагування, оперування вербальними поняттями), «аналогії» (аналіз комбінаторних здібностей), «класифікація» (оцінка здатності виносити судження).

Профільна характеристика давала можливість описати індивідуальні особливості структури інтелекту.

Пошук найбільш істотних характеристик пізнавальної сфери

здійснювався в рамках традиції психології типів.

Типологізація - один з основних прийомів, застосовуваних психологами для опису розходжень між людьми. Проблема вдалої, тобто найбільш базової (визначальної більш широкий спектр похідних характеристик) підстави для класифікації психологічних типів завжди була наріжною для диференціальної психології.

Численні типології, що стосуються сфери уяви, мислення, пам'яті описані Теодюлем Рібо. У рамках даного дослідження найцікавіші типологія пам'яті й музичної уяви. Досліджуючи пам'ять, Рібо просив випробуваних згадати яку-небудь яскраву подію й записати її. Зібравши протоколи, дослідник розділив їх на три групи:

- запам'ятовувалися конкретні деталі ситуації, досліджуваний бачив чітку зорову картину, але не відчував ніяких почуттів і не міг їх відтворити;

- запам'ятовувалися почуття, досліджуваний приходив при спогаді в той же стан, що відчував при даній події в минулому;

- запам'ятовувалися рівною мірою конкретні деталі й почуття.

Виділення типів на основі домінуючої функції або настанови було почато Карлом Юнгом. «Настанова є для нас готовністю психіки діяти або реагувати у відомому напрямку... Бути настановленим - означає бути готовим до чого-небудь визначеного навіть тоді, коли це визначене є несвідомим...» [501]. Юнгом були виділені й описані типові настанови: екстравертована й інтровертована. Кожна з них могла по-різному проявлятися при домінуванні однієї із чотирьох функцій: мислення, раціональної емоції, інтуїції й відчуття. Таким чином, виходило вісім можливих типів. Хоча типи були чисто психологічні, Юнг відзначав, що в них є якась фізична згода. Так в 1928 році на зборах швейцарських психіатрів він говорив: «Характер - це стійка форма людського буття, причому форма як фізичного, так і душевного роду... у дійсності ж взаємне проникнення тілесних і душевних ознак настільки глибоко, що по властивостях тіла ми не тільки можемо зробити... висновки про якості душі, але й по душевних особливостях ми можемо судити про існуючі тілесні

форми» [500].

Досліджуючи дитячі малюнки, Герберт Рід помітив, що їх можна розкласти в деякі групи. Кожну таку групу малюнків можна представити як проекцію рис якої-небудь із восьми типологічних груп за Юнгом. Вид зображення й віднесеність його до типу були наступними:

- малюнок, що перераховує (розумовий екстраверт) - зображення декількох предметів, значків або геометричних фігур, не пов'язаних між собою значеннєвим зв'язком;

- органічний малюнок (розумовий інтроверт) - зображення тварини, рослинного світу, а також людину;

- емфатичний малюнок (сенсорний екстраверт) - зображення природної стихії, що створює звичайно яскраве й сильне враження, наприклад, гори, море, гроза, схід або захід сонця та ін.;

- гаптичний малюнок (сенсорний інтроверт) - зображення людини в стані захворювання, недуги, які-небудь неприємні відчуття організму, наприклад, «болить голова», «важкий подих» і т.д.;

- декоративний малюнок (емоційний екстраверт) - зображення орнаментів, квітів, візерунків;

- імажинарний малюнок (емоційний інтроверт) - зображення персонажів художніх творів, персонажів зі сфери фантазії й уяви, що мають емоційну виразність, наприклад, карикатури;

- ритмічний малюнок (інтуїтивний екстраверт) - зображення руху, наприклад «летять птаха», «клубиться дим», «машина їде» і т.д.;

- структурний малюнок (інтуїтивний інтроверт) - зображення якої-небудь фігури або предмета в статичному стані, як він влаштований.

Ми не вважаємо цю типологію бездоганною, однак, ідея співвіднесення певного виду зображення з певним психологічним типом нам дуже близька.

У психологічній і педагогічній літературі дуже розповсюджена типологія, запропонована І.П. Павловим. Залежно від взаємодії двох сигнальних систем Павлов розрізняв три «спеціально людські» типи: з відносною перевагою

першої сигнальної системи - художній тип, з відносною перевагою другої сигнальної системи - розумовий тип і середній тип, що утворюється при відносній урівноваженості обох сигнальних систем. Для представників художнього типу характерні цілісність сприйняття, образність мислення, багатство уяви, переважне емоційне зафарблення у відбитті дійсності. У власників розумового типу емоційний фонд представлений слабко. Для них характерне прагнення до аналізу, систематизації, до узагальнення й теоретичного осмислення. Середній тип поєднує в собі риси художнього й розумового типу в різних поєднаннях.

Схильності й здібності можна узагальнити в наступну дихотомічну схему (табл. 2.1).

Таблиці 2.1

Типи схильностей і здібностей людини за типами особистості

1. Співвідношення сигнальних систем	
«Художники» (перевага першої сигнальної системи)	«Мислителі» (перевага другої сигнальної системи)
2. Орієнтовний рефлекс	
Менш виражена орієнтовна реакція на перший стимул; більш повільне згасання орієнтовної реакції	Більш виражена орієнтовна реакція на перший стимул; більш швидке згасання орієнтовної реакції
3. Пам'ять	
Перевага пам'яті-фіксації	Перевага пам'яті-перекодування
4. Інтелект	
Перевага невербальних здібностей	Перевага вербальних здібностей
5. Співвідношення мимовільної й довільної сфер	
Перевага мимовільної сфери	Перевага довільної сфери

У сучасних дослідженнях когнітивних стилів найчастіше використовують наступні пари характеристик: поленезалежні - полезалежні, аналітики - синтетики, розрізняючі - узагальнюючі, дедуктивні - індуктивні, лінійні - нелінійні, аудіали - візуали, конкретні - абстрактні, рефлексивні - імпульсивні.

Зусилля психологів були спрямовані на створення діагностичного інструментарію для виміру перерахованих вище характеристик або близьких за змістом.

Два напрямки визначили дослідницький почерк сучасних досліджень в сфері перцептивних процесів.

Монографія «Особистість крізь сприйняття» (Witkin & Lewis, 1954) відкрила новий напрямок у когнітивній психології «New Look», що по-новому ставив проблему співвідношення мотиваційних і перцептивних факторів при вивченні індивідуальних розходжень. Отриманий у ході досліджень феномен полезалежності - поленезалежності виявився проявом на рівні сприйняття наскрізної стильової характеристики, що відбивається також на когнітивному рівні, у стилі спілкування й міжособистісної взаємодії.

«Когнітивний контроль» став предметом теоретичних і експериментальних досліджень Дж. Клейна. Три когнітивних контролі були виділені співробітниками лабораторії Клейна: згладжування-загострення, настанова на опір або прийняття нестабільності («толерантність до нереального досвіду»), фізіогномічність (образність) - буквальність.

«Отримані в ході розвитку цих двох напрямків експериментальної психології сприйняття, що включали як вихідний пункт досліджень уявлення про роль суб'єктивної (особистісної) детермінанти в організації психічних процесів, викликали бурхливу ланцюгову реакцію в розумах психологів, що не припиняється й донині» [266].

Підсумовуючи факти, отримані психологами, що вивчають індивідуальні параметри сприйняття або їх перцептивні стилі, приведемо таблицю концепцій типів сприйняття (табл. 2.2).

Вивчаючи спеціальні здібності (музичні, математичні, літературні) сучасні дослідники часто працюють у типологічних традиціях.

Часто домінуюча настанова проявляється у переважаючому способі вирішення завдання, що підсилює розвиток певних здібностей.

В. Крутецький у своїй роботі «Дослідження спеціальних здібностей, їх структури й умов формування й розвитку» відзначає, що «високі досягнення в діяльності можуть бути здійснені різними комплексами компонентів, причому дефіцит одних з них може компенсуватися іншими» [246 с. 207]. Ним вивчені й

описані аналітичний, геометричний і гармонійний типи математичних здібностей.

Таблиця 2.2

Концепції типів пізнання

Вимір	Інтерпретація	Автори
Аналітичні (деталізуючі)/ Синтетичні (інтегруючі)	Аналітичні виявляють тенденцію сприймати скоріше окремі частини, зазнаючи труднощів у вичленовуванні цілісної структури й орієнтуються на розходження. Синтетичні сприймають явища як інтегроване ціле, виділяючи подібність між частинами.	Gottshald, 1914 Roschach, 1921
Мислителі / Художники	Мислителі з домінуючою другою сигнальною системою Художники з домінуючою першою сигнальною системою	Павлов, 1927
Об'єктивісти / Суб'єктивісти	Об'єктивісти характеризуються стійким, вузько спрямованим і точним сприйняттям. Суб'єктивісти характеризуються більш широким полем сприйняття із суб'єктивною інтерпретацією, що доповнює сприйняте.	Angyal, 1948
Концептуальні «активні» / Перцептивні «пасивні»	Концептуальні працюють раціонально, формулюючи гіпотези про вірне рішення при виконанні класифікацій. Перцептивні використовують метод проб і помилок, керуючись безпосереднім сприйняттям стимулу.	Виготський, 1922 Hanfman, 1941
Упевнені «оцінюючі» / Обережні «неоцінюючі»	Упевнені одним узагальненням інформують про те, що сприймають, включаючи неіснуючі деталі. Обережні дають докладні звіти, включаючи дрібні деталі.	Bartlett, 1932
Дезінтегровані / Інтегровані	Сприйняття дезінтегрованих нестабільно, незакономірно й не пов'язане прямо зі сприйманою реальністю Сприйняття інтегрованого типу систематично, логічно й реалістично	Jaensch, 1938
Кольороорієнтовані / Формоорієнтовані	Кольороорієнтовані воліють в основу класифікації класти колірні ознаки. Формоорієнтовані воліють в основу класти ознаки форми.	Eysenk, 1947

Візуальні / Гаптичні	Візуальні будують інтерпретацію, спираючись на зорові образи, другі воліють дотиково-кінестетичний канал інформації.	Lowenfeld, 1945
Полезалежні / Поленезалежні	Полезалежні не виокремлюють просту фігуру зі складного геометричного фону Поленезалежні вміють виокремити просту фігуру зі складного геометричного фону	Witkin, 1954
Візуалізатори / Вербалізатори	Візуалізатори кодують інформацію буквально. Вербалізатори використовують різні форми символічно-значеннєвого кодування, вербалізуючи матеріал будь-якого типу.	Anderson, 1973
Когнітивна складність / Когнітивна простота	Когнітивна складність характеризує комплексне, багатомірне сприйняття. Когнітивна простота характеризує просте сприйняття, що враховує мінімальне число особистісних конструктів.	Buery, 1966

Б. Юсов [504] проаналізував математичні відкриття, зроблені видатними вченими двох типів: з яскравою просторовою уявою й геометричною інтуїцією (тип 1) і з перевагою абстрактно-логічних побудов (тип 2). Список попарних порівнянь наведений нижче.

Таблиця 2.3

Типи особистостей вчених

Сфера відкриття	Тип ученого, з яскравою просторовою уявою й геометричною інтуїцією	Тип ученого з перевагою абстрактно-логічних побудов
Аналітична геометрія	Р.Декарт (1596-1650)	П.Ферма (1601-1665)
Диференціальне й інтегральне обчислення	І. Ньютон (1643-1727)	Г.В.Лейбніц (1646-1716)
Теорія імовірності	Х. Гюйгенс (1629-1695)	Б. Паскаль (1623-1727)
Неевклідова геометрія	М.І. Лобочевський (1792-1856)	Я. Бойяї (1802-1860)
Векторне обчислення	У.Р. Гамільтон (1805-1865)	М. Грасман (1809-1877)
Теорія функцій комплексної перемінної	Б. Ріман (1826-1877)	К. Вейєрштрасс (1815-1897)

В. Ягункова вивчила типи літературних здібностей залежно від співвідношення наочно-образних і словесно-логічних компонентів у психічній діяльності [507].

Е. Соколова [430] при вивченні літературних здібностей в учнів математичного й літературного класів при якісному аналізі цього виду творчості виявлене наступне. Існує два види літературних здібностей: «літературознавці» і «автори». Перший тип більшою мірою пов'язаний із загальними розумовими здібностями й кращою успішністю по різних предметах, особливо математичного циклу. Другий тип літературних здібностей тяжіє до спеціальних художніх здібностей і може характеризуватися відсутністю позитивного зв'язку з успішністю навчання (іноді цей зв'язок навіть негативний).

Досліджуючи інтерпретацію психологічних текстів і авторських концепцій, Е. Басін [38] виділяє наступні ортогональні ознаки, що характеризують суб'єктів розуміння:

Абстрактність – конкретність.

Суб'єктивізм - об'єктивізм.

Контекстність – фрагментарність.

Пролонгованість – дискретність.

Конвергентність – дивергентність.

При цьому «аналіз способів інтерпретування філолофсько-гуманістичних концепцій виявив:

1) дильтеєвську модель «вживання», розуміння, що, однак, виступила не як модель суб'єктивізму, «що замикає» зрозумілий зміст у суб'єктивному світі, а як об'єктивістська стратегія «ми»;

2) власне творчі стратегії, спрямовані не тільки на завдання адекватного розуміння в поясненні, але також на завдання відтворення даної концепції до обумовленого самою особистістю як суб'єктом інтерпретування рівня конструктивності.

Була виявлена й бахтинська модель діалогу, але саме в конкретних

психологічних формах і способах співвіднесення думки інтерпретатора з авторським. Однак ці способи мали як результат не загальну істину, як вважається в герменевтиці, а саме міру самовизначення суб'єкта у виробленні їм власної думки» [38].

Розрізняють раціональні й ірраціональні функції в типології особистості.

Раціональний - спирається на розум, ірраціональний - спирається на почуття. Наступне за цим «кореляційне посилання», як правило приводить до численних оман, що міцно укоренились у філософії й психології.

Раціоналізм - напрямок у гносеології, відповідно до якого розум є головною формою пізнання. Ірраціоналізм - філософське вчення, що обмежує можливості раціонального пізнання й протиставляє йому споглядання, інстинкт, інтуїцію.

Існують різноманітні варіанти, що не віддають переваги ані раціоналізму, ані ірраціоналізму. Для Канта - достовірне знання є синтез операцій розуму й чуттєвості. На шляху від почуття до розуму повинен бути якийсь Х - продуктивна уява. «Ясно, - писав він, - що повинне існувати щось третє, однорідне, з одного боку, з категоріями, а з іншого боку - з явищами… це посереднє уявлення повинне бути чистим (не містити у собі нічого емпіричного) і проте, з одного боку, інтелектуальним, а з іншого боку - почуттєвим» [449].

«Жалюгідний розум, який кожен вітерець може повернути в будь-яку сторону. Я міг би сказати чи не про всі людські вчинки, що вони рухаються майже завжди лише такими коливаннями. Тому що розум примушений поступатися, і самий мудрий розум приймає для себе ті правила, які зухвало поширило всюди людська уява.

Ніколи розум не перемагає уяву повністю, а зворотне відбувається всякий день», - писав Паскаль у своїх «Думках» [449]. Йому ж належить афоризм: «Дві крайності. Виключити розум, допускати тільки розум».

Плутанина в термінах створює часто непрохідні нетрі в розумінні філософських і психологічних позицій. Помилки інтерпретаторів того або

іншого автора «кочують» з одного видання в інше.

«Незважаючи на безліч термінів (що саме по собі є непрямим свідченням складності й багатогранності названих двох сторін пізнавальної діяльності і їх співвідношень), між цими сторонами проводиться все-таки досить певна границя, що вказує на їх якісне розходження» [330].

Раціоналізм і ірраціоналізм з погляду вчених філософів та соціоників представлені в табл. 2.4-2.5.

Таблиця 2.4

Раціоналізм і ірраціоналізм у термінах філософських словників

Раціональний	Ірраціональний
Абстрактний	Досвідчений
Логічний	Почуттєвий
Розумний	Що відчуває
Спирається на інтелект	Спирається на інтуїцію

Таблиця 2.5

Раціональний і ірраціональний у термінах соціоників

Раціональний	Ірраціональний
Систематичний	Імпульсний
Планомірний	Спонтанний
Рішення	Можливості
Пунктуальний	Гнучкий
Постійний	Динамічний
Акуратність	Невимушеність
Обережність	Безтурботність
Закономірність	Випадковість
Послідовно	Паралельно

Багатозначність понять «раціональне» і «ірраціональне» вносить плутанину в тести й бланки опитувань, що слугують для діагностики цих психічних властивостей.

Автори бланків опитувань традиційно створюють їх, виходячи з об'єктивно спостережуваних поведінкових фактів, вчинки ставлячи вище їх мотивів, віддаючи пріоритет об'єктивному зовні, але не внутрішньо. Для

визначення типу в категоріях «раціональності - ірраціональності» такий підхід методологічно зовсім невиправданий.

Тип характеру, у якому домінує чуттєвість І. Кант позначав як «зовнішній», «внутрішній» же тип характеру спирається на інтелект. Однак, життя, реальна практика вимагала уточнення й більшої конкретизації такої типологічної системи. Чотири основних функції душі виділяв уже Піфагор: дві з них (мислення й почуття, що створює думку) раціональні й два (відчуття й натхнення) ірраціональні. Повторив цю класифікацію у своїх емпіричних дослідженнях К. Юнг [500]. У його вченні функція може бути домінуючою й підлеглою, тоді вона здобуває різні властивості (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Раціоналізм і ірраціоналізм у термінах юнгіанських типів

Домінуюча раціональна функція	Підлегла раціональна функція
Абсолютна сила судження Думка конструктивна Інтелектуальний висновок Інтелектуальна формула Творча сила мислення Масштаб судження Справедливість і істина Опора на об'єктивні й суб'єктивні факти Напрямок і рух думок Догматизм Судження синтетичні Судження предикативні Мислення - канал, у якому головним чином протікає його життєва енергія Мислення гармонізує стан, пристосовуючи його до необхідної суспільству обстановки або етичної оцінки «Серце говорить розуму» «Переможна віра в метод» Сприйняття має характер «виведеності, виробленості»	Негативне мислення Думка деструктивна Мислення просто повторює дані інтуїції або сенсорики, «воно тягнеться на буксирі інших функцій» «Міцний заднім розумом» Знецінювання предмету судження, зведення його до відомої банальності Мислення бідно доказовою і творчою енергією Мислення руйнує перевага прикутих до об'єкта емоцій «Помилкове мудрування»

Домінуюча ірраціональна функція	Підлегла ірраціональна функція
Інстинктивне «схоплювання» Зміст сприйняттів має характер «даності» Лежить поза розумом На розумі не заснована Сприймає випадкове Керовано випадковими сприйняттями Передає суб'єктові сприйняття несвідомим шляхом Абсолютна сила сприйняття, воно не підлягає ніякому вибору через судження Високий ступінь емпіричності Досвід вище судження Жива й справжня дійсність ставиться вище ідей розуму Віра в приклад, а не в метод	Приводить до психосоматичних розладів Болісно підвищує діяльність фантазії Надає мисленню примітивний і інфантильний езопів характер Приводить до акцентування сексуальних потреб

Як видно з табл. 2.6, Юнг не зв'язує здібність до побудови абстракцій а також досвідчене пізнання з раціональністю або ірраціональністю, як це роблять філософи.

Ціннісно-значеннєва сфера особистості займає місце на перетинанні двох великих предметних областей: мотивації, з одного боку, і світоглядної структури свідомості, з іншого.

Однією з перших типологій людини, заснованою на його смисложиттєвих цінностях є типологія Платона [345], що виділяв наступні типи:

- характеризується перевагою вищої сторони душі, прагненням до пошуку істини;

- тимократичний, відрізняється сильним розвитком честолюбства й похилості до боротьби;

- олігархічний, відрізняється скнарістю, корисливістю, стриманістю й ощадливістю;

- демократичний, характерною рисою його є моральна нестійкість, і прагнення до постійної зміни почуттєвих насолод;

- тиранічний, у якому переважають самі нижчі, тваринні потяги.

А. Лосев виділяв три типи характерів [270]:

1. Почуттєвий тип, у якого переважають нижчі, почуттєві потяги, що придушують всі високі прагнення. Люди цього типу цілком перебувають під впливом тваринної природи. Їх «Я» не сформоване.

2. Егоїстичний тип. «Я» цілком сформоване й дає зафарблення всім прагненням, вчинкам і почуттям. «Я» панує в них у свідомості, і вони прагнуть широко виявити його у своїй діяльності.

3. Надособистий тип. Ці прагнення, так само, як і в першого типу, є ніби даними ззовні, але джерело їх перебуває не у фізичних потребах організму, а у факторах вищого порядку, як то: вищих, релігійних, наукових і естетичних запитах. Такі люди діють ніби не від себе, а від імені вищої волі, що вони визнають керівницею своїх учинків.

Лосський вказує, що різку границю провести між цими типами не можна, тому що існують проміжні типи, що представляють собою перехід від однієї категорії до іншої.

Ціннісно-значеннєва сфера - це ядро особистості з її неповторною картиною світу. Найбільш яскраві психологічні розробки ціннісно-значеннєвої сфери представлені в роботах Е. Фромма, В. Франкла, Е. Шпрангера, М. Рокіча, А. Маслоу, Дж. Холлада, Дж. Крамбо та ін.

Сучасні вітчизняні дослідження пов'язані з іменами К. Абульханової-Славской, [3], Е. Клімова [210], Д. Леонтьєва [256-257], А. Маркової [142] та ін., які намагаються поглибити методологічні аспекти проблеми й модифікують визнані методики діагностики структури ціннісних орієнтацій особистості.

Е. Клімов [210] виділяє основні варіанти активності й ініціативи людини, пов'язані з різними ціннісними установками й орієнтаціями особистості.

- Підлеслива догода чомусь вищому аж до крайнього самозречення, зневага особистим, відмова від творчого самовираження, від простих людських радостей, від індивідуальної своєрідності.

- Ігнорування специфіки, зокрема, моральних регуляторів громадського

життя, прагнення побудувати її по співвідношенню з технічною або біологічною системою, свідоме або несвідоме служіння цінностям природничо-наукової або біологізаторської користі.

- Перебільшений культ «Я», індивідуальної своєрідності (себе або свого соціального кола, вузького «Ми»).

- Побудова індивідуального стилю діяльності, тобто такої індивідуально-своєрідної системи зовнішніх і внутрішніх її засобів, які дозволяють домагатися успішних, суспільно-значимих результатів.

Е. Клімов приводить ряд народних прислів'їв, у яких відбиті перераховані вище варіанти цінностей: «Бог терпів і нам велів», «У чужий монастир зі своїм уставом не ходять» - самозречення, смиренність, покора; «Баба з возу - кобилі легше», «Риба шукає де глибше, людина - де краще» - фізікалізм, природоспівобразність; «Моя хата з краю, я нічого не знаю» - утрирування ундивідуальності, «Кожен кулик своє болото вихваляє» - індивідуальний стиль.

Як правило, такі класифікації відрізняються особливим гуманістичним пафосом і високим ступенем екзистенціального почуття. Відстоюючи динамічність особистості, здібність її до саморозвитку, її екзистенціальну й процесуальну слід зазначити, що насправді, особистість і стабільна, що зафіксовано в її визначенні як стійкого психічного складу людини, і мінлива. Однак стосовно до її активності можна говорити про стійкість її домагань скоріше в смислі їх визначеності й про динамічність - саморегуляції - у смислі погодженості нею зовнішніх і внутрішніх умов. Задоволеність же, у свою чергу, входить у їх інтеграл, оскільки особистість «оцінює» за певними критеріями отриманий «добуток» домагань на регуляцію, намірів на спосіб їх реалізації. Семантичним інтеграл активності є в силу свого цінніно-смисло-мотиваційного характеру. Побудована на цих вихідних теоретичних підставах типологія мала прогресивний, відкритий характер, оскільки являла собою скоріше емпіричну методологію або стратегію дослідження вищих особистісних здібностей.

У рамках нашого дослідження особливий інтерес представляють типології, в основі яких лежать ціннісні переваги варіантів пізнавальної

музичної сфери.

Найбільш відомою й визнаною методикою діагностики ціннісних орієнтацій особистості є тест ціннісних переваг Г. Олпорта, Ф. Вернона, Г. Ліндзі. Вона заснована на теорії Е. Шпрангера, що виділяє шість типів особистості, які погоджують пізнання й цінності, співвідносячись тип особистості з пізнанням світу [33]:

- теоретична людина прагне до пізнання, керуючись такими цінностями як пошук істини, інтерес до критичних, раціональних підходів;

- економічна людина шукає користь у пізнанні, пізнає те, що приносить користь собі, родині, суспільству;

- естетична людина прагне до гармонії, формі, стилю, відповідності ситуації;

- для соціальної людини цінністю є любов до людей. Людина хоче знайти себе в іншому, жити заради іншого, прагне до загальної любові;

- політична людина цінує владу, вплив (необов'язково в політичній формі);

- для релігійної людини головна цінність полягає в пошуку сенсу життя, початку всіх початків - у божестві, в усвідомленні єдиного світу.

Кожному типу відповідає одна домінуюча цінність.

Як виявили психологи, мотиваційна регуляція пізнавальних процесів залежить від того, яке мотиваційне значення для суб'єкта здобувають пізнавані об'єкти і явища. Зокрема, звернули увагу на те, що існує велике коло явищ, які актуально діяльності не спонукують, але можуть спонукувати, що є основою наукового уявлення про актуальну й потенційну мотивацію. Індивідуально-особистісний характер пізнання проявляється, насамперед, у мотиваційній спрямованості пізнавального процесу, виділенні суб'єктом значимих і не актуальних для нього сторін об'єкта.

Фундаментальне вивчення пізнавальної активності здійснюється в рамках педагогічної психології. Звертаючись до циклу цих досліджень, потрібно зупинитися, насамперед, на роботах А. Маркової [279].

У її роботах досліджується спрямованість школяра на окремі сторони навчальної роботи, пов'язана із внутрішнім відношенням учня до неї.

«До видів мотивів, - пише А. Маркова, - можна віднести пізнавальні й соціальні мотиви. Якщо в школяра в ході навчання переважає спрямованість на зміст навчального предмета, то можна говорити про наявність пізнавальних мотивів. Якщо в учня виражена спрямованість на іншу людину в ході навчання, то говорять про соціальні мотиви.

І пізнавальні й соціальні мотиви можуть мати різні рівні. Так, пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями - фактами, явищами, закономірностями), навчально-пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння способів добування знань, прийомів самостійного придбання знань), мотиви самоосвіти (орієнтація на придбання додаткових знань і потім на побудову спеціальної програми самовдосконалення). Соціальні мотиви можуть мати наступні рівні: широкі соціальні мотиви (борг і відповідальність, розуміння соціальної значимості навчання), вузькі соціальні, або позиційні, мотиви (прагнення зайняти певну позицію у відносинах з навколишніми, одержати їх схвалення), мотиви соціального співробітництва (орієнтація на різні способи взаємодії з іншою людиною)» [279, с. 15].

Інтелектуальна активність по складу являє собою інтегральну цілісність пізнавальних (загальних розумових) здібностей і внутрішньої мотивації в пізнанні, тобто мотивації, здійснення мислення непороджуваної зовнішніми вимогами ситуації й обставинами життя. Інтелектуальна активність - це єдність інтелекту й внутрішньої пізнавальної мотивації.

Модно виділити три рівні або типи інтелектуальної активності: стимульно-продуктивний, евристичний, креативний:

- Стимульно-продуктивний тип інтелектуальної активності характеризується роботою випробуваного в рамках заданого або спочатку знайденого способу дії й пасивності. Діяльність у цьому типі щораз визначається дією зовнішнього стимулу. Тут має місце відсутність інтелектуальної ініціативи й домінує зовнішня активація розумової діяльності.

- Евристичний тип інтелектуальної активності характеризується мисленням не стимульованими ані зовнішніми факторами, ані суб'єктивною оцінкою, ані задоволеністю результатами діяльності. «Маючи досить надійний спосіб вирішення, - пише Д. Богоявленськая, - досліджуваний продовжує аналізувати склад, структуру своєї діяльності, зіставляє між собою окремі завдання, що приводить його до відкриття нових, оригінальних, зовні більш дотепних способів рішення» [61, с. 122]. Знайдена нова закономірність оцінюється самою людиною як спосіб, що дозволяє вирішити поставлене завдання, що задає межу інтелектуальної активності евристичного типу:

- Креативний тип інтелектуальної активності є вищим. У цьому типі виявлена випробуваним емпірична закономірність стає для нього не евристикою, формальним прийомом, а самостійною проблемою, заради якої він готовий припинити запропоновану йому в експерименті діяльність. У цьому випадку людина має бажання розібратися в проблемі, що відкрилася, вирішення якої для неї більш важливо, ніж досягнення успіху у вирішенні подібного завдання.

Зазначені типи інтелектуальної активності є одночасно й «трьома типами творчості».

Д. Богоявленська розробила оригінальну методику «креативного поля» для діагностики інтелектуальної активності і її типів. Валідність і надійність методики перевірена на великому матеріалі творчої діяльності в науці, практиці, мистецтві, у тому числі й у музиці. Автор провела великі дослідження кореляційних зв'язків типів інтелектуальної активності з типами особистості, виділюваними за іншими підставами: когнітивному стилю, мотивації досягнення, рівню домагань і спрямованості. Для нас особливий інтерес представляє вивчення кореляційного зв'язку між деякими типами інтелектуальної активності й когнітивних стилів. Зокрема встановлено, що люди евристичного типу виявляють в основному поленезалежнй стиль, лише невеликий відсоток евристів виявили полезалежний стиль, але при використанні раціоналізації як відсікання зайвих дій [61].

Л. Дорфман, аналізуючи полідетермінацію життєвого світу й позицію людини, виділяє три способи мислення залежно від джерела детермінації [156]:

- Соціоцентристське мислення, у якому «конкретний життєвий світ окремої людини поглинається загальним, абстрактним».

- Соціодіяльнісне мислення, що «обґрунтовує й виправдує підпорядкованість активності людини інтересам суспільства. Її буття мислиться не просто в соціальних одягах, а в самій логіці буття соціальної системи».

- Антропоцентристське мислення, що «передбачає, що людина перебуває в згоді зі своєю природою й з навколишнім світом. Тут ми маємо справу з життєвим світом вільної людини у вільному суспільстві, де немає місця їх взаємному відчуженню».

Л. Дорфман відзначає, що кожен з трьох потоків детермінації відбиває різний характер існування людини у світі, різний ступінь його свободи.

Структурування життєвого світу опосередковується поведінкою по біхевіористській схемі «стимул - реакція». При другому потоці детермінації структурування життєвого світу людини опосередковується діяльністю, при третьому - самодіяльністю» [156].

Діагностика цінностей представляє завдання з багатьма невідомини. У цей час у психології немає єдиного, а тим більше загальноприйнятого методу їх вивчення. Серед широкого кола методів і методик можна виділити чотири великі групи:

1) аналіз продуктів діяльності особистості (висловлення, твору та ін.);

2) методики ранжирування й шкалювання цінностей, мотивів або схильностей;

3) методики парних порівнянь;

4) проективні методики.

Найбільш визнаною й розповсюдженою в Україні є методика вивчення ціннісних орієнтацій, розроблена М. Рокічем [16]. Вона заснована на прийомі прямого ранжирування списку цінностей. М. Рокіч розглядає цінності як різновид сталого переконання, що якась мета або спосіб існування

переважніше, ніж інший. Людські цінності характеризуються наступними основними ознаками:

1) загальне число цінностей, що є надбанням людини, порівняно не велико;

2) всі люди володіють тими самими цінностями, хоча й у різному ступені;

3) цінності організовані в системи;

4) джерела людських цінностей простежуються в культурі, суспільстві і його інститутах і особистості;

5) вплив цінностей простежується практично у всіх соціальних феноменах, що заслуговує вивчення.

М. Рокіч розрізняє два класи цінностей - термінальні й інструментальні. Термінальні цінності М. Рокіч визначає як переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування (наприклад, щасливе сімейне життя, мир в усьому світі) з особистої й суспільної точок зору варті того, щоб до неї прагнути; інструментальні цінності - як переконання в тому, що якийсь образ дій (наприклад, чесність, раціоналізм) є з особистої й суспільної точок зору кращим у будь-яких ситуаціях. По суті, розведення термінальних і інструментальних цінностей робить вже досить традиційне розрізнення цінностей-цілей і цінностей-засобів.

Систему ціннісних орієнтацій особистості, як і будь-яку психологічну систему, можна представити як «багатомірний динамічний простір». Дані філософських і психологічних досліджень показали, що основні цінності в узагальненому вигляді можуть бути представлені наступним списком:

1. Приємне проведення часу, відпочинок.

2. Високий матеріальний добробут.

3. Пошук і насолода прекрасним.

4. Допомога й милосердя до інших людей.

5. Любов.

6. Пізнання нового у світі, природі, людині.

7. Високий соціальний статус і керування людьми.

8. Визнання й повага людей і вплив на навколишнім.

9. Соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві.

10. Здоров'я.

11. Спілкування.

І проте, сфера діагностики цінностей залишається досить неопрацьованою. Оцінюючи сформований стан справ у розробці способів діагностики переконань і орієнтацій учнів, необхідно відзначити великий інтерес і увагу, що приділяється цій проблемі в педагогічній і психологічній літературі. Разом з тим, і це варто особливо підкреслити, - використовувані в дослідженнях діагностичні методики спираються переважно на відомості про особливості зовнішньої поведінки учнів (їх думок, оцінок, переваг, вчинків), без належної опори на дані, які необхідні для вивчення мотивів, що викликали це поведінки (мотивів діючих і тим більше смислоутворюючих). У результаті виникає розрив зв'язку між виявленим рівнем знань учнів про засвоювані поняття, оцінки, норми, ідеї, з одного боку, і спостережуваними актами їх поведінки - з іншого. Спрямованість останніх не вдається пояснити теоретичним рівнем засвоєння знань і вмінь.

Типології будуються по характеристиках сфер психіки - пізнавальної, мотиваційно-ціннісної, емоційної без достатньої їх диференціації й наступної інтеграції. Однак, на наш погляд, виявити єдність і розходження двох розвинених сьогодні відокремлено друг від друга сфер знання - когнітивної психології й психології мислення - можливо тільки через особистість.

Дуже розповсюдженою є типологія по особливостях пізнавальних процесів і виділення раціональних і ірраціональних типів. При цьому, звичайно, вважається, що кожна людина має обидва початки, але один з них завжди є провідним, домінуючим, а інший - підлеглим. Рівносильне або однакове співвідношення обох видів пізнання вважається неможливим.

Абсолютна перевага емпірично властива завжди тільки одній функції, тому що настільки ж самостійне втручання іншої функції призвело б до іншого орієнтування, що хоча б почасти суперечило першому. На наш погляд,

протиріччя емпіричного тут немає, є просто інший тип.

Тип з рівносильними функціями неможливий. «Тому що мати завжди ясні й однозначні цілі є життєвою умовою для свідомого процесу пристосування, то рівноставлення другої функції виявляється за законом природи виключенням. Тому друга функція може мати тільки другорядне значення, що емпірично завжди й підтверджується. Наявність у людини «певних цілей» виключає рівносильність функцій. Однак конфлікт цілей є частою темою багатьох сповідей, щоденників і іншої літератури. Нам здається виключення з емпіричної реальності «змішаних» типів на тій тільки підставі, що ціль завжди повинна бути єдиною й визначеною, не зовсім коректним.

Якщо ж такі типи можливі, то вони по визначенню неповноцінні. «Рівномірна свідомість і несвідомість функції - є ознакою примітивного стану духу» [500].

Як показує огляд літератури, усі типології будуються, виходячи з розгляду того, що в кожній конкретній людині домінує один із двох способів пізнання: або раціональний, або ірраціональний. Другий спосіб пізнання присутній, але він є підлеглим.

Це твердження залишилося на рівні гіпотези й ніколи не перевірялося й не було підтверджено емпірично. Це положення дотепер приймається, фактично, на віру. Звідси, виникає завдання досвідної, емпіричної перевірки цього твердження. Така перевірка є необхідною при будь-якому результаті. Якщо виявиться, що рівносильні типи можливі, то їх неврахування, будучи помилкою, приводить до істотної неповноти типології.

Іншим аспектом неповноти наявних типологій є відсутність описів зв'язків між типами пізнавальних особливостей людини (її раціональність, ірраціональність та ін.) і змістом його ціннісно-мотиваційної сфери. Це суперечить принципу інтегральності й цілісності психіки людини й значно знижує можливості типологічної діагностики.

Крім цього, залишається маловивченим зв'язок між особливостями функціонування когнітивної й ціннісно-мотиваційною сферою особистості. У

всіх наявних роботах вони фактично вивчаються й розглядаються незалежно. Існуюче припущення про їх зв'язок емпірично не перевірялося. Звідси друга проблема дослідження - емпіричне вивчення зв'язку між індивідуальними особливостями обох сфер особистості.

2.2. Індивідуально-психологічні особливості музичної діяльності й навчання музиці.

Проблема стилю музичної діяльності прямо пов'язана із проблемою схильностей.

Досліджуючи музичну уяву, Рібо виділив людей, які мають *афективну* форму творчої уяви, матеріалом для якої служать тільки щиросердечні стани. Інша форма уяви має коріння в ratio. «Музичне враження діє на мозок і трансформується в ньому в зорове уявлення» [371].

Протягом ряду років К.Валентайн на різних вікових групах проводив дослідження зі сприйняття простих музичних елементів - інтервалів, тонів, гармонійних співзвуч. Ціль його була - перевірити дані Е.Баллоу на сприйняття колірних смуг. У своїх експериментах Валентайн підтвердив дані Баллоу, виділивши чотири основних типи реакції. Вони були названі як об'єктивний, фізіологічний (інтрасуб’єктивний), асоціативний і тип «характеру». Об'єктивний тип реакції - позаособисте відношення до тону, співзвуччю, мелодійного інтервалу, оцінка його за чистоту, насиченість. Фізіологічний тип оцінює музичні елементи за впливом на власний настрій або на організм. Реакція цього типу на звукові інтервали була - «спати хочеться» або «мурашки по спині бігають». Асоціативний тип відповіді - порівняння із чимось по негайній подібності або спогаду, знанню або пам'яті («як дзвони», мінорна терція – «як зозуля»). Для типу «характеру» сам звук, музичний інтервал має настрій, емоційний характер, темперамент, навіть особистість. Звукові поєднання для цього типу можуть бути бадьорі, замислені, грубі, фривольні та ін. Щоб не сплутати з фізіологічним типом, такі відповіді уточнювалися: чи самі звуки чуються досліджуваному такими або впливають на нього в такий

спосіб.

Обговорюючи отримані результати, автори прибігають до поняття психологічної дистанції. Дистанція ними визначається як міра відділення суб'єкта і його впливів від власного «Я» шляхом витиснення його зі сфери практичних потреб. Поняття про психічну дистанцію робиться критерієм ієрархії вищеописаних типів по ступеню їх естетичності. Звідси фізіологічний тип виявляється на нижчому рівні, оскільки дистанції для нього немає. Ледве вище - асоціативний тип, де в наявності деяка дистанція, вище - об'єктивний тип, оскільки дистанція навіть перебільшена, але зате очевидна, і самий вищий - тип «характеру», що будує свій відгук на «злитих» асоціаціях, на органічно сприйнятому зв'язку об'єкта й суб'єкта.

Нажаль, вищеописаний підхід не одержав подальшого розвитку. Вивчення окремих процесів і властивостей, які могли бути виражені в кількісних співвідношеннях, було більш кращим для більшості психологів. З підпорядкуванням методологічного апарату психології статистиці, об'єктивним методам, взятим з точних наук, власне людина зі своєю неповторною особистістю відійшла на задній план. Швидше за все, дослідників відштовхувала кількість перемінних, яку необхідно враховувати, вивчаючи «особливе», при цьому результати не завжди можна представити в термінах точних наук. Про це писав К.Юнг у роботі «Сучасність і майбутнє»: «Чим більше в поле зору вченого починає панувати індивідуальний об'єкт, тим живіше, практичніше й ширше виявляється отримане знання. Зрозуміло, на цьому шляху ускладнюються всі наступні предмети дослідження, а невизначеність окремих факторів росте пропорційно збільшенню їх числа, тобто веде до збільшення можливості омани. Зрозуміло, що академічна психологія лякається цього ризику й воліє обходити складні випадки, звертаючись до більше простих питань» [500].

Генріх Нейгауз розділяв виконавців по типу мислення на людей з «довгим (горизонтальним)» і «коротким (вертикальним)» мисленням.

«Я знав у моєму житті прекрасних піаністів-віртуозів, що володіли

чудесними руками, прекрасною технікою, досконалістю й добірністю, але не володіли тим, що ми називаємо почуттям цілого, і тому що не вміють зіграти жодної великої речі (сонати Бетховена або Шопена, жодного концерту) задовільно з погляду форми» - емоційно зауважує музикант із приводу виконавців з «коротким (вертикальним)» мисленням [160].

Нейгауз описує враження від виконання свого учня С. Ріхтера з «довгим (горизонтальним)» мисленням. «Ясно відчувається, що весь твір - будь він навіть гігантських розмірів - лежить перед ним, як величезний пейзаж, видимий відразу цілком у всіх деталях з орлиного польоту, з надзвичайної висоти й з неймовірною ясністю».

Натан Перельман порівнює музикантів з художниками. «Виконавці, подібно художникам, бувають: графіками, портретистами, пейзажистами, аж до баталістів і мариністів; користуються: відтінковим звуковим олівцем, барвистою звуковою палітрою, безпедальною аквареллю, густопедальними олійними фарбами. На жаль, дуже поширені у виконавстві й майстри... натюрмортів» [320]. Ще одна класифікація, що зустрічається в його записках: «Сучасні молоді виконавці діляться на три категорії: конкурсофілів, конкурсофобів і конкурсофагів».

С. Фейнберг у монографії «Піанізм як мистецтво» пише: «Залежно від того, яка сторона переважає в характері руху, можна намітити два типи виконавців. В одних зображальність руху, його зовнішня пластика певною мірою заслоняє саме звучання. Така гра дає часто більше оку, ніж вуху. Запам'ятовуються широкі виразні жести. Руки часто вилучені від клавіатури. вони описують гарні лінії при кидках, при голосних акордах. При виконанні ніжної мелодійної фрази піаніст особою й всією фігурою виражає свій емоційний стан і настрій виконуваної музики [320].

В інших виконавців жестикуляція зводиться до мінімуму. Ми майже не відмічаємо в них рухів, що налаштовують артиста й зображують зміну музичних образів. Музика виникає як би чарівництвом, без видимого зусилля. У цій скромній і доцільній пластиці рухів майже не відчувається глибоко

прихована присутність емоції й артистичного темпераменту.

Артур Шнабель ділив музикантів на «тих, що дають музику публіці» і «тих, що беруть у музики». «Лешетицький належав до плеяди віртуозів XIX століття. Великою перевагою Лешетицького була його жвавість, його енергія. Але я думаю, що музика для нього була не сферою винятково особистих переживань, але чимсь, що повинне бути «продемонстроване», виконане перед людьми. Він розглядав музику в якості, так би мовити, публічної дії. У його уявленні не музика дається музикантові, що приймає її, але музикант дає музику публіці, що бере її. Для нього музикант як особистість був тим, що дає, а слухач – тим, що бере [34]. Коли Лешетицький відмовив мені в можливості стати піаністом, стверджуючи, що я із самого початку був музикантом, він мав на увазі, що я належу до типу «тих, що беруть» у музики. Звичайно, не існує строгого розмежування між цими підходами, і я не ратую за перевагу якогось одного з них».

Б. Асафьєв розрізняв два типи «звукоспоглядання», що характеризують як слухачів, тик і композиторів і виконавців:

- «дотиково-зоровий», у якому домінують пластично-дотикальні звукові образи, зорове планування звукової архітектоніки, конструктивність слухових уявлень,

- слуховий (внутрішній, органічний), у якому переважає відчуття часової природи музики, її пульсації, енергетики, напруги [22].

Т. Адорно також вважав, що існує два основних способи слухання: експресивно-динамічний і ритміко-просторовий [6].

На думку А. Готсдінера можуть бути виділені п'ять основних форм сприйняття музики: емоційна, інтелектуальна, образна й психомоторна, п'ята форма - змішана - проявляється у двох видах: або дві різні форми поєднуються в одному акті сприйняття, або переважають окремі форми реакцій у різний час стосовно різних музичних творів [127].

Т. Мисьяк запропонував схему, що розрізняє чотири базисні «рецептивні установки» сприйняття музики, які співвідносяться зі світоглядом:

- модель «фнкарнації», що сходить до піфагорейскої;

- модель мімезиса, що сходить до картезіанського;

- сенсуалістична модель, близька до кантіанського;

- формалістична, найбільш ясно представлена в музикознавчих працях Е. Гансліка [106].

Великі дослідження зв'язку типів особистості по рівнях інтелектуальної активності з особливостях діяльності музикантів було проведено Д. Богоявленською [61]. На великому й дуже різноманітному матеріалі музикантів різних віків і рівнів професійної діяльності встановлено ряд зв'язків між типом особистості й специфікою музичної діяльності, що заслуговують самої серйозної уваги. Музиканти зі стимульно-продуктивним рівнем інтелектуальної активності можуть бути блискучими виконавцями в рамках чітко визначених завдань. Особливості дарування музикантів з евристичним рівнем найбільш яскраво проявляються у своєрідності інтерпретації твору. Нарешті, музиканти-креативи характеризуються нестандартністю, вдумливістю, самостійністю, ініціативністю в інтерпретації творів, тут починається творчість у вищому смислі цього слова».

У рамках інформаційного підходу до мистецтва вивчається музична творчість у зв'язку із двома типами переробки інформації: аналітиків і синтетиків (ліво- і правонапівкульних). У дослідженні А. Петровського [336] були розроблені й верифіковані експериментальні процедури, що дозволяють вимірювати прояви асиметрії в музичній творчості. Для одержання експертних оцінок використовувався набір з 7 ознак. Кожна з них відповідала шкалі, що представляла із себе бінарну опозицію. Перший полюс опозиції ставився до домінування аналітичних (лівонапівкульних) процесів у творчості досліджуваного композитора, другий - до домінування синтетичних (правонапівкульних) процесів. Всі шкали мали по шість градацій, які у сукупності утворювали континуум переходу від яскраво вираженого домінування процесів одного виду до процесів іншого.

Кваліфіковані музикознавці й музиканти-виконавці оцінили 102

композиторів по даних шкалах. Результати були зведені в представлену нижче табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Середні значення окремих ознак і індексу асиметрії вітчизняних композиторів і композиторів Німеччини й Австрії, Франції

Композитори				
	Російські і українські	Німецькі й австрійські	Французькі	Вибірка в цілому
Оптимізм, життєрадісність - трагічність	0.52	0.32	0.62	0.57
Раціональність – інтуїтивність	0.58	0.43	0.47	0.58
Темброва одноплановість – достаток тембрів	0.57	0.42	0.34	0.58
Строгість форми – свобода форми	0.53	0.35	0.43	0.53
Графічність письма – мальовничість	0.51	0.36	0.25	0.54
Перевага верхнього – нижнього регістрів	0.47	0.38	0.47	0.56
Строга логічність – спонтанність	0.45	0.42	0.25	0.50
Індекс асиметрії	0.10	-0.20	-0.20	0.13

Факторний аналіз даних дозволив авторам зробити наступні висновки. Для вибірки французьких композиторів (за 1851-1900 роки) були отримані наступні три головних фактори:

1) достаток тембрів, свобода форми, колористичність, інтуїтивність;
2) імпровізаційність, колористичність;
3) вагома роль нижнього регістру, оптимізм, життєрадісність.

Для вітчизняних композиторів того ж періоду були виділені також три головних фактори:

1) строга логічність викладу, строгість форми, графічність письма;
2) оптимізм, раціональність;

3) перевага верхнього регістру, темброва одноплановість.

Виявлені розходження між композиторськими національними школами можуть бути інтерпретовані і як розходження картин світу (що проявляється, зокрема, і в музичній картині світу), і як асинхронність еволюції. Розмаїтість - майже в будь-який відрізок часу - і самих музичних творів, і їх інтерпретації слухачами свідчить про обмеженість можливостей окремо взятого соціологічного підходу [167; 173-176].

Таким чином, маючи високий рівень метроритмічних, звуковисотних, тембрових і інших музичних здібностей, музиканти реалізують їх відповідно до своїх схильностей.

Необхідно відзначити, що індивідуально-типологічний підхід до дослідження сприйняття музики у вищій мері характерний для соціологічних музичних досліджень.

У розробці типології слухачів, глядачів, читачів існують три основних напрямки. Деякі автори закладають в основу класифікації яку-небудь одну ознаку - наприклад, сприйнятливість і інтерес до нового, невідомого в мистецтві або, навпроти прихильність до старого, добре знайомого («верхогляди» і «старовіри» у В. Бєлінського, «новатори» і «наслідувачі» у Ж.-М. Гюйо, «нестійкі» і «стійкі» глядачі в А. Луначарского), рівень освіти й загальної культури (А. Зільберман), спеціальна (музична) освіта (Р. Франсе).

Інші автори, відчуваючи неповноцінність всякої «одномірної» класифікації, намагаються об'єднати в одній типологічній схемі відразу кілька ознак [235]. Так Ю. Давидов виділяє наступні п'ять типів відносини публіки до мистецтва (і відповідно 5 типів сприймаючих):

1) сприйняття мистецтва тільки в його соціально-пізнавальній або соціально-публіцистичній функції («гносеологічний тип»),

2) пошуки в мистецтві того, чого немає в житті («компенсативний тип»),

3) відношення з позицій професійних знань про мистецтво («знаточний тип»),

4) чисто моральна оцінка («етичний» тип),

5) оцінка мистецтва відповідно до апріорних норм, прийнятих у соціальній групі («соціально-престижний» тип) [141].

Т. Адорно в «Введенні в музичну соціологію» розглядає вісім типів слухачів:

1) експерт;

2) «гарний слухач»;

3) «споживач культури» - освічений, але байдужий і пасивний;

4) «емоційний» слухач, що переживає почуття «із приводу» музики;

5) «рессантиментний» (антиемоційний) слухач - сектант-пуританин, сліпо відданий серйозній музиці, але не розуміючий її;

6) «джазовий фанатик» (джаз-фан);

7) слухач, що «розважається»;

8) немузична й антимузична людина [6].

На наш погляд, ці класифікації Ю. Давидова й Т. Адорно страждають деякою «притягнутістю», у них немає єдиного стрижня, єдиної підстави, хоча факти існування певних груп слухачів помічені вірно.

Більшою послідовністю, як нам здається, відрізняється класифікація угорських дослідників Д. Золтаї, Я. Мароті і Й. Уйфалуші:

1) слухач, що адекватно сприймає музику;

2) однобічний і консервативний ентузіаст - щирий аматор або ж сноб;

3) слухач, що розважається - гедоніст, що приймає життя, або ж людина, що прагне втекти від неї, забутися в музиці;

4) «споживач культурних благ», що звертається до музики із позахудожніх спонукань;

5) людина, що повністю байдужа до музики [67].

Звичайно, авторам цієї схеми знову не вдалося уникнути оціночності, але тут вже можна говорити про єдиний принцип побудови системи. Як такий принцип виступає особливість суб'єкта сприймати музику взагалі, основна його тенденція або установка при слуханні музичних творів.

Найбільш продуктивним є зіставлення ряду самостійних строгих

однофакторних класифікацій і при цьому як основу типології виділяються три групи ознак: позамузичні характеристики слухача, його загальномузичні характеристики і якість музичного сприйняття. Позамузичні характеристики слухача це соціально-демографічні, соціально-психологічні й індивідуально-психологічні особливості. Загальномузичні характеристики містять у собі вроджені музичні здібності й рівень їх розвитку, стимули, мотиви й цілі звернення людини до музики, ступінь активності його музичної діяльності і його знання музики, його орієнтації й переваги. Позамузичні й загальномузичні ознаки побічно характеризують слухача прямо й безпосередньо. По цих ознаках у кожній із трьох основних жанрових сфер - серйозна музика, легка музика, фольклор - розрізняються три типи слухачів: високорозвинений, средньорозвинений і низькорозвинутий.

На наш погляд, така схема хоча й враховує більшість особливостей суб'єктів сприйняття музики, але на практиці є занадто громіздкою й украй незручною особливо через розпливчасте формулювання критеріїв.

На сучасному етапі соціологічна й психологічна музична наука перебуває в стані пошуку. Класифікації споживачів музики або занадто громіздкі, або не містять у собі єдиної підстави, або занадто загальні. Майже всі вони страждають оціночністю. Критерії віднесення до того або іншого типу часто досить розпливчасті й невизначені.

2.3. Дослідження стратегій сприйняття й переживання музики.

Експериментальне сприйняття музики принципово розрізняється залежно від спрямованості особистості. При цьому можна виділити певні типові способи сприйняття. Необхідний адекватний метод дослідження індивідуальних особливостей сприйняття музики й скласти класифікацію основних способів її сприйняття.

Створюючи методику, необхідно побудувати її таким чином, щоб вона дозволяла виявити «завдання, що ставить сам для себе суб'єкт» [22] при сприйнятті музики. Методика повинна показувати з достатньою виразністю, що

є головним для суб'єкта при сприйнятті музики, заради чого він її слухає, на що насамперед звертає увагу.

Завдання, що постало перед нами в ході дослідження - знайти найбільш адекватний і оптимальний варіант виявлення домінуючого способу реагування на музичний матеріал. Методика повинна бути досить короткою, що піддається формалізації, бути по суті проективною. Піктограма, розроблена А.Р. Лурія дала ключ до вирішення проблеми методу.

На основні цього, нами розроблена методика визначення домінуючого способу реагування через вибір найбільш зручної стратегії вирішення завдання по сприйняттю й запам'ятовуванню музичних уривків.

Методика пройшла попередні (пілотажні) варіанти, які викладені в табл. 2.8

Таблиця 2.8

Фрагмент методики рішення завдання

№	Методичні завдання	Концептуальна модель	Процедура тестування	Процедура обробки результатів	Типові варіанти
1.	Знайти оптимальний варіант виявлення домінуючого способу реагування на музику. Класифікувати способи реагування на музику. Врахувати факт можливої залежності способу реагування від	Об'єктивно існують різні способи реагування на музику	Тестування проводилося індивідуально. Кожен випробовуваний виконував послідовно три серії експерименту: «Джаз», «Класика», «Прелюдії Баха». Музика пред'являлася в аудіозапису. Кожна серія по 7 музичних уривків (біля 1 хв.). Інструкція орієнтувала		

	особливостей стилю музики		досліджуваних на запам'ятовування музики по загальному звучанню. Після прослуховування кожної серії робилася перевірка. Випробовуваним рекомендувалося позначити уривки кольором, лінією або малюнком для кращого впізнання.		
2	Зробити процедуру тестування компактніше. Відробити більш формалізовану й розгорнуту процедуру обробки результатів тестування. Класифікувати отримані способи реагування на музику. Ввести профільну характеристику способів реагування на музику. Виділити й описати типові варіанти виконання методики.	Реагування на музику для кожної людини відрізня-ється достатнім багатством стратегій. Однак існують одна-дві-три домінуючі			

Остаточний варіант методики «Музична піктограма» виглядає у такий спосіб.

1. Випробовуваному давалася інструкція:

«Зараз Ви прослухаєте п'ять уривків джазової музики. Кожен уривок триває біля однієї хвилини й має певний настрій. Ваше завдання вловити й позначити для себе настрій кожного уривка для того, щоб при перевірці вгадати

його. Ви можете позначати для себе уривок, наприклад, словом, кольором, малюнком. Це повинне допомогти Вам потім згадати уривок. Після того, як Ви прослухаєте всі п'ять уривків, я включу який-небудь із них, при цьому я можу потрапити в середину уривка. Ваше завдання довідатися, який уривок з п'яти звучить у цей момент - перший, другий, третій, четвертий або п'ятий.»

2. Звучала серія «Джаз»(п'ять уривків).

3. Робилася перевірка (відразу після прослуховування серії «Джаз»).

4. Давалася інструкція: «Зараз буде аналогічне завдання, однак музика тепер буде не джазова, а класична».

5. Звучала серія «Класика» (п'ять уривків).

6. Робилася перевірка.

7. Давалася інструкція: «Зараз буде саме важке завдання. Всі уривки будуть дуже близькі по стилю. Це прелюдії Баха у виконанні Святослава Ріхтера. Постарайтеся бути гранично уважними».

8. Звучала серія «Прелюдії Баха» (п'ять уривків).

9. Робилася перевірка.

Умови проведення експерименту. Тестування проводилося індивідуально з кожним випробовуваним в ізольованій кімнаті. Тестовий матеріал звучав у аудіозапису. Випробуваному давався папір, кольорові фломастери, що відповідають восьмикольоровому варіанту тесту Люшера. Протягом усього тестування експериментатор вів протокол, що враховує всі висловлення випробуваного або інші характерні деталі - час реакції, зовнішню поведінку та ін.

Ціль будь-якої проективної методики - виявлення глибинних змістів і особистісних переваг випробовуваного. Тому головною умовою при проведенні експерименту (тестування) було створення найбільш комфортних умов для випробуваного. Надійність результатів, в остаточному підсумку, залежала від того, наскільки випробуваний смог розслабитися й бути самим собою, відкинувши тривожність, соціальну бажаність і т.д.

На відміну від тестів інтелекту або здібностей при проективному

випробуванні практично неможливо повністю уніфікувати й стандартизувати не тільки аналіз і інтерпретацію результатів, але навіть і саму процедуру дослідження. Адже зовсім різна поведінка експериментатора з боязким, чутливим, вразливим або спокійним, упевненим суб'єктом [430].

1) Випробуваний брав участь в експерименті (тестуванні) за власним бажанням з основною метою - довідатися щось нове про себе;

2) Режим тестування відповідав режимним моментам сприйняття й роботи самого випробуваного, тому що завдання експериментатора полягало не у визначенні успішності запам'ятовування музичних уривків, а виявленні способу, при якому випробуваному зручніше виконувати завдання. Тому, якщо випробуваний просив програти йому який-небудь уривок повторно, його прохання задовольнялося. Якщо випробуваний просив зробити інтервал між уривками (не встиг усвідомити або намалювати) - йому давалося на цей час. Таким чином, загальний час тестування не є постійною величиною. Звичайно воно варіювалося від 25 до 60 хвилин.

У якості стимульного матеріалу слугували уривки із джазової й класичної музики. Всі уривки, за винятком одного, представляли перші (10-20) тактів з творів.

У першій серії використовувалися наступні уривки:

1. Бен Уебстер. The Touch Of Gour Lips. //Бен Уебстер. Джаз-галерея.»Мелодія», 1990.

2. Blamu Jatz Orchectrion. *Tiger Rag*. //Blamu Jatz Orchectrion. 1983.

3. Каунт Бейсі. *Oh, Lady Be Good*. //Каунт Бейсі. 14 золотих мелодій. «Мелодія», 1985.

4. Miles Davis. *Tutu*. // Miles Davis. Tutu. 1986.

5. Jorg Reyes. *El Manisero*. // Jorg Reyes. Pocito 11. 1987.

У другій серії використовувалися наступні уривки:

1. І. Стравінський. *Зачарований сад Кощія.* // І. Стравінський. Жар-птиця. Академічний симфонічний оркестр Московської державної філармонії, дир. Дм. Китаєнко. «Мелодія», 1985.

2. С. Прокоф'єв. *Танець антильських дівчин*. // С. Прокоф'єв. Ромео й Джульєтта. Оркестр Великого театру СРСР, дир. Г. Рождественський. «Мелодія», 1984.

3. Й.С. Бах. *Сюїта № 5, сіль мінор. Увертюра*. // Й.С. Бах. Сюїти (увертюри) для оркестру. Мюнхенський камерний оркестр «PRO - ARTE», дир. Курт Редель, «Мелодія», 1990.

4. Д. Шостакович. *Симфонія № 5, ре-мінор, ч. I - тема «войовничого зла»*. // Д. Шостакович. Симфонія № 5. Державний симфонічний оркестр, дир. Е. Свєтланов. «Мелодія», !973.

5. В.А. Моцарт. *Дивертисмент № 10, фа мажор*. // В.А. Моцарт. Дивертисмент № 10. Камерний оркестр, дир. Лев Маркіз. «Мелодія», 1989.

Для третьої серії в якості стимульного матеріалу використовувалися початкові уривки прелюдій:

1. *Мі-бемоль мажор*. 2. *До мажор*. 3. *До мінор*. 4. *Ре-бемоль мажор*. 5. *До-діез мінор*. // Й. С. Бах. Добре темперований клавір, ч.1, 24 прелюдії й фуги. Св. Ріхтер. «Мелодія», 1971.

Випробувані. В експерименті взяли участь 150 чоловік. Серед них були учні п'ятого й сьомого класів середньої школи № 22, одинадцятого класу середньої школи №57, студенти Інституту педагогічної освіти Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського, що навчаються за спеціальністю «Музичне мистецтво».

Обробка і виклад результатів. За результатами тестування було виділено 12 основних стратегій вирішення завдання. В основний список увійшли майже всі стратегії, використовувані випробуваними за винятком тих, що дуже рідко зустрічаються. Такі стратегії, що рідко зустрічаються, ми вирішили розглядати скоріше як виключення із загального правила.

Приклад: «Життя як мурашник»,- усне висловлення випробуваного. Намальовано мурашник. Такі філософські виречення зустрічалися дуже рідко. Тому ми не внесли дану стратегію в загальний список.

Кожній відповіді випробуваного приписувалася яка-небудь стратегія

виконання. Багато відповідей випробуваних містили в собі кілька стратегій одночасно. Приводимо опис кожної стратегії.

1. Короткий образ. Позначаючи музику у вигляді короткого зорового образу, випробуваний часто вказує на яку-небудь його ознаку, що асоціюється з характером музики. При цьому образ не є конкретизованим символом настрою музики, тому що «образ виникає у свідомості дуже реально», випробувані звичайно говорять, що «бачать» його досить чітко.

Приклади: «Це котик. Музика така м'яка, як вовна довга в кота. І пузатий він повинен бути», - усно пояснює випробуваний, малюючи товстого кота. «Котик. Такий же в нього характер», - усна ремарка випробуваної. На малюнку зображений кіт.

Багато відповідей, які ми віднесли до даної стратегії були представлені у вигляді малюнка. При цьому часто давалося усне пояснення. «Це щось прекрасне посередині чогось поганого, як лілія в болоті», «Квітка в тумані», «Бетонні плити, важкі дуже», «Зал з колонами», «Це черевики лаковані», «Заметіль, хуртовина», «Дощик починається. Слабенький, тільки починається».

2. Короткий сюжет. Випробуваний часто підкреслює рух і навіть характер руху предмета. Такі відповіді ми виділили в окрему групу.

Приклади: «Свіча горить на вітрі. Її здуває, але як би не дуже здуває, але вона однаково горить. Оплавлена чомусь»,- усна ремарка випробуваної. Намальовано свічу. «Ніч. Хтось крадеться», «Дід Мороз їде по лісу з подарунками», «Три негри бігають навколо пальми» («Чому три?», - запитує експериментатор. «Я бачу тільки трьох», - відповідає випробуваний.) «Юрба на вулиці. Усі кудись біжать, метушаться», «Як робот крокує. Кроки смерті», «Мати плекає свою дитину», «Іде дощ. Люди біжать додому», «Діти в сонячний день у води на галявині».

Іноді випробуваний малював картинку й при цьому робив усне висловлення, фіксоване нами в протоколі.

3. Розгорнутий сюжет. До даної стратегії ми відносили такі позначки музичних уривків, при яких виникає не просто зоровий образ, а протягом

звучання музики з героями відбуваються різні дії, події. Сюжет часто викладається або текстуально (коротко записується сюжет дії), або у вигляді малюнка з вербальними поясненнями, іноді є присутнім і те, і інше.

Приклади:

Випробуваний схематично малює будинок і дві фігури поруч із будинком. При цьому він усно коментує: «Хата представляється. Молода дівчина, дружина боярина. Вона вислухує його, а сам боярин ходить так рішуче по хаті».

Випробуваний малює падаючі сніжинки. Усний коментар до зображеного: «Дівчину скривдили. Сніг валить. Вона біжить до себе додому в сльозах».

Приведемо кілька прикладів короткого письмового фіксування сюжету: «Розкольників. Втеча від себе. Метається. Що-ж, що-ж буде? Куди? Де?»; «Вода, теплохід, пляж. Риболовля. Кокетство. Смішний випадок на воді.»; «Поет думає про те, що його кинула улюблена. Сльози, сльози ... Встав ... до вікна. Карета».

Іноді випробуваний не тільки фіксує сюжет письмово, але й робить коротку замальовку: «Хвилі. Крапельки води. Переливи кришталеві, тужні, що чекають чогось. Сльозки капають і перетворюються в жемчужинки». Поруч із текстом намальовані дрібні кружечки.

4. Коротка оцінка об'єктивних параметрів звукової тканини. Орієнтація на який-небудь один музичний елемент - темп, ритм, метр, мелодійну лінію, фактуру, інструменти, динаміку. Позначення можуть виглядати коротко у вигляді однієї основної формули.

Приклади: «Фортепіано, труба», «Саксофон», «Повільна», «Туру-ру-ру», «Пам-та-та», «Наростання динаміки» та ін.

5. Розгорнута оцінка музичних параметрів звукової тканини. Досить часто випробувані фіксують всі зміни обраного ними параметру (мелодійної лінії, динаміки, фактури) протягом звучання музичного уривка.

Приклади: «Вона якось йде, потім переривається. Голосніше, голосніше.

Потім знову якось небагато переривається»; «Спочатку йшли чергування, а потім пішли тонкі мелодії»; «*g - moll*. Оркестр. G7. Класична гармонія. Баспо терціям нагору»; «Скрипки, сопрано, пунктирний ритм, 1-і».

Іноді випробувані фіксували якісь найбільш яскраві деталі протягом усього звучання музичного уривка.

Приклад: «ch e - moll a - moll h - moll мі арпеджато. акк. т. е. e - a - h - e - «h» кінець.»

6. Констатація власного стану. У дану групу ми відносили відповіді випробуваних, коли вони словесно визначали свій стан на звучний музичний уривок. Випробувані при цьому часто утруднялися взагалі або на папері позначати цей стан. Могли взагалі залишити уривок без усякого позначення або малювали що-небудь, скоріше щоб догодити експериментаторові, ніж у допомогу собі.

Приклади: «Ніяких вражень. Вона просто розчинилася в мені або я в ній», - усна ремарка; «Коли у фізиці резонанс, це не можна передати словами, це просто переживання», - усна ремарка; «Добре, приємно, відпочинок», «Енергія, ритм. Чітко відчуваю руху тіла», «Смуток», «Спокій (на мене діє подібним чином)», «Стан скочування з гори», «Схоже на нескінченний біг по сходам, коли біжиш і сам не знаєш навіщо».

7. Графічний символ стану випробуваного. У ході експерименту ми зустрілися з досить великим числом випробуваних, які позначали музичний уривок якоюсь графічною фігурою, часто додаючи при цьому колір. При цьому вони утруднялися пояснити зміст даної фігури, посилаючись на те, що «це їм допоможе згадати», і що вони інтуїтивно почувають якийсь стан, що ця графічна фігура деяким чином відбиває.

Приклади: «Схотілося крапки поставити», - усне пояснення у відповідь на питання: «Ви впевнені, що це допоможе Вам згадати музику?»; «Якийсь зиґзаґ нагору», - показала рукою; «Чисто інтуїтивно схотілося позначити такою фігурою», - усна ремарка випробуваної на малюнок, що нагадує букву М.

Вибираючи цю стратегію, випробувані дуже часто використовували її

протягом усього експерименту. Випробувані цієї групи часто дають вербальні відповіді, як правило дуже що коротко характеризують їх стан.

Приклад: «Смуток», «Тривога», «Радість», «Меланхолія».

Часто випробуваний позначав настрій музики малюнком людської особи, акцентуючи його вираження. Іноді це могли бути тільки очі й рот.

Приклади: «Це деяка так смутна замисленість, причому смуток досить світлий. Намалюю око, приспущені віка й вії»

8. Оцінка характеру самої музики. До цієї групи ми відносили відповіді, у яких давалася оціночна характеристика або настрою музики, або якихось загальних її особливостей.

Приклади: «Весела», «комічна», «ніжна, тепла, що дає життя».

На папері випробуваний міг позначити її яким-небудь предметом, властивості якого якось би допомогли йому нагадати характер музики.

Приклади: «Перо. Це символізує легкість, свіжість», - усна ремарка випробуваної. На малюнку зображена пташина перинка; «Асоціюється із чимсь легким, тендітним ... Намалюю кришталеву вазу», - усне пояснення. На малюнку зображена ваза; «Таємничість. Окуляри позначають таємницю», - ремарка випробуваного. На малюнку зображені окуляри.

Іноді випробувані ставили як позначку деякий символ абстрактного характеру. Це був або загальновизнаний, або свій символ.

Приклад: «Це знак вічного руху. Я так позначив характер музики», - ремарка випробуваного.

9. Графічний символ самої музики. У цю стратегію ввійшли графічні позначення музичних уривків абстрактного характеру. Настрій і особливості звучання асоціювалися з певною лінійною конфігурацією. Це були різного роду зиґзаґи, криві або замкнуті контури. Випробувані при цьому підкреслювали, що сама музика виражається цим символом.

10. Оцінка стилю музики. До даної групи ми відносили позначки й висловлення випробуваних, у яких була присутня оцінка стилю музики. Тут могли зустрічатися як конкретні вказівки на композитора й оркестр, так і

досить узагальнені. Сюди ж ми відносили оцінку жанрової приналежності музичного уривка.

Приклади: «Нагадує Гріга», «Моцарт. Віденський класицизм», «Латиноамериканські мотиви», «Фокстрот», «Якійсь танцювальний. Спершу я думала, що музика як танець».

Позначалися такі оцінки на папері випробуваними частіше якими-небудь предметами - атрибутами стилю або образами по асоціації.

Приклади: «Це балетний тапок. Нагадує балет», «Це касета. Щось знайома музика», «Це мотиви, пов'язані з Патрісією Каас», - ремарка випробуваної. Намалювала сіточку від колготок і платівку. «Лебедя намалюю. Схоже на «Лебедине озеро».

11. Асоціації по місцю. У дану групу ми відносили відповіді випробуваних, коли в них виникала зовсім виразна асоціація з тим місцем, де вони могли її чути. Це скоріше походило на інтуїтивне чуття, ніж на раціональне міркування. Асоціації ці відрізняв великий ступінь погодженості між різними випробуваними, що дають подібні відповіді. Так на перший номер серії «джаз» випробуваними дуже часто використовувався образ ресторану, а на номер два - образи цирку.

Приклади: «Стіл. Я сиджу в ресторані», «Ресторан. Музика спокійна. Мило.» «Начебто в ресторані»; «Купалася в селі. Був такий же настрій. Намалюю озеро.»; «Як у цирку»,- ремарка випробуваного. Намальовано циркову сцену й чоловічка на ній.

