

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова

На правах рукопису

ЛІ СИЮНЬ

УДК373.5.016:786.2

МЕТОДИКА САМООРГАНІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ
ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

13.00.02 –«Теорія та методика музичного навчання»

Д и с е р т а ц і я
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
доктор педагогічних наук, професор
Н.П.Гуральник

Київ - 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМООРГАНІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ	
1.1. Історико-теоретична сутність «самоорганізації» як наукової категорії.....	10
1.2. Дидактична єдність самостійності та самоорганізаційних умінь у змісті самоорганізації.....	28
1.3. Психолого-педагогічна характеристика самоорганізації підлітків у процесі фортепіанного навчання.....	40
Висновки до першого розділу	56
РОЗДІЛ II. ОБГРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ САМООРГАНІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ПІАНІСТІВ	
2.1. Структура самоорганізації підлітків у процесі набуття відповідних умінь.....	59
2.2. Методична модель самоорганізації підлітків у фортепіанному навчанні.....	85
Висновки до другого розділу	100
РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ З МЕТОДИКИ САМООРГАНІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ	
3.1. Діагностика стану самоорганізації підлітків у фортепіанному навчанні (констатувальний експеримент).....	105
3.2. Поетапне впровадження методики самоорганізації підлітків.....	121
3.3. Перевірка ефективності методики самоорганізації підлітків- піаністів.....	146
Висновки до третього розділу	154

ВИСНОВКИ	159
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	164
ДОДАТКИ	189

ВСТУП

Актуальність проблеми самоорганізації особистості у процесі навчання визначається новою освітньою парадигмою, в якій розкриття її творчих можливостей, необхідність прояву самостійності, того хто навчається, представлено як провідну складову системи освіти в Україні і в світі.

Особистісною психологічною складовою феномена «самоорганізація» є особистісна якість людини, самостійність, та самоорганізаційні уміння суб'єктів навчання, що розглядаються у контексті змісту цієї науково-теоретичної категорії. Особистісна складова у психолого-педагогічній теорії займає особливе місце з огляду на обрану проблему стосовно самоорганізації підлітків, які навчаються гри на фортепіано в школах мистецького профілю.

Науково-педагогічні дослідження сконцентровані на багатьох аспектах проблеми самоорганізації. У загальнонауковому знанні самоорганізація вивчена як саморух, самоструктурування, самодетермінація природних систем і процесів (Н.Афанасьєва, Є.Климов, О.Князькова); у кібернетиці дослідженнями самоорганізації займались Н.Вінер, У.Ешбі, А.Лернер, Г.Паск, В.Пушкін, Б.Юдін та ін. Трансформуючись із філософії та кібернетики, поняття «самоорганізація» розкривається як найвища форма розвитку динамічних систем і є атрибутом загальнонаукової конкретизації філософського принципу саморозвитку (А.Астаф'єв, М.Ведмедев, А.Горєлов та ін.), означений феномен став використовуватись у психолого-педагогічній теорії самоорганізації (М.Д'яченко, Л.Кандилович, Н.Пейсахов, І.Трофімова, Ю.Цагареллі, М.Шевцов). Застосування самостійної діяльності в навчанні розкрили А.Журавський, Б.Келлер, К.Крауфорд, І.Ребельський та удосконалили О.Горцевський, В.Донцов, П.Зайченко та інші.

У психології самоорганізація як система неповторної індивідуальності приваблювала увагу багатьох видатних вчених, зокрема В.Бехтерева, Л.Виготського, Л.Божович. Педагогікою вивчається структурування

системи умінь професійної самоорганізації особистості (О□Барвенко, М□Дмитренко, Н□Дуднік, В□Филоненко та ін.); окремі проблеми щодо самостійної діяльності були висвітлені у багатьох педагогічних дослідженнях (Н□Сегеда, К□Завалко, А□Маричева, Н□Млиницька, А□Зайцева, Л□Тоцька та інші).

У музичній педагогіці самоорганізація власних зусиль кожного музиканта (незалежно від віку) щодо опанування музичного інструменту (фортепіано) залишається однією з головних проблем становлення та професійного зростання піаністів. Кожний піаніст (концертуючий артист, педагог-практик, сталий професіонал, молодий музикант) стикається із проблемою набуття й застосування умінь самоорганізовуватись у складній повсякденній праці. Тому, визначальними для молодих піаністів є думки видатних музикантів (педагогів, методистів, виконавців), які відмічали особливе місце у власній творчій діяльності самоорганізаційних умінь (Г□Беклемішев, К□Гумнов, Т□Кравченко, Н□Любомудрова, Г□Нейгауз, Л□Оборин, В□Пухальський, М□Старкова, Є□Тімакін, Г□Ципін та багато інших). Самостійна діяльність залишається важливою проблемою у підготовці піаністів на перших курсах музичних підрозділів вищої школи (Н□Гуральник, Л□Гусейнова, Г□Падалка, О□Реброва, О□Рудницька, О□Щолокова, В□Шульгіна, Л□Паньків та багато інших); досягнення високих особистісних здобутків (Н□Гузій, А□Козир, О□Михайличенко, О□Олексюк, В□Орлов, Ю□Руденко, О□Хижна, Д□Юник).

Обрана категорія – «самоорганізація підлітків», в її контексті – «самоорганізаційні уміння», розкриваються на прикладі спеціального музичного навчання підлітків гри на фортепіано в музичних школах та школах мистецтв, тому актуальною стає і проблема вивчення та усвідомлення психологічних особливостей цього віку та урахування їх у музично-методичній піаністичній практиці (О□Костюк, С□Науменко, Д□Николенко, Г□Гарасов, Б□Геплов, ін.).

Складність обраної проблеми самоорганізації зумовлює необхідність вирішення деяких суперечностей між необхідністю музично-естетичної освіти молоді в складний період розвитку особистості (підлітковий вік) та відсутністю відповідної мотивації; усвідомленим бажанням молоді навчатись гри на музичних інструментах та недостатньою увагою з боку їх батьків; необхідністю докладання значних зусиль суб'єктами навчання у процесі опанування фортепіано та відсутністю методики самоорганізації учнів; професійною потребою становлення самоорганізації учнів КНР та відсутністю методики її реалізації.

Незважаючи на значну кількість наукових робіт стосовно окремих напрямів розкриття «самості», актуальність проблеми та низку вже вирішених методичних питань, недостатньо розробленою залишається методика самоорганізації учнів підліткового віку, що зумовило вибір теми дослідження – *«Методика самоорганізації підлітків у процесі фортепіанного навчання»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконувалась у межах наукової комплексної програми досліджень кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування та наукового напрямку кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури «Зміст, форми, методи підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва та освіти учнів середніх закладів мистецького профілю» Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Тему дослідження затверджено Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 8 від 07 квітня 2015 року).

Мета дослідження полягає в розробці, науково-теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики самоорганізації підлітків у процесі навчання гри на фортепіано, визначенні методичних засад підвищення ефективності цього процесу з урахуванням психологічних особливостей обраного віку учнів-піаністів.

Об'єкт дослідження – процес музичне навчання молоді в школах музично-мистецького спрямування.

Предмет дослідження – методика самоорганізації підлітків у процесі фортепіанного навчання.

Відповідно до мети, об'єкту та предмету визначено наступні **завдання** дослідження :

1. Проаналізувати науково-методичну літературу з проблеми дослідження, визначити сутність та зміст поняття «самоорганізація» як категорії загальнонаукового знання; дати визначення поняття «самоорганізація підлітків» і «самоорганізаційні уміння» піаністів.

2. Розробити та обґрунтувати компонентну структуру «самоорганізації підлітків» у контексті психологічних особливостей підліткового віку та набуття ними «самоорганізаційних умінь» у процесі навчання гри на фортепіано.

3. Розробити методичну модель самоорганізації підлітків-піаністів з обґрунтуванням відповідних принципів, педагогічних умов та методів.

4. Визначити критеріальний апарат оцінки досягнень самоорганізації та рівневі характеристики якості її набуття підлітками.

5. Експериментально перевірити ефективність запропонованої методики самоорганізації підлітків в умовах фортепіанного навчання та перевірити отримані результати методами математичної статистики.