У серіях «класика» і «прелюдії Баха» асоціації по місцю були іншого плану. В основному це були зображення театральної сцени, балету.

Приклади: «Неначебто на концерті. Душу слухає й розривається», «Пускай буде опера», «Радіо. Я по радіо міг чути таку музику».

12. Оцінка музики по ступеню «добре» або придатності для чого-небудь.

Відповіді, які ми відносили до даної групи, містили в собі оцінку не самої музики, її характеру й настрою, а оцінку того, наскільки вона підходить випробуваному для слухання або взагалі для яких-небудь конкретних цілей.

Приклади: «Не годиться. Не моя музика», «Мені більше всіх сподобалася», «Докучлива, довга, нудна», «Я б вставив у художній фільм», «Можна під цю музику йти в храм і молитися. Подивитися на небо й просити про допомогу». На папері випробуваний часто залишав для себе позначку у вигляді якого-небудь значка: « + , - ,++, --, +- , ?? , !!! , Х та ін.».

Іноді випробуваний цифрами проставляв місця, які він присуджував творам.

У такий спосіб нами були виділені 12 шкал:

Короткий образ.

Короткий сюжет.

Розгорнутий сюжет.

Коротка оцінка об'єктивних параметрів звукової тканини.

Розгорнута оцінка об'єктивних параметрів звукової тканини.

Оцінка власного стану (настрою).

Графічний символ власного стану (настрою).

Оцінка характеру (настрою) самої музики.

Графічний символ самої музики.

Оцінка стилю музики.

Асоціації по місцю.

Оцінка по ступеню «добре» або придатності для чого-небудь.

Всі відповіді випробуваних були віднесені до тієї або іншої з вищенаведених стратегій. Таким чином, кожний випробуваний мав набір оцінок (точної цифри не було, тому що багато уривків позначалися нами двома, а іноді й трьома стратегіями виконання завдання).

Для подальшої обробки ми представили стратегії у вигляді шкал, і кожного випробуваного оцінили по всіх шкалах, залежно від частоти використання стратегій.

Кореляційний аналіз, проведений з метою виявити залежність між шкалами, показав, що шкали незалежні.

Оцінювання валідності дослідження. У будь-якій методиці, а в

проективній особливо, питання валідності є «каменем спотикання». Для нас воно представляється досить важким ще й через великий розрив між «заявкою» і обмеженістю методики. На жаль, «досвід майже завжди є пародія на ідею» (Ґете) [243].

Предметом дослідження для нас була настанова, що носить особистісний характер. Ми намагалися з'ясувати її через вибір стратегії сприйняття музики. У цьому випадку ми використовували методологічний прийом, підказаний К. Юнгом [409]. Коротко викладемо його.

Спосіб визначення установки (за Юнгом) і проблема валідності. Проблема вибору (вчинку, форми неврозу, стратегії рішення та ін.) залежить від індивідуальної диспозиції людини. У кожного вже заздалегідь вироблена особлива психічна система, що приймає рішення - настанова яка має певну типовість. «Легко уявити собі, що число таких настанов - легіон. - зауважує Юнг. - Їх індивідуальне різноманіття неможливо вичерпати також, як невичерпні індивідуальні варіації кристалів, які, поза всякими сумнівами, належать, однак до тієї або іншої системи. Але також як кристали вказують на відносно прості закони, так і настанови вказують на деякі основні властивості, властиві певним групам» [501].

Але що повинне бути критерієм психологічної типології? Під яким кутом вивчати установку? «Визначення *звичного реагування* повинне потрапити в саму точку, - уважає Юнг, - оскільки *схильність* є певною мірою центральним комутаторним пунктом, звідки, з одного боку, регулюється зовнішня поведінка, а з іншого боку - виявляється вплив на формування специфічного досвіду». Таким чином, вважаючи, що «індивідуальна диспозиція є вродженою й стає очевидною вже в дитинстві» Юнг стверджує також і те, що вона в процесі життя «відфільтровується», очищається від усього несуттєвого.

Певна поведінка пов'язується з позитивними й негативними результатами, а суб'єктивне осмислення цих результатів веде до вироблення звичних способів реагування. Таким чином, як критерій для виділення типу Юнг вибирає типовий спосіб реагування, за яким стоїть особистісна

диспозиція. Юнг розуміє, що перехід від звичного способу реагування до особистісної диспозиції залишився без якого-небудь доказу, усе засновано лише на його великому клінічному досвіді. «Інші, імовірно, підійшли б інакше до вирішення цього завдання, як - мені невідомо. Я ж у зв'язку із цим можу сказати тільки одне: раз я взявся за цю справу, то повинен терпіти, коли мені дорікають у тому, що мій спосіб вирішувати проблему є всього лише моїм особистим упередженням. І це заперечення настільки вірно, що я навіть не знаю, яким чином можна б було від нього захищатися. Я можу тільки послатися на старину Колумба, що, ґрунтуючись на суб'єктивному припущенні, на помилковій гіпотезі відкрив Америку...» [501].

Отже, Юнг не сумнівається, що вибираючи як головний момент спосіб звичного реагування, він вхоплює центральну ланку проблеми. Критерієм для виділення типів є *певні психічні функції* (мислення, раціональна емоція, інтуїція або відчуття). Психічними функціями в цьому випадку в Юнга позначаються «комплексні факти», які описані вченим у результаті багаторічних спостережень за людьми.

На якій підставі й з яким ступенем упевненості ми можемо говорити про те, що виявляючи основний спосіб вирішення завдання по сприйняттю й запам'ятовуванню музичних уривків, ми «вхоплюємо» усвідомлену або неусвідомлену настанову випробуваного? Під настановою ми розуміємо різну залежно від індивіда й часу духовну орієнтацію думки, схильності, пристрасті, які визначають не тільки наше відношення до якого-небудь предмета, події, факту, особи, але й у якому вигляді вони нам представляються, тобто те, як вони реалізуються у світі наших сприйняттів.

Ми розуміємо, що слухання музики в експериментальній ситуації, де є строго сформульоване експериментатором завдання, може якісно відрізнятися від того, як слухають музику ті ж самі люди у звичайних умовах. Як перебороти цю перешкоду? З багатьма випробуваними ми розмовляли після тестування, намагаючись з'ясувати, як і з якою метою вони звичайно слухають музику. Багатьох випробуваних ми знали особисто протягом кількох років.

Експериментальна ситуація могла створювати дискомфорт (для деяких випробуваних), і впливала на настанову при слуханні музики (тут могли набувати чинності настанови більш низьких ієрархічних рівнів - цільові, операційні), але в цілому, не призводила до докорінних змін особистісної настанови. Ті випробувані, які обирали оціночні стратегії, звичайно й у нормальних природних умовах часто прибігали до них, а ті, які орієнтувалися на свій стан у відповідь на музику, у такий же спосіб сприймали її постійно.

Нам здається доцільно дати кілька розгорнутих прикладів протоколів випробуваних і записів бесід з ними.

З'ясування домінуючого способу сприйняття музики й зіставлення його зі способом реалізації творчих нахилів.

Випробувана 1: студентка. Вік 20 років. Музична освіта - 7 кл. ДМШ.

Протокол тестування. Запису випробуваного:

Джаз:

1. 4/4, пунктирний ритм, контрабас, мажор. Духові, труба - соло, фортепіано - акомпанемент. Відразу низький регістр.

2. Озвучування американських фільмів. Дві духові групи: одна вище, інша нижче, періодичне домінування кожної. 2/4.

3. Духові. Соло фо-але у верхньому регістрі. Легкий. Потім духові соло нижче. Акомпанемент той же - полькоподібний; потім духові - вище, в акомпанементі приєднується фортепіано.

4. Фанфари - ритм, фанфари - ритм. Мажор, акцент на ненаголошеній долі, соло саксофона.

5. Синтезатор. IV-VI-III - повтор. Пунктирний ритм.

Класика:

1. Духові. 2 основні гармонії. Симф. Безперервний фон на духових.

2. Здається, «Попелюшка» Прокоф'єва.

3. Скрипковий. Гармонія, мінор, секвенція. Класичний стиль. Акорд - основа - арпеджіо - секвенція.

4. Бас - фортепіано - низькі духові І П І П; вступ труба.

5. Мажор, 2/4, скрипка. Стиль салонної музики VII століття. Трель. Моцартівський стиль.

Прелюдії Баха:

1. Мінор, повільно, VII підвищена, модуляція в мажор, арпеджато, трелі.

2. До мажор.

3. Мінор, швидко, 2/4.

4. Мажор, мелодійна лінія, що сходить, акомпанемент як в 3, секвенція.

5. Мінор, V-VI-III-II-III-I, права, потім ліва, секвенція наприкінці фрази, арпеджато.

Бесіда. Студентка підкреслила, що «звичайно досить легко вловлює стильові особливості музики», а також складові музичної тканини - темп, ритм, гармонію та ін., тому вона орієнтувалася на них в «музичній піктограмі». Коли їй показали протоколи випробуваних з опорою на інші стратегії, вона була здивована, що так можна фіксувати музичний матеріал. На питання експериментатора: «Чи бачите Ви образ, коли слухаєте музику?» - Студентка негативно покачала головою й знизала плечима.

Випробувана любить малювати. Головним у картині для неї є «ідея із задумом», «подобається естетично підтерти гумкою», «тендітна лінія», «блискучий фон», «гармонія квітів». При цьому для неї важливо, щоб усе було витонченим і гарним, гармонічним і навіть симетричним. Для неї «важливе стикування квітів», «будь-який елемент повинен входити в картину як частина цілого». Дуже велике значення надається фону. Фон й конфігурація ліній покликані нести основне значеннєве навантаження.

Випробувана 2: Бібліотечний працівник. 32 роки. Закінчила Миколаївський державний університет ім. В.О. Сухомлинського (Миколаїв). Дуже високий рівень рефлексії, дуже висока чуттєвість. Улюблені письменники - Достоєвський, Пастернак, Лермонтов, Тютчев, Мердок. Любить їх, тому що «близько їй за духом», за світовідчуттям. Музичної освіти не має, але музику любить слухати.

Позначення уривків графічне. Перші дві серії виконувалися без словесних

пояснень. До останньої серії були наступні пояснення:

1. Смуток.

2. Спокій (на мене діє подібним чином).

3. Тривога.

4. Радість.

5. Меланхолія.

У бесіді випробувана пояснила, що їй «чисто інтуїтивно схотілося позначити тією або іншою графічною фігурою кожен з музичних уривків». Взагалі, звичайно слухаючи музику вона намагається «повністю розчинитися в ній». «Це завжди настрій, що або збігається із мною, або не збігається. Мені приємно або неприємно, мене хвилює». Вона підкреслювала, що мислити музику образами або як-небудь ще їй важко, хоча в принципі, якби таке завдання стояло, вона б з ним впоралася. Звичайно ж вона «музику почуває, а не мислить».

Випробувана 3 - школярка. 11 років. Широкий спектр інтересів. Дуже артистична й емоційна. Дуже рухлива, захоплювана натура.

Уривки з бесіди: «Улюблених композиторів поки немає, але мені подобається музика китайська, вона дуже тонка й таїть у собі багато змісту, як китайська філософія.

Люблю співати й танцювати. Мені подобаються латиські й українські веселі пісні, люблю пісні «Бітлз». Мені подобається стиль реп, ритмічний, активний танець.

З художників я люблю Шишкіна, у нього дуже багато яскравих картин. Ці картини дуже відкриті, вони відкривають тобі всю свою душу. І навпаки, люблю його сумні картини, там, де фарби більш похмурі, сірі. Я ще люблю художників, які пишуть картини на історичні й міфологічні сюжети - «Останній день Помпеї» Брюллова або «Народження Венери» Ботічеллі.

Я люблю дитячих письменників Астрід Лінгрен, Марка Твена. Марк Твен бере всього потрохи: в «Томі Сойєрі» можна посміятися, а в «Принці й жебраку» подумати, помізкувати. А Астрід Лінгрен мені подобається за те, що

вона пише дуже смішні й цікаві пригоди героїв. Усе написано дуже зрозумілою мовою. «Карлсона» і «Пеппі» я перечитувала, напевно, десять разів».

Така ж широка спрямованість, гнучкість мислення виявилася й у виборі стратегій при виконанні нашої методики. Тут спостерігалося дуже органічне поєднання оціночних стратегій з почуттєвим сприйняттям і багатою фантазією у використанні сюжетів. Випробувана широко користувалася всією колірною гамою, графічними позначеннями музичних параметрів і навіть малюнків героїв.

Витяг із протоколу, заповнюваного експериментатором.

Всі уривки малювати починала з перших звуків, домальовуючи на всьому протязі звучання музики.

Серія «джаз»:

1. Тут я підбирала кольори. Подумала, начебто море. Музика така плавна.

2. Музика піднімається й опускається по сходам.

3. Спочатку все йшло якось повільно, а потім все якось вибухнуло.

4. Начебто щось палало. Музика жахаюча. Страшнувато стає. Музика начебто швидко по сходах забралася, там потрималася довго й шльопнулася долілиць.

5. Начебто це нотки були. Маленькі переплетення. Потім начебто грудка з музики. Галочки позначають Схід.

Серія «класика»:

1. Щось страшне. Якось відразу й страшно, і весело, і смутно. Якась ниточка. Вона сковзає плавно. Вона повільно піднімається. Ця ниточка хоче домогтися більшого. Вона сама тоненька, а наводить стільки страху! Здається, що їй самій дуже страшно.

2. Веселка, що увесь час ховається. Вона дуже весела й любить, коли за нею ганяються, і дурить інших.

3. Сходи, які дуже різко падають. Вони не такі, як були в джазі. Вони більше ласкаві. Вони піднімаються високо, прилежно, старанно, а в джазі якось усе безладно.

4. Страшно. Здається начебто страшне кільце все стискується й хоче перемогти щось добре. Шумлять труби, скакають коні. Щось різке.

5. Ниточка шовкова. Вона таке ж блакитна як море, але ще більш блакитна. Вона якась цікава. Те йде, то спотикається, то долілиць, те нагору.

Серія «прелюдії Баха»:

1. Начебто зараз осінь. Хтось іде. Дуже самотньо. Падають листи. Може навіть пішов дощ.

2. Спокійно.

3. Начебто ураган пронісся над містом і відніс всі кольори, які він зміг. Вони хотіли вирватися із загального потоку й рвалися назовні, але в них не виходило. Але нарешті-те вони вирвалися. Все заспокоїлося, але виявилося, що деякі кольори загинули, і залишилося зовсім небагато серед них: самі сумні й смутні - синій і зелений. Пішов дощик, начебто хтось плаче за когось.

4. Начебто б два чоловіки гуляють. Дівчинка й хлопчик. Гуляють, веселяться. Вони гойдаються на гойдалці, гуляють, бігають.

5. Начебто б дівчина сумує про коханого, вона про нього думає, плаче, а його немає. Спочатку здається, начебто дитина кличе, нудьгує про кого,її покинули, а потім уже дівчина плаче про коханого.

Поведінка під час тестування.

Випробувана активно й швидко, майже не думаючи, виконує кожне із завдань. Під час звучання музики вона часто погойдується, відбиває такт ногою. До останньої серії («прелюдії Баха») рухові реакції особливо збільшилися й проявлялися досить яскраво. Випробувана в ритм музики відзначала кожен штрих на папері. Вона вражала своєю дивною чуйністю до кожного музичного штриха й відтінку. Не маючи ніякої музичної освіти, вона пояснювала структурну будову музичних уривків досить чітко в якихось дуже тонко схоплених образах. Так поліфонічні двоголосні переклики представлялися в неї у вигляді двох дітей - хлопчика й дівчинки, сходи в джазі більш безладні, у класиці більш старанні. Вона добре відчувала не тільки основний ритмічний пульс баса й ударних, але також і свій ритм мелодійної

лінії. Саме проведення ліній на папері в ритм музики відрізнялося навіть деякою «свінгованістю».

Бесіда з випробуваною після тестування.

«Спочатку я орієнтувалася на музику по кольорам. Якого вона кольору. Якщо теплого, якщо гарного, то ніжно-блакитна, жовта, рожева, якщо вона дуже запальна, то червона, якщо спокійна - теж блакитна. Потім я почала орієнтуватися по графіках. У мене лінія ходила то нагору, то долілиць, і вона міняла свій колір: якщо музика ставала доброю або навпаки неприємною, коли відчуття, що хтось тобі бажає поганого, хтось хоче над тобою посміятися. Після цього я почала орієнтуватися на малюнок, що я уявляла. Спочатку я уявляла якусь пору року, хто головні герої, яка погода йде. Якщо смутна музика, то, можливо, це осінь, листопад, а може бути хтось, який-небудь хлопчик дивиться у вікно. Йому хочеться гуляти, але за вікном іде дощ, небо сіре, стає якось неприємно, смутно й нудно. Якщо музика була гарна, то я уявляла літо або весну, якщо вона була швидкою, то мені уявлялося, що отут струмочок, а якщо повільна, то - величезні хвилі.

У випробуваної широкий спектр використання стратегій, однак, явну перевагу вона віддає почуттєвим стратегіям, особливо вираженню музики через графічний символ.

Випробувана 4 - школярка. 11 років. Яскраво виражена гуманітарна спрямованість інтересів. Високий рівень рефлексії, висока чутливість. Витонченість, натхненність, тяга до будь-яких видів мистецтва.

Уривки з бесіди. «Коли я просто слухаю музику, я завжди уявляю себе в якій-небудь ситуації, беру участь у якійсь дії. Я почуваю себе щораз у якомсь образі.

З композиторів люблю Моцарта, Чайковського, Баха. Моцарт мені подобається за те, що в нього якась музика така... під неї відразу весело стає. І в Чайковського музика така легка, прозора, також як у Моцарта святкова. Забуваєш усе. Уявляєш себе на балу. Бах мені подобається за те, що в нього музика серйозна, важна, насичена. Чайковського я слухаю й відразу

представляю який-небудь балет, а коли Баха - який-небудь стародавній менует.

Дуже люблю малювати. З художників мені подобається Полєнов, Шишкін, Суриков. Полєнов мені подобається тим, що в нього картини такі сонячні, у нього написане дуже жваво. Ти собі уявляєш як ти мешканець «Московського дворика» або спостерігаєш сцену, коли ведуть грішницю, це там, де картина про Ісус Христа. За те ж саме мені подобається й Шишкін. Суриків мені подобається за серйозність, замисленість («Меньшиков у Березові»), а «Взяття Сніжного містечка» - начебто стоїш і смієшся разом із хлопчиськами.

Нашу музичну методику випробувана виконувала вісім разів. Результати при цьому на диво стабільні. Випробувана в основному використовує коротку сюжетну стратегію, іноді в неї виникають конкретні образи у відповідь на музичний матеріал (статичні й динамічні). Ми приводимо матеріали тестування, проведеного в 7, 10 і 11 років.

Протоколи тестування, коли випробуваній було 7 років.

Усні пояснення й висловлення були наступні:

Серія «джаз»:

1. Так. Все зрозуміло. Кружечок і дві палички.

2. Птах біжить і танцює.

3. Це така фігура або аркуш.

4. Пальми, трава. Пітон повзе полювати.

5. Індіанець танцює. Такий скуйовджений. Отут спис такий.

Серія «класика»:

1. Я це знаю, здається. Людина йде в джунглях, а там змія за деревом ховається. Пальми, орхідеї, ліани звисають...

2. Балерина стрибає, танцює.

3. А, знайомо. Листопад. Бачиш, вони кружляються.

4. Зрозуміло. Пірати їдуть на когось.

5. Приємна музика. Мені от особливо балерину нагадує. Попелюшка на балу.

Серія «прелюдії Баха»:

1. Дівчинка плаче, геть уже калюжу цілу наплакала.

2. Вона вся в такому типі буде? Значить я знаю. Осінь. Листи падають, пташки летять.

3. Собака геть бачиш за ним женеться. І все це така суєта.

4. Пташка грається. Ще з однією пташкою.

5. Вальс вони танцюють.

Копія протоколу тестування, коли випробувана було 10 років.

Серія «джаз»:

1. Це буде котик. Музика така м'яка, як вовна довга в кота. І пузатий він повинен бути.

2. Це черевики лаковані.

3. Дощик капає, дзенькає об асфальт. Людина йде під парасолькою.

4. Машина. І бандити там їдуть.

5. Це людина. Вона знімає капелюх перед дамою. Приємне знайомство.

Серія «класика»:

1. Ліс. Темно. Лісовик. Таємничість.

2. Це світанок. Озеро й по ньому танцює якась жінка.

3. Хтось молить про щось.

4. Щось страшне. Павуки якісь.

5. Ранок у свіжій зелені кущів. Пташки щебечуть. Щось поетичне.

Серія «прелюдії Баха»:

1. Осінній день. Смуток. Дощ.

2. Це схід сонця.

3. Якісь коливання. Хтось біжить, квапиться. Переїзд кудись.

4. Веселий дощик. Діточки біжать під дощем.

5. Листи падають на піаніно.

Це були усні висловлення до малюнків.

Копії протоколу тестування, коли випробуваній було 11 років.

Серія «джаз»:

1. Товста людина в капелюсі. Мільйонер. Товстий і лисий.

2. Рок-н-рол танцюють.

3. Спочатку музика як ця тітонька, а потім як цей дядечка.

4. Вулиця вночі. Тільки одне вікно горить.

5. Пульс. Додавання тоненького й додавання жовтенького.

Серія «класика»:

1. Ліс. Таємниче. Там... усередині, у цій хащі щось незвичайне.

2. Дівчинка йде по лугу. Все таке повітряне, легке.

3. Дівчинка йде по лісу. Вона заблудилася й плаче.

4. Це дивовижний волохатий павук.

5. Пташку випускають із клітки. Усі цьому радуються. Метелики й сонечко.

Серія «прелюдії Баха»:

1. Дощик.

2. Схід сонця. Метелик летить до сонця.

3. Учень у школу спізнився. А отут мама входить.

4. Дітки біжать за метеликом. Дощик починається.

5. Обоз тягнеться по брудній дорозі.

Бесіда після тестування.

«Звичайно виникали конкретні картинки. Бачила їх досить чітко. Трель у музиці, особливо часто в Баха асоціювалася із тріпотінням крил метелика. Тому так багато метеликів. Ще допомагав колір. Щось легке, ніжне - жовтий, страшне, важке - чорний або коричневий».

Випробувана 5 - студентка 20 років. Скептична, трохи відсторонена, поглиблена у свої проблеми.

Протокол тестування. Записи випробуваної:

Джаз:

1. Ритміка, глухий, дуже глухий саксофон, ведуча партія на тихому, дуже тихому фоні, в'ялено виводить мелодію, але дуже легко й навіть грайливо.

2. Швидко, «Веселі хлопці», оркестр, ритмічно, невелика партія

саксофона. Мужик приколюється, інші теж.

3. Фортепіано, фон - оркестр, дуже тихо; потім - саксофон, фон - оркестр, глухо, ритмічно, тонкий голос, саксофон знущається.

4. Детективність, загадковість, обережне просування по сцені, пластика, танець, музика - фон, слідство, «тут щось відбувається».

5. Гітара (електрична), ритміка там-тамов.

Класика:

1. Туга, смуток, самітність, ліс і поле, тиша, мовчання, замисленість, «я вмираю», десь щось відбувається.

2. Там, там швидко щось повинне відбутися й відбувається, стрибають феї й чарівниці по квітам, а в повітрі збудження й тривога.

3. Ах, бідна я, нещасна. Вираження сильних почуттів, прохання-скарга. «Ах, як погано!» Страждання. «Допоможіть». «Допоможи, Господи!» Все так жахливо.

4. Морок, жах, нагнітання обстановки. Ведмедик іде по лісу. Важке щось, похмуре, страшне.

5. Скрипка, грайливість, придворні танці, галантність, кавалери, млосні дами. Підстрибуючі легкі й одночасно повільні танці.

Прелюдії Баха:

1. Легкий смуток, щось пішло. Я з Вами вальсую. Краплі води, переливи, заспокоєння, переповнення почуттями. Пригадування, замисленість, легкість. Клавішний вальс, що пурхає. Усвідомлення.

2. Зачарованість, казка. Чарівний ліс для Попелюшки, балерина легко біжить по ньому. Все гармонійно.

3. Стрімкий темп, невдоволення, прискорення. Швидше, ще швидше.

4. Радість. грайливість, веселощі. Танець, легкість переборовши, радісний вальс - бесіда. Поклони, кокетство, кавалери.

5. Сум, усе кінчено. Смуток. Тихий сум. Усе пішло й іде, замисленість, міркування. Дуже спокійно.

Як видно із протоколу, випробувана досить гнучко користується великою

кількістю стратегій. Проте, ми віднесли б її до переважно почуттєвого типу. Конкретизація почуттєвого стану, найменших відтінків переживань виражена в позначках випробуваної досить чітко.

Випробувана дуже любить малювати. У своїй творчості випробувана використовує цілу палітру яскравих фарб. Вона дуже любить насичені тони. «Головне - створити настрій, що я хочу передати», - говорить вона. «Для мене важливо ціле, що я хочу передати. Ціле - є почуття».

Про свою поетичну творчість випробувана розповіла наступне. «Коли я пишу вірші, для мене дуже важлива пунктуація. Для мене знаки пунктуації - це вираження почуттів. Найчастіше я описую той стан, коли мені було самотньо й тужливо. Я люблю, щоб у моїх описах було багато образів і фарб».

З наведених прикладів видно, що стратегії, які використовують випробувані при вирішенні завдань нашої методики звичайно пов'язані з якоюсь загальною особистісною настановою. Випробувані, як правило підтверджують, що музику й у звичайних умовах вони сприймають також, як і в експерименті.

Таким чином, наша претензія на те, що на вибір стратегії ми можемо з певною ймовірністю визначити особистісну настанову випробуваного, як нам здається, вірна.

Перевірка стабільності вибору стратегій. Стабільність вибору тієї або іншої стратегії сприйняття музики була перевірена в лонгітюлном дослідженні.

Ми мали можливість провести повторно методику на 14 випробуваних через 1,5 роки. Перше тестування в цих випробуваних проходило навесні 2007 року (вони були п'ятикласниками), друге - восени 2008 (вони були семикласниками).

Отримані результати свідчать про те, що домінуючий спосіб сприйняття музичного матеріалу є для більшості випробуваних у достатній мірі стабільною характеристикою. Стійка зміна спостерігається в одному напрямку: до сьомого класу збільшується кількість використання об'єктивно-аналітичної стратегії в найпростішому її варіанті, тобто випробувані частіше звертають увагу на темп,

гучність, склад інструментів. Збільшення звертання до даної стратегії йде паралельно зі зменшенням використання стратегії «короткий сюжет», такий перерозподіл спостерігався в 9-ти випадках.

Досліджуючи сприйняття музики, ми усвідомлюємо, що це складний емоційний сенсорно-інтелектуальний процес пізнання й оцінки музичного твору. Ми також розуміємо, що проблема розвитку музичних здібностей тісно пов'язана із проблемою розвитку загальних здібностей. Говорячи про сприйняття музики, ми враховуємо той факт, що воно залежить від розвиненості й сформованості інтелектуальних структур. Так, наприклад, якщо дитина перебуває на конкретно-операційній стадії розвитку, за Піаже, то навряд чи варто чекати від неї настанови на формально-логічний спосіб виконання завдання. Варто мати на увазі також, що стадіальна характеристика пізнавального розвитку дитини не підтверджується фактичними даними, які скоріше свідчать про відсутність явних розділових ліній між стадіями, про те, що одні конкретно-операційні форми поведінки є вже на доопераційній стадії розвитку, тоді як інші не з'являються раніше наступної - формально-операційної стадії [77].

Існувала, звичайно, і інша точка зору, що діти шкільного віку «сприймають музику доступну, що відрізняється яскравим вираженням жанрових ознак адекватно її змісту». Перевірялася рухова реакція дитини на музику (марш, вальс, полька). Необхідно було ще й вибрати відповідний предмет (прапорець, бубон, стрічку). 88% дітей правильно вирішили завдання.

Однак настільки розвинена ритмічна здібність і настанова на сприйняття ритму, на думку деяких дослідників відступає надалі на задній план. Так К. Тарасова [438], користуючись батареєю тестів англійського психолога А. Бентлі, описала структуру музикальності, що змінюється залежно від вікових особливостей (на матеріалі дослідження дітей від 8 до 14 років). Істотну роль у структурі музикальності на всіх вікових рівнях займають мелодійна пам'ять і гармонійний слух, навколо яких групуються інші здібності. Виявилося: значення ритмічної пам'яті зменшується поступово від третього до п'ятого

класу, а в структурі музикальності старшокласників ця здібність не фігурує зовсім.

І навіть орієнтація на компоненти музичної тканини змінювлася з віком. У деяких дослідженнях [20; 80] дуже тонко помічена послідовність компонентів музики, що орієнтують дітей при відтворенні її в рухах. 130 випробуваних у віці від трьох до одинадцяти років повинні були рухатися під музику так, як вона підказує. Якщо молодші діти реагували на зміну гучності й темпу, то старші набагато краще підбудовувалися під музику в цілому.

К. Тарасова провела лонгітюдне діагностичне й масове обстеження дошкільників, метою яких було виявлення вікової лінії розвитку в них пізнавальної мелодійної музичної пам'яті. Результати були наступними. Безпосередня пізнавальна мелодійна музична пам'ять починає формуватися в ранньому дитинстві. На четвертому році життя нею, володіють уже 45,5% дітей. До п'ятого року життя більшість дітей здобувають здібність дізнаватися мелодію поза її зв'язком зі словесним текстом [438].

Індивідуальні розходження між дітьми протягом лонгітюдного дослідження більші.

Що стосується загального мислення, то більшість вікових психологів стверджують, що «дитячий вік відрізняють властивості, які в багатьох відносинах близькі до особливостей «художнього» типу. Для останнього характерна наочність, образна пам'ять, багатство уяви й деяка недостатність абстрактного мислення» [438]. Однак дуже багато хто погоджуються з тим фактом, що зустрічаються діти різних типів, у тому числі «розумового» і «серединного».

Для визначення вікових розходжень порівнювалися результати виконання нашої методики по двох групах випробуваних: перша група - учні п'ятих класів середньої школи, друга група - учні одинадцятого класу середньої школи.

Оскільки вибірки розрізняються кількісно: група п'ятикласників складається з 22 чоловік, а старшокласників з 32 чоловік, то у динаміці важливі не стільки величини як тенденції, тренди, щоб подивитися, які зміни

відбуваються з віком у рамках кожної стратегії.

По перших двох стратегіях (орієнтація на образ і на внутрішній стан) явних розходжень не спостерігаються. Для «об'єктивної» стратегії (орієнтація на об'єктивні параметри музичної мови) дуже велика різниця у використанні, для впізнавання музики, одночасно кілька музичних параметрів, тобто старшокласники не тільки частіше обирають «об'єктивну» стратегію, але й користуються більш усвідомлено, можуть вичленувати різні компоненти музичної мови, провести їх більш високий аналіз. Діти ж, користуючись даною стратегією звичайно звертають увагу на один з музичних параметрів (динаміку, темп, ритм, мелодійну лінію, фактуру, інструменти, тембр).

Треба, однак, врахувати, що в групі старшокласників було шість випробуваних з музичною освітою, троє з яких користувалися переважно стратегією «комплекс об'єктивних параметрів музики». Так що фактор професіоналізації міг також внести свої корективи в результати групи старшокласників.

Спостерігалися значні розходження й у стратегіях оцінки характеру музики, оцінки стилю й оцінки ступеня «добре». У групі старшокласників випробувані давали частіше визначення характеру музики, може бути це якось пов'язане із кращим володінням мовою. Варто також враховувати, що в старших класах відбувається деякий відбір учнів. Можливість орієнтуватися на стиль (у старшій віковій групі) пов'язана скоріше з освіченістю випробуваного, нагромадженням музичного досвіду. Розходження в оцінці по ступеню «добре» вийшли фактично через одного випробуваного-п'ятикласника, що в основному орієнтувався на цю стратегію. Це досить рідка стратегія: з 120 чоловік, що прийняли участь в експерименті, лише 4 випробуваних активно користувалися цією стратегією. В інших же 116 випробуваних вона зустрічалася досить рідко.

Проаналізувавши розходження по підстратегіям усередині кожної із чотирьох стратегій сприйняття музичних уривків, продовжимо виклад результатів, маючи на увазі лише чотири основні узагальнені стратегії (орієнтація на образ зовнішньої дійсності - 1, орієнтація на внутрішній стан або

самовідчуття - 2, орієнтація на об'єктивні параметри звукового матеріалу - 3, оцінка самої музики (узагальнення) - 4).

Ми порівнювали кількість звернень випробуваних до кожної з чотирьох узагальнених стратегій по вікових групах. За статистичним критерієм χ-2експ.=27,4. Критичне значення χ-2 при рівні значимості 0,01 дорівнює 11,34. Оскільки наше значення багато більше табличного, ми приходимо висновку, що вибір стратегії випробуваними залежить від віку.

Для наочності результатів приводиться таблиця процентного співвідношення по групах (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Процентне співвідношення звернення до стратегій (узагальнених) при виконанні текстових завдань (порівняння по вікових групах), %

	Орієнтація на образ	Орієнтація на власний стан	Орієнтація на об'єктивні параметри	Орієнтація на характер самої музики
5 клас	43,5	30,6	16,2	9,7
11клас	33,5	22,9	26,4	17,2

Для наочності за результатами даної таблиці наведені порівняльні графіки (рис. 2.1).

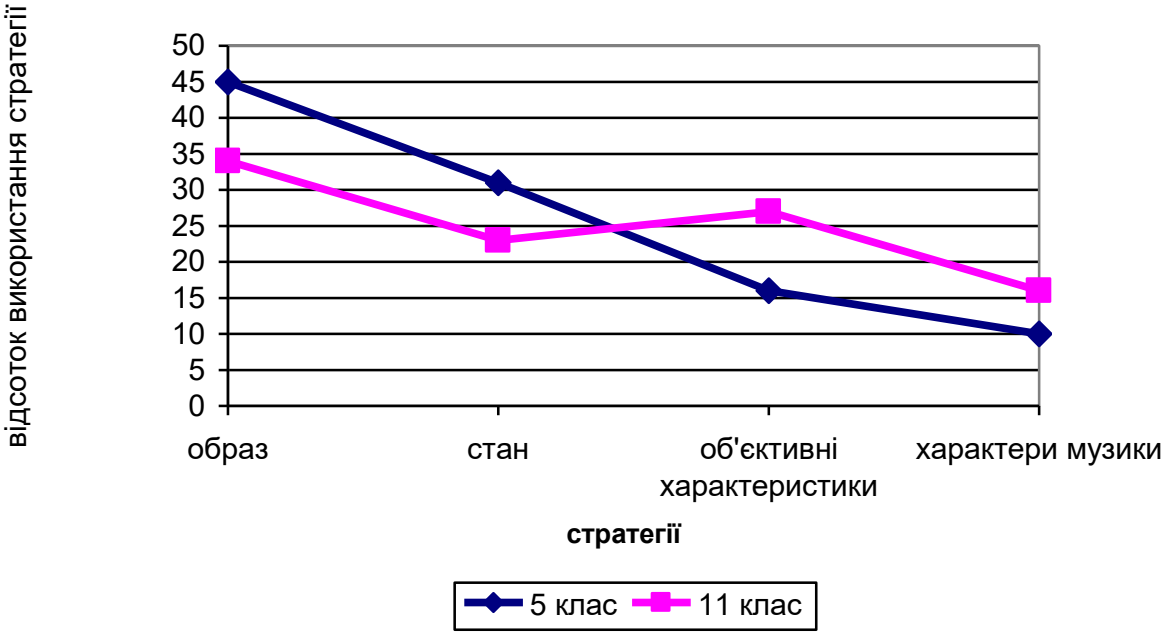


Рис. 2.1. Використання стратегій за віком

У цілому найбільше часто використовуваною є стратегія 1 - орієнтування на образ зовнішньої дійсності, особливо в дітей. Найменш часто використовується орієнтування на характер самої музики й оціночні характеристики - 4.

Взагалі при графічній представленості добре проглядаються розходження: у порівнянні з дорослими, діти частіше користуються 1 і 2 стратегіями й рідше 3 і 4.

Для нас цікаво було також порівняти криві розподілу випробуваних п'яти- і одинадцятикласників по кожній з чотирьох основних стратегій. Через кількісну різницю в групах випробуваних абсолютні величини трохи втрачають свій зміст. Проте, тенденції дуже добре проглядаються.

Проаналізуємо результати по кожній стратегії.

Стратегія 1 - при сприйнятті виникає конкретний образ або сюжет. У п'ятикласників майже чверть випробуваних взагалі не користувалися цією стратегією жодного разу, в одинадцятикласників був лише один такий випробуваний. Однак, ті п'ятикласники, які користувалися цією стратегією, у більшості випадків переважали її всім іншим. Учні 11 класу більш гнучко користувалися стратегіями. Хоча серед них і зустрічалися випробувані, що користувалися переважно стратегією 1, більшість старшокласників все ж-таки гнучко переходило до інших стратегій. Навіть у тих, хто користувався стратегією 1 постійно (в одинадцятикласників) звичайно паралельно використовувалася інша стратегія.

Стратегія 2 – «орієнтація на внутрішній стан». Приблизно шоста частина випробуваних в обох групах не користувалися цією стратегією жодного разу. Третина випробуваних в обох групах користувалися нею у малому ступені (від одного до трьох разів). У п'ятикласників ця стратегія дуже часто застосовувалася в якості додаткової, звичайно в поєднанні зі стратегією «динамічний образ».

Стратегія 3 – «орієнтація на об'єктивні ознаки музичних творів». Цю стратегію використовували для вирішення тестових завдань близько 2/3

випробуваних-старшокласників і половина випробуваних п'ятикласників. У цілому, якщо виключити трьох випробуваних з музичною освітою (11 клас), які користувалися винятково цією стратегією, то розподіл майже збігається.

Стратегія 4 – «оцінка музичних творів» (характеру, стилю, придатності). Хоча й у малому ступені, але все ж-таки близько 2/3 випробуваних старшокласників і половина п'ятикласників користувалися даною стратегією. Криві розподілу дуже схожі.

Як ми вже відзначали, багато випробуваних використовували відразу кілька стратегій при вирішенні одного тестового завдання. По кількості використання поєднаних стратегій групи 11-і й п'ятикласників значимо не розрізняються. Однак вони досить сильно розрізняються якісно.

Найбільш часто використовуються в п'ятикласників наступне поєднання стратегій: випробуваний пояснює свій стан від музики й підбирає до нього образ, або образ виникає спонтанно.

Приклад: «Щось страшне. Павуки якісь»; «Смутно. Осінній день. Дощ»; «Радість. Танці на балі».

У старшокласників дуже часто зустрічаються поєднання стратегій «образ + орієнтація на об'єктивні ознаки».

Приклад: «Вечір. Танцює дівчина на льоді», - усне висловлювання випробуваної. На листку паперу в себе крім образу малює основну фактурну фігуру музичного матеріалу; «Літній день. Галявина. Метелика», - усне висловлення.

Висновки за вищевикладеними результатами:

1. Як у групі п'ятикласників, так і в групі одинадцятикласників випробуваними використовувалися всі 12 вищеописаних стратегій.

2. Звертання до певних стратегій сприйняття музики змінюється з віком (на проміжку від 10 до 16 років). Молодші випробувані частіше орієнтуються на виникаючий у свідомості образ об'єктивної дійсності й на власний стан, що виникає під впливом музики. Їх сприйняття більш безпосередньо, вони частіше «живуть» музикою, чим аналізують її. Старші

випробувані більшою мірою, ніж молодші орієнтовані на об'єктивні ознаки музичних творів, на оцінку характеру й стилю музики.

3. Орієнтуючись на об'єктивні ознаки музичних творів, одинадцятикласники частіше враховують весь комплекс музичних параметрів (динаміку, темп, ритм, мелодійну лінію, фактуру, склад оркестру). П'ятикласники звичайно виділяють який-небудь один параметр.

4. Старші й молодші випробувані рівною мірою користуються поєднаними стратегіями. При цьому п'ятикласники переважають поєднувати орієнтацію на образ із констатацією свого стану, а одинадцятикласники переважають поєднувати образ із орієнтацією на об'єктивні ознаки музичних творів.

Отже, у нашому експерименті по сприйняттю й переживанню стилістики різного музичного матеріалу випробувані проходили тестування по трьох серіях. Перша серія складалася з уривків джазової музики різних стилів (від оркестру Каунта Бейсі до джаз-року Майлса Девіса). Друга серія складалася з уривків класичної музики різних стилів у виконанні самих різних оркестрів. Умовно, для зручності, цю серію ми позначили «класика». Третя серія складалася з прелюдій Баха у виконанні Святослава Ріхтера. Умовно ми позначили її «прелюдії Баха».

Результати по трьох серіях по кожному випробуваному давали нам можливість вирішити питання про виляння різного музичного матеріалу на вибір стратегій випробуваними.

Результати і їх обробка. Основна матриця відповідей випробуваних (120 чоловік) на 15 музичних уривків була взята в якості вихідної для виявлення профілю використання стратегій, але вже не для випробуваних, а для музичних уривків. Ми попередньо думали, що кожен музичний уривок буде мати свій не схожий на інші профіль. Можливо, вважали ми, виділяться групи профілів по серіях, тобто профілі будуть дуже схожі, але в рамках однієї серії. Ми думали, що в серії «джаз» буде більше безпосередньо-почуттєвих стратегій, тобто відповіді випробуваних будуть витримані в стратегіях, що відображають

внутрішній стан, для серії «класика» буде характерною перевага образних стратегій, а також оцінок характеру й стилю музики. Ми думали, що в серії «прелюдії Баха» можуть переважати «об'єктивні стратегії виділення різних музичних параметрів».

Для кожного музичного уривка був побудований профіль використання стратегій. Точки профілю були отримані в такий спосіб. Для кожного уривка підраховувалася кількість використання кожної зі стратегій по всім випробуваним.

Таким чином, ми одержали для п'ятнадцяти уривків профілі використання стратегій. Вони представлені в табл. 2.10 і на рис. 2.2.

Аналіз отриманих результатів. Тому що число випробуваних було скрізь однаковим (120 чоловік), то показники абсолютної величини для кожної стратегії відбивають основну тенденцію.

Перше, що слід помітити – це сильна схожість профілів по всіх уривках. Ми можемо зробити висновок: сприйняття різних по стилю уривків залежить більшою мірою від самого випробуваного, ніж від стимульного матеріалу.

Проте, невеликі, але досить стабільні розходження видні. Розглянемо їх для кожної серії окремо.

Серія «джаз». Три уривки з п'яти в даній серії мають дуже високі значення по використанню стратегії «графічний символ стану». Набагато вище, у порівнянні з іншими серіями, використання стратегії «асоціації по місцю, де випробувані могли чути таку музику або випробовувати подібний стан».

Серія «класика». Тут ми спостерігаємо високі оцінки по використанню стратегій «динамічний сюжет реальної дійсності» і «короткий сюжет».

Серія «прелюдії Баха». Профілі цієї стратегії відрізняються великою погодженістю між собою. Як позначки кожної прелюдії випробувані, як і в серії «класика», часто користувалися образною стратегією. У цій серії спостерігаються найбільші оцінки стратегії «констатація власного стану від музики». У даній стратегії майже немає оцінок стилю, що зовсім зрозуміло, тому що стиль музики залишався стабільним. Взагалі ж по цій серії видно, як

скорочується розкид результатів випробуваних, коли відсутня різниця в стилі й виконавцях.

Таблиця 2.10

Показники використання стратегій по серіях «Джаз», «Класика», «Прелюдії Баха»

	дин. образ	кор. сюжет	розв. сюжет	конст. стану	граф. символ	асоціація по місцю	заг. парам.	комплекс заг. п.	оцінка хар.	стиль	оціночна стр.
Джаз	83	70	9	31	126	48	95	82	55	26	13
Класика	129	115	6	38	102	11	61	71	80	25	12
Бах	106	84	17	63	82	6	55	85	71	7	6

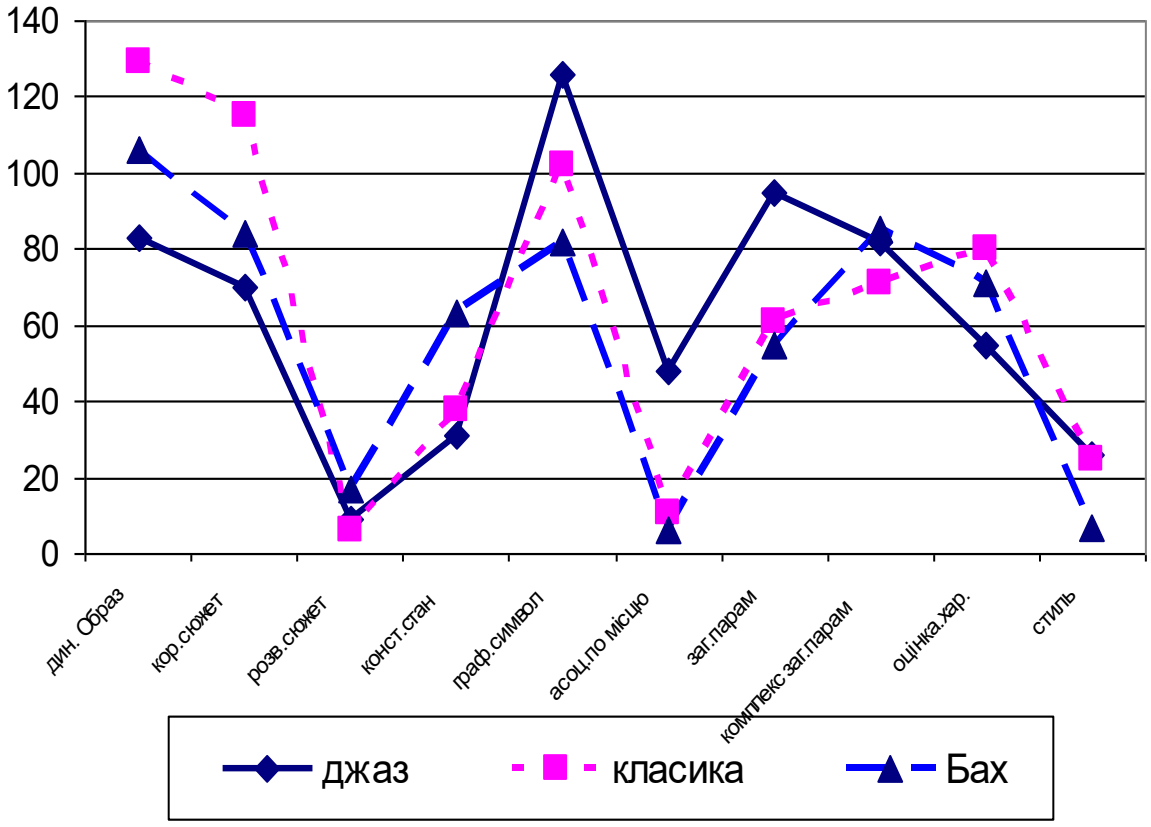


Рис. 2.2. Діаграми використання стратегій по серіям "Джаз", "Класика, "Прелюдії Баха"

Більша схожість профілів між собою свідчить на користь припущення про те, що об'єктивно існують різні типи людей, але представленість їх у соціумі підкоряється певному закону. Тільки в цьому випадку ми могли одержати настільки схожі результати по стовпцях, маючи сильні розходження по рядках нашої основної матриці.

У нас був ще один варіант досліджувати проблему особливостей сприйняття різного музичного матеріалу. У нашому експерименті виявилася досить велика група випробуваних (31 чоловік з 120), які змінювали стратегії (набір стратегій) від серії до серії. Тобто по їх результатах було видно, що зміна («джаз», «класика», «прелюдії Баха») вплинула досить кардинально на вибір стратегії: іноді це дуже чітка зміна, іноді помітно змінювався набір стратегій, часто стратегія змінювалася тільки в одній серії, а у двох інші залишалася постійною, були й більш складні поєднання. Проаналізуємо результати найбільш характерних груп окремо.

Група 1. Випробувані чітко змінювали стратегію (набір стратегій від серії до серії). Якоїсь строгої логіки, продиктованої особливостями об'єкта, не проглядається. Скоріше набір стратегій визначався дуже суб'єктивно.

Група 2. Випробувані змінювали стратегії (набір стратегій) в одній із серій, у двох інші все залишалося без змін. Зміна стратегій відбувалася в основному в серії «прелюдії Баха». Випробувані більше деталізували свої відчуття й характер самої музики, іноді раптом переходили до образної стратегії. Можливо, вони намагалися собі цим допомогти в найбільш важкій серії. Взагалі, із чим це пов'язано можна тільки догадуватися. Ми передбачаємо що зміни будуть найбільш значними між серіями «джаз» і «класика», але результати показують, що різниці немає.

Група 3. В одній із серій спостерігалося поєднання стратегій, використовуваних роздільно у двох інших серіях. Зміни стратегій викликані скоріше особливостями самого випробуваного, ніж музичним матеріалом.

Таким чином, навіть у тих випробуваних, які змінювали стратегії від серії до серії, зміни ці викликані не загальним характером музики, а скоріше

особливостями самих випробуваних. Ніякої загальної логіки зміни стратегій залежно від музичного матеріалу - «джаз», «класика», «прелюдії Баха», - не спостерігається.

За результатами експерименту можна зробити наступні висновки:

1. Стратегія сприйняття музики більшою мірою залежить від самого слухача, ніж від стилю й напрямку музики.

2. Слухаючи джазову музику, випробувані трохи частіше спиралися на власні відчуття, виражаючи їх графічним знаком, у них частіше виникали асоціації по місцю, де вони могли чути подібну музику або відчувати той же стан.

3. Слухаючи класичну музику, випробувані трохи частіше спиралися на зорові образи й сюжетні стратегії.

4. Сприйняття музики Й.С. Баха не виділяється по використанню раціоналістичних стратегій, скоріше навпаки, слухачі частіше, ніж в іншій музиці констатували свій стан у відповідь на звуковий матеріал.

Для виділення типових профілів використання стратегій сприйняття й переживання музики була проведена процедура кластеризації даних. У результаті кластерного аналізу виділилося вісім типів.

- Тип, що сприймає музику по переважно в образах.

- Тип, що звертає увагу на який-небудь об'єктивний параметр музичної тканини.

- Тип, що звертає увагу на комплекс об'єктивних параметрів музичної тканини.

- Тип, що рівною мірою використовує образні й об'єктивні стратегії.

- Тип, що використовує стратегії сприйняття власного стану.

- Тип, що звертає увагу на характер і настрій музики.

- Тип, що використовує образні стратегії й звертається до характеру музики або власного стану.

- Тип, що використовує всі стратегії рівною мірою.

Схема класифікації суб'єктів по домінуючому способу сприйняття музики

виглядає в такий спосіб:

1. Домінує думка. Матеріалом для сприйняття й запам'ятовування є образи дійсності або об'єктивні параметри звукової тканини.

2. Думка й почуття займають рівноправні позиції. Характер музики породжує стан і переходить в образ або об'єктивний звуковий матеріал розглядається як кращий або гірший для вираження певного настрою.

3. Домінує почуття. Матеріалом для сприйняття й запам'ятовування є характеристики власного настрою й самопочуття або настрою самої музики.

При цьому можна було б виділити дві шкали - наочно-образну й модально-аналітичну. У кожній з них можна припустити три градації: по ступеню промальовування сюжету - для першої, по ступеню конкретизації об'єктивних параметрів звукової тканини - для другої. Дві почуттєві шкали: з орієнтацією на саму музику й з орієнтацією на власний стан могли бути також проградуйовані по ступеню конкретизації характеристик (від гранично конкретних до уявлення в графічному символі).

Вже після обробки результатів стали видні деякі недоліки експерименту. Зокрема, стратегія позначення музики через статичний образ зустрічається досить рідко й нею можна зневажити. Більш істотне зауваження полягає в тому, що необхідно було розділяти стратегію «графічний символ» на дві різних стратегії залежно від того, позначає таким символом випробуваний переважно свій стан або переважно характер і настрій музики.

Для емпіричної перевірки існування передбачуваних психологічних типів особистості виникла необхідність створення й відпрацьовування нового методу дослідження, що був названий нами методом «*психологічного портрета*».

Проблема значеннєвого контуру - одна із центральних при складанні психологічного портрету людини. Все другорядне повинне відійти на задній план. На цьому етапі, головне питання, що ставить собі дослідник: Що в житті цієї людини саме значеннєве, центральне? Для чого вона живе? Як виявилося, у результаті наших багаторічних досліджень, ціннісно-мотиваційна сфера тісно пов'язана з когнітивними характеристиками. Практично неможливо сказати, що

тут первинне, а що вторинне. Важливо одне - є якісь стабільні відповідності й співвідношення, які піддаються опису. Опис цього «вузла» - і становить основу психологічного портрета.

Поведінкові характеристики містять у собі значеннєве значення, темпераментальні особливості й відпрацьовані навички. Очевидно, кожний аспект варто розглядати самостійно. Ми навмисно робили акцент лише на ціннісно-значеннєвих моментах поведінкових характеристик. Індивідуальність, таким чином, максимально наближалася до типу.

Метод аналізу висловлень на основі дослідження щоденників, листів, автобіографічних повідомлень використовувався для перевірки гіпотез. Формулювання гіпотез про модель психіки іншого відбувалося на основі ясних висловлень самих випробуваних про особливості своєї пізнавальної сфери. Критерієм віднесення до того або іншого типу було відношення до мислення (чи віддається йому головна роль у пізнанні) і до сприйняття (чи має воно характер процесуальності «виведення» або «даності»).

Продукти діяльності, у нашому випадку - це продукти творчості, можуть багато чого сказати про особистість людини, що створили їх. Музика, картини, вірші й проза розглядалися нами в традиціях проективних методів. Питання стилістики при цьому, був одним з головних і визначальних.

Враховувалися також експертні оцінки - рецензії, критичні статті.

Саме життя людини з низкою вчинків служать прекрасним об'єктивним показником при створенні його психологічного портрета. Безсумнівно, ураховувався зовнішній вигляд і умови життя.

Дослідницька позиція - пізнати психіку іншого через безоцінне визнання чужого миру значень і змістів - становила суть «портретного листа».

Для створення психологічного портрета історичної особи – відомого діяча музичного мистецтва необхідно мати достатню кількість документальних письмових свідоцтв щодо якостей особистості. Щоденники, листи, міркування, записані розмови можуть служити такими документами.

Необхідно також достатня кількість показань «свідків» здійснення певних вчинків, критичний їх відбір.

Алгоритм створення психологічного портрету історичної особи – діяча мистецтва можна описати в наступних етапах*:*

1) Ознайомитися з основними добутками (прослухати, програти, переглянути по клавірах або партитурах).

2) Позначити основні лінії творчості:

3) Вибрати найбільш психологічно значні документи (сповіді, заповіту, автобіографії й т.д.).

4) Виписати з них 2-3 центральної думки (у цитатах), що стосуються сенсу життя й цілі творчості.

5) Прочитати весь документальний матеріал, виписуючи цитати по рубриках

- Когнітивний стиль (особливості сприйняття, пам'яті, мислення);

- Ціннісно-мотиваційна сфера;

- Основні поведінкові характеристики;

- Творчий портрет (ціль творчості, відношення до елементів звукової тканини);

- Відношення до навчання й до викладання музики.

Результати дослідження ціннісно-мотиваційної сфери представлені у зведеній таблиці (табл. 2.11).

Як показали дослідження, музиканти з домінантною раціональністю формують власну думку, орієнтуючись на значиму іншу і їх оцінку. Свої добутки вони пишуть розраховуючи на певного слухача, намагаючись одержати схвалення й підтримку. Тому що розуму вони віддають перевагу, а страсті «затуманюють» думки, то такі музиканти намагаються приборкати свої страсті, перевести їх у більш розумні форми. «Ми повинні міцно-преміцно це помітити, щоб, коли нас збуджує, як ми це почуваємо, якась пристрасть, ми втримувалися від судження аж до моменту, коли наша пристрасть затихне; при цьому ми не повинні також давати благам цього світу обдурити нас своєю

помилковою видимістю» (Декарт) [449], - писав Декарт, відображаючи досить точно позицію раціоналів. Музиканти з домінуючою раціональною функцією живуть і творять у певній соціальній групі, прагнуть стати її проповідниками, орієнтуються на традиції цієї групи.

Таблиця 2.11

Особливості ціннісно-мотиваційної сфери для кожного психологічного типу

Тип з домінуючою раціональною функцією	Тип з рівносильними раціональною й ірраціональною функціями	Тип з домінуючою ірраціональною функцією
Самооцінка й самоповага залежать від оцінок референтної групи; Боротьба зі страстями; Віра в суспільні цінності, опора на традиції.	Самооцінка й самоповага залежать як від оцінок референтної групи, так і від власних; Тяга до яскравих подій і страстей; Сумнів в абсолютному характері цінностей і традицій.	Самооцінка й самоповага залежать від власних оцінок; Культ страстей; Розуміння відносності суспільних цінностей, умовність традицій.

У музикантів-ірраціоналів самооцінка й самоповага залежать від власних оцінок. Звичайно ж, вони враховують думку референтної групи, але якщо відбувається розбіжність думок, то ірраціонали свою думку ставлять звичайно вище чужої, вважаючи, що їх суб'єктивна реальність більш об'єктивна. Вони враховують те, що часто невимовно словами. Для них страсті мають свою силу і красу, безпристрасні думки - не думки, а дрібниці. Пристрасть дозволяє перебороти матеріальність і земне притягання, відкрити надчуттєве. Розуміння відносності суспільних цінностей і умовності традицій часто ставить їх у позицію конфронтації із суспільством.

У музикантів «змішаного» типу самооцінка й самоповага залежать як від оцінок референтної групи, так і від своїх власних. Часто виникає екзистенціальний конфлікт, орієнтуючись на думку значимих інших, вони почувають, що втрачають своє Я. Тому вони схильні до непередбачених поворотів, які позначають шлях до самого себе. Музиканти цього типу

випробовують тягу до яскравих подій і страстей, хоча не доводять їх до тої масштабності, до якої здатні їх довести ірраціонали або раціонали. Їх страсті завжди естетизовані й контрольовані. Вони часто сумніваються в абсолютному характері цінностей і традицій, бачать і почувають абсурдність багатьох умовностей.

Метод психологічного портрету історичних особистостей і метод психологічного портрета (з середини) був використаний для перевірки гіпотези про зв'язок психотипу з музичною діяльністю.

Окремо розглядалися особливості музичної діяльності в композиторів і виконавців з домінантною раціональністю, з домінантною ірраціональністю й рівносильною раціональністю й ірраціональністю. Приклади представників трьох типів наведені нижче в табл. 2.12. Тип визначався по особливостях когнітивної сфери.

Таблиця 2.12

Представники типів серед відомих композиторів

Тип з домінуючою раціональною функцією	Тип з рівносильними раціональною й ірраціональною функціями	Тип з домінуючою ірраціональною функцією
Бетховен	Верді	Гендель
Балакірєв	Дебюссі	Вагнер
Шенберг	Бах	Моцарт
Римський-корсаків	Шуман	Бородін
Ліст	Шуберт	Скрябін
Мусоргський	Еллінгтон	Брамс
Рахманінов	Гершвін	Чайковський
Шостакович	Стравінський	Шопен

Хоча в кожен тип попадали дуже різні композитори, у них була єдина думка: для групи композиторів-раціоналов, про те що в музиці дуже важливо донести до слухача певну ідею, для композиторів-ірраціоналів, що важливо передати настрій, «заразити» станом, для «змішаних» - побувати в певній музичній атмосфері, прилучаючись при цьому до певного знання.

Зведена таблиця стилів музичної діяльності дає подання про розходження між типами (табл. 2.13).

Таблиця 2.13

Стиль музичної діяльності для представників типів з домінантною раціональністю або ірраціональністю й для музикантів з рівносильними раціональною й ірраціональною функціями

Тип з домінуючою раціональною функцією	Тип з рівносильними раціональною й ірраціональною функціями	Тип з домінуючою ірраціональною функцією
Мистецтво служить народу Мистецтво виховує й направляє Агітаційність Розраховано на маси Симфонізм музичного мислення Страсті контролюються розумом Емоційна доступність Злободенність тематики	Мистецтво піднімає над щоденністю, будить почуття, думку, робить приємність Гра комбінаціями почуттів і образів Еклектичність стилю Сучасність і міфологічність образів	«Мистецтво заради мистецтва» Мистецтво розкриває в людях кращі сторони, прилучає до змісту світової гармонії, допомагає виразити себе Естетство Витончена виразність здобуття звуків Культ витонченої чуттєвості й всепоглинаючих страстей.

На основі проведеного дослідження визначено цільові настанови учнів різних психологічних типів, що навчаються музичному мистецтву (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Типологічна цільова настанова учня, що навчається музиці

Представники з домінуючою раціональною функцією	Представники з рівносильними раціональною й ірраціональною функціями	Представники з домінуючою ірраціональною функцією
Піднятися над людьми. Бути прийнятим і улюбленим у суспільстві, впливати на навколишнім.	Викликати захват й замилування публіки, одержуючи задоволення від гри. Самовиражатися, граючи собою й реальністю.	Піднятися над собою. Виразити себе в музиці, злитися з музикою, розчинитися в ній. Злитися з Універсумом.

Відношення до вчення-навчання		
Навчання – це поетапне формування прийомів музичної гри, уміння працювати з музичним матеріалом.	Навчання – це реалізація всіх своїх можливостей, прояв себе, пошук себе в стилістично різних музичних напрямках.	Навчання – це постійний самостійний пошук, збагнення суті, інтуїтивне «намацування» правильного шляху.
Вимоги до вчителя		
Учитель - наставник, проповідник, жрець. Він повинен указати шлях, розставляючи його етапи. Учитель фіксує досягнення на кожному етапі й можливість подальшого переходу. Він повинен уміти все чітко пояснити, ясно сформулювати вимоги й контролювати їх виконання.	Учитель - друг, більше сильний гравець у загальній грі. Учитель - авантюрист, що задає загадки, що створює азартну обстановку змагання із учителем. Учитель - дороговказна зірка, у подорожі, що інтригує. Проміжний контроль спрямований на з'ясування «зони найближчого розвитку».	Учитель - друг, що безмежно любить музику й вірить у свого учня. Учитель ставить цілі (часто перевищуючі можливості учня), що створюють творчу ситуацію для їх вирішення. Проміжний контроль спрямований на оцінку ступеня наближення до максимальної мети.

Дослідження показало, що психологічний тип особистості спричиняє особливості сприйняття, виконання й творіння музики. Ці особливості явно несуть на собі печатку раціональності, ірраціональності або змішаного характеру функціонування пізнання.

Висновки до другого розділу

1. Дослідження підходів до типології особистості, в основі яких лежать ціннісні переваги варіантів пізнавальної музичної сфери дозволило виявити їх недоліки. По-перше, всі типології будуються, виходячи з розгляду того, що в кожній конкретній людині домінує один із двох способів пізнання: або раціональний, або ірраціональний, а інший спосіб пізнання присутній, але він є підлеглим. Це твердження залишилося на рівні гіпотези й ніколи не перевірялося й не було підтверджено емпірично. Другим аспектом неповноти

наявних типологій є відсутність описів зв'язків між типами пізнавальних особливостей людини і змістом його ціннісно-мотиваційної сфери. Це суперечить принципу інтегральності й цілісності психіки людини й значно знижує можливості типологічної діагностики. Залишається маловивченим зв'язок між особливостями функціонування когнітивної й ціннісно-мотиваційною сферою особистості.

2. В результаті дослідження розроблені методичні підходи до визначення домінуючого способу реагування на музичний матеріал через вибір найбільш зручної стратегії вирішення завдання по сприйняттю й запам'ятовуванню музичних уривків. Розроблені методи «Психологічного портрету» і «Музичної піктограми» дозволяють емпірично виявляти раціональні, ірраціональний і змішаний типи функціонування пізнавальної сфери і їх зв'язку з особливостями мотиваційно-ціннісної сфери особистості.

3. Доведено, що ефективність навчання музичному мистецтву є залежною від відповідності змісту й методів навчання типологічним особливостям викладачів і учнів. Найбільш сприятливою ситуацією для успішного навчання є ідентичність типів викладача й учня. Однак можливо й досить продуктивне навчання при розбіжності типів у деяких межах, за умови розуміння, насамперед викладачами, психологічної ситуації й типологічних особливостей своїх і учня. Розроблено рекомендації з подолання невідповідності типів навчання стилям навчання у випадках їхньої розбіжності.

4. Розроблена в дисертаційному дослідженні типологічна система дозволила описати основні варіанти стилю навчання й викладання в контексті психологічного типу. Отримані дані дозволяють переглянути під новим кутом багато питань психології, педагогіки, мистецтвознавства, ставлячи в основу особистість. Показано, що гострота боротьби шкіл і течій знімається гармонією різних світоглядів, об'єктивно існуючих і взаємодоповнюючих суб'єктивних диспозицій. Встановлено, що учні й педагоги можуть досягти максимально ефективних результатів навчальної діяльності на основі відповідності процесу навчання їх типологічним характеристикам. Відповідність досягалася або

викладачами, що організували процес навчання з урахуванням їх особливостей, або збігами типів викладачів і учнів, або «підстроюванням» учнями процесу навчання у відповідності зі своїм типом.

РОЗДІЛ 3
ПРОЕКТУВАННЯ МУЗИЧНОГО НАЧАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ

3.1. Сутність і структура інтеграції музичного навчання.

Ціль нашого дослідження передбачає провести його в декількох теоретичних напрямках: загально-дидактичному (основні педагогічні принципи), частково-дидактичному (принципи й основні положення музичної педагогіки), філософсько-світоглядному і наукознавчому (дослідження феномену міжнаукових зв'язків уроку музики), варіативно-програмне й категоріально-понятійному (трактування інтеграції в науці, в сучасних навчальних програмах і курсах по музиці).

У сучасній педагогіці дуже важливим розділом залишається теорія навчання. «Дидактика (від грець. didaktikos – повчаючий, стосовний до повчання), теорія освіти й навчання, галузь педагогіки. Предметом дидактики є навчання як засіб навчання й освіти людини, тобто взаємодія викладання й навчання в їх єдності, що забезпечує організоване вчителем засвоєння учнями змісту освіти». За твердженням Ю.К.Бабанського: «Дидактика є тим науковим ядром, що поєднує всі предметні (часткові) методики й забезпечує єдність у підходах і принципах викладання й організації пізнавальної діяльності учнів різних учителів» [449].

Виходячи із загальних вимог до педагогіки як галузі наукових знань, ряд учені виділяють наступні основні елементи дидактики: зміст освіти, цілі навчання, принципи навчання, закономірності навчання, освітні технології (включаючи форми й методи навчання), засоби навчання, контроль знань і оцінку їх результатів [34].

Окремого розгляду вимагає питання про принципи навчання, оскільки є фундаментальним питанням освіти. Тому проведемо короткий аналіз історичного генезису принципів дидактики. У процесі історичного розвитку педагогіки, відношення до цих принципів змінювалося. Частина з них

залишається непорушної дотепер (із часів виходу у світ першої капітальної праці по педагогіці «Велика дидактика» Яна Коменського, тобто з 1636 року); інша частина принципів перетерплює істотне переосмислення, а також життя диктує появу й нових принципів. Схематично ієрархія відомих у педагогіці принципів дидактики була нами простежена й запропонована у вигляді таблиці (табл. 3.1):

Таблиця 3.1

Становлення принципів дидактики у педагогіці XVII – 1-ої половини XX ст.

Принципи дидактики			
1	Принцип спрямованості навчання (Коменський)	6	Оптимальне поєднання різних методів, форм і способів у навчанні (Ушинський)
2	Принцип науковості, зв'язок з життям (Коменський)	7	Свідомість, активність, самостійність тих, кого навчають, при керівній ролі викладача (Коменський, Песталоцці, Дістервег)
3	Систематичність, послідовність і наступність у навчанні (Коменський, Песталоцці)	8	Створення комфортних умов в навчанні (Каптєрєв)
4	Доступність у навчанні, природозгідність (Коменський, Дистервег, Ушинський)	9	Розвиток потреби й інтересу у придбанні знань, стимулювання позитивного відношення до навчання (Гербарт, Толстой, Каптєрєв)
5	Наочність навчання (Песталоцці)	10	Міцність знань (Дистервег)

Як видно з табл. 3.1, великий чеський мислитель-гуманіст і педагог Я. Коменський (1592-1670) першим зробив спробу видозмінити схоластичну, «палочну» систему навчання (відірвану від життєвих процесів), що існувала в його епоху повсюдно в школах, обґрунтувавши й практично ввівши в дію принципи 1-й, 2-й, 3-й, 4-й і 7-й. Критикуючи метод освоєння «чужих знань», Коменський призивав педагогів знайти шляхи до того, щоб учні розвивали *власний погляд на світ.*

Продовжуючи пошуки такого підходу, відомий швейцарський педагог-демократ Й. Песталоцці (1746-1827) у своїй праці «Лінгард і Гертруда» писав наступне про сутність дидактики: «Око хоче дивитися, вухо – чути, нога – ходити й рука – хапати. Але також і серце вірити й любити, а розум – мислити» [335]. Заслуга Песталоцці полягає в тому, що він першим висунув *ідею розвиваючого навчання*, наповнивши й доповнивши дидактику принципами 3-м, 5-м і 7-м.

Видний німецький філософ і педагог І. Гербарт (1776-1841) запропонував наступні *4 ступеня в навчанні:* 1. ясність (особливо в первісному знайомстві з тим або іншим матеріалом); 2. асоціація (знаходження й засвоєння зв'язків між новим і старим); 3. система (послідовність викладу навчального матеріалу); і 4. метод (практичні вправи, що закріплюють теоретичні знання). При цьому, особливу роль у навчанні Гербарт відводив розвитку *інтересу* до оволодіння знаннями в учнів, вважаючи інтерес одночасно й засобом, і метою навчання (принцип 9-й). Але, разом з тим, дидактика Гербарта має й ряд негативних проявів: зокрема, це відноситься до авторитарної моделі навчання.

У середині XIX сторіччя німецька педагогіка знову висунула «чергові» новаторські ідеї в особі блискучого педагога Ф.В. Дистервега (1790-1866), що поглибив далі тенденції розвиваючого навчання, висунуті Песталоцці. Найбільшу увагу Дистервег звертав на такі моменти, як наочність і доступність (принцип 4-й), міцність знань у навчанні (принцип 10-й), а також на культуру мови, розумову активність і свідомість учнів (принцип 7-й).

К. Ушинському (1824-1870), чудовому педагогові належить ідея *комплексного підходу* в навчанні. Він пише про це наступне: «Виховне значення науки тоді тільки виявиться дієвим, коли вона подіє не на один розум, але й на душу й на почуття». У цьому аспекті показовим є той факт, що Ушинський насамперед апелював до *народності* освіти (принцип 4-й), до *психологічних аспектів виховання* особистості того, кого навчають, (принцип 6-й).