Теоретико-методологічну базу дослідження становлять – концептуальні положення філософії освіти (В. Андрющенко, І. Вязюн, Г. Меднікова), методології та теорії національної освітньої стратегії України (І. Бех, В. Бондар, О. Олексюк, О. Сухомлинська, В. Шульгіна); розвиток особистості як цілісної самоврегульованої системи стосовно самоорганізації, саморуху природних систем і процесів (Н. Афанасьєва, Н. Вінер, О. Шков, О. Князькова, А. Лернер, Г. Паск, В. Пушкін, У. Ешбі, Б. Юдін); психологічні та педагогічні теоретичні висновки стосовно розвитку особистості як складного утворення, що включає інтелектуальні, емоційні, вольові фактори

(М.Беляєв, А.Волостнікова, Т.Єрофєєва, А.Ковальов, В.Мясищев, С.Рубінштейн); окремі напрями розвитку особистості (А.Матюшкин, Є.Назайкінський, Н.Постнікова, Г.Щукіна, Д.Юник); потреби індивіда (Б.Ананьєв, Є.Климов, О.Леонтєв та ін.); контекст розвитку мотиваційної сфери особи (Ю.Кулюткін, А.Маркова, Н.Морозова); теорія поетапного формування розумових дій (О.Леонтєв, П.Гальперін, Ю.Кулюткін, Г.Сухобська); теоретичні положення з проблем музичної освіти (Н.Гуральник, А.Козир, О.Михайличенко, В.Орлов, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова, Д.Юник); спеціальна наукова література (мистецтвознавча література з проблем вдосконалення сольного виконавства на фортепіано, науково-методичні та історичні засади розвитку піаністів як суб'єктів виконавської та навчальної діяльності (А.Алексєєв, Бай-Бінь, Д.Благой, А.Готліб, О.Гольденвейзер, Н.Кашкадамова, Г.Нейгауз, Б.Міліч та ін.);

У ході дослідження застосовано наступні **методи**:

«теоретичні» аналіз психологічної, педагогічної, музично-історичної, фортепіанно-методичної літератури; узагальнення, порівняння, теоретичне моделювання, класифікація для обґрунтування теоретичних підходів, принципів та організаційно-педагогічних умов реалізації спроектованої методики;

«експериментально-емпіричні» педагогічне спостереження, анкетування, тестування, бесіди, самооцінка, метод експертних оцінок, оцінка змісту навчальних документів для проведення експериментальної роботи, діагностика стану проблеми, отримання результатів констатувального та формувального етапів.

«статистичні» математико-статистична обробка даних, створення графічних та схематичних узагальнень, малюнків.

Наукова новизна результатів дослідження. У роботі *вперше*:

- визначено поняття «самоорганізація підлітків» у контексті особистісних якостей суб'єкта освіти та навчально-виконавської діяльності й «самоорганізаційні уміння» піаністів;
- розроблено компонентну структуру самоорганізації, яка розкривається у вмотивованості підлітків щодо навчально-виконавської музичної діяльності та її спрямованості на здійснення власних перспективних планів;
- розроблено теоретичну модель самоорганізації, та набуття самоорганізаційних умінь підлітків за рахунок обґрунтування відповідних науково-теоретичних підходів, педагогічних принципів та умов;
- визначено□ критерії, показники оцінки результатів формувальної роботи та змістові характеристики рівнів самоорганізації.

У роботі здійснено *уточнення та конкретизовано* зміст і сутність самоорганізації як особистісного феномена та самоорганізаційної діяльності підлітків в умовах навчання гри на фортепіано;

подальшого розвитку набули зміст музичних занять з фортепіано у навчальних закладах музично-мистецького профілю; методика фортепіанного навчання учнів підліткового віку.

Практичне значення дослідження полягає у визначенні шляхів набуття самоорганізації підлітками у фортепіанному навчанні за відповідною авторською методикою; можливості використання винайдених методів самоорганізаційної діяльності у практичній роботі викладачів та учнів; розробці методичного ресурсу для використання фахівцями мистецької галузі у музичних школах та школах мистецтв; розширенні методичних знань і умінь іноземних студентів із фортепіанного навчання.

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка № 07-10□□1261 від 12□06□2015р.); Української дитячої музичної школи мистецтв (довідка № 04 від 30□04□2015р.); Київської дитячої музичної школи № 8 (довідка № 30 від 21□05□2015 р.);

Дитячої школи мистецтв ім. К.Г. Стеценка м. Корсунь-Шевченківський Черкаської обл. (довідка № 38 від 05.06.2015р.); Liaoning Cultural Art School (довідка, 2015 р., Китай).

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні положення, результати дослідження обговорювалися та здобули схвальну оцінку на Міжнародних та Всеукраїнських конференціях : XI, XII та XIII Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О.П. Рудницької «Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії» (Київ; 2013, 2014, 2015 рр.); Міжнародна науково-методична конференція «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (м. Київ, 2014 р.); VI Міжнародна науково-практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2015 р.); I Міжнародна науково-практична конференція молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2015 р.); Всеукраїнська науково-методична конференція-семінар «Мистецька освіта в Україні – проблеми теорії і практики» (Київ, 2014 р.). Матеріали дослідження обговорювались на засіданнях кафедр теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування; фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв НПУ ім. М.П. Драгоманова. Окремі положення розкриті в наукових доповідях на конференціях НПУ ім. М.П. Драгоманова.

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дисертаційного дослідження відображено у 8 публікаціях, з них 5 у провідних фахових виданнях з педагогіки, 1 – у міжнародному виданні.

Структура роботи. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаної літератури (259 найменувань, з них 13 – іноземними мовами, 18 – електронний ресурс). Загальний обсяг тексту дисертації – 213 сторінок, з них основного тексту – 157 сторінок. Робота містить 12 рисунків, 11 таблиць, що разом із додатками становить 31 сторінку.

РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМООРГАНІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

1.1. Історико-теоретична сутність «самоорганізації» як наукової категорії

Самоорганізація розглядається у науці як процес і як явище. Сутність самоорганізації як процесу полягає у формуванні, підтримці чи ліквідації сукупності дій, котрі призводять до створення стійких взаємозв'язків на основі вільного вибору прийнятих правил і процедур. Як явище, самоорганізація представляє собою комплект елементів, котрі служать для реалізації певної програми або мети. До таких елементів належать неформальні структури управління, учасники самого процесу, ресурси тощо [99].

Слід зазначити, що самоорганізація стала предметом глибокого інтересу різноманітних наук після того, як здатність різних природних систем до адаптації, самовідродження і розвитку підштовхнули науковий світ до широкого вивчення зазначеного явища. Внаслідок цього самоорганізація почала розглядатися у науці як «цілеспрямований процес, у результаті якого створюється, відроджується або вдосконалюється організація складної динамічної системи» [159].

Аналіз психологічних та педагогічних досліджень переконує у тому, що самоорганізація займає вагоме місце у структурі діяльності і є однією із основних ланок у системі її управління.

У широкому розумінні слова самоорганізація означає саморух, самоструктурування, самодетермінацію природних систем і процесів [101]. Це, за словами Н.Афанасьєвої, внутрішньо керований процес, що призводить до трансформації структурних відношень окремих елементів системи або їхніх груп і супроводжується якісними змінами самих елементів [15].

Існує три типи самоорганізації як складного системного явища:

1. Самозародження організації. Виникнення із певної сукупності цілісних об'єктів одного рівня нового об'єкта – системи більш високого рівня організації.

2. Збереження системою власної організації при зміні зовнішніх чи внутрішніх умов.

3. Процес якісної зміни системи, спрямований на її розвиток і самовдосконалення.

Самоорганізація третього типу – самовдосконалення – це процес роботи над собою, в результаті чого, у системі більш високого порядку порівняно з раніше досягнутим рівнем, з'являється властивість прийняття власного усвідомлено правильного рішення [15].

Наукою виділяються технічна, біологічна і соціальна самоорганізація.

Технічна самоорганізація ґрунтується на програмі автоматичної трансформації алгоритму дії із зміною властивостей керованого об'єкту, мети управління чи параметрів оточуючого середовища (наприклад, система самонаведення ракети).

Біологічна самоорганізація базується на генетичній програмі збереження виду, котра повинна забезпечити соматичну (тілесну) побудову об'єкту. Процеси мутації живих організмів, їхнє пристосування до конкретних умов існування саме і є виявленням біологічної самоорганізації.

Соціальна самоорганізація спирається на громадську соціальну програму гармонізації суспільних відносин, котра включає в себе мінливі пріоритети установок, інтересів, ціннісних орієнтацій, мотивів та цілей відносно сталих, постійних законів власне самої організації. Соціальна самоорганізація як явище – це конкретні вчинки й поведінка людей [99].

Ефективність соціальної самоорганізації залежить від низки особистісних якостей людини. До основних рис, котрі сприяють розвитку самоорганізації, належать: ініціативність, мужність, наполегливість, рішучість, самоаналіз, саморегуляція, самоопанування, стриманість, самодисципліна, терпіння, вміння передбачати явища, самостійність,

енергійність. До якостей, які гальмують ефективність виявлення соціальної самоорганізації, можна віднести: сором'язливість, пасивність, забудькуватість, відсутність позитивної життєвої мети, низький рівень освіти і виховання тощо.

Розкривши властивості самоорганізації на рівні живої клітини, організму, біологічної популяції, людського колективу тощо, такі науки як біологія, нейрофізіологія, психологія, педагогіка та інші, приступили до ґрунтовного вивчення цього поняття. Але спочатку (50-60-і роки ХХ ст.) самоорганізація зацікавила фізиків, кібернетиків і представників загальної теорії систем, дослідження й напрацювання яких у цій сфері відкрили новий напрямок у науці. Розроблена ними концепція була спрямована на вивчення закономірностей виникнення структури у різновагових системах, котра однаково проявлялася як у фізичних, хімічних, біологічних, так і соціальних їхніх різновидах. Виникнення терміну «самоорганізаційна система» та його введення у науковий вжиток пов'язане із ім'ям англійського кібернетика У.Р.Ешбі (W.R. Ashby), який вперше його використав у 1947 році [242].

У межах кібернетики дослідженнями самоорганізації займалися спочатку зарубіжні (Н.Вінер, Г.Паск, У.Р.Ешбі та ін.) та вітчизняні науковці (А.Лернер, Б.Юдіна ін.).

Норберт Вінер, один із засновників кібернетичного підходу в питаннях самоорганізації, вперше повідомив світу про схожість процесів обміну інформацією серед живих організмів і машин. Він стверджував, що розкриття секретів самоорганізації у природі може дати потужний імпульс для розробки кібернетичних систем та штучного інтелекту. На його думку, основним завданням для дослідників-кібернетиків, що займалися проблемами самоорганізації, повинно стати створення штучних систем, які в умовах постійно змінюваного оточуючого середовища, здатні до адаптації власної поведінки [40]. Тому самоорганізація у кібернетиці розглядалася як складна динамічна система, котра спроможна під час трансформації зовнішніх і внутрішніх умов, враховуючи попередній досвід, зберігати чи

вдосконалювати власну організацію [188]. Згідно з цим, самоорганізуюча система характеризувалася здатністю до пристосування, прагненням до встановлення певної рівноваги з оточуючим середовищем і тому володіла ознаками інваріантності до впливу цього середовища [91].

Розширюючись і трансформуючись із кібернетики, поняття «самоорганізація» переходить до філософії, де розглядається як найвища форма розвитку динамічних систем і виступає атрибутом загальнонаукової конкретизації філософського принципу саморозвитку (А.Астаф'єв, М.Ведмедєв, А.Горєлов та ін.).

На сучасному етапі це поняття широко використовується різними науками, котрі, розглядають самоорганізацію як, наприклад, особливий тип розвитку систем природи (Е.Шульга) або як результат розвитку самоуправління соціальної організації (В.Кушелєв). Про самоорганізацію згадують і у зв'язку з ідеями соціальної кооперації (Г.Рузавін).

У психологічній науці вивчення закономірностей та механізмів самоорганізації як самостійного напрямку дослідження виділилося відносно недавно, але інтерес вчених до цього питання був досить тривалим. Проблема психічної самоорганізації, тією чи іншою мірою, приваблювала увагу багатьох видатних спеціалістів, зокрема В.Бехтерева, Л.Виготського, Л.Божович. Але витoki власне самої ідеї самоорганізації необхідно шукати у фізіології та психології початку ХХ століття : роботах А.Ухтомського (теорія домінанти) та дослідженнях представників гештальтпсихології, котрі заклали цілу низку теоретико-методологічних принципів її вивчення [цит. за : 13].

Слід зазначити, що існує багато підходів, які розглядають різноманітні аспекти зазначеного процесу, однак проблема його єдиного трактування все ще не є вирішеною. У психологічній і педагогічній науці немає чіткого формулювання та загальноприйнятого визначення самоорганізації як поняття. Багато авторів використовують дефініції «самоорганізація», «самоуправління», «саморегуляція» як синоніми. При цьому, за визначенням

Н.Пейсахова: «Одні вважають самоорганізацію функцією самоуправління, інші стверджують, що самоорганізація поняття більш ширше, ніж самоуправління» [178].

Самоуправління розуміється Н.Пейсаховим як здатність особистості прогнозувати майбутні результати, ставити перед собою віддалені цілі, самостійно планувати власні вчинки та дії, висувати критерії оцінки якості, здобувати необхідну інформацію про хід процесу управління і вносити у нього корективи. Тому самоуправління, за твердженнями вченого, «є механізмом, умовою самоорганізації, збереженням становлення цілісної системи її розвитку» [179].

На думку І.Трофімової, самоорганізація, «будучи механізмом управління діяльністю <...> передбачає усвідомлення суб'єктом усієї складності структурно-функціональної побудови і розвитку цієї діяльності» [215]. Тому процеси саморегуляції відносно процесів самоорганізації представляють собою ієрархічно більш низький рівень управління діяльністю й утворюють необхідну основу останніх. Автор вважає, що початковим рівнем самоорганізації є рівень адаптації. За ним йде рівень саморегуляції і, насамкінець, власне сама самоорганізація. Наступним рівнем розвитку самоорганізації, як психологічного механізму розвитку діяльності, є самовираження чи майстерність у діяльності, а найвищим рівнем – самореалізація або творчість.

Ю.Цагарелі, спираючись на положення Б.Ананьєва про ієрархічну (вертикальну) і координаційну (горизонтальну) побудову будь-якого психічного явища, розглядає взаємопов'язані й взаємообумовлені процеси самоорганізації, самоуправління та саморегуляції як різноманітні прояви єдиної по суті групи психологічних само процесів [227]. У своїх дослідженнях він пропонує різноманітні групи завдань, що реалізуються за допомогою процесів самоорганізації, самоуправління й саморегуляції, співвіднести їх з поняттями «загальне», «особливе» та «одиничне». Так, на його думку, процеси самоорганізації діяльності, які стосуються вирішення

найбільш загальних і глобальних завдань, він пропонує пов'язати з поняттям «загальне». На рівні самоуправління діяльністю, на його думку, мають реалізовуватися більш часткові завдання, котрі належать до категорії «особливе». Поодинокі ж окремі завдання, які вирішуються на рівні саморегуляції діяльності, Ю.Цагарелі пропонує включити до категорії «одиничне» [227].

Така широка розбіжність думок стосовно проблеми співвідношення понять «самоорганізація», «саморегуляція», «самоуправління» є свідченням того, що принципових відмінностей між цими дефініціями вчені не вбачають, і, відповідно, в переважній більшості випадків їх можна розглядати як синоніми. Тому підхід Ю.Цагарелі, де процеси самоорганізації, самоуправління і саморегуляції розглядаються як різні виявлення єдиної за своєю сутністю групи психологічних самопроцесів, можна вважати найбільш аргументованим та переконливим. Він охоплює усі три взаємопов'язані поняття і дозволяє використовувати для вирішення проблеми самоорганізації результати досліджень як у галузі саморегуляції, так і самоуправління.

Однак, таке широке вивчення психолого-педагогічною наукою терміну «самоорганізація» з різних боків призводить до того, що кожний дослідник, який займається цією проблемою, виділяє і підкреслює у ній ті особливості й ознаки, котрі з його точки зору найбільш значимі.

Так, М.Дяченко і Л.Кандилович під самоорганізацією особистості розуміють «інтегральну сукупність природних і соціально набутих властивостей, що втілюються в усвідомленні особливостей волі, інтелекту, мотивів поведінки та реалізуються у впорядкованій діяльності і поведінці» [76]. Вони вважають самоорганізацію показником особистісної зрілості, а основною ознакою досягнення високого рівня цієї якості є, на їхню думку, активне самостворення себе як особистості [76].

За переконаннями Н.Дуднік це поняття означає «здатність особистості успішно здійснювати усвідомлену роботу над собою з метою всебічного

розвитку й вдосконалення необхідних рис характеру та здібність підвищувати власний професіоналізм» [75].

В□Андрєєв вважає, що «здібність до самоорганізації проявляється у чіткому плануванні власного життя, своїх особистих справ як на день, тиждень, місяць, рік, так і на перспективу. Це здібність раціонально використовувати свої сили і власний час» [10].

Л□Боброва в самоорганізації вбачає спроможність особистості раціонально організувати та поетапно виконувати власну діяльність, здійснювати, з метою підвищення ефективності цього процесу на основі свідомого використання накопичених знань, умінь і досвіду, її корекцію, враховуючи проміжні результати [29].

В□Філоненко, уточнюючи визначення терміну самоорганізація, наголошує на тому, що це здібність індивіда, котра проявляється в умінні свідомо й цілеспрямовано використовувати і вдосконалювати під час діяльності значимі складники власної особистісної структури. Вона (самоорганізація) необхідна для того, щоб оптимізувати дії, інтегрувати індивідуальні зусилля, визначати межі активності, забезпечувати успішність діяльності [223]. На думку автора, у процесі формування самоорганізації, повинні враховуватися спрямованість та наступність етапів її розвитку із вивченням індивідуальних можливостей і особливостей особистості, а також багатоваріантність цих шляхів [там само]. Формування вмінь процесу самоорганізації, стверджує В□Філоненко, обумовлено власне самою динамікою розвитку особистості в цілому, але в кожному окремому випадку такі вміння особливі. Це складний багатоаспектний процес, послідовний за своєю внутрішньою логікою і вміщує він у собі особистісну індивідуально-своєрідну траєкторію [223].