Не можна не відзначити внесок у розвиток дидактики видатного російського письменника, мислителя й одночасно - педагога-експериментатора

Л. Толстого (1829-1910). Толстой думав, що «єдиний метод освіти є *досвід*, а єдиний критеріум її є *воля»* (*евристична форма навчання*), що найважливішим показником успішності освіти є дитяча творчість (особливо, естетичної спрямованості). Тому він різко негативно ставився до всяких навчальних планів, твердого розкладу, регулярності відвідування школи учнями, умовності границь між віками (класами) у рамках школи, до домашніх завдань. Л. Толстой був переконаний, що гадане безладдя «самоприродно» переходить у порядок.

П. Каптєрєв (1849-1922) продовжив розвиток прогресивної дидактичної системи в знаменитих «Дидактичних нарисах» (1914). Зокрема, він рішуче виступав проти епігонства в навчальних програмах, проти перевантаження навчальних планів, ратуючи за *фуркацию*, тобто вільний вибір дисциплін і предметів учнями за їх бажанням, особливо – у старших класах (зараз, при введенні 12-літньої освіти в нашій країні, ця проблема знову звучить актуально). Підставою для цього вчений бачив в положенні про існування різних «типів» розумів (гуманітарного складу, математичного складу та ін.). Розділяючи весь освітній простір на дві складові – *загальну і факультативну* й також будучи поборником евристичної форми освіти, Каптєрєв, проте, думав, що «правильна освіта може бути отримана тільки в родині, коли до одного учня приходять багато вчителів, а не в школі, де багато учнів учаться в одного вчителя».

Відношення до евристичного методу навчання досить суперечливо, неоднозначно, викликає дискусії як у вчительському середовищі, так і серед тих, кого навчають, незважаючи на те, що йому уже більше 2000 років (адже його основи – у школі Сократа). Із цього приводу видатний російський психолог Л. Виготський зауважує: «Безсумнівна помилка цього погляду полягає в надмірному перебільшенні й поклонінні зразкам дитячої творчості й нерозумінні того, що стихійна сила творчості хоча й здатна створити зразки найбільшої напруги, проте завжди приречена залишатися у вузькому колі самих елементарних, примітивних і, по суті, бідних форм» [99].

Але необхідно визнати, що ідеї *системи вільної освіти* продовжують розвиватися як у закордонній, так і у вітчизняній педагогіці.

Зупинимося на деяких, найбільш яскравих авторських дидактиках цього напрямку в педагогіці.

В. Розанов (1856-1919) вважав головними принципами шкільної освіти: 1) принцип індивідуальності; 2) принцип цілісності; 3) принцип єдності типу. Відповідно до принципу індивідуальності, він думав, що «усяке вхідне в душу враження не переривалося доти, поки воно не впровадилося, не закінчило своєї взаємодії з нею, тому що лише заспокоєний у собі, незайнятий розум може почати сприймати плідно нові серії вражень» [374]. Даний принцип послужив «каталізатором» усіляких педагогічних технологій «занурення» і «поглиблення». До них відносяться наступні:

1. *Вальфдорська школа*, заснована в Німеччині Рудольфом Штейнером (1861-1925), творцем *антропософії* – навчання «про духовне життя людини, що виходить зі надчуттєвого пізнання світу через самопізнання людини як духовної космічної істоти» [466] (зокрема, в основі викладання за такою дидактичною системою закладені такі методи, як заперечення всяких навчальних шаблонів і планів, використання принципу дуалізму, вивчення об'єктів пізнання як наділених душею речей та ін.);.

2. Система видного італійського педагога Марії Монтессорі (1870-1952), заснована на застосуванні в навчанні різноманітного ілюстративно-демонстративного дидиактичного матеріалу (штучно створеної системи посібників), яка у главу кута пізнання ставить світ почуттів і дух індивідуалізму (головний дидактичний принцип Монтессорі - «Допоможи мені це зробити самому» [302]);

3. *Нова школа* французького педагога-дослідника Селестена Френе (1896-1966), постульована в 30 педагогічних інваріантах (тобто тих же принципах), підставою для яких служать: *індивідуальний тижневий план;* створення учнями т.зв. *вільних текстів* (по вибраних дисциплінах) з наступною їх публікацією в шкільній друкарні; заміна оцінок за успішність різними формами заохочень

(або осуджень) та ін. [466].

Педагогіка ХХ століття істотно наповнила й поглибила принципи дидактики, хоча єдиної класифікації педагогічних принципів на сьогоднішній день немає. Та й однозначно стверджувати, що нині обґрунтовано вже всі можливі дидактичні принципи, не можна, тому що педагогіка не є якоюсь закостенілою догмою, а навпроти, - розвивається в усіх напрямках (у тому числі, і в сфері дидактики). У цьому зв'язку, доречно нагадати висловлення вчених Ю. Бабанського, В. Сластьоніна, Н. Сорокіна: «Принципи - не готові рецепти й універсальні правила. Вони дають знання наукових основ навчально-виховної роботи, спираючись на які вчитель може й повинен самостійно вирішувати педагогічні завдання, що постійно виникають у конкретних, нескінченно різноманітних ситуаціях. Принципи не догма... Єдність принципів навчання й виховання в сучасних умовах вимагає розвитку нового педагогічного мислення, уміння застосовувати їх у діалектичному взаємозв'язку, розглядати в певній системі, комплексно, конкретно, з урахуванням реальних можливостей і умов» [332]. Змінюється згодом і сама ієрархія дидактичних принципів.

Так, у 80-х рр. ХХ століття Ю. Бабанський (1927-1987) і В.А.Сластьонін [31; 414] сформулювали принципи *цілісного педагогічного процесу*, до яких вони відносять дві групи принципів – принципи виховання й принципи навчання. До них учені відносять наступні: 1) цілеспрямованість педагогічного процесу, 2) зв'язок школи з життям, 3) науковість змісту виховання й навчання, 4) доступність, 5) систематичність і послідовність, 6)свідомість, активність, самодіяльність, творчість учнів, 7) зв'язок навчання й виховання із суспільно корисною й продуктивною працею, 8) наочність, 9) колективний характер навчання й виховання, 10) вибір оптимальних методів, форм і засобів навчання й виховання, 11) міцність, усвідомленість і дієвість результатів освіти, виховання й розвитку, 12) комплексний підхід до виховання.

Відповідно до глибокого теоретичного аналізу й узагальнення, *принципи класичної дидактики* наступні: 1) принцип наочності; 2) принцип свідомості й активності; 3) принцип метапредметних основ освітнього процесу; 4) принцип продуктивності навчання; 5)принцип ситуативності навчання; 6) принцип освітньої рефлексії [462].

На думку професора В. Загвязинського [168]**,** зараз правомірно говорити вже не про власне принципи, а про цілі *дидактичні концепції й теорії.* Ним виділяються у вітчизняній педагогіці наступні (до початку 1980-х років): «1. Теорія активного розвиваючого навчання. 2. Теорія проблемного навчання. 3. Теорія й методика програмованого навчання. 4. Концепція розвиваючого навчання. 5.Теорія навчання на основі використання теоретичного узагальнення.... 6.Теорія задачного структурування навчання...».

Таким чином, проведений нами короткий історичний огляд загальних принципів дидактики XVII- XX ст. показує, що вони розвивалися у двох різних напрямках. *Перший* напрямок ґрунтується на таких елементах, як міцність знань за рахунок індивідуалізації методів навчання, фуркації, поділу освіти на загальну й додаткову. *Другий* напрямок опирається на асоціативності мислення, комплексному, евристичному, проблемно-пошуковому, крес-культурному характері навчання.

Дане теоретичне дослідження констатує певну подвійність педагогічного процесу, обумовлену існуванням різних підходів до освіти. У цьому, як нам здається, «рушій» ідей у педагогіці, що виявляє собою не що інше, як наочне підтвердження одного із законів діалектики: *про єдність і боротьбу протилежностей*. Втім, чи такі вже це діаметральні протилежності? Очевидно, що у вчених немає ще поки єдиної теорії в цьому аспекті освіти. Ми дотримуємося точки зору що обидва підходи - інтегральний й розділовий – є двома сторонами однієї й тієї ж проблеми, хоча, як видно, підходи протилежні.

Однак, вихід з такої суперечливої ситуації «підказує» педагогіка мистецтв, що, на нашу думку (причому, трохи раніше інших окремих дидактик), уже намітила в цій сфері істотний прорив.

Поряд із загальнодидактичними, існують і часткові дидактичні принципи, характерні для викладання будь-якого шкільного предмета. Не є виключенням і предмет «Музичне мистецтво» (необхідно відразу ж пояснити, що ці принципи послужили «імпульсом» для багатьох наступних розробок в сфері музичної педагогіки, особливо тих, що мають безпосереднє відношення до теми цього дослідження). Ми у своєму дослідженні зупинимося докладно на педагогіці XX століття, тому що її ідеї концентровано увібрали в себе багату теоретичну спадщину попередніх історичних епох.

Отже, один з основоположників радянської музичної педагогіки й музичної психології, Б. Асафьєв (1884-1949) ще на початку минулого століття як основні принципи в навчанні музиці в загальноосвітній школі вважав наступні:

1. Контраст у музиці й у музичному вихованні.

2. *Художність* (збагачення музичної свідомості).

3. Імпровізація...» [20].

Надалі, Н. Гродзенська (1862-1974) наголошувала на розвитку *сприйняття* музики в учнів, в основі якого бачила «*єдність* виконавської (співочої) і музичної пізнавальної діяльності школярів, взаємозв'язок різних форм роботи на уроці, розвиток музичних асоціацій» [132]. Тим самим Гродзенська однією з перших у вітчизняній музичній педагогіці проголосила тезу *про комплексність масової музичної освіти*.

С. Шацький (1878-1934), у свою чергу, у центр музичного навчання ставив такі головні положення:

1. Ключовими позиціями виховного процесу є: фізична праця, розумова праця, *мистецтво* й гра.

2. Виховання дітей повинне відбуватися в соціальному середовищі («відкрита» школа).

3. В основу керування школою повинен бути покладений принцип демократизму (*співробітництво* вчителів і учнів; самоврядування школярів; педагогічний колектив – це організація колег-однодумців).

4. Учителеві доцільно бути не тільки організатором шкільного процесу, але й організатором дитячого життя.

5. Організуючим ядром шкільного життя є *естетичне виховання*, що охоплює увесь світ прекрасного (музику, живопис, театр, прикладне мистецтво та ін.) і в єдності із трудовим вихованням виступає каталізатором творчих потенцій особистості й колективу» [384].

В. Шацька (1882-1978) проголосила наступні тези про основи музичного виховання дітей у загальноосвітній школі: «Ознайомлення учнів із кращими зразками музичної творчості є основою ідейного й морального виховання школярів засобами цього мистецтва, основою формування музичного *смаку*…Емоційна чуйність на музику формується разом з розвитком *спеціальних музичних здібностей*…Першою умовою розвитку всіх цих здібностей є *правильний відбір* музичних творів не тільки по змісту й художніх якостях, але й по їх *доступності* відповідно віку й рівню як загального, так і власне музичного розвитку школяра» [479]. Ця позиція мимоволі перегукується з позицією Б. Кедрова (1895-1987) про те, що «інтеграція наук реалізується шляхом подальшої їх диференціації» [203-204]. Або із твердженням М. Терентія[443]: «...Чим глибше й ширше диференціація й індивідуалізація, тим вище досягає у своїй практичній діяльності інтеграція».

Розвиток дидактичних принципів у музичній педагогіці продовжила й поглибила О. Апраксіна (1910-1990). Провідною педагогічною концепцією Апраксіної є *комплексний підхід* до навчання й розвитку, коли без оволодіння навичками музіцирування неможливе повноцінне освоєння естетичних критеріїв музики [384].

Гігантську роботу зі створення першої уніфікованої програми по музиці (що мала і має величезне значення для Народної освіти в масштабах усього колишнього Радянського Союзу) провів Д. Кабалєвський (1904-1987), а також його колеги-однодумці по експериментальній творчій лабораторії. Сам Кабалевський неординарно, творчо ставився до окремих педагогічних принципів: «…Без серйозного перегляду основних принципів викладання

музики в школі, без значного розширення змісту й завдань уроків музики – школа не може виконати тих вимог, які в сфері музично-естетичної освіти й виховання сьогодні до неї пред'являє життя» [193].

У главу кута музичної освіти Д. Кабалевський ставив наступні принципи й положення:

1. «Три кити» - пісня, танець, марш - три основні сфери музики».

2. *Опора на «трьох китах» встановлює природний зв'язок шкільних занять музикою з повсякденним життям*.

3. Всі побічні, другорядні теми підлеглі основним темам і вивчаються у зв'язку з ними (тобто *тематичне планування*).

4. «...Не навчати школярів музичної (нотної) грамоти, а формувати музичну грамотність дітей як здібність сприймати музику в якості живого образного мистецтва...».

5. Розвивати в тих, кого навчають, «уміння чути музику й міркувати про неї» (тобто принцип образної драматургії).

6. «Свідомі заняття імпровізацією з опорою на розуміння того, що таке інтонація…» [192].

Помітним явищем у розвитку музично-педагогічної думки явилося обґрунтування *принципу розвиваючого навчання*, виконане Г.М.Ципіним [469].

Е. Абдуллін дає поняття «принципу як вихідного положення, що розкриває сутність, цілі й завдання музичної освіти, спрямованість і характер її змісту й процесу». Е. Абдуллін підкреслює *багатоаспектність принципів* музичної освіти. Так, він виділяє:

1. Філософсько-естетичну спрямованість (...гуманістична спрямованість у викладанні музики; самоцінність особистості дитини в її спілкуванні з мистецтвом; учитель музики як діяч художньої культури...).

2. Музикознавчу спрямованість (...опора на єдність народної, авторської, класичної й сучасної музики; опора на інтонаційний, жанрово-стильовий підхід у вивченні музики в її зв'язках з життям; слухання, виконання, твір як основні види діяльності...).

3. Художньо-психологічну спрямованість (...опора на єдність розвитку інтуїтивного і усвідомленого початків у музичній освіті...).

4. Художньо-дидактичну спрямованість (...захопливість, послідовність, систематичність, науковість, єдність музичного виховання й навчання, міцність і дієвість результатів музичної освіти...).

5. Музично-педагогічну спрямованість (...образність і цілісність, діалектика музично-педагогічної цілі й засобів, єдність художнього й технологічного...) [1-2].

У вітчизняній педагогіці з кінця XX століття з'являються роботи, що містять *нетрадиційний підхід* у трактуванні принципів музичного навчання. Так, на думку В.Г.Ражнікова, у сучасній музичній педагогіці важливо застосовувати наступні принципи [364]:

1. «*Уподібнення людини музиці*, створення педагогом атмосфери «рівновеликості музиканта (іншими словами, того, кого навчають) музичному твору». Причому, під особистістю учня мається на увазі «…не стільки те, що його виділяє, індивідуалізує, відокремлює від світу, скільки те, що його із цим світом поєднує на значній висоті». Таким чином, у поглядах автора простежується цілком визначена тенденція до *гуманістичних традицій* у педагогіці: «…Педагог майже завжди перебуває в положенні судді. Він засуджує, розбирає, розглядає факти винності учня. «Потерпілих» же знайти не важко - це всі й усе, що оточує учня: історія музики, стиль, жанри, форма, а також виконавська школа, клас та ін. …педагогу при цьому не спадає на думку засуджувати себе, а саме це і є відсутність рефлексії й особистісного розвитку».

2. «Особистість учня розвиває тільки розвинена особистість педагога. Інші позиції педагога – наставник, керівник, авторитетний фахівець, репетитор, режисер-постановник репертуару та ін. – здійснюють оперативну й випадкову допомогу, але найчастіше приводять до *поділу* навчання й виховання й не можуть сприяти організації продуктивного діалогу музиканта-учня з музикантом-учителем».

Останнім часом у ряді наукових досліджень по музичній педагогіці була обґрунтований концепція *поліхудожнього підходу до викладання дисциплін освітньої сфери «Мистецтво»* [504]. У сучасному освітньому процесі з об'єкта культурогенних процесів учень стає їх суб'єктом, предметом, у той час як раніше предметом виступав професійний культурний простір, художнє середовище, споживання чужого мистецтва й прилучення до нього.

У сучасних соціоумовах досить актуальним стало обґрунтування також такого нового принципу в педагогіці, як *урахування національно-регіональних* особливостей у викладанні музики [253; 254; 307]. Етнографічний й «природозгідний» напрямок в інтегрованих навчальних шкільних програмах - незаперечний факт, що виявляє собою один з напрямків у новітній педагогіці.

Необхідно додати, що в останні 10-15 років з'явилося багато інтегрованих навчальних програм по предметах неестетичної спрямованості (буквально по всіх шкільних дисциплінах).

Сьогодні вже існують навчальні заклади, що *цілком* орієнтують свою роботу на інтеграційний підхід у навчанні. Опора на *історичний* стрижень дозволяє простягнути сполучні нитки від музики до поезії, до живопису й архітектури – ширше зрозуміти дух епохи, у якій створювалися ті або інші шедеври музичного мистецтва. Природно, що теорія в поєднанні із практикою дає більш високий рівень проникнення в дух, зміст, красу музики. *Інтеграційний принцип у навчанні* не зводиться до звичайних міжпредметних зв'язків між окремими дисциплінами. Інтеграція знань суть щось більше, ніж просто сума їх, це – *переплавлення* знань одного предмета в іншій, що дозволяє використовувати їх у різних ситуаціях. Можливості для застосування даного принципу представляє практично кожна дисципліна. Його реалізація з усією необхідністю передбачає спільні, скоординовані зусилля викладачів різних спеціальностей, вимагає погодженості в їх педагогічних діях, більше того – синхронності цих дій [437]. Для сфери спеціальної музичної установи, у своєму дослідженні ми хочемо *продовжити* виклад змісту й сутності даного принципу в контексті підготовки фахівців для самої масової освіти, а саме: в умовах

освіти в середній загальноосвітній школі.

Підбиваючи підсумок характеристиці окремих (а рівною мірою - і загальних) принципів дидактики, ми показали, що поява нового принципу – ми назвемо його принципом інтеграції – була підготовлена всім ходом історичного розвитку загальної й часткової дидактики. *Необхідність* його наукового обґрунтування назріла, оскільки практичний «ґрунт» (тенденція ряду дидактичних принципів до інтеграційного підходу в навчанні; обґрунтування нових педагогічних принципів; поява великої кількості інтегрованих програм) підготовлена. Про це ж говорять багато вчених. Наприклад, Є. Кабкова: «У цей час, коли кількість інформації, що наздоганяє школярів у процесі навчання, збільшилася до загрозливих розмірів, педагогіка повинна знайти новий принцип навчання й розвитку дітей, при якому потік інформації, спрямований на школярів, може бути скорочений до меж, що мають прагматичний зміст» [194].

Проведене в даному параграфі дослідження, присвячене генерації найважливіших ідей у професійній підготовці вчителя на основі застосування окремих дидактичних принципів на уроках музики за останнє сторіччя, показало, що:

а) у викладанні предмету «Музичне мистецтво» цілий ряд дидактичних принципів є фундаментом для обґрунтування *нового* принципу, пов'язаного з інтеграційним підходом в освіті;

б) для цього необхідно провести дослідження, присвячене аналізу категорії «міжнаукові зв'язки» стосовно до уроків музики в середній загальноосвітній школі й трактуванні поняття «інтеграція» у сучасній педагогіці.

3.2. Потенціал форм і методів підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання.

Для нашого дослідження особливий інтерес представляє розробка методів індивідуального підходу. Очевидно, що без діагностичних методів неможливо

встановити особливості розвитку особистості, одержати дані про індивідуальні особливості, що необхідно для реалізації індивідуального підходу в навчанні музиці.

На жаль, стандартизовані програми для загальноосвітніх шкіл не тільки не враховують індивідуальних особливостей (ми маємо на увазі факт якісного розходження в сприйнятті музики) але й всіляко придушують будь-які відхилення від соціального стандарту. На цю проблему не раз вказували психологи й педагоги музичних закладів. Так А.В.Брушлинський відзначає: «*Що ж стосується індивідуальних особливостей розвитку, то це питання також привертає увагу методистів. Але все ж-таки про індивідуальні особливості дітей найчастіше говорили в плані повинності (необхідно, мовляв, враховувати ці особливості) або ж у порядку залучення окремих прикладів, що ілюструють те або інше положення»* [73].

Навіть педагоги-новатори закладають в основу своїх оригінальних систем якийсь один тип сприйняття, вважаючи його самим правильним, і все засновують тільки на ньому. Наприклад Ю. Козирєв [215] закладає в основу своєї системи навчання моторне засвоєння типових для певного стилю оборотів музики, М. Комаров [216] перебільшує роль образних компонентів у сприйнятті музики й будує на них фактично всю систему абстрактних теоретичних понять, А. Артобалевська [20] наголошує на музичній інтонації й емоційній виразності та ін. У всіх цих школах яскраво звучить індивідуальність учителя, учні ж повинні лише зважати на неї. Не існує або принаймні не описано ні однієї школи, де б у главу кута ставилася індивідуальність учня. Хоча в музичній школі викладання основного предмету відбувається індивідуально і є можливість виявляти особливості розвитку й сприйняття учнів. У загальноосвітній школі постає, звичайно, і проблема чуйного педагога. Можливо, це й взагалі проблема високого професіоналізму. У всякому разі, великі музиканти звичайно бачили індивідуальність у своєму учні. Так Генріх Нейгауз міг виховувати досить різних по стилю музикантів Е. Гілєльса й С. Ріхтера. При цьому він намагався найбільш повно і яскраво висвітити

індивідуальний талант кожного.

Що ж стосується звичайної школи, то в більшості випадків дітей там просто роблять байдужими до музики. Педагоги не мають достатньої психологічної культури й навіть не підозрюють про існування різних типів сприйняття музики. У найкращому разі вони чули або читали про існування двох типів людей - «художників» і «мислителів». Назва досить умовна, але вона яскраво позначає загальну тенденцію нашої освіти й профвідбору: «художники» або люди з образним мисленням можуть мати відношення до мистецтва, що ж стосується «мислителів», то їм або треба перестати бути «мислителями», або бути подалі від культури й мистецтва. Існує цілий ряд робіт на цю тему. Так Е. Ганслик підкреслює: «*Сам характер музичного мистецтва передбачає розвиток у виконавця асоціативного мислення, без нього неможлива художня робота над твором, більш того - неможливо творче сприйняття мистецтва»* [106]. Ведуться розробки з метою змусити все-таки учнів мислити образами. Окремі автори стверджують: «*Встановлюючи з початку навчання міцні зв'язки між певними слуховими й зоровими враженнями й уявленнями, з одного боку, а також характерними мелодійними, ритмічними, тембровими й регістровими й іншими елементами музичного твору, з іншого, ми досягаємо необхідного асоціативного ланцюга уявлень для формування музичного мислення»* [5].

На наш погляд, це зовсім невірна й шкідлива позиція. Серед музикантів можна зустріти значну кількість великих майстрів, які не мислили образно й стверджували, що музика взагалі є мистецтво не образів, а почуттів, прагнень, бажань або загальної гармонії й естетизму. Приведемо кілька прикладів різного відношення до мистецтва.

А. Скрябін орієнтувався в музиці в основному на зміну відчуттів. Вся його музика - це тонка передача нюансованих почуттів, милування перехідними станами від одного бажання до іншого. От наприклад текст програми до його 4-тої сонати: «*У тумані легкому й прозорому, вдалині загублена, але ясна, - зірка мерехтить світлом ніжним. О, як вона прекрасна! Колише мене, пестить,*

вабить променів прекрасних таємниця блакитна ... Наблизитися до тебе, - зірка далека! У променях тремтячих потонути, - сяйво чудове! Те бажання гостре, божевілля повне й настільки пристрасне, що завжди, вічно хотів би бажати без мети іншої, як бажання саме ...» Ми привели лише уривок, все інше в тому ж дусі. Зі Скрябіним, мабуть, міг би посперечатися Е.Ганслик: «*Якщо на музику дивитися як на мистецтво, тj естетичною інстанцією варто визнати фантазію, а не почуття*» [106]. «*З особливою глибокодумністю нам повторюють, що музика аж ніяк не може малювати явища, що лежить поза її межами, а тільки почуття їм порушуване. Як раз навпаки»*,- стверджує музикознавець [106]. І дійсно, не можна заперечувати, що більша образність властива музиці багатьох композиторів. «*Музика для нього настільки реальна, настільки видима, що він моментально знаходить символ у матеріальному світі для вираження своєї ідеї»,* - говорив Е. Фей про свого вчителя Ференца Ліста [188]. Збагнення образу, образної форми становило вихідну точку в його роботі з учнями.

Однак цілий ряд естетиків міг би заперечити Ганслику, Лісту і йому подібним. Так Р. Інгарден пише: «*Той факт, що не всяка музика є «образотворчою», або «такою, що виражає», не перестаючи внаслідок цього бути музикою, мабуть найкраще свідчить про те, що зв'язок музичного твору з реальним миром не є для музичного твору взагалі чимсь необхідним, і можна сумніватися в тому, що, якщо навіть він й має місце в якому-небудь творі, чи вносить він в нього які-небудь музичні елементи. Створюється враження, що прихильники абсолютної музики праві щодо цього, хоча вони разом з тим забувають, що існує також неабсолютна музика ...*» [186].

Для Р. Арнхейма музика сприймається через якийсь графічний символ. На його думку, мажор є переважно «вгору-структура», тоді як мінор - «вниз-структура»; разом вони передають опозицію людських характерів (радісно-бадьорого й меланхолічно-смутного), як вона виражається в екстенсіях почерку, у міміці, жестикуляції [10].

Ми навмисно привели кілька точок зору, щоб показати складність

проблеми. Нам здається, що найбільш конструктивні ті дослідники культури, які не намагаються зробити якусь оцінку й визначити раз і назавжди, що повинне виражати мистецтво, а чого не повинне. «*Питання про мету - питання: для чого аж ніяк не науковий. Плодотворніше порушити питання: як, яким чином»* (Ґете). А ще коректніше порушувати питання «*для чого»* через призму «*як»*, при цьому до кожної людини конкретно й безоціночно. Завдання вчених відповісти на ці питання й показати переваги кожного психологічного типу, показати, що їх розмаїтість у соціумі - є передумовою стильової розмаїтості творів мистецтва.

Гарні педагоги завжди розуміли, що те, що учень сприймає ззовні, у тому числі й від учителів, не повинне шкодити його природі. «*Треба вміти всмоктувати в себе як губка все необхідне, не наносячи при цьому збитку своєму «я»,* - писав Ліст. І, звичайно, треба вміти індивідуально виховувати учня, не стригти всіх під одну гребінку, виходити з внутрішнього світу учня, одним словом, знаходити прийоми й засоби, які б дозволили учневі рости «із самого себе» навіть у колективі.

Таким чином, проблема, що гостро постала в системі освіти, зокрема музичної - йти не від середнього учня, а від конкретного учня.

Однак індивідуальностей дуже багато, і так чи інакше виникає необхідність звернення до деяких груп або типів людей, що відрізняються друг від друга сприйняттям, розумінням, переживанням музики. Інакше кажучи, встає проблема типології музичного сприйняття, сприйняття в широкому значенні цього слова.

Ми вважаємо, що створення психологічної типології - це крок до створення іншої, нетрадиційної форми навчання музиці.

У педагогічній психології й педагогіці завжди визнавався й у цей час активно розглядається індивідуальний підхід до навчання. Ідея неможливості створити універсальну систему навчання, придатну для будь-яких учнів, завойовує все більше прихильників. Приведемо висловлення на цей рахунок ряду авторів.

Із цього приводу Л. Дорфман пише: «На жаль, більшість авторів нашумілих теорій навчання й виховання настільки самонадіяні, що повідомляють явно або мають на увазі, що їх способи навчання універсальні, придатні для всіх. З погляду соціоніки це велика омана. Будь-яка методика несе в собі відбиток соціотипу її творця! Тому добре навчатися по ній будуть лише ті учні, які близькі типу особистості автора, а протилежні будуть противитися [154].

Візьмемо для приклада методику вчителя-новатора Шаталова. Сам автор, очевидно, належить до соціотипу «Маршал». Його навчання нагадує штурм фортеці супротивника, якусь подобу сміливого марш-кидка по стрілках, прокреслених на карті. Роль карти виконує так званий опорний конспект. Найкраще вона підходить для управлінських соціотипів. «Сцієнтисти», які наділені творчою уявою вже будуть незадоволені твердою директивою. Вони стануть заперечувати схеми, пропонувати свої. Це демократичні й у мисленні, і в поведінці типи, тому подібна організація матеріалу їм швидко знудить. А гірше всього доведеться гуманітаріям: для них взагалі далекий дух штурмівщини, жорстких схем, рапортів по військовому зразку.

Ми не зустрічали ще жодної методики, яка б заперечувала необхідність дотримувати принципів індивідуального підходу, а в дійсності немає навіть натяків, для дітей якого психічного складу вона рекомендується, а для якого - немає. Такий підхід плодить ілюзії» [155].

Бетті Лу Лівер із цього приводу відзначає, що метання вчителів від одного методу навчання до іншого в спробах знайти досконалий варіант побудови навчання часто нагадує рух маятника. Так при навчанні іноземним мовам спочатку акцент робився на письмових перекладах і вивченні граматики, потім з'явився «природний підхід», за ним пішли аудіолінгвістичні методи та ін. Кожен у свій час видавався за найбільш ефективний метод вивчення мови. Однак, з погляду індивідуальних особливостей учня, перекладацько-граматичний метод давав переваги учням раціонального типу (лівонапівкульним), а природний підхід, навпаки учням з ірраціональним

складом пізнання (правонапівкульним). «В аудіолінгвистичних класах іноземних мов процвітали учні аудвально-імпульсивного типу, тоді як учні візуально-рефлексивного типу зазнавали поразки за поразкою» [245].

Наведені висловлення переконливо, на наш погляд, показують необхідність урахування індивідуальності учнів і вчителів для успішності навчання. Але для цього потрібне знання індивідуальних особливостей, у тому числі й типологічних.

Самі різні типи особистості, виділювані по різноманітних підставах, розглядаються з погляду того, як вчаться й навчають люди різних психологічних типів. При цьому в роботах домінують саме характеристики учнів і навчальної діяльності при різних типах особистості. Майже завжди вважається, що як людина вчиться сама, так вона і буде мимоволі прагнути або воліти вчити інших. Описів власне того, як викладають люди різних типів, дуже небагато.

Типи учнів (і побічно викладачів), розглянуті в дослідженнях з педагогічної психології, досить численні й найчастіше задаються дихотомічно. Одні із цих типів можна вважати простими, вихідними, інші - складовими, «що включають» прості типи функціонування пізнавальних процесів. У роботах поширене виділення декількох таких дихотомій простих типів учнів. Так, у роботі Лу Лівер автор виділяє наступні дихотомії:

- поленезалежні - полезалежні,
- аналитики - синтетики,
- розрізняючі - узагальнюючі,
- дедуктивні - індуктивні,
- лінійні - нелінійні,
- аудіали - візуали,
- конкретні - абстрактні,
- рефлексивні - імпульсивні.

В інших роботах виділяються ще стилі навчання такі як:

- широкомислячі – вузькомислячі [240],

- низька концептуальність - висока концептуальність [251],

- прагнучі до впорядкованої структури - прагнучі до незалежності [431].

Коротко особливості навчання, властиві кожному типу особистості з перерахованих вище, описуються в такий спосіб.

Поленезалежні легко працюють із позаконтекстним матеріалом, бачення цілого й зв'язків між елементами їм не потрібно й навіть може бути перешкодою в розумінні частин. Полезалежні навпаки мають потребу в контексті, у баченні цілого до частин, для них дуже важливі зв'язки між частинами.

Близькими до поленезалежних і полезалежних є типи аналітики-синтетики. Перші спрямовані на розкладання цілого на частині, а другі навпаки на об'єднання й побудову цілого із частин.

Також аналогічними першим двом дихотоміям типів можна вважати учнів що розрізняють і узагальнюють. Для розрізняючих легко знаходити розходження між явищами й важко встановлювати їх подібність, що полегшує розуміння класифікації. Для узагальнюючих, навпаки важко знаходити розходження явищ і набагато легше встановлювати їх подібність.

Дедуктивні типи полюбляють правила й із задоволенням слухають пояснення вчителя, а учні індуктивних типів погано засвоюють правила, але вміють працювати з виключеннями й порушеннями системності.

Учні нелінійного типу воліють вільні умови навчання без жорсткої регламентації, а учні з лінійним типом пізнання відносяться позитивно до порядку й організації навчання за планами й програмами.

При конкретному типі пізнання учні охоче беруть участь в екскурсіях і не люблять уроки й лекції, а при абстрактному - навпаки, учні комфортніше почувають себе на уроці, коли вчитель вербально пояснює матеріал.

Учні аудіального типу мають потребу в потоці звукових сигналів і шумі, а візуальні прагнуть до можливості зосередження й тягнуться до тиші.

Рефлексивні учні виконують розумові завдання набагато повільніше, ніж імпульсивні, які міркують у більш швидкому темпі.

Широкомислячі учні звертають увагу на зміст і значення переданої інформації, у той час як вузькомислячі звертають увагу на поверхневі якості інформації. Широкомислячі малодогматичні, а вузькомислячі досить догматичні.

Класифікація учнів за ознакою низкої або високої концептуальності аналогічна рівням конкретного й формального інтелекту по Піаже з додаванням переваги більш інтелектуальній або менш інтелектуальній роботі.

Такман, що виділяє типи, що прагнуть до впорядкованої структури й прагнуть до незалежності, дає розгорнуту характеристику особливостей кожного із цих типів по декількох пунктах [440]. Так, прагнучі до впорядкованої структури, по Такману, характеризуються тим, що вони: мають потребу в чітких інструкціях, щоб вирішити проблему, вимагають кимось визначених структур, цілей і підкріплювальних стимулів, підкоряються переважній моделі мислення й дії, працюють методично й систематично, бачать всі речі «або так, або не так», воліють не працювати самостійно.

Для учнів, що прагнуть до незалежності, характерно те, що вони: можуть створити свої власні інструкції для вирішення завдань, воліють нав'язувати свою власну структуру й визначати свої власні цілі, виробляють свої власні, властиві тільки їм способи мислити й діяти, працюють швидко й інтуїтивно, бачать тонкості й нюанси, що містяться в різних речах, воліють займатися «своєю власною річчю».

Те, що способи навчання визначаються типами особистості, перевірялося в експериментах. Наприклад, Такман і Орефайс [439] навчали половину однієї групи використовуючи поєднання програмованого навчання й лекцій, а іншу половину, застосовуючи тільки програмоване навчання. У результаті висококонцептуальні учні віддавали перевагу тільки програмованому навчанню, а низькоконцептуальні віддавали перевагу лекційному методу викладання. Ще раніше в 1968 році Такман установив, що низькоконцептуальні учні віддавали перевагу вчителям, які постійно дають вказівки, а висококонцептуальні - учителям, які давали їм більшу волю.

У літературі по музичній психології й педагогіці загальні типи відзначаються, але на жаль ми не знайшли особливостей їх прояву в навчанні музиці.

У деяких роботах зі стилів навчання робляться спроби узагальнити описані вище конкретні типи навчальної роботи. Так Б. Лу Лівер вважає, що вони є проявом двох загальних типів особистості - лівонапівкульних і правонапівкульних, виділюваних на анатомофізіологічних підставах. Психологічно їх часто називають вербальними й образними типами, мислителями або художниками. Послідовники Юнга, соціоники, зазначені дві групи типів виділяють як раціональні й ірраціональні.

До раціональних відносяться: поленезалежні, аналітики, розрізняючі, дедуктивні, лінійні, аудіали, конкретики, розумові. До раціоналів можна віднести тип вузькомислячі й догматичні, прагнучі до впорядкованої структури. До ірраціональних типів відносяться полезалежні, синтетики, узагальнюючі, індуктивні, нелінійні, візуали, абстрактні, почуттєві, прагнучі до незалежності, широкомислячі й недогматичні. Ці узагальнення дуже значимі, і дійсно раціональність і ірраціональність є синтетичною характеристикою пізнавальної сфери особистості, що проявляється в приватних, конкретних, простих особливостях пізнання, фіксованих у вихідних типах пізнавальної діяльності. Раціональність і ірраціональність безумовно багато в чому визначають особливості навчання.

Ці ж автори зробили спробу виділення типів по видах діяльності - керівники, соціали, сцієнтисти, гуманітарії. Кожен з цих типів представлений двома різновидами раціонального типу й двома різновидами ірраціонального типу.

Найважливіше питання для характеристики типів у навчальній роботі - це питання про те, як навчати різних типів учнів. Це питання також не залишилося без уваги дослідників. Так, Е. Тєлєгіна пропонують учити учнів психотипів, виділених по типах діяльності. Для кожної з чотирьох орієнтацій на тип діяльності пропонується мінімальний список методик навчання [444].

1. Для управлінських типів: методика Шаталова, ділові ігри, спортивні розминки, різні види практики, і лише після них - теоретичні знання.

2. Для соціальних типів: колективні методи навчання, зокрема методика Іванова «колективні творчі справи», ігрові методи. Теоретичні знання повинні бути зведені до мінімуму.

3. Для гуманітарних типів: будь-які методики виховання так званої всебічно розвинутої особистості. Їх суть зводиться до того, що учні щось складають (казку, історію, п'єсу), потім це малюють, ліплять, грають, танцюють, будь-яким способом самовиражаються. Для цього класу методик важливо також уміння філософствувати на відвернені теми.

4. Для науково-дослідних типів: проблемно-дискусійний метод навчання, «мозковий штурм», методика «теорія вирішення винахідницьких завдань», розвиваючі ігри в дусі Нікітіна. Теорія повинна бути серйозною, складною і передувати практиці.

Загальна ідея даного підходу цілком адекватна, на наш погляд. Однак у конкретній реалізації автори пропонують, по суті, знову деякі групи методик, придатні однаково як для раціональних, так і для ірраціональних типів, оскільки виділювані ними психотипи по установках на вид діяльності містять у собі як раціоналів, так і ірраціоналів. Тут ми вбачаємо деяку непослідовність авторів, оскільки успішне навчання раціоналів не може здійснюватися тими ж методами, що й ірраціоналів.

Щодо цього більш послідовну позицію має Б. Лу Лівер, у роботі якої дається дуже велика кількість прикладів того, як варто навчати різним предметам учнів з раціональним і ірраціональним стилями навчання.

За відзначеними вище причинами питання про те, як учать інших людей представники різних типів особистості в літературі представлене дуже обмежено. Цілком чіткі позиції по цьому питанню можна знайти в роботі соціоників. Вони вважають, що: «Раціонали повинні приходити на урок, на лекцію з арсеналом домашніх заготівок, розрахованих на різні типи слухачів і ситуацій спілкування з ними. Якщо ірраціоналу можна імпровізувати, то

раціонал повинен бути готовим до несподіванок» [400].

Таблиця 3.2

Рекомендовані методи навчання різним дисциплінам залежно від стилю навчання (по Б. Лу Лівер)

Стиль	Іноземна мова	Математика	Природничі науки	Словесність
Синтетичний	Синтез Сприйняття на слух Освоєння вокабуляра методом «острівців» Контроль за мовою	Завдання в словах «Математика в газеті» Формулювання теорем	Мозкові штурми Виділення найважливіших моментів Пророкування результатів	Твори Словотворчість Завдання на правопис
Аналітичний	Аналіз Читання Освоєння вокабуляра за допомогою вивчення слів Використання методу «острівців» для розвитку швидкості	Обчислення Робота поодинці Доказ теорем	Проведення експерименту й визначення результатів	Аналіз розповіді Розбір слів Завдання на пошук помилок

Посилаючись на самоспостереження своїх особливостей П. Болонський пише, що при навчанні соціониці: ірраціональний інтуїт, насамперед спробує побудувати й передати слухачам картину групи в цілому, а вже потім, членуючи, освоювати деталі, будівельні блоки; раціональний логік, зволіє спочатку дати слухачам уявлення про чотири юнгівскі функції, моделі типів, способи діагностики кожного, а вже потім будувати мікрогрупи й картину групи в цілому [55].

Розгляд питань про те, як учаться учні різних типів особистості, як їх учити і як учать викладачі різних типів пов'язана із проблемою забезпечення відповідності навчання індивідуальним стилям навчання. Одним з

найважливіших факторів зазначеної відповідності є *тип особистості вчителя.* Справа в тому, що те, як учить учитель визначається його типом. Раціонали, що прагнуть до впорядкованості й структури, поленезалежні, аналітики та ін. будують навчання систематично, структурно, аналітично, «за правилами й про правила». Ірраціонали, що прагнуть до нерегламентованої діяльності, полезалежні, синтетики, індуктивні та ін. добре працюють із несистематизованим матеріалом, дають бачення «лісу за деревами», не мають труднощів з навчанням виключенням, імовірнісним характеристикам і порушеннями системності. Природно, при розбіжності типу навчання учня з типом навчання викладача, учень буде зазнавати значних труднощів. Це було показано в ряді експериментів.

Так, Доміно розділив 100 учнів коледжу на тих, у кого після тестування була перевага мати впорядкованість і керівництво в навчанні й тих, хто був схильний до незалежності. Потім він включив одну половину кожної групи в клас, де викладалася психологія в упорядкованій і структурованій манері (із правилами, вимогами на відвідування й запам'ятовування), а іншу половину в клас, де психологія викладалася в менш упорядкованій, незалежній манері з використанням занять семінарського типу. Таким чином, половина учнів кожної групи мала відповідність між стилем їх навчання й стилем викладання, а інша половина - невідповідність. У результаті, при відповідності стилю викладання стилю навчання, учні краще здавали екзамени з даного курсу й більш позитивно його оцінювали, ніж ті учні, чий стиль навчання не відповідав стилю викладання. «Наскільки ефективний був стиль викладання або наскільки він подобався учням залежало від того, як училися ті, хто піддався впливу цього стилю. Коли стиль викладання підходив до стилю навчання, він був ефективним, а в противному випадку стиль виявлявся неефективним» [2].

Успішність навчання, звичайно ж, не залежить абсолютно однозначно від відповідності стилів. У деяких випадках вплив відповідності стилів може бути знижений за рахунок інших факторів успішності навчання. Так, у дослідженні Ріккардса й Слайфа порівнювалося запам'ятовування матеріалу

широкомислячими й малодогматичними учнями й вузькомислячими й догматичними. Запам'ятовувався матеріал двох видів: інформація, що лише підсумовує основні ідеї тексту й інформація, що підкреслює подібність і розходження між поняттями («збірна структура» і «структура порівняння» по Мейеру). Догматичні учні однаково встигали й в одній і в інший структурах, а широкомислячі учні й ті, що мали відповідність стилів при використанні структур порівняння, запам'ятовували більше, а при використанні збірної структури, що не відповідала їх стилям навчання, вони пам'ятали менше [53].

Резюмуючи результати досвідів, Такман пише: «Таким чином, існує сильна кореляція між тим, як учні вчаться або думають і тим, як вони воліють навчатися. Наприклад, навчання всіх лекційним методом буде ефективним лише для деяких учнів, тих, хто має потребу в структурі чіткого, контрольованого ззовні навчання, у кого є потреба у підпорядкуванні, у керівництві з боку вчителя, але не для тих, хто воліє мати більше свободи, щоб створювати свої власні структури, і відчуває потребу в незалежності. Самостійне й незалежне навчання, будучи ефективним для відчуваючих потребу в незалежності, може виявитися нещастям для тих, кому потрібні впорядкованість і керівництво» [107].

Описані вище коротко стилі навчання, властиві різним типам функціонування пізнавальної сфери особистості розглядаються й у музичній психології й педагогіці.

Незважаючи на досить широкий фронт досліджень по психології музичної діяльності й навчання їй [99; 113; 121; 180; 201] дотепер залишаються мало вивченими багато питань. Відносно нечисленні роботи, що стосуються психолого-типологічних особливостей музичної діяльності і її формування [156; 216; 304; 305; 440]. Типології залежать, як правило, від загальнопсихологічних підстав. Так, наприклад, типологія яка виділяє «художній», «розумовий» і «змішаний» тип і показує зв'язок цих типів з особливостями стилістики музиканта і його здібностей до навчання музиці. «Три типи керівників (авторитарний, ліберальній і демократичний) у музично-

педагогічній діяльності проявляються досить рельєфно», - зауважує А. Готсдінер [127]. Градацію по шкалі «безликість - яскрава особистість» вводить для виконавського стилю Г. Нейгауз [315]. Багато піаністів грають те, чому їх навчили, а не те, що вони пережили самі, над чим подумали й попрацювали. «На протилежному полюсі виконання великого піаніста з яскравою індивідуальністю, пристрасною волею». Нейгауз виділяє чотири види «стилю виконання». «Перший - ніякого стилю. Другий - виконання «моргове»; виконавець так старанно «дотримує стилю», так намагається показати, що автор «старий» (якщо це не дай боже, Гайдн або Моцарт), що зрештою автор вмирає на очах у засмученого слухача й нічого крім трупного запаху від нього не залишається. Третій вид - виконання *музейне,* на основі найтоншого благоговійного знання, як виконувалися й звучали речі в епоху їх виникнення. Четвертий вид, нарешті, - виконання, осяяне «проникаючими променями» інтуїції, натхнення, виконання «сучасне», живе, але насичене непоказною ерудицією, виконання, що дихає любов'ю до автора. Велике число типологій слухачів має соціолого-психологічний характер [6; 92; 256; 416]. Строкатість підстав для класифікації типів музичної діяльності не тільки не зберігається, але збільшується, створюючи труднощі практичній реалізації знайдених дослідниками закономірностей. Існуючі дослідження не заповнюють недолік відповідних даних, більшою мірою це обумовлено відсутністю психологічної типології особистості більш високого рівня інтеграції й недостатньою вивченістю впливу психологічних типів на музичну діяльність і навчання їй.

На цьому рівні є два види тверджень. Перше полягає в тому, що музиці як і мистецтву взагалі краще вчаться й легше навчати ірраціоналів, людей художнього типу, ніж раціоналів, людей розумового типу. Це положення у відомій мірі дискусійне.

Ближче до істини позиція, що виходить із того, що кожен тип може освоїти будь-яку діяльність, але своїми шляхами.

У музичній психології й педагогіці майже не говорять про те, як учитися і як навчати учнів ірраціоналів і раціоналів виконанню й твору музиці на різних

рівнях підготовки. Тут ми не маємо навіть одиничних робіт з таким змістом. Аналізи особливості конкретних проявів цих стилів ще не здійснені стосовно до навчання й навчання музиці.

Однак у музичній практиці часто ставиться проблема інтуїтивного й раціонального. При цьому натхнення, осяяння вважаються символами будь-якого мистецтва. «Справа в тому, що до мистецтва, яке у відкриту, не приховуючи, демонструє свій союз із ratio, деякі музиканти відносяться з неабиякою долею скепсису» [469].

Деякі музиканти й дослідники музичного сприйняття все-таки відстоюють позицію, у якій мозок відіграє основну роль. Приведемо цитату й вірш Джеррі Леві з США:

«Зовнішній хаос мороку й вогню
Мій мозок вганяє в чіткі межі.
Дробить і клеїть, руйнує сміливо
І вічно будує тільки для мене
Повні музики, значення,
Вигадливі, яскраві світи -
Твори піднесеної гри,
Споруди внутрішнього зору.

У цих рядках відбито погляд на сутність естетичного переживання й художньої творчості. У них відбито три тісно взаємозалежні аспекти сприйняття прекрасного. По-перше, це зовнішній світ і його властивості. По-друге, робота мозку, що перетворює ці властивості в нові форми, конфігурації й поєднання, яких не було у Всесвіті, поки не з'явилася людська свідомість. Нарешті, це найвищою мірою загадковий процес, обумовлений просторово-часовою організацією нейронної активності, а саме - відчуття того, що наші власні твори прекрасні. Таке переживання - це самовинагорода свідомості за збагнення й створення порядку; воно заохочує й стимулює наші творчі зусилля, активізуючи нашу пам'ять, оформляючи мрії й відкриваючи простір уяві. Для побудови уявного світу потрібен спонукальний мотив, а що може забезпечити

його вірніше, ніж уроджена здібність радуватися утворам власного розуму?» [238].

А. Шнітке писав: «… існують у творчій роботі дві крайності - два полюси, якщо хочете. Ті самі, що називають звичайно інтуїцією й раціональним розрахунком. Не знаю, як інші, не беруся судити, але я особисто постійно балансую між цими крайностями» [469].

Розподіл на «мислителів» і «художників», а також «перехідних», проголошений І. Павловим і підхоплений багатьма теоретиками мистецтва. У дослідженнях Е. Голубєвою [118] і В. Морозова [304] музикантів різних рівнів показано, що серед них є всі типи, відзначені Павловим. А. Петровський [334] показав, що стилістика правонапівкульних і лівонапівкульних принципово різна. Автори традиційно пов'язують раціональність із лівонапівкульністю, а ірраціональність із правонапівкульністю. На наш погляд, проблема раціональності й ірраціональності ставиться інакше: на якому рівні (корковому або підкорковому) вирішується завдання. Як лівонапівкульний, так і правонапівкульний можуть бути раціоналами або ірраціоналами.

У дослідженнях [111; 280] була почата спроба простежити етапи роботи над музичним твором. Перший тип – це виконавці, у яких музичний образ і його втілення носять циклічний, в основному триступінчастий характер: Первісний музичний образ. Пошук засобів, для втілення цього образу - рішення художньо-технічних завдань. Перехід ідеального образу в реальний як діалектичний синтез первісний і перетворений образи на основі вироблених засобів виконання.

У другого типу виконавців, задум і втілення є єдиним процесом, у якому не можна виділити окремі етапи.

3.3. Варіанти інтегративного підходу в навчальних курсах і програмах з музичного мистецтва.

Ідеї міжнаукових зв'язків і інтеграції широко практикуються як у нас у країні, так і за рубежем, але інтерпретуються по-різному, спираючись на різні

національні, регіональні, соціальні й інші мотиви [321]. Але ідея - це ще не принцип. Для початку розмежуємо ці поняття.

Отже, *ідея* (від грець. “idea” - «вид, образ, поняття») - це: «поняття про річ; умопоняття, подання, уявлення предмету; розумове зображення. Думка, вигадка, винахід, вимисел; намів, задум» [142]. *Принцип* же (від панцира лат. «principium» – «початок, основа») – це завжди *сума* ідей, а саме: «1) Основне вихідне положення якої-небудь теорії, навчання, світогляду, політичної організації. 2) Внутрішнє переконання людини, що визначає його відношення до дійсності, норми поведінки й діяльності. 3) Основа устрою або дії якого-небудь приладу, машини та ін.» [184].

Виходить логічне зв'язування (для навчання) «ідея – принцип – теорія», у якому відомі дві «величини»: *ідея* (міжнаукові зв'язки) і *теорія навчання* (тобто дидактика). Залишається обґрунтувати новий у теорії навчання й необхідний для практики музичної освіти принцип - принцип інтеграційного освоєння шкільних дисциплін.

Але, насамперед, у контексті нашого дослідження необхідно розглянути значення категорії «інтеграція».

«*Інтеграція* (лат. integratio – відновлення, заповнення; від integer – цілий); поняття, що означає стан зв'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи в ціле, а також процес, що веде до такого стану…»[184]... Але це лише одне з багатьох трактувань інтеграції сучасною наукою. Існує й ряд інших трактувань, що мають нерідко зовсім інший зміст. Простежимо найбільш істотні, на наш погляд, з них.

«Стосовно до освіти», - стверджував Б. Кедрів, - «під *інтеграцією* варто розуміти таку форму взаємодії, що передбачає наявність у різних сфер знань загальних дослідницьких завдань, цілей і проблем, а також специфічної єдиної системи пізнавальних засобів, необхідних для вирішення й реалізації даних проблем і цілей» [204]. У цьому - позиція фундаментальної науки стосовно застосування категорії «інтеграція» у сфері педагогіки.

Згідно Б.П.Юсову, у сфері педагогіки мистецтва «*інтеграція* - це не

додавання інформації із зовнішньої формальної ознаки, це розкриття – кольору у звук, звуку в простір, простору в мірність рядка вірша, приведення даного мистецтва по всьому діапазону поліфонії» [504].

Обґрунтування принципу інтеграції бачиться актуальним і у світлі концепції розвиваючого навчання у викладанні музики, яскраво розкритої Г. Ципіним [469]. По суті, він відкрив новий напрямок у музичній педагогіці, музичній психології й музикознавстві, у цілому. Концепція розвиваючого навчання у викладанні музики передбачає націлити головну увагу не на формування «вузьколокальних умінь і навичок, а на розвиток професійного мислення, художньої свідомості учнів». На думку Г. Ципіна, розвиваюче навчання по предмету «Музичне мистецтво» передбачає *розробку нових музично-дидактичних принципів*, як: «збільшення обсягу використовуваного в навчальній роботі матеріалу, прискорення темпів його викладання, збільшення міри змістовної ємності занять, активізація творчої ініціативи учнів та ін.»

У зв'язку із цим, досить доречно погодитися з подвижником духовності, культури (і не тільки музичної) *В. Медушевським*: «*Завдання шкільної музичної освіти* – дати дітям можливість *почути* цей істотний зміст серйозної музики, рішуче відмінний від войовничої бездуховної естради, сформувати їх музичний слух як орган пошуку небувалої краси, повернути їх серця культурі й традиції, відвернувши від вульгарності поп-культури – від диявольської антитрадиції низькості. Досвід історії говорить, що нездійсненно це на відстані від Церкви» [284].

Точка зору академіка Д. Лихачова (1906-2001) у тому, що: «Судити про народ ми повинні переважно, по тому кращому, що він втілював або навіть тільки прагнув втілити в життя, а не по гіршому. Саме така позиція сама плідна, сама миролюбна й сама гуманістична. Добра людина підмічає в інших насамперед гарне, зла – дурне» [269]. Або, як писав на початку XX століття А. Блок (1867-1923): «Росія – молода країна, і культура її синтетична культура. Російському художникові не можна й не треба бути «фахівцем»... Так само, як нерозлучні в Росії живопис, музика, проза, поезія, невідлучні друг від друга

філософія, релігія, громадськість, навіть - політика. Разом вони й утворюють єдиний потужний потік, що несе в собі дорогоцінну ношу національної культури» [54].

Ряд закордонних теоретиків і практиків науки, філософії, соціології, психології й педагогіки також звертаються до інтеграції як такої. І якщо в недавньому минулому (у період «розвиненого» соціалізму в нашій країні) їх ідеї піддавалися обструкції, то сьогодні можна з повною впевненістю стверджувати про аксіологічну значимості їх діяльності.

Із числа таких сподвижників нового бачення освіти за рубежем (Р. Дьюї, С. Леймі, Д. Сіск, С. Коплейн, В. Лай, Г. Киршенштейнер, М. Гийом, П. Ніклов та ін.) хочеться особливо виділити діяльність Роберта Хенві, що обґрунтувало наприкінці 70-х рр. XX ст. у США й Канаді теорію й практику *глобальної освіти* (аналог – модель С. Боткіна-Б. Кєдрова). Відповідно до концепції Р. Хенві, окрема людина (учень школи) здатна до гармонічного «вливання» у будь-яку систему взаємозв'язків між людьми – екологічну, соціальну, культурну, політичну, економічну та ін.) [286]. Глобальна освіта бачить головну умову успішності навчання в придбанні знань, навичок і вмінь тих, кого навчають, за допомогою кресс-*культурної грамотності,* тобто через розуміння індивідуумом – представником якогось певного менталітету – культури інших народів. Таким чином, об'єктом глобальної освіти стає світ як єдине ціле, як величезна глобальна громада, у якій благополуччя й щастя одного її члена цілком залежить від благополуччя й щастя інших її членів.

Поряд з тенденціями, характерними для загальноосвітньої школи (відновлення освіти, духовне оздоровлення, толерантність, рефлексія, міжнаукові зв'язки та ін.), варто розглядати також питання про *кардинальний перегляд* професійної підготовки й функції власне викладача вищої школи. Викладач вищої школи виконує своє високе призначення, якщо він поєднує фундаментальну наукову кваліфікацію із професійно-педагогічною культурою, є духовно розвинутою особистістю із цілісним гуманістичним світовідношенням...» [116].

Особливо цінним у проблемі дослідження є спроба пояснення теоретико-методологічних підходів до визначення сутності інтеграції як педагогічного явища. Важливий взаємозв'язок поняття «інтеграція» з такими важливими категоріями в педагогіці, як «система», «синтез», «комплекс». З погляду системного підходу в навчанні найважливішими етапами в становленні вітчизняної педагогічної інтеграції є:

1) запропонована К. Ушинським методика *пояснювального читання*, як головного предмету: переважно через знання з географії, природознавства й історії (друга половина XIX ст.);

2) *метод концентрації* змісту навчання (початок XX ст.): через спрямованість навчання на задоволення трудових потреб того, кого навчають;

3) розроблена М. Зарецьким *акордна система,* або інтеграція дисциплін через конкретний тематизм програм (20-і рр. XX ст.);

4) запропонований Н. Поповою *цикловий метод*, тобто об'єднання всіх навчальних предметів у певні родинні цикли (20-і рр. XX ст.);

5) метод *разових завдань* - С. Іванова (20-і рр. XX ст.);

6) *лабораторно-дослідницький метод*, апробований Н. Поповою, тобто поєднання спостереження й досвіду, моделювання одного явища засобами різних предметів; опорою в такій системі бачилося зв'язування стрижневих педагогічних блоків «Природа. Праця. Суспільство» і евристичні початки в тих, кого навчають, (30-і рр. XX ст.);

7) активізація навчальної діяльності учнів через розроблені Б. Ананьєвим «*координаційні сітки»*, за допомогою яких матеріал з одного предмета екстраполювався при вивченні іншого предмета (50-і рр.);

8) система *політехнічної освіти*, запропонована В. Кондаковим і О. Федоровою, (70-і рр.);

9) система *глобальної освіта* (аналог системи Р. Хенві, розроблений С. Боткіним й Б. Кєдровим (70-90 рр.);

10) *гуманітаризація* природознавства (90-і рр.XX ст./ 2000-і рр.) [113].

У дещо іншому аспекті можна представити інтеграцію як складний

структурний педагогічний процес, що вимагає: навчання дітей розглядати будь-які явища з різних точок зору; розвитку вміння застосовувати знання з різних галузей у вирішенні конкретного завдання; формування в школярів здатності самостійно проводити творчі дослідження; розвитку в них бажання активно виражати себе в якій-небудь творчості. У цьому контексті можна визначити три етапи впровадження інтеграції в навчальні процеси. *Перший етап* (30-і рр. XX ст.) характерний тим, що «предметне й комплексне навчання серед учених-педагогів розглядалися як протилежні точки зору». Для *другого етапу* (70-і рр.) характерним є те, що «велика увага приділяється міжпредметним зв'язкам…», а комплексне навчання (тобто прототип інтегрованого навчання) переходить у розряд додаткової освіти. *Третій етап* (із середини 70-х років і до нинішнього часу) ознаменувався тим, що «сплеск теоретичних досліджень у даному напрямку відбився на всіх напрямках освітньої системи…»... [397; 398].

Необхідно відзначити, що в останні десятиліття у вивченні проблеми інтеграційних процесів у шкільній освіті чималий внесок зробила й психологія. Досить показовий у цьому аспекті приклад з експериментами в сфері асоціативного мислення Ю. Самаріна. Суть його психолого-педагогічної концепції полягає в тому, що будь-яке знання є вже *асоціація*, а їх сума – не що інше, як система знань. У цьому зв'язку вченим виділяються наступні види асоціацій [399] (рис. 3.1).

1. *Локальні* – характерні для учнів молодших класів (забезпечують елементарну розумову й творчу діяльність).

2. *Окремосистемні* – найпростіше узагальнення знань із різних сфер (предметів), що призводить до перших паростків аналітичного мислення.

3. *Внутрісистемні* – процес широкого застосування знань у межах окремих предметів (замкнутих систем).

3. *Міжсистемні* – об'єднання різних систем знань у єдиний цілий асоціативний простір, що дозволяє пізнавати явища або процеси у всьому різноманітті; таким чином, ці асоціації дозволяють встановлювати взаємозв'язки на стику знань.

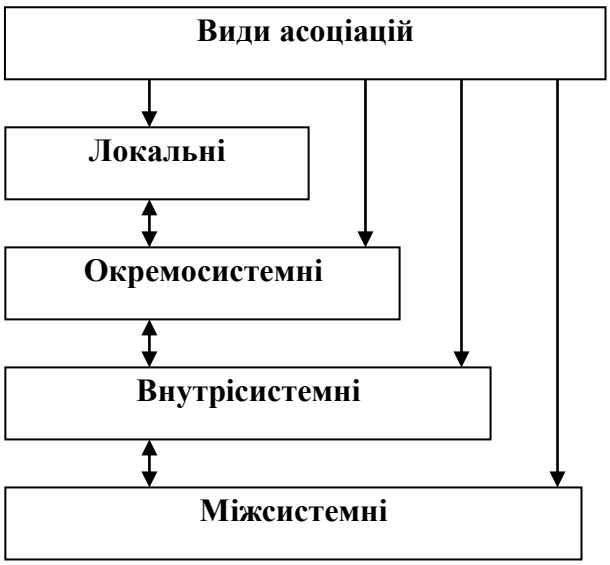


Рис. 3.1. Види асоціативних зв’язків (концепція Ю. Самаріна)

Крім «академічної» точки зору на інтеграцію, для нашого дослідження становлять безсумнівний інтерес практичні розробки, зокрема, пов'язані з викладанням музики. Сьогодні є цілий ряд інтегрованих програм і курсів по музиці, призначених для різної аудиторії. Розглянемо деякі з них, найбільш характерні в плані специфіки професійної підготовки вчителя музики в сучасних умовах.

1. *Інтегративність* (взаємозв'язок, взаємодія) видів мистецтва в процесі їх естетико-виховного впливу на учнів полягає в цілісному сприйнятті твору (змісту й форми, емоційного й раціонального, морального й естетичного), у єдності завдань розвитку художньо-естетичних почуттів, суджень, смаків і ідеалів школярів... Найбільш ефективним варто вважати звертання до трьох навчальних предметів гуманітарного циклу, - музики, літератури й образотворчого мистецтва» [429]. Виходячи з даної позиції, варто виділити наступні «*принципи застосування видів мистецтва в навчальному процесі: «*1. Тематичний. 2. Образних порівнянь і контрастних зіставлень. 3. Оціночних і логічних суджень.» [138].

2. Інтеграція здійснюється на 3-*х рівнях:* 1) внутрішнього художньо-естетичного синтезу різних видів мистецтв і творчої діяльності учнів; 2) міждисциплінарного гуманістичного синтезу мистецтва, рідної мови,

літератури, фольклору; 3) знаходження значеннєвих блоків, образів, тем, понять, що володіють універсальним змістом, що, проростаючи в усі сфери людської свідомості, у тому числі, природничо-наукової й математичної, органічно поєднують їх у цілісну систему» [429].

3. Інтеграція на рівні єдності принципів і методів викладання гуманітарних і художніх дисциплін; інтеграція як психологічний механізм «перетікання» одного компонента в інший: переживання (емоція) - розуміння (знання) - прийняття (відношення) - насолода (естетичне почуття); інтеграція в сфері образно-смисловій, інтонаційній, язиковій - і, як наслідок, більш глибоке проникнення в природу мистецтва, пізнання його законів, суті, глибинної спільності всіх мистецтв; коли те саме художнє явище (незалежно від виду мистецтва) розглядається багатогранно, з різних сторін і поєднує види художньо-творчої діяльності; проблемна ситуація уроку музики: зав'язується на матеріалі «немузичному», але образно-інтонаційно-співзвучному його ідеї, темі, емоційному наповненню» [34].

4. Оригінальна програма інтеграційного, поліхудожнього викладання матеріалу, заснована на серії *ігор і творчих завдань*: по композиції, вокалу, хореографії, літературі, живопису, грі на музичних інструментах, сольмізації, режисурі. Правда, варто помітити, що застосування даної програми на уроці у звичайній школі не завжди можливо (реальніше всього - у вигляді позакласних факультативних занять).

5. Інтегративний курс на базі предмета «*Музична література*», що включає в себе елементи (професійні знання, уміння, навички) із цілого циклу загальногуманітарних і музичних дисциплін.

Немаловажним фактором професійної підготовки сучасного вчителя музики є вирішення наступної проблеми: якою мірою, у якому напрямку, яким шляхом слід інтегрувати національні ідеї, традиції, звичаї, менталітет у музичній освіті школярів [385; 391; 395; 482; 484].

6. Програма базується на принципі цілісної, комплексної музично-естетичної освіти, що використовує художньо творчі форми й методи навчання

й спрямована на зв'язок всіх видів продуктивної діяльності школярів у процесі збагнення різних видів мистецтва в їх взаємозв'язку…Істотною особливістю програми повинна бути змістовна єдність творчого пізнання, асоціативного мислення й евристичної діяльності, орієнтація на соціально-моральні аспекти як при сприйнятті явищ мистецтва, так і у власних оригінальних дослідах про *спільну пошуково-творчу діяльність* педагога й тих, кого навчають. Специфікою *художньо-творчих уроків* повинен бути *проблемно-пошуковий метод* і так звана «педагогіка співробітництва», що дає взаємне збагачення, що забезпечується неформальною поведінкою тієї й іншої сторони (тобто педагога й учня)…Вся сукупність цілей і завдань інтегративних уроків музики як уроків мистецтва, творчості, покладених у їх основу принципів, служить *кінцевій меті* – формуванню ціннісних естетичних орієнтацій, вихованню продуктивної суспільно-самостійної особистості» [442].

7. Суспільно-політичні віяння двох останніх десятиліть XX – першого десятиліття XIX ст. (перебудова, демократизація, гласність, здобуття незалежності України, регіоналізація суспільства та ін.) не обійшли стороною й такий бік музичної освіти, як музика духовна, або релігійна, котра в програмах колишніх років була відсутня, позбавляючи тим самим у ході процесу виховання особистості учня дотику до загальнолюдських високих морально-естетичних ідеалів, цілей, норм і правил життя. Зараз картина змінюється. Але це зовсім не означає, що всяка програма, орієнтована на вивчення в школі духовної музики, автоматично «приречена на успіх». Немаловажне значення в цьому зв'язку, як ми вважаємо, має інтегрований підхід, при якому музичні твори розглядаються в єдиному *комплексі з творами літератури й мистецтва*. Це надзвичайно важливо в педагогічному відношенні, тому що й у культовому мистецтві органічно поєднуються зоровий, словесний і звуковий початки. Такий підхід сприяє більш глибокому розумінню творів різних видів мистецтва, між якими, як відомо, немає непрохідних границь, якщо мова йде про їх загальнолюдський зміст [234]. Особливо важливим є й те, що (Православна) духовна музика повинна вивчатися в порівнянні із Західною (католицькою), що

дозволить учням по достоїнству оцінити так звані загальнолюдські духовні цінності, а також роль і місце вітчизняної музичної культури у світовій культурі. Труднощами ж на шляху реалізації такої програми, на нашу думку, на жаль, можна вважати:

а) порушення духовних традицій українського народу в результаті суспільних потрясінь протягом усього XX століття;

б) духовна (тобто релігійна) безграмотність або обмеженість «дорослих» у питаннях Віри - і батьків учнів, і значної частини (на жаль) педагогів-музикантів;

в) нонконформізм значної частини нового покоління стосовно Церкви, релігії, до духовної музики;

г) деструктивний психологічний вплив на свідомість людей засобів масової інформації (телебачення, радіо, Інтернет, преса), що псує саму суть духовної культури (особливо, Православної музики);

д) обмеження музичних програм рамками лише початкової школи;

е) недостатній рівень (інформаційний, теоретико-світоглядний) професійної підготовки більшості фахівців (включаючи й викладачів вищої школи).

Уроки музики, змістовною й методичною основою яких є комплекс мистецтв, здатні вирішувати завдання відповідно до головної мети всіх уроків художньої орієнтації в школі: духовного розвитку учнів. Ситуаційне, творче використання відомих педагогічних методів з опорою на педагогічний принцип розвиваючого навчання дає можливість педагогові-новаторові запропонувати власне бачення й розуміння педагогічного процесу й домагатися його результативності. Основними *умовами для успішності духовного розвитку* школярів є: 1. «... Спосіб збагнення нерозривного зв'язку всіх явищ у світовій художній культурі»; 2. «... Фактор міцності й мобільності знань, умінь і навичок»; 3. «... Умова, необхідна для глибокого емоційно-інтелектуального сприйняття досліджуваного матеріалу» [39; 250; 485].

Досить цікавий також підхід до інтеграції, що представляється

насамперед як «спарені уроки» і «уроки-дні», що включають у себе «скоординовані навчальні предмети (такі, як: читання, природознавство, математика, труд, образотворче мистецтво, музика, природоохоронна робота), об'єднані наскрізною, провідною ідеєю» [470].

Інтегровані уроки мають певні переваги: 1. підвищують мотивації, формують пізнавальний інтерес, що сприяє підвищенню рівня навченості й вихованості учнів; 2. сприяють формуванню цілісної картини світу, розгляду предмету, явища з декількох сторін: теоретичної, практичної й прикладної; 4. дозволяють систематизувати знання; 5. сприяють розвитку більшою мірою, ніж звичайні уроки, естетичного сприйняття, уяви, пам'яті, мислення учнів; 6. дозволяють втягнути кожного школяра в активну роботу на кожній хвилині уроку й сприяють творчому підходу до виконання навчального завдання; 8. формують більшою мірою загальнонавчальні уміння й навички й раціональні навички навчальної праці [499].

Зупинимося тепер на деяких особливостях освоєння музики учнями по авторському інтегрованому курсу «*Українська музика в дзеркалі світової музичної культури».* В даній програмі по предмету «Музичне мистецтво» для учнів загальноосвітньої школи можуть бути заявлені теми*:*

1 клас - «Ази музики»,

2 клас - «Форма й зміст у музиці»,

3-4 класи - «Музична географія»,

5 клас - «Природа - Людина - Мистецтво»,

6 клас - «Єдність науки й мистецтва»,

7 клас - «Від фольклору до авангарду»,

8 клас - «Музика нашого часу».

При складанні програми можна спиратися на концептуальні основи програми по музиці Д.Б.Кабалевського, програм по світовій художній культурі А.Н.Малюкова та ін., а також теорії психотехніки К.С.Станіславського.

1. Пояснювальна записка до навчального плану по програмі 1-го класу.

Відомо, що вивчення музики сприяє розвитку естетичної культури

молодших школярів. Але також (і це не менш істотно) у дітей формується своєрідне, особистісне «бачення світу» - його активне, творче сприйняття. Музиці властивий *багатофункціональний* вплив як на людину окремо, так і на суспільство в цілому (творчий, розважальний, естетичний, ідеологічний, комунікативний, професійний, педагогічний, гносеологічний, фізіологічний, творчий). Про це вчитель повинен пам'ятати завжди й викладати предмет, не роблячи крен у якусь одну сторону за рахунок ігнорування іншої. Навпаки, він повинен показати дитині всю повноту життєвого спектру музичного мистецтва. При всій лавині інформації, що обрушується на 6-7- річну людину, музика є для неї ніби «рятувальним колом». У цьому розрада музикою серця й розуму, їх очищення (катарсис).

У структурі даної програми, незважаючи на необхідність основних естетичних понять (талант, слух, традиції, творчість, краса, характер, образ, емоції) і чисто музичних категорій (мелодія, ритм, темп, динаміка, тембр, лад, інтонація, висота, тривалість), основними й відправними світоглядними моментами є все-таки:

1. Три «полюси» (спів – рух – гра).

2. Принцип симетрії.

Однак у цілому програма повинна бути вибудувана таким чином, що дитина проходить поступове (по ступеню значимості) «занурення» у стихію Музики: кожному основному поняттю, як правило, у навчальному плані виділяється хоча б один урок. Адже це початкове знайомство: а «приціл» - інші роки навчання музиці. Однак, без цього фундаменту (тобто необхідного стандарту знань) подальше вивчення музики може перетворитися у фікцію й демагогію. І, зрозуміло, найважливішим методом освоєння цієї програми є *гра*, яка у ряді випадків носить характер невеликих творчих завдань, що передбачають активну творчість учнів: як по-одному, так і в групах (включаючи весь клас і самого вчителя).

2. Пояснювальна записка до навчального плану програми 2-го року навчання.

Після того, як в 1-ому класі учні, повинні ознайомитися з азами музичного мистецтва (основні властивості музичного звуку, три «полюси» у музиці, мелодія й ритм, назви й голоси інструментів, основні види музики та ін.) логіка розвитку програми вимагає необхідності *естетизації* відношення до предмета «Музичне мистецтво». Але це відбувається при наявності ще однієї найважливішої складової музичної педагогіки - *етизації*. Тому, поряд з освоєнням понять «Прекрасне (і Потворне)», «Сюжет і ідея», «Жанр», «Емоції й почуття», «Характер», «Форма й зміст», «Символізм», «Музична грамота», «Музичний звук», «Інтонація» та ін., лейтмотивом 2-го етапу навчання музики стає тема Краси, Добра, Справедливості, Користі, Смислу, Ідеалу. Тим самим розширюються й зміцнюються знання дітей про музику, про її зв'язки з іншими видами мистецтва, формуються естетичні смаки, починають формуватися найважливіші особистісні якості. Цей процес відпрацьовується й практично - через слухання, виконання й творіння музики у вигляді різноманітних творчих завдань (вікторини, розповіді й твори на музичні теми, графічні роботи, музичні паспорти, театралізація пісень, ствоерння нотних прикладів та ін.) і ігор («Помічник учителя», «Музлото», «Вгадай мелодію» та ін.).

3. Пояснювальна записка до навчальних планів 3-4-го років навчання. Концепція викладання музики в 3-4 класах повинна зводитися до двох слів – «*Музична географія».* Логіка викладу тематизму така: 1-а й 4-а чверті в обох класах присвячується рідній музиці (українські й слов'янській); інші чверті (2-я й 3-я) приділяються знайомству з музикою закордонною, у її постійному зіставленні з музикою рідною.

Вітчизняна музика вивчається від самих «корінь», тобто виявляються причини виникнення й розвитку музичної культури в Україні, її особливі, відмітні (від інших народів) риси, оцінюється її сучасний стан (у тому числі, і на регіональному рівні) у масштабах регіонів, а також у плані слов'янського культурного простору), але разом з тим - визначається місце й роль вітчизняної музики в загальносвітових масштабах. Таким чином, аксіологічний підхід у цьому випадку очевидний.

Закордонні країни повинні бути представлені найбільш яркою й типовою музикою різних континентів і країн (цих континентів). Причому, явної переваги якомусь одному жанру немає: народна, духовна, класична, естрадна й авангардна музика представляються в програмі в достатній кількості. Але для більш адекватного освоєння національного колориту розучується, як правило, народна пісня того або іншого материка, країни. Знання сугубо музичного плану (жанри, характер, темп, інструменти, композитори та ін.) поєднуються на уроках з вивченням елементів з географії (зокрема, природно-кліматичних особливостей) цих регіонів, національних традицій, відмітних рис темпераменту, найважливішими відомостями з їх історії й культури.

Як і раніше важлива увага повинна приділятися *дитячій творчості*: як пов’язаній зі слуханням музики, так і з виконанням, а також твором і імпровізацією.

У зв'язку із пропонованою програмою значно (удвічі-утроє) до моменту закінчення 4-го класу збільшується тезаурус і кругозір учнів, що благотворно впливає на їх підготовку й адаптацію до навчального процесу в середній ланці (5-8 класи).

Таким чином, в 1-4 класах у даній програмі широко застосовуються міжнаукові зв'язки музики Першого виду.

Тепер же зупинимося на деталях застосування принципу інтеграційного підходу у викладанні музики в *середніх класах*, конкретно – в 5-ому, 6-ому, 7-ому і 8-ому, оскільки формування музично-естетичної культури учнів саме цього освітнього етапу є об'єктом нашого дослідження.

4. Пояснювальна записка до навчального плану по програмі 5-го класу.

Програма 5-го року навчання повинна мати поряд з музичною, яскраво виражену *естетико-інтеграційну* спрямованість. Справа в тому, що вік 10-12 років – самий «підходящий» (виходячи з багаторічного педагогічного спостереження за учнями) – для масованого, детального, а тому й більш професійного занурення в предмет, і особливо завдяки використанню можливостей міжнаукових зв'язків музики (Другого роду). А зв'язки ці досить

різноманітні й вимагають як від викладача, так і від учнів більш масштабного, синтетичного, інтеграційного мислення. Програма повинна бути побудована таким чином, що знання, навички й уміння, одержувані учнями на інших предметах (наприклад, по літературі, образотворчому мистецтву, історії, ритміці, географії, математиці й ін.), на нашому уроці ніби *підсумуються*, *взаємообумовлюють* і *взаємодоповнюють* один одного. Тому, починаючи саме з 5 класу, вводиться система творчих завдань, орієнтована на: а) оцінювання рівня підготовки й ступеня готовності до тієї або іншої теми (тематичному блоку); б) виявлення ступеня адекватності сприйняття матеріалу; в) активізації творчих підходів в освоєнні предмета; б) пробудження спраги пошуку в учнів. Учням пропонується ознайомитися в процесі роботи з додатковими джерелами інформації, виконуючи деякі завдання (з довідниками, енциклопедіями, белетристикою, посібниками, фонограмами, комп'ютерними програмами та ін.). Тому розвиваються їх самостійність і творча фантазія, виявляються (іноді зненацька) приховані резерви, тобто творчі здібності.

Отже, теми 1-ої чверті наступні: «Основи естетики», «Зв'язок музики й народної творчості» і «Музика й література». Учні повинні знайомитися (точніше, повторювати і закріплювати, але – на новому, більш інтелектуальному рівні) з такими основними категоріями естетики, як «мистецтво», «творчість», «художник», «гармонія»…Навіть *робочий зошит* для учнів повинен перетворюватися в найважливіший засіб пізнання й систематизації, оскільки складається з 3 розділів: 1. *Конспект* (що включає в себе визначений матеріал - загальні настанови, формулювання, тести, схеми, тексти пісень, що розучуються, а також творчі завдання - твори, словнички по видах мистецтва, малюнки, порівняльні таблиці, диктанти та ін.); 2. *Щоденник слухання музики* (твори, автори, виконавці та ін.); 3. *Словник термінів* (пояснення нових «важких» слів); 4. *Рекомендована література*.

В інших чвертях програма представлена наступними темами: 2-а чверть: «Музика й хореографія», «Музика й образотворче мистецтво»; 3-я чверть: «Музика й театр», «Музика й цирк», «Музика й архітектура», «Музика й

техніка»; 4-а чверть: «Природа - джерело натхнення в мистецтві».

Великою підмогою для учнів, повинен бути *методичний посібник*, у якому в простій, доступній, стислій формі викладений практично весь матеріал 5-го року навчання.

Якщо в початковій школі інтеграція повинна проявлятися в основному на «точковому» (епізодичному) рівні, то починаючи з 5-го класу починає проявляти себе (а в 6-ому класі домінує) усе більше інтеграція модульна (блокова). Надалі (тобто в програмах 6, 7 і 8 класів) починають проявляти себе (і в цьому конструктивна архітектоніка програми, логіка її розвитку) більш висока, логічно опосередкований рівень інтеграції, а саме: комплексна (системна) інтеграція (7-8 класи). Необхідно додати, що в цілому, програми для 5-8 класу (як, втім, і 1-4 класів) повинні бути скоординовані із програмами по інших шкільних дисциплінах. Але іноді вони можуть «працювати» з випередженням. У цьому нам бачиться живе втілення ідей розвиваючої освіти, співзвучних (а, отже, і не суперечних) ідеям інтеграційного освоєння шкільних дисциплін. Предмет «Музичне мистецтво», як своєрідний акумулятор і генератор різних ідей, почуттів, інтересів, поглядів здібний зробити це.

5. Пояснювальна записка до навчального плану 6-го класу.

Після знайомства в 5 класі з основними поняттями естетики й мистецтва, зі зв'язками музики з різними видами мистецтва учні повинні поринути власне у світ музичного мистецтва, у його жанрову структуру. Саме тому протягом року відбувається чергове, але більш насичене (експонентне) вивчення фольклору, духовної, класичної, естрадної й авангардної музики.

Крім того, в 1-й чверті учні, довідаються на доступному рівні найважливіші (з погляду музикознавства) відомості з акустики (на кілька років раніше, ніж у курсі фізики), фізіології (устрій голосового апарату, дефекти співочого голосу, мутація), хороведення (партія, хор, ансамбль та ін.), біоніки (особливості сприйняття звуку деякими тваринами). В 2-й чверті учні повинні знайомитися з фольклором - не тільки вітчизняним, але й закордонним (з позицій етнографії й нового напрямку в музиці - World Music). 3-я чверть

цілком повинна бути присвячена музиці класичній: її багатству й розмаїтості. В 4-й чверті учні вивчають такі теми, як «Всеношна й літургія» і «Музика авангарду» (його жанрово-стильові тяжіння), що практично дуже рідко зустрічаються в шкільних програмах по музиці. Природно, що учні повинні бути готові до адекватного сприйняття подібного навчального матеріалу. Але тут «прорив» виявляється можливий завдяки знов-таки найбагатшим міжнауковим зв'язкам предмету «Музичне мистецтво». Включення подібної тематики в навчальний план вимагає зовсім інших підходів у музичній педагогіці, тому що знання, одержувані учнями в процесі вивчення інтегрованих програм самі по собі вже є комплексно-інтегративними. І «коефіцієнт корисної дії» у цьому випадку багато в чому залежить від успішності підсумовування, систематизації, класифікації, ієрархії знань, навичок і вмінь, що здобуваються 6-класниками з інших галузей освіти і їх практичного життєвого досвіду. Сам учитель стає, таким чином, для учнів ніби «інструментом» пізнання, провідником нових знань.

6. Пояснювальна записка до навчального плану 7-го класу.

Сума знань і вмінь, одержуваних по даній авторській програмі учнями в 7-му класі, можливо, перевершує попередні 6 років навчання (у всякому разі, по музиці), разом взяті. Пізнаючи *культурно-історичну спадщину* музичного минулого, учні знайомляться з жанрами й стилями Західної й вітчизняної музичної культури різних історичних епох. Адже формування світогляду особистості учнів, буде просто неповноцінним, якщо в цей період не ознайомити їх із цінностями світової музичної культури. Тим самим, перекинений ніби «місток через часи» – до сучасності. Певною мірою «…культура завжди націлена в *майбутнє*, на вдосконалювання, усунення нинішніх пороків, на перенесення майбутнього в сьогодення й навіть у минуле» [358]. Тому програма 7 класу (міні-курс «Історія музики»), інтегруючи у своєму контексті знання, навички й уміння учнів по інших предметах – насамперед, історії, літературі, образотворчому мистецтву, літературі, математиці, фізиці, іноземним мовам (ті самі міжнаукові зв'язки, про які говорилося раніше), а

також – зі сфери *мистецтвознавства* (на прикладі таких творчих завдань, як музична рецензія або реферат про гуманістів), *філософія* (філософські погляди про музику античних, середньовічних і ренесансних мислителів та ін.), *теологія* (взаємозв'язки релігійного культу й світської культури) і т.д. - стає своєрідним каркасом будівлі з назвою «музично-естетична культура.

Основні знання, навички й уміння учнів, викристалізовуються в їх тезаурусі (грець. thesaurus - запас) - основному понятєво-категоріальному апараті. За численними оцінками експертів, в 12-13-літніх підлітків цей «запас» повинен становити по предмету «Музичне мистецтво» близько 130 слів.

7. Пояснювальна записка до навчального плану 8-го класу.

На відміну від типових навчальних програм, ми пропонуємо продовжити навчання музичному мистецтву у 8-му класі. Нами в даній програмі по музиці для загальноосвітньої школи зроблена одна з перших спроб апробації й впровадження в педагогічну практику досить нового, часом навіть «спірного» (у певних педагогічних, адміністративних і батьківських колах) тематичного матеріалу. Маються на увазі насамперед такі теми 8 класу, як «Народна українська пісня», «Романс», «Авторська пісня», «Джазова музика», «Рок-музика», «Поп-музика», «Мюзикл», «Субкультура й сучасна музика», «Основні функції музичного мистецтва».

Але, на наш погляд, логіка сучасної музично-естетичної освіти (як і логіка самого життя), вимагає чесного, відвертого, професійно грамотного, безкомпромісного, але разом з тим довірчого *діалогу й диспуту* зі старшокласниками (а ними, безсумнівно, уже є учні 8-х класів) по *самих гострих проблемах* сучасного музичного мистецтва. Якщо зовсім недавно (яких-небудь 15-20 років тому) не могло бути й мови про подібні тенденції в музичній педагогіці, і слова «джаз», «рок», «поп», «барди», «імідж», «хіт-парад» підносили учням через «криве дзеркало» пострадянської ідеології, або зовсім залишалися поза зоною її уваги, то сьогодні картина змінюється (хоча, і не так швидко, як варто було б). У плані міжнаукових зв'язків музики у 8-ому класі віддається перевага таким наукам, як філософія, правознавство, логіка,

тобто *сфері наукової освіти* тісніше й взаємообумовленіше. Тим самим наступає ніби пік у творчій, художній освіті учнів. Тому нам здається цілком логічним продовження (уже в 9-11 класах) так званого шкільно-предметного «естетичного циклу» в особі таких дисциплін, як «Світова художня культура» або «Культурологія». Однак вважаємо помилковою (у тактичному й стратегічному плані) загальнодержавну установку на те, що вивчення музичного мистецтва згідно Типовим навчальним планам МОНмолодьспорту затвердженим наказом № 409 від 03.04.2012 в школі закінчується в 7-му класі а далі викладається предмет «Мистецтво» (хоча згідно листа міністерства від 23.05.2012 № 1/9-399 вивчення музичного мистецтва у 8-му класі передбачене). Очевидно, що ця тема ще знайде своє продовження в новітній українській педагогіці.

Залишається додати наступне. По-перше, реалізація даної програми буде сприяти застосуванню учнями знань, навичок і вмінь по предмету «Музичне мистецтво» і в *позакласній творчо*-пізнавальній діяльності: заняттях у творчих колективах, участі в музичних конкурсах, фестивалях, олімпіадах по музиці, діяльності в шкільних наукових співтовариствах та ін. По-друге, необхідна розробка нової для шкільного предмету «Музичне мистецтво» системи *комп'ютерного контролю знань* – у вигляді *тестової* здачі Заліків і Екзамену з музики: з текстовим, графічним, аудіо- й відеоматеріалом у вигляді індивідуальних тестів різного ступеня складності, підвищує зацікавленість учнів у результатах своєї естетичної освіти.

Таким чином, проведене нами дослідження показало, що:

- незважаючи на різні варіанти розуміння інтеграції, вона усе глибше проникає в професійну педагогічну свідомість;

- під *педагогічною інтеграцією* ми розуміємо сумарне взаємопроникнення знань із різних областей на рівні окремих асоціацій, символів, категорій у рамках окремо взятої навчальної дисципліни (наприклад, предмету «Музичне мистецтво»);

- у музичній педагогіці в цілому й сфері професійної підготовки вчителя

музики, зокрема, наступив той *переломний момент*, коли широке застосування на уроках міжнаукових зв'язків і інтегративного підходу повинні привести до формування цілісної картини оточуючої нас дійсності, включаючи й музичне мистецтво як особливий, найбільш ємний спосіб мислення й емоційності.

У зв'язку з вищевикладеними висновками, назріла необхідність обґрунтування й викладу сутності нового педагогічного принципу - принципу інтеграції.

Висновки до третього розділу

1. Музична освіта є сферою, що відкриває можливість творчої реалізації особистості. На підставі аналізу сучасних досліджень, спрямованих на розробку загальних музично-педагогічних принципів навчання, виділено три основні напрямки: залучення ідей розвиваючого навчання, особистісно-орієнтованої освіти й урахування специфіки музичного мистецтва, художньо-естетичної природи уроку мистецтва – викладання музики як живого образного мистецтва. Суть першого напрямку полягає у висуванні завдань розвитку учня як спеціальної мети музичної підготовки. Суть другого напрямку полягає в усвідомленні того, що центром педагогічного процесу є особистість учня. Третій напрямок полягає в усвідомленні того, що змістом освіти в сфері музичного мистецтва є не тільки освоєння інформаційно-знакових сторін творів, придбання вмінь і навичок, а виховання особистісного, ціннісно-значеннєвого способу відношення, як до творів мистецтва, так і до світу, інших людей, до самого себе.

2. При організації процесу навчання музичному мистецтву необхідно дотримуватися наступних педагогічних принципів, що виступають вимогою до умов навчання: побудова процесу виховання й розвитку учня на принципах розвиваючого навчання; діалогічний, суб'єкт-суб'єктний характер відносин, учитель і учень як рівноправні суб'єкти процесу навчання: соратники в роботі, що роблять спільні відкриття; використання специфічних для мистецтва методів і засобів навчання, що відповідають логіці художньо-творчого процесу.

Педагогічними факторами, що обумовлюють прояв цих принципів, будуть виступати музичне навчальне середовище й педагогічна підтримка.

3. Педагогічна підтримка визначається як процес взаємодії (через співробітництво, сприяння й волю) між учителем і учнем, спрямований на розвиток суб'єктності, що надає можливості для особистісного саморозвитку формування творчих здібностей, самопізнання й самореалізації, що формує емоційно-вольову сферу, що стимулює розвиток інтелектуальної й мотиваційної сфер.

4. Для виявлення організаційно-педагогічних умов формування творчиз здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання необхідні: знання про особливості дітей, про специфіку їх навчання; синтез теоретичних знань зі сфери загальної й музичної (загальної й спеціальної) освіти; залучення сформованого традиційно досвіду видатних педагогів минулого й сучасності по музичному навчанню й вихованню дітей і досвіду педагогів-практиків.

5. Доведено, що тільки володіючий гуманістичною культурою виховання вчитель може організувати навчальний процес на принципах педагогічної підтримки. Гуманістична культура виховання є якісно іншим виміром людських взаємин (рівноправності, рівноцінності, поваги й довіри). Виділено її основні показники. Для діагностики рівня педагогічної культури розроблено Діагностичну карту вивчення, оцінки й самооцінки педагогічної культури, на основі якої було проведено експеримент із залученням провідних педагогів. Результати експерименту підтвердили, що принципи музичної освіти, що проявляються в педагогічних факторах і умовах музичного розвитку дітей повною мірою, знаходять своє відбиття в діяльності сучасних педагогів, що показують високі результати в роботі з ними, і можна говорити про їх життєздатність і ефективність.

6. На основі всебічного аналізу феномену творчих здібностей, виявлення системоутворюючих якостей у їх структурі, детермінант їх розвитку, і з'ясування того, що вже напрацьовано по цій проблемі в сфері загальної й спеціальної музичної освіти, виявлено організаційно-педагогічні умови,

необхідних для формування творчих здібностей учнів в умовах інтерррвції музичного навчання. Розвиток творчих здібностей неможливий без розвитку особистості дитини, без формування її емоційно-вольової сфери. Музичні задатки розвиваються в музичні здібності тільки за умови працьовитості, наполегливості й прагнення до активної музичної діяльності, тобто розвитку характерологічних рис особистості.

РОЗДІЛ 4
КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ МУЗИЧНОГО НАЧАННЯ

4.1 Організаційно-педагогічні умови піготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів на засадах інтеграції.

Для виявлення організаційно-педагогічних умов, необхідних для формування творчих здібностей школярів, крім всебічного аналізу феномена, потрібно виявити системоутворюючі якості у їх структурі, детермінанти їх розвитку, необхідне з'ясування того, що вже напрацьовано по цій проблемі в сфері загальної й спеціальної музичної освіти. Крім того, потрібно з'ясувати, що в сучасній педагогічній та психологічній науці мається на увазі під поняттям «умови».

Найбільш загальне розуміння умов існує у філософії: «умови - це те, від чого залежить щось інше (що обумовлюється); істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), з наявності якого з необхідністю виходить існування даного явища». У руслі нашого дослідження це значить, що при наявності певних організаційно-педагогічних умов, створюваних для розвитку творчої дитини, які виведені на основі знань про сутність творчості й про особливості творчих дітей, з необхідністю виходить цей розвиток. І далі: «Найчастіше умови розглядаються як щось зовнішнє для явища, на відміну від більш широкого поняття причини, що включає як зовнішні, так і внутрішні фактори. … Сукупність конкретних умов даного явища утворює середовище його протікання. … У логіці об'єктивне відношення між умовою й тим, що обумовлюється, відбито у формі відносини між умовою і наслідком...» [449]. Із цього виходить, що умови, створювані вчителем для формування творчих здібностей, будуть, як наслідок, обумовлювати його.

У психолого-педагогічній літературі, під умовами розуміються ті відносини предмета до навколишніх його явищ, без яких він виникнути й існувати не може. *Педагогічні умови* визначаються як обставини процесу

навчання й виховання, які забезпечують (обумовлюють) *досягнення* поставлених *педагогічних цілей*. При цьому зовнішні умови, впливаючи на процес становлення й розвитку тих або інших структур особистості, переломлюються через її внутрішній зміст [57].

Варто розрізняти педагогічні умови й фактори. Основний зміст категорії «фактор» полягає в тому, що ця категорія позначає рушійну силу педагогічного процесу й визначає його характер, а педагогічні умови - це супутні факторові обставини, які сприяють (або протидіють) прояву педагогічних закономірностей, обумовлених дією педагогічних факторів [353].

Таким чином, будучи однією з філософських категорій, умови виражають відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може. З різноманіття об'єктивного світу, щодо зовнішнього предмету, до умов відносяться ті обставини, які забезпечують виникнення, існування, розвиток явища або процесу. Як методологічна основа *виявлення й створення умов* відзначається необхідність *пізнання закономірностей самого предмета*, явища, визначення сприятливих і несприятливих факторів його існування.

Відповідно до цього, виявлення організаційно-педагогічних умов формування творчих здібностей школярів повинне підкорятися зазначеній логіці: від теоретичних знань про сутність творчих здібностей - до розробки зовнішніх обставин їх розвитку (від того, «що є» творчі здібності - до того, «як можливо», «як слід» її розвивати). Ця логіка відбиває взаємозв'язок теоретичного й нормативного знання, рух від «опису» явища до «приписання» певних дій з ним. У філософській літературі відзначається, що цей перехід «від фактологічних і теоретичних знань до нормативним не вичерпується логічними процедурами, переформулюванням суджень зі зв'язуванням «є» у судження зі зв'язуванням «повинен». Він вимагає урахування певних положень: 1) правильність приписань значною мірою залежить від істинності тих знань, на яких він заснований; ... 2) побудова нормативної моделі пов'язана не з відбиттям емпіричного досвіду, а з його аналізом і оцінкою...» [57, с.99].

У педагогічній літературі відзначається та обставина, що педагогічні

умови є реалізацією педагогічних *принципів* у практиці навчання й виховання. Принципи, у свою чергу, виводяться з педагогічних законів і закономірностей.

Принцип визначається дослідниками як «інструментальне... вираження педагогічної концепції. Це - знання про зміст, структуру навчання, його закони і закономірності, виражене у вигляді норм діяльності, регулятивів для практики. У теоретичному плані - це висновок з теорії, не вихідний пункт дослідження, а його заключний результат. І саме тому вони служать орієнтиром для конструювання практики» [331, с.195].

Таким чином, «принципи педагогічного процесу відбивають основні вимоги до організації педагогічної діяльності, вказують її напрямок» [410, с.174]. Вони адекватно відбивають об'єктивні закономірності навчального процесу, направляють, координують його в руслі єдиного, цілісного педагогічного впливу [432].

У зв'язку з вищесказаним, *подальша логіка* дослідження *передбачає виявлення принципів музичної освіти*, на підставі яких можна було б сформулювати необхідні, ефективні й достатні організаційно-педагогічні умови для формування творчих здібностей.

Дослідники, що займаються проблемами музичної освіти (і загальної, і спеціальної), відомі музиканти, педагоги виступають із критикою існуючої практики викладання й організації музичного виховання й освіти в нашій країні, тому що останні вже не відповідають сформованим потребам суспільства. При цьому говориться про те, що «багато чого в колишній системі музичного виховання й освіти... згодом втратило свою ефективність. І цільові настанови в навчанні, і сугубо «ремесницька» спрямованість викладання в ряді музично-виконавських класів, і горезвісне педагогічне «натаскування» - все це багато в чому прийшло з минулого, явно ввійшовши в суперечність із вимогами дня» [124, с. 5]. Це пов'язується з тим, що сформована в музичній освіті практика виховання, розвитку й навчання «не становить необхідної єдності у своєму впливі на становлення особистості музиканта-учня» [364, с.33], оскільки «у багатьох музикантів-педагогів спостерігається відсутність ясного розуміння

особливостей особистісного й художнього розвитку музикантів-учнів». Крім того, говориться про те, що факти видатних успіхів багатьох вітчизняних композиторів і виконавців не можуть сприйматися як реальний результат дій музично-художньої педагогічної системи, тому що вони є проявом унікальної взаємодії видатних педагогів і видатних учнів. А існуючий досвід індивідуальної педагогічної роботи плідний тільки в тій частині, що спрямована на формування професіонала, і не гарантує особистісний і художній розвиток того, кого навчають [363; 364; 432].

Тому очевидно, що необхідно вжити заходів по вдосконалюванню роботи музичних навчальних закладів, адаптувати її стосовно до нових реалій, - у цьому кардинальна проблема теорії й практики викладання музики. У зв'язку із цим говориться про необхідність серйозних корекційнних заходів, про активізацію, раціоналізацію процесу формування творчих здібностей і про недостатню теоретичну й методологічну розробку цієї проблеми в її педагогічному ракурсі, що пов'язується з необхідністю розробки нових принципів музичної освіти [77; 124; 159; 242; 328; 364; 433; 469; 483].

Виходячи з аналізу робіт останніх років по цій проблемі, можна простежити наступні тенденції:

- переведення процесу навчання музиці на особистісно орієнтовану основу (тому що домінування авторитарного стилю керівництва й спілкування не враховує інтереси учнів), що передбачає опору на позитивне в дитині, повагу до її особистості, прийняття її як суб'єкта діяльності, виховання в неї ініціативи й самостійності, діалоговий стиль викладання музики й відносин між педагогом і учнем [33; 124; 242; 354; 401; 415; 432];

- широке використання в музичній освіті (і загальній, і в спеціальній) досягнень загальнопедагогічної й психологічної науки;

- розробка й обґрунтування наукового апарату, що спирається на специфіку мистецтва, на діалогічний характер творчого спілкування;

- побудова процесу виховання й розвитку музиканта на принципах розвиваючого навчання [439; 469; 483];

- пріоритет художньо-творчого розвитку, комплексний підхід до нього (що включає розвиток особистісної сфери, характерологічних якостей, інтелектуального потенціалу) у практиці музично-виконавського навчання [328; 432; 433; 469; 483];

- розробка специфічних для мистецтва методів і засобів навчання, що відповідають логіці художньо-творчого процесу [242; 483];

- розробка переважно музично-дидактичних принципів, що забезпечують процес розвитку спеціальних музичних здібностей [328; 353; 342];

- поява робіт, спрямованих на розробку музично-педагогічних принципів навчання, що забезпечують процес цілісного становлення музиканта [363; 432; 439];

- усвідомлення необхідності аналізу й узагальнення сформованих традицій навчання й виховання таланту у вітчизняній музичній школі, звернення до досвіду видатних педагогів-майстрів минулого й талановитих педагогів-музикантів сучасності [33; 124; 242; 432], тобто «вивчення емпіричного досвіду музичної педагогіки, зафіксованого в різних методичних працях, аналіз діяльності кращих її представників» [432, с. 31].

У контексті нашого дослідження необхідний більш докладний аналіз двох останніх тенденцій у сучасній музичній освіті.

Традиції музичного навчання й виховання дітей були закладені ще в XIX столітті. Вони відбилися в традиціях вітчизняної фортепіанної школи, у т.зв. «педагогіці мистецтва», що виникла в середині XIX століття. Її основний принцип - виховання Людини, музиканта, піаніста. Це особливо опукло і яскраво виражається в її традиціях моцартіанства, що одержали назву за ім'ям В. Моцарта. Відтоді вони дбайливо зберігаються й творчо розвиваються в практичній діяльності талановитих педагогів-музикантів, не будучи однак (як ми вже відзначали) масовим явищем у музичній освіті.

Починаючи із часу свого зародження (з середини XIX ст. у Російській імперії) і донині, професійна музична освіта традиційно ставить своєю метою «всеосяжний розвиток особистості учня - музичний, артистичний,

загальнокультурний й морально-естетичний», повагу до його унікальності й самоцінності [166, с.52].

Н. Миронова (дослідник традицій музичної освіти), аналізуючи сформовану ситуацію в музичній освіті того часу, пише: «У той час як європейські консерваторії дотримувалися ремісничої спрямованості (М.А. Римський-Корсаков), вітчизняні консерваторії спочатку були зорієнтовані на цінності Мистецтва й на культ Таланта» [294, с.90]. Це були перші в історії навчальні заклади, метою яких була не просто підготовка професійних музикантів, а формування *нового стану музикантів-художників,* крім того, це було закріплено навіть у їх Статуті.

Дослідниками відзначається, що традиції, як правило, називають ім'ям видатної людини, що стояла в їх джерела. Зокрема, В. Філатов у цьому зв'язку пише: «Хоча традиції мають тривалість і цінність, що далеко виходять за рамки своєрідності світогляду й мислення їх ініціаторів, вони є таким способом уявлення й узагальнення індивідуального, який на відміну від теорії зберігає багато чого з багатства індивідуальної думки. Тому й самі традиції є ніби культурно-історичними індивідуальностями, вони «живуть» в історії й культурі» [448, с. 236].

На основі моцартіанської традиції, на думку Н. Миронової, у культурі складається нова музично-педагогічна концепція, орієнтована на ідеали мистецтва й закони розвитку творчої особистості [294].

Моцарт «здобуває значення свого роду еталона розвитку творчої особистості, з яким порівнюється весь процес навчання й освіти музиканта, тому що музика Моцарта являє собою реальне втілення ідеалу краси й тим самим будить творчі сили людини, перетворює її в художника, «навчає» і розвиває її» [294, с. 89]. Шанувальниками Моцарта, тобто моцартіанцями, були засновники Петербурзької й Московської консерваторій брати Рубінштейни і їх найближчі соратники.

Н. Миронова виділяє наступні характерні риси цієї традиції, на основі яких формується «педагогіка мистецтва», з її уявленням про «*Красу як ідеальну*

мету розвитку й Свободу як необхідну умову творчої самореалізації особистості» [294, с. 86].

1. Ціль музичної педагогіки – розвинути в учні «*сприйнятливість до музичної краси до ступеня ясно усвідомлюваного ідеалу».* Його формування можливе тільки на основі сприйняття кращих музичних творів різних епох. Виникле в результаті цього уявлення про ідеал буде основою його самостійної діяльності надалі й «путівкою зіркою, нехай ще прихованою туманами й хмарами», до якої він буде прагнути, і яка буде визначати напрямок і інтенсивність роботи.

Принцип формування ідеалу, покладений в основу «педагогіки мистецтва», визначає нову *логіку* навчання, що принципово відрізняється від традиційної для того часу: наслідування зразкам і механічне оволодіння ремісничими навичками поступається місцем мистецтву збагнення великих творів і майстерності втілення художнього образа.

2. Зміна принципів навчання спричиняє зміну уявлення про зміст музично-педагогічної діяльності, що полягає:

- у необхідності розширення кругозору того, якого навчають, - прищеплювати любов до інших мистецтв, розвивати фантазію за допомогою поетичних образів, метафор, аналогій, уяву й слух, широко знайомити з музичною літературою, тобто розвивати учня музично, інтелектуально, артистично, тому що інакше не буде художньо цінного втілення у виконанні;

- у порушенні здорового професійного честолюбства;

- у необхідності дати відчути (якомога раніше) етичну перевагу художника, його обов'язки, відповідальність і права, прищеплювати уважне ставлення до тексту, формі й фактурі музичного твору, щоб повніше й точніше донести до слухача задум композитора.

3. Особлива роль приділяється педагогові у «вільному спілкуванні» учня із шедеврами музичного мистецтва: не вчитель у традиційному змісті слова, а «раз’яснювач», що допомагає учневі проникнути у велике таїнство Мистецтва й Творчості. Його головним завданням стає допомога учневі на важкому шляху

руху до ідеалу. У зв'язку із цим Н. Миронова наводить слова В.Ф. Одоєвського: «Мене ніколи не залишає відчуття «чуда», коли я пояснюю учням геніальні утвори великих музикантів, і ми разом намагаємося досліджувати в міру сил їх глибини, зрозуміти їх закономірності, піднятися до їх висоти» [294, с. 87]. Для цього необхідно наступне:

- Учитель повинен бути винятковою особистістю із широким «розумовим обрієм», з тонким знанням психології й філософії. Ідеалом педагога стає «Музикант-Художник», тому що «тільки Художник може бути справжнім Учителем музики, а не вчителем гри на...». Н.А. Миронова так описує обстановку в консерваторії того часу: «професори консерваторій являли собою педагогів нової формації. Це були педагоги - Музиканти, Артисти, Художники, що скоряли своїх учнів яскравістю таланту й надзвичайною магнетизуючою силою особистості [294, с. 91].

- Справжній Учитель музики зобов'язаний культивувати в учні талант, а це визначає *нову педагогічну етику* точно виражену словами В. Одоєвського: «Професор – друг, батько, нянька й навіть слуга свого учня, а не учень його раб, нижній чин або шматок мармуру, з якого професор – рабовласник, військовослужбовець або скульптор, робить, що йому заманеться» [294, с. 89].

- Визнання цінності таланту виявляє необхідність максимально розкрити особливості дарування учнів, вимагає особливо дбайливого й індивідуального підходу до кожного.

Спрямованість до ідеалів Мистецтва й Творчості піднімає значення музичної освіти й професії музиканта. У суспільній свідомості музична освіта стала сприйматися як *сфера, що відкриває можливість творчої реалізації особистості.* З її розвитком у суспільстві почали затверджуватися *нові цінності: не* служба, а Служіння, не професія, а Покликання, не ремісник, а Художник, не чиновник, а Артист». А моцартіанська традиція зіграла в цьому процесі чи не визначальну роль. Вона стала джерелом високих ідеалів і цінностей, що обумовили як шлях розвитку музичної освіти, так і її унікальне значення в історії світової культури.

Крім того, принципи «педагогіки мистецтва», що лежать в основі вітчизняної виконавської школи, дозволили останній зайняти передові позиції в цій сфері й заслужити великий авторитет в усьому світі. Таким чином, досвід і традиції виховання людини мистецтва, творчої особистості перевірені часом і заслуговують до себе увагу.

Цінність традицій виражається в тому, що вони є специфічним способом функціонування норм і настанов, це «жива пам'ять про культурний досвід минулих епох» [449, с. 126]. У філософському словнику традиція (від лат. traditio - передача, переказ) визначається як елементи соціальної й культурної спадщини, що передаються від покоління до покоління й зберігаються в певних суспільствах, соціальних групах протягом тривалого часу. Як традиції виступають суспільні норми поведінки, цінності, звичаї. Сутність цього способу - освоєння нових завдань за допомогою накладення на них існуючих стандартів дій з досвіду попередніх поколінь [89; 278]. Крім того, соціальна функція традицій - бути засобом стабілізації (через звертання до духовного світу) відносин, що затвердилися в суспільстві, і здійснювати відтворення цих відносин у житті нових поколінь, але не безпосередньо, а через формування духовних якостей, необхідних цими відносинами й виражаються в нормах, принципах, спрямованості поведінки [434].

Традиція, таким чином, виступає не тільки механізмом спадкування досвіду минулих поколінь, але й специфічним способом розвитку людської культури, при якому вирішення нових творчих завдань відбувається на основі досягнутих раніше результатів діяльності. Цінність традицій проявляється в тому, що вони є «подоланням кінцевості людини» і є величезним потенціалом світової культури [89].

У традиціях закріплюється й передається досвід діяльності. У широкому змісті, культура взагалі є досвідом діяльності. Тому вона не може існувати без традицій. Традиція регулює людську діяльність, задаючи в постійно змінних об'єктивних умовах більш-менш стійкі орієнтири дії, поведінки або відношення до реальності [448].

Дослідниками відзначається, що життєздатність традицій корениться в їх подальшому розвитку наступними поколіннями в нових історичних умовах. Механізм цього розвитку полягає в традиційній регуляції діяльності, що полягає, на думку В. Власової, у наступному: «традиційні настанови, що регулюють діяльність суспільного суб'єкта, складаються під впливом об'єктивної потреби у вирішенні певних практичних завдань. Поки ці завдання залишаються актуальними, відповідні їм формалізми дії відтворюються як соціально значимі. Але коли ці завдання вирішуються, незмінні формалізми перестають бути ефективними... Наступає криза традиційної норми, що приводить до її руйнування. Але разом з тим поступово складається нова традиційна настанова відповідно до нових актуальних потреб суспільного розвитку, що і відтворюється як соціально значима» [89, с. 38].

Це значить, що усередині самої традиції, при зіткненні з новим емпіричним матеріалом і з теоретичними запереченнями інших традицій, нові ідеї вже не розглядаються як щось неприпустиме, а з'являються як необхідний момент у розвитку й зміцненні традиції. Тому традиція може перетерплювати досить глибокі зміни й все-таки залишатися в певному смислі сама собою [448].

Процес переоцінки цінностей у сучасній педагогічній науці відроджує інтерес до наукових відкриттів педагогів минулого, пов'язаних з виробленням гуманістичних підходів до розвитку внутрішнього світу особистості.

Необхідно критично відноситися до минулого й по-новому оцінювати й вибирати його результати, але в той же час, не існує причин для того, щоб забувати про минулі досягнення. У розвитку освіта ніколи не поривається із традицією повністю. Вона розвивається завжди й не є лише механізмом спадкування досвіду в певному виді людської культури [525, с. 134]. Крім того, у сучасних умовах відроджуваного інтересу до історії України, відроджується й інтерес до історії вітчизняної освіти з її досягненнями, і дослідження проблеми традиції, з урахуванням її значення для теперішнього часу, займає при цьому важливе місце [471]. Звертання до досвіду минулого необхідно для вдосконалювання сучасної практики навчання й виховання.

Це представляється необхідним у тому числі й тому, що зневажливе відношення до традицій веде до порушення наступності в розвитку культури, до втрати ціннісних досягнень людства [65; 68; 402].

Висловлене положення представляється особливо важливим у світлі нашого дослідження, тому що саме наступність, що зберігається у вітчизняній культурі, традицій музичного навчання дозволяє й донині вітчизняній музичній школі зберігати передові позиції у світовому музичному виконавстві. Цей факт також підтверджує *необхідність звертання до досвіду минулих поколінь*. Крім того, аналіз і узагальнення існуючих у музичній освіті традицій музичного розвитку дітей і принципів, що лежать у їх основі, використовуваних у педагогічній практиці теперішнього часу талановитими педагогами-музикантами, дозволить виявити сприятливі умови для музичного розвитку дітей.

Крім вивчення сформованих традиційно принципів музичного навчання дітей, необхідний аналіз сучасного стану цієї проблеми.

На підставі аналізу сучасних досліджень, спрямованих на розробку загальних музично-педагогічних принципів навчання [363, 432, 439], можна виділити *три основні напрямки*: залучення ідей розвиваючого навчання, особистісно-орієнтованої освіти й урахування специфіки музичного мистецтва, художньо-естетичної природи уроку мистецтва – викладання музики як живого образного мистецтва.

Суть *першого напрямку* полягає у *висуванні завдань розвитку учня-музиканта* (тобто формування його художньої свідомості, загального й спеціального кругозору, загальних і музичних здібностей) *як спеціальної мети музичної підготовки*. У її основі лежать принципи розвиваючого навчання, оволодіння не окремими знаннями й розумовими діями, а загальними способами розумової діяльності (навчання на високому рівні труднощів, швидким темпом, посилення в ньому ролі теоретичних знань). «Та діяльність, що здійснює дитина на уроках музики, хоча і є стосовно матеріального світу опосередкованою й протікає в сфері ідеального (духовного), у формі образних

уявлень, асоціацій, також вимагає теоретичного рівня мислення» [483, с. 18].

При цьому найважливіший фактор, що забезпечує стабільний розвиток інтелекту того, хто навчається, – це його «співучасть» у цьому процесі, вплив його особистісних якостей, його активності й самостійності. Із чого випливає важливий дидактичний принцип розвиваючого навчання – *стимулювання розумової самостійності учня в процесі його навчання*. У центрі музичної підготовки учнів теорія розвиваючого навчання ставить розвиток «музичного розуму» (М. Рубінштейн). До цього спрямовані наступні концептуальні настанови [469]: збільшення обсягу репертуару, прискорення темпів його проходження, збільшення міри теоретичної ємності занять і відхід від репродуктивних способів діяльності у бік розвитку творчої ініціативи й самостійності учнів. Виховання активності й самостійності можливе при поступовому й послідовному «самоусуненні» педагога, заміні прямого керівництва опосередкованим і непрямим. Учитель стає посередником між учнем і культурою, учнем і життям, навчальним матеріалом і можливостями дитини [439; 483].

Суть *другого напрямку* полягає в усвідомленні того, що центром педагогічного процесу є особистість учня (ціннісне відношення педагога до учня, любов до нього, сприйняття учня як суб'єкта діяльності, а не її об'єкта), але не як музичний твір, не як навчальний предмет та ін., тому що «учень, якому надається значення засобу виконання музики, не зможе стати рівновеликим музичному твору й шлях до вершин його збагнення йому буде закритий» [364].

Це забезпечується комплексним підходом до виховання з урахуванням *індивідуальності кожного учня* й обставин, що впливають на виховний процес; *повагою до особистості учня* – «це «чарівний ключик», за допомогою якого викладач домагається істотних успіхів у навчанні й вихованні» [432, с. 12]; *опорою на позитивне в людині* – педагогові необхідно ретельно вивчити особистість учня, його сильні й слабкі сторони й, відповідно до цього, будувати стратегію виховного впливу; роботою не тільки над твором, але, насамперед,

над *художнім і технічним розвитком* музиканта – орієнтування на цей принцип обумовить не тільки прагнення до якості виконання тих або інших творів, а, насамперед, розвиток особистості учня, заснований на аналізі його творчих і технічних можливостей, оцінці його професійних знань і вмінь, переваг і недоліків його психофізіологічної природи; *комплексним підходом* до розвитку; *індивідуальним підходом* у навчанні.

Індивідуальний підхід для музичної педагогіки має особливе значення, що обумовлене природою мистецтва, його багатоваріантністю, величезною кількістю індивідуальних характеристик, що не піддаються формалізації, а також численним індивідуальним особливостям, властивим мисленню, руховому апарату піаніста, специфічним рисам його характеру. Саме ця багатозначність стала однією з причин того, що за багатовікову історію музичного мистецтва єдина для всіх методика навчання так і не створена. «Адже будь-яка, навіть сама досконала методика вимагає певної адаптації до кожного музиканта, урахування його характерних рис» [432, с. 23].

При цьому говориться про те, що світова музична культура у великому ступені залежить від характеру, інтенсивності й розвиненості відносин учитель - учень. Але в той же час відзначається, що це питання практично не досліджене [363].

Суб'єкт-суб'єктні відносини в процесі навчання й розвитку передбачають також, що *особистість учня розвиває тільки особистість* педагога*, що* розвивається. Педагогічний розвиток відбувається в реалізації постійно змінних способів, особистісного спілкування, заснованих на визнанні педагогом особистості учня, його можливості бути рівновеликим кращим зразкам музики, тому що справжнє музичне навчання й виховання - цілісний процес, де витрати в особистісному розвитку значать більше, ніж технологічні досягнення в освоєнні музичного інструменту [363; 432].

Третій напрямок полягає в усвідомленні того, що змістом музичної освіти в сфері мистецтва є не тільки освоєння інформаційно-знакових сторін творів, придбання вмінь і навичок, а *виховання особистісного, ціннісно-*

значеннєвого способу відношення, як до творів мистецтва, так і до світу, інших людей, до самого себе. Особистісне відношення до музичного твору не просто актуалізує його зміст, але виводить його у звучний план художнього новотвору, породжує нову емоційну якість, відзначена рисами особистості музиканта-виконавця. Крім того, повноцінна музична діяльність передбачає наявність суб'єкт-суб'єктних відносин між музичним твором і особистістю [57; 401]. Суб'єктна позиція учня стосовно музики і її ціннісно-значеннєвий шар змісту, що володіє у своїй основі комунікативною природою («властивістю товариськості»), визначає діалогічний, творчий характер діяльності учнів із предметним змістом» [57, с. 93].

Крім того, *художньо-виконавська діяльність*, на думку дослідників, містить у собі практично всі компоненти, необхідні для визначення її як *креативною* по своїй природі й внутрішній суті, тому що вся атрибутика й психологічне підґрунтя свідчать про це: результат цієї діяльності є створення нового – реально озвучених музичних текстів, інтерпретаторських ідей. Тому основним методологічним принципом за таких умов стає *моделювання учнем-музикантом творчого процесу*, що зближається з тим, що має місце в діяльності зрілого, сформованого майстра [328; 483]. Це обумовлює необхідність *навчання музиканта через творчість*, тобто повторення шляху майстра в основних, атрибутивних його якостях і властивостях.

При такому підході сам процес навчання буде виступати в якості детермінанти розвитку сутнісних сил учня. Для доцільно використовувати «тріаду функціонально пов'язаних між собою принципів навчання».

1. *Поліваріантність* при створенні художнього задуму – пошук різних варіантів інтерпретації музики ініціює фантазію, уяву учня. У противному випадку, слідуючи в роботі єдиним, до того ж призначеним ззовні, шляхом учень приходить до стереотипу, блокується його інтуїція, розвиток здібностей.

2. *Синергетичний вплив* різних видів мистецтва на внутрішній світ учня при освоєнні ним музичного матеріалу – підвищення «емоційного градуса» навчальної діяльності, інтенсивна генерація музично-виконавських ідей

звільняє від канонічної регламентації дій, приписуваної звичайно вузько трактованим професіоналізмом.

3. *Інтеріоризація* уявлень і образів уяви – перенесення роботи зі створення художнього образу у внутрішню сферу особистості з метою зміцнення її у свідомості й підсвідомості музиканта з наступним уречевленням у музично-виконавській діяльності.

Реалізація діалогічного, творчого характеру діяльності учнів, на думку дослідників, вимагає *іншого змісту діяльності педагога*. Зокрема говориться про необхідність створення творчої ситуації на уроці, що робить неможливим повсякденне відношення учня до музики [364; 483]. Ця ситуація передбачає: а) діагностику особистісного стану учня, спрямованість його мотивації (настрой, самопочуття, актуальні потреби, - із чим прийшов на урок, що його хвилює, у чому причина скутості та ін.); б) зняття або ослаблення дій особистісних перешкод (конформізм, ригідність, комплекси та ін.); в) додання уроку часової форми, с кульмінаціями й спадами в роботі, із чергуванням напруги й розслаблення на різних рівнях спілкування, гри, показів, вселяння, входу й виходу із проблемних моментів. Творча ситуація проявляється у встановленні переважно діалогічного спілкування: вільна зацікавленість педагога в думці й ініціативі учня, тобто в зустрічному русі педагогічним вказівкам і пропозиціям. Творчість педагога полягає в тому, що він може працювати в концепції учня, намічаючи й удосконалюючи її [364, с. 55].

Досліджуючи проблему методів навчання мистецтву, інші автори також доходять висновку про те, що принципи діалогового спілкування й творчості є системоутворюючими в організації дидактичної ситуації на уроках по мистецтву [57, с. 84]. При цьому творчість - не один з різновидів діяльності, а певний якісний стан. А діалогічні відносини «учитель - учні» виявляють органічний зв'язок з відносинами глибинного, особистісного, ціннісно-значеннєвого спілкування, що характеризується рівністю психологічних позицій (обидва - суб'єкти), активністю сторін, коли кожна не тільки приймає вплив, але й рівною мірою впливає на іншу, взаємним проникненням партнерів

у світ почуттів і переживань, а також взаємною гуманістичною настановою партнерів до співучасті, співпереживання, прийняття один одного. «…подібне спілкування спрямоване на вирішення творчих завдань, а у творчості твориться сам творець». Отже, *використання принципів діалогового спілкування й творчості – важлива умова музичного розвитку дитини*.

Це представляється особливо важливим у застосуванні *до дітей*. Дослідники проблеми музичної обдарованості відзначають, що суб'єкт - суб'єктний стиль відносин і навчання, висока цінність нових ідей, творчий підхід до навчання, побудова навчання на основі понять та ін., відповідають стилям навчання самих дітей і обумовлює їх розвиток. Крім того, орієнтація на інтереси особистості особливо необхідна й корисна в сфері навчання й музичного розвитку дітей, тому що це дозволяє створити сприятливі умови для розвитку їх потенціалу. Більш того, це - головна умова, без якої розвиток їх обдарованості просто неможливий [153; 239; 393; 451; 486].

Узагальнюючи сказане, можна стверджувати, що:

1) при організації процесу навчання музиці необхідно дотримуватися наступних *педагогічних принципів*, що виступають вимогою до умов:

- побудова процесу виховання й розвитку музиканта на принципах розвиваючого навчання;

- діалогічний, суб'єкт-суб'єктний характер відносин, учитель і учень як рівноправні суб'єкти процесу навчання: соратники в роботі, що роблять спільні відкриття;

- використання специфічних для мистецтва методів і засобів навчання, що відповідають логіці художньо-творчого процесу.

2) *педагогічними факторами*, що обумовлюють прояв цих принципів, будуть виступати художня розвиваючо-орієнтаційне середовище й педагогічна підтримка. Відповідно до подальшої логіки дослідження необхідно виявити сутність цих факторів.

Організація *виховного середовища* визнається дослідниками найважливішим фактором формування й розвитку особистості, що дозволяє

опосередковано управляти цим процесом. При цьому відзначається, що чим ширше можливості, надавані середовищем, тим неповторніше життєвий шлях і самобутніша дитина. Аналізуючи різні підходи до цієї проблеми Н. Боритко, виділяє у виховному середовищі наступні компоненти:

- предметно-просторове оточення (облаштованість приміщень школи та ін., одяг педагогів і учнів), що стає фактором виховання тільки коли воно «олюднено», коли за предметом бачиться відношення;

- поведінкове середовище школи як карта поведінки, властивої дитині в даній школі, за рахунок домінування тих або інших поведінкових форм;

- подійне оточення - сукупність подій, що попадають у поле сприйняття дитини, служать предметом оцінки, приводом до роздуму, підставою для життєвих висновків;

- інформаційне оточення школяра.

Організоване середовище визначається як виховний простір. При цьому відзначається, що про виховний простір можна говорити в межах якої-небудь установи, середовище ж це більш широке поняття [68, с. 43].

У педагогічній літературі, присвяченій проблемам творчих здібностей, підкреслюється необхідність створення для дитини розвиваючого середовища, що проявляється в сукупності організаційно-педагогічних умов і системи відносин навколо дитини, що сприяють прояву й розвитку здібностей, що стимулюють різноманітну творчу діяльність [108] і створюють орієнтаційне поле розвитку [78]. При цьому середовище повинне задовольняти наступним умовам: перехід до особистісно-орієнтованого принципу освіти; безперервність і наступність освітнього простору за змістом, погодженість технологій, форм і методів навчання; зміст освіти для обдарованих повинен якісно перевершувати звичайний курс, враховувати специфіку їх інтересів по прискоренню темпів навчання й по поглибленню змісту; технологія навчання музиці повинна бути проблемно-діалоговою й реалізовуватися в умовах партнерської моделі організації навчально-виховного процесу; надання учневі свободи вибору власної освітньої траєкторії [108].

Ці умови забезпечують створення орієнтаційного поля розвитку, що являє собою спектр відносин, переваг, що формують систему актуальних орієнтирів, які використовує дитина при ухваленні рішення про той або інший вибір. При цьому саме особисті орієнтири допомагають дитині не тільки усвідомлювати значення ситуації вибору, але й визначити особистісний зміст фіксованих подій і явищ [78].

Таким чином, середовище, організоване навколо дитини, що навчається музиці, повинне не тільки «підживлювати», забезпечувати стимулювання загального розвитку, розширення кругозору, але й давати художнє орієнтаційне поле розвитку. При цьому необхідно, щоб дитина була активним діячем у самостійній творчій діяльності, що дозволить оточуючому дитину середовищу перерости в осмислений нею власний художній простір.

Однак творча позиція дитини в музичному середовищі забезпечується вчителем як її організатором. Педагогічна підтримка (взаємодія з педагогом) виступає *другим фактором*, необхідним для музичного розвитку дитини. Розробка основ педагогічної підтримки, представляється досить необхідною й своєчасною, тому що в сучасній педагогічній теорії, поряд з великою кількістю методів і засобів колективного навчання, практично відсутня теорія й методика індивідуального навчання. А робота з дітьми - це, насамперед, індивідуальна робота, що вимагає організації, відмінної від колективної. Крім того, педагогічна підтримка музично обдарованих дітей представляється дуже органічною й природною, тому що тільки так учителеві вдасться допомогти їм довідатися й розкрити свою індивідуальність, надати можливості для самовираження й розвитку свого потенціалу.

Слід зазначити, що в музичній освіті досить розроблена *методика викладання*, орієнтована на розвиток власне музичних здібностей, але практично відсутнє у масовій практиці теоретичне узагальнення *умов розвитку особистісних структур*. Тим часом, саме від них залежить розвиток музичних здібностей, зокрема, розвинена емоційно-вольова сфера є визначальною в реалізації потенціалу музично обдарованих дітей. Педагогічна підтримка в цій

ситуації може виступити як спосіб керування музичного розвитку дитини, як співробітництво, сприяння й взаємодія з нею. Це допоможе становленню її суб'єктності, а, отже, забезпечить розвиток музичного потенціалу.

Розробка основ педагогічної підтримки музично обдарованих дітей неможлива без аналізу основ організації загальної педагогічної підтримки. Вище було з'ясовано, що особистісна підтримка передбачає відношення до іншого, як до самоцінності, надання свободи у виборі й самопрояві (тобто суб'єктної позиції), допомога в самопізнанні (рефлексії як необхідній умові регулювання своєї життєдіяльності). Особливо важливо підтримати активність, волю дитини, зокрема такі якості, як саморегуляція, самоорганізація, самостійність, тому що саме від них залежить музичний розвиток дитини.

Організації навчального процесу із застосуванням тільки особистісної підтримки, що забезпечує формування вольової сфери, недостатньо для музичного розвитку дитини.

Остільки потреба в самовираженні (самореалізації), як відзначалося вище, є не тільки причиною й формою активності, але й однією з основних для людини (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, У Сатир, Е. Фромм та ін.), оскільки всім емоційним проявам, що є реалізацією потреби в самовираженні, надзвичайно високою в музично обдарованих дітей (на думку М. Старчеус [355], чим вище рівень обдарованості, тим сильніше ця потреба), також необхідно надавати педагогічну підтримку. Крім того, для них характерна загострена чутливість і ранимість, що вимагає особливо уважного ставлення до їх індивідуальності. Таким чином, крім особистісної підтримки в розвитку музично обдарованої дитини необхідна й *емоційна підтримка,* – підтримка емоційних переживань, реакцій і станів дитини, тому що саме вони є проявом її індивідуальності й основою самовираження.

На думку деяких дослідників, це можливо тільки на основі наступних принципів гуманістичної психології: 1) Захоплюватися кожною ідеєю учня, як захоплюються першими кроками дитини: а) позитивно підкріплювати всі відповіді учня; б) використовувати помилку як можливість нового погляду на

щось звичне; в) максимально адаптуватися до всіх висловлень і дій дітей. 2) Створити клімат взаємної довіри. 3) Забезпечити незалежність у виборі й прийнятті рішень, з можливістю контролювати власне просування [7; 508].

У зв'язку з тим, що в останніх дослідженнях структури музичних здібностей спостерігається тенденція посилення інтелектуального компонента, виникає необхідність для дитини також *когнітивної підтримки,* – підтримки розвитку інтелектуальної сфери. Для цього вчителеві необхідне вміння стимулювати пізнавальні здібності й інтерес учнів, створювати атмосферу натхнення й ситуацію успіху на уроці. Це можливо, на думку А. Доровского, якщо:

- допомагати дітям діяти незалежно, не давати прямих інструкцій щодо того, чим вони повинні займатися; підходити до всього творчо;
- не квапитися з винесенням судження, не робити поспішних припущень, тільки на основі ретельного спостереження й оцінки визначати сильні й слабкі сторони дітей: не слід покладатися на те, що вони вже мають певні навички й знання;
- не стримувати ініціативи дітей і не робити за них те, що вони можуть зробити (або можуть навчитися робити) самостійно;
- навчити дітей простежувати міжпредметні зв'язки; привчити дітей до навичок самостійного вирішення проблем, дослідження й аналізу ситуацій, допомагати дітям навчитися управляти процесом засвоєння знань;
- використовувати важкі ситуації, що виникли в дітей у школі або вдома, як сферу використання отриманих навичок у вирішенні завдань [152].

Отже, *педагогічна підтримка* – це процес взаємодії (через співробітництво, сприяння й волю) між учителем і учнем, спрямований на розвиток суб’єктності, що надає можливості для особистісного саморозвитку, самопізнання й самореалізації, що формує емоційно-вольову сферу, що стимулює розвиток інтелектуальної й мотиваційної сфер. Педагогічна підтримка – один з основних компонентів у гуманістичній парадигмі освіти. Організація педагогічного процесу на її принципах призводить до якісно нового

розуміння позиції вчителя – як співучасника в музичному розвитку дітей, допомагає вчителеві «органічно поєднати дві системи – викладання предмету й роботу з особистісною сферою учнів. Якщо перше – становить *спеціалізацію* кожного вчителя, то друге – суть його професії…»[406, с. 218].

4.2. Основні підходи до створення концептуальної моделі підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання.

Розкриття змісту шкільного предмета «Музичне мистецтво» у ході професійної підготовки вчителів базується на творах музичного мистецтва, що, насамперед, здійснюється шляхом орієнтації на конкретну модель навчально-виховного процесу. Ці твори дуже часто в тому або іншому ступені взаємозалежні з іншими видами мистецтва: літературою, образотворчим мистецтвом, театром, архітектурою, кіно та ін. Досить згадати музичні твори, що носять характер програмності («Пори року» А. Вівальді, «Сонети Петрарки» Ф. Ліста, «Карнавал тварин» К. Сен-Санса, «Картинки з виставки» М. Мусоргського, «Дитячий альбом» П. Чайковського, «У Середній Азії» М. Балакірєва, «Кремль» А. Глазунова, симфонія №1 В. Калінніков, «Час, уперед!» Г. Свиридова, «Музичний живопис» Е. Денисова та ін.). Аналогічні мотиви можна простежити й у музиці вокальній (у піснях, романсах, кантатах, ораторіях та ін.), а саме: синтез музики й літературного тексту. У свою чергу, поезія багато в чому ґрунтується на багатьох законах розвитку музичного жанру.

У педагогіці під моделюванням розуміють побудову копій, моделей педагогічних матеріалів, явищ та процесів; наочно-образну характеристику явищ і процесів, що вивчаються, за допомогою схем, креслень, стислих вербальних характеристик, описів. Сучасні дослідники тлумачать модель як систему об'єктів чи знаків, яка відтворює деякі сутнісні властивості оригінала, здатна замінити оригінал таким чином, що в результаті її вивчення стає можливим отримання нової інформації про об'єкт дослідження [8; 168; 207].

Визначення «модель» у науковій літературі постійно трансформується, набираючи все нових значень. Будь-яка модель, ідеальна чи матеріальна, та, що використовується в наукових чи виробничих цілях, має спільну об'єднувальну ознаку – свою інформаційну та функціональну сутність, оскільки вона містить інформацію про властивості та характеристики вихідного об'єкта, що є суттєвим для вирішення суб'єктом поставлених завдань.

В «Енциклопедії освіти» дефініція «модель» тлумачиться як уявна або матеріально-реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [162, с. 516].

В «Українському педагогічному словнику» моделі навчальні (франц. modèle, від modulus – міра, мірило, зразок) тлумачаться як умовні образи (зображення, схеми, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення [119, с. 213].

За ступенем матеріалізації моделі поділяють на: 1) *фізичні,* які мають природу, що схожа з оригіналом; 2) *матеріально-математичні,* фізична природа яких відрізняється від прототипу, але можливим є математичний опис, що характеризує поведінку оригіналу; 3) *логіко-семіотичні,* що конструюються за допомогою спеціальних знаків, символів і структурних схем. Педагогічні моделі зазвичай входять у другу й третю групи означених моделей.

У нашому дослідженні «модель» ми розглядаємо як систему, що дозволяє не лише отримати інформацію про результативність педагогічної системи, а й побачити її як взаємозв'язок і взаємовідповідність запропонованих складових елементів. Цю єдність педагогічного об'єкта і моделі можна, на нашу думку, відобразити в таких зв'язках: структурному (побудова моделі й об'єкта); функціональному (основні механізми функціонування і розвитку); інформаційному; прогностичному.

Метод моделювання дозволяє досліджувати багато процесів, які є наступними для безпосереднього спостереження чи експериментального

відтворення. У зв'язку з цим моделювання – обов'язковий етап будь-якого дослідження.

Досліджуючи процес моделювання, С. Гончаренко підкреслює, що він є універсальним методом дослідження, оскільки дозволяє вивчати процес до його здійснення, сприяє виявленню імовірних негативних наслідків, усуненню їх ще до реального прояву. Це в свою чергу дозволяє більш цілісно його вивчати, тому що уможливлюється виявлення не лише елементів, функцій, а й зв'язків між ними, розгляд змодельованого процесу у різних виявах, всебічно чітко й виразно; полегшення його теоретичного аналізу, і відповідно, обґрунтування шляхів діяльності. Головною ознакою моделі сущого — теоретичної моделі – є те, що вона показує чіткий, фіксований зв'язок елементів, передбачає певну структуру, яка відображає внутрішні, істотні відношення реальності. Дослідник вважає, що можна розглядати метод навчання як модель належного, тобто нормативну модель, яка відображає загальне уявлення про систему методичних прийомів, а зміст освіти як педагогічну модель соціального досвіду. Вчений виокремлює наступні дослідницькі процедури, характерні для педагогічного моделювання: 1) входження в процес і вибір методологічних основ для моделювання, якісний опис предмета дослідження; 2) постановка задач моделювання; 3) конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного об'єкта і критеріїв оцінки змін цих параметрів, вибір методик вимірювання; 4) дослідження валідності моделі в розв'язанні поставлених завдань; 5) застосування моделі в педагогічному експерименті; 6) змістова інтерпретація результатів моделювання [119].

С. Сисоєва [409] розглядає моделювання як процес опосередкованого пізнання та перетворення дійсності, у якому об'єкт-оригінал перебуває у певній відповідності з об'єктом-моделлю (модель здатна замінювати об'єкт-оригінал-на окремих етапах пізнавального процесу). А модель є інструментом пізнання, засобом інтерпретації та пояснення явищ реальності. Робота з моделями заснована на мисленому експерименті, що складається з таких стадій: побудова за певними правилами мисленої моделі справжнього об'єкта

вивчення; побудова ідеалізованих умов, які впливають на модель; свідома та послідовна зміна і відносно вільне та довільне комбінування умов та їхній вплив на модель; свідоме та точне застосування законів та використання фактів.

Таким чином, кожне нове дослідження – орієнтоване на побудову відповідної моделі. Зважаючи на концептуальну спрямованість дослідження у контексті формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання., модель має бути концептуальною.

Отже, з метою експериментальної перевірки виокремлених у попередньому підрозділі дослідження організаційно-педагогічних умов формування творчих здібностей школярів визначено завдання:

1. Розробити концептуальну модель формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання.

2. Охарактеризувати компоненти концептуальної моделі формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання.

3. Визначити та охарактеризувати етапи реалізації концептуальної моделі формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання.

Теоретична квінтесенція концептуальної моделі формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання відповідає охарактеризованим у перших трьох розділах дисертації таким положенням: формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання передбачає побудову і реалізацію концептуальної моделі, що містить як складові цільовий, методологічний, концептуальний, формувальний і результативний блоки.

Методологічний концепт експериментального дослідження формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання, побудований на засадах системного, функціонального,полісуб’єктного, особистісно-орієнтованого, контексного, діяльнісного підходів.

Структурний концепт концептуальної моделі формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання – структура досліджуваного феномена, яка є охарактеризованою у третьому розділі дисертації. Ґрунтуючись на вказаних вище теоретичній квінтесенції, методологічному та структурному концепті, враховуючи виокремлені та охарактеризовані у другому розділі дисертації структуру та компоненти, розроблено концептуальну модель формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання. (рис. 4.1). Згідно із цією моделлю має бути сформвані творчі здібності школярів в умовах інтеграції музичного навчання. Конструкція моделі охоплює:

- ***цільовий блок*** (мету формування творчих здібностей). Мета інтегрованої діяльності – формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання, орієнтуючись на результат.;

– ***методологічний блок*** (методологічні підходи та дидактичні принципи);

–***концептуальний блок*** (організаційно-методична система). ***Концептуальний блок*** заснован на принципі інтеграції і полягає в науково обґрунтованому, органічному взаємопроникненні різних областей знання: у вигляді – а) окремих (точкова інтеграція); б) декількох (блокова інтеграція); в) багатьох у сукупності (комплексна інтеграція) – асоціацій, символів, категорій та ін.; з урахуванням вікових і психолого-педагогічних особливостей особистості учнів; з метою оптимізації й підвищення ефективності формування цілісної картини світу і явищ життя учнями в рамках одного предмету. Тим самим, використання принципу інтеграції в навчальних заняттях (при опорі на широке застосування міжнаукових зв'язків) сприяє формуванню творчих здібностей особистості – і учня, і навчаючого (тобто вчителя) а також розвиваючому, гуманістичному навчанню, стимулюючи науково-пошукову, творчу діяльність, як учнів, так і викладачів, а також містить організаційно-методичну систему, яка представлена формами, методами (активні та інтерактивні, дослідницькі методи, проектна діяльність) та засобами навчання.

ТУТ МОДЕЛЬ

- ***формувальний блок*** (організаційно-педагогічні умови формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання: створення відповідного музичного-навчального середовища для реалізації позитивної вмотивованості навчальної діяльності учнів у процесі вивчення дисципліни «Музичне мистецтво»; переорієнтація в цілепокладанні від процесуальних аспектів на кінцевий інтегрований результат засобами інтерактивних технологій формування творчих здібностей учнів; розроблення та інтеграція спецкурсів музичної спрямованості, використання міжпредметних зв'язків; наявність навчально-методичного матеріалу для організації творчої діяльності учнів.

Кожна організаційно-педагогічна умова, водночас, деталізується у певних дидактичних принципах. Підпорядковуючись виокремленим організаційно-педагогічні умови формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання, кожен компонент моделі видозмінюється у залежності від них та співреалізації з іншими компонентами;

–***результативний блок*** (результат– динаміка сформованості творчих здібностей школярів).

Зазначений конструкт реалізується поетапно з орієнтиром на підвищення рівня сформованості творчих здібностей школярів

У мистецтвознавстві є достатня кількість робіт у яких розглядається зв'язок музики з різними видами мистецтва [30, 48, 76, 88, 101, 122, 147].

Як приклад звернемося до яскравої роботи Я.Платека «Вірте музиці», де він відзначає наступні своєрідні моменти у творчості В.В.Маяковського: «…Маяковському вже недостатньо словесного інструментування. Першим з радянських поетів він вводить у віршований потік нотні записи. Так відкривається перша частина антивоєнної поеми» [344].

Такі жанри мистецтва, як опера й балет - завжди являють собою синтез (інтеграцію) множини мистецтв: музики, театру, дизайну, декоративно-прикладного мистецтва, архітектури, хореографії, літератури.

Якщо проаналізувати культурну спадщину попередніх історичних епох,

то можна звернути увагу на безумовний факт того, що найбільш значимих успіхів у творчості домоглися саме ті генії, чий талант була різнобічним, енциклопедичним, інтегративним по своїй суті, що охоплює широтою фантазії як сферу мистецтва, так і сферу науково-експериментальної діяльності. До таких, без сумніву, можна віднести імена Аристотеля, Боеція, Леонардо да Вінчі, Мікеланджело Буанарроті, Вільяма Шекспіра, М. Ломоносова, Ж.-Ж. Руссо, Е. Гофмана, А. Бородіна, С. Дягілєва, Дж. Гершвіна, Ф. Шаляпіна, Ч. Чапліна, В. Маяковського й багатьох інших.

Якщо звернутися до ще більш ранніх епох (мистецтво античності або Древнього Сходу), то музикознавцями констатується *споконвічна синкретичність*, синтез багатьох видів мистецтва: музики, хореографії, літератури, образотворчого мистецтва, декоративно-прикладного мистецтва, театру, цирку.

У зв'язку із цим, спочатку, варто осмислити таку категорію, як *міжпредметні зв'язки*, що взаємозалежна з інтегративним підходом в освіті. «Міжпредметні зв'язки в навчанні…відбивають комплексний підхід до виховання й навчання, дозволяють вичленувати як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язку між навчальними предметами» [384].

Необхідно додати наступне: «Особливості межпредметних зв'язків в *предметах гуманітарного циклу* визначаються загальними *цілями* гуманітарної освіти, які спрямовані на ідейно-моральне й естетичне виховання учнів; загальним *об'єктом* вивчення, яким є людина, його діяльність у суспільстві; *специфікою* же видів знань (наукових, художніх та ін.), відбитих у змісті гуманітарних предметів, і видів діяльності (пізнавальна, мовна, художня, образотворча, музична й ін.), у які включаються учні при вивченні» [277].

Відомо, що пізнання світу, цілісної його картини також здавна носило синкретичний характер (від греч. sincretismos – нерозчленованість, з'єднання): будь то наукове, релігійне, практичне (трудове) або естетичне пізнання. Ще Ян Амос Коменський, основоположник дидактики, писав у свій час: «Усе, що перебуває у взаємному зв'язку, *повинне* викладатися в такому ж зв'язку» [223].