Професійну самоорганізацію як важливу особистісну характеристику, котра дозволяє індивіду проявляти різноманітні рівні самоорганізації у професійній діяльності, розглядають М□Дмитренко, О□Барвенко [71]; як показник особистісної зрілості, як внутрішню мотиваційну складову, котра

стимулює людину до постійного поповнення запасу різноманітних знань – В. Горюнка [56]; як системну якість, котра забезпечує ефективність діяльності, незалежно від її змісту і специфіки, та виявляється у внутрішніх стимуляторах, котрі створюють умови для активного розвитку особистості, реалізації її творчого потенціалу – О. Деркач [69.]

Отже, як бачимо, рівень самоорганізації індивіда великою мірою залежить власне від нього самого. За переконаннями Т. Гури, успіх самоорганізації залежить від особистісного потенціалу (індивідуально-психологічних особливостей, здібностей, спрямованості), рівня самопідготовки (оволодіння механізмами генералізації і трансформації, адекватного усвідомлення власного «Я», проектування та розвитку позитивної Я-концепції) [65].

Ця думка підтверджується і довідковою літературою, де самоорганізація розглядається як «здатність до інтегральної регуляції природних, психічних, особистісних станів, якостей, властивостей, котра здійснюється вольовими й інтелектуальними механізмами та проявляється в мотивах поведінки, а також реалізується в упорядкованій діяльності» [2].

Отже, під самоорганізацією розуміється інтегральна якість особистості, в якій поєднані інтелектуальні, емоційні, вольові, оціночні характеристики, котрі спрямовані на структурування власної активності, що проявляється через створення системи самостійних дій. Кожна дія, котра спрямована на певний результат, виконує своє функціональне навантаження і робить персональний внесок в успішне досягнення мети цієї діяльності. Вона передбачає формування цілого комплексу вмінь та навичок організації, котрі є основою планомірної, усвідомленої і успішної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, що присвячений проблемі самоорганізації, дозволяє виділити чотири основні підходи до розуміння її сутності. Це – *особистісний, діяльнісний, інтегральний і технічний*.

Особистісний підхід вивчення самоорганізації ґрунтується на розумінні цього поняття як особистісного утворення, де виділяються і

вивчаються особистісні властивості індивіда або їхній комплекс, котрі утворюють чи детермінують собою таку його психологічну якість, як організованість. Вони істотно залежать від загального рівня психічного розвитку людини – інтелектуального, вольового, емоційного, морального (М□Дяченко, Л□Кандибович, Н□Пейсахов та ін.).

Діяльнісний підхід орієнтований на вивчення структури процесу самоорганізації, зв'язків між компонентами (функціями) структури та їхнього впливу на успішність організації самостійної діяльності. Він розглядає самоорганізацію як процес, котрий складається з певних етапів – операцій, функцій, вмінь, навичок. (Ю□Цагарелі, В□Донцов, С□Єлканов, Н□Кузьміна та ін.).

Розрізняючи особистісний і діяльнісний підхід до самоорганізації, Ю□Цагарелі дає цій дефініції таке визначення. Самоорганізація особистості, виходячи із існуючих еталонних уявлень та результатів самооцінки, – це процес свідомого і цілеспрямованого конструювання особистості. Процеси самоорганізації особистості задовольняють потреби у чіткому розумінні мети розвитку власне самої особистості. Процес самоорганізації діяльності забезпечує визначення магістральних шляхів досягнення цієї мети [227].

На думку О□Птіциної, принципова відмінність між зазначеними підходами криється у тому, що прибічники особистісного підходу стоять ближче до кібернетичного розуміння самоорганізації, оскільки розглядають особистість з точки зору самоорганізуючої системи, а прихильники діяльнісного підходу вивчають діяльність як утворення, що власне і підлягає організації та самоорганізації [187]. Але тут немає значних розбіжностей між поняттями, через те, що мова йде про різні види самоорганізації і підхід до них залежить від об'єкта дослідження. Тому не випадково, що ще від самих витоків виникнення інтересу до самоорганізації як наукової проблеми серед вчених був поширений інтегральний (особистісно-діяльнісний) підхід.

В *інтегральному* (особистісно-діяльнісному) підході елементи процесу самоорганізації розглядаються нарівні з особистісними характеристиками,

котрі детермінують самоорганізацію як психологічну якість. Тобто при вивченні самоорганізації як діяльності враховуються і особистісні якості суб'єкта, котрі здатні впливати на результати цієї діяльності (К□Абульханова-Славська, Г□Домбровецька, П□Керженцев, С□Амірова та ін.).

Технічний підхід передбачає вивчення і розробку прийомів та методів, котрі підвищують ефективність організації людиною власної діяльності (П□Берд, Н□Варшавський, А□Гастєв, Н□Ерастов та ін.). Значне місце у технічному підході, який часто реалізується в межах інших підходів, займають методи наукової організації розумової праці.

Найбільш відомими моделями процесу самоорганізації є моделі Н□Пейхасова, О□Конопкіна, Е□Мандрикової, А□Шкова.

Так, наприклад, модель усвідомленої самоорганізаційної діяльності, О□Конопкіна включає в себе такі *функціональні складові*:

- визнана суб'єктом мета діяльності;
- суб'єктивна модель значимих умов;
- програма виконавських дій;
- система суб'єктивних критеріїв досягнення мети;
- контроль і оцінка реальних результатів;
- рішення про корекцію [108].

Цілісна система самоуправління Н□Пейсахова складається із аналізу *суперечностей, прогнозування, доцільності, планування, критеріїв оцінки якості, прийняття рішення, самоконтролю, корекції* [178].

Е□Мандрикова виділяє у структурі самоорганізації *планомірність, цілеспрямованість, наполегливість, фіксацію (на структуруванні діяльності), самоорганізацію (за допомогою зовнішніх засобів), орієнтацію на теперішній час* [138].

А□Шков, здійснивши детальний аналіз базових структурно-функціональних моделей самоорганізації, виділив п'ять найбільш значущих

функціональних компонентів цього процесу, які присутні у переважній більшості розглянутих ним діяльнісних зразків. До них належать: *цілепокладання, аналіз ситуації, планування, самоконтроль і корекція, а також* доданий автором шостий особистісний компонент – *вольові зусилля* [91].

Кожен із зазначених компонентів структури самоорганізації характеризує окремі напрямки єдиного процесу:

- *цілепокладання* – індивідуальні особливості прийняття та визнання мети, рівень усвідомлення особистістю наявних процесів;
- *аналіз ситуації* – індивідуальні особливості знаходження й аналізу зовнішніх і внутрішньо значимих умов досягнення мети, ступінь їх усвідомленості та адекватності;
- *планування* – індивідуальні особливості розподілу особистісної діяльності;
- *самоконтроль* – індивідуальні особливості контролю та оцінки власних дій, психічних процесів і станів;
- *корекція* – індивідуальні особливості виправлення при зміні ситуації власної поведінки, мети, способів і спрямованості аналізу значимих умов, плану дій, критеріїв оцінки, форм самоконтролю та вольової регуляції;
- *вольова регуляція* – індивідуальні особливості керування особистістю власними діями, психічними процесами і станами.

Втім явище самоорганізації приваблювало науковців не тільки як теоретична, але і як практична проблема. Тому дослідження у галузі самоорганізації стали широко поширюватися серед вчених, котрі займалися прикладними питаннями її вивчення, зокрема в середовищі практичних педагогів і психологів. Аналіз психолого-педагогічної літератури в історичному ракурсі дозволяє виділити декілька періодів, коли сплеск інтересу до самоорганізації отримав не тільки науковий, а і суспільний характер.

Зокрема, у 20-ті роки ХХ століття у процес навчання стала активно залучатися велика кількість дорослих людей, які були змушені самостійно освоювати нові знання. Відгуком на вимоги суспільства до такої навчальної діяльності стали доробки вчених А. Журавського, Б. Келлера, К. Крауфорда та ін. [96, 112]. Не заглиблюючись у теоретичні дослідження власне самого поняття «самоорганізація» та не прагнучи розкрити його дидактичний зміст, вони створили власні методичні рекомендації, які містили поради для визначення цілей навчальної діяльності, складання її плану, розрахунків і контролю часу. Про популярність такої літератури свідчить той факт, що тільки в період з 1926 по 1930 рік книжка І. Ребельського «Азбука розумової праці» перевидавалася 12 разів [191].

У середині ХХ століття у психології та педагогіці знову активізується інтерес до пізнавальної діяльності, в межах якого широко досліджуються і питання самоорганізації цієї діяльності (А. Горцевський, П. Вайченко, Н. Кушков та ін.) [55, 84, 122].