Залишається тільки ці зв'язки «знову» виявити, особливо тим, для кого звання «учитель музики» - професія. І як підтвердження (ілюстрації) цієї думки, ми приводимо кілька прикладів. Так, фізик-ядерник Д.І.Блохінцев писав в одній зі статей: «Лаконічне зіставлення науки й мистецтва можна звести до наступного резюме:

Наука	Мистецтво
Спостереження - об'єктивне	Спостереження - суб'єктивне
Логічне мислення	Емоційне сприйняття
Емоційне сприйняття	Логічне мислення

… Ці два види людської діяльності, єдині в далекій давнині, взаємодіють і в наш час. Вони - не антиподи...» [56].

Або інший приклад. У свій час ще М. Чернишевський (1828-1889), видатний філософ, революціонер і письменник, дав вичерпне й у той же час досить співзвучне дню сьогоднішньому формулювання: «*Освіченою* людиною називається той, хто придбав багато знань і, крім того, звик швидко й вірно міркувати, що справедливо й що погано, що несправедливо» [472].

На жаль, сформована система професійної підготовки вчителя музики (та й у цілому, учителя освітньої сфери «Мистецтво») приводить часто до того, що категорія «міжпредметні зв'язки» трактується в навчальному процесі тільки з мистецтвознавчої сторони. Але адже питання це – багатоаспектне, і в першу чергу повинне бути розглянуте з *фвлософсько-світоглядної*, наукознавчої точки зору, оскільки взаємозв'язки, взаємопроникнення наук сьогодні перебувають на набагато більш високому ступені, ніж колись. Це питання було блискуче розглянуте академіком Б. Кедровим (1903-1987) (табл. 4.2).

Зрозуміло, створення якихось універсальних, ідеальних, всеосяжних, повнометражних (виражаючись мовою кіно) програм по музиці в умовах загальноосвітніх шкіл (тобто в межах 1-8 класів, при «дозуванні» - урок на тиждень) – надзадача, важко реалізована навіть сьогодні: в умовах перетворень і реформ у суспільстві, а, отже, і в педагогіці.

Таблиця 4.1

Співвідношення основних видів мистецтва

<table>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Безпосередній зв'язок (контакт) між художником і аудиторією</td><td colspan="4">Образ, сприйманий</td></tr>
<tr><td colspan="4">за допомогою чуттєвого</td><td rowspan="2">За допомогою читання</td></tr>
<tr><td>статичний, зоровий</td><td>звуковий</td><td>зоровий</td><td>зорово-звуковий</td></tr>
<tr><td colspan="2">Існує</td><td>Живі картини</td><td>Спів, Ораторське мистецтво; музичне виконання</td><td>Танці, гра міміки, художня гімнастика</td><td>Театр</td><td>---</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Відсутній у момент, коли твір мистецтва</td><td>Створюється</td><td>Живопис; скульптура; архітектура; художня фотографія</td><td>---</td><td>Німе кіно</td><td>Звукове кіно</td><td>Художня література; драматургія; музичне мистецтво</td></tr>
<tr><td>Виконується</td><td>---</td><td>Радіо</td><td colspan="2">Телебачення</td><td>---</td></tr>
</table>

У зв'язку із цим, нам представляється досить актуальною наступна ідея про комплексність і системність у змісті шкільної музичної освіти: «Всі основні *міжпредметні зв'язки*, які необхідні для свідомого засвоєння відповідних курсів, повинні бути заздалегідь продумані в програмах і підручниках, зрозуміло, без порушення внутрішньої логіки кожної дисципліни».

У Типових програмах основної загальної освіти зустрічаються наступні рекомендації з даного приводу щодо предмету «Музичне мистецтво»:

«Взаємозв'язок музики з іншими видами мистецтва.

Спільність життєвих джерел, художніх ідей і напрямків, образного ладу творів різних видів мистецтв. Лінія, фарба, колір, колорит, ритм, простір, обсяг, композиція в образотворчому мистецтві; мелодія, лад, гармонія, метро-ритм, композиція в музиці. Синтез слова й музики у вокальних і вокально-інструментальних творах. Лібрето, сценарій як літературна основа музично-

драматичних жанрів. Програмна й непрограмна музика.

Музика в кіно, театрі, на телебаченні. Образні завдання музики в театральних спектаклях, кінофільмах, телефільмах, мюзиклах, її роль у створенні цілісного твору мистецтва» [470].

Але музика сьогодні настільки глибоко проникнула в усі сфери життєдіяльності людей, що повинна займати більш значне місце в освітньому процесі. Тому в сучасних умовах викладання предмету «Музичне мистецтво» передбачає (що все частіше підкріплюється педагогічною практикою) вихід навіть *за рамки шкільної* освіти, тобто предмети базисного, шкільного й регіонального компонента. Тому логічно термін «міжпредметні зв'язки» у контексті нашого дослідження замінити на категорію «*міжнаукові зв'язки».*

Зупинимося більш докладно на трактуванні міжнаукових зв'язків на уроці музики в загальноосвітній школі (рис. 4.2). При складанні даної схеми ми керувалися, насамперед, Законом України «Про освіту», зокрема наступними його положеннями:

«Освіта - основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави.

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями».

На рис. 4.2, відповідно до концепції Б. Кєдрова про багатомірну, об'ємну ієрархію в класифікації наук, сфера наукової освіти розділена нами на *три області*: природничі науки, суспільні науки й гуманітарні науки. Але існують і інші підходи до даного питання. Так, Платон (427 – 347 р. до н.е.) на перше місце в класифікації наук поставив *діалектику* (тобто мистецтво міркування), що охоплювала: 1. фізику – почуттєві сприйняття й 2. етику – що представляє волю і бажання [203]. Учень Платона Арістотель (384 – 322 р. до н.е.) ретельно

розробив вчення про класифікацію наук, викладене їм в «Метафізиці», «Топіці», «Нікомаховій етиці» [18]. Підрозділяючи філософську систему або основну науку, якою він іменував першою філософією, на три частини, Арістотель бачив у кожній з них певний розділ всієї науки.

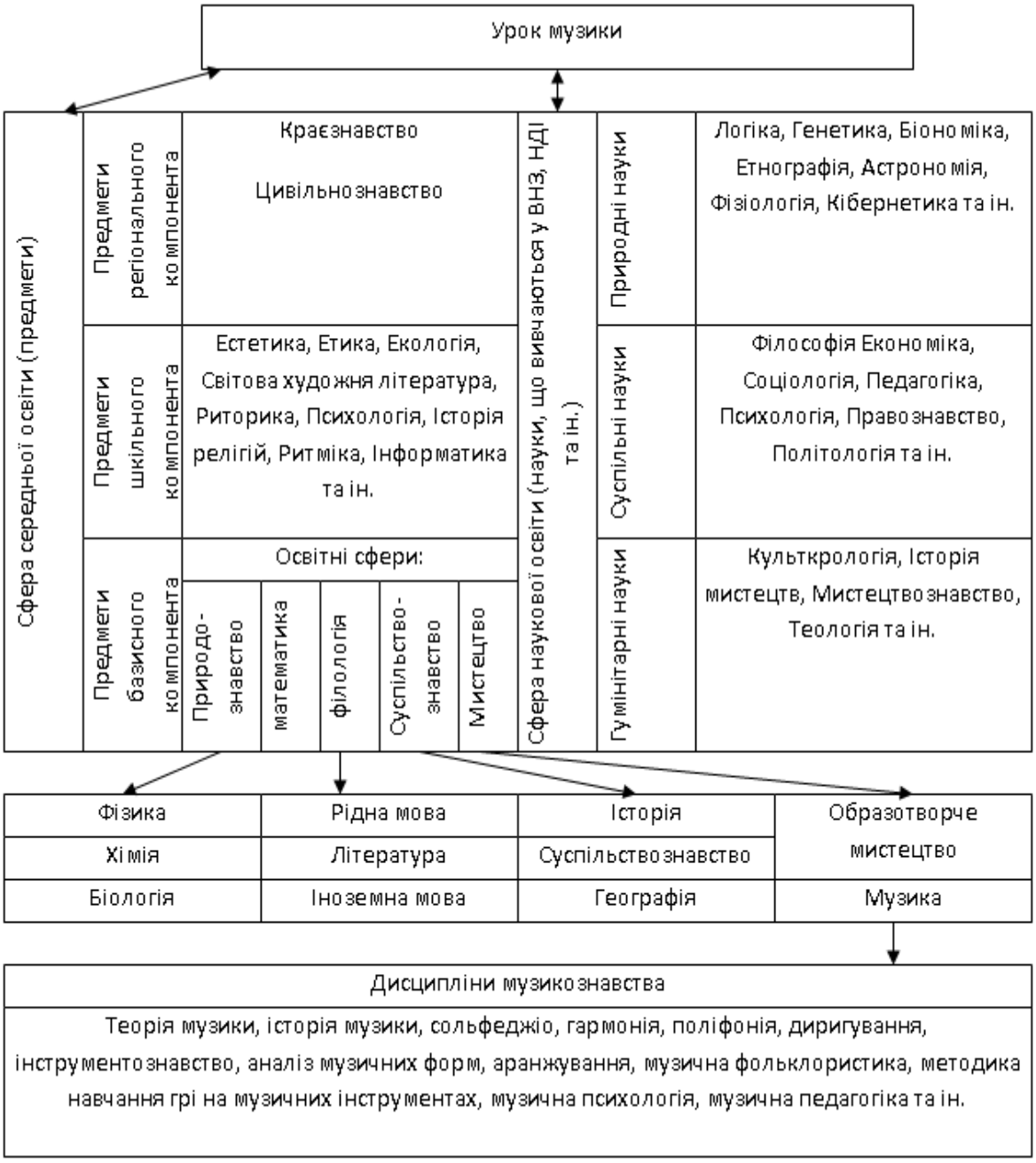


Рис. 4.2. Міжнаукові зв’язки уроку музики у середній школі

Найвище положення він відводив наукам *теоретичним*, єдиним предметом яких є знання початків і причин (від Бога). Це, на його думку, аналітика, фізика, математика й метафізика. Друга частина – *практичні* науки –

охоплює собою етику, економіку й політику. Теоретичні науки, по Аристотелю, спричиняють правильне керівництво діяльністю людей. У свою чергу, їх практична діяльність визначає умови виробництва або творчості. Ці творчі або *образотворчі* науки (винаходи) і становлять третю частину, що містить у собі поетику, риторику й мистецтво. Схожа концепція була висунута й Аніцієм Манлієм Северином Боецієм (480-524). Правда, він включав, наприклад, музику до складу математики. Ми зустрічаємо також глибоке розуміння класифікації наук у видатного німецького філософа-матеріаліста Фрідріха Енгельса (1820-1895), німецького філософа Генріха Ріккерта (1863-1936), у блискучого австрійського біолога й філософа Конрада Лоренца (1903-1989), у відомого радянського вченого М. Баград (1912-1996).

Розглянемо й проаналізуємо рис. 4.2. Найбільш важливими нам представляються зв'язки з дисциплінами, що представляють *музикознавство*, або *міжнаукові зв'язки першого виду*. Проведення уроків музики безпосередньо спирається на знання з наступних сфер музикознавства:

а) *теорія музики* (елементарна музична грамота, тобто оволодівання базовим для загальноосвітньої школи поняттєво-категоріальним і символіко-графічним апаратом, музичним тезаурусом);

б) *історія музики* (факти з біографії видатних музикантів, історія створення музичних творів, історія музичних стилів і жанрів та ін.);

в) *сольфеджіо* (застосування знань із цієї області музикознавства, як показує досвід передових навчальних технологій, досить позитивно впливає на осмислене сприйняття музичного мистецтва учнями, сприяє мелодійній і ритмічній точності виконання);

г) *гармонія* (у розумних межах її основи просто необхідні для адекватної оцінки учнями справжньої краси й колориту музичних творів, жанрового й стильового різноманіття музики, особливостей гомофонного й поліфонічного складу, звучання консонансів і дисонансів та ін.);

д) *поліфонія* (як продовження знань із гармонії, логічно учням мати хоча б елементарні уявлення про багатоголосся – у народній і в класичній музиці, як

уявлення про найбагатший засіб виразності й мислення в музичному мистецтві);

е) *диригування* (розуміння дітьми найважливіших жестів і схем з диригентської практики, та й взагалі основи хороведення прилучають тих, кого навчають, до внутрішньої й зовнішньої дисципліни на уроках музики, стабілізують ритмічну координацію, сприяють зняттю так званої моторної «скутості»; для педагога-музиканта вміння диригувати є обов'язковим);

ж) *інструментознавство* (історія виникнення музичних інструментів, їх темброві й конструкційні особливості, їх практичне застосування й різне поєднання в умовах ансамблю й оркестру);

з) *аналіз музичних форм* (просторово-часове орієнтування учнів в архітектоніці музичних творів через поступове нагромадження досвіду – від найпростіших прикладів до більш складних і досконалих: починаючи з куплетно-варіаційної в молодших класах і кінчаючи сонатним алегро й програмною музикою – у старших);

и) *аранжування* (виконання нескладних вокально-хорових, інструментальних і вокально-інструментальних обробок);

к) *музична фольклористика* (розуміння учнями найважливіших особливостей народної музики – анонімності, варіативності, реалістичності й традицій усної передачі інформації; ознайомлення дітей із традиціями, обрядами рідного краю, інших регіонів країни, різних держав; формування більш реалістичного поняття про роль і місце народної музичної культури у світових музичних процесах);

л) *методика навчання грі на музичних інструментах* (у початковій школі, як правило, застосовується методика гри на так званих «дитячих» інструментах – примітивних ударних, струнних, клавішних і духових інструментах; у проведенні уроків музики може також використовуватися виконання дітьми музики на таких інструментах, як – фортепіано, баян, скрипка, флейта, балалайка та ін., грі на яких вчиться ряд учнів практично в кожному класі; що ж стосується педагога, то володіння музичними інструментами для нього просто

необхідно);

м) *музична психологія* (окремі категорії, прийоми, засоби моніторингу із цієї області знань необхідно знати сучасному школяру – природно, у міру його наукової ерудиції);

н) *музична педагогіка* (очевидно, настав той етап у розвитку педагогіки, коли учень вправі знати й усвідомлювати деякі вчительські «секрети»; тому творчістю можна назвати й проведення частини уроку, або навіть цілого уроку окремими учнями, що мають до того необхідні задатки).

До міжнаукових зв'язків другого виду на уроках музики можна віднести зв'язок музики із *предметами й дисциплінами Базисного (інваріантна частина), шкільного й регіонального компонентів* загальної середньої освіти.

Традиційно багаті й різноманітні міжнаукові зв'язки музики із предметами, що становлять Базовий компонент освіти. Це простежується щодо таких шкільних предметів з освітньої сфери «*Природознавство»*, як:

1. *Фізика* (вона «представлена» у музиці вже самим звуком, як фізичним явищем, що становить основу *акустики*; інша сфера зіткнення з фізикою – *механіка* – допомагає адекватності сприйняття таких понять у музиці, як коливання, обертон, музичний інструмент, звукозапис та ін.; у сучасних умовах існування музичного мистецтва вже не мислиме без досягнення такого розділу фізики, як *електрика*, тому учні повинні володіти хоча б мінімальною корисною інформацією й у даному ракурсі);

2. *Хімія* (біохімічні процеси в організмах під час виконання або слухання музики, а також пов'язані із процесом дорослішання та ін.);

3. *Біологія* (знання з цієї дисципліни допомагають реально сприймати процеси, що відбуваються в організмі людини, при слуханні або виконанні музики, дозволяють тим, кого навчають, - що особливо важливо, підліткам - знати й уміти прогнозувати ситуації, пов'язані із проявами органічної й неорганічної матерії, процесом мутації (у контексті теми дисертації це досліджуваний віковий діапазон - 12-15 років) у людському організмі, дефектами слухового й співочого апарата, застосовувати в різних життєвих

ситуаціях, пов'язаних з музикою, практично корисні гігієнічні норми й правила).

Освітня сфера «*Математика»* - найважливіша ланка в міжнаукових зв'язках музики Другого виду на уроках, оскільки дозволяє учням успішно адаптувати *фундаментальні загальнонаукові поняття* стосовно до явищ мистецтва. До таких можна віднести: темп, ритм, розмір, тривалості нот і пауз, висоту, тобто в остаточному підсумку, просторово-часові категорії з *арифметики, алгебри* й *геометрії*.

Різноманітні міжнаукові зв'язки у Предмету «Музичне мистецтво» проявляються з дисциплінами освітньої сфери «*Філологія».* Серед них наступні:

1. *Рідна мова* (починаючи з першого класу й аж до випуску зі школи цей предмет є основним «засобом» спілкування між учителем і учнем, учителем і батьками, між самими учнями й учителями; тому, наскільки учень володіє багатством і розмаїтістю рідної мови – як в усному мовленні, так і в письмовому викладі – залежить багато в чому й взаєморозуміння на інших «поверхах» освіти, до яких належить й предмет «Музичне мистецтво»; у музичній мові й у рідній (наприклад, *українській*) мові є багато паралелей і аналогій, як у структурному аспекті, так і в тенденціях розвитку: цим вони один одного в чималому ступені взаємодоповнюють і взаємозбагачують, допомагають людині висловити своє відношення до того що відбувається, нарешті, розкрити свою душу - для чарівного світу мистецтва; тому ми глибоко переконані, що без так званої «звичайної» грамотності (наприклад, грамотності в сфері української мови) не може бути й мови про справжню грамотність музичної);

2. *Література* (як важливий засіб практичного застосування своїх знань, навичок і вмінь з рідної мови цей предмет (а в цілому, і вид мистецтва) «привчає» тих, кого навчають, до алгоритму освоєння національних і загальнолюдських духовних цінностей, підготовляючи, таким чином, ґрунт для успішного вивчення музики; звідси й спорідненість інтересів у цих двох освітніх сферах, їх багаті й різноманітні міжпредметні зв'язки на різних рівнях:

категоріально-світоглядному апарату, методичному, аналітичному, жанровому, емоційно-психологічному та ін.; література й музика служать, до того ж, невичерпним ідейно-тематичним і сюжетно-персонажним джерелом друг для друга, що також збагачує широту й глибину міжпредметних зв'язків між ними);

3. *Іноземні мови* (музика, будучи досягненнями культури загальносвітового масштабу, несе у своїх «генах» риси багатьох народів світу, їх національно-семантичні ознаки; тому учням на уроках музики необхідно одержувати знання, навички й уміння зі сфери іноземних мов: але скільки і якою мірою, учитель музики вирішує згідно своїй особистій ерудиції й світовідчуванню, особистому темпераменту, особистим знанням і інтересам у цій сфері; однак не можна не відзначити, що більшість педагогів-музикантів широко застосовують у своїй музично-педагогічній практиці інформаційний простір з таких іноземних мов, як латинська, грецька, італійська, англійська, французька, німецька - тобто мов, національна культура яких становить невід'ємну частину загальної світової культури) [191; 211; 213].

Насиченість освітньої сфери «*Суспільствознавство»* дозволяє вчителеві музики широко застосовувати й використовувати на своїх уроках аргументи й факти, гіпотези й закони, соціальна спрямованість яких відповідає й найважливішої функції музичного мистецтва – її соціальної сутності. У цьому аспекті на уроках музики в сучасних умовах ми простежуємо цілком певні міжнаукові зв'язки з наступними предметами:

1. *Історія* (ми думаємо, що музичне мистецтво, як суспільне явище, не можна розглядати поза контекстом історичного розвитку людства, тому на уроках музики істотно впливають на інтелектуальний розвиток і емоційне сприйняття тих, кого навчають, інформаційно-аналітичні дані про час, епоху створення того або іншого твору, життя й діяльності реальних історичних особистостей, встановлення певних зв'язків і закономірностей між подіями, що відбуваються, і явищами; таким чином, міжнаукові зв'язки музики з історією благотворно впливають на формування цілісної картини світу в свідомості учнів, дозволяють адекватно оцінити ролі й місце вітчизняної музики у світовій

музичній культурі);

2. *Суспільствознавство* (тому що неможливо «замовчувати» - незалежно від вікового ступеня тих, кого навчають, – такі категорії із цієї освітньої області, як людина – її можливості й здібності, особистість, авторитет, економіка, суспільство, соціальні зміни, економіка, бізнес, етнос, нації, менталітет, родина, субкультура, права й обов'язки, авторське право, громадянин, духовна культура та ін.);

3. *Географія* (як показує педагогічний досвід, вивчення музики, відірване від географічної просторовості, чревате перекручуванням загальної картини світу для свідомості тих, кого навчають, і, отже, адекватністю сприйняття музичного мистецтва в цілому; тому логічно, доречно й науково обґрунтовано *регулярно* використовувати вчителеві музики такі найважливіші елементи з географії, якими є: народ, мова, населення, місцевість, регіон, країна, континент, клімат, природа, стихія, феномен, план, карта, навколишнє середовище, ресурси, екологія, ноосфера та ін.).

Цілком природно, що предмет «Музичне мистецтво» не може викладатися поза інформаційно-емоційним простором освітньої сфери *«Мистецтво»* (до якої й сам належить). Сьогодні в цю сферу у вітчизняній педагогіці входять такі предмети – «Образотворче мистецтво» і «Музичне мистецтво» (інші – театр, народні промисли, хореографія та ін. - дисципліни зі сфери «Мистецтво» можуть включатися або не включаються до складу Шкільного компонента). *Споріднення* всіх видів мистецтва, єдність їх цілей і завдань визначають найширший спектр міжнаукових зв'язків музики й образотворчого мистецтва. Це споріднення проявляється як на рівні фундаментальних е*стетичних категорій* (художній образ, емоційність, жанр, стиль, творчість, зображення, уява, фантазія, композиція й ін.), так і в плані *детального освоєння* окремих творів (форма, зміст, колорит, тембр, задум, автор, нюанси й ін.). Міжнаукові зв'язки музики в цьому напрямку сьогодні стають ще більш актуальними, чим колись, оскільки сучасне музичне мистецтво - завдяки сучасним технічним нововведенням (кольоромузичні

установки, лазерна графіка, комп'ютерна графіка, слайди, кіно, дизайн, відеозаписи, кліпи та ін.) - усе більше «упредметнюється й матеріалізується», тобто стає не просто мистецтвом звуку, але мистецтвом *аудіовізуальним*, однією з ланок науково-технічного прогресу.

Предмети *Шкільного (варіативного) компонента* – це ще одна складова в міжнаукових зв'язках музики Другого виду. Сьогодні кожна школа вправі вирішувати самостійно, які предмети й у якому обсязі включати в цей компонент освіти. Часто в надрах школи формується та або інша *спрямованість* її навчання. Так з'являються (у кожному місті й регіоні, поряд з гімназіями й ліцеями) своєрідні неофіційні типи шкіл – з математичним ухилом, з гуманітарним ухилом, з ухилом на вивчення іноземних мов, з технічним ухилом, зі спортивним ухилом і т.д. Тому ми приводимо лише *зразковий перелік* таких дисциплін:

1. *Естетика* (музика сама по собі вже є одним із центрів уваги естетики, будучи одним з видів мистецтва, своєрідним феноменом у житті людей; порівнюючи прекрасне і потворне, піднесене й низинне, справжнє й брехливе, ідеальне й звичайне, вічне й минуще, порівнюючи духовні цінності різних епох і поколінь на уроках музики, сперечаючись про смаки й формуючи їх, ми тим самим посуваємо тих, кого навчають, до пізнання Вічної Істини) [220];

2. *Етика* (основи викладання етики так само, як і музика, виправдані багатьма позитивними тенденціями; але, крім того, вивчення музики в морально-етичному аспекті – а це завжди було й буде реалією в музично педагогіці – завжди змушує тих, кого навчають, гостріше й тонше почувати, учить їх співпереживати, дарує радість від зіткнення зі справжньою творчістю, направляє їх енергію на шлях самовдосконалення особистості);

3. *Екологія* (перебуваючи на стику декількох природничих наук – географії, економіки, суспільствознання, - екологія, проте, впливає сьогодні й на інші сфери життя й діяльності людей: зокрема, на музичну культуру; це проявляється в таких незаперечних фактах, які просто не можна ігнорувати на уроках музики, як: навколишнє середовище - не тільки матеріальна, але й

духовна субстанція, природні ресурси - у тому числі, і духовний світ людини, людина як екологічна система - з його багатим внутрішнім світом, ідеями й почуттями та ін.);

4. *Світова художня культура* (виявляючи собою в основі інтегрований курс, світова художня культура є ніби логічним продовженням предмета «Музичне мистецтво»; природно, що в цих двох дисциплін багато в чому збігається тезаурус і об'єкт – виховання гармонійно розвиненого покоління);

5. *Риторика* (уміння ясно, чітко, зрозуміло, емоційно й красиво викладати свої думки);

6. *Психологія* (уміння вчителя музики адекватно оперувати такими категоріями психології, як: аналіз, синтез, стереотип, моделювання, прогноз, воля, пам'ять, підсвідомість, риси характеру, типи особистості, емоційні стани та ін. – допомагають із найбільшим ефектом розкритися багатству мистецтва музики перед свідомістю тих, кого навчають; важливо при вивченні музики в сучасних соціально-педагогічних умовах застосування таких прийомів і методів психології, як: анкетування, тестування, рейтинг, моніторинг, діагностика та ін.);

7. *Історія релігій* (оскільки музика є складовою частиною практично в будь-якій релігії – а в умовах переваги на території України Православного віросповідання відповідно Православ'я, - учнів необхідно знайомити з їх основами, що не суперечать цивільним і суспільним підвалинам, а навпроти, є основою їх менталітету; завдяки освоєнню таких категорій, як церква, храм, віра, любов, честь, достоїнство, шляхетність, справедливість, оптимізм, терпимість, скромність, милосердя, патріотизм ті, кого навчають, виходять на нове, духовно осмислене й високе розуміння культури, творчості, мистецтва);

8. *Ритміка* (у багатьох школах музика не може розглядатися у відриві від мистецтва танцю, тобто хореографії, складовою (початковою) частиною якої і є ритміка; рухова, моторна функція музичного мистецтва відома досить добре, також як і позитивний вплив хореографії на встановлення гармонії між «тілом і духом» у наших вихованцях, тому на уроках музики учні повинні опановувати

достатніми знаннями й навичками, що є універсальними для обох дисциплін; це – позиція, манера, партнер, пластика, міміка, жест, костюм, творчий задум, розкутість, граціозність, варіаційність та ін.);

9. *Інформатика* (в умовах постійного росту інформації – і про музику, у тому числі – школярам просто необхідно хоча б мати уявлення про комп'ютерні технології, синтезатори, семплери, можливості Інтернету та ін.) та ін.

І, нарешті, третя група предметів, що належить до міжнаукових зв'язків музики Другого виду – це *дисципліни Регіонального (державного) компонента.* Перелік цих дисциплін установлюється кожною школою в індивідуальному порядку. Ми приводимо нижче *зразковий* перелік таких предметів:

1. *Краєзнавство* присвячене місцевій історії й культурі, преподаваних у загальноосвітніх установах; у їх числі може бути – «Музична культура рідного краю», де в інтеграційному ключі розкривається багатство й неповторні особливості у творчості місцевих композиторів і виконавців – через систему позакласних занять у вигляді лекцій-бесід, екскурсій, прослуховувань, переглядів, лекцій-концертів, що буяє яскравою насиченістю образотворчого, історико-краєзнавчого, етнографічного, музичного й літературного матеріалу);

2. Цивільнознавство (зокрема, щодо музики – це охорона авторських прав на музичні твори, що стала у наші дні актуальною проблемою у зв'язку з таким масовим явищем, як плагіат; відстоювання інтересів тієї або іншої соціальної групи та ін.).

Крім того, не можна забувати про міжнаукові зв'язки предмету «Музичне мистецтво» з іншими освітніми сферами. На перший погляд, ці зв'язки не так помітні, як вищеописані. Але в контексті зростання фактору гуманітаризації освіти, все більшого проникнення мистецтва в усі сфери людського буття ці зв'язки стають усе більш відчутними.

Так, щодо предметів освітньої сфери «*Фізична культура»* проблеми фізичного *здоров'я* (неправильний режим дня, стомлюваність, слабка адаптація до фізичних і психологічних навантажень і перевантажень, загартування організму, особиста гігієна та ін.), *гармонічного* розвитку особистості

(проведення шкільних спортивно-музичних заходів; заняття учнів школи у спортивних секціях, тісно пов'язаних з музикою - художня гімнастика, спортивні танці, фігурне катання та ін.), *безпеки життєдіяльності* (мутаційні процеси в підлітків, реакція на наслідки агресивного впливу технізації музики та ін.) - це зовсім не дозвільні питання як для вчителів, батьків і адміністрації (а в ряді випадків, навіть і для органів правопорядку), так і для учнів.

Не менш важливі «взаємини» предмету «Музичне мистецтво» з освітньою сферою «*Технологія».* Саме через недостатньо наукову (а не тільки психолого-педагогічну й методологічну) пропрацьованості цих міжнаукових зв'язків («музика-технологія»), ми часто зустрічаємося із проблемами й кризовими явищами (особливо в підлітковому віці) щодо інформаційних технологій, культури дому, основ підприємництва, професійного самовизначення та ін.

До міжнаукових зв’язків третього виду ми відносимо взаємозв'язок предмету «Музичне мистецтво» зі сферою наукової освіти у ВНЗ, науково-дослідницьких інститутах, експериментальних лабораторіях і т.д. Відразу ж необхідно обмовитися, що наша градація наук носить *умовний* характер, тобто не має закінчений вигляд, оскільки наукові інтеграційні процеси (Вища школа) ще тільки починають всерйоз (на науковій, світоглядній основі) розглядатися в сфері «проекції» на шкільну педагогіку (середня освіта). Як відзначав Б.М.Кєдров: «Зв'язування наук відбувається завдяки появі нових наук перехідного характеру. Ці нові науки перекидають як би місток між раніше вже виниклими фундаментальними науками, які доти були ізольовані друг від друга. Це наочний приклад діалектичної єдності протилежностей і переходу у свою «протилежність»...». Можливо, колись навіть з'явиться наука, що вивчає інтеграційні процеси (інтеграціознавство) [203].

Наукова сфера *«Природничі науки»* - крім представлених у школі фізики, хімії й біології – сьогодні в музичному мистецтві (творчості, виконавській практиці й слуханні) порівнянна з багатьма своїми «позашкільними» компонентами. Такими як:

1. *Логіка* (послідовність і ясність викладу думки – своєї або чужої - не може прийти до учнів сама собою у вигляді якогось осяяння: їх необхідно цьому навчити – на безлічі прикладів, окремих випадках і узагальненнях, умовиводах, доводах і висновках; це тим більше необхідно на уроках музики, оскільки світ емоцій і почуттів пояснити набагато складніше, ніж мову чисел, букв і формул);

2. *Генетика* (учителя й учні, на жаль не завжди з наукового погляду усвідомлюють такі немаловажні аспекти музичного мистецтва, як здібності, схильності, талант, творчість, часто зводячи їх у ранг «божественної зумовленості», тобто чогось «позамежного», хоча цьому є цілком наукове тлумачення, питаннями якого саме й займається дана галузь науки);

3. *Біоніка* (сутність буття в тій або іншій життєвій формі часто буває розмірна Красі в її людському розумінні, але ми часто недооцінюємо це багатство природної розмаїтості, а тому не повною мірою оцінюємо реальне призначення Homo Sapiens у природному суспільстві, хоча Природа нам часто вказує шляхи до самовдосконалення й прогресу – у тому числі, і в сфері культури й мистецтва);

4. *Астрономія* (будучи найдавнішою наукою про устрій Всесвіту, вона дала людству величезна кількість ідей і теорій, намагаючись – поряд з філософією – відповісти на споконвічні питання: «Хто ми?», «Звідки ми?», «Де ми перебуваємо?», «Чи вічний час?», «Чи нескінченний простір?», «Яке місце займає Людина у Всесвіті?», «Чи є Краса універсальним законом всесвіту?» і т.д.; найважливіші елементи сучасних космогонічних теорій - вчення про ноосферу В.І.Вавілова, теорія відносності А.Ейнштейна, теорія множинності цивілізацій Е.К.Ціалковського - залишаються «поза полем зору» шкільної освіти, у той час, як більша частина цивілізованого суспільства живе саме цими ідеями);

5. *Етнографія* (все частіше у викладанні музики вчителеві доводиться «занурюватися» у музику інших країн і народів, тому йому – як і його учням – необхідно це знати професійно й у деталях, згідно трьох найважливіших

етнографічних ознак: місцевості перебування, мови й віросповідання);

6. *Фізіологія* (дослідження останнього часу в цій сфері знань дозволяють говорити про безсумнівний вплив – як позитивний, так і негативний – на роботу окремих органів і їх комплексів; інформація такого роду, як показує педагогічна практика, дозволяє учням найбільше повно й адекватно сприймати процеси, що відбуваються в їх «мікрокосмі»);

7. *Кібернетика* (з моменту появи цієї сфери знань, що перебуває «на вістрі» багатьох попередніх наук – математики, фізики, психології, статистики – йде суперечка, що не припиняється, між «фізиками» і «ліриками»: про етичну сторону науково-технічної творчості, про її «правочинність» і наслідки на розвиток людської культури; донести до учнів, що вивчають музичне мистецтво, найважливіші «плоди» цієї дискусії - значить актуалізувати педагогіку мистецтва в цілому); та ін.

Наукова сфера «*Суспільні науки»*, крім представлених у школі історії, суспільствознавства й географії, - у сучасному розумінні музики немислима без таких наукових галузей, як:

1. *Філософія* («Можна вивести щонайперше завдання сучасного, дуже непростого за змістом й особливості протиріч етапу розвитку суспільства: повернути філософській свідомості, діалектичному мисленню провідне місце в суспільній свідомості, забезпечивши в першу чергу підростаюче покоління методом вироблення у своїй свідомості наукової картини світу» [72]);

2. *Соціологія* (теза К.Маркса про те, що «жити в суспільстві й бути вільним від суспільства не можна» завжди актуальна, а сьогодні - як ніколи, оскільки поняття «соціум», «демократія», «субкультура», «соціальна група», «соціальна орієнтація», «масова культура» та ін. усе глибше входять у самосвідомість особистості сучасної людини);

3. *Психологія* (але вже на більше високому рівні – соціальна психологія, психологія мистецтва, тому що питання, досліджувані цими галузями науки, не є закритими системами й вимагають т.зв. «зворотного зв'язку», тобто активної, усвідомленої участі самих школярів);

4. *Педагогіка* (в основі нового підходу до освіти старі стереотипи викладання, засновані на безумовному підпорядкуванні учня волі авторитету вчителя, повинні поступитися місцем педагогіці співробітництва, співтворчості між «об'єктом» і «суб'єктом» освіти; але втілення цього в життя неможливо без довірчого ознайомлення учнів - природно, з урахуванням вікових психологічних особливостей - з найважливішими традиціями й інноваціями в педагогіці);

5. *Економіка* (сучасні ринкові відносини у виробництві не можуть обійти стороною й сферу мистецтва, навіть сферу музичної педагогіки, тому знайомство тих, кого навчають, на уроках музики з такими поняттями, як менеджмент, спонсорство, меценатство, капітал, доход, рейтинг та ін. необхідно проводити на високому професійному рівні);

6. *Правознавство* (законодавчі акти держави й ООН з питань музичного мистецтва, охорона авторських прав, права й обов'язки учнів і т.д.);

7. *Політологія* (зовсім не зайвим може виявитися ця міжнауковий зв'язок з музикою, тому що теза К.Маркса про класовий характер мистецтва, на наш погляд, рано знята з «порядку денного» багатьма мистецтвознавцями, а тому учні повинні знати й цю сторону музичного мистецтва – для створення цілісної картини реальної дійсності);

8. *Статистика* (для шкільної аудиторії - зокрема, на уроці музики - становить безсумнівний інтерес ознайомлення з результатами соціологічних досліджень по сприйняттю школярами мистецтва; учні повинні в належних межах мати уявлення про основні методи статистичного дослідження); та ін.

Нарешті, існує наукова сфера знань *«Гуманітарні науки»*, що має цілий ряд міжнаукових зв'язків зі шкільним предметом «Музичне мистецтво». У числі таких наук наступні – «*Культурологія»*, «*Історія світових цивілізацій»*, «*Мистецтвознавство»*, «*Бібліотекознавство», «Музеєзнавство»*, «*Теологія» та ін.* Світоглядний характер, властивий даним наукам, завжди був властивий досвідченим педагогам-практикам. Однак, у сучасних умовах викладання музики просто немислимо без справді наукового, діалектичного мислення як

учителів, так і учнів, що базується на таких основних категоріях, що є предметом перерахованих сфер наукового знання, як: «культура» (трактувань якої існує більше 500), «духовність», «духовні цінності», «цивілізація», «прогрес», «гуманізм», «мистецтво», «класифікація мистецтв», «творчість» та ін. Незважаючи на те, що нині вивчення музики закінчується, в основному, у середніх класах, формування фундаменту моделі випускника школи формується саме у віці, що відповідає цьому етапу навчання, тому пріоритет міжнаукових зв'язків музики з даними галузями знань очевидний.

Провівши аналіз міжнаукових зв'язків музики як шкільного предмета, варто мати на увазі, що ці зв'язки – не просте механічне стирання граней між окремими дисциплінами й науками в рамках одного уроку (наприклад, уроку музики). «...Інтенсивні процеси взаємопроникнення й інтеграції наук не повинні привести до стирання або ослаблення їх специфіки, оскільки в кожної науки залишається, і повинен залишатися властивий тільки їй предмет дослідження» [43].

Але, у тому-то й полягає перевага й складність дійсно наукового підходу до реалізації міжнаукових зв'язків: у перетворенні понять окремих наук у загальнонаукові, *універсальні*, тобто в універсальний педагогічний інструмент для досягнення конкретних цілей і завдань.

Таким чином, під *міжнауковими зв'язками* ми розуміємо рефлексивне взаємопроникнення цілей, функцій, змістовних елементів, що містяться в окремих галузях науки й навчальних дисциплінах, що, будучи реалізовано в процесі пізнання, сприяє *узагальненню, універсалізації, багатофункціональності, просторовій ієрархії й міцності* знань, умінь і навичок, в остаточному підсумку – формуванню цілісного наукового світогляду і якостей гармонійно розвинутої особистості.

Безумовно, що застосування міжнаукових зв'язків вимагає від вчителя музики *відповідної вузівської і післявузівської підготовки*, а також постійного вдосконалювання в плані *самоосвіти*. Так, у стінах ВНЗ (так само, як і в стінах коледжу або училища, тому що вчителі музики не завжди мають вищу освіту)

доцільно: а) давати поняття про інтеграцію в курсі філософії; б) розкривати сутність інтеграційного підходу в дисциплінах психолого-педагогічної спрямованості; в) знайомити студентів з аналізом різних програм по музиці й методикою використання інтеграційного підходу на уроках музики та ін.

У системі *післябазової підготовки* (курси підвищення кваліфікації при Інститутах удосконалення вчителів, курси при вищих навчальних закладах культури) можливо давати підготовку вчителям, подібно вищеописаній (зрозуміло, з урахуванням специфічних завдань післябазового етапу – у формі проблемних, навчальних семінарів або круглих столів.

Не викликає сумніву те, що застосування міжнаукових зв'язків вимагає від учителя не тільки сформованого мислення, але й великого кругозору й ерудиції, які необхідно постійно поповнювати. Тому доцільно рекомендувати майбутнім фахівцям і працюючим учителям музики *безперервне самовдосконалення* (у плані самоосвіти). Цього можна домогтися, відвідуючи регулярно виставки, музеї й концертні зали, аналізуючи нову науково-педагогічну літературу, опановуючи новими інформаційними технологіями та ін.

Варто обмовитися, що ми приводимо короткий перелік поточних завдань базової й післябазової підготовки вчителів музики, оскільки це *не входить* у рамки нашого дослідження.

Дуже вдало помічено Л. Безбородовою [40], що «використання різних видів мистецтва при слуханні музики допомагає відновити пробіли в життєвому й емоційному досвіді слухачів, перебороти вузькість їх загальнокультурного й музичного кругозору, зберегти інтерес до інших видів мистецтва». Але, зрозуміло, школа просто не в змозі перетворити кожного учня в гарячого прихильника й знавця музичного мистецтва, адже можливості школи не всесильні, оскільки на формування особистості учня (тим більше, на його внутрішню духовну культуру) впливають ще багато факторів (родина, соціальні групи, суспільно-політичний «клімат» у країні й у світі, засоби масової інформації та ін.).

У цьому зв'язку доречно згадати наступну думку Б. Асафьєва [22]: «…*Метою й завданням* (звичайно, важким) *музичної педагогіки* в загальноосвітніх школах – якщо тільки факт збагачення нашої свідомості й підвищення рівня життєвої інтенсивності через слухове сприйняття, організовані в музиці, не викликають у сутності своїй ніяких сумнівів – є розвитком звукових навичок шляхом розумно поставленого спостереження музичних явищ. Спершу в їх чисто музичній природі, потім у зв'язку зі змістом звукових образів і, нарешті, у межах пояснення музичної символіки, виразної й образотворчої (звукопис)». Асафьєв далі розвиває думку в наступному аспекті: «Гаслом же загальної музичної освіти повинна стати вимога: убік від професіоналізму!» Тим самим він хотів підкреслити неприпустимість насильницького («професійного») нав'язування штампів, «навіть і високомистецьких» у питаннях сприйняття музики, вказати на негативний характер подібних «насильницьких» міжпредметних зв'язків: «…Музику, взяту як явище, що споглядається, можна й треба спробувати вивести за межі гіпотетичного занурення в неї заради *емоційного* вселяння, що виходить від неї. Таке пасивне занурення - шкідливо, тому що так само збуджує й отруює, як наркотики».

Адже ще в XVI столітті Джозеффо Царліно (1517-1590), найвизначніший італійський теоретик музики й музичної освіти епохи Ренесансу, гуманіст і просвітитель, відзначав: «Музика збуджує дух, управляє страстями, змушує проводити час доброчесно й має силу породжувати в нас звичку до гарних вдач, особливо тоді, коли вживається в належних ладах і в міру» [466]. Між науками, як і між їх предметами, у дійсності немає границь і... кожна з них у принципі вивчає увесь світ, але в центр цього світу поміщає своє власне «світило». Система ж наук у цьому плані може бути уподібнена величезному енергетичному полю взаємодіючих, впливаючих одна на одну зірок, світло яких пронизує всю галактику. Для музикознавців таким світилом є музична творчість, музична діяльність, сама музика. Воно теж опромінює весь всесвіт».

Резюмуючи підсумки даного параграфа, можна відзначити, що на

сьогоднішній день у педагогіці нагромадилася цінна спадщина з теорії й практики міжнаукових зв'язків як основи педагогічної інтеграції. У ході наукових досліджень багатьох учених і експериментальної роботи педагогів-практиків (особливо, XX сторіччя) приводиться чимало обґрунтувань і доводів на користь міжнаукових зв'язків на уроках (зокрема, на уроках музики) у загальноосвітній школі, як *вищого* прояву інтеграції в сфері освіти. Ми схильні думати, що цей процес виразився в таких тенденціях, як:

1. Обґрунтування з позиції філософії, наукознавства, психології, педагогіки й методики навчання *об'єктивної необхідності* відбиття в навчальному процесі реальних взаємозв'язків об'єктів і явищ природи, суспільства й культури (тобто матеріальної й духовної сфери життя людей);

2. Виділення в якості пріоритетних світоглядної й розвиваючої функції міжнаукових зв'язків, їх позитивний вплив на формування *істинної системи знань* - як щодо професійної підготовки вчителів, так і щодо загального розвитку учнів;

Тим самим, представляється необхідним розгляд питання про сутність інтеграції в сфері сучасної музичної педагогіки, про її різне трактування в процесі оволодіння фахівців (учителів музики) професійними навичками.

4.3. Застосування принципу інтеграції у освітньому процесі навчання музичному мистецтву.

Урок, як основна, традиційна форма викладання тієї або іншої дисципліни в загальноосвітній школі, є найважливішим показником реалізації навчальної програми. Ми виходимо з того, що саме побудова уроку, його «архітектоніка», методологічну основу яких становлять методи викладання, взаємообумовлюють його форму й зміст. Але ми також вважаємо, що *сучасний, інтегрований* урок музики повинен у корені відрізнятися від звичайного уроку, оскільки вчитель музики в стані *сам* (без «сторонньої» допомоги, тобто без конкретної участі вчителів по інших предметах) реалізувати інтегративний підхід. Зрозуміло, у такому випадку, що вчитель повинен володіти: високими

професійними якостями, філософським мисленням, бездоганним і різнобічним естетичним смаком, а також широким науково-практичним кругозором (а це можливо лише при створенні якісно *нового рівня* професійної підготовки вчителя музики).

Слід відповісти на питання: як будувати урок музики, ґрунтуючись на інтеграції й у чому особливості інтегрованого уроку з предмету «Музичне мистецтво»? Беручи до уваги багатий передовий педагогічний досвід у цьому напрямку, вважаємо, що вони полягають у наступному:

1. У розвитку навичок *асоціативного мислення* в учнів: від спонтанного розуміння музичного твору або якого-небудь факту, пов'язаного з музичним мистецтвом, до його поглибленого, «розгалуженого», «об'ємного» розуміння - і як явища мистецтва взагалі, і як фактора світоглядно-філософського, і як психологізму особистісного сприйняття. Тому в ході уроку та сама інформація багаторазово переломлюється через спектр різних знань (мистецтвознавчих, природнонаукових, світоглядних та ін.). Прийоми тут доречні всілякі: від вербально-семіотичних до символіко-абстрактних. Так, наприклад, трактування, поняття «ритм» - досить різноманітне, багатогранне, поліфункціональне й пов'язане з багатьма явищами й проявами як у живій, так і в неживій природі. Музика як продукт вищої нервової людської діяльності - це лише одна із цих граней. А на біологічному рівні ритм - більш велике поняття. На рівні ж «мікрокосму», як виражалися давньогрецькі філософи (тобто на атомно-молекулярному) - ритм має дещо інший смисл... І так далі: уява, «підстьобнута» музичним матеріалом і аналогіями з інших наукових сфер, несе нас (насамперед учнів) у безбережні простори пізнання істини.

2. В умінні *раціонально й універсально* використовувати міжнаукові зв'язки. Від нього багато в чому залежить напрямок пошуку істини учнями. Учитель же, подібно керманичеві, повинен уміти бачити «береги й мілини», що неминуче виникають при русі корабля за назвою «Фантазія». У цьому, як нам здається, стрижень наступності освіти (коли Знання стає й кінцевою метою навчання, і способом досягнення цієї мети). До цього необхідно ще додати й

навчання школярів основам логічного, діалектичного мислення.

3. У пропорційному сполученні трьох *режимів навчання*:

а) *екстрактивному* (лекційний виклад матеріалу; пасивно-споглядальний характер діяльності учнів);

б) *інтерактивному* (діалог; індивідуальні форми навчання);

в) *інтрактивному* (самостійна навчальна діяльність)[1].

4. В орієнтації на *проблемно-пошукову* діяльність учнів. Школяр на сучасному уроці музики повинен бути поставлений у позицію дослідника й навіть, у якомусь ступені, «першовідкривача», а не в рамки простого обивателя й споживача (якому що «підсунуть», те й «проковтне»). Урок тільки тоді є по-справжньому цікавим, коли учень не чує на ньому в черговий раз «прописні істини», а він *сам* їх відкриває (традиція евристичної педагогіки Платона).

Як показує практика, найбільшого ефекту впровадження принципу інтеграції досягає саме в тих класах, основу педагогічної технології в яких становить система розвиваючого навчання, або його елементи.

Виходячи з огляду пояснювальних записок нашої авторської програми, а також цілого ряду інших інтегративних програм по музиці, нами визначені наступні *тенденції, характерні для інтегрованих програм і курсів* у цілому (у т.ч. по музиці):

- збільшення, відновлення, розмаїтість інформації (від класу до класу);

- актуалізація, а в міру необхідності, і коректування навчально-тематичних планів; активний розвиток логічних асоціативних зв'язків (розвиток мислення) при тісному взаємозв'язку з образною (емоції) сферою особистості учнів;

- зростаюче значення міжнаукових зв'язків, при акценті на світоглядний, психологічний і естетичний фактори;

- комплексне поєднання методів контролю, самоконтролю й діагностики (як на уроках, так і у виконанні творчих завдань вдома);

- активізація всіх видів діяльності учнів на уроці;

- розумне поєднання у викладанні предмета соціально значимих методів і

принципів (демократизм, помірний лібералізм і здорова конкуренція) з інтрактивним, діалоговим режимом навчання (педагогіка співробітництва, педагогіка співтворчості, педагогіка здобування, проблемна педагогіка);

- розрахунок на розвиваюче навчання.

У результаті нам бачаться наступні рівні інтеграції в музичній освіті (рис. 4.3):

1. «*Точкова»* - епізодична, вузьколокальна інтеграція: на рівні окремих понять, визначень, структурних елементів (наприклад, взаємозв'язок музичного й образотворчого ряду, музичного й літературного тексту; або це відбито технологічно – у сполученні прийомів, методів, жанрів з декількох видів мистецтва).

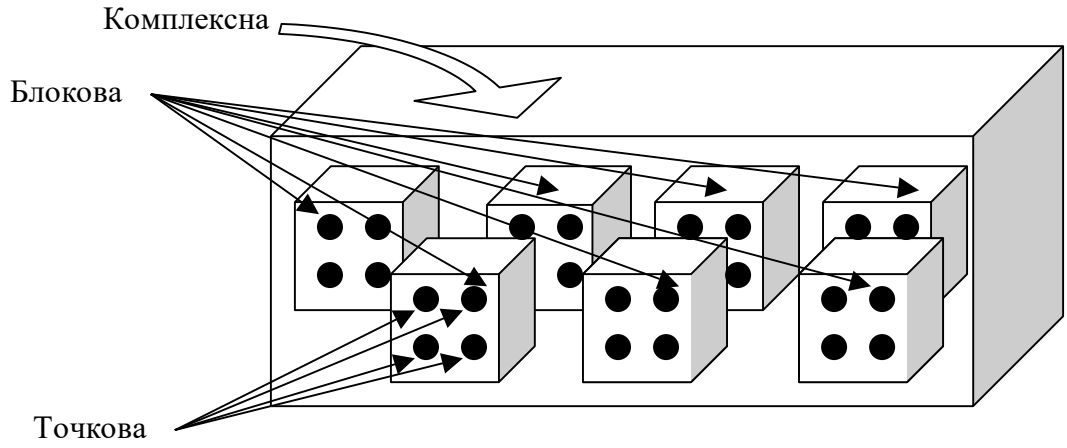


Рис. 4.3. Рівні інтеграції у освітньому процесі

2. *Блокова* інтеграція, або інтеграція середнього рівня – на рівні взаємопроникнення з декількох різних областей знання тем, ідей, методів, теорій (на уроках музики вона буває або *тематична* – наприклад, тема моря у музиці, образотворчому мистецтві й літературі; або *мистецтвознавча* – що дає значне число «ступенів свободи» через поєднання, аналіз і узагальнення – різних видів мистецтва, а не окремих творів або їх тематики);

3. *Комплексна*, або широкомасштабна інтеграція – на культурологічному, філолофсько-світоглядному рівні, на основі рефлексивного оперативного

творчого обміну знаннями з різних сфер (наприклад, спів повинен розглядається як багатоликий, сумарний, інтеграційний процес - фізіологічний, фізичний, гносеологічний, духовний, соціологічний, творчий та ін., тобто у різних іпостасях співу як природного феномена).

Серед учених, педагогів і мистецтвознавців сьогодні існує чимало різних теорій, концепцій, *моделей музично-естетичної культури* особистості, формування якої - обов'язок фахівців. Тому вважаємо доцільним коротко проаналізувати їх у контексті нашого дослідження.

Музика займає своєрідне положення в культурі взагалі. З філософської позиції, прийнято розділяти культуру на два види: матеріальну й духовну. Але музичне мистецтво, як таке, являє собою якийсь їх симбіоз або синтез (інтеграцію). «Музика завжди сприймається як щось *єдине*. Послідовні моменти всунуті один в іншій. Сприйняти мелодію не значить сприйняти перший звук, потім, забувши його, сприйняти другий, потім, забувши другий, сприйняти третій і т.д. *Сприйняти* музичний твір – означає якось разом поєднати й переробити всі послідовності, з яких він складається. І тільки тоді, коли весь музичний твір може бути нами представлений в одну мить, коли ми вже не почуваємо його як щось складене з часових моментів і взагалі частин, тільки тоді можливий умовний «розподіл» його на частини, причому кожна частина тим самим уже буде нести в собі енергію цілого».

От чому відправними тезами ми вважаємо наступні положення, висунуті Б. Тепловим:

«1. Музичне переживання по суті своєму є емоційне переживання; внеэмоциональним шляхом не можна осягнути зміст музики. Розуміння музики, якщо під цим розуміє не тільки сприйняття зовнішньої будови музичної тканини, завжди є емоційне розуміння.

2. Переживання музики повинне бути емоційним, але воно не повинне бути тільки емоційним. Сприйняття музики йде через емоцію, але емоцією воно не кінчається. У музиці ми через емоцію пізнаємо мир. Музика є емоційне пізнання.

3.Сприйняття музики у всій глибині й змістовності можливо тільки в контексті інших, вихідних за межі музики засобів пізнання. Світ музичних образів не може бути до кінця зрозумілий «сам із себе» [440].

Позиція Б.Теплова перекликається з точкою зору великого Арістотеля, що ще на зорі формування естетичного пізнання світу людиною стверджував: «З того, що виникає, одне виникає природним шляхом, інше – через мистецтво, третє – мимовільно…А через мистецтво виникає те, форма чого перебуває в душі» [18]. До числа властивостей, якими володіє *душа,* Арістотель зараховує наступні: «рослинну здібність, здібність прагнення, здібність відчуття, здібність просторового руху, здібність міркування». Правда, на відміну від сучасних наукових позицій, що домінують зараз у суспільній свідомості, великий натураліст і філософ думав, що всі ці здібності властиві як людині, так і тваринам і рослинам. Очевидно, Арістотель, як представник давньогрецької цивілізації, тим самим перетворював у реальність ідею про світову гармонію, тобто космогонічну модель світу. І далі - продовження ідеї: «... Праві ті, хто говорить, що душа є місцезнаходженням форми, з тим застереженням, що не вся душа, а мисляча частина, і має форми не в дійсності, а в можливості».

«…Поняття «Культура» позначає якийсь особливий, вищий, якісно характерний шар усякого явища: духовного, художнього, наукового, технологічного, морального» [504]. Але сьогодні ситуація в суспільстві (а отже, і в освіті) склалася таким чином, що саме це поняття стосовно до особистості людини прирівнюється до слова «поінформованість». Однак, «якщо вивчення точних наук розвиває в людині глибоке логічне мислення, раціональний початок, то збагнення культури, прилучення до мистецтва наповнює її духовністю, а виходить, інформаційну людину робить інтелігентом» [303]. Отже, сутність мистецтва як би визначає, опосередковує і його місце в цілому в культурі. От що про це пише видатний німецький філософ Георг Вільгельм Фрідріх Гегель (1770-1831): «Мистецтво покликане розкривати істину в почуттєвій формі…Воно має високу кінцеву мету в самому собі, у цьому зображенні й розкритті. Тому що інші цілі, як, наприклад, повчання, очищення,

виправлення, заробляння грошей, прагнення до слави й почестей, не мають ніякого відношення до художнього твору як такого й не визначають його поняття» [109].

Розглянемо, що ж входить у поняття власне художньої культури на сучасному етапі розвитку суспільства. У різних учених ми можемо спостерігати різний підхід до трактування цього поняття. Наприклад: «Художня культура – сукупність цінностей, створених у різних видах мистецтва, що розуміється як органічне ціле й співвіднесена з усім процесом суспільно історичного розвитку людства» [95].

М. Овсянников же дає наступне визначення естетичної культури в цілому: «Культура естетична – сукупність естетичних цінностей, способів їх створення й споживання. Будова естетичної культури багатомірна... Залежно від соціальної значимості виділяється естетична культура особистості, соціальної групи й суспільства в цілому» [365].

На підставі робіт М. Овсянникова нами складена схема (рис. 4.4):



Рис. 4.4. Модель естетичної культури особистості
(за концепцією М. Овсянникова)

М. Каганом дано наступне трактування поняття «художня культура особистості»:

- властивості суб’єкта;

- продукти художньої діяльності;

- діяльність суб’єкта по створенню і висвітленню художньої діяльності;

- інституту, що забезпечують таку діяльність.

Під властивостями суб'єкта (індивіда) маються на увазі його музичні здібності. Продукти ж художньої діяльності є не що інше, як твори мистецтва (музичного, образотворчого, театрального та ін.). Тоді власне художньою діяльністю можна назвати творчість як таку, тобто процес збагнення й застосування специфічних знань, умінь і навичок по створенню творів мистецтва, а також мистецтвознавчі описи цих процесів (з метою подальшої передачі такої інформації на особистісному рівні).

Інститути ж, що забезпечують таку діяльність - це різні навчальні, науково-дослідні й культурні заклади спеціального призначення (музичного, образотворчого, хореографічного, театрального, мистецтвознавчого й іншого профілів); загальноосвітні установи (школи, ліцеї, гімназії, коледжі); ВНЗ; культурно-просвітні заклади (музеї, концертні зали, бібліотеки, архіви, Будинки й Палаци культури та ін.); науково-дослідні установи різної відомчої підпорядкованості.

До розробки поняття «музична культура особистості» звертався А. Сохор. Відповідно його концепції музикальна культури особистості складається з таких елементів:

- музичні цінності – створювані і збережені у суспільстві;

- всі види діяльності пов’язані зі створюванням, зберіганням і розповсюдженням цих цінностей;

- суб’єкти діяльності, які займаються цими видами діяльності;

- спеціальні установи, що забезпечують цю діяльність [431].

На підставі аналізу концепцій формування музично-естетичної культури особистості може здійснюватися за схемою на рис. 4.4. У даному трактуванні

музично-естетичної культури особистості необхідно відзначити наступні нові підходи. По-перше, формування внутрішньої музично-естетичної культури особистості проходить на рівні художньо-естетичної свідомості, а також художньо-образного, абстрактного мислення й інших компонентів. По-друге, формування внутрішньої музично-естетичної культури особистості відбувається в результаті *цілеспрямованого «переходу»* музично-естетичної культури суспільства в музично-естетичну культуру особистості в процесі музичної діяльності шляхом сприйняття музичних творів (рис. 4.5).

Бачення компонентів естетичної свідомості особистості з сучасних позицій може бути викладене в надзвичайно простому й разом з тим всеосяжному вигляді (табл. 4.2). Успішність процесу формування естетичної свідомості в сучасних молодих людей залежить від того, чи враховується належною мірою соціокультурна ситуація в країні, зміни в соціально-психологічному кліматі, що склався в цей час, що впливає на життєві позиції молоді, її менталітет, взаємини зі старшим поколінням.

М. Баград відзначає у своєму дослідженні [32]: «З урахуванням того, що музично-естетична культура особистості підлітка являє собою особистісне утворення, ми вважаємо можливим припустити, що музично-естетична культура особистості підлітка буде мати ту ж структуру, що й структура особистості, але зі своїми властивими їй особливостями».

Таким чином, М.В. Баград представляє цю категорію в наступному вигляді: *музично-естетична культура особистості підлітка* складається з – музично-естетичного сприйняття, музично-творчої активності, музичного досвіду й музикальності.

Але, оскільки предметом нашого дослідження є формування музично-естетичного смаку й кругозору учнів, то варто зробити акцент на тому, що ж власне є таким процесом. На нашу думку, формування художньої *культури* учня передбачає:

1) уміння цінувати й розуміти прекрасне в природі, у продуктах фізичної, *розумової* й духовної праці людей;

2) уміння користуватися плодами культурного розвитку людства й власного народу (етно-національна традиція);

3) уміння посильно брати участь у процесі підтримки й *відновлення* суспільної культури – всупереч пережиткам, забобонам і помилковим новаціям;

4) шляхом удосконалювання своєї особистості, за допомогою художнього спілкування й власної участі в дитячій художній творчості й у культурному житті країни й світу.



Рис. 4.5. Цілісна концепція музично-естетичної культури особистості

Таблиця 4.2

Компоненти естетичної свідомості особистості (за концепцією В.Г.Мозгота)

Компоненти естетичної свідомості особистості				
Естетичне почуття	Ціннісні орієнтації	Смак	Погляди	Ідеали

У цілому поняття музично-естетичної культури:

1. Розвивається залежно від соціального замовлення суспільства;

2. Є складним, багатоаспектним, інтегрованим утворенням, що складається з ряду компонентів, описаних нами.

Тепер необхідно зробити чітке розмежування між поняттями «інтегративний (інтегративність)», «інтегрований (інтегрування)» і «інтеграційний (інтеграційність)» - похідних первісного поняття «інтеграція». І насамперед це необхідно в силу деякого стильового різнобою й підходу в різних авторів (треба відмітити, що в педагогічній практиці існують паралельно всі ці терміни, хоча необхідного теоретичного, наукового, методологічного трактування, оцінки не одержав жоден з них).

З погляду науки *філології* (вірніше, *морфології* – її розділу, що вивчає склад слів), згідно *семантиці* (від грець. semantikos – що позначає) української мови, тобто розділу мовознавства, що вивчає значення одиниць мови, насамперед слів і словосполучень, вживання в словопоєднаннях суфіксів «ивн» накладає інший відбиток на вкладений зміст, ніж уживання суфікса «ійн» або «ован». Зрівняємо, наприклад, такі групи слів : варіаційність - варіативність - варіювання (від «варіант», або «варіація»), індукційність – індуктивність - індукування (від «індукція»), демонстраційність - демонстративність - демонстрування (від «демонстрація»), ілюстраційність - ілюстрування - ілюстративність (від «ілюстрація»). Значеннєве розходження в наявності.

Таким чином, і ми будемо дотримуватися такого ж підходу в нашому дослідженні при *трактуванні термінів*, тому що від цього залежить адекватність підходу в нашому науковому дослідженні:

1. Інтеграція – це *стан зв'язності* окремих елементів системи (наприклад, міжнаукова інтеграція, принцип інтеграції);

2. Інтегративність – *ступінь* її *використання*, (наприклад, інтегративні прийоми, властивості, компоненти, підходи);

3. Інтеграційність – *принцип* застосування інтеграції, *підхід* у реалізації інтеграції (наприклад, інтеграційні процеси в сфері освіти, інтеграційне освоєння);

4. Інтегрування – *сумарний процес* застосування інтеграції в цілому, насиченість структурного терміну інтеграцією як такою (наприклад, інтегрований урок, інтегрована програма, інтегрований курс, інтегрований характер навчання, інтегровані форми навчання).

До всього іншого, цей список можна поповнити й фразеологізмами типу «інтегральний», із суфіксом «ал», і в цьому випадку виявляється вже інший значеннєвий зміст поняття «інтеграція».

Сьогодні ідея інтеграції не залишає нікого байдужим у педагогіці, особливо що стосується творчих особистостей і шкільних предметів, початково творчих по своїй суті (у першу чергу, музики й образотворчого мистецтва). Саме тому далі ми аналізуємо передісторію виникнення принципу інтеграції.

Ще із часів античності існує так звана школа *Сократа* (469- 399 р. до н.е.), основу якої становив *принцип відносності знань*: «…Раз усе в природі один одному родинно (тобто взаємозалежно, взаємозалежне в єдине ціле), а душа все пізнала, ніщо не заважає тому, хто згадав що-небудь одне, - люди називають це пізнанням – самому знайти й все інше, якщо тільки він буде мужній у пошуках: адже шукати й пізнати – це саме й значить пригадувати» [184]. Тим самим, евристичний підхід Сократа в навчанні є прототипом принципу інтеграційного підходу, оскільки передбачає багатоаспектність у пошуку істини.

У період Середньовіччя (VI-XIV ст.) величезний внесок у становлення педагогічних принципів зробив Аніций Манлій Торкват Северін Боецій (480-525 рр.), видатний римський державний діяч, філософ, поет і музикант.

Зокрема, його ідея про чільну роль діалектики (логіки), своєрідному «інтеграторі» знань в освітній системі, займала дуже довго центральне місце в наступних педагогічних шуканнях [184].

В епоху Відродження з'явилося чимало передових ідей, що випереджають собою докорінний поворот у сфері пізнання (тобто в освіті й навчанні). Так, Леонардо да Вінчі (1467-1524) писав: «*Наукою* називається таке розумне міркування, що бере джерело у своїх останніх початків, крім яких у природі не може знайтися нічого, що також було б частиною цієї науки» [263]. Це твердження про значимість інтеграції в науці.

В епоху Просвітництва (а точніше, на рубежі Відродження й Просвітництва) німецьким мовознавцем і педагогом Вольфгангом Ратке (1571-1635), прихильником *природозгідного навчання*, уперше у вживання був введений термін «дидактика». Слідом за ним Я. Коменський, як відомо, зробив революційний переворот в освітній системі, заклавши основи його системності й комплексності [223]. Я. Коменський сам формулював цей принцип як «Усе із власних корінь». Великий дидакт зробив наступний висновок, який можна сьогодні розцінювати як передумову до принципу інтеграційного підходу: «*Правильно навчати юнацтво – це не означає вбивати в голови зібрану з авторів суміш слів, фраз, висловів, думок, а це означає – розкривати здатність розуміти речі, щоб саме із цієї здатності, точно з живого джерела, потекли струмочки*, подібно тому, як із бруньок дерев виростають листи, плоди, а на наступний рік з кожної бруньки виросте ціла нова гілка зі своїми листами, квітами й плодами».

Далі Джон Локк (1632-1704), видатний англійський філософ, політичний мислитель і педагог, висунув ідею узагальненого пізнання як «*методу знаходження істини*», відповідно до якого один предмет повинен наповнюватися елементами й фактами іншого предмета.

Жан-Жак Руссо (1712-1778), видатний французький філософ, енциклопедист, письменник і педагог, вживає перші спроби по створенню *комплексної системи навчання*, у якій елементи об'єднання навчання

формуються навколо життєвих явищ і предметів, що цікавлять дитину.

Ідею Ж.-Ж. Руссо далі – наприкінці XVIII-початку XIX ст. - розвив І. Гербарт (1776-1841), що вважав географію «*наукою асоціюючого характеру*», а слідом за ним - Тунскон Ціллер (1817-1882). На відміну від Гербарта, Ціллер бачив *основу виховного навчання* в «об'єднанні навчальних предметів навколо релігії й історії, які мають найбільші виховні можливості *(теорія концентрації)*».

Але тільки в другій половині XIX ст. з'являється вперше в педагогіці термін «*інтегральне виховання»*, - це дидактична система, що – відповідно до її творця, Поля Робена (1837-1912), відомого французького педагога й суспільно-політичного діяча – передбачала вільне ознайомлення з навколишніми явищами й фактами, з наступною (починаючи з 12-14 років) їх систематизацією. Ця система пропонувала зробити універсальним засобом навчання насамперед фізичну працю.

У закордонній педагогіці XX ст. простежується цілий ряд педагогічних систем, які відносяться до категорії комплексних освітніх систем. Так, Бруно Отто – автор і організатор ідеї т.зв. «*злитної освіти»* (1906), сутність якої зводиться до доповнення до предметної освіти у формі невимушених, вільних бесід, розповідей учнів і їх обговоренні на загальних зборах після уроків [384].

Наприкінці 20-початку 30 р. XX ст. з'являється т.зв. *прагматистська педагогіка.* Її основоположник – американський філософ, психолог і педагог Джон Дьюї (1859-1952) запропонував «тісно зв'язувати (корелювати) різні види пізнавальної, ігрової й практичної діяльності дітей у ході навчальних занять».

Швейцарський композитор, педагог і суспільний діяч Еміль Жак-Далькроз (1865-1950) висунув комплексно-інтегративну систему навчання, в основі якої «висунув ідею *загального ритмічного виховання*, що наблизить людину до мистецтва, одухотворить і впорядкує її внутрішнє життя, відкриє нові можливості для самовираження» [384].

Аналіз принципів загальної й часткової дидактики (їх історичний

генезис), так само як і сучасної ситуації в педагогіці дозволяє говорити про необхідність введення (зокрема, у педагогіці мистецтва, і особливо - у музичній педагогіці) нового принципу - принципу інтеграції.

Сутність принципу інтеграції полягає в науково обґрунтованому, органічному взаємопроникненні різних областей знання: у вигляді – а) окремих (точкова інтеграція); б) декількох (блокова інтеграція); в) багатьох у сукупності (комплексна інтеграція) – асоціацій, символів, категорій та ін.; з урахуванням вікових і психолого-педагогічних особливостей особистості учнів; з метою оптимізації й підвищення ефективності формування цілісної картини світу і явищ життя учнями в рамках одного предмету. Тим самим, використання принципу інтеграції в навчальних заняттях (при опорі на широке застосування міжнаукових зв'язків) *сприяє* гармонічному розвитку особистості – і учня, і навчаючого (тобто вчителя) а також розвиваючому, гуманістичному навчанню, стимулюючи науково-пошукову, творчу діяльність, як учнів, так і викладачів.

Цей принцип є результатом глибокого впливу, зробленого багатьма з описаних вище дидактичних принципів, а також плодом численних роздумів в міру інтеграції *інших* принципів, запропонованих у нашій *авторській концепції викладання музики* у ході педагогічного експерименту. Наведемо ці принципи, що є ніби складовими ланками одного ланцюга:

- діалектичний виклад матеріалу;

- логічний взаємозв'язок у тематизмі;

- актуалізація матеріалу (розумне відновлення або заміна окремих матеріалів у дусі часу – з урахуванням соціального замовлення й інтересів учнів);

- експонування вузлових тем (тобто їх більш яскраве й повне розкриття, насичення на нових вікових рівнях);

- діалоговий режим навчання (співробітництво й співтворчість учителя й учнів, учнів і батьків, вільний обмін думками);

- пріоритет громадянського виховання (українського менталітету, загальнолюдських духовних цінностей, високих моральних якостей, поваги до

історії, світоглядне мислення);

- творчість на основі здорової конкуренції учнів (рейтинг ідей, здібностей, можливостей).

- різноманітні міжнаукові зв'язки (їх логічне й емоційне затребування на уроках музики).

Таким чином, на сучасному етапі розвитку педагогіки принцип інтеграції (зокрема, на уроках музики) може послужити своєрідним «каталізатором» освітнього процесу, невистачаючою ланкою в ланцюзі численних експериментальних досліджень і в стані вирішити парадоксальну, «патову» ситуацію в сучасній педагогіці, що метається між двома підходами - «розділовим» і об'єднавчим (інтегративним). Сучасній школі (а, отже, і професійній підготовці вчителя) потрібні воістину прогресивні зміни («тут» і «зараз»), а не чергові «реформи» і «реформації», що нагадують «косметичний» ремонт будівлі (тобто Освіти), що вимагає капітального ремонту й реконструкції.