Дещо пізніше, у 70-ті роки ХХ століття поняття «самоорганізація» як наукове поняття вперше вводиться до підручника «Основи вузівської педагогіки» (Н. Кузьміна) [117]. У цій праці воно розглядається як система певних вмінь і навичок, котрі повинні оптимізувати роботу того, хто навчається, і зробити процеси самовиховання, самоосвіти та самостійної творчості більш ефективними. При цьому, в якості функціональних елементів навчальної діяльності А. Сороковий – автор відповідного розділу – виділяє: вміння планувати навчальний і вільний час та вміння організовувати профілактику розумового перевтомлення [207, с. 132-156].

Роботи, спрямовані на дослідження питань самоорганізації у педагогічній сфері, пов'язані з іменами Н. Варшавського, В. Донцова, Н. Кузьміної та ін. У працях цих вчених можна прослідкувати за усіма, розглянутими вище, підходами у вивченні самоорганізації.

Так, дослідження В. Донцова, яке здійснено з позицій діяльнісного підходу, стало одним з перших теоретичних робіт з проблеми самоорганізації

навчальної діяльності. Займаючись пошуком шляхів підвищення успішності, автор розглянув різноманітні фактори навчальної самоорганізації та виділив такі її компоненти, як проєктувальний, конструктивний, комунікативний, гностичний і власне організаційний [73]. На думку В.Донцова, навчальну самоорганізацію необхідно розглядати як діяльність, що активізується і спрямовується цілями, мотивами керування навчанням та здійснюється системою інтелектуальних дій з вирішення організаційних завдань. Отже, з дидактичної точки зору, самоорганізація – це система вмінь по створенню програми пізнавальної діяльності, а також її реалізації у відносній незалежності від суб'єкта педагогічної взаємодії і у відповідності до об'єктивно змінюваних цілей [73].

Розглядаючи організацію самостійної роботи як одну із форм навчальної діяльності, у завдання якої входить створення умов для її здійснення при відсутності безпосереднього прямого управління з боку викладача, В.Граф, І.Пл'ясов, В.Ляудіс зазначають, що «самостійна робота за умови правильної й адекватної її організації дозволяє вирішити широкий спектр завдань навчання і може слугувати міцним резервом підвищення його ефективності» [61]. При цьому важливим фактором успішності будь-якого навчання, а особливо в умовах самостійної роботи, дослідники вважають *наявність умінь самоорганізації* (курсив наш – Л.С.) навчальної діяльності.

Автори розглядають елементи самоорганізації у взаємозв'язку зі змістом навчальної діяльності. При цьому навчальна діяльність, як особливий вид діяльності, повинна включати в себе два різновиди дій. По-перше, дії, пов'язані із засвоєнням предметного змісту навчального матеріалу:

- дії для усвідомлення змісту навчального матеріалу;
- дії для обробки і засвоєння навчального матеріалу.

По-друге, узагальнені регулятивні дії, що спрямовані на організацію усєї системи навчальної діяльності:

- дії з організації життєвого часу;

- контрольні дії, котрі регулюють і корегують реалізацію усієї системи навчальної діяльності [61].

Для того, щоб забезпечити самоорганізацією режим усієї системи повсякденної життєдіяльності необхідно, на думку декількох авторів, необхідно сформувати цілком усвідомлену й досить складну за своєю структурою діяльність організації життєвого часу. В період навчання автори пропонують такі дії організації життєвого часу:

- смислове планування – виділення цілей, підцілей, задач власної діяльності з точки зору їхнього смислового значення для особистості та впорядкування їх за важливістю;

- контроль за порядком завдань, що вирішуються, врахування темпу, ритму, затрат часу на виконання усіх цілей і завдань;

- ймовірне прогнозування – співставлення найближчих та віддалених завдань у часовій перспективі дня, тижня, місяця тощо;

- контроль за виконанням порядку, швидкості, кількості завдань [61].

Дії контролю у складі навчальної діяльності, на їхню думку, можуть бути такими:

- контроль усвідомлення змісту навчального матеріалу із повідомлень, що включає в себе контроль усвідомлення змісту навчального матеріалу за умов дедуктивного його виведення і контроль усвідомлення змісту навчального матеріалу при самостійно керованій побудові знання чи дії;

- контроль безпосереднього довільного опрацювання матеріалу;

- контроль опосередкованого довільного опрацювання навчального матеріалу [61].

Ці дослідники підкреслюють, що «дії стосовно організації життєвого часу невідривні від смислоутворення та цілепокладання – цих найважливіших компонентів самоорганізації особистості» [61].

Оскільки процеси самовиховання і саморозвитку спрямовані переважно на майбутнє, а самоорганізація, працюючи на ці процеси, здійснюється у

реальному часі, то в педагогіці і педагогічній психології проблеми самоорганізації практично завжди розглядаються у більш широкому контексті саморозвитку та самовиховання особистості. Так, наприклад, С.Єлканов пропонує розглядати самоорганізацію в контексті проблеми самовиховання, тобто структурним елементом такої групи прийомів самовиховання як «самодія». До основних форм самоорганізації цей вчений відносить самоспостереження, самоконтроль, самозвіт, самоаналіз, самоінструктування та самооцінку [79].

У кінці 80-х років ХХ століття у діяльнісному підході формується ще один напрям, який називається «задачним». Відповідно до нього, основним структурним елементом, яким потрібно оволодіти учням під час формування здібності до самоуправління навчальною діяльністю, мусить бути не дія, а задача [Ю.Пароходов]. Для того, щоб учень зумів перейти із позиції об'єкта навчання у позицію суб'єкта, тобто діяти не під керівництвом іншої людини, а самостійно, він повинен навчитися визначати і вирішувати цілий комплекс взаємопов'язаних задач з самоуправління. Ці задачі, на думку Ю.Пароходова, можна розглядати як орієнтувальну основу для управління навчальною діяльністю особистості [172].

Значна частина науково-теоретичних розробок у межах діялісного підходу була спрямована на раціоналізацію власне самої навчальної діяльності (Ю.Бабанський, П.Грудинський, Н.Єрастов та ін.) і часто перемижувалася з технічним підходом, оскільки, прагнучи підвищити її продуктивність, ці автори орієнтувалися, в першу чергу, на зовнішні фактори самоорганізації [16, 62, 80].

Особистісний підхід у процесах самоорганізації навчальної діяльності представлений дослідженнями Т.Губайдуліної, Т.Єгорової, Н.Копеїної та ін. [63, 77, 109]. У роботах цих авторів сам суб'єкт є об'єктом самоорганізації, а основний акцент робиться на його особистісних рисах (активність, цілеспрямованість, працелюбство, вольові якості тощо) та спонукальних мотивах, котрі здатні забезпечити успіх у діяльності.

Так, Н.Копейна розглядає самоорганізацію як усвідомлену сукупність мотиваційно-особистісних властивостей у поєднанні з індивідуальними (природними) особливостями суб'єкта, що оптимально втілюються в прийомах і результатах діяльності [109]. В якості основних структурних компонентів самоорганізації вчена виділяє мотиви, стиль діяльності, самопізнання як сукупність самооцінок – основних властивостей особистості. Враховуються автором і зовнішні фактори самоорганізації – різноманітні техніки розумової праці, систематичність, регулярність проведених занять тощо. Організація зовнішніх факторів із врахуванням природних, нейродинамічних, інтелектуальних, характерологічних та інших властивостей індивіда дозволяє, на думку Н.Копейної, досягти кожною людиною оптимального варіанту власної самоорганізації [109].

Представник інтегрального підходу Н.Васнутдинова визначає самоорганізацію як двоєдиний феномен. З одного боку, як природну властивість особистості, котра проявляється у природному прагненні людини до свободи, відкритості, інтеграції, розвитку, до пошуку істини, виявлення в процесі життєдіяльності власного внутрішнього потенціалу. З другого – як процес усвідомленої впорядкованої діяльності особистості, яка спрямована на організацію і управління себе самої, зазначаючи при цьому, що *самоорганізація проявляється у пізнавальній активності особистості; у творчому ставленні до будь-якого виду діяльності (курсив наш. – Л.С.);* відповідальності за себе і власну діяльність, у рефлексійності; у прагненні особистості до самовдосконалення і розвитку; орієнтації особистості на САМО (розвиток, освіту, виховання, управління, пізнання) [83]. До ознак, що характеризують спрямованість особистості на самоорганізацію, автор відносить здібності розбору ситуації, цілепокладання, планування своєї діяльності, реалізацію плану, аналіз власної діяльності і її результатів. Крім того, у вказаних здібностях дослідниця пропонує особистісну градацію оцінок вмінь та знань [83].

Особливості впливу психічної самоорганізації особистості на успішність у навчальній діяльності розглядається також і такими вченими, як Т.Губайдуліна, Г.Домбровецька, В.Донцов, Н.Копеїна, І.Трофімова та ін. [63, 72, 73, 109, 215]. Сутність зазначеного поняття розуміється ними як своєрідна педагогічна система, що спрямована на засвоєння знань, умінь, навичок та розвиток особистості. Зокрема, у дослідженнях Г.Домбровецької, І.Трофімової самоорганізація, на основі поєднання психологічного і педагогічного підходів, розглядається як статистично значимий параметр навчання, що визначає його успішність. Його структуру утворюють самооцінка, операції, цілі, стиль, котрий інтегрує три попередніх елементи, і результат діяльності.

Отже, як бачимо, поняття «самоорганізація» є досить неоднозначним і тому розглядається, на даному етапі розвитку теорії, в різних аспектах. Звідси і принципові відмінності у дослідницьких підходах. В одному випадку об'єктом вивчення є діяльність та її структура, в іншому – таким об'єктом виступає сам суб'єкт з його властивостями та комплексом особистісних рис. Представники третього, інтегрального підходу прагнуть до поєднання двох попередніх. Дослідники, які працюють у межах четвертого, технічного підходу, спрямовують свої зусилля на пошук ефективних прийомів організації розумової діяльності.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічних досліджень цієї проблеми дозволяє зробити висновок, що індивідуальна *самоорганізація* представляє собою *інтегральну властивість особистості, в основі якої лежать інтелектуальні, емоційні, вольові та оціночні характеристики особи, спрямовані на структурування індивідом своєї активності, котра проявляється через створення системи самостійних дій, де кожна з них має своє функціональне навантаження і вносить власний вклад в успішне самостійне досягнення мети цієї діяльності, що спрямована на певний результат.* Вона передбачає формування цілого комплексу умінь і навичок

своєї організації, які є основою цілеспрямованої, усвідомленої успішної діяльності.

Таблиця 1.1.

Узагальнення теоретичних висновків стосовно самоорганізації

№ п/п	Автори концепцій	Основні теоретичні позиції стосовно самоорганізації (СО)	Педагогічна значущість впливу на СО
1.	О.Князькова	СО – саморух, самоструктурування, самодетермінація природних систем і процесів	Можливість управління
2.	Н.Афанасьєва	СО – внутрішньо керований процес, призводить до трансформації структурних відношень елементів системи (груп), супроводжується якісними змінами самих елементів	Можливість якісних змін
3.	Є.Климов	СО – має соціальну ефективність з наявністю низки особистісних якостей: ініціативність, мужність, наполегливість, рішучість, самоаналіз, саморегуляція, самоопанування, стриманість, самодисципліна, терпіння, вміння передбачати, самостійність, енергійність	Уникнення гальмуючих якостей (сором'язливість, пасивність забудькуватість, негатив життєсприйняття, низький рівень освіти, вих-я
4.	У.З. Ешбі	СО – закономірності виникнення структури у різновагових системах	Поштовх до психолого-педагогічного застосування
5.	Н.Вінер	СО – в умовах змін оточуючого середовища здатність до адаптації власної поведінки.	Зміни у нових умовах, можливість пристосування
6.	В.Пушкін	СО – складна динамічна система, спроможна при трансформації зовнішніх і внутрішніх умов, враховуючи попередній досвід, зберігати та вдосконалювати свою організацію	Уможливлення покращення результатів власних вмотивованих зусиль
7.	А.Пшков.	СО – здатність до пристосування, встановлення рівноваги з оточуючим середовищем, інваріантність до впливу середовища.	Творчий підхід до власних змін
8.	Н.Пейсахов	СО – функція самоуправління; механізм, умова, збереження становлення цілісної системи її розвитку	Можливість розвитку системи з урахуванням педагогічних умов
9.	М.Д'яченко, Л.Канди-бович	СО – інтегральна сукупність природних, соціально набутих властивостей, які втілюються в усвідомленні особливостей волі, інтелекту, мотивів поведінки й реалізуються в упорядкованій діяльності, поведінці. Показник зрілості	Преспективність усвідомлення власних можливостей на шляху до самоудосконалення

10.	Н.Дуднік	СО – усвідомлена здатність особи успішно здійснювати роботу над собою для вдосконалення необхідних рис характеру і здібність підвищувати власний рівень	Погляд у майбутнє кожною особою для власного зростання, самовдосконалення
11.	В.Андреев	СО – здібність раціонально використовувати свої сили, час	Самодопомога у навчанні
12.	Л.Боброва	СО – спроможність особи раціонально організувати, поетапно виконувати власні дії для підвищення ефективності процесу, свідомого використовувати накопичені знання, уміння і досвід, коректувати їх, враховуючи проміжні результати	Поетапність особистісного зростання за рахунок власних зусиль

Узагальнюючи науково-теоретичні висновки учених, які орієнтуються на різні підходи до розв'язання проблеми, можна представити у концентрованому вигляді ці думки та ідеї у таблиці 1.1.

Підсумовуючи, зазначимо, що науково-теоретична сутність поняття «самоорганізація» є основою обґрунтування теоретичної моделі створення методики самоорганізації. Оскільки самоорганізація визначена обов'язковим елементом довготривалих процесів саморозвитку та самовиховання, ми вважаємо за доцільне розглянути їх дидактичну єдність, яка проявляється в двоєдиному функціонуванні самостійності та самоорганізаційних умінь.

1.2. Дидактична єдність самостійності та самоорганізаційних умінь у змісті самоорганізації

Для подальшого дослідження набуває змістового значення з'ясування дидактичної єдності компонентів «САМО» як смислових одиниць загальнопедагогічного принципу самостійності в діяльності музиканта.

Сучасні освітні зміни відбуваються у контексті загальноцивілізаційних трансформацій, зумовлених розповсюдженням нових освітніх технологій і суттєвим розширенням можливостей і потреб в індивідуальному, особистісному розвитку людини, на що безпосередньо спрямований принцип самостійності.

У загальнопедагогічному аспекті феномен „самості» використовується у висвітленні сутності особистісного становлення і розвитку, тому об'єднує основні її компоненти: саморозвиток, самоосвіта та самовиховання (А.Алексюк, Ш.Амонашвілі, І.Бех, А.Бодальов, Н.Гузій, І.Вязюн, В.Кан-Калік, Л.Мітіна, І.Підласний, О.Пехота, С.Сисоева, В.Сластьонін, Г.Шевченко та ін.). У змісті „самості» розкривається триєдина її сутність, яка сприяє ефективності діяльності в умовах музичного навчання та її прояву з урахуванням принципу самостійності, формування самоорганізаційних умінь та їх функціонуванні у самостійній роботі піаніста.

Самостійність як дидактичний принцип не є новим, але залишається завжди актуальним і незамінним у навчальній роботі учня. Цю проблему у педагогіці вирішували багато теоретиків і практиків (В.Бондар, М.Нікандров, В.Паламарчук, Н.Гализіна) і у музичній педагогіці та фортепіанній методиці (Т.Кравченко, Г.Курковський, Г.Падалка, О.Рудницька, Ж.Хурсіна, В.Шульгіна та багато інших).

Аналіз відповідних теоретичних позицій полягає в тому, щоб усвідомити дидактичну сутність обраного поняття – самостійність («само») – та необхідність його застосування у навчальній роботі учня-піаніста. Для цього вважаємо за доцільне вирішити такі завдання: розкрити основні сутнісні характеристики самостійності як категорії дидактики, усвідомити триєдність складових його змісту (саморозвиток, самоосвіта, самовиховання) та визначити її навчальне значення для практичної діяльності музиканта.

Розглянемо триєдиний дидактичний комплекс : саморозвиток, самоосвіта та самовиховання. У енциклопедичній літературі термін «саморозвиток» повністю ототожнюється із філософським поняттям щодо внутрішньої необхідної довільної зміни системи, яка визначає розкриття її суперечностей. Саморозвиток трактується як саморух, який супроводжується переходом на більш високий ступінь організації діяльності.

А.Бодальов, досліджуючи процес розвитку, вводить поняття зони найближчого саморозвитку. Її сутність полягає у тому, що : - потреба і

здібність до саморозвитку проявляється та реалізується у людини ефективніше за умови здійснення поставленої мети, у процесі досягнення якої у неї відбуваються якісні зміни; - людина з більшим задоволенням, здійснюючи самовиховання, піддає себе самовпливу у даному напрямку, тим самим забезпечуючи прискорене утворення раніше відсутніх у неї характеристик [29, с. 64].