Висновки до четвертогорозділу

Проведений історичний огляд загальних принципів дидактики показує, що вони розвивалися у двох різних напрямках. Перший напрямок ґрунтується на таких елементах, як міцність знань за рахунок індивідуалізації методів навчання, фуркації, поділу освіти на загальну й додаткову. Другий напрямок опирається на асоціативності мислення, комплексному, евристичному, проблемно-пошуковому, крес-культурному характері навчання. Дослідження констатує певну подвійність педагогічного процесу, обумовлену існуванням різних підходів до освіти. У цьому полягає «рушій» ідей у педагогіці, що виявляє собою підтвердження одного із законів діалектики: про єдність і боротьбу протилежностей.

Дослідження загальних і окремих принципів дидактики показало, що поява нового принципу – інтеграції – була підготовлена всім ходом історичного розвитку дидактики (тенденція ряду дидактичних принципів до інтеграційного

підходу в навчанні; обґрунтування нових педагогічних принципів; поява великої кількості інтегрованих програм). Проведене дослідження, присвячене генерації найважливіших ідей у професійній підготовці вчителя на основі застосування окремих дидактичних принципів на уроках музики, показало, що: у викладанні предмету «Музичне мистецтво» цілий ряд дидактичних принципів є фундаментом для обґрунтування нового принципу, пов'язаного з інтеграційним підходом в освіті.

В результаті дослідження обґрунтовано новий у теорії навчання й необхідний для практики музичної освіти принцип - принцип інтеграційного освоєння шкільних дисциплін. Інтеграція у освіті являє собою складний структурний педагогічний процес, що вимагає: навчання дітей розглядати будь-які явища з різних точок зору; розвитку вміння застосовувати знання з різних галузей у вирішенні конкретного завдання; формування в школярів здатності самостійно проводити творчі дослідження; розвитку в них бажання активно виражати себе в якій-небудь творчості. Аналіз практичних розробок щодо інтеграції у сфері викладання музики дозволив виявити, найбільш характерні з них в плані специфіки професійної підготовки вчителя музики в сучасних умовах.

Інтеграція у педагогіці, стосовно до уроків музики в середній загальноосвітній школі, реалізується через «міжнаукові зв'язки», які відбивають комплексний підхід до виховання й навчання, дозволяють вичленувати як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язку між галузями науки і освіти. Міжнаукові зв'язки - рефлексивне взаємопроникнення цілей, функцій, змістовних елементів, що містяться в окремих галузях науки й навчальних дисциплінах, що, будучи реалізовано в процесі пізнання, сприяє узагальненню, універсалізації, багатофункціональності, просторовій ієрархії й міцності знань, умінь і навичок, в остаточному підсумку – формуванню цілісного наукового світогляду і якостей гармонійно розвинутої особистості.

Теоретичний пошук ефективних шляхів формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання зумовлює необхідність

визначення й обґрунтування організаційно-педагогічних умов, що сприяють підвищенню розвитку творчих здібностей. Під такими умовами вчені розуміють сукупність факторів, компонентів, необхідних і достатніх для виникнення, функціонування та зміни педагогічної системи.

Організаційно-педагогічними умовами формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання визначено: створення відповідного музичного-навчального середовища для реалізації позитивної вмотивованості навчальної діяльності учнів у процесі вивчення дисципліни «Музичне мистецтво»; переорієнтація в цілепокладанні від процесуальних аспектів на кінцевий інтегрований результат засобами інтерактивних технологій формування творчих здібностей учнів; розроблення та інтеграція спецкурсів музичної спрямованості, використання міжпредметних зв’язків; наявність навчально-методичного матеріалу для організації творчої діяльності учнів.

– Ґрунтуючись на теоретичній квінтесенції (теоретичних положеннях, охарактеризованих у перших трьох розділах дисертації), методологічному та структурному концепті, враховуючи виокремлені та охарактеризовані структуру та компоненти, розроблено відповідну концептуальну модел організації такої діяльності.

На основі концепції про багатомірну, об'ємну ієрархію в класифікації наук визначено систему міжнаукових зв'язків на уроці музики в загальноосвітній школі. Найбільш важливими представляються зв'язки з дисциплінами, що представляють музикознавство (міжнаукові зв’язки першого виду): теорія та історія музики, сольфеджіо, гармонія, поліфонія**,** диригування**,** інструментознавство, аналіз музичних форм, аранжування, музична фольклористика, методика навчання грі на музичних інструментах, музична психологія, музична педагогіка. До міжнаукових зв’язків другого виду на уроках музики можна віднести зв'язок музики із предметами й дисциплінами Базисного (інваріантна частина), шкільного й регіонального компонентів загальної середньої освіти. До міжнаукових зв’язків третього виду відноситься

взаємозв'язок предмету «Музичне мистецтво» зі сферою наукової освіти у ВНЗ, науково-дослідницьких інститутах, експериментальних лабораторіях і т.д. Основними методами експериментальної перевірки ефективності розробленої концептуальної моделі формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання обрано теоретичні методи (аналіз, синтез, індукція, дедукція); емпіричні, спрямовані на досліджуваний об'єкт (педагогічне спостереження, анкетування, бесіди, інтерв'ювання, експеримент); методи математичної статистики.

Доведено, що процес розвитку міжнаукових зв’язків на уроках (зокрема, на уроках музики) у загальноосвітній школі, як вищий прояв інтеграції в сфері освіти, виразився в таких тенденціях, як: обґрунтування з позиції філософії, наукознавства, психології, педагогіки й методики навчання об'єктивної необхідності відбиття в навчальному процесі реальних взаємозв'язків об'єктів і явищ природи, суспільства й культури (тобто матеріальної й духовної сфери життя людей); виділення в якості пріоритетних світоглядної й розвиваючої функції міжнаукових зв'язків, їх позитивний вплив на формування істинної системи знань - як щодо професійної підготовки вчителів, так і щодо загального розвитку учнів; ідеї міжнаукових зв'язків і інтеграції широко практикуються як у нас у країні, так і за рубежем, але інтерпретуються по-різному, спираючись на різні національні, регіональні, соціальні й інші мотиви.

В результаті дослідження розроблено авторський інтегрований курс «Українська музика в дзеркалі світової музичної культури», який базується на широкому застосуванні на уроках міжнаукових зв'язків і інтегративного підходу і орієнтований на формування цілісної картини оточуючої нас дійсності, включаючи й музичне мистецтво як особливий, найбільш ємний спосіб мислення й емоційності.

РОЗДІЛ 5

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ МУЗИЧНОГО НАЧАННЯ

5.1 Організація і обґрунтування експериментальної методики підготовки вчителя до формування творчих здібностей школярів.

На основі здійсненого в попередніх розділах аналізу та запропонованої концептуальної моделі нами було сформовано програму експериментальної перевірки моделі системи організації інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів, яка містить кілька етапів.

Програма експерименту передбачала проведення попереднього спостереження за об’єктом дослідження, теоретичне визначення та практичне створення умов експерименту, проведення експерименту та узагальнення його результатів. Після узагальнення результати експериментальної роботи було проаналізовано за допомогою інструментарію математичної статистики.

Експериментальна робота планувалася як з'ясування ефективності запропонованої цілісної системи формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання, визначальна мета якої полягала в досягненні переваги високого і середнього рівнів сформованості творчих здібностей.

Основною метою педагогічного експерименту передбачалося *створення* цілісної системи дидактичного супроводу формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання, *реалізація* визначених у дослідженні підходів, *запровадження* адекватних форм і методів формування творчих здібностей школярів, що було необхідним для спонукання школярів до творчості, пошуку, самовдосконалення, самореалізації, самоосвіти.

Завданнями педагогічного експерименту було визначено:

- перевірку ефективності пропонованої концептуальної моделі у процесі формування творчих здібностей школярів;

- урахування інтеграції музичного навчання задля формування творчих здібностей школярів;

- впровадження стратегічних напрямів, вибір особистісно зорієнтованих сучасних технологій, педагогічних парадигм, які забезпечують ефективну співдіяльність вчителя та учня, сприяють самореалізації і самовдосконаленню, розвитку творчих здібностей;

- визначення процедур, необхідних для отримання статистично вірогідних даних і обґрунтування їх у системі загальновизнаних дидактичних категорій;

- окреслення шляхів подальшої інтерпретації теоретичних положень у практику.

Педагогічний експеримент проводився нами поетапно:

1-й (2008-2010 рр.) – **констатувальний етап**, який передбачав виконання визначених програмою експерименту дій:

– постановка цілей і завдань експерименту;

– визначення об'єктів та суб'єктів предмета дослідження;

– визначення термінів проведення експерименту та його періодичність;

– аналіз фахової літератури, що стосується формування творчих здібностей школярів в умовах інтеграції музичного навчання;

– вивчення та узагальнення педагогічного досвіду;

– підготовка нормативної бази дослідження;

– розроблення інструментарію для проведення експерименту;

– апробація інструментарію дослідження та коригування його за результатами апробації;

– чітке визначення всіх процедур експерименту.

2-й етап (2010-2012 рр.) – формувальний. На цьому етапі на базі контрольних та експериментальних груп здійснювалося впровадження розробленої нами концептуальної моделі.

Метою зазначеного етапу визначалася перевірка ефективності запропонованої концептуальної моделі. На цьому етапі застосовувалися принцип інтеграції для формування творчих здібностей учнів, який полягав в органічному взаємопроникненні різних областей знання у вигляді:

а) окремих (точкова інтеграція);

б) декількох (блокова інтеграція);

в) багатьох у сукупності (комплексна інтеграція) – асоціацій, символів, категорій та ін.; з урахуванням вікових і психолого-педагогічних особливостей особистості учнів; з метою оптимізації й підвищення ефективності формування цілісної картини світу і явищ життя учнями в рамках одного предмету.

Тим самим, використання принципу інтеграції в навчальних заняттях (при опорі на широке застосування міжнаукових зв'язків) сприяє формуванню творчих здібностей особистості – і учня, і навчаючого (тобто вчителя) а також розвиваючому, гуманістичному навчанню, стимулюючи науково-пошукову, творчу діяльність, як учнів, так і викладачів.

3-й етап (2012-2013 рр.) – контрольний. Завершальна частина експерименту передбачала виконання такої програми дій:

– комп'ютерне й статистичне опрацювання отриманої інформації, її узагальнення та систематизація;

– аналіз отриманих даних, порівняння результатів;

– розроблення методичних рекомендацій і пропозицій.

До інструментарію педагогічного експерименту нами віднесено:

– *форми статистичної*;

– *критерії і показники* ефективності пропонованої системи;

– *анкети, тести, опитувальники* (для виявлення рівня творчих здібностей).

Представлення одержаної інформації для аналізу здійснювалося у різних формах: *динамічній,* коли дані для експертизи розглядалися у динаміці змін; *порівняльній,* коли зіставлялися результати аналогічного обстеження інших установ та закладів; *комплексній,* коли для експертизи враховувалися кілька підстав (параметрів, індикаторів).

Основними методами експериментальної перевірки ефективності розробленої системи інтеграції музичного навчаня задля формування творчих здібностей учнів обрано *теоретичні методи* (аналіз, синтез, індукція, дедукція); *емпіричні*, спрямовані на досліджуваний об'єкт (педагогічне спостереження, анкетування, бесіди, інтерв'ювання, експеримент); *методи математичного дослідження*, зокрема, статистичної обробки досліджуваного матеріалу.

5.2. Хід та аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту.

Аналіз наукової літератури з питань формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання та сформульовані висновки спонукали нас до експериментальної перевірки отриманих теоретичних результатів.

Педагогічний експеримент проводився нами поетапно (констатувальний, формувальний та контрольний етапи).

На констатувальному етапі педагогічного експерименту **(**2008–2010 рр.) ми дослідили сформованість творчих здібностей на основі комплексних методів навчальні програми з дисципліни „Музичне мистецтво”, авторських програми; провели вибіркові бесіди та інтерв’ювання (опитування писемне й усне), а також за допомогою окремих методичних процедур здійснили діагностику сформованості творчих здібностей, визначили типи учнів за виявами цих здібностей . Особливе значення мало визначення критеріїв оцінювання кожного рівня сформованості творчих здібностей.

Вивчення документації, навчально-методичних матеріалів та програм

загальноосвітніх шкіл виявило характер і зміст виховного процесу і дозволило дійти висновку, що сфера позаурочного виховання як складова цілісного навчально-виховного процесу потребує наукового обґрунтування інноваційних підходів до формування творчих здібностей учнів-підлітків. Слід зазначити, що музично-естетичне виховання не забезпечене необхідними нормативно-типовими і робочими програмами відповідно вимогам виховного процесу з формування творчої особистості. Авторські програми відомих діячів музичного мистецтва – А. Авдієвського, А. Болгарського, І. Гадалової та З. Жофчака Д. Кабалевського, О. Ростовського, , – мають практичне значення для класно-урочного вивчення дисципліни „Музика".

Конструктивна позиція Д.Кабалевського в розумінні музичного виховання як процесу, що впливає на весь духовний світ учнів, дозволяє розвивати творчий потенціал вихованців, оскільки „всі форми музичних занять в школі повинні сприяти творчому розвитку учнів, тобто виробляти в них прагнення до самостійного мислення, до виявлення власної ініціативи, прагнення зробити щось своє, нове, краще" [193, с. 31].

Значну увагу Д. Кабалевський звертає на розвиток здатності учнів сприймати і переживати музику. Сприймання музики розглядається дослідником як один з видів поліаспектної музично-творчої діяльності з усвідомленим емоційним ставленням до музики і, відповідно, з естетичною оцінкою цього процесу. Принцип творчого розвитку, на думку Д. Кабалевського, є головним у музичній педагогіці, оскільки „творчі потенції формують в дитині живу фантазію, живу уяву..., творчий потенціал людини – це завжди устремління вперед, до кращого, до прогресу, до довершеності і, звичайно, до прекрасного у самому високому і широкому розумінні цього поняття" [193].

Однією із сучасних теоретичних установок є орієнтація на розвиток індивідуальних особливостей. Теорія інтегральної індивідуальності досить ґрунтовно розроблена школою В. Мерліна. Згідно з цією теорією, формування певного виду діяльності ґрунтуються на індивідуальних особливостях,

функцією яких є організація відмінностей різних рівнів за певними типами, що утворюють особистісну індивідуально-типологічну систему [292]. Вивчення індивідуальних відмінностей підлітка, особливо його типологічних ознак, має прогнозуюче значення для створення оптимальних умов, спрямованих на продуктивну організацію процесу виховання й розвиток школярів відповідно до їх здібностей.

Формалізована структура вивчення індивідуальності підлітка склала основу „Карти довгострокового педагогічного спостереження" з дотриманням таких педагогічних вимог: накопичення інформації про взаємодію основних факторів індивідуального розвитку підлітка (характерологічних властивостей, якостей, рис), про його соціальне середовище, про цілеспрямованість його діяльності.

Розглянемо детальніше компоненти творчих здібностей, типологічні ознаки індивідуальності, особливості їх діагностування, можливість і засоби впливу на них.

Становлення особистості учня визначається насамперед розвитком його мотиваційної сфери, що формується й розвивається шляхом безпосереднього включення його в систему художньо-естетичної діяльності в умовах навчально-музичного середовища. Мотиваційна сфера особистості – це утворення соціально детерміноване за походженням, змістом та засобами реалізації. Мотив постає як єдність внутрішніх і зовнішніх спонук активності учня, в якій виявляється система змістовних утворень, особистісних якостей, художніх, естетичних, моральних особистих і загальновизнаних цінностей. Крім функцій спонукання і спрямованості дій, мотиву притаманна функція змістоутворення.

В дослідженнях О. Леонтьєва [256], С. Рубінштейна [387] та інших розглядається сутність мотиваційної сфери, що формується під впливом соціальних умов об'єктивації потреб особистості. В цьому розуміння мотивація – це модель бажаних для особистості станів, духовних об'єктів, що мають особистісний зміст. Таким чином, аналізуючи мотиви, необхідно враховувати

їх співвідношення з процесом особистісно-зорієнтованого виховання учнів у позаурочній діяльності. На думку С. Максименко, це прояв стійкості інтересів до музичного мистецтва, свідоме планування „дій-перетворень", цілеспрямованість у виборі занять, серед яких основне місце і роль належить музичному мистецтву, позитивність емоційного тяжіння до нього [276].

Сфера мотивації – це система характерних для учня мотивів, пов'язана з системою типових для нього відносин. Мотивація складається з виробленого ним ціннісного способу реалізації своїх потреб, інтересів при наявних вимогах та обставинах як типових для нього. При особистісно-зорієнтованому підході до мотивації учнів на перший план виступає здібність керувати своїми бажаннями, потребами, мотивами, співвідносити їх з можливостями і перспективними цілями. Ціннісна характеристика мотивації виявляється і в способі формування її зв'язків з діяльністю, типових відносинах учнів з художньо-естетичним середовищем.

Особистісний підхід не виключає психологічного аналізу динаміки мотивів. Проте і співвідношення динамічного та змістовного в мотивації, і типи формування мотивів стають зрозумілішими у співвіднесенні з особистісною основою. Особливо суттєвими тут є співвідношення особистої мотивації з ціннісними орієнтаціями та регуляція на цій основі мотивів.

С.Рубінштейн підкреслював, що людина є індивідуальністю в силу наявності у неї особливих, єдиних, неповторних якостей, людина є особистістю в силу того, що вона свідомо визначає своє ставлення до оточуючого. Людина є особистістю, коли у неї є „своє обличчя", вона максимально є особистістю, коли в ній мінімум нейтральності, байдужості, максимум позитивного ставлення до всього, що має історичну суспільну цінність. Тому для людини як особистості таке фундаментальне значення мають знання й відносини. Без усвідомлення цих понять, без здібності зайняти певну позицію немає особистості [387].

Мотиви тісно пов'язані з усвідомленням особистістю свого творчого потенціалу, з бажанням отримати позитивну емоційну оцінку результативності

художньо-творчої діяльності.

Між мотивами є взаємозалежність, зв'язок і відповідна кореляція, що змінюються залежно від різних соціальних, особистісних і педагогічних факторів. Певні педагогічні умови стимулюють і спрямовують перехід мотивів в конкретну діяльність шляхом застосування конкретних способів досягнення бажаного. Варто послатись на визнання мотивації не тільки внутрі-динамічним фактором поведінки, а й фактором, що визначає діяльність людей. Формування мотивів і трансформація їх у конкретну діяльність є педагогічним спрямуванням індивідуально-творчих процесів.

Для визначення мотивів, провідних для учнів ми провели опитування: "Які мотиви, на Вашу думку, спрямовують учнів до творчої діяльності?", аналіз відповідей виявив, що серед стійких музично-освітніх намірів учнів 8–9 класів більше виявляються позитивно значущі для них мотиви (49,2%; 53,2%). Учні 5–7 класів корелюють власну мотиваційну установку з самостійними досягненнями успіху в художньо-творчій діяльності (47,8%; 31,6%).

Респонденти вчителі вважають, що розвинені пізнавальні інтереси до різних видів мистецтв „залежать від зацікавленого ставлення підлітків до оволодіння системними музично-теоретичними знаннями, до самостійного опрацювання додаткового матеріалу.

Не менш важливим, підкреслили респонденти, є стимулюючі мотиви, тобто „спрямованість учнів на здобуття нових знань, практичних умінь і навичок з визнанням їх творчого здобутку (34,3%; 38,0%). Респонденти вчителі звернули увагу на те, що чим „яскравіше виявляються сформовані музично-теоретичні знання на основі опанованого матеріалу з дисципліни „Музичне мистецтво", тим сильніше бажання учнів створювати власні композиції, тексти до пісень, малювати" (19,4%). Слід зазначити й важливість соціальних мотивацій як „самоствердження своїх позицій, самовдосконалення особистісних якостей". Крім того, у вибіркових бесідах з батьками було з'ясовано, що ставлення підлітків до предметів і явищ художньої сфери має спрямованість більше на духовне, ніж на раціональне, тому й музичне

мистецтво, а також все те, що з ним пов'язане, стає ґрунтом для виявлення спрямованості підлітків до краси і гармонії. Естетична потреба постає мотиваційним компонентом розвитку здібностей як одна з головних у спрямованості особистісних орієнтацій підлітків до творчості.

Респонденти стверджували, що орієнтація на розвиток творчих здібностей учнів 5–9 класів засобами музики в умовах колективної та індивідуальної роботи має сенс.

Для дослідження індивідуальної бази знань учнів ефективним засобом її операціоналізації виступає „знанієвий простір", яким володіє кожен учень, а це, у свою чергу, є зручним конструктом для визначення набутого ним когнітивного досвіду. Критерієм його сформованості є здатність до „взаємопереводу різних модальностей досвіду, тобто використання різних способів репрезентації знань" через поліаспектну діяльність, художньо-творчий образ, вербалізацію.

У дослідженні ми намагалися максимально точно відтворити реальну картину наповнення „знанієвого простору" учнів в галузі музичного мистецтва, з'ясувати досвід їх світопізнання.

Під час проведення дослідження ми вважали за доцільне здобути певну інформацію про загальну музичну підготовку учнів 5–9 класів, про сформованість музично-теоретичних знань, про їх практичні вміння і навички, що відбивають сутність взаємодії навчальної діяльності із самостійним творчим пошуком.

Додатковим було здобуття інформації про інтелектуально-евристичні здібності школярів. Результати експертного аналізу додаткової інформації, запропонованої респондентам зазначеної категорії, показали деяку розбіжність поглядів при визначенні цього поняття. Водночас їх позитивні відповіді про „здатність асимілювати нову інформацію", знаходження „цікавих та ефективних шляхів вирішення творчих завдань", про бажання „фантазувати й виокремлювати нові художньо-образні асоціативні зв'язки" поряд із проведенням „аналітичних, порівняльних, узагальнюючих дій"

інтелектуального характеру визначають певний когнітивний простір учня. Узагальнені висловлювання батьків, за результатами опитувальників, дозволили виявити фактори, що сприяють підвищенню рівня сформованості когнітивних здібностей: систематичність, раціонально-логічна послідовність занять з музики, „активність у пізнавальній та практичній художньо-творчій діяльності", вияв інтелектуальної ініціативи, міжособистісний контакт та інші.

Дослідник В.Дружинін підкреслює, що кожна когнітивна здібність операціонально виявляється у показниках ефективності інтелектуальної діяльності, зокрема таких, як оригінальність ідей, успішність засвоєння знань, вмінь, навичок, точність і повнота відображення ситуації у пізнавальному образі, а також процесуально-динамічні характеристики – темп набуття й переробки знань, міра регулювання процесом пізнання за участю уяви, фантазії тощо [158]. М.Холодна також дотримується такої позиції і додає, що оцінка продуктивності інтелекту пов'язана з такими характеристиками інтелектуальної діяльності, як: сформованість основних пізнавальних дій у взаємозв'язку із досягненням конкретних пізнавальних цілей; здійснення операцій аналізу, синтезу й узагальнення відповідно до завдань; врахування впливу мотивації та емоцій на успішність виконання завдань [459].

Результати вибіркових бесід-інтерв'ю з викладачами музики, свідчать, що для успішного розвитку когнітивних здібностей „необхідно залучати школярів до творчого пошуку до художньо-естетичної освіти". Для цього їм „потрібні глибші музично-теоретичні знання, практичні вміння й навички, особливо для планування своєї роботи". Крім того, „успіх передбачає ретельну самостійну роботу, оскільки задум – це концепція кожного музичного твору, форма – певна закономірність його структури, а план побудови твору – творчий мисленнєвий акт".

Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька зазначають, що інтелектуальна культура учня виявляється в його індивідуальному стилі пізнавальної, художньо-евристичної діяльності, що спрямована на продуктивне опанування мистецтва музики [329; 385; 391].

Знання, зазначає С. Максименко, – це не тільки об’єктивна властивість, а знання відношення, що є ідеальним конструктом, який мислиться, оскільки... „інтелектуальна робота повинна мати зовнішні опори для оперування у внутрішньому плані”, що перетворюють знання-відношення у прямий продукт усвідомлення [276 с.35].

У дослідженні ми розробили серію діагностичних завдань, розв’язання яких передбачало функціонування когнітивного процесу маніфестації набутих знань в галузі музичного мистецтва, а також розвиненості пізнавальних здібностей. Щодо останніх, то ми дотримувались важливого принципу, пов’язаного з процесом присвоєння загального відношення як базової одиниці навчального матеріалу.

До першого блоку увійшли завдання, спрямовані на виявлення художньо-естетичної цінності музичного твору, провідних і допоміжних засобів художньо-образної виразності. Теоретичною основою аналізу були попередньо засвоєнні учнями поняття про мелодію, ритм, фактуру, ладово-тональну організацію твору, про засоби розвитку музичної тканини. Саме ці знання були спрямовані на пізнання твору як художнього цілого, на створення умов для систематизації теоретичної інформації, визначенню підпорядкованості засобів художньої виразності різного типу. У роботах наголошувалось на вербальній інтерпретації художньо-образного змісту твору, на оціночних критеріях вирішення проблемних питань.

Другий блок пізнавальних завдань був спрямований на діагностування вмінь виявляти зв’язки життя та музичного мистецтва, порівнювати художні й життєві уявлення, дії.

Третій блок пізнавальних завдань дозволяв діагностувати здатність виявляти зв’язки між різними музичними творами і видами мистецтв, життєвими явищами і музикою. Учні мали самостійно знаходити, визначати й обґрунтовувати єдність тематизму у змісті музичних творів, особливості художньо-образної палітри, виражальних засобів.

У процесі вирішення завдань не всі школярі виявили вміння знаходити

сутнісні ознаки у запропонованому матеріалі чи розкривати зміст і структуру цих знань (18,5%). Не повною мірою й послідовно був реалізований такий важливий принцип, як перехід від загального до часткового і навпаки. Лише незначна кількість досліджуваних (учні 8–9 класів) виявили достатній рівень сформованості вмінь переходити від виконання дій у внутрішньому (мисленнєвому) плані до здійснення їх у зовнішньому (8,3%).

Використання системи пізнавальних завдань дозволило виявити діапазон виконання учнями операцій аналізу, синтезу, порівняння, співставлення, протиставлення, конкретизації й узагальнення. Учні не мали достатньо знань про стилістичні особливості музики, художні образи та їх інтерпретацію. В дослідженні констатовано, що пізнавальні завдання включали не готову інформацію, а певний еталон змісту для запам'ятовування, оперування й доведення його до позитивної результативності на практиці. Проблемність, що була основою вирішення кожного завдання, сприяла й формуванню художньо-образного мислення учнів.

Ми прийшли до висновку, що належним чином сформувати творчі здібності можна за умови інтеграції музичного навчання. Це стосується насамперед здібностей доцільно оперувати „знаннєвим простором", стимулювати виникненню рефлексії способів дій і поведінки учнів, що поступово має набувати виразного перетворювально-творчого характеру.

Специфічною формою взаємодії людини з навколишнім світом є емоції, спрямовані на пізнання цього світу та свого місця в ньому у формі переживань. „Музика, як мова звукових інтонацій, вирізняється особливою емоційною глибиною. Першоджерелом музики є не лише навколишня дійсність, а й сама людина, її духовний світ, характер, інтелектуальні та вольові якості. Музика несе в собі цілісний світогляд, їй властиво тотожно виражати переживання людини як рух, процес з усіма його змінами й відтінками, динамічними наростаннями і спадами, взаємопереходами емоцій та їх зіткненням" [87, с. 3].

Емоційно-вольовий компонент виявляється у сфері музичної діяльності учнів досить широко. Він пов'язаний із ставленням підлітків до музики як

особистої цінності, оскільки за допомогою мистецтва здійснюється спілкування з минулим і сучасним, усвідомлюється сутність понять любові, краси і добра; закріплюються позитивні емоційні стани, „інтелектуальні" почуття, виявляються емоційно-естетичні контакти учасників творчої взаємодії.

У дослідно-експериментальній роботі важливим механізмом розвитку творчих здібностей школярів є рефлексія. В цьому переконують праці О. Паніна, О. Огурцова, О. Рудницької. Автори вважають, що рефлексивні процеси здійснюються індивідуалізовано на всіх етапах розвитку особистості, оскільки це є творчий акт або процес, що відбувається водночас із формуванням самосвідомості [322; 330; 391].

О. Рудницька підкреслює, що індивідуально особистісна рефлексія є вирішальною для виникнення й розвитку духовних утворень у структурі свідомості. [391]. Рефлексію як ставлення до різновиду діяльності розглядав Б.Ананьєв, підкреслюючи, що ці відношення потребують накопичення досвіду в плані усвідомлення себе як суб'єкта поведінки й самореалізації в діяльності, перш ніж ці відношення до себе перетворяться у властивості, що визначаються рефлексією [12].

Ми розглядаємо рефлексію як компонент творчості, зважаючи на усвідомлення особистістю власного досвіду, дій й законів самопізнання свого „Я". Це самосвідомість, самоаналіз, переосмислення своїх дій, вчинків, перевірка ставлення до себе та інших, самооцінка й оцінка інших. Ми вважаємо, що рефлексивне „Я" включає три підструктури: індивідуальність, інтерпретація власної поведінки й уявлення про те, як сприймають тебе інші. Залежно від сформованості рефлексії в учнів може скластися різний характер міжособистісних стосунків у процесі позаурочної виховної роботи, що адекватно вплине на її результативність.

Особливого значення набуває функція рефлексії як така, що стимулює творчу діяльність учнів. Діяльність школярів є творчою лише тоді, коли вона не є суто репродуктивним повторенням певного зразка, а новим типом

діяльності, тобто діями, операціями, вчинками, поведінкою, „інструментом сприймання, добування, збагачення і творення соціально-культурного досвіду” [391, с. 72–77]. Рефлексія виконує й організаційну функцію, оскільки набуття учнями досвіду спілкування з мистецтвом музики спирається на інтелектуальну діяльність.

О. Огурцов розглядає рефлексію у двох її значеннях: у вузькому – акцентує на її гносеологічному змісті; в широкому – як процес саморозуміння й розуміння іншого; як самооцінка й оцінка іншого, самоінтеграція й інтеграція іншого, тобто роль рефлексії зводиться до самовідношення „Я” з іншою свідомістю, з попереднім і майбутнім станом свідомості й дії. Рефлексія, на думку автора, це проміжний етап між усвідомленням минулого, сучасного й передбаченням майбутнього: „Головним є розуміння, оцінка, інтерпретації себе та іншого” [322, с. 13–19].

Ю.Кулюткін також дотримується думки, що рефлексія – це загальне коло феноменів самовираження, самовиявлення, самореалізації, а у вужчому плані, – це здібність особистості усвідомлювати власну поведінку і діяльність, контроль та оцінку як функціональні компоненти саморегуляційної системи. Автор зазначає, що рефлексія – це також реконструкція у свідомості елементів внутрішнього світу на основі „еталонних” зразків. Шляхом множинного споживання свідомість особистості сама стає об’єктом самопізнання.

А. Каргін, характеризуючи рефлексію як компонент творчості, вважають, що вона передбачає розчеплення синкретичного утворення (образ–об’єкт) на опозицію (образ–об’єкт) і допускають можливість альтернативи як опозиції позитивного і негативного судження, називаючи цю рефлексію гносеологічною. Рефлексія є для пізнавальної ситуації специфічною формою виявлення особистості як цілісності, яка ідентифікує себе з власною діяльністю та регулює її. Тому ми дотримувалися точки зору, згідно з якою суб’єктом усвідомлення є сама особистість, рефлексуюча над здійснюваною діяльністю, а отже, і над своїм „Я”, а безпосереднім об’єктом – дії, що виконуються та їх предметна основа, зокрема, мистецтво музики.

Доведено, що рефлексивний рівень буде ефективним за умови поступового накопичення знань і практичних вмінь самостійної творчої роботи, а це формує певний стиль поведінки відповідно до конкретної ситуації. Дослідження виявило, що значна кількість учнів спирається тільки на власний, незначний досвід, далекий від нормативних вимог. Тому необхідно звертати увагу на вдосконалення саморегуляції поведінки учасників гуртка.

У вибіркових бесідах з батьками було виявлено ряд питань, що потребують уважного вивчення, а саме: у підлітків не завжди стабільна оцінка себе та інших, вона змінюється від невпевненості у своїх можливостях; наявність підвищеної ситуативної самооцінки, що не відповідає стану об'єктивних показників; нівелювання здобутих успіхів в

Оскільки програмою констатуючого експерименту було передбачено ґрунтовне вивчення музичних інтересів учнів 5-9 класів, то опитування, вибіркові бесіди, інтерв'ю варіювали їх зміст, що дозволило мати всебічну інформацію. Серед запитань було й таке: „Які твої музичні уподобання?". У відповідях підлітків відбито широкий спектр музичних інтересів, зокрема, більшість опитаних обрали всі запропоновані варіанти відповідей, а саме: співати; танцювати; слухати музику, музичні розважальні передачі; відвідувати з батьками концерти; читати все про музичне мистецтво (88,5%).

У відповідях учнів визначилися й уподобання до накопичення музичної інформації: колекціювання домашньої фонотеки, ілюстрованої інформації з друкованих джерел про улюблених виконавців (36,3%). Аналіз здобутих даних дозволяє говорити про переважання музичного мистецтва в інтересах підлітків, а звідси – й можливість її використання для формуванні творчих здібностей. Проте формуючий вплив мистецтва може бути як позитивним, так і негативним. Йдеться про рівень споживаної учнем музики. У цьому зв'язку необхідно було з'ясувати характер уподобань. На запитання: „Яку музику ти любиш?" – учні відповіли: сучасну естраду – 70,1%, класичну музику – 22,9% і лише 7,0% опитаних виявили схильність до народної музики. Такі результати дозволили констатувати, що вибір учнями зразків естрадної музики не

відповідав рівню естетичного. Це ще раз переконує в актуальності теми дисертаційного дослідження, що має на меті виявити інноваційні методи, форми, засоби формування творчих здібностей особистості підлітка на основі музичного мистецтва як основи цього процесу.

Музичне мистецтво, переважаючи в інтересах і смаках підлітків, потребує певних вольових зусиль, напруження внутрішніх духовних сил, часу. Тому ми вважали за доцільне поставити таке запитання: „Хотів би ти мати більше вільного часу, щоб займатись мистецтвом музики?". Відповіді підлітків були майже одностайними: висловили стверджувальну відповідь (93,6%); обрали варіант „не можу відповісти" (6,4%), негативних відповідей не зафіксовано. Отже, інтереси підлітків до музики потребують необхідних умов для їх реалізації в межах позаурочної виховної діяльності.

Для визначення напряму самореалізації підлітка в музично-творчій діяльності як вияву його рефлексії їм було запропоноване таке запитання: „Якби ти був музикантом, то обов'язково зробив...". Варіанти відповідей респондентів розподілились так:

- створив би нову естрадну пісню – 18,5%;
- зіграв би на музичному інструменті в оркестрі – 15,9%;
- виступив би як соліст – 13,4%;
- заспівав би у хорі – 12,7%;
- написав би новий музичний твір – 8,9% респондентів.

Серед додаткової інформації були зафіксовані варіанти: „створив би рок-групу" – 12,7%; „записав би кліп на улюблену пісню" – 10,2%; „створив би шоу–програму" – 7,6%. Результати дослідження засвідчують готовність учнів до самоусвідомлення власних творчих потенцій, до самореалізації в музично-творчій діяльності.

Щоб визначити найважливіші творчі якості та здібності особистості було сформульовано таке запитання: „Які якості та здібності ти хотів би мати?". При визначенні творчих якостей учні відчули певні труднощі, плутаючи творчі якості з рисами характеру.

Так, більшість респондентів назвали такі:

- працелюбність – 29,9%;
- наполегливість – 15,3%;
- сміливість – 19,1%;
- рішучість – 16, 6%;
- дисциплінованість – 14,0%,
- терпіння – 5,1%.

Серед названих творчих якостей ми не виявили таких, як цілеспрямованість, поліваріантність шляхів для досягнення мети, впевненість у своїх силах, здатність довести розпочату справу до кінця, готовність до ризику, емоційна активність. Хоча саме вони, на наш погляд, є ключовими для розвитку творчої особистості. Потенційно властивими для учнів є такі: „здібності до пізнання", „здібності розуміти себе і оточуючих людей", „здібності впливати на інших", „здібності долати перешкоди". Відповіді респондентів дозволяють дійти висновку про відсутність чіткості і остаточного розуміння творчих якостей та здібностей особистості. Разом з тим очевидне розуміння здібностей як певних особистісних властивостей, оскільки опитувані пов'язують їх з конкретним актом дії – „розуміння оточуючих і себе", „вплив на інших".

Враховуючи орієнтири сучасної освіти на виховання творчої особистості учня, на розвиток його творчих сил і обдарувань, ми вважали за необхідне виявити спрямованість особистості підлітка на здобуття фаху, пов'язаного із застосуванням творчих здібностей. З цією метою було поставлено таке запитання: „Чи хотів ти в майбутньому мати професію, успіх в якій залежав би саме від твоїх творчих здібностей?". Цікаво, що більшість підлітків, особливо 8–9 класів (61,2%), пов'язують своє майбутнє життя з професією, що виявляє їх творчі здібності. Відповіли „Ні" – 24,2%, відповідь „Не знаю" обрали 14,6% опитаних. Здобуті результати вказують на необхідність сприяти формуванню творчих здібностей учнів для оволодіння ними творчими професіями.

Загальновідомо, що творчі досягнення особистості характеризуються не

тільки за рівнем сформованості її здібностей, а значною мірою й за розвитком її вольової сфери, яка об'єктивується за певних умов. Творчий акт завжди пов'язаний з вольовим напруженням фізичних, інтелектуальних сил особистості, тому для визначення готовності учнів до продуктивної художньо-творчої діяльності необхідно було з'ясувати готовність опитуваних до наполегливості у подоланні об'єктивних труднощів. На запитання: "Чи спроможний ти виявити наполегливість у подоланні певних труднощів?" – респондентів відповіли:

- „Так" – 63,1%;

- обрали відповідь „Не можу відповісти" – 21,7%;

- відповіли „Ні" – 15,3%.

Отримані результати дозволили констатувати: відповіді „Не можу відповісти" і „Ні" характерні для учнів молодшого підліткового віку (65,0%). Готовність до подолання перешкод виявили більшість учнів старшого підліткового віку, що пов'язано з певним рівнем сформованості їхньої вольової сфери (69,4%).

Таким чином, в результаті аналізу отриманих експериментальних даних було вивчено й узагальнено пропозиції респондентів, її можливостей для формування творчих здібностей учнів; накреслено шляхи впровадження інтеграції в музичне навчання.. В ході констатуючого експерименту встановлено, що основною умовою для підвищення ефективності формування творчих здібностей учнів 5-9 класів є інтегративна технологія, що реалізується у практичній сфері навчальної діяльності шляхом засвоєння учнями музичного мистецтва поряд із набуттям культурологічних знань. Проведене дослідження дозволило отримати вичерпну інформацію про основні чинники індивідуального розвитку підлітків, зокрема, здібності, сфера інтересів, нахилів, уподобань. Це дозволяє стверджувати, що кожен учень є неповторною індивідуальністю, яку характеризує певний рівень розвитку зазначених психологічних характеристик, а особливо творчих здібностей, що визначають рівень особистих творчих досягнень.

З метою виявлення вихідного рівня сформованості творчих здібностей використано такі методи дослідження: *тестування* (для виявлення рівня творчих здібностей); *опитування*; *діагностична методика* та *адаптований варіант методики полярних шкал* (для виявлення мотиваційної основи ціннісного ставлення до формування творчих здібностей); *спостереження* за комунікативною діяльністю (для виявлення ступеня розвитку рефлексійних механізмів особистості, індивідуальних комунікативних особливостей, готовності використовувати здобуті знання); *тренінгів, тематичних дискусій* (з метою виявлення знань, цінностей, ставлень, переконань, уподобань, що становлять основу творчої особистості);

Щоб охопити ширший тематичний спектр питань, вважали за доцільне використання таких *видів опитувань:*

−*за діапазоном опитуваних* (учні різних класів);

−*за кількістю одночасно опитуваних* респондентів (поодинокі та групові інтерв'ювання);

−*за кількістю тем* опитування (відповідно до структури творчих здібностей);

Опитування респондентів було анонімним. Нас, насамперед, цікавили висновки з опитування щодо думок респондентів, тому ми використали структуровану, але більш вільну схему опитування, ніж стандартизовану за формами з відповідями «так/ні». Це уможливило отримання додаткової інформації, індивідуалізацію відповідей, що вже несли інформацію про рівень творчих здібностей учнів. Така *нестандартизована форма опитування* допомогла зняти у більшої частини респондентів бар'єр перед питаннями з соціальним забарвленням, що було викликано тривогою за негативні наслідки правдивої відповіді. Позитивним є той факт, що від опитування відмовилися лише 5,4% респондентів. Щоправда, така більш вільна форма опитування внесла певні труднощі в обробці і порівнянні результатів.

Завдяки спостереженню за діяльністю учнів у навчальному процесі було зафіксовано отримані результати, що віддзеркалюють мотиваційну основу

ціннісного ставлення до творчості та ступінь задоволення рівнем її сформованості.

Коефіцієнт задоволення підраховували за формулою:

$$I = \frac{(+1)n_1 + (+\frac{1}{2})n_2 + (0)n_3 + (-\frac{1}{2})n_4 + (-1)n_5}{N},$$

де I – коефіцієнт задоволення,

n_1 – кількість повністю задоволених;

n_2 – кількість задоволених;

n_3 – кількість тих, хто не відповів на питання;

n_4 – кількість незадоволених;

n_5 – кількість повністю незадоволених;

$N = n_1 + n_2 + n_3 + n_4 + n_5$ – загальна кількість респондентів.

За допомогою адаптованого варіанта методики полярних шкал визначили коефіцієнт задоволеності $К_З$ = А/В, де А – число позитивних відповідей по одному із пунктів полярної шкали; В – число негативних відповідей із цього ж пункту. Якщо $К_З$ >1, то ця причина рахувалась як істотна; якщо $К_З$<1, то ця причина розглядалась як неістотна, якщо К3 =1, то ця причина нейтральна.

Для з'ясування наявності або відсутності розбіжностей у рівні творчих здібностей респондентів усіх експериментальних груп, тобто для перевірки середніх значень у всіх вибірках, було використано статистичний t-критерій Стьюдента. В усіх випадках було дотримано вимоги щодо нормального розподілу ознаки, котра досліджується (Гауссів розподіл), у кожній із груп, що порівнювалися. Для опису такого розподілу використовуються параметри: середнє значення М і стандартне відхилення S. Було використано формулу:

$$t = \frac{(m_x - m_y) - (M_x - M_y)}{\sqrt{S_x^2 / n_x + S_y^2 / n_y}},$$

де m_x та m_y – середнє двох незалежних вибірок;

$M_x - M_y$ – гіпотетичне значення різниці двох середніх показників вихідних сукупностей;

S_x та S_y – дисперсії змінних x та y (дисперсія – квадрат будь-якого стандартного відхилення S^2, що відображає ступінь розосередження даних у вибірці);

n_x та n_y – об'єм вибірок.

Для знаходження дисперсії змінних використана формула:

$$S_x^2 = \frac{\sum(x - \bar{x})^2}{n-1},$$

де x – змінна;

$\bar{x}$ – середнє значення змінних;

n – об'єм вибірки. Число ступенів свободи визначалось за формулою $v = (n_x + n_y) - 2.$

Якщо $t < t_{кр}$, дані спостережень узгоджуються з нульовою гіпотезою (H_0 – показники сформованості творчих здібностей різних експериментальних груп не відрізняються, змінна величина у генеральній сукупності розподілена за нормальним законом) і не дають підстав її відхиляти. У випадку, коли $t > t_{кр}$, нульову гіпотезу відхиляють, приймається альтернативна гіпотеза: розбіжність в оцінках досліджуваних груп визнається як значуща.

З метою з'ясування статистичного зв'язку між складниками творчих здібностей було використано коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона (r_{xy}), який вираховувався за формулою:

$$r_{xy} = \frac{n\sum x_i y_i - \sum x_i \sum y_i}{\sqrt{\left[n\sum x_i^2 - (\sum x_i)^2\right]\left[n\sum y_i^2 - (\sum y_i)^2\right]}}.$$

Дослідження взаємозв'язку окремих складників творчих здібностей забезпечувалося у кожній групі респондентів. Значення r_{xy} = 0,8 – 0,9 вважається високим.

На основі проведених опитувань, тестувань й анкетувань нами було визначено три компоненти сформованості творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання та уточнено їх змістовий склад: мотиваційно-

ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний. Кожен з цих компонентів конкретизовано через сукупність певних критеріїв і показників.

Визначені нами критерії **високого рівня** сформованості творчих здібностей, зокрема, критерій мотиваційний, що передбачає такі показники: яскраво виявлені стійкі мотиваційні орієнтації пізнавального характеру до соціокультурної діяльності взагалі і до музичного мистецтва зокрема; потреба поповнювати і розвивати художні знання, уміння організації й здійснення поліаспектної музичної діяльності як індивідуальної, так й колективної.

Розвиненість когнітивних здібностей характеризується рівнем знань в галузі мистецтва та успішною художньо-творчою діяльністю, спрямованою на формування стійкої системи знань і прийомів інтелектуальної діяльності; дієвість проявів здібності застосовувати знання в різноманітних нових ситуаціях, оволодіння способами музичної діяльності в їх операціональній послідовності; оперативність як вияв творчого використання набутого когнітивного досвіду в різних умовах при виконанні різнопланових й проблемних завдань; продуктивність як доцільність вибору шляхів і засобів для вирішення визначеної мети, готовність учнів до поліаспектної художньо-творчої діяльності.

Глибоке розуміння художньо-образної сфери музичних творів у процесі відчуття, сприймання та усвідомлення цілісної концепції твору виявляє емоційно-естетичне переживання учнів, їх схильність до рефлексивного самопізнання. На основі набутого музично-слухового досвіду учні адекватно сприймають нову інформацію та виявляють уміння оперувати сталими еталонами музичних емоцій.

Високий рівень комунікативно-творчих здібностей виявляється у продуктивній співтворчості на ґрунті колективного вирішення творчих завдань, створення атмосфери толерантності, взаємодопомоги, взаєморозуміння для досягнення позитивних результатів, зорієнтованість на спілкування та взаємодію з товаришами на засадах духовності і моральних імперативів.

Сформованість здібностей до рефлексії та корекції у художньо-творчій діяльності учнів характеризує їх усвідомлення процесу й результату цієї діяльності; мобілізація своїх зусиль на досягнення проміжних й кінцевих цілей; впевненість у своїх силах при самостійному виконанні завдань у нових, нестандартних умовах.

Критерії **середнього рівня** сформованості творчих здібностей характеризуються наявністю в учнів стійкої мотивації до музичного мистецтва, якому вони надають перевагу у творчій гуртковій діяльності в позаурочний час; усвідомлення ними потреби розширювати музично-теоретичні знання; вибірковий інтерес до інших видів мистецтв – літератури, живопису; недостатність активного самовияву в художньо-естетичній діяльності.

Актуалізувавши у процесі діяльності свої знання, вихованці гуртка досягають якісно нового результату. Вони здатні розкривати образно-емоційний зміст твору в цілому, хоча недостатньо орієнтуються у засобах художньої виразності, специфічних саме для музичного мистецтва. Операції порівняння, узагальнення, співставлення виконуються ними фрагментарно, на простих або недостатньо складних музичних зразках. Інтелектуальна діяльність виявляється у вміннях виконувати завдання тільки за інструкцією з конкретизацією кожного кроку чи фрагменту. Вони орієнтуються лише в окремих музичних жанрах, які стають для них зразками, а їх засвоєння призводить до позитивних змін у розвитку когнітивних здібностей лише за умови попередньо передбаченого змісту між тим, що засвоюється й уявленнями, які вже сформувалися попереднім художнім досвідом.

Низький рівень сформованості творчих здібностей визначається такими критеріями: підлітки виявляють нестійкі мотиви до музичного мистецтва, але беруть участь у роботі гуртка в позаурочний час, прагнучи самовираження. Вони часто неусвідомлено застосовують набуті знання у практичній діяльності, інтуїтивно використовуючи логічні уявлення з акцентом на „відчуття” у вирішенні завдань за програмою діяльності гуртка. Фрагментарність музично-теоретичних знань впливає й на певні розходження в орієнтувальних діях для

досягнення результативності у художньо-творчій діяльності та пристосуванні до потреб і смаків гуртку, що є виразником колективного світобачення.

Рефлексивне самопізнання виявляється в неадекватності оцінки особистих творчих можливостей. Учні не повною мірою усвідомлюють значущість художньо-творчої діяльності для вільного особистісного самовираження в ній, а звідси нівелювання недоліків як перешкод у розвитку творчих здібностей, самовдосконалення й духовного зростання у процесі самовиховання.

Отже, для розвитку творчих здібностей необхідне їх вивчення і діагностування. Це дозволяє визначити вихідний стан їх сформованості, виявити пріоритетні компоненти цих здібностей і, спираючись на них, приділити увагу менш розвиненим з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, що мають типологічний характер.

На констатуючому етапі дослідження за результатами цілеспрямованого педагогічного спостереження, писемного та усного опитування респондентів, різних типів бесід, інтерв'ювання, аналізу досвіду роботи, значного власного педагогічного досвіду дисертанта було виокремлено чотири найяскравіше виражених загальних типи учнів за виявом їх творчих здібностей, визначено їх інтегральні характеристики. Запропоновану типологію учнів не можна вважати універсальною, оскільки підлітки кожного типу мають не тільки спільні особливості, а й свої відмінності.

Перший тип – "пасивні", що об'єднує учнів з недостатнім рівнем пізнавальних можливостей, інтелектуальної та творчої активності. Представники даного типу нерегулярно беруть участь у творчій роботі, мало зорієнтовані на загальнолюдські цінності, не відрізняються цілеспрямованістю, допитливістю, рідко відвідують культурні заходи, мало цікавляться проблемами мистецтва, інтереси їх обмежені. Почуття співтовариства, колективізму виявляють недостатньо. Риси творчої особистості учнів даного типу виражені слабко. Їх роботи не відрізняються оригінальністю, без допомоги вчителя не здатні до самостійних узагальнень, висновків, здобуття

інформації через нездатність подолання інертність мислення. Характерним є невміння довести розпочату справу до кінця, повільне виконання роботи. В музичних уподобаннях переважають естрадно-розважальні жанри, музичні шоу.

Другий тип – „критики" – учні з виразною орієнтацією на оцінку, винагороду, хоч їх мало цікавить застосування знань у нестандартних ситуаціях. Багато з них не можуть знайти виду діяльності, що відповідав би їх інтересам, позитивно впливав на творчий розвиток, що призводить до частої зміни видів діяльності. Учні цього типу відвідують театри, музеї, цікавляться музичним мистецтвом. В їх музичних інтересах переважає естрадна музика. Цим учням властиві такі якості, як допитливість, активність, самостійність. Вони здатні завершити розпочату справу, але результати не завжди відрізняються оригінальністю, новизною, оскільки в них не сформована мотивація до творчості. Учні даного типу свої стосунки з батьками не завжди вважають позитивними, бо в родинному колі часто виникають суперечності, характерні для міжособістісного спілкування в класному колективі через відсутність усталених інтересів. Здійснений нами аналіз показав, що такі учні не мають внутрішнього спрямування на засвоєння системи шкільного життя. Становлячи 24,2% від загалу досліджуваних, вони добре навчаються, виявляють зацікавленість мистецтвом, але внутрішньо невдоволені і критично сприймають школу, домашні умови, навколишнє середовище. Їх не задовольняє шкільне життя, набуті знання, уміння, навички, ініціатива, творчі задатки не знаходять належного застосування і позитивної оцінки.

Третій тип – "інтелектуали", їх 12,7%. Вони виявляють інтерес до дисциплін гуманітарного циклу, цікавляться мистецтвом, літературою, із задоволенням відвідують школу, вимогам якої охоче підкоряються; товариські, схильні до міжособистісної взаємодії в колективі. У планах на майбутнє переважає інтерес до розумової праці. Такі учні багато читають, дозвілля проводять активно, прагнуть відвідувати заклади культури, розширювати свій музичний кругозір, більшість бере участь у різних шкільних гуртках, студіях,

клубах. “Інтелектуали” прагнуть творчих досягнень, вони допитливі, виявляють інтерес до незвичайних речей, ідей, знаходять для них нестандартне застосування. Однак їм не завжди вистачає впевненості у собі, сміливості, наполегливості у доведенні справи до кінця, самокритичності.

Четвертий тип – “реформатори”, діяльність яких є позитивною для школи. Їх розумова активність значна, успіхи у навчанні достатньо високі. Вони багато читають, виявляють особливий інтерес до дисциплін гуманітарного циклу, мистецтва, культури. У планах на майбутнє – інтелектуальна, творча праця. “Реформатори” дуже відповідальні у навчанні, праці. Стосунки з педагогами, батьками, товаришами добрі. На думку “реформаторів”, домашні умови нормальні, батьки їх цінують і поважають, з великою насолодою вони проводять вільний час вдома. Школа і навчання посідають центральне місце у їх житті. Ці учні добре розуміють роль і значення навчання. “Реформатори”, кількість яких 9,6%, – найактивніші учасники позаурочних виховних заходів, ініціативні, творчі, з розвиненим почуттям гумору, здатністю до генерування ідей та шляхів розв’язання проблем. Їх спрямованість зорієнтована на спілкування, підтримку стосунків з ровесниками, має ознаки лідерства, установку на схвалення, потребу в емоційних стосунках. Учням даного типу характерне швидке переключення з одного виду діяльності на інший. Роботу виконують спритно, якісно, нестандартно. “Реформатори” відрізняються розвиненою уявою, фантазією, спостережливістю, емоційністю, що дозволяє вважати їх здатними до творчої музичної діяльності.

Аналіз отриманих результатів дослідження змушує критично поставитися як до змісту освіти, так і до питань оновлення виховного процесу. Вирішення цих питань потребує застосування комплексу організаційних, психолого-педагогічних та навчально-виховних заходів для формування творчої особистості учня. З точки зору проблематики дисертаційного дослідження, особливого значення у формуванні творчих здібностей особистості набуває положення Б.Теплова про безмежність розвитку

здібностей шляхом удосконалення методів, форм виховання і навчання. Це положення набуло розвитку в багатьох наукових працях про становлення і розвиток особистості учня, його творчих здібностей, де естетичний фактор посідає чільне місце. Саме естетичне виховання, вважає І.Зязюн, „Можна б звести до набуття „духовного досвіду", що виявляється через чуттєвість, як вираження „людських сутнісних сил..." [172]. Естетична чуттєвість, за І.Зязюном, „виникає і виявляється у всіх сферах життя і діяльності людей, і є своєрідною „генералізованою людською здібністю", яка не існує автономно, а є, „з одного боку, основою зародження здібностей, з другого, – похідною усіх здібностей, що не лише виявляється у діяльності, „а й породжує її, і водночас у цій діяльності формується і розвивається" [172, с. 7].

Саме в цьому автор визначає змістовну спрямованість естетичного виховання і його здатність забезпечити всебічний розвиток здібностей особистості. За таких умов до творчої естетичної діяльності учнів висувається вимога відповідати віковим можливостям учнів, що забезпечує підвищення мотивації діяльності, розвитку інтелекту, максимальному розкриттю усього комплексу здібностей особистості. Особлива увагу вчений звертає на цілеспрямоване й спеціально організоване виховання і самовиховання особистості учня, його свідому участь у цих процесах.

Аналіз здобутих експериментальних даних дозволив визначити основні напрями творчого виховання учнів, а саме: систематичне виконання учнями різноманітних творчих завдань з орієнтацією на оригінальність результатів діяльності, знаходження максимальної кількості способів виконання кожного завдання, здійснення операцій порівняння, зіставлення, протиставлення; вміння творчо ставитись до будь-якої діяльності; максимальна естетизація всіх форм життєдіяльності учнів, сприяння засвоєнню ними національних художніх надбань, творів народної творчості, світової культури; доцільна участь учнів у колективній діяльності, виконання суспільно значущих справ у позаурочній діяльності і в школі; насичення освітнього середовища різними видами діяльності (комунікативної, пізнавальної, естетичної). Особлива роль у цьому

процесі творчості учнів, що повинна мати продуктивну реалізацію у: спільній діяльності і спілкуванні; різних видах художньої практики; вільному виборі певного виду діяльності відповідно до інтересів кожного, їх потенціальних індивідуально-творчих можливостей.

Таким чином, результати констатуючого експерименту дозволили дійти висновку, що формування творчих здібностей учнів 5–9 класів є процесом поліаспектним, багатогранним, що потребує врахування індивідуально-типологічних особливостей кожного з них. Виокремлення типів учнів за розвитком їх творчих здібностей дозволяє враховувати не лише індивідуальні вияви їх як особистостей, а й тенденції динамізації структурованості груп з адекватним вектором успішності розвитку творчих здібностей. Позитивна результативність цього процесу можлива за умови збагачення змісту творчої діяльності та застосування організаційно-педагогічних умов, адекватних меті і завданням, дієвість яких у процесі багатоаспектної виховної роботи забезпечить її ефективність.

Кількісне визначення ефективності педагогічної системи на підставі одного критерію, як справедливо зазначає О. Малихін, неможливе. Об'єктивно необхідно використати цілий комплекс критеріїв або ж один, що виконує функцію значної кількості змінних.

Це пов'язано з впливовістю зовнішніх і внутрішніх факторів на процес організації самостійної навчальної діяльності учнів, оскільки:

−на ефективність самостійної навчальної діяльності впливає не тільки якість її організації як системи, але й середовище, іншими словами, соціально-економічні умови, у яких функціонує навчальний заклад; за умови правильного концептуального підходу до організації й управління самостійною навчальною діяльністю учнів окремі негативні зовнішні фактори можуть бути деякою мірою послаблені, або, навпроти, підсилені позитивними впливами середовища;

−ступінь реалізації розробленої концептуальної моделі залежить від зовнішніх впливів, однак, у зв’язку з її відносною автономністю, ступінь

реалізації найбільш залежить від ступеня її «самозабезпечення» необхідними матеріалами, внутрішніми ресурсами.

Урахування цих положень дозволяє орієнтуватися в пошуку критеріїв ефективності нашої концептуальної моделі з огляду на кінцевий результат досліджуваної діяльності в співвідношенні з обсягом витрачених у її ході ресурсів: часових, матеріальних, технічних, дидактичних, кадрових [320, с. 238].

З урахуванням зазначеного, ефективність пропонованої системи може бути оцінена за спеціально-продуманим комплексом показників. Одним з головних є показник успішності учнів. Саме тому в ході констатувального етапу експерименту проводились творчі завдання, якими передбачалося розв'язання проблемних завдань, побудову алгоритмів, схем, таблиць, підготовку усних відповідей на теоретичні питання.

Для визначення рівня продуктивності творчих здібностей під час виконання окремих завдань було застосовано розрахунок коефіцієнта засвоєння навчального матеріалу, описаного Ю. Бабанським [31].

$$K = \frac{сума\ правильних\ відповідей}{кількість\ завдань},$$

де K – коефіцієнт.

Узявши за основу принцип побудови формули, запропонованої Ю. Бабанським, ми вивели узагальнену формулу розрахунку оцінного коефіцієнта сформованості творчих здібностей учнів, який визначається відношенням кількості відповідей до максимально можливих:

$$K = \frac{КНБ}{ММКБ},$$

де КНБ – кількість набраних балів;

ММКБ – максимально можлива кількість балів.

За коефіцієнтом K можна встановити шкалу оцінок знань усього класу. Прийнято вважати, якщо він дорівнює 0,75, то відповідь оцінюється в 3 бали, від 0,75 до 0,85 – 4 бали, від 0,85 до 0,90 – 5 балів, нижче 0,60 – 2 бали.

Провівши розрахунок коефіцієнта засвоєння теоретичного матеріалу на основі виконаних завдань творчих робіт кожним учнем, нам вдалося встановити середній коефіцієнт. Він дорівнював у ЕГ – 0,84, у КГ – 0,75.

Для визначення показників, які характеризують ефективність впливу на учнів цілісної системи формування творчих здібностей, респондентам експериментальних та контрольних груп (всього 389 осіб, з яких: 196 – контрольна група; 193 – експериментальна група) було запропоновано комплексні тести, які диференціювалися і компонувалися за блоками:

I – Мотиваційно-ціннісний (5 завдань/питань/проблемних ситуацій); **II** – когнітивний (5 завдань/питань/проблемних ситуацій); **III** – операційно-діяльнісний (5 завдань/питань/проблемних ситуацій). Кожне завдання оцінювалося максимально у 5 балів за звичною для педагога шкалою.

Результати виконання комплексних тестів представлено у таблиці 5.2.

Середній інтервал виконання завдань за блоками учнів експериментальних і контрольних груп є наступним: I –1-10; II – 1-11; III – 12-27 – максимально невиконаних завдань та I – 70-62; II – 71-61; III – 60-45– максимально виконаних завдань.

Учнями обох груп було виконано на даному етапі в середньому 38% – 49% завдань, що відповідає переважно середньому рівню сформованості творчих здібностей і кваліметрично може бути оцінено у 42 бали.

Для визначення рівня сприймання процесу навчання запропонованих організаційно-педагогічних умов, змістового наповнення занять, їх відповідності запитам (потребам) учнів, зовнішніми експертами було проведено спостереження, опитування, вибіркове анкетування, індивідуальні та групові бесіди.

Ми прийшли до висновку, що вплив ефективної інтеграції музичного навчання на сформованість творчих здібностей учнів може бути визначений кількісно й якісно на основі аналізу рівнів сформованості компонентів формування творчих здібностей у ході виконання діагностичної роботи за ознаками трьох рівнів (високий, середній, низький).

Таблиця 5.1

Результати виконання комплексних тестів учнями

	Інтерративні завдання														
Модулі	Мотиваційний					Когнітивний					Операційно-діяльнісний				
Питання															
Відсоток виконаних завдань ЕГ	7	0	6	8	7	8	6	4	7	7	2	2	6	9	3
Експериментальні групи	0	5	2	4	0	1	2	1	3	0	5	2	5	7	0
Контрольні групи	0	4	4	7	0	0	7	6	8	8	2	4	5	7	0
Відсоток виконаних завдань КГ	9	5	5	9	3	1	1	0	2	6	0	3	4	7	1

Аналіз результатів проведених констатувальних зрізів виявив, що за рівнями сформованості творчих здібностей школярів, переважна більшість учнів знаходиться в межах початкового середнього рівня (рис. 5.1).

Обґрунтовано, що визначення рівня творчих здібностей учнів процесуально має оцінюватись за допомогою виконання ними спеціальних завдань та анкетування. Відповідно до охарактеризованих критеріїв та показників, отриманих у результаті констатувального експерименту дослідження, виокремлено рівні сформованості професійної творчих здібностей учнів: високий, середній і низький.

Орієнтуючись на показники визначених рівнів сформованості творчих здібностей учнів, зафіксовано, що низький рівень сформованості зазначених якостей мають 54%, середній – 34%, високий – 12% (рис. 5.2).

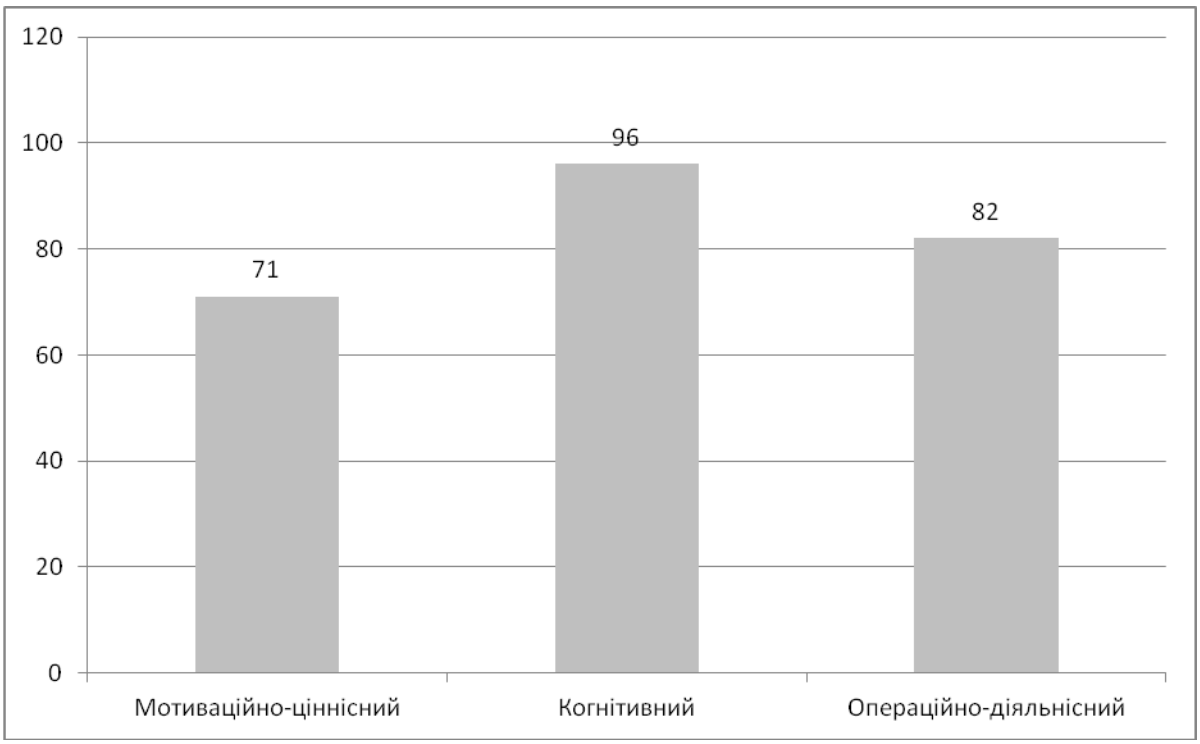


Рис. 5.1. Розподіл учнів контрольної та експериментальної груп за результатами виявлення сформованості творчих здібностей учнів в ході констатувального етапу експерименту у балах

Визначеними експериментальними даними прямо засвідчено доцільність виокремлених організаційно-педагогічних умов творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання. Водночас, констатовано низьку ефективність традиційної організації навчальної діяльності у ЗНЗ для формування творчих здібностей учнів.

Результати зрізів на констатувальному етапі експерименту, пропозиції вчителів та учнів, дали змогу висунути припущення, що формування прийомів моделювання самої інтеграції музичного навчання, послідовне відпрацювання раціональних прийомів роботи з навчальним матеріалом, оволодіння прийомами поглибленого і в той же час інтенсивного навчання, складання планів різноманітних дій, постановка і розв'язання творчих навчально-практичних завдань значно покращить ситуацію.

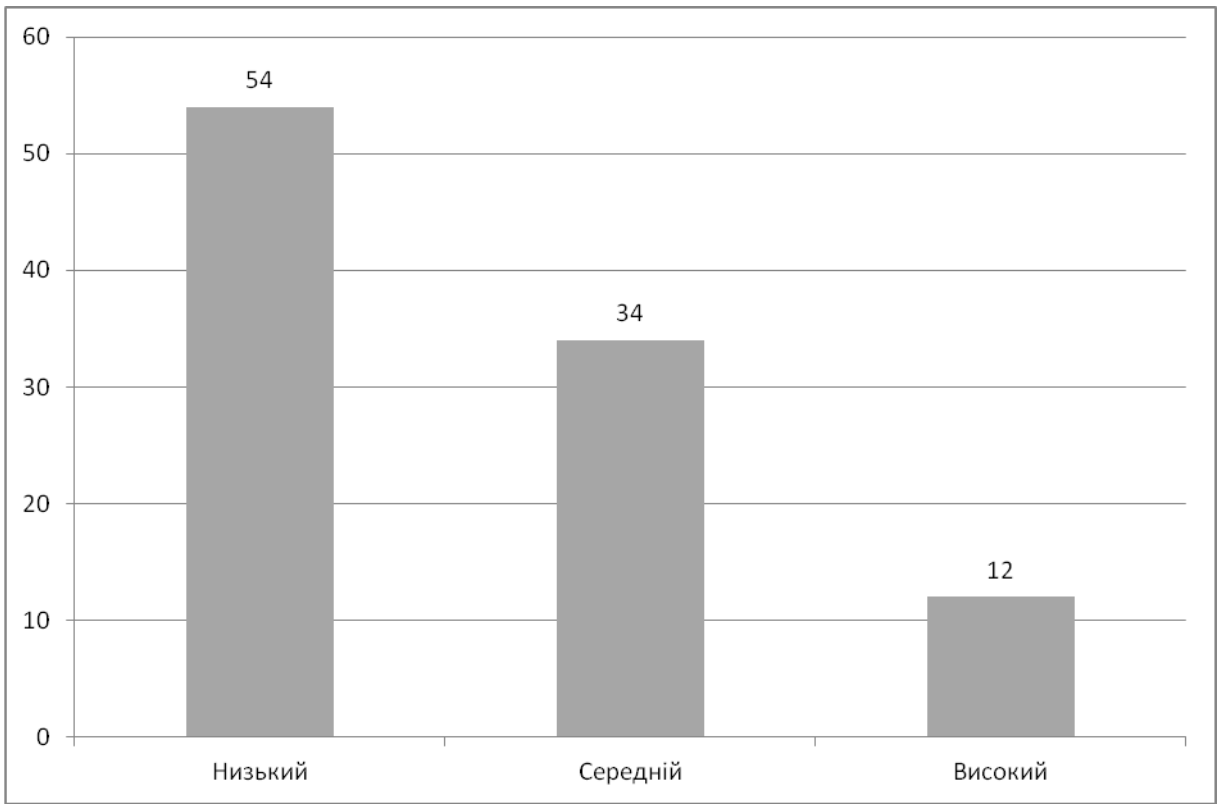


Рис. 5.2. Розподіл учнів контрольної та експериментальної груп (у %) за рівнями сформованості творчих здібностей в ході констатувального етапу експерименту

Отже, як показали результати констатувального етапу експерименту, пожвавленню і результативності формування творчих здібностей учнів сприяють активні й інтерактивні методи навчання, перевірені практикою колективна та індивідуальна форми організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності. З-поміж колективних форм найбільш ефективними визнані творчі заняття (дається проблема, що містить різні варіанти розв'язання, різні підходи, пропонується література, а студенти повинні виявити самостійність у виборі варіантів, зіставити позиції, аргументувати свою позицію), дискусія з актуальних професійних проблем або проблем дидактики, ділові ігри, робота проблемних груп, самостійне опрацювання окремої теми курсу.

Констатувальний етап експерименту підтвердив важливість зазначених нами організаційно-педагогічних умов та виокремив як важливу умову використання міждисциплінарних зв'язків в процесі інтеграції музичного навчання.

На основі результатів проведеного констатувального етапу експерименту з метою з'ясування стану використання та ефективності інтеграції музичного навчання у масовій практиці навчання можна зробити висновок, що вона застосовується на елементарному рівні: у вигляді поодинокого та несистематичного застосування названих вище форм і методів навчання та відповідних завдань для учнів. Низький рівень інтеграції у підготовці учнів спричинений ще й неготовністю викладачів до цього процесу. Зазначене, насамперед, пояснюється недотриманням виокремлених організаційно-педагогічних умов формування творчих здібностей учнів.

Результати експериментальної роботи з реалізації концептуальної моделі формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання, яка здійснювалася в процесі впровадження авторського курсу „ Українська музика в дзеркалі світової музичної культури " з використанням технологій, дозволяють зробити висновки про ефективність розробленої концептуальної моделі з метою підвищення рівня сформованості формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання.

Проаналізуємо результати дослідно-експериментальної роботи з формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання.

На початку та після завершення формувального експерименту було здійснено оцінку рівня сформованості формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання в експериментальній і контрольній групах за кожним критерієм (мотиваційним, операційно-діяльнісним, когнітивним, рефлексивним) за допомогою індикаторного методу, запропонованого С. Катаєвим, Ю. Лободою, О. Хомяковою [202], в якому передбачається, що кожен з досліджуваних критеріїв може бути представлена у вигляді зваженого набору деякої кількості ознак-індикаторів, причому,

оцінюючи значення кожного з індикаторів, можна отримати чисельне значення компетентності. Побудована система ознак-індикаторів представляла собою банк запитань і певних завдань. Відповіді на запитання оцінювалися таким чином: 0 – немає, не знаю (не вмію); 1 – так, знаю (вмію), але недостатньо добре; 2 – так, знаю (вмію) дуже добре.

Після проведення тестування з урахуванням оцінок індивідуальних значень індикаторів кожного студента визначалися величини мотиваційного, операційно-діяльнісного, когнітивного, рефлексивного компонентів і переводились у стобальну шкалу. Шкала оцінки рівнів сформованості творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання наведена у таблиці 5.2.

Таблиця 5.2

Шкала оцінки рівнів сформованості здатностей учителя до формування творчих здібностей учнів

Рівні сформованості творчих здібностей	Відповідна кількість балів
Високий	80–100 балів
Середній	60–79 балів
Низький	1–59 балів

Результати, що були отримані до початку та після проведення формувального експерименту, відображені на наведених нижче діаграмах (рис. 5.3–5.6).



Рис. 5.3. Динаміка змін рівнів сформованості творчих здібностей за мотиваційним критерієм учнів експериментальної та контрольної груп до початку та після проведення формувального експерименту

Аналіз даних діаграми (рис. 5.3) дозволяє зробити висновок, що більша частина учнів експериментальної та контрольної груп до початку проведення формувального експерименту показали результати, що свідчать про низький рівень сформованості творчих здібностей за мотиваційним критерієм (53,1% та 53,3% відповідно). При низькому рівні сформованості творчих здібностей і також суттєвих розбіжностей немає – 31,3% і 30% учнів відповідно. Найменшої кількості учнів з кожної групи був високий рівень сформованості творчих здібностей за мотиваційним критерієм відповідно: в експериментальній групі – 18,7%, у контрольній групі – 16,7% учнів.

Аналіз результатів формувального експерименту переконливо засвідчив підвищення рівнів сформованості творчих здібностей за мотиваційним

критерієм учнів: так кількість учнів, що показали високийрівень, збільшилася до 37,5% в експериментальній і 23,3% – у контрольній групі. В експериментальній групі ми спостерігали зменшення кількості учнів, що мали низький і середній рівні відповідно – 46,8% і 15,6% . У контрольній групі також відбулося зменшення кількості учнів середнього рівня сформованості творчих здібностей до 46,67%, а кількість учнів, що показали низький рівень, залишилися без змін.

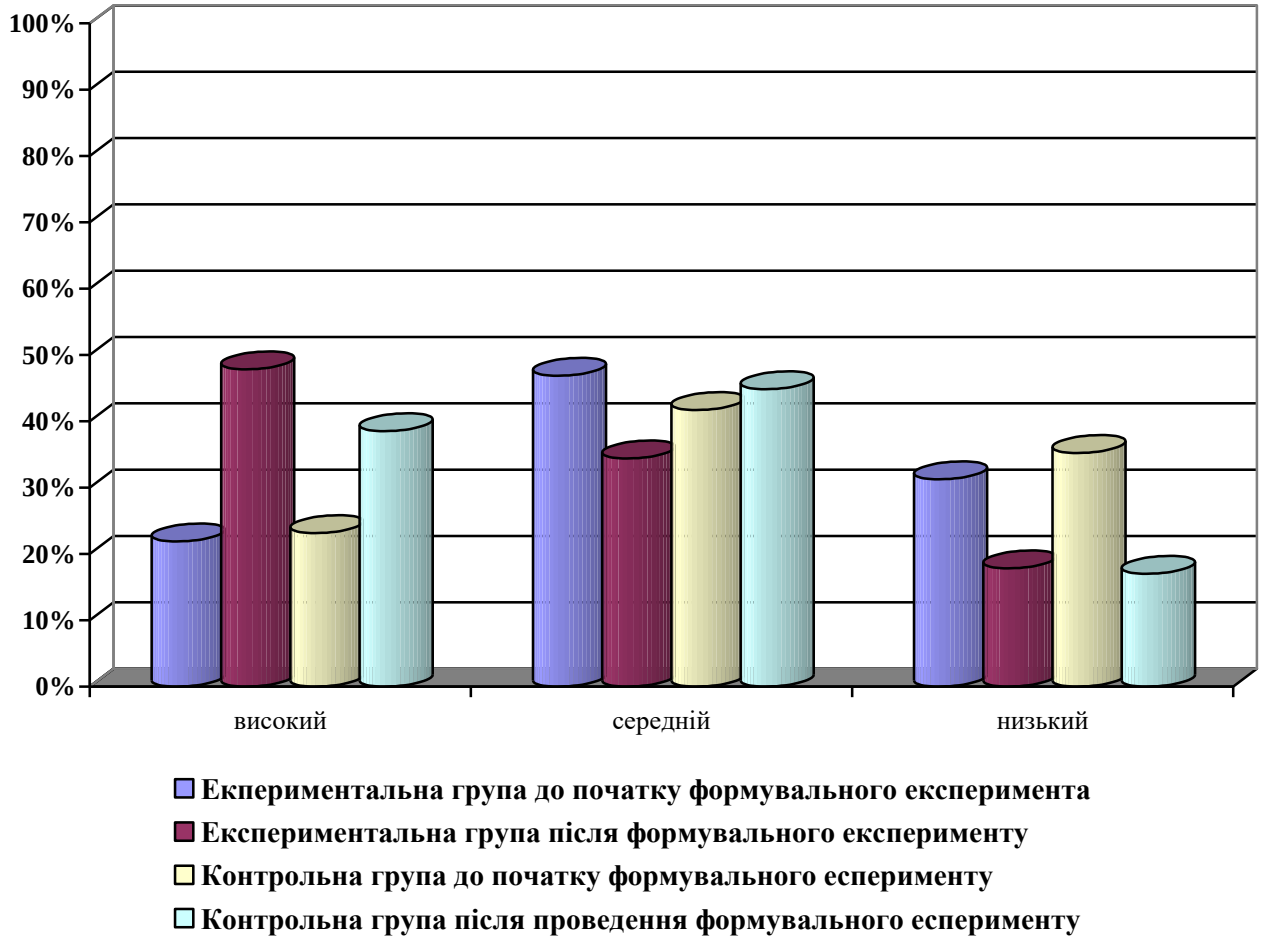


Рис. 5.4. Динаміка змін рівнів сформованості творчих здібностей за операційно-діяльнісним критерієм учнів експериментальної та контрольної груп до початку та після проведення формувального експерименту

Аналіз експериментальних даних (рис. 5.4) надав можливість зробити висновок про помітні позитивні зміни у рівнях сформованості творчих здібностей за операційно-діяльнісним критерієм учнів експериментальної групи. Слід зазначити, що за визначеним критерієм після проведення

експерименту високий рівень виявили 31,3% учнів, що на 15,6% більше, ніж до експерименту – 15,6%.

Відбулися незначні зміни у високому рівні контрольної групи (з 16,7% до початку 20% – після проведення формувального експерименту).

Помітні зміни спостерігали у кількісному складі груп учнів, що виявили низький рівень сформованості творчих здібностей за операційно-діяльнісним критерієм: в експериментальній групі після експерименту – збільшення з 34,4% учнів до 46,8%, у контрольній групі – з 33,3% учнів до 36,7%.

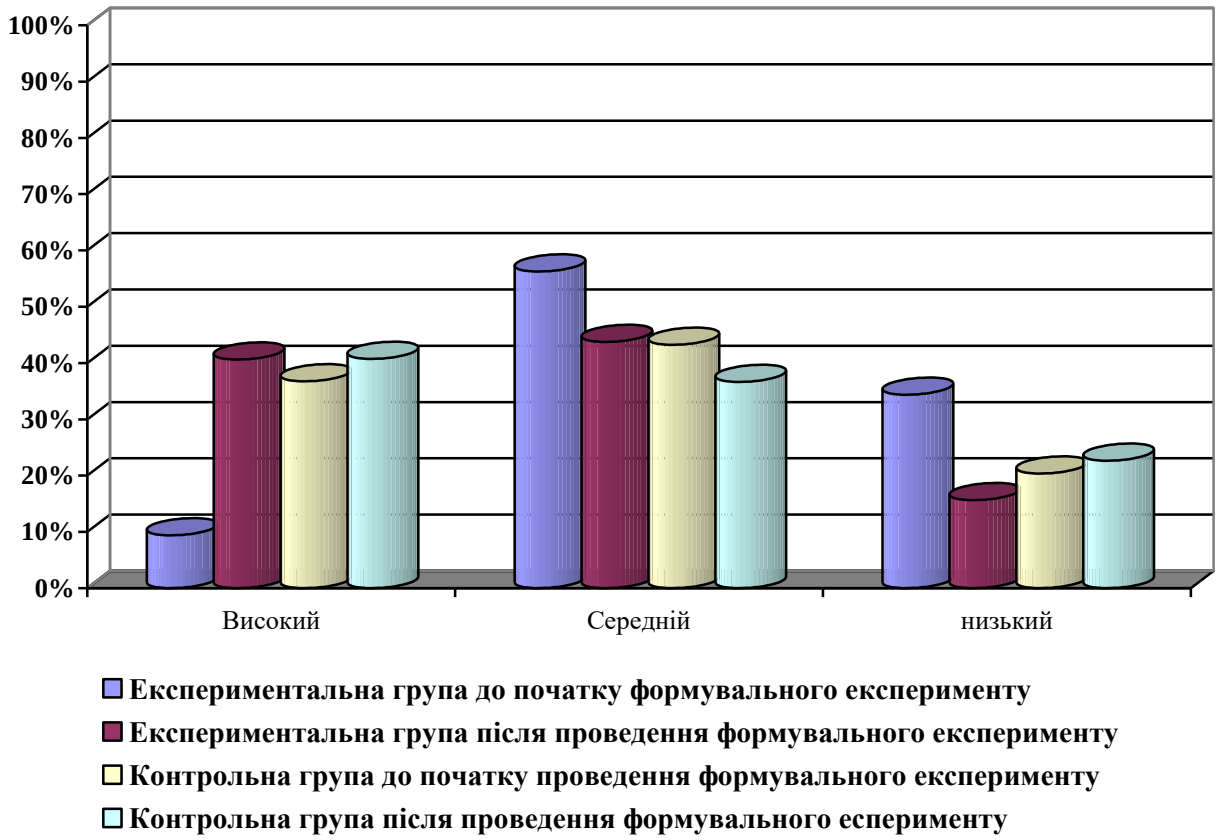


Рис. 5.5. Динаміка змін рівнів сформованості творчих здібностей за когнітивним критерієм учнів експериментальної та контрольної груп до початку та після проведення формувального експерименту

На низькому рівні у експериментальній і контрольній групах спостерігалося зменшення (відповідно – з 50% до 21,8% і з 50% до 46,3% учнів). У контрольній групі спостерігалося збільшення кількості учнів, що показали високий рівень (з 16,7% до 20,0%).

Аналіз результатів експериментальної роботи показав (рис. 5.5) що, до початку проведення формувального експерименту суттєвих відмінностей між рівнями сформованості творчих здібностей за когнітивним критерієм у учнів двох груп не було. Найбільша кількість учнів експериментальної та контрольної груп показала середній рівень відповідно 43,7% і 46,7%. Високий рівень знань продемонстрували 15,63% учнів експериментальної та 13,3%– контрольної груп. Низький рівень продемонстрували 40,63% студентів експериментальної та 40% – контрольної груп.

Після проведення формувального експерименту у членів експериментальної групи простежувалась тенденція до збільшення кількості учнів, що мали високий і середній рівні знань – 34,4% і 56,4%, зменшення кількості учнів, що мали низький рівень знань – 9,4%. У контрольній групі середній рівень сформованості творчих здібностей за когнітивним критерієм залишився 43,3%, але відзначилося незначне збільшення кількості учнів, що мали високий рівень – 20%, а низький рівень дещо знизився до 36,67% учнів.

Найбільша частина учнів експериментальної та контрольної груп показала середній рівень (відповідно 56,3% та 56,7%). Високий рівень знань продемонстрували 12,5% учнів експериментальної та 10% – контрольної груп. Початковий рівень був у 31,3% учнів експериментальної та 33,3% – контрольної груп.

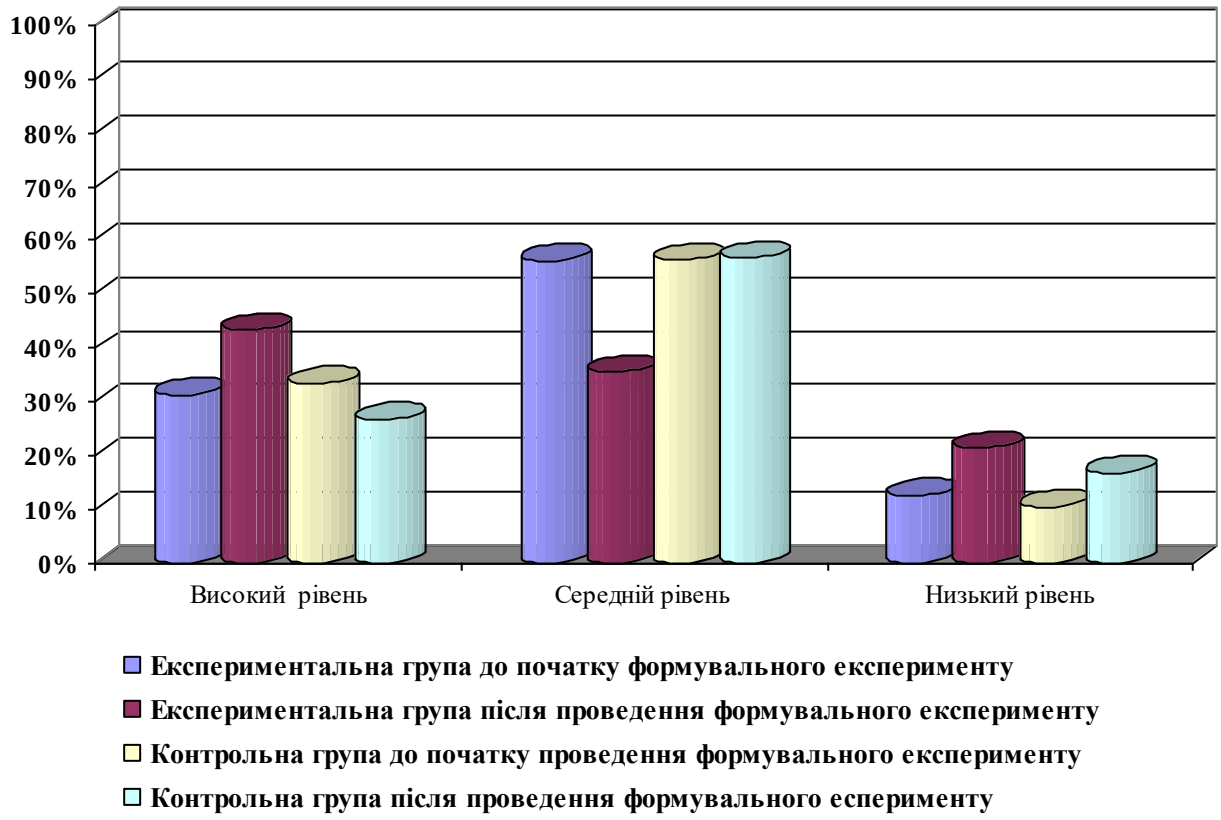


Рис. 5.6. Динаміка змін рівнів сформованості творчих здібностей за рефлексивним критерієм учнів експериментальної та контрольної груп до початку та після проведення формувального експерименту

Аналіз результатів експериментальної роботи (рис.5.6) показав, що до початку проведення формувального експерименту суттєвих відмінностей між рівнями сформованості творчих здібностей за рефлексивним критерієм у учнів двох груп не було.

Після проведення формувального експерименту у членів експериментальної групи простежувалась тенденція до збільшення кількості учнів, що мали високий і середній рівень знань (31,3% і 53,2%), та зменшення кількості учнів, що мали низький рівень знань (15,6%). У контрольній групі середній рівень творчих здібностей за рефлексивним критерієм залишився 56,7%, але відзначалося незначне збільшення кількості учнів, що мали високий рівень (16,7%), а низький рівень дещо знизився (до 26,7% учнів).

Аналіз експериментальних даних за визначеними критеріями (мотиваційним, операційно-діяльнісним, когнітивним, рефлексивним) надав можливість (див. табл. 5.3) подати сукупність складових творчих здібностей учнів контрольної та експериментальної груп на різних етапах формувального експерименту, яка дозволила стверджувати, що існує істотна відмінність у рівнях сформованості творчих здібностей учнів контрольної та експериментальної груп.

Таким чином ми дійшли висновку про те, що реалізація запропонованої концептуальної моделі формування творчих здібностей в умовах інтеграції музичного навчання, що ґрунтуватимуться на відповідних організаційно-педагогічних умовах; розроблення та інтеграція спецкурсів медіа- освітньої спрямованості у зміст музичного навчання для формування творчих здібностей, та зокрема під час викладання авторського курсу « Українська музика в дзеркалі світової музичної культури» сприяло підвищенню рівня сформованості творчих здібностей учнів

Таблиця 5.3

Динаміка рівнів сформованості здатностей майбутніх учителів до формування творчих здібностей учнів експериментальної та контрольної груп на початку та наприкінці формувального експерименту, %

Групи	Критерії	Кількість студентів, %					
		На початок експерименту			На кінець експерименту		
		Низький	Середній	Високий	Низький	Серед-ній	Висо-кий
КГ	Мотива-ційний	23,33	46,44	30,23	13,55	33,33	53,12
ЕГ		37,50	46,88	15,62	18,43	50,32	31,25
КГ	Операційно-діяльнісний	35,21	41,67	23,12	16,67	44,81	38,52
ЕГ		31,25	46,87	21,88	17,81	34,38	47,81
КГ	Когнітивний	20,37	43,23	36,74	22,65	36,63	40,72
ЕГ		34,38	56,25	9,37	15,62	43,75	40,63
КГ	Рефлексивний	10,38	56,30	33,32	16,67	56,67	26,66
ЕГ		12,50	56,25	31,25	21,25	35,42	43,33

При аналізі та обробці результатів формувального експерименту ми використали метод математичної статистики. З метою визначення статистичної

значущості різниці у змінах рівнів сформованості творчих здібностей учнів було проведено кількісний аналіз одержаних результатів за методикою М. Грабаря і К. Краснянської [129]. Для порівняння розподілу об'єктів двох сукупностей за станом ознак у двох вибірках із сукупностей, що розглядаються, використовувався критерій Т (хі-квадрат).

За допомогою визначеного критерію χ^2 можна підрахувати значення статистики критерію Т за формулою:

$$T = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^{c} \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}},$$

де: *n1* та *n2* – обсяги вибірок із двох сукупностей;

Qij – значення елементів таблиці, що вказує на кількість елементів j-тої вибірки, що відносяться до і-тої категорії;

C – кількість категорій.

Для дослідження було використано рівень значущості – α = 0,05 [129, с. 40-49], що допускає помилку, в середньому, у 5-ти випадках із 100. Випадкові події, ймовірність яких менш або дорівнює α, вважаються практично неможливими. Якщо б така подія все-таки сталася, то вона була б викликана не випадковими причинами.

На підставі експериментальних даних ми отримали значення χ^2 емп, яке порівнювалося з критичним значенням статистики χ^2 кр, яке визначають за таблицею „Критичних значень статистики, що мають розподіл χ^2 з кількістю ступенів свободи *v*, для рівнів значущості α", ураховуючи обране значення α [129, с. 130]. За умов виконання нерівності χ^2 емп χ^2 кр нульова гіпотеза (Н0) відхиляється на рівні α та застосовується альтернативна.

Згідно зі статистичними підрахунками зміни в рівнях сформованості творчих здібностей учнів завдяки впровадженню концептуальної моделі є статистично значущими, тобто вірогідними.

Ми дійшли висновку, що отримані результати підтверджують ефективність впровадження концептуальної моделі, що ґрунтувалася на

відповідних організаційно-педагогічних умовах, їх впливу на підвищення рівня сформованості творчих здібностей учнів.

Висновки до п’ятого розділу

1. Сутність принципу інтеграції у музичні педагогіці полягає в науково обґрунтованому, органічному взаємопроникненні різних областей знання: у вигляді – а) окремих (точкова інтеграція); б) декількох (блокова інтеграція); в) багатьох у сукупності (комплексна інтеграція) – асоціацій, символів, категорій та ін.; з урахуванням вікових і психолого-педагогічних особливостей особистості учнів; з метою оптимізації й підвищення ефективності формування цілісної картини світу і явищ життя учнями в рамках одного предмету. Тим самим, використання принципу інтеграції в навчальних заняттях (при опорі на широке застосування міжнаукових зв'язків) сприяє гармонічному розвитку особистості – і учня, і навчаючого (тобто вчителя) а також розвиваючому, гуманістичному навчанню, стимулюючи науково-пошукову, творчу діяльність, як учнів, так і викладачів.

2. Підтверджено, що реалізація запропонованої концептуальної моделі формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання, що ґрунтуватимуться на відповідних організаційно-педагогічних умовах; розроблення та інтеграція дисциплін у зміст навчального процесу зокрема під час викладання авторського курсу «Українська музика в дзеркалі світової музичної культури» сприяло підвищенню рівня сформованості творчих здібностей учнів.

На контрольному етапі експериментальної роботи визначено рівні сформованості творчих здібностей учнів експериментальної та контрольної груп на початку та наприкінці формувального експерименту.

Результати експериментальних досліджень довели, що моделювання системи професійних дій, проектування стратегії розвитку музичного навчального середовища в процесі формування творчих здібностей, зокрема під час викладання авторського курсу „ Українська музика в дзеркалі світової

музичної культури ” сприяло підвищенню рівня сформованості творчих здібностей учнів., що свідчить про ефективність розробленої концептуальної моделі.

Після проведення формувального експерименту у членів експериментальної групи простежувалась тенденція до збільшення кількості учнів, що мали високий і середній рівні знань – 34,4% і 56,4%, зменшення кількості учнів, що мали низький рівень знань – 9,4%. У контрольній групі базовий рівень сформованості творчих здібностей за когнітивним критерієм залишився 43,3%, але відзначилося незначне збільшення кількості учнів, що мали високий рівень – 20%, а низький рівень дещо знизився до 36,67% студентів.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретико-методичне узагальнення і запропоновано нове розв’язання наукової проблеми підготовки вчителя до формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання, яке полягає у визначенні методологічних засад і концептуальних підходів до ефективного впровадження регулятивних механізмів цього процесу, що знайшло відображення в розробці й експериментальній перевірці поетапної методики формування означеного феномена. Розроблено концептуальну модель підготовки вчителя до формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дозволяє зробити наступні висновки.

1. На основі всебічного аналізу в дослідженні доведено, що підготовка вчителя до формування творчих здібностей учнів є одним із актуальних завдань сучасної педагогіки і вимагає міждисциплінарного розгляду проблеми – з філософських, психолого-педагогічних та музикознавчих позицій. Розкриття природи, сутності та змістової характеристики готовності вчителя до формування творчих здібностей школярів дозволило виявити системоутворюючі якості в їх структурі, детермінанти їх розвитку і з'ясування того, що вже напрацьовано з цієї проблеми в галузі загальної і спеціальної музичної освіти.

Розкриття природи, сутності та змістової характеристики творчих здібностей людини дозволило зробити висновок, що це інтегральне психологічне утворення, що включає мотиваційний, операційно-діяльнісний, когнітивний, рефлексивний компоненти, цілісність яких ґрунтується на взаємозв’язку, взаємозалежності та взаємозумовленості і є гарантом успішності художньо-творчої діяльності будь-якого фахівця. Під формуванням творчих здібностей фахівця розуміється їх розвиток як результат цілеспрямованих педагогічних впливів. На основі теоретичного аналізу проблеми в дисертації уточнено систему понять: «творчість», «творча особистість», «творча діяльність», «здібності», «творчі здібності».

2. Методологічними засадами дослідження визначено застосування принципу інтеграції у музичній педагогіці полягає в науково обґрунтованому, органічному взаємопроникненні різних галузей знання у вигляді: а) окремих (точкова інтеграція); б) декількох (блокова інтеграція); в) багатьох у сукупності (комплексна інтеграція) – асоціацій, символів, категорій тощо; з урахуванням учителем вікових і психолого-педагогічних особливостей особистості учнів; підготовка вчителя до запровадження у навчальний процес оптимізації й підвищення ефективності формування цілісної картини світу і явищ життя учнями в рамках одного предмету. Тим самим, використання принципу інтеграції в навчальних заняттях (при опорі на широке застосування міжнаукових зв'язків) сприяє формуванню творчих здібностей особистості і навчаючого (тобто вчителя) й учня, а також розвиваючому, гуманістичному навчанню, стимулюючи науково-пошукову, творчу діяльність, як учителя, так і учнів.

Інтеграційні процеси мають знайти широке відтворення в сучасному навчальному закладі, стати провідною тенденцією удосконалення вищої мистецької педагогічної освіти. В нашому дослідженні поняття інтеграції розглядається у контексті процесу становлення цілісності світосприйняття, досягнення універсальності знань і практичного досвіду студентів, гармонізації умов для їхнього творчого самовиявлення. Інтеграція навчальних дисциплін передбачає не розчинення однієї в іншій, а налагодження взаємовпливових контактів, зміцнення зв’язків між ними.

3. Підготовка вчителя музики в сучасних умовах має спрямовуватись на оволодіння способами створення сприятливих умов для розвитку творчих здібностей учнів. Формування творчих здібностей учнів вимагає формування творчої особистості самого вчителя, розвитку його педагогічної креативності, основу якої складають ті індивідуально-психологічні здібності, що забезпечують успішність творчої діяльності і є необхідною умовою її ефективного виконання. Отже, визначальним завданням підготовки майбутніх вчителів музики у вищій школі є розвиток їхніх творчих здібностей, здатності

до нестандартних способів художньо-педагогічного мислення, зосередження зусиль на формуванні у студентів умінь та навичок здійснювати майбутню музично-педагогічну діяльність на високому творчому рівні. Педагогічна і музична талановитість мають усвідомлюватись перш за все як здатність до творчості.

4. Підготовка вчителя до формування в учнів творчих здібностей має визначатись скоординованим впливом всіх компонентів навчально-виховного процесу на формування у студентів особливого ставлення до професійної діяльності як до творчої. Важливого значення набуває створення умов для усвідомлення майбутніми вчителями власної творчої індивідуальності, ставлення до себе як до творця педагогічного процесу. Досягнення успішності підготовки до формування в учнів творчих здібностей в умовах інтеграції окремих компонентів професійної підготовки передбачає також актуалізацію ставлення студентів до вихованців як до суб'єктів креативного розвитку в галузі музичного мистецтва.

5. Необхідним чинником, що забезпечує успішність підготовки, має стати формування у студентів умінь застосування інтегрованих знань в галузі музичного навчання, що зумовлює ефективність педагогічного впливу означеної підготовки через досягнення його цілісності. В цьому контексті суттєвого значення набуває вимога щодо формування загальної культури студентів, забезпечення широти їхньої ерудиції не тільки в музиці, а й в інших видах мистецтва, орієнтації підготовки на поліхудожні виміри мистецької педагогіки. Водночас готовність вчителя до формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання має зумовлюватись об’єднанням в єдине ціле ізольованих складових музично-фахової підготовки. Моноспеціалізовані підходи у навчанні студентів досягають ефективності у співіснуванні із створенням нових інтегративних навчальних дисциплін, таких, які б поєднували різні грані музичної підготовки, наприклад, елементи музичної і театральної діяльності, вокально-виконавського й інструментально-виконавського мистецтва, виконавського й музично-теоретичного навчання

(“Спів під власний акомпанемент”, “Театралізовано-сценічні форми музичної діяльності школярів”, “Концертно-просвітницькі види позакласної роботи в школі ” тощо).

6. Визначення методологічних засад дослідження дозволило розробити і обґрунтувати *концептуальну модель* підготовки вчителя до формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання, яка є системою провідних узагальнених положень щодо визначення принципів. Провідними системоутворюючими принципами вважаємо: загальнодидактичні (науковості, зв’язку теорії з практикою, міжпредметності, наступності, системності, доступності, диференційованості); специфічні (практичної та прикладної спрямованості, індивідуалізації, інтегративності,)

У дослідженні розроблено й апробовано організаційно-методичну систему підготовки вчителя до формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання, яка включає компонентну структуру, групи критеріїв її сформованості, організаційно-педагогічні умови та поетапну методику формування означеного феномена. Доведено, що ефективність підготовки вчителя до формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання можлива за створення та дотримання таких *організаційно-педагогічних умов*: створення відповідного музичного-навчального середовища для реалізації позитивної вмотивованості навчальної діяльності учнів у процесі вивчення дисципліни «Музичне мистецтво»; переорієнтація в цілепокладанні від процесуальних аспектів на кінцевий інтегрований результат засобами інтерактивних технологій підготовки вчителя до формування творчих здібностей учнів; розроблення та інтеграція спецкурсів музичної спрямованості, використання міжпредметних зв’язків; наявність навчально-методичного матеріалу для організації практичної діяльності майбутнього вчителя.

7. Розроблену й апробовану організаційно-методичну систему підготовки вчителя до формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання створено згідно зі сформульованими принципами і розробленими

організаційно-педагогічними умовами їх утілення. Запроваджений якісно новий спецкурс «Українська музика в дзеркалі світової музичної культури» дозволив у концентрованому вигляді представити основні аспекти запропонованої поетапної методики та створював сприятливі умови для оптимізації процесу підготовки вчителя до формування формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання.

8. Результати формувального експерименту підтвердили продуктивність розроблених концептуальної моделі та організаційно-методичної системи підготовки вчителя до формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання.

Обґрунтованість теоретичних положень та дієвість практичних розробок прикладного характеру доведено на основі аналізу індивідуальних показників сформованості здатностей вчителя до формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання за визначеними критеріями та показниками. По завершенню експериментального етапу дослідження виявлено динаміку змін, які відбулися при формуванні здатностей вчителя до формування творчих здібностей учнів. Порівняння отриманих на початку та наприкінці експерименту даних дало змогу визначити, що кількість учителів у КГ з *високим* рівнем сформованості здатностей до формування творчих здібностей школярів змінилася в позитивному напрямі, проте в ЕГ відбулося значне зростання кількості вчителів із високим рівнем сформованості здатностей до формування творчих здібностей школярів за всіма критеріями: по мотиваційному збільшився на 15,63%; по операційно-діяльнісному збільшився на 25,93%; по когнітивному критерію збільшився на 31,26%; по рефлексивному збільшився на 12,08%.

Аналіз результатів експериментальної роботи підтвердив результативність упровадження концептуальної моделі підготовки вчителя до формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання, системоутворюючим фактором якої є організаційно-педагогічні умови.

9. Теоретично обґрунтована та експериментально перевірена система підготовки вчителя до формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання, покладена в основу розробленого і впровадженого навчально-методичного комплексу, який може бути продуктивно використаний вчителями, методистами, студентами та магістрами музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів, пов’язаних із проблемою формування творчих здібностей учнів в умовах інтеграції музичного навчання. Потребують подальшого вивчення методика реалізації інтегративного підходу щодо творчої індивідуальності вчителя музики, розроблення навчально-методичного супроводу цілісного педагогічного процесу у ВНЗ та організація моніторингу якості освіти вчителів музики на засадах інтеграції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Методологическая подготовка учителя музыки: Научно-метод. материал для слуш. курсов повыш. квалиф. / Э.Б Абдуллин // ИУИ по пред. «Музыка» / Отв. ред. Г.П. Сергеева. – М., 1992. – 72 с.

2. Абдуллин Э.Б. Теория и методика музыкального образования школьников: программа-конспект./ Э.Б Абдуллин // – М., 1996. – 53 с.

3. Абульханова-Славская К.А. О путях построения типологии личности / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1983.– Т4. – №1. – С. 14-29.

4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

5. Адлер Ю.П. Планирование эксперимента при поиске оптимальных условий / Ю.П. Адлер, Е.В. Маркова, Ю.В. Грановский. - Москва. - 1976.

6. Адорно Т. Введение в социологию музыки / Т. Адорно. - М., 1962. – 234 с.

7. Азарова Л.Н. Как развивать творческую индивидуальность младших школьников. (Проблема трансцендентности в рамках психологического сопровождения) / Л.Н. Азарова // Журнал практического психолога. – 1998. – №4. – С. 80-83.

8. Александров Г.Н. Основы теории педагогических систем и педагогических технологий / Г.Н. Александров, А.А. Дзасаров, А.И. Науменко. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2001. – 176 с.

9. Академія музичного еліти України: до 90-річчя Національної музичної академії України ім. П.І. Чайковського. – К.: Муз. України, 2004. – 560 с.

10. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. – М., 2000. – 336 с.

11. Амонашвили Ш.А. Школа жизни / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский дом Ш. Амонашвили, 1998. – 80 с.

12. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности.

Проблемы способностей / Б.Г. Ананьев. – М., 1962. – С. 15–31.

13. Ананьев Б.Г. Формирование одаренности. Проблемы способностей / Б.Г. Ананьев. – М., 1962. – С. 62-79.

14. Андреева Л.Н. Педагогическая технология управления процессом обучения одаренных детей: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Казань, 2000. – 28 с.

15. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества / А.И. Андреев. – Казань: Изд–во Казанского ун-та, 1988. – 236 с.

16. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы / П.К. Анохин. - М., 1977.

17. Анциферова Л.И. Исследование проблемы мышления в современной зарубежной психологи / Л.И. Анциферова // Вопр. психол. – 1966. – № 3. – С. 96–111.

18. Аристотель. Сочинения в 4-х т. Аристотель – М.,1976. – Т.1. – 222 с.

19. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей / Т.И. Артемьева. – М.: Наука, 1977. – 184 с.

20. Артоболевская А. Первая встреча с музыкой / А. Артоболевская // Первые встречи с искусством. – М.: Искусство в школе, 1995. – С. 3-36.

21. Арчажникова Л.А. Профессия – учитель музыки: книга для учителя / Л.А. Арчажникова. – М., 1984. – 111 с.

22. Асафьев Б.В. Музыка в современной общеобразовательной школе / Б.В. Асафьев // В сборнике «Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании». – М.-Л., 1973. – С. 52-68.

23. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1986. – 158 с.

24. Асмолов А.Г. Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора к диагностике развития) / А.Г. Асмолов, Г.А. Ягодин // Вопр. психологии. – 1992. – №1. – С. 6-13.

25. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: уч. пособие / О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – С. 172-194.

26. Арановский М.Г. Что такое программная музыка / М.Г. Арановский. – М.: Музгиз, 1962. – 119с.

27. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Ред. и вступ. ст. С.М. Орловой. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973.– 143 с.

28. Афанасьев Ю.Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности / Ю.Л. Афанасьев. – Львов: Свит, 1990. – 160 с.

29. Архімович Л. Нариси з історії української музики / Л. Архімович, Т. Каришева, Т. Шиффер, О. Шреєр-Ткаченк // Українська радянська музика. – Ч.2. – К.: Мистецтво, 1964.

30. Архімович Л.Б. Шляхи розвитку української радянської опери / Л.Б. Архімович. – К.: Муз. Україна, 1970.

31. Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанський. – М., 1983. – 308 с.

32. Баград М.В. Общая классификация наук и её связь с библиотечной классификацией / М.Д. Баград. – Рига, 1967.

33. Байдалинов С.Н. Фортепианная школа А.Н. Есиповой и ее значение в современной музыкальной педагогике: автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2000. – 21 с.

34. Бакланова Т.И. Искусство: программа интегрированного курса. 1-9 класс / Т.И. Бакланова, Н.М. Сокольникова, В.В. Степанова, Т.Я. Шпикалова. – М., 1997. – С. 7-18.

35. Баренбойм Л. Эмиль Гилельс. Творческий портрет артиста / Л. Баренбойм. – М.: Советский композитор, 1990. – 264 с.

36. Баринова Н.Н. О развитии творческих способностей ученика / Н.Н. Баринова. – Л.: Музгиз, 1961. – 60 с.

37. Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя / Ф. Баррон // Вопр. Психологии. – 1990. – № 2. – С. 153-158.

38. Басин Е.Я. Психология художественного творчества (Личностный подход) / Е.Я. Басин. – М.,1985.

39. Бахарева Л.Н. Технология интегрированных занятий в начальной школе / Л.Н. Бахарева. – Рязань, 1997. – 85 с.

40. Безбородова Л.А. Межпредметные связи в формировании музыкального восприятия слушателей / Л.А. Безбородова // Сб. ст. по материалам 6-ой Всесоюзной конференции учителей музыки. – М., 1982. – 187 с.

41. Безклубенко С.Д. Природа искусства: о некоторых сторонах художественного творчества / С.Д. Безклубенко. – М.: Политиздат, 1982. – 166 с.

42. Безрогов В.Г. Воспоминания как источник по истории детства / В.Г. Безрогов // Труды кафедры педагогики, истории, образования и педагогической антропологии. – М., 2001. – Вып 2. – С. 65-77; Вып.4. – С.130-157.

43. Беленький Г.И. Межпредметные связи / Г.И. Беленький // Современное образование в школе. – М., 1985. – 420 с.

44. Белобородова В.К. Музыкальное восприятие / В.К. Белобородова, Г.С. Ригина, Ю.Б. Алиев // Музыкальное восприятие школьников / Под ред. М.А. Румер. – М.: Педагогика, 1975. – С. 6-36.

45. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.

46. Белова Е. Одаренные дети / Е. Белова // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 4. – С. 69-75; 1996. – № 5. – С. 31-38; 1996. – № 10. – С. 76-87.

47. Бенч О.Г. Хороспів українців / О.Г. Бенч // Український світ. – 1992. – № 1. – С. 32-33.

48. Бенч-Шокало О.Г. Український хоровий спів: актуалізація звичаєвої традиції: навч. посіб / О.Г. Бенч-Шокало. – К.: Ред. журн. «Укр. Світ», 2002. – 440 с.

49. Бердяев Н.А. Самопознание: опыт философской автобиографии / Н.А. Бердяев. – М.: Междунар. отношения, 1990. – 336 с.

50. Бердяев Н.А. Опыт эсхатологической метафизики. Творчество и объективация / Н.А. Бердяев. – Париж, 1947. – 542 с.

51. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества / Н.А. Бердяев. – М.: Правда, 1989. – 607 с.

52. Бердяев Н.А. Смысл творчества. Опыт оправдания человека / Н.А. Бердяев. – 3-е изд. – Париж: УМСА–ПРЕСС, 1991. – 449 с.

53. Блага К. Я – твой ученик, Ты – мой учитель / К. Блага, М. Шебек. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.

54. Блок А.А. «Без божества, без вдохновенья» / А.А. Блок // Собр. соч., Т.6. – М., 1962. – С. 175-176.

55. Блонский П.П. К проблеме воспитания / П.П. Блонский // Учёные записки Академии коммунистического воспитания. – М., 1930. – С. 93-100.

56. Блохинцев Д.И. Две ветви познания / Д.И. Блохинцев // Техника – молодёжи. – 1982. – №3. – С. 18-19.

57. Богачинская Ю.С. Метод как система регулятивов обучения гуманитарно-художественным предметам в школе: дис. …канд. пед. наук. – Волгоград, 1994. – 154 с.

58. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Отв. ред. Б.М.Кедров / Д.Б. Богоявленская. – Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 1983. – 173 с.

59. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Я. Богоявленская. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

60. Богоявленская Д.Б. Субъект деятельности в проблематике творчества / Д.Б. Богоявленская / / Вопр. психол. – 1999. – № 2. – С. 35-41.

61. Богоявленская Д.Б. Диагностика структуры одаренности и пути повышения творческой активности учащихся / Д.Я. Богоявленская, И.И. Ильясов // Гуманизация образования. – 2000. – № 1. – С. 196-209.

62. Бодалев А.А. Проблема способностей в психологии / А.А. Бодалев // Психология о личности. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – С. 24-37.

63. Бодрова Е.В. Актуальные проблемы развития творческих способностей в обучении и воспитании / Е.В. Бодрова и др. // Вопр. психологии. – 1989. – № 1. – С. 174-176.

64. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежиной. – М.: Педагогика, 1972. – С. 22-29.

65. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37- 43.

66. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Изд-во ростов. пед. ун-та, 2000. – 352 с.

67. Боренбойм Л.А. Некоторые вопросы воспитания музыканта-исполнителя и система Станиславского / Л.А. Боренбойм // В сб. «Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства». – Л., 1969. – С. 12-23.

68. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2000. – 225 с.

69. Борисова О.О. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної навчально-ігрової діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Український державний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К, 1994. – 20 с.

70. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М.: ИП РАН, 1997. – 352 с.

71. Братусь Б.С. Аномалия личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.

72. Бромлей Ю.М. Пути народов / Ю.М. Бромлей. – М., 1987. – 345 с.

73. Брушлинский А.В. К психологии творческого процесса / / Человек, творчество, наука. – М.: Наука, 1967. – С. 13–65.

74. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – Москва-Воронеж, 1996.

75. Брылин Б.А. Музыкально-творческое развитие учащихся в условиях досуга / Б.А. Брылин. – К.: КГИК, 1998. – 200 с.

76. Булат Т. Український романс / Т. Булат. – К.: Наукова думка, 1979.

77. Бурменская Г.В. Современная американская психология развития. (Учебное пособие) / Г.В. Бурменская. – М., 1986.

78. Булычев Б.Е. Детская музыкальная школа как современная педагогическая система и пути ее совершенствования: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Чебоксары, 1998. – 18 с.

79. Валеева Р.А. Корчак и Сухомлинский: как любить ребенка / Р.А. Валеева // Педагогика. – 1998. – № 6. – С. 48-57.

80. Ванслов В.В. Проблема прекрасного / В.В. Ванслов. – М., 1957.

81. Введение в педагогическую культуру / Под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1995. – 172 с.

82. Веккер Л.М. Психические процессы / Л.М. Веккер. – СПб: Питер Ком, 2000. – 287 с.

83. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини / Н.О. Ветлугіна. – К.: Рад. школа, 1978. – 225 с.

84. Венгер Л.А. Педагогика способностей / Л.А. Венгер. – М.: Педагогика, 1973. – 140 с.

85. Веракса Н.Е. Еще не поздно / Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко. – М.: Знание, 1992. – 128 с.

86. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.

87. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. – М.: Изд–во Моск. Ун-та, 1976. – 143 с.

88. Виховання естетичної культури школярів: навч. посібник / І.А. Зязюн, Н.Є. Миропольська, Л.О. Хлєбнікова та ін. – К.: ІЗМН, 1998. – 156с.

89. Власова В.Б. Традиции как социально-философская категория / В.Б. Власова // Филос. науки. – 1980. – № 4. – С. 30-39.

90. Волгоград – Фортепиано – 2000. – Волгоград: ООО «ЛБФ», 2000. – 300 с.

91. Волощук І.С. Науково–педагогічні основи формування творчої особистості / І.С. Волощук. – К.: Пед. думка, 1998. – 160 с.

92. Воротникова Е.Н. О совершенствовании учебного процесса в музыкальных школах / Е.Н. Воротникова // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 44-47.

93. Воскресенский М. Оборин – артист и учитель / М. Воскресенский // Оборин Л. – педагог. – М.: Музыка, 1989. – С. 6-18.

94. Воспитание детей в школе: новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой. – М.: Новая школа, 1998. – 208 с.

95. В мире искусства. Словарь основных терминов по искусствоведению, эстетике, педагогике и психологии искусства / Сост. Т.К.Каракаш, А.А.Мелик-Пашаев, науч. ред. А.А. Мелик-Пашаев. – М., 2001. – 384 с.

96. Вульфов Б.З. Організатор позакласної і позашкільної виховної роботи: зміст і методика діяльності / Б.З Вульфов, М.М. Поташник. – К.: Рад. школа, 1984. – 214 с.

97. Вульфов Б.З. Учитель: профессиональная духовность / Б.З Вульфов // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 48.

98. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.

99. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский / Под ред. М.Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.

100. Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский // Хрестоматия по психологии. – М.: Просвещение, 1987. – С. 320-325.

101. Гаєвська Софія: Червоні троянди (про хор Кошиця за кордоном) // Зб. студійно-наукової конференції в Парижі (травень, 1976). – Мюнхен. - Париж,

1980. - С. 218-229.

102. Газман О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы / О.С. Газман // Новое педагогическое мышление. – М., 1989. – С. 221-237.

103. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман // Новые ценности образования. – М., 1995. – № 2. – С.16-45.

104. Галеев Б. Скрябин и развитие идеи видимой музыки / Б. Галеев // Музыка и современность. - Вып. 6. - М., 1969.

105. Гальтон Ф. Наследственность таланта / Ф. Гальтон. – М.: Мысль, 1996. – 269 с.

106. Гальтон Э.О. О музыкально-прекрасном. Опыт проверки музыкальной эстетики / Э.О. Гальтон. - М., 1895.

107. Гасанов Я.К. Межполушарные взаимоотношения мозга и восприятие музыки / Я.К. Гасанов, Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова, В.Н. Корниенко, В.Я. Репин // А.Р. Лурия и современная психология. - М., 1982, С. 207-213.

108. Гафурова Н.О. Конструирование среды, развивающей одаренность личности: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Красноярск, 1996. – 20 с.

109. Гегель Г.В. Эстетика / Г.В. Гегель. – Т.1. – М., 1978. – 342 с.

110. Георгян Н.М. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами музичної ритміки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганський педагогічний ун-т. – Луганск, 1998. – 22 с.

111. Герасимова-Персидська Н.О. Нове в музичному хронотомі кінця тисячоліття / Н.О. Герасимова-Персидська // Українське музикознавство. - Вип. 28. - К.: НМАУ ім. П.І. Чайковського, 1998. - С. 32-47.

112. Глебов И.Н. О музыкально-творческих навыках у детей / И.Н. Глебов // Музыкальное воспитание в школе: сб. статей /Авт. предисловия и сост. О. Апраксина. – М.: Музыка, 1970. – Вып. 6. – С. 13–17.

113. Гилельс Э. О моем педагоге / Э.О. Гилельс // Советская музыка. – 1964. – № 10. – С. 152-160.

114. Гильбух Ю.З. Феномен умственной одаренности / Ю.З. Гильбух, О.Н. Гарнец, С.Л. Коробко // Вопр. психологии. – 1990. – № 4. – С. 147-155.

115. Гинсбург Г. Статьи, воспоминания, материалы / Г. Гинсбург. – М.: Советский композитор, 1984. – 288 с.

116. Глушенко А.А. Влияние интеграции учебной и научной деятельности преподавателя высшей школы на качество подготовки специалиста: автореф. дисс. …докт. пед. наук. – М., 1998. – 48 с.

117. Голицин Г.А. Информация - поведение -творчество / Г.А. Голицин, В.М. Петров. - М., 1991.

118. Голубева Э.А. Опыт комплексного исследования способностей / Э.А. Голубева // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 252-370.

119. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

120. Гончаренко Н.В. Гении в искусстве и науке / Н.В. Гончаренко. – М.: Искусство, 1991. – 432с.

121. Гончарова О.В. О гуманистической направленности в работе с одаренными детьми / О.В. Гончарова // Гуманизация образования и проблемы развития личности. – Волгоград: Перемена, 2000. – С.60-71.

122. Горбенко С.С. Дитяче хорове виховання в Україні. Навчально-методичний посібник. / С.С. Горбенко. - К.: ІЗМН, 1999. - 253с.

123. Гордійчук М.М. Хор і майстри хорового співу / М.М. Гордійчук // Музика і час. - К.: Музична Україна, 1984. - С. 243-276.

124. Горлинский В.И. Модернизация системы музыкального образования и воспитания в современной России: актуальные проблемы переходного периода: автореф. дис. …док. пед. наук. – М., 1999. – 59 с.

125. Горюнова Л. Воспитание музыкального вкуса и развитие музыкального восприятия у школьников / Л. Горюнова // Музыкальное воспитание в школе: сб. статей / Сост. О.Апраксина. – М.: Музыка, 1971.– Вып. 7. – С. 16–26.

126. Горюхина Н.А. Основные черты украинской хоровой классической музыки и их развитие в хоровом творчестве советских украинских композиторов: дис. канд. искусствоведения. - Киев. гос. консерватория. - К., 1956.- 343 с.

127. Готсдинер А. К проблеме многосторонних способностей / А. Готсдинер // Вопр. Психологии. – 1991. – № 1. – С. 82-88.

128. Готсдинер А. Психологические особенности подросткового возраста / А. Готсдинер // Вопросы методики начального музыкального образования. – М.: Музыка, 1981. – С. 12-32.

129. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136с.

130. Гребенюк Н.Є. Вокально-виконавська творчість: автореф. дис. доктора мистецтвознавства: 17.00.03 / Національна музична академія України ім. П.І. Чайковського. – К., 2000. – 39 с.

131. Грінченко М.О. Історія української музики / М.О. Грінченко. - К.: 1992. - 278с.

132. Гродзенская Н.Л. Воспитательная работа на уроках пения / Н.Л. Гродзенская. – М.,1953. – 177 с.

133. Громов Т.С. Природа художественного творчества / Т.С. Громов. – М.: Просвещение, 1986. – 289 с.

134. Гримак Л.П. Общение с собой: начала психологии активности / Л.П. Гримак. – М.: Политиздат, 1991. – 312 с.

135. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: введение в психологию активности / Л.П. Гримак. – М.: Политиздат, 1989. – 318 с.

136. Гринберг М. В классе П.С. Столярского / М. Гринберг, В. Пронин // Музыкальное исполнительнство. – Вып.6. – М.: Музыка, 1970. – С. 162-193.

137. Грубер Р.И. История зарубежной музыки: в 2 т. / Р.И. Грубер. – М., 1957.

138. Гузеев В.В. Лекции по педагогической технологии. Изд. 2-ое. / В.В. Гузеев. - М., 1992. – 73 с.

139. Гулеско І.І. Національний хоровий стиль: навчальний посібник / І.І. Гулеско. - Харків: ХДІК. 1994. – 108 с.

140. Гурець Н.Т. Педагогічні умови розвитку творчої активності молодших школярів у гуртковій роботі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський державний педагогічний університет. – Харків, 1998. – 19 с.

141. Давыдов Ю. Искусство как социологический феномен / Ю. Давыдов. - М., 1968.

142. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. / В.И. Даль. – М., 1981.

143. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 400 с.

144. Дем’янчук О.Н. Формування музично-естетичних інтересів учнів загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1995. – 37 с.

145. Джола Д.М. Эстетическое отношение к действительности как предмет эстетического воспитания: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.04 / Объединенный совет Ин-та философии и Ин-та госуд-ва и права. – К., 1998. – 22 с.

146. Джола Д.М. Теорія і методика естетичного виховання школярів: навч.-метод. посібник / Д.М. Джола, А.Б. Щербо. – К.: ІЗМН, 1998. – 392 с.

147. Дзюба І. Чи усвідомлюємо національну культуру як цілісність // Наука і культура. Україна: Щоріч. - Вип. 22. - К., 1998.

148. Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности / Под ред. В.Д. Шадрикова. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1989. – 140 с.

149. Дистервег Ф.А. Избранные педагогические сочинения / Ф.А.Дистервег / Сост. В.А. Ротенберг, предисл. Е.Н. Медынского. – М., 1956. –

214 с.

150. Дистервег В.А. Руководство к образованию немецких учителей / В.А. Дистерве. – М., 1956. – 312 с.

151. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка: как развить умственные и физические способности ребенка / Г. Доман. – М.: Аквариум, 1996. – 448 с.

152. Доровской А.И. Дидактические основы развития одаренности учащихся. / А.И. Доровской. – М.: Российское педагог. агенство, 1998. – 210 с.

153. Доровской А.И. 100 советов по развитию одаренности / А.И. Доровской. – М.: Российское педагогич. агенство, 1997. – 309 с.

154. Дорфман Л.Я. Актуальные проблемы интегрального исследования индивидуальности в непрофессиональной художественной деятельности / Л.Я. Дорфман // Психолого - педагогические проблемы исследования индивидуальности в культуре и искусстве . - Челябинск, 1989, с. 4-22.

155. Дорфман Л.Я. Метаиндивидуальный мир / Л.Я. Дорфман. - М., 1993.

156. Дорфман Л.Я. Искусство и эмоции / Л.Я. Дорфман. - М., 1996.

157. Дружинин В.Н. Психология интеллекта / В.Н. Дружинин // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 32-37.

158. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. / В.Н. Дружинин. – С-Пб: Питер, 1999. – 368 с.

159. Дьяченко Н.Г. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях / Н.Г. Дьяченко, И.А. Котляревский, Ю.А. Полянский. - К.: Музична Україна, 1987. - 110с.

160. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей до и после Л.С. Выготского / О.М. Дьяченко // Вопр. психологии. – 1996. - №6. – С. 98-109.

161. Евард И.А. Современная российская музыкальная культура: социально- философский анализ: автореф. дис. … канд.филос. наук. – М., 2001. – 25 с.

162. Енциклопедія освіти / Гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

163. Загадка человеческого понимания / Под общ. ред. А.А. Яковлевой. – М.: Политиздат, 1991. – 352 с.

164. Задорина Е.Н. Классификация учащихся специализированных школ по различным параметрам одаренности / Е.Н. Задорина // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1991. – № 2(6). – С. 32-34.

165. Задорина Е.Н. Соотношение творческой и специальной одаренности в различных возрастных группах учащихся музыкальной школы / Е.Н. Задорина // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1991. – № 1(5). – С. 39-44.

166. Защитить и приумножить отечественные традиции музыкального образования: круглый стол // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 47-55.

167. Загайкевич М.П. Драматургія балету / М.П. Загайкевич. - К.: Наукова думка, 1978.

168. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Владимир Ильич Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.

169. Землянский Б. На уроках Л.Н. Оборина. Оборин Л. – педагог. / Б. Землянский. – М.: Музыка, 1989. – С. 57-108.

170. Зинькевич Е.С. Динамика обновления. Украинская симфония на современном этапе в свете диалектики традиции и новаторства (1970-е - начало 80-х годов). / Е.С. Зинькевич. - К.: Муз.Україна, 1986.

171. Зинченко В.П. Проблема объективного метода в психологии / В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили // Вопросы философии. - 1977. - №7.

172. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву / І.А. Зязюн. – К. : Вища шк., 1976. – 176 с.

173. Іванова Л. Педагогічні ідеї М. Леонтовича / Л. Іванова // Музика в школі. Зб. статей. Вип. 8. - К.: Музична Україна, 1982. - С. 58-62.

174. Історія української культури: Побут. Письменство. Мистецтво. Театр. Музика / За ред. І.Крип'якевича. - К.: Либідь, 1994. - 651 с.

175. Історія української музики. Т.4. - К.: Наукова, думка, 1992. - 615 с.

176. Історія української радянської музики. Навч. посібник. - К.: Музична Україна, 1990. - 295 с.

177. Ибука М. После трех уже поздно / М. Ибука. – М.: Знание, 1991. – 192 с.

178. Иванников В.А. К сущности волевого поведения / В.А. Иванников // Психол. журнал. – Т.6. – № 3. – 1985. – С. 47-55.

179. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – М.: Издательство МГУ, 1991. – 140 с.

180. Иванченко Г.В. Языки музыки и музыкальные предпочтения / Вопросы социологии и психологии музыки / Г.В. Иванченко. - М., 1992.

181. Игнатенко Т.Ф. Формирование инициативности старшеклассников в процессе учебно-познавательной деятельности: автореф. дис. …канд. пед. наук / Т.Ф. Игнатенко. – Брянск, 1996. – 23 с.

182. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – С-Пб.: Питер, 2000. – 512 с.

183. Иванченко Г.В. Языки музыки и музыкальные предпочтения: Вопросы социологии и психологии музыки / Г.В. Иванченко. - М., 1992.

184. Иллюстрированный энциклопедический словарь / Гл. ред А.П. Горкин. – М., 1995. – 894 с.

185. Ильенко Л.П. Интегрированный эстетический курс для начальной школы / Л.П. Ильенко. – М., 2000. – 64 с.

186. Ингарден Р. Исследования по эстетике / Р. Ингарден. - М., 1962.

187. Ингекамп К. Педагогическая диагностика / Р. Ингарден. - М., 1991.

188. Интонация и музыкальный образ. - М., 1965.

189. Интуиция, логика, творчество / Под ред. М.И. Панова. – М.: Наука, 1987. – 175 с.

190. Искусство и дети. Эстетическое воспитание за рубежом. – М.: Искусство, 1969. – 272 с.

191. История украинской музыки: учеб. пособие для студентов муз. вузов СССР / Сост. и ред. А.Я.Шреер-Ткаченко. - М.: Музыка, 1981.

192. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д.Б. Кабалевский // Программы для общеобразовательных школ. - М., 1994. - С. 17-31.

193. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы экспериментальной программы по музыке для общеобразовательной школы / Д.Б. Кабалевский. - М., 1975, - 146 с.

194. Кабкова Е.П. Категории обобщения и переноса информации в процессе полихудожественного развития школьников на уроках Мировой художественной культуры: Виды искусства и их взаимодействие / Е.П. Кабкова. – М., 2001. – С. 33-54.

195. Кабанова-Меллер Е.И. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е.И. Кабанова-Меллер. – М.: Прогресс, 1981. – 94 с.

196. Каган М.С. Социальные функции искусства / М.С. Каган. – Л.: Знание, 1978. – 36 с.

197. Каган М.С. Общение как ценность и как творчество: Вопр. психол. / М.С. Каган, А.М. Эткинд. – 1988. – №4. – С. 25–34.

198. Каптерев П.Ф. О саморазвитии и самовоспитании / П.Ф. Каптерев // Педагогика. – 1999. – №7. – С. 73-84.

199. Каптерев П.Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе / П.Ф. Каптерев // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в.– М., 1990. – С. 215-231.

200. Карпов А.В. Рефлексивность в структуре общих способностей / А.В. Карпов, Л.Г. Жедунова // Ярославский педагогический вестник. – 1998. – №2. – С. 57-61.

201. Карцева Т.Б. Личностные изменения: проблемы психологической диагностики / Т.Б. Карцева // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 483-492.

202. Катаев С.Г. Индикаторный метод оценивания компетенций / С.Г. Катаев, Ю.О. Лобода, Е.А. Хомякова // Вест. ТГПУ. – 2009. – Вып. 11(89). – С. 70-73.

203. Кедров Б.Н. Классификация наук: Прогноз К.Маркса о науке будущего / Б.Н. Кедров. – М., 1985. – 544 с.

204. Кедров Б.Н. О синтезе наук / Б.Н. Кедров // Вопросы философии. - №3. - 1973. – С. 77-78.

205. Кирнарская Д.К. Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности. / Д.К. Кирнарская // Вопр. психологии. – 1989. – №2. – С. 47-57.

206. Кирнарская Д.К. Полюшка, Поля… (о Полине Осетинской) / Д.К. Кинарская // Общая газета. – 9-15.08. – 2001. – №32 (418).

207. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе : анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Педагогика, 1989. – 187 с.

208. Кичук Н.В. От творчества учителя к творчеству ученика / Н.В. Кичук. – Измаил: Измаильский пед. ин.

209. Киященко Н.И. Эстетическое творчество/ Н.И. Киященко, К.Л. Лейзеров. – М., 1984. – 110 с.

210. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности / Е.А. Климов. - Казань, 1969.

211. Клин В. Українська радянська фортепіанна музика (1917-1977) / В. Клин. - К.: Наукова думка, 1980.

212. Клюге К. Цель обучения интеллектуально одаренных / К. Клюге. – М.: Прогресс, 1997. – 111 с.

213. Козаренко О. Українська духовна музика ХХ ст. та національна музична мова / О. Козаренко // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка: Серія:

Мистецтвознавство. - №2 (5). - 2000. - С. 3-8.

214. Коган Ф. ...чувства и мысли - в музыке / Ф. Коган // Музыкальная жизнь. - 1990. - №17. - С. 10.

215. Козырев Ю.П. Джаз и музыкальная педагогика / Ю.П. Козырев. - Советский Джаз. Проблемы. События. Мастера / Ю.П. Козырев. - М., 1987.

216. Комаров М.С. Социобиология и проблемы человека. / М.С. Комаров // Вопросы философии. – 1985. - №4.

217. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 192 с.

218. Ковалев А.Г. Психологические способности человека: В 2 кн. / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев. - М.: Наука, 1990. – 203 с.

219. Коваль Л.Г. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства: автореф. дис. … д-ра п. н. / Л.Г. Коваль. - М., 1993. – 59 с.

220. Коган Л. Воспоминания. Письма. Статьи. Интервью / Л. Коган. – М.: Советский композитор, 1987. – 256 с.

221. Коган Л.Н. Художественный вкус / Л.Н. Коган. - М., 1968. – 212 с.

222. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 242 с.

223. Коменский Я.А. Избранные педагогический сочинения / Я.А. Коменский. - М., 1955. – 306 с.

224. Конференция по проблемам одаренности // Вопр. психологии. – 2001. – №3. – С. 135-140.

225. Корепанова М.В. Психолого-педагогические подходы к проблеме развития «образа Я» дошкольника М.В. Корепанова // Гуманизация образования и проблемы развития личности. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 80-97.

226. Короленко Ц.П. Спасительная способность – вообразить / Ц.П. Короленко, Г.В. Фролова // Психология художественного творчества. – Минск: Харвест, 1999. – С. 368-386.

227. Коростелева И.С. Поисковая активность и проблемы обучения и воспитания / И.С. Коростелева, В.С. Ротенберг // Вопр. психологии. – 1988. – №6. – С. 60-70.

228. Коротков В.М. Основоположник теории развития личности. К 170-летию со дня рождения К.Д. Ушинского / В.М. Коротков // Педагогика. – 1994. – №4. – С. 79-81.

229. Королюк Н.І. Корифеї української хорової культури ХХ століття / Н.І. Королюк. - К.: Музична Україна, 1994. – 288 с.

230. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О.Г. Костюк. - К.: Наук. думка, 1965. – 121 с.

231. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей / О.Г. Костюк. – К.: Знання, 1963. – 80 с.

232. Костюк Г.С. Навчально–виховний процес і психічний розвиток особистості / О.Г. Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – 605 с.

233. Котляревський І.А. Музично-теоретична україністика / І.А. Котляревський // Українське музикознавство. Вип. 28. – К.: НМАУ ім. П.І. Чайковського, 1998. – С .9-12.

234. Кошмина И.В. Духовная музыка: Россия и Запад / И.В. Кошмина, В.В. Алеев. – М., 1994. – 16 с.

235. Краткий словарь по эстетике: Книга для учителя / Под. ред. М.Ф. Овсянникова. – М., 1983. – 223 с.

236. Кравцов Г.Г. Принцип единства аффекта и интеллекта как основа личностного подхода в обучении детей / Г.Г. Кравцов // Вопр. психологии. – 1996. – №6. – С.53-64.

237. Красникова С.В. Формирование готовности учителя к развитию креативности младших школьников: автореф. дис. …канд. пед. наук / С.В. Красникова. – М., 2000. – 16 с.

238. Краснов Г.В. Мемуары как источник изучения психологии творчества. Психология процессов художественного творчества / Г.В. Краснов. – Л.: Наука, 1980. – С. 84-93.

239. Краткое руководство для учителей по работе с одаренными учащимися. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 137 с.

240. Кречмер Э. Медицинская психология. / Э. Кречмер // - М., 1927.

241. Кригер Е.Э. Педагогические условия развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. …канд. пед. наук / Е.Э. Кригер. – Барнаул, 2000. – 18 с.

242. Критский Б.Д. Теория и практика подготовки будущего учителя музыки: образовательный метатекст и проблемы его интерпретации: автореф. дис. …д-ра пед. наук / Б.Д. Критский. – М., 2001. – 49 с.

243. Крупнов А.И. Динамические черты активности и эмоциональности как основные характеристики темперамента / А.И. Крупнов // Психология и психофизиология активности и саморегуляции, поведения и деятельности человека. – Свердловск, 1989. – С. 3-13.

244. Крупник Е.П. Отношение школьников к искусству / Е.П. Крупник // Искусство в школе. – 1982. - №5. – С. 45-48.

245. Крутецкий В.А. Вопросы психологии способностей школьников / В.А. Крутецкий. - М., 1964.

246. Крутецкий В.А. Исследование специальных способностей, их структуры и условий формирования и развития / В.А. Крутецкий // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. - М., 1978.

247. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.

248. Кулова Е. Открытые уроки Л.Н. Оборина. Оборин Л.– педагог. – М.: Музыка, 1989. – С. 42-56.

249. Кульневич С.В. Личностная ориентация методологической культуры учителя / С.В. Кульневич // Педагогика. – 1997. – №5. – С. 108-115.

250. Курбатова И.А. Возможности полимодального подхода в диагностике детской одаренности / И.А. Курбатова // Вопр. Психологии. – 1995. – №2. – С. 59-65.

251. Кюльпе О. Современная психология мышления: новые идеи в философии / О. Кюльпе. - Спб., 1914. - №16. - С. 43-83.

252. Лабунець В.М. Педагогічне забезпечення творчої активності молодших школярів у процесі колективного народно-інструментального музикування: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.М. Лабунець. - УДПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1993. – 23 с.

253. Лащенко А.П. Українське хорове мистецтво ХХ ст. / А.П. Лащенко // Науковий вісник НМАУ ім.. П.І. Чайковського. Музичне виконавство. Вип. 14. Кн. 6. К.; 1999. - С. 18 - 31.

254. Ляшенко І.Ф. Музична україністика в світлі сучасної культурної політики: аспекти гуманізації та гуманітаризації національної освіти / І.Ф. Ляшенко // Українське музикознавство. Вип. 28.- К.: НМАУ ім. П.І.Чайковського, 1998. - С. 3-8.

255. Левочкина И.А. Психофизиологические особенности музыкально одаренных подростков / И.А. Левочкина // Вопр. психологии. – 1988. – №4. – С. 149-154.

256. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев // – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

257. Леонтьев А.Н. О формировании способностей / А.Н. Леонтьев / / Вопр. психол. – 1960. – № 1. – С. 7–17.

258. Леонтьев А.Н. Развитие психики в онтогенезе / А.Н. Леонтьев // Избр. произведения в 2т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.

259. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы / Н.С. Лейтес. – М.: Знания, 1984. – 78 с.

260. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников / Н.С. Лейтес. – М.: Академия, 2000. – 320 с.

261. Лейтес Н.С. Ранние проявления одаренности / Н.С. Лейтес // Вопр. психологии. – 1988. – №4. – С. 98-107.

262. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы / Н.С. Лейтес. – М.: Знание, 1984. – 80 с.

263. Леонардо да Винчи. Избранные произведения: В 2-х т.– Т.2.– М., 2000. – 480 с.

264. Лернер И.Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей / И.Я. Лернер // Научное творчество. – М., 1969. – С. 413–418.

265. Липпс Т. Эстетика / Т. Липпс // Философия в систематическом изложении. – СПб., 1999. – С. 43-50.

266. Либин А.В. Стилевые характеристики индивидуальности. / А.В. Либин, С.Э. Парилис // Методологические и теоретические проблемы современной психологии. - М., 1988. - С. 119-129.

267. Лист Ф. Избранные статьи / Ф. Лист. - М., 1959.

268. Лихачев Б.Т. Детская одаренность / Б.Т. Лихачев // Педагогика. – М., 1996. – С. 74-84.

269. Лихачёв Д.С. Заметки о русском / Б.Т. Лихачев. – М., 1984. – 62 с.

270. Лосев А.Ф. Дерзание духа / А.Ф. Лосев. – М. - 1989. – 366 с.

271. Лук А.Н. Мышление и творчество / А.Н. Лук. – М.: Политиздат, 1976. – 144 с.

272. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М.: Наука, 1978. – 127 с.

273. Лукин Ю.А. Основы маркситско-ленинской эстетики / Ю.А. Лукин, В.К. Скатерщиков. – М., 1988. – 287 с.

274. Лукшин И.П. Социальная типология эстетического вкуса: Восприятие музыки / И.П. Лукшин. – М., 1989. – С. 38-53.

275. Мазель Л.А. О природе и средствах музыки: теоретический очерк. 2-е изд., испр. и доп. / Л.А. Мазель. – М.: Музыка, 1991. – 79 с.

276. Максименко С.Д. Особистість: проблема структури (генетичний аспект) С.Д. Максименко // Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Нора–Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 3–14.

277. Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы / В.Н. Максимова. – М. - 1987. – 120 с.

278. Маркарян Э.С. Узловые проблемы теории культурных традиций / Э.С. Маркарян // Советская этнография. – 1981. – № 2-3.

279. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.

280. Мартинюк А.К. Диригентсько-хорові школи в Україні і освіта / А.К. Мартинюк // Теоретичні та практичні питання культурології: зб. наук, статей. Вип. 3. - Запоріжжя: ЗДУ, 2000. - С. 106-112.

281. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – М.: Евразия, 1997. – 430 с.

282. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.К. Матюшкин // Вопр. психологии. - М. – 1989. – №6. – С. 29-33.

283. Матюшкин А.М. Одаренные и талантливые дети / А.К. Матюшкин // Вопр. психологии. - М. – 1988. – №4. – С. 88-97.

284. Медушевский В.В. Как продолжить традиции христианской педагогики в сфере музыкального образования? / В.В. Медушевский // Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании: сборник материалов международной конференции. – М., 1999. - С. 60-72.

285. Медушевский В.О. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.О. Медушевский. – М.: Искусство - 1976. – 254 с.

286. Межкультурное образование. Подход Совета Европы. – М., 1995. – 123 с.

287. Мелик-Пашаев А.А. Из опыта изучения эстетического отношения к действительности / А.А. Мелик-Пашаев // Вопр. психологии. – 1990. – №5. – С. 23-30.

288. Мелик-Пашаев А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству / А.А. Мелик-Пашаев // Вопр. психологии. – 1998. – №1. – С. 76-82.

289. Мелик-Пашаев А.А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников / А.А. Мелик-Пашаев // Вопр. психологии. – 1989. – №1. – С. 15-23.

290. Мелхорн Г. Гениями не рождаются: общество и способности. Пер. с нем. / Г. Мелхорн, Х-Г Мелхорн. – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.

291. Менчинская Н.А. Мышление в процессе обучения / Н.А. Менчинская // Проблема учения и умственного развития школьника: избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 66-92.

292. Мерлин В.С. Структура личности, характер, способности, самосознание / В.С. Мерлин. – Пермь, 1990. – 140 с.