Стосовно іншої складової – самоосвіти, за визначенням педагогічного словника, це є така освіта, яка отримується самостійно, без допомоги вчителя в процесі самостійної роботи. Самоосвіта вимагає від суб'єкта бачення життєвого смислу в навчанні: свідомого визначення мети; здатності до самостійного мислення, самоорганізації і самоконтролю. У довідковій літературі щодо освіти зазначається, що самоосвіта – це освіта, яку здобувають у процесі самостійної роботи, без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі. Самоосвіта сприяє поглибленню, розширенню знань [174, с. 511]. Головний засіб самоосвіти – самостійне вивчення відповідної літератури, самостійне отримання цікавої інформації (у нашому випадку з музичної теорії, нотної літератури, аудіо- та відеозаписів тощо).

Цікавим для нас є вислів німецького педагога Адольфа Дістервега, який так поєднав смисли самоосвіти та самовиховання : “... Виховання, одержане людиною, завершене, досягає своєї мети, коли людина настільки дозріла, що володіє силою і волею самого себе освічувати протягом подальшого життя і знає спосіб і засоби, як вона це може здійснити в ролі індивідуума, який впливає на зовнішній світ...” [70, с. 18].

До питання організації самоосвіти у різні часи зверталось немало дослідників. На важливість проблеми самоосвіти вказувалося у школознавчих дослідженнях (В. Вахтеров, Б. Кобзар, М. Кондаков, В. Ягодін та ін.).

Узагальнивши теоретичні положення учених можна виокремити умовно наступні етапи самоосвіти: - діагностико-прогностичний (виявлення

базового рівня, психологічного настрою на покращення власних успіхів; вивчення змісту, форм, методів, засобів, термінів самоосвітньої роботи); - учіння (реалізація планів, прогнозів); - апробація власних досягнень (проведення занять, музичних виступів, корекція практичних виконавських умінь, поповнення знань тощо); - підсумковий, завершальний (оформлення результатів учіння, узагальнення спостережень, презентація своїх досягнень, самоаналіз діяльності). Цей процес доцільно здійснювати постійно, протягом всього життя особи.

Проблема самовиховання знайшла широке відображення в психолого-педагогічній літературі. Зокрема у педагогічному словнику за редакцією М.Ярмаченка цей термін має таке значення: «самовиховання – свідомо діяльність людини, спрямована на удосконалення самої себе, на вироблення у себе позитивних якостей, звичок і подолання негативних. Воно виникає на певному рівні розвитку самовиховання свідомості та самопізнання, що розвивається у різних видах діяльності. Самовиховання є виявом високого рівня саморегулювання особистості і виразно виступає на вищих ступенях процесу її морального розвитку з духовним потенціалом. Самовиховання є тривалим процесом, що здійснюється протягом всього життя людини» [176].

Самостійність – одна з ведучих якостей особистості, що виражається в умінні поставити перед собою певну мету або завдання, добиватися визначеної мети власними зусиллями, відповідально ставитись до своєї роботи, діяти свідомо та ініціативно не лише у знайомих навчальних обставинах, а й у нових умовах, які вимагають нестандартних дій та рішень. Усвідомлення цього є необхідним. Яку б навчальну місію не виконував вчитель, зважаючи і на досконаліші його методики, якими володіють кращі вчителі музичного мистецтва, у кінцевому результаті виконавець має самостійно презентувати свої здобутки, напрацювання, самостійно відтворювати ті власні задуми та художні проекти, які він має намір представити слухачам. І ця самостійність виконання не залежить безпосередньо від того, сам учень або разом із своїм учителем працювали над

створенням цього проекту образного відтворення музичного твору (у нашому випадку на роялі або піаніно).

Доречно згадати думку А.Дистервега стосовно самостійності, який зауважував, що необхідно примусити учнів працювати, працювати самодіяльно, привчити їх до того, щоб для нього було неможливо інакше, ніж власними зусиллями, будь-що засвоїти, щоб він самостійно думав, шукав, проявляв себе, розвивав свої сплячі сили [70].

Видатний музичний педагог, Г.Ципін багато методичної уваги приділяв розвитку піаніста, у тому числі молодих людей, які опановували фортепіано. У своїх роботах він неодноразово підкреслював необхідність застосування власних самостійних зусиль для роботи над музичними творами. Обстоюючи свою ідею стосовно розвиваючого навчання гри на фортепіано, він поєднував в одному смисловому колі три основні, на його думку поняття : активність, самостійність та творчість. Він уважав, що дійсно, «враховуючи велике значення такого фактора, як багатство інформації, яку учень отримує у виконавському класі від свого учителя, зважаючи на важливість об'ємності та різносторонності знань, які він засвоює в ході занять на інструменті, одних лише цих моментів, взятих відокремлено, ще недостатньо для успішного розвитку професійного музичного інтелекту. Такий розвиток отримує дійсно повний простір лише в тому випадку, якщо він заснований на здібності учня активно, самостійно здобувати необхідні йому знання та уміння, самому без сторонньої допомоги та підказки, орієнтуватись у всьому розмаїтті явищ музичного мистецтва. Інакше кажучи, не лише те грає важливу роль у процесах формування музичного мислення, що і скільки отримано учнем-виконавцем у ході його занять на інструменті, але й як, яким чином здійснювались ці надбання, якими шляхами були досягнуті ті або інші результати» [228, с.168].

Необхідно зауважити, що Г.Ципін поєднує поняття самостійності з мисленневою діяльністю, розглядаючи у єдності самостійне мислення та ініціативність учнів, продовжуючи у музичній педагогіці загально

педагогічний принцип самостійності. В подальшому розкритті сенсу самостійності стосовно фортепіанного навчання ми будемо спеціальну увагу приділяти одному з компонентів музичного мислення, а в цьому контексті, музично-слухової діяльності піаніста, слуховому самоконтролю, як атрибуту й показнику самостійності мислення, як єдино можливого способу проявляти активність у фортепіанній діяльності.

Самостійність мислення ГПЦипін пов'язує із активністю, підкреслюючи його сучасне «звучання» у зв'язку з необхідністю інтенсифікації навчання, гри на фортепіано в тому числі, посилення, за словами ГПЦипіна, «розвиваючого ефекту» [228, с. 168]. Причину наукової уваги до самостійної діяльності видатний педагог вбачає в тому, що повноцінні результати навчання учнів виникають лише тоді, коли спирається на фундамент *«активної, самостійної роботи»* [228, с. 169]. Автор спирається на приклади досягнень психолого-педагогічної науки, якою доведено, що самостійність мисленнєвих операцій – одна з передумов успішного оволодіння знаннями, уміннями та навичками. Тобто це є фактор, який забезпечує стабільний розвиток інтелекту, того, хто навчається. Звідси виникає висновок, що культивування інтелектуальної активності та на її основі самостійного підходу учня до вирішення конкретних задач – важливіша мета для викладача, ігнорування якої, або, навіть, недостатньо послідовне устремління до неї могли мати серйозні педагогічні прорахунки [228, с. 169].

Для нашого дослідження важливим є те, що «самостійність», «самостійна робота» стосовно музичного мислення, музично-слухового контролю трактується по-різному та, на жаль, доволі вільно. Наприклад, часто можна спостерігати однозначний підхід до понять «активність, самостійність, творчість». Ми згодні з автором, що це не є синонімічні поняття. Системотворчим компонентом в цій тріаді ГПЦипін виокремлює активність (як більш високий рівень), в її контексті розглядає самостійність, а потім – творчість як результат активної самостійної діяльності [228, с. 169].

Взагалі, поняття «самостійності» є в музичному навчанні неоднорідним за своєю структурою та сутністю, оскільки воно доволі ємне та багатопланове, виявляється на різних напрямках. Воно синтезує у фортепіанному навчанні такі різні вектори :

- вміння учня без сторонньої допомоги зорієнтуватись у незнайомому музичному матеріалі;

- вірно декодувати авторський текст;

- скласти переконливу «інтерпретаторську гіпотезу»;

- самому відшукати ефективні шляхи у роботі;

- знайти правильні та доцільні прийоми втілення художнього задуму автора;

- критично оцінити результати самостійного пошуку та власних надбань [228, с. 169].

На думку Г. Ципіна, педагогічний аспект формування самостійності учня торкається не лише його особистісних надбань, а і методів навчання, прийомів учіння, форм організації навчальної діяльності під час навчання гри на фортепіано.

Видатні піаністи-педагоги завжди усвідомлювали необхідність формування самостійності в учнів. Тому є підтвердження у їх висловлюваннях. Л. В. Ніколаєв вважав, що необхідно «дати учню основні загальні положення, спираючись на які останній зможе піти своїм художнім шляхом *самостійно* (курсив наш. – Л.С.), не потребуючи допомоги» [цит. : 228, с. 170]. Одним з педагогічних шляхів є тимчасове відхилення від шляху активного педагогічного втручання, що дає можливість учню самому відчувати власні сили та побачити результат своїх зусиль. Серед педагогів з навчання музичного інструмента (не лише фортепіано) став крилатим вираз Г. Нейгауза : «зробити як можна скоріше... так, щоб бути непотрібним учню... тобто привити йому самостійність мислення, методів роботи, самопізнання та уміння добиватися мети, які називаються зрілістю...» [154].