293. Милграм Р. Валидность измерений профессиональных интересов одаренной молодежи во внешкольной сфере / Р. Милграм, Ю. Хонг // Творчество в искусстве – искусство творчества / Под ред. Л. Дорфмана, К. Мартиндейла, В. Петрова и др. – М.: Наука; Смысл. – 2000. – С. 199–214.

294. Миронова Н.А. Моцартианство как традиция русской музыкальной педагогики и образования. / Н.А. Миронова // Традиции русской художественной культуры. Межвузовский сборник научных трудов. – Вып.3 – М.– Волгоград, 2000. – 241с.

295. Мирославский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю.А. Мирославский. – М.: Педагогика, 1991. – 151 с.

296. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В.А. Моляко // Вопр психологии. – 1994. – №.5. – С. 86-95.

297. Моляко В.А. Психологические проблемы творческой одаренности / В.А. Моляко. – К.: Об-во „Знание” Украины, 1995. – 52 с.

298. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач / В.А. Моляко. – К.: Рад. школа, 1983. – 95 с.

299. Моляко В.А. Психология творческой деятельности / В.А. Моляко. - К.: Знание, 1978. – 47 с.

300. Моляко В.А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности / В.А. Моляко. – К.: Знание, 1991. – 19 с.

301. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В.М. Монахов. – Волгоград: Перемена, 1995. – 151 с.

302. Монтессори-материал. Часть 1. Школа для малышей / Пер. с нем. М. Бутуриной. Ред. Е. Хилтунен. – М., 1998. – 80 с.

303. Морисова Н.Д. Культуроформирующие элементы развития учащегося общеобразовательной школы как основа интеграции учебных предметов и искусств. Педагогика и интеграция / Н.Д. Морисова // Материалы Международной конференции «Интеграция как методологический феномен художественного образования в изменившейся России». – М. - 2001. – С. 368.

304. Морозов В.П. Тайны вокальной речи / В.П. Морозов. - Л., 1967.

305. Морозов В.П. Занимательная биоакустика / В.П. Морозов. - М. - 1983.

306. Музрукова Т.Г. Краткий словарь иностранных слов / Т.Г. Музрукова, И.В. Нечаева. – М. - 1995. – 395 с.

307. Музыкальная культура Украинской ССР: сб. статей. - М.: Музыка, 1979.

308. Мялкин А.В. Способности и потребности личности / А.В. Мялкин. – М.: Мысль, 1983. – 260 с.

309. Мясищев В.Н. Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи: проблемы способностей / В.Н. Мясищев. – М. - 1962. – С. 5–14.

310. Мясищев В.Н. Психологические особенности человека: в 2-х т. - Т. 2. Способности / В.Н. Мясищев. – Л.: Изд-во ЛГУ. - 1960. – 304 с.

311. Наврузов С. Человеческие способности (социально–философский аспект) / С. Наврузов. – Душанбе: Дониш. - 1990. – 268 с.

312. Назайкинский Е.В. Некоторые проблемы музыкознания на исходе XX века / Е.В. Назайкинский // Преподаватель. – 1999. - №4. - С.16-17.

313. Назаретян В. Гуманитарный интегрированный курс для младших школьников / В. Назаретян // Педагогика. – 1994. - №2. - С. 31.

314. Науменко С.І. Основи вікової музичної психології / С.І. Науменко. – К.: Український центр творчості та юнацтва, 1995. – 103 с.

315. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога / Г. Нейгауз. – М.: Музыка. - 1988. – 240 с.

316. Нейгауз Г. Автобиографические записки, избранные статьи. Письма к родителям / Г. Нейгауз. – М.: Советский композитор. - 1975. – 528 с.

317. Нечаева О.С. Об интеграции на уроке музыки / О.С. Нечаева // Материалы междунар. конф. «Теория и практика музыкального образования…». – М., 1999. – С. 141.

318. Новоблаговещенский В.Я. Большие резервы интеграционного метода обучения музыке / В.Я. Новоблаговещенский // Материалы междунар. конф. «Теория и практика музыкального образования…». – М., 1999. - С. 205 -208.

319. Новоблаговещенский В.Я. Интегративный принцип в преподавании музыки: на материале учебной работы музыкальных училищ и колледжей: дисс. … канд. пед. наук / В.Я. Новоблаговещенский. – М., 1997. – 178 с.

320. Обуховский К. Психологическая теория строения и развития личности: психология формирования и развития личности / К. Обуховский. – М., 1981. – С. 52-87.

321. Огієнко І.І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу / І.І. Огієнко. - К.: Абрис. - 1991. – 564 с.

322. Огурцов А.П. Дисциплинарная структура науки, ее генезис и обоснование / А.П. Огурцов / Отв. ред. П.П. Гайденко. – М.: Наука, 1988. – 256

с.

323. Озерская В.П. Изучение морфологии на синтаксической основе / В.П. Озерская. – М. - 1989.– 233 с.

324. Осницкий А.К. Осознанная саморегуляция активности в жизни школы и ученика / А.К. Осницкий // Журнал прикладной психологии. – 1998. – №6. – С. 43-54.

325. Остроменский В.В. Восприятие музыки как педагогическая проблема / В.В. Остроменский. – К.: Муз. Україна, 1975. – 115 с.

326. Орлов В.И. Активность и самостоятельность учащихся / В.И. Орлов // Педагогика. – 1998. – №3. – С. 44-48.

327. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности / В.И. Орлов. – М.: Просвещение, 1991.– 287 с.

328. Ощепкова О.В. Педагогические аспекты формирования и развития художественно-творческих способностей (на материале преподавания музыки): автореф. дис. …д-ра пед. наук / О.В. Ощепкова. – М., 2000. – 43 с.

329. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти / Г.М. Падалка. – К.: Рад. школа. - 1982. – 143 с.

330. Панов В.И. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие / В.И. Панов // Педагогика. – 2001. – №4. – С. 30-43.

331. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России. - 1998. – 640 с.

332. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин и др. – М. - 1988. –223 с.

333. Пискунов А.И. Советская историко-педагогическая литература / А.И. Пискунов. – М., 1960.– 212 с.

334. Перова Н. Масара Ибуку: изменить способы обучения / Н. Перова // Семья и школа. – 1996. – №9. – С. 10-13.

335. Песталоцци И.Г. «Лингард и Гертруда» / И.Г. Песталацци //

Избранные сочинения. - Т.1. - М. - 1936. - С. 137.

336. Петровский А.В. Общая психология / А.В. Петровский, А.Б. Брушлинский, В.А. Зинченко. – М.: Академия, 1996. – 490 с.

337. Петровский А.В. Личность учителя с позиции персонализации / А.В. Петровский // Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону. - 1996. – С. 456-474.

338. Петровский А.В. Развитие личности и одаренность / А.В. Петровский // Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону, 1996. – С. 475- 483.

339. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / А.В. Петровский. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 244 с.

340. Петрушин В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

341. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж. Пиаже.– М.: Просвещение, 1969. – С. 55-231.

342. Пидкасистый П.И. Психолого-педагогические основы развития одаренности учащихся / П.И. Пидкасистый, В.Э. Чудновский – М.: Педагогическое об-во Росии. - 1999. – 32с.

343. Пилиповский В.Я. Требования к личности учителя в условиях высокотехнологического общества / В.Я. Пилиповский // Педагогика. – 1997. – №5. – С. 97-103.

344. Платек Я. Верьте музыке / Я. Платек. - М. - 1989. – 212 с.

345. Платон. Собрание сочинений: В 4-х т. – Т.2 / Платон. – М. - 1993. – С. 202.

346. Платонов К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с.

347. Платонов К.К. Место характера и способностей в структуре личности: Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986.

– С. 145-171.

348. Поддьяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников / Н.Н. Поддьяков // Вопр. психологии. – 1990. – №1. – С. 16-19.

349. Поддьяков Н.Н. Основное противоречие развивающейся психики ребенка / Н.Н. Поддьяков // Педагогика. – 2000. – №1. – С. 12-20.

350. Пономарев Я.А. Психологический механизм творчества: Человек в системе наук / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1989. – С. 370-492.

351. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

352. Попова Л.В. Что такое одаренность? / Л.В. Попова // Школа здоровья. – 1995. – №1. – С. 5-18.

353. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н.Ю. Посталюк. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 206 с.

354. Подготовка будущего учителя музыки к применению личностного подхода в системе музыкального воспитания. – Волгоград: Перемена, 1998. – 16 с.

355. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 2000. – 336 с.

356. Психология одаренности: от теории к практике. Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: PerSe, 2000. – 80 с.

357. Психология процессов художественного творчества / Под ред. Б.С. Мейлаха. – Л.: Наука, 1980. – 285 с.

358. Пурин В.Д. Диагностика развития музыкальных способностей первоклассников / В.Д. Пурин // Учимся мастерству: материалы научно-практической конференции. – М.- 2002. – С. 95-98.

359. Рабочая концепция одаренности. – М.: Магистр, 1998. – 68 с.

360. Рабен Л. М.С. Ростропович. Жизнь замечательных скрипачей и виолончелистов / Л. Рабен. – Ленинград: Музыка, 1969. – С. 230-248.

361. Рагозіна В.В. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Ін-т проблем виховання АПН України / В.В. Рагозіна. – К., 1999. – 199 с.

362. Радынова О.П. Музыкальное воспитание дошкольников / О.П. Радынова, А.И. Катинене, М.Л. Палавандишвили. – М.: Академия, 1998. – 240 с.

363. Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогики / В.Г. Ражников. – М.: Знание,1980. – 96 с.

364. Ражников В.Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении / В.Г. Ражников // Вопр. психологии. – 1988. – №1. – С. 33-42.

365. Рапацкая Л.А. История русской музыки от Древней руси до «серебряного века» / Л.А. Рапацкая. – М. - 2001. – 384 с.

366. Растопчина Н. Ф.М. Блуменфельд. / Н. Растопчина. – Ленинград: Музыка. - 1975. – 87 с.

367. Рахимов А.З. Сущность творческого мышления учащихся / А.З. Рахимов // Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности: межвуз. сб. науч. тр. – Уфа: БГПИ, 1985. – С. 12–23.

368. Резерв успеха – творчество / Под ред. Г. Нойнера, В. Кальвейта, Х. Клейна. Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1989. – 116 с.

369. Рензулли Дж. Модель обогащающего школьного обучения / Дж. Рензулли // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М., 1997. – С. 47–52.

370. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посібник / В.В. Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.

371. Рибо Т. Опыт исследования творческого воображения / Т. Рибо. - Спб., 1901.

372. Ризз Г.И. Я. Корчак: Ребенка надо уважать / Г.И. Ризз // Педагогика. – 1996. – №4. – С. 69-73.

373. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт. – Спб., 1911.

374. Розанов В.В. Сумерки просвещения / В.В. Розанов. – М., 1990. – С. 93.

375. Роботова А.С. Развитие педагогического знания как гуманитарного / А.С. Роботова // Герценовские чтения «Педагогика и образование». – С-Пб., 1997. – С. 3-11.

376. Роботова А.С. Художественно-образное познание педагогических явлений: педагогика и литература / А.С. Роботова. - С-Пб., 1996. – 53 с.

377. Роботова А.С. Художественно-образное познание педагогической действительности средствами литературы: автореф. дисс. …доктора. пед. наук / А.С. Роботова. – С-Пб., 1996. – 38 с.

378. Роджерс К. Клиентоцентрированный/чеоловекоцентрированный подход в психотерапии / К. Роджерс // Вопр. психологии. – 2001. – №2. – С.48-58.

379. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопр. психологии. – 1990. – №1. – С. 164-68.

380. Роджерс Н. Путь к целостности: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств / Н. Роджерс // Вопр. психологии. – 1995. – №1. – С. 132-139.

381. Рождественская Н.В. Проблемы и поиски в изучении художественных способностей / Н.В. Рождественская // Психология художественного творчества. – Минск: Харвест, 1999. – С. 283-295.

382. Романова Л.С. Педагогические основы духовного развития школьника на уроках музыки и истории искусств: автореф. дисс. … канд. пед. наук / Л.С. Романова. - М. - 1997. – 22 с.

383. Роменець В.А. Психологія творчості: навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / В.А. Роменець. – К.: Либідь, 2001. – 286 с.

384. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. [Гл. ред. В.В. Давыдов]. – Т.1. – М., 1993. – 608 с.

385. Ростовський О.Я. Концепція музичного виховання школярів на основі української національної культури: художня освіта і проблеми

виховання молоді / О.Я. Ростовський. - К.: ІЗМН, 1997. - С. 34-40.

386. Ротенберг В.С. Проблемы воспитания в свете психосоматической парадигмы / В.С. Ротенберг // Вопр. Психологии. – 1989. – №6. – С. 22-28.

387. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. [Под ред. Е.В. Шороховой] – М.: Педагогика, 1973. – С. 220-235.

388. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд–во АПН СССР. - 1958. – 147 с.

389. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер. - 1999. – 720 с.

390. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии / [Ред. Е.В.Шорохова]. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1976. – С. 219–235.

391. Рудницька О.П. Українське мистецтво у полікультурному просторі. / О.П. Рудницька. - К.: "Екс Об", 2000. – 208 с.

392. Савенков А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства / А.И. Савенков. – М.: Педагогическое об-во России, 1999. – 220 с.

393. Савенков А.И. Детская одаренность и школьное обучение / А.И. Савенков // Школьные технологии. – 1999. – №1-2. – С. 121-131.

394. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М.: Академия, 2000. – 232 с.

395. Савенков А.И. Основные подходы к разработке концепции одаренности / А.И. Савенков // Педагогика. – 1998. – №3. – С. 48-53.

396. Савенков А.И. У колыбели гения / А.И. Савенков. – М.: Педагогическое об-во России, 2000. – 224 с.

397. Савенкова Л.Г. Интегрированный предметно-пространственный подход к процессу освоения искусства в школе / Л.Г. Савенкова // Виды искусства и их взаимодействие в школе: пособие для учителя. – М., 2001. – С. 130-165.

398. Савенкова Л.Г. Педагогические условия интегрированного освоения изобразительного искусства в общеобразовательной школе: автореф.дисс...докт.пед.наук / Л.Г. Савенкова. – М., 2000. – 22 с.

399. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума / Ю.А. Самарин. – М., 1962. – 245 с.

400. Самойлов Л.П. Подготовка будущего учителя к применению технологий личностно-развивающего обучения в начальной школе (на основе герменевтических традиций): дис. …канд. пед. наук / Л.П. Самойлов. – Волгоград, 2001. – 209 с.

401. Самохвалова С.Ю. Эстетическое развитие младшего школьника в условиях музыкально-практической деятельности: дис. …канд. пед. наук / С.Ю. Самохвалова. – Ростов-на-Дону, 2001. – 153 с.

402. Саранов А.М. Инновационный поиск в современной развивающейся школе / А.М. Саранов. – Волгоград: Перемена. - 1999. – 228 с.

403. Сахаров Д. Л.Н. Оборин – педагог, музыкант, человек. Оборин Л.– педагог / Д. Сахаров. – М.: Музыка, 1989. – С.19-42.

404. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технология учебно-научно-педагогических комплексов / Н.К. Сергеев. – С-Пб. – Волгоград: Перемена. - 1997. – 166 с.

405. Серебряков П. Воспоминания, статьи, материалы / П. Серебряков. – Волгоград: ВГТУ, 1996. – 308 с.

406. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектироавания педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

407. Сизова Л.С. Теоретические основы методики музыкального воспитания в школе: учебное пособие / Л.С. Сизова. – М. - 1997. – 104 с.

408. Симонов П.В. Темперамент. Характер. Личность / П.В. Симонов, П.М. Ершов – М.: Наука. - 1984. – 160 с.

409. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість / С.О. Сисоєва. – К.: Каравела, – 1998. – 151 с.

410. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997.

411. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс. - 1995. – 384 с.

412. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – Владимир. - 1984. – С. 84.

413. Скотникова И.Г. Психологические характеристики зрительного различения и когнитивный стиль / И.Г. Скотникова // Психол. журнал. – 1990. – Т. 11. - №1. – С. 84–94.

414. Сластенин В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В.А. Сластенин. – М. - 1994.

415. Совершенствование подготовки будущего учителя музыки в условиях личностно ориентированного образования (на примере специализации «Фортепиано»). – Волгоград: Перемена, 1999. – 22 с.

416. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки / А.Н. Сохор. - Л., 1986. – Т.1. – 408 с.

417. Спиркин А.Г. Философия / А.Г. Спиркин. - М. - 1998. – 816 с.

418. Станиславский К.С. Собрание сочинений: В 8 т. [Ред. М.Н.Кедров (глав. ред.)] – Т.2. Работа актера над собой. – М.: Искусство. - 1954. – 424 с.

419. Стернберг Р., Григоренко Е. Модель структуры интеллекта Гилфорда: структура без фундамента / Р. Стернберг // Основные современные концепции творчества и одаренности: [Сб. ст.] [Под ред. Д.Б. Богоявленской]. - М-во общ. и проф. Образования Рос. Федерации. – М.: Молодая гвардия. - 1997. – С. 111–126.

420. Стріхар О.І. Розвиток особистості та формування світоглядних орієнтацій сучасної молоді засобами музичного мистецтва: монографія / О.І. Стріхар. - Херсон: Грінь., 2014 – 304 с.

421. Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва:

навчально-методичний посібник (нормативні навчальні дисципліни) Випуск 1.1 / О.І. Стріхар, Л.В. Ярошевська. – Миколаїв: МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2013. – 336 с.

422. Стріхар О.І. Початкова музична освіта в Україні - парафіяльно-приходські школи, братські, монастирські / О.І. Стріхар // Культура народов Причерноморья. – Сімферополь, 2010. - №189. - Т.2. – С. 59-66.

423. Стріхар О.І. Актуалізація давніх форм співу на сучасному етапі (система «МОДУС») / О.І. Стріхар // Культура народов Причерноморья. – Сімферополь, 2010. - №190. - Т.2. – С. 153-160.

424. Стріхар О.І. «Граматика музикальна» Миколи Ділецького та його послідовники / О.І. Стрихар // Мистецтвознавчі записки: зб. наук. праць. – Вип. 20. – К.: Міленіум, 2011.- С. 53- 57.

425. Стріхар О.І. Ретроспективний аналіз інтегративного підходу в педагогіці у світлі сучасних вимог до професійної підготовки учителя музики / О.І. Стріхар // Вісник Запорізького національного університету: Педагогічні науки. - № 1(17), 2012. – С. 66-74.

426. Стріхар О.І . Технології розкриття художнього образу на заняттях з постановки голосу / О.І. Стріхар // Науковий Вісник Миколаївського Національного університету ім. В.О. Сухомлинського. - Випуск 1.38: Педагогічні науки. - Том 2. – Миколаїв. - МНУ ім. В.О. Сухомлинського. – 2012. - С. 87-92.

427. Стрихар О.И. Внутренние детерминанты музыкальных спосібностей детей / О.И. Стрихар // Новейшие аспекты научных исследований начала XXI века: сб. науч. трудов / О.И. Стріхар // Под общей редакцией доцента О.П. Чигишевой. - Ростов-на-Дону: Научное сотрудничество. - 2013. С. 15-27.

428. Стрихар О.И. Концепция обучения музыкальному искусству на основе использования на уроках межнаучных свіязей / О.И. Стрихар // Education in One World Perspectives from Different Nations BCES Conference Book. - Bulgarian Comparative Education Society, 2013. - Volume 11. - P. 479-

429. Схиртладзе А.Г. Программа «Мир искусства» / А.Г. Схиртладзе. – М., 1997. – 22 с.

430. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. / Е.Т. Соколова. - М., 1980.

431. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: Статьи и исследования / А.Н. Сохор. - Л., 1981.

432. Сраджев В.П. Принципы обучения как дидактический фундамент воспитания пианиста / В.П. Сраджев. – Елец: Муза, 2000. – 32 с.

433. Сударчикова Л.Г. Взаимосвязь различных видов деятельности в процессе обучения игре на фортепиано: автореф. дис. …канд. пед. наук / Л.Г. Сударчикова. – М. 2001. – 19 с.

434. Суханов И.В. Обычаи, традиции и преемственность поколений / И.В. Суханов. – М.: Политиздат, 1976. – 216 с.

435. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К.: Рад. школа, 1988. – 215 с.

436. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей / К.В. Тарасова. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.

437. Тарасова Л.А. Теория и практика музыкального краеведения в системе современного музыкального образования: дисс… докт.пед.наук / Л.А. Тарасова. – М., 1997. – Т.2. – С. 23.

438. Тарасова К.В. Онтогонез музыкальных способностей / К.В. Тарасова.- М., 1988.

439. Теория и методика обучения игре на фортепиано [Под ред. А.Г. Каузовой, А.И. Николаевой]. – М.: Владос, 2001. – 368 с.

440. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Способности и одаренность: Избр. Труды в 2т. – т.1. / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – С. 15-41; С. 42-222.

441. Теплов Б.М. Избр. тр.: В 2-х т. [Ред.-сост., авт. вступ. сл. и коммент. Н.С. Лейтес, И.В. Равич-Щербо]. – Т.1. Способности. Психология.: М.: Педагогика, 1985. – С. 15- 41.

442. Терентьева Н.А. Музыка. Музыкально-эстетическое воспитание. 1-4 классы. Учебные программы / Н.А. Терентьева, Р.Г. Шитикова. - М., 1994. – 26 с.

443. Терентий М.А. Интегрированная концепция прикладной системы социально-гуманитарных предметов: интеграция в художественной педагогике / М.А. Терентий. – М., 2001. – С. 23-46.

444. Телегина Э.Д. Воспитание творческой личности в современных социальных условиях / Э.Д. Телегина // Мир психологии. – 1998. – №3 (15). – С.181-189.

445. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии. / К.А. Торшина // Вопр. психологии. – 1998. – №4. – С.123-132.

446. Учителю об одаренных детях. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 353 с.

447. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания / К.Д. Ушинский. – М., 1982. – 167 с.

448. Филатов В.П. Традиции в познании. / В.П. Филатов // Научное познание и мир человека. – М.: Политиздат, 1989. – 270 с.

449. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

450. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции / З. Фрейд. – М., 1991. – 307 с.

451. Фролкин В. Япония: детские сады Судзуки в Мацумото / В. Фролкин // Дошкольное воспитание. – 1991. – №6. – С. 84-86.

452. Ханин В.Н. Педагогический анализ художественного произведения о детстве: автореф. дис. …канд. пед. наук / В.Н. Ханин. – Екатеринбург, 1997. – 23 с.

453. Хахалин Л. Загадка вашего ребенка / Л. Хахалин. – М.: Знание, 1990. – 192 с.

454. Хуторский А.В. Развитие одаренности школьников: методика

продуктивного обучения / А.В. Хуторский. – М.: Владос. 2000. – 320 с.

455. Хуторский К. Лонгитюдное исследование одаренности. / К. Хуторский, К. Перлет, В. Сиервальд // Вопр. психологии. – 1991. – №2. – С. 120-127.

456. Хеннингсен Ю. Автобиографии и педагогика / Ю. Хеннингсен. – М., 2000.

457. Хентова. С. Э. Гилельс / С. Хентова. – М.: Музыка, 1967. – 280 с.

458. Хижна О.П. Формування художньо-творчої „самостійності" молодших школярів у процесі музично-сценічної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.П. Хижна. - Український держ. пед. ун-т. ім. М.П. Драгоманова – К., 1993. – 18 с.

459. Холодная М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности / М.А. Холодная // Вопр. психологии. – 1993. – №1. – С. 32-39.

460. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.

461. Художественное творчество и ребенок [Под ред. Н.А.Ветлугиной]. – М.: Педагогика, 1972. – 287 с.

462. Цагарелли Ю.А. Диагностика музыкального воображения. Психологические и педагогические проблемы музыкального образования. Вып.4 / Ю.А. Цагарелли. - Новосибирск, 1986. - С. 70-76.

463. Цагарелли Ю.А. Психологическое исследование музыкальности как профессионально важного качества (на примере инструменталистов и дирижеров): автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.03 / Ю.А. Цагарелли. - ЛГУ им. А.А. Жданова. – Л., 1981. – 17 с.

464. Цапок В.А. Творчество / В.А. Цапок. – Кишинев: Штиинда, 1989. – 149 с.

465. Цыпин Г.М. Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества / Г.М. Цыпин. – М.: Сов. композитор, 1988. – 384 с.

466. Царлино Д. Избранные статьи о музыке: Грубер Р.И. История музыкальной культуры. - Ч.1 / Д. Царлино. - М., 1965. – С. 472-475.

467. Цветкова С.Н. Содержание и методика обучения одаренных детей в начальной и неполной средней школе Англии и США: дис. …канд. пед. наук / С.Н. Цветкова. – М., 2000. – 212 с.

468. Цукерман Г.А. 10-12-летние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии / Г.А. Цукерман // Вопр. психологии. – 1998. – №3. – С. 17-31.

469. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения / Г.М. Цыпин. – М., 1994. – 372 с.

470. Челышева Т.В. Образовательная область «Искусство» в контексте эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования. Методические рекомендации / Т.В. Челышева, Л.В. Ламыкина. – М., 2002. – 78 с.

471. Черепанин М.В. Музична культура Галичини (друга половина XIX - перша половина XX ст.) / М.В. Черепанин. - К.: Вежа, 1997. – 328 с.

472. Чернышевский Н.Г. Полное собрание сочинений: В 10 т. – М., 1947. - Т.10, ч.2. – 233 с.

473. Чудасова Л.А. Воспитание одаренных детей в теории и практике отечественной педагогики 20-х – начала 30-х годов XX в: автореф. дис. …канд. пед. наук / Л.А. Чудасова. – М., 1996. – 20 с.

474. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности / В.Э. Чудновский. – М.: Знание, 1986. – 79 с.

475. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966.– 451 с.

476. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» / А.Д. Шадриков // Психол. журнал. – 1982. – Т3. – №5. – С. 3-10.

477. Шадриков В.Д. О структуре познавательных способностей / А.Д. Шадриков // Психол. журнал. – 1985. – Т6. – №3. – С. 38-46.

478. Шадриков В.Д. Диагностика познавательных способностей / А.Д. Шадриков // Межвузовский сб. науч. тр. – Ярославль: ЯГПИ им. К.Д. Ушинского, 1986.– 152 с.

479. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В.Н. Шацкая. - М., 1975. – 200 с.

480. Шведерский А.С. Можно ли учить тому, чему нельзя научить?: Психология художественного творчества / А.С. Шведерский. - Минск: Харвест, 1999. – С.3 87-399.

481. Шевченко М.П. Взаимодействие искусств в эстетическом воспитании и развитии подростков: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / М.П. Шевченко. - Киевский гос. пед. ин-т им. А.М.Горького. – К., 1986. – 48 с.

482. Шейко В.М. Історія української культури: монографія. / В.М. Шейко. – Х.: ХДАК 2001. – 400 с.

483. Школяр Л.В. Проблемы преподавания художественных дисциплин в школе / Л.В. Школяр. – М., 1990. – С. 64-71.

484. Шреєр-Ткаченко О.Я. Історія української музики / О.Я. Шреєр-Ткаченко // - Ч. 1.- К.: Музична Україна, 1980. – 198 с.

485. Штерн В. Умственная одаренность / В. Штерн. – С-Пб.: Союз, 1997. – 128 с.

486. Шумакова Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей / Н.Б. Шумакова // Вопр. психологии. – 1996. – №3. – С. 34-43.

487. Шумакова Н.Б. Развитие одаренности детей младшего школьного возраста в условиях экспериментального обучения / Н.Б. Шумакова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1991. – №1(5). – С.44-49.

488. Шубинский В.С. Педагогика и творчество учащихся / В.С. Шубинский. – М.: Знание, 1988. – 80 с.

489. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества / А.Т. Шумилин. – М.: Высшая школа, 1989. – 143 с.

490. Шумилин А.Т. Талант и творчество / А.Т. Шумилин // Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность: сб. науч. тр. / Свердловский инж.-пед. ин-т; [Редкол.: С.З.Гончаров (отв. ред.) и др.] – Свердловск, 1990. – С. 40–54.

491. Щелбанова Е.И. Идентификация одаренных учащихся как первый этап лонгитюдного исследования развития детской одаренности / Е.И. Щелбанова и др. // Вопр. психологии. – 1996. – №1. – С. 97-107.

492. Щелбанова Е.И. Современные лонгитюдные исследования одаренности. / Е.И. Щелбанова и др. // Вопр. психологии. – 1994. – № 6. – С. 134-140.

493. Щетинин М.П. «Объять необъятное» / М.П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 174 с.

494. Эльконин Б.Д. Психология развития / Б.Д. Эльконин. – М.: Академия, 2001. – 144 с.

495. Энгельс Ф. Диалектика природы. - Соч., изд. 2-е: В 20 т. / Ф. Энгельс. – М., 1993 . – Т.10.

496. Эстетика: Словарь [Под общ.ред. А.А.Беляева и др]. - М.,1989. – 448 с.

497. Эфроимсон В.П. Загадка гениальности / В.П. Эфроимсон. – М.: Знание, 1991. – 62 с.

498. Эфроимсон В.П. Предпосылки гениальности: биосоциальные факторы повышенной умственной активности / В.П. Эфроимсон // Человек. – 1997. – №6. – С. 98-107; 1998. – №1.– С. 5-20.

499. Юдина Е.И. Первые уроки музыки и творчества / Е.И. Юдина. – М.: Аквариум, 1999.– 272 с..

500. Юнг К.Г. Mysterium coniunction / К.Г. Юнг. - М., 1997.

501. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени / К.Г. Юнг. - М., 1994.

502. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение, 1996. – 136 с.

503. Юркевич В. «Другая» одаренность. (О принципах обучения одаренных детей) / В.С. Юркевич // Семья и школа. – 1995. – № 9. – С. 16-18.

504. Юсов Б.П. Современная концепция образовательной области «Искусство»: виды искусства и их взаимодействие / Б.П. Юсов // – М., 2001. – С. 20.

505. Юсов Б. Проблема творчества в американской теории художественного воспитания / Б. Юсов // Искусство и дети. Эстетическое воспитание за рубежом: сб. ст. / Ред. Л. Мариупольская и Ю. Кашкаров. – М.: Искусство, 1969. – С. 176–219.

506. Яворский Б.Л. Сб. в 2-х т. Т.1. Статьи, воспоминания, переписка: – 2 изд. / Б.Л. Яворский. – М.: Сов. композитор, 1972. – 711 с.

507. Ягункова В.П. Индивидуально-психологические особенности школьников, способных к литературному творчеству / В.П. Ягункова // Вопросы психологии способностей школьников. - М., 1964.

508. Яковлева Е.Л. Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учащихся / Е.Л. Яковлева. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 78 с.

509. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника / Е.Л. Яковлева // Вопр. психологии. – 1996. – №3. – С. 28-34.

510. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е.Л. Яковлева // Вопр. психологии. – 1997. – №4. – С. 20-27.

511. Ярошевский М.П. Идеи Б.М. Теплова о переживании как феномене культуры / М.П. Ярошевский // Вопр. психологии. – 1997. – №4. – С. 63-75.

512. Ярмошенко С.Л. Логико-семантический анализ понятия «creativity»: Человек и творчество / С.Л. Ярмошенко. – М., 1975. – Вып. 2. – С. 135–141.

513. Arnheim R. Art and Visual Perception of Art Criticism. – N.Y., 1963. – VII, 244 p.

514. Barron F. Putting creativity to work // R. Stemberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. Cambridge: Cambr. Press, 1988. – P.76-98.

515. Cattell R.B. Abilities: their structure, growth and action. – Boston: Houghton Mifflin, 1971. – 583 p.

516. Gardner H. Creative lives and creative works: a synthetic scientific approach // R/ Stemberge, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. Cambridge: Cambr. Press, 1988. – P.298-324.

517. Golz R. Probleme des Vergleichs deutscher und rassischer Fragestellungen der Padagogik im gegenwartigen Transformationsproze // Humanisierung der Bildung, 2000. – №1. – C.93-123.

518. Guilford Y.P. The nature of human intelligence. N.Y.: Mc-Gaw Hill, 1967.

519. Guilford J.P. Traits of Creativity // Creativity and its Cultivation / Ed. H.Anderson. – N. Y.: Harper and Brothers, 1959. – P. 142–161.

520. Torrance E.P. Guiding creative talent – Englewood Cliffs, W.J.: Prentice-Holl, 1964.

521. Lowenfeld V. Creativity and Art Education // School Art. – 1959. – Vol. 5, № 2. – P. 8–12.

522. Torrance E.P. The nature of creativity as manifest in testing // R. Stemberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity Cambridge: Cambr. Press, 1988. – P.43-75

523. Read H. Icon and Idea: Function of Art in the Development of Human Conscious ness. – Cambridge, 1955. – 174 p.

524. Sternberg R.J. General intellectual ability // Human abilities / Ed. R.J.Sternberg. – N.Y.: W.H. Freeman, 1985. – P. 5–31.

525. Vendrovskaja R.B. Die Tradition als axiologisches Bildungsproblem (…). In: Bottcher L./Golz R. (Hrsg): Reformpadagogik (…)/A.a.O., 1995. – S.128-135.

Додаток А

Навчально-методичне планування (1-8 класи)

(за програмою «Українська музика в дзеркалі

світового музичного мистецтва»)

1 клас			
Чверть	**ТЕМИ УРОКОВ**		**Кільк. годин**
1	Музика - Звук - Краса.		2
	Три «полюси» у музиці: Спів – Рух - Гра.		1
	Рух у Марші й Танці.		1
	Рух думки: Композитор, Виконавець, Слухач.		1
	Рух жанрів: Класика, Фольклор, Естрада.		1
	Види Співу: Соло, Ансамбль і Хор.		1
	Прояв Тіла, Розуму й Душі через Гру.		1
2	Талант у музичному мистецтві.		1
	Музичний слух, його перевірка (діагностика №1).		2
	Традиції в музиці		1
	Висота й Тривалість музичного звуку.		1
	Темп і Динаміка в музиці.		1
	Лад і Тональність.		1
	Перевірочний тест за І півріччя (діагностика №2)		1
3	*Інтонація*	Мелодія й Ритм.	1
		Інструменти й Голос.	1
		Як вірно інтонувати.	1
	Тембр	Яскравість звуку (діагностика №3).	1
		Насиченість, характер звучання.	1
	Дикція в співі.		1
	Артикуляція у вимові.		1
	Емоції в музиці (діагностика №4).		1
	Настрій і характер у музиці.		2
4	Координація в музиці.		2
	Образ, Зміст і Краса в музиці.		2
	Творчість – основа музичного мистецтва.		2
	Тестування по темах року (діагностика №5).		2
	Почуття міри й Смак, Симетрія у світі музики.		1
2 клас			
1	Що ми довідалися про музику в 1-ом класі		1
	Краса в музиці	Як людина створює Красу?	1
		Зміст, Правда в Красі.	1
		Доброта, Порядок, Користь і Ідеал у Красі.	1

		Як дати назву Красі? (Вікторина: П.Чайковський - «Дитячий альбом»)	1
		Форма й Зміст у музиці.	1
		Прекрасне й Потворне в мистецтві.	1
		Чи врятує Краса світ? (відеофільм-загадка)	1
2	*Основні види музики*	Народна й духовна музика.	1
		Класика, естрада, авангард.	1
		Визнач основний вид музики (Вікторина)	1
	Основи нотної грамоти	Історія появи нот.	1
		Тривалості й паузи (запис).	1
		Інтервали (запис, виконання).	1
		Мелодія й ритм (вправи).	1
3	*Диригування*	Що повинен знати й уміти диригент.	1
		Диригентська схема 2/4.	1
		Диригентська схема ¾.	1
		Диригентська схема 4/4.	1
		Контрольний урок по диригуванню.	1
	Жанри	Визнач основний вид музики (Вікторина).	1
	Основи нотної грамоти	Звукоряд. Гама. Октава.	1
		Лади – мажор і мінор. Клавіатура.	1
		Поняття про акорд.	1
		Консонанс, дисонанс (Диктант).	1
4	*Зміст музики*	Музичний звук: залежності й можливості (узагальнення).	1
		Характер музичного твору. Емоції в музиці.	1
		Сюжет і ідея твору.	1
		Інтонації, що складаються.	2
		Творчість. Мистецтво.	1
		Підбери символ до музики (Вікторина).	1
		Контрольний урок по темах року.	1
	Підсумки року (тестування, анкетування).		1
3 клас			
1	*Українська й російська музика.*		
	Українські «коріння» в музиці.		1
	Основні музичні жанри (огляд).		1
	Жанри народної пісні (огляд і приклади).		1
	«Козацький дух!..».		1
	Композитори й фольклор: аранжування, оригінал.		1
	Трудові пісні («У кузні»).		1
	Визнач жанр народної пісні (Вікторина).		1
	Народна пісня в обробці (Вікторина),		1
2	Обрядові пісні («Сонечко»).		1

	Основні жанри народної музики - пісня, танець, наїгриш (Вікторина).	1
	Від гармошки до…балету (історія частівки).	1
	Ліричні й солдатські пісні («Через ліс, через гори…»)...	1
	Духовна музика - спадкоємиця народної.	1
	Місцева музична культура (огляд).	1
	Як самостійно розповісти про музику?	1
3	Музика вітчизняна й музика закордонна (вступ).	1
	Музична культура Америки (огляд).	1
	Багатонаціональний уклад в американській музиці («Маленький Джо»).	1
	Дж.Гершвін і Е.В.Лобас – два американських генії.	1
	Музична культура Європи.	
	Музична культура *Німеччини* (огляд).	1
	Народна, класична й духовна німецька музика («Про велетня Тимпету»).	1
	Музика Австрії, Швейцарії, Німеччини (аналогії).	1
	Народна й духовна музика *Італії.*	1
	Традиції в італійській музиці («Санта Лючія»).	1
	Вплив італійської музики на вітчизняну.	1
4	Музична культура *Франції й Іспанії* (огляд).	1
	Відеофільм «Париж – столиця мистецтв» («Каде Руссель»).	1
	«Російська» Іспанія (М.І.Глинка – «Арагонська хота»).	1
	Порівняємо музику Франції, Іспанії й України.	1
	Музична культура *Великобританії* (огляд).	1
	Народна й професійна англійська музика («Якщо хочеш весело танцювати»).	1
	Підготовка до контрольного уроку.	1
	Контрольний урок по темах 3 класи.	1
	Підсумки року: Зв'язок вітчизняної музики із закордонною.	1
	4 клас	
1	Українська й російська музика на фоні музики інших країн (що ми довідалися про музику	1
	Музична культура країн *Північної Європи*.	1
	Класична й естрадна музика країн Північної Європи («Тюльпани Амстердама»).	1
	Фольклор країн Скандинавії й Балтії (Вікторина)	1
	Два концерти (урок-аналіз ф.п. концертів П.Чайковського й Е.Гріга).	1
	Фольклор країн *Центральної й Південної Європи.*	1
	Музична культура країн «іншої» Європи (З.Кодаї - «Пташиний хор» - Угорщина).	1
	Загальні риси в музиці країн Європи (огляд).	1
	Європейські музичні паралелі (вікторина).	1
2	*Азіатська музика* (огляд)	1
	Тяга європейців до Східної музики («Прогулянка з батьком»).	1
	Зрівняємо європейську й азіатську музику.	1
	Музична культура «чорного» континенту.	1

	Із глибини століть: африканські ритуали («Зозуля»- Мозамбік).	1
	Африка з неафриканськими очами (вікторина).	1
	Удалині від цивілізації (музика *Австралії й Океанії*).	1
	Новий Рік крокує по планеті (відеофільм про музику світу).	1
3	*Слов'янська музична культура*: загальні риси.	1
	Народні пісні *Східних* слов'ян «Савка да Гришка» (Білорусь), «Журавель» (Україна).	2
	П.І.Чайковський – аранжувальник слов'янського фольклору.	1
	Музична культура *Західних* слов'ян	1
	Чеська й словацька музика (Б.Сметана, А.Дворжак) («Вечірня пісня»).	1
	Польська музика (Ф.Шопен, К.Пендерецький).	1
	Музична культура *Південних* слов'ян («О, Ядран лазурний»)	1
	Слов'янський базар – музичний фестиваль у Вітебську (вікторина)	1
	Роль слов'янської музики у світовій культурі	1
4	*Музична культура рідного краю.* Де сьогодні в нас можна почути музику ?	1
	Сучасна музична Таврія (відеовікторина).	1
	Відомі музиканти землі Таврійської	1
	Оркестр народних інструментів: його інструменти й устрій.	2
	Пісні таврійського краю	2
	Урок-повторення : *Музика всіх континетов*	1
	Урок-екскурсія (у краєзнавчий музей).	2
	5 клас	
1	*Вступ в естетику*	
	Мистецтво. Його сутність. Види мистецтв.	1
	Виразні засоби в мистецтві.	1
	Загальні властивості мистецтв. Музичне мистецтво.	1
	Зв'язок музики й народної творчості	
	Фольклор (поняття). Музика й народна творчість.	1
	Види народних пісень і хороводів. Народні інструменти (вікторина).	1
	Таємниця птаха Сирин (відеофільм).	1
	Музика й література.	
	Музикальність літератури. Вокальні жанри.	1
	Програмна музика. Письменники й музика.	1
2	*Музика й хореографія*.	
	Доданки хореографії. Європейські танці XV-XX століть (короткий огляд).	1
	Хореографічний образ.	1
	Епоха, країна й назва танцю (вікторина).	1
	Музика й образотворче мистецтво.	
	Основні жанри образотворчого мистецтва (паралелі з музикою).	1
	Музичний живопис (музичний натюрморт).	1
	Підбери музику до картини (вікторина).	1
3	*Музика й театр.*	

	Театр у Древній Греції й сьогодні.	1
	Види театру. Співаючі артисти.	1
	Основні театральні жанри.	1
	Особливості музичного театру.	1
	Музика й цирк.	
	Порівняння циркових і музичних жанрів. Давньоримський цирк.	1
	Яка музика звучить у цирку.	1
	Музика й архітектура.	
	Споріднення й різниця жанрів архітектури й музики.	1
	Музика, присвячена містам. Музичне зодчество (вікторина).	1
	Музика й техніка.	
	Музика - невід'ємна частина кіно, радіо й TV.	1
	Музика, що звучить в ефірі. З історії звукозапису.	1
4	*Природа – джерело натхнення в мистецтві.*	
	Природа - джерело натхнення (слайд-фільм).	1
	Творчість композиторів «Могучої кучки».	1
	Краса в природі й у музиці.	1
	Музичні інструменти: класифікація по групах.	1
	З історії інструментів (скрипка, гітара, орган, фортепіано, синтезатор).	2
	Музика в ряді інших видів мистецтва (огляд).	1
	6 клас	
1	*Фізична природа звуку.*	
	Звук як фізичне явище. Акустика - наука про звук.	
	Межі чутності. Джерела звуку в музиці.	1
	Фізіологія слуху голосу.	
	Сприйняття звуку людиною й твариною. Голосовий апарат. Музичний слух.	1
	Дефекти співочого звуку. Мутація. Діапазон і регістр голосу.	1
	Основи хороведення.	
	Хор. Ансамбль. Типи хору. Партія. Унісон.	1
	Типи співочих голосів.	1
	Визнач тип голосу й хору (Вікторина).	1
2	*Народна музика.*	
	Жанрова специфіка народної музики.	1
	Загальні риси в народній музиці країн світу.	1
	Жанр. Манера. Стиль. Клас.	1
	Музика й етнографія.	
	Найважливіші етнографічні ознаки в музиці: мова, місцевість, віросповідання.	1
	Етнічні групи народонаселення Землі.	1
	Музичний колорит у музиці світу.	1
	Визнач країну, назву твору, композитора (Вікторина).	1
3	*Класична музика.*	
	Класика як жанр, стиль і манера.	1
	Найважливіші принципи класичної музики.	1

	Основні жанри в класиці (огляд-характеристика).	1
	Про поєднання образності й розумності в класиці.	1
	Форма в класичній музиці.	2
	Схема аналізу музичного твору.	2
	Самостійний аналіз незнайомого твору.	1
	Вітчизняні й закордонні видатні композитори-класики.	1
4	*Духовна музика.*	
	Історія появи Православної музики, її жанри.	1
	Храми Таврії (огляд) і музика в них.	1
	Як народжується дзвін (відеофільм).	1
	Всеношна й літургія (порядок служби й застосовуваних пісень).	1
	Естрадна музика.	
	Короткий огляд жанрів в естрадній музиці.	1
	Видатні майстри вітчизняної й закордонної естради.	1
	Музичний авангард.	
	Що таке «авангард» у музиці?	1
	Визнач «полюс» в авангарді (Вікторина).	1
	7 клас	
1	*Музична естетика (введення).*	
	Категорії естетики : «культура», «музична культура». Основні напрямки розвитку світової культури (огляд). Естетика - наука про Прекрасне.	1
	Культура матеріальна й духовна.	1
	Музичний образ і музична драматургія.	1
	План і зразок музичної рецензії.	1
	Самостійна рецензія на музичний твір.	1
	Музичний фольклор.	
	Використання фольклору композиторами-професіоналами: цитування, аранжування, стилізація, асоціація.	1
	Композитори й фольклор (Самостійна робота).	1
	Типові помилки при самостійному аналізі музичного твору.	1
2	*Музична культура античності.*	
	У чому полягає цінність античної культури.	1
	Музика в Древньому Єгипті.	1
	Від Пірамід до Олімпу.	1
	Музика в Древній Греції	1
	Музика, присвячена античності (Відеовікторина).	1
	Музика в Древньому Римі.	1
	Занепад античної музичної культури.	1
3	*Музика європейського Середньовіччя.*	
	Християнська мораль у музиці середньовіччя.	1
	Система Боеція – поєднання традицій і новацій.	1
	“Ars Nova”. Мандрівні музиканти середньовіччя.	1
	Тема боротьби Добра й Зла в мистецтві Середньовіччя (слайдфільм-вікторина).	1
	Музика епохи Відродження.	

	Від Середньовіччя до Відродження.	1
	Придворна, світська й народна музика XIV-XVI ст..	1
	Причини Відродження. Культурна спадщина ренесансу.	1
	Музичні твори, присвячені Середньовіччю й Відродженню.	1
	Музика в Епоху Просвіти.	
	Від Відродження до Просвіти (XVII ст.).	1
	Класицизм у музиці (огляд основних напрямків)	1
	Генії класицизму в музиці (Бах, Моцарт, Бетховен).	1
4	*Музичні стилі XVIII-XX століть.*	
	Душа або Розум? (ідеї класицизму).	1
	«Ми породжені для натхнення!» (Чи вічний романтизм?).	1
	Музична культура авангарду.	1
	Консультація до заліку.	1
	Залік по темах 1-7 класів	2
	8 клас	
1	*Сучасність і музика.*	
	Традиції й новаторство в музичному мистецтві.	1
	Актуальність, популярність, естетична цінність, професіоналізм, реалістичність музики.	1
	Романс.	
	Етапи розвитку романсу.	1
	Різновиду романсу. Відмітні риси романсу від інших вокальних жанрів.	1
	Визнач вид романсу (Вікторина).	1
	Авторська пісня.	
	Джерела жанру авторської пісні.	1
	Особливості авторської пісні.	1
	Емоції в музиці бардів (Відеовікторина).	1
2	*Джазова музика.*	
	Джерела джазу: блюз, спірічуелс, госпел.	1
	Джерела джазу: трудові пісні, регтайм, марші.	1
	Свінг і імпровізація – основи джазу.	1
	Зв'язок джазу із класикою й фольклором.	1
	Джазові стилі: нью-орлеанський, симфо-джаз, свінг.	1
	Джазові стилі: бі-боп, хард-боп, кул, джаз-рок, етнічний джаз	1
	Визнач джазовий стиль (Відеовікторина).	1
3	*Рок-музика за рубежем.*	
	Історія появи року-музики.	1
	Роки-жанри (оглядова характеристика).	1
	Зірки року й поп-музики (слайд-вікторина).	1
	Феномен «Бітлз».	1
	Жорстокість або жорсткість? (хард-рок і хеві-метал).	1
	Рок-музика й фольклор (кантрі, біт, фолк-рок, реггі, соул).	1
	Інтелектуальний рок (симфо-рок, андеграунд, ф'южн, арт-рок).	1
	Вітчизняна рок-музика.	
	Основні етапи розвитку: 1950-і, 1960-і, 1970-і рр.	1
	Основні етапи розвитку: 1980-і, 1990-і, 2000-і рр.	1
	Вікторина «Жанри рок-музики».	1
4	*Популярна музика.*	

	Мюзикл – як явище культури й шоу-бізнесу.	1
	Відмітні риси поп-музики.	1
	Три розуміння поп-музики.	1
	Субкультура й сучасна музика.	
	Поняття «субкультура». Хіпі, панки, металісти: ідеали, імідж, кумири.	1
	Основні проблеми сучасної музики (огляд).	1
	Основні функції музичного мистецтва (огляд).	1
	Консультація до іспиту.	1
	Екзамен з тем 5-8 класів.	2

Додаток Б

Питання до заліку з предмету «Музичне мистецтво»

для учнів 7-го експериментального класу

По початковій школі (1-4 клас):

1. Учасники музичного процесу (композитор - виконавець - слухач).

2. Основні властивості музичного звуку (часові: тривалість, темп, ритм, форма; інтонаційні: висота, лад, тональність, тембр, співзвуччя, склад, динаміка, мелодія).

3. Жанри народних пісень.

5-ий клас:

4. Мистецтво. Його основні види. Їх загальні властивості.

5. Музика й слово (література).

6. Музика й образотворче мистецтво.

7. Музика й театр. Давньогрецький театр. Трагедія й комедія.

8. Музика й хореографія.

9. Групи музичних інструментів.

6-ий клас:

10. Фізична природа звуку.

11. Устрій голосового апарата.

12. Джерела звуку в музиці.

13. Ансамбль. Хор (оркестр). Партія.

14. Види співочих голосів (дитячі, жіночі, чоловічі).

15. Жанр. Манера. Стиль. Клас.

16. Фольклор. Його види й особливості.

17. Класична музика: жанри й принципи.

18. Опера. Балет. Симфонія.

19. Духовна музика: жанри Православної музики.

20. Жанри естрадної музики.

7-ий клас:

21. Музичний образ і музична драматургія.

22. Музична рецензія (зміст, зразковий план).

23. Культура. Матеріальна й духовна культура.

24. Музична культура античності: Древній Єгипет, Древня Греція, Древній Рим.

25. Музика Середньовічної Європи. Система Боеція.

26. Християнська мораль у музиці середніх століть.

27. Музика епохи Відродження. Зміст гуманізму. Великі гуманісти (про одному - докладно).

28. Класицизм у музиці. Його різновиду. Творчість великих класицистів (Й.С.Бах, Й.Гайдн, В.Моцарт - про одному докладно).

29. Романтизм і його основні ідеї. Композитори-романтики (Ф.Шопен, Ф.Щуберт, М.Глинка, П.Чайковський - про одного докладно).

30. Реалізм у музиці. Засоби музичного реалізму. Видатні композитори-реалісти (Учасники об'єднання «Могуча кучка», С.Прокоф'єв, Д.Шостакович, Д.Верді - про одного докладно).

31. Поняття про авангард в музиці.

Додаток В

Анкета (зразок) для дослідження рівня музично-естетичної культури особистості учнів 5-го класу на початку дослідження (1-й вимір)

	Питання	**Відповідь (позначити)**	
Мої музичні смаки	1. Найбільше я люблю таку музику, що:	А	Збуджує мою уяву
		Б	Очищає, заспокоює мою душу
		В	«Заряджає» мене енергією
		Г	Змушує мене про щось задуматися
		Д	Розважає мене
	2. Музику якого жанру я полюбляю	А	Народну
		Б	Духовну
		В	Класичну
		Г	Естрадну
		Д	Авангард
		Е	Ніяку (я – не шанувальник музики)
		Ж	Будь-якого жанру, аби тільки вона була змістовною
		З	Кожну, якщо вона розважає мене
Мій кругозір	3. Я переважно слухаю музику:	А	У живому, концертному виконанні
		Б	У запису
		В	По радіо
		Г	По телебаченню
	4. Що я люблю читати про музику	А	Всі підряд
		Б	Тільки молодіжні журнали
		В	Спеціальну літературу
		Г	Художню літературу
		Д	Нічого
Я й урок музики	5. Уроки музики в школі для мене - це:	А	Самі щасливі миті в житті
		Б	Час якихось постійних нових відкриттів
		В	Час, витрачений дарма
		Г	Самий нецікавий урок
		Д	Справжнє мучення

Додаток Д

Вікторина-Анкета 1. Частина 1
Музична вікторина («Мій кругозір») для експериментального класу наприкінці першого етапу експерименту (6 клас)

1. М.Свиридов - «Матінка-Русь», на вірші А.Н.Некрасова; фрагмент із «Весняної кантати»:

а) тип хору (змішаний);
б) основний вид музики (класична);
в) жанр твору (вокально-інструментальний, кантата);
г) форма (куплетна).

2. А.Скрябін - «Поема екстазу», фрагмент:
а) основний вид музики (авангард);
б) тип оркестру (симфонічний);
в) солюючий інструмент (труба);
г) вид мелодії (стрибкоподібна).

3. Д.Гарланд - «У гарному настрої», відеозапис:
а) лад (мажор);
б) основний вид музики (естрадна);
в) розмір (4/4);
г) танець, що відповідає музиці (бугі-вугі).

4. Симфонія №2, 1-я частина, відеозапис:
а) прізвище художника й назва картини, що ідеально підходить за змістом до цієї музики (А.Васнєцов - «Три богатирі»);
б) хто був за освітою композитор (хімік);
в) характер мелодії (грізний, героїчний, рішучий, мужній, енергійний);
г) п.і.п. композитора (А.П.Бородін).

5.А.Архангельський - «Символ віри»:
а) основний вид музики (духовна);
б) п.і.о. соліста (Ф.І.Шаляпін);
в) який інструмент, не характерний для Православної музики використовується в музиці (орган);
г) склад (гомофонно-гармонійний).

6. Арія Папагено з опери «Чарівна флейта»:
а) темп (moderato);
б) переважна динаміка (mezzeforte);
в) п.і.п. композитора (В.А.Моцарт);
г) епоха, зображена в творі (XVIII ст.).

7. «Семеро зятів», вик. хор п/к А.Свєшникова:
а) жанр народної пісні (весільна);
б) лад (мажор);
в) розмір (змінний);
г) основний вид музики (народна).

8. А.Шнітке - Симфонія №1 (відео):
а) основний вид музики (авангард);
б) музичний образ (рисунок).

Додаток Е

Вікторина-Анкета1. Частина 2

Анкета («Мій смак») наприкінці першого, другого й третього етапу експерименту для експериментального й контрольного класів

№ п/п	Це твір викликає в мені:			Вважаю такий твір:			Таку музику я:		
	Позитивні почуття	Байдужність	Негативні почуття	Музичним шедевром	Більш-менш цікавим	Дурницею	Люблю слухати	Можу слухати, а можу не слухати	Волію не слухати
	(3)	(2)	(1)	(3)	(2)	(1)	(3)	(2)	(1)
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									

Додаток Ж

Вікторина-Анкета 2. Частина 1
Музична вікторина («Мій кругозір») для експериментального класу наприкінці другого етапу експерименту (7 клас)

1.М.Равель - «Болеро», фрагмент:
а) основний вид музики (авангард);
б) музична форма (варіації);
в) розмір (4/4);
г) темп (adagio).

2.А.І.Хачатурян - сцена вакханалії з балету «Спартак» (відео):
а) у якій країні знаходиться батьківщина балету (у Франції);
б) хто такий Вакх у давньоримській міфології (бог родючості й виноробства);
в) характер музики (хоча б одне із трьох - рухливий, хитрий, бешкетний);
г) події якого часу зображені в балеті (I ст.).

3.Д.Верді - хор “Va pensiero” («Ти прекрасна, о, Батьківщина наша») з опери «Навохудонассор»:
а) музична форма (3-дольна);
б) лад (мажор);
в) розмір (2/4);
г) характер (хоча б одне із трьох - героїчний, гордий, замислений).

4. Група «Народна опера» - «Святогор»:
а) хто такий Святогор (руський богатир);
б) основний вид музики (авангард);
в) основний музичний «полюс тяжіння» (хоча б одне із двох - фольклор, естрадна музика);
г) мова, на якій виконується твір (старорусська).

5.Хор пастухів з фіналу опери «Орфей»:
а) п.і.п. композитора - Клаудіо Монтеверді;
б) рік прем'єри опери (1609);
в) тип хору (змішаний);
г) синонім слова Відродження (Ренесанс).

6.Симфонія «40, частина 2; виконує симфонічний оркестр:
а) розмір (3/4);
б) музичний стиль, якому відповідає музика (класицизм);
в) п.і.п. композитора (В.А.Моцарт);
г) час створення твору (XVIII ст.).

7. А.С.Даргомижський - арія Мірошника з опери «Русалка»:
а) музичний стиль, якому відповідає музика (романтизм);
б) автор літературний тексту (А.С.Пушкін);
в) темп (змінний);
г) тип співочого голосу (бас).

8.М.П.Мусоргський - п'єса «Богатирські ворота» із циклу «Картинки з виставки» (відео):
а) характер музики (хоча б одне із трьох - мужній, урочистий, строгий);
б) тип оркестру (симфонічний).

Додаток 3

Вікторина-анкета 3. Частина 1
Музична вікторина («Мій кругозір») для експериментального класу наприкінці третього етапу експерименту (8 клас)

1.Увертюра «Час, уперед!», виконує рок-група «Автограф»:
а) п.і.п. композитора (Г.В.Свиридов);
б) лад (змінний);
в) тип ансамблю (естрадний);
г) характер музики (хоча б одне із трьох - енергійний, тривожний, напружений).

2. “Yesterdey”:
а) п.і.п. композиторів (хоча б одне із двох - Д.Леннон, П.Маккартні);
б) виконавці (бажано всіх - А.Градський, Л.Доліна).

3. «Весілля в Малинівці», фрагмент:
а) музичний жанр твору (оперета);
б) у якій країні з'явився вперше цей жанр (у Франції);
в) п.і.п. композитора (А.В.Александорв);
г) у якому місті провів більшу частину життя композитор (м. Бологе).

4.Ансамбль «Скіф» - «Руський рег-тайм» (відео):
а) основний вид музики (естрадна);
б) тип ансамблю (ансамбль народних інструментів);
в) де вперше з'явилися рег-тайми (у США);
г) назва ансамблю по складу (квартет).

5. «Ми будемо чемпіонами» (відео):
а) виконавці (рок-група “Queen”);
б) прізвище соліста (Ф.Меркьюрі);
в) причина, через яку він умер в 1991 р. (СНІД);
г) хто з музикантів колишнього СРСР взяв участь у цьому концерті (група «Акваріум»).

6. «Пісенька песиміста (Злодії оточують усюди нас)»:
а) автор і виконавець (А.Дольський);
б) жанр естрадної музики (музика бардів);
в) емоція, що найбільше підходить до змісту цієї музики (одне із трьох - іронія, збурювання, презирство);
г) як у Древній Русі називалися попередники цього музичного жанру (блазні).

7. «Томмі», фрагмент «Поклоніння ідолові» (відео):
а) яка християнська заповідь - в основі цього фрагмента («Не створи собі кумира»);
б) автор і виконавець (рок-група “Who”);
в) музичний жанр (рок-опера);
г) рік прем'єри твору (1968 р.).

8.В.Артемов - “La crimosa” з “Requiem”:
а) основний вид музики (одне із двох - симфонічний авангард, духовна);
б) чому присвячена музика (жертвам сталінських репресій).

Додаток К

Вікторина-анкета 4. Частина 1
Музична вікторина («Мій кругозір») для контрольного класу наприкінці експерименту (8 клас)

1.Л.в.Бетховен - Соната №14 для ф.п., частина 1:
а) батьківщина композитора (Німеччина);
б) ще одна назва сонати («місячна»);
в) чи належить твір до програмної музики (ні).
г) яке почуття відображене в музиці (любов).

2.Д.Д.Шостакович - Симфонія №7, частина 1 (відео):
а) якому місту присвячена музика (Ленінграду);
б) музичний образ (війна);
в) характер музики (одне із трьох - драматичний, трагічний, героїчний);
г) у якій країні сформувався симфонічний жанр (в Австрії).

3.» Вальс-Фантазія»:
а) п.і.п. композитора (М.І.Глинка);
б) якому музичному стилю відповідає музика (романтизм);
в) який навчальний заклад закінчив у дитинстві композитор (ліцей);
г) як називається опера, складена цим композитором по твору О.С.Пушкіна («Руслан і Людмила»).

4. “Beaucase” (відео):
а) виконавець (рок-група «Бітлз»);
б) музичний жанр (естрадна музика);
в) тип ансамблю (квартет);
г) у якому році цей колектив закінчив своє існування (у 1970 р.).

5.Д.Верді - фрагмент із опери «Риголетто»:
а) назва фрагменту (пісенька Герцога);
б) тип співочого голосу (тенор);
в) музична форма (куплетна);
г) лад (мажор).

6.Р.Щедрін/Ж.Бізе - Вихід Кармен і хабанера з «Кармен-Сюїти» (відео):
а) характер музики (одне із трьох - таємничий, загадковий, примхливий);
б) хто автор літературного тексту (П.Меріме);
в) п.і.п. балерини (М.Плісецька);
г) у якій країні з'явився перший балет (у Франції).

7.Е.Л.Веббер - арія Марії Магдалини:
а) музичний жанр (рок-опера);
б) назва твору («Ісус Христос - суперзірка»);
в) тип співочого голосу (альт);
г) рік прем'єри твору (1970).

8.М.Мінков - «Старий рояль» (відео):
а) жанр естрадної музики (джаз);
б) тип ансамблю (дует).

Додаток Л

Екзаменаційні білети з предмету «Музичне мистецтво» для учнів 8-го експериментального класу (по програмі «Українська музика в дзеркалі світової музичної культури»)

Білет №1

Що означає сучасність у музиці?
1.Актуальність
2.Популярність (мода)
3.Моральність, естетична цінність

Білет №2

Що означає сучасність у музиці?
1.Професійність і дилетантизм
2.Оригінальність і плагіат
3.Таланти й кумири в музиці

Білет №3

Романс.
1.Визначення
2.Історія виникнення , основні етапи розвитку
3.Відмінності від інших видів вокальної музики

Білет №4

Романс.
1.Види романсу
2.Романс сьогодні (рівень розвитку, видатні виконавці й автори)
3.Морально-естетичні проблеми в сучасній музиці

Білет №5

Авторська пісня (творчість бардів)
1.Джерела авторської пісні: середньовіччя, класичний романс XIX століття, жанри мистецтв XX століття (зв'язок з поезією, кіно, театром)
2.Видатні майстри - барди

Білет №6

Авторська пісня (творчість бардів).
1.Відмінності авторської пісні від інших музичних жанрів
2.Видатні майстри - барди
3.Науково-технічний прогрес і сучасна музика (проблеми)

Білет №7

Джазова музика.
1.Визначення. Джерела джазу (“чорна” музика й “біла” музика)
2.Основні напрямки в джазі (характеристика, час появи, імена) традиційний, симфо-джаз, свінг, бі-боп
3.Духовна музика сьогодні: традиції, рівень розвитку

Білет №8

Джазова музика.
1.Основні напрямки в джазі (характеристика, час появи, імена): кул, джаз-рок, ф’южн, етнічний джаз
2.Типовий джазовий склад
3.Джаз в СРСР та Україні (рівень розвитку, майстри жанру)

Білет №9

Джазова музика.

1.Джазова термінологія: блюз, рег-тайм, імпровізація, аранжування, комбо, біг-бенд, свінг, джем-сейшн

2.Зв'язок джазу з фольклором і класичною музикою

3.Видатні майстри світового джазу

Білет №10

Рок-музика за рубежем.

1.Визначення. Джерела року (з короткою характеристикою): кантрі, ритм-енд-блюз

2.Творчість групи “Пінк Флойд”

3. Фольклор у сучасній музиці : рівень, поширеність, проблеми

Білет №11

Рок-музика за рубежем.

1.Напрямки року (коротка характеристика): рок-н-рол, хард-рок, арт-рок, фолк-рок, диско

2.Типовий склад року-групи, нетиповий склад

3.Феномен “Бітлз”

Білет №12

Рок-музика за рубежем.

1.Напрямку року (коротка характеристика): софт-рок (біт), андеграунд, симфо-рок, панк, реп

2.Зв'язок рок-музики з фольклором, класичною й духовною музикою

3.Термінологія рок-музики: саунд, шоу, хіт-парад, «зірка», супер-музикант (вокаліст, гітарист, клавішник, ударник), імідж

Білет №13

Вітчизняна рок-музика.

1.Етапи розвитку вітчизняного року (коротка характеристика, типові представники): 1950-і рр., 1960-і рр., 1970-і рр.

2.Видатні майстри жанру (про одного - більш докладно)

3,Поняття про рок-підпілля й цензуру

Білет №14

Вітчизняний рок.

1.Етапи розвитку вітчизняного року (характерні явища, переважаючі напрямки): 1980-і рр., 1990-і рр.

2.Рок-музика й ЗМІ (засоби масової інформації): огляд книжкової літератури, періодичної преси, аудіо- і відеозаписів, радіо- і телепередач (по даній тематиці)

3.Багатожанровість і інтернаціоналізація в сучасній музиці (проблеми)

Білет №15

Субкультура й сучасна музика.

1.Поняття “субкультура” (порівняння з поняттям “культура”). “Масова культура” (поп-арт)

2.Неформальні об'єднання молоді і їх зв'язок із сучасною музикою (гасла, імідж, кумири): хіпі, панки, металісти. Користь і шкода “неформалів”.

3.Мюзикл: його джерела. Майстри мюзиклу - автори й виконавці.

Білет №16

Популярна музика.

1.Три розуміння поп-музики

2.Видатні закордонні й вітчизняні майстри

3.Основні функції музики: творча, розважальна

Білет №17

Популярна музика.

1.Термінологія: шлягер (хіт), «масова культура», спонсор, меценат, менеджер, стереотип

2.Як складаються хіт-паради (складіть особистий хіт-парад з 5 «зірок»)

3.Основні функції музики: комунікативна, ідеологічна

Білет №18

1.Класична музика XX століття: самі яскраві представники (про одного - докладніше)

2.Музична культура рідного краю: аналіз стану й перспективи

3.Зв'язок музики з іншими видами мистецтва (короткий огляд)

Додаток М

Зразковий тезаурус учнів 7 класу з музики

А капела
Авангард
Акомпанемент
Акорд
Акустика
Аналіз
Анонімність
Ансамбль
Античність
Апостоли
Аранжування
Артикуляція
Асоціація
Балет
Бароко
Варіації
Відродження
Вокал
Всеношна
Гама
Гармонія
Геній
Гімн
Голос
Гуманізм
Гумор
Дефект
Дикція
Динаміка
Диригент
Дисонанс
Драма
Драматургія
Євангеліє
Емоції
Естетика
Естрада
Етнографія
Етюд
Жанр
Живопис
Звук
Зміст
Ідеал
Ідея
Ікона
Імпровізація
Інструменти
Інтервал
Інтонація
Клас
Класика
Класифікація
Класицизм
Колорит
Комедія
Композитор
Композиція
Консерваторія
Консонанс
Концерт
Культура
Лад
Літургія
Манера
Мелодія
Метод
Мініатюра
Містерія
Мистецтво
Могуча кучка
Музи
Натхнення
Натюрморт
Ноти
Образ
Опера
Оперета
Оригінальність
Оркестр
Партитура
Партія
Пейзаж
Портрет
Принцип
Програма
Прогрес
Розмір
Реалізм
Регент
Релігія
Репетиція
Реферат
Рецензія
Ритм
Рококо
Романтизм
Рондо
Сатира
Символ
Симфонія
Синтез
Склад
Стилізація
Стиль
Сцена
Сюжет
Такт
Талант
Творчість
Театр
Тембр
Темп
Темперамент
Тон
Тональність
Тривалості
Трагедія
Традиції
Універсальний
Унісон
Фантазія
Філармонія
Фольклор
Форма
Характер
Хобі
Хор
Хореографія
Цитування
Частка
Шедевр

Додаток Н

Приклад конспекту уроку музики

(з авторського інтегрованого курсу «Українська музика в дзеркалі світової музичної культури») (6 клас: 2-а чверть, 2-й урок)

ТЕМА: Жанр – Манера – Стиль - Клас

1. Учитель дає *настанову*: «Ми сьогодні працюємо тільки зі *словником термінів*. Відкрийте його й запишіть».

2. Учні записують у словник слова - «жанр», «манера», «стиль» і «клас» (без тлумачення); залишається вільне місце для пояснення.

3. Учитель говорить: «Отже, ми сьогодні поговоримо тільки про ці 4 терміни. Але вони - дуже важливі для мистецтва взагалі, а для музики - особливо. Ми разом з вами спробуємо їх зрозуміти й пояснити. А почнемо ми, мабуть, зі слова, найбільше вам близького - «клас». Візьміть, будь ласка, у руки олівець і спробуйте самостійно пояснити це слово. Даю вам на це 2 хвилини. Нагадаю, що за відповідь, близьку до істини ви одержуєте «плюс», за хоч якесь пояснення (хоч і неправильне) «точку» (півплюси) або нічого, а якщо нічого не напишете - «мінус».

4. Після цього, кожен учень читає свій варіант відповіді. Учитель вибирає самі цінні, і ці учні знову читають свої відповіді.

5. Далі, учитель говорить: «Підсумуємо, тобто, записуємо в словник *ручкою*: «*Клас* – це рівень, ступінь розвитку, якість (наприклад, музичних творів, інструментів); буває 3-х видів (при цьому вчитель застосовує жестом підказку: високий, середній і низький класи».

6. Учитель говорить: «А тепер розглянемо й обговоримо наступне слово - «манера». Відбувається усне обговорення терміна, подібно вищеописаному.

7. Після цього, учні записують у словник: «*Манера* – це характер, поведінки, звички. Звідси поняття - «манера поведінки», «манера виконання».

8. Учитель музики задає *питання* (у дужках зазначені варіанти правильних відповідей):

«а) Чи народжуємося ми з готовими манерами? (ні);

б) А звідки вони беруться? (з виховання, з освіти);

в) Чи можна змінити манери? (якщо й можна, те на превелику силу).

г) Якщо ми по радіо чуємо пісню у виконанні відомого нам співака, то впізнаємо його? (Так, у тому числі по манері виконання).

9. Далі, учні записують у словник: «Манери поведінки формуються в процесі виховання й освіти».

«*Стиль* – це певний напрямок у мистецтві. Наприклад, класицизм, романтизм, авангард...»

10. Подібно вищеописаному, відбувається вивчення поняття «*жанр*».

11. Учні записують у словник: «*Жанр* – це рід, вид, тип, різновид, складова частина в якому-небудь мистецтві (наприклад, у музиці). Розподіл на жанри називається *класифікацією*». Учителем приводиться кілька прикладів.

12. *Висновок* по уроку: Всі ці 4 поняття – стиль, манера, жанр, клас – тісно взаємозалежні.