Для усвідомлення дидактичної сутності самостійності необхідно взяти до уваги такі закономірності організації самостійної роботи як цілеспрямованість, послідовність (знайомство з нотним текстом, виявлення характеру музичного твору, стилістики, рівня складності, технічні задачі тощо), систематичність, індивідуальні особливості виконання, самоконтроль, шляхи самовдосконалення.

Для розгляду досліджуваного феномена набуває науково-методичного значення сутність самостійності як особистісної якості учня-піаніста.

Розгляд проблеми визначення самостійності як важливої професійної якості, що завжди проявляється у роботі учня в процесі опанування музичного інструмента (в нашому випадку – фортепіано), залишається актуальним не зважаючи на її історичну усталеність, оскільки навіть під керівництвом вчителя, завдяки його методичним порадам, учень не може опанувати музичним інструментом без власної участі у цьому процесі.

Безумовно, вищого результату, на рівні професійної, ця якість набуває за умов прояву особистісної активності учня, до чого завжди прагне викладач і стимулює дії свого вихованця для подолання можливої інертності або відсутності бажання відпрацьовувати складні художньо-технічні елементи виконуваної музичної літератури.

«Самість» у аналітичній психології К.Юнга визначається таким архетипом, який становить центр цілісного утворення, що включає в себе свідоме та несвідоме у психічних проявах особи.

Самостійність як дидактична категорія визначається однією з ведучих якостей особистості, яка виражається в її умінні ставити перед собою певні завдання, вирішувати їх за допомогою власних зусиль, відповідально ставитись до своєї роботи. Це безпосередньо відноситься і до учнів старших класів музичних шкіл, оскільки їх навчальна робота з вивчення музичних творів не може здійснюватись несвідомо, безініціативно. Це стосується не лише роботи в класі фортепіано під керівництвом викладача, а у нестандартних умовах академічних виступів.

Теорія психології містить висновки про те, що самостійність не дається людині з народження. Ця якість формується в процесі дорослішання учня і на кожному віковому етапі має свої особливості. Цей висновок детермінує можливість розглядати самостійність як предмет дослідження педагогікою та обґрунтовує пошуки шляхів викладацького впливу на ефективність становлення цієї якості в учнів-музикантів.

Викладачам необхідно брати до уваги, що якщо у молодших школярів становлення самостійності відбувається відносно спокійно, то самостійність учнів середніх класів загальноосвітніх шкіл, до яких ми відносимо музикантів середніх класів (у музичних школах вони є учнями підліткового віку) вже визначається як якість особистості.

Учнів цього віку вже можна поділити на групи, серед яких школярі з високим рівнем самостійності. Вони відрізняються дисциплінованістю, працездатністю, вчать з повною віддачею своїх сил, із зацікавленістю, повністю виконують домашні завдання, не соромляться радитись із батьками, вчителями.

Основну складову комплексу щодо високого рівня самостійності ми вбачаємо у наявності в учнів самостійності мислення. Ця складова визначається здатністю учня побачити самому сутність питання для вирішення, та самостійно винайти спосіб його вирішення. Особливістю такого способу мислення є те, що самостійна людина не шукає готових рішень, не має потреби спиратись на чужі думки. Такі учні демонструють вміння правильно поставити перед собою мету, усвідомити її особистісну та суспільну значущість, беруть на себе відповідальність за її виконання. Часто ці учні самі знаходять шляхи відтворення своїх планів, добирають засоби ефективного досягнення мети, можуть обходитись без додаткової допомоги, а головне, демонструють творчі підходи до пізнання дійсності, виявляють нові ідеї, в нашому випадку, свої творчі пропозиції щодо неповторного виконання музичних образів, які самі створили у своїй творчій уяві.

Такий рівень самостійності притаманний приблизно п'ятій частині учнів цього віку (за даними соціологічних досліджень), натомість у інших – самостійність проявляється ситуативно або мають місце лише окремі елементи цієї якості. Сучасні батьки відрізняються занадто сильною опікою своїх дітей, що призводить до порушення процесу дорослішання молоді та розвитку в них необхідної особистісної якості – самостійності.

Безпосередній навчально-виховний вплив на формування цієї якості в учня-піаніста повинен здійснювати викладач, який власним прикладом зуміє розвивати вміння брати участь у розробці тих методів опанування фортепіано, які доступні рівню обізнаності та технічної вправності їх учнів. Застосовуючи метод самостійного пошуку, який дозволяє викладачу спиратись на скупні знання з психології, педагогіки, методики, мистецтва, наявні вміння та навички свого учня, враховуючи індивідуальні здібності кожного, викладач може ставити перед вихованцем творчі пошукові завдання, контролювати їх дії, настановлювати на правильні рішення та обов'язково використовувати їх результати у навчальній діяльності та у академічних виконавських діях. Окремі завдання, що пов'язані із ознайомленням з музичними творами тих композиторів, які виконуються учнями, або завдання з добору необхідної аплікатури у нескладних музично-технічних формулах, пошук асоціативних образів з інших видів мистецтва, які вже були в музично-виконавському досвіді учнів, формують здатність до самостійних дій на шляху до їх професійного становлення.

Самостійність, як особистісна якість учня-піаніста, може бути сформованою у процесі відповідної його творчої діяльності. Значний внесок у формування цієї якості в учнів робить викладач, який не лише спостерігає за професійним зростанням свого вихованця, а й, застосовуючи метод самостійного пошуку, спонукає учня до творчого зростання і демонструє власноруч шляхи досягнення ефективності самостійності як необхідної особистісної якості на шляху до самоорганізації. Активність вчителя, його майстерність, безпосередній вплив на створення художніх образів

(фортепіанних творів), використання педагогічних технік видатних музикантів у процесі удосконалення художньо-технічної майстерності будь-якого учня може лише опосередковано вплинути на результат його виконавської вправності, оскільки на естраді, перед слухачами учень, який виконує підготовлені ним музичні твори, лише самостійно представлятиме свої здобутки, лише самостійно розкриватиме свої таланти та результати кропіткої праці.

Для позитивного впливу на формування особливої якості учня, самостійності, важливо учителю демонструвати на особистому прикладі як працювати самостійно, над якими елементами музичного твору необхідно працювати і які засоби доцільніше використовувати для роботи. Цікава думка відомого математика і педагога Д. Пойя, який вважав, що вчитель повинен вміти наголошувати на схожих моментах у навчанні декілька разів, але по-різному. Він вважав, що необхідно повчитись цьому у композиторів, які писали «теми з варіаціями». «Переносячи цю музичну форму в педагогіку, ви починаєте з викладу сентенції у найпростішому вигляді; в другий раз повторюєте її з незначними змінами; в третій раз – додаєте нові, більш яскраві фарби тощо. По закінченні ви можете повернутися до початкового простого формулювання...» [182, с. 289].

Таким чином, для учня-музиканта, який охоплює складний та художньо насичений музичний матеріал, необхідно усвідомлювати необхідність формування у собі такої особистої навчальної якості – самостійності, що стає для тих, хто навчається, основною пізнавальною та практичною якістю. Прогресивна результативність у навчанні забезпечується таким дидактичним принципом як самостійність у триєдиній єдності саморозвитку, самоосвіти та самовиховання.

Самостійна робота у навчанні, у т.ч. музичному, залишається актуальною проблемою сьогодення, оскільки все більше часу необхідно витратити учням на самостійну пізнавальну діяльність. Особливого значення самостійність як дидактичний принцип набуває у навчальній роботі

музиканта-інструменталіста, якому необхідно значну частину часу витратити на відпрацювання технічних деталей та художніх задумів у процесі опанування музичної літератури для її подальшого самостійного відтворення.

Ми погоджуємось із думкою К.Ушинського, який вважав що організувати навчання необхідно таким чином, щоб учні мали можливість працювати самостійно, а роль учителя мала обмежуватися тим, щоб керувати цією самостійністю і, спрямовуючи цю діяльність, лише допомагати знаходити доцільний та корисний матеріал.

Форми й способи учіння значною мірою визначаються його концептуально-психологічним базисом. І.Вязюн звертає увагу на два основні принципи розробки, організації та реалізації підготовки: особистість здатна до продуктивного учіння там і тоді, де й коли їй надана можливість творчого самовдосконалення, в процесі якого відбувається досвід досягнень (поступу), здійснюється осмислення досягнутого результату, самостійно вибираються нові задачі і цілі, та учіння – продуктивне лише тоді, коли є наявним взаємозв'язок між його змістом і способами його реалізації, з одного боку, і смислами та цілями особистості, з другого [175].

Основними задачами здійснення продуктивного самостійного учіння можна виділити такі : розширення можливостей компетентного вибору кожним різних напрямків свого життєвого шляху через формування індивідуальних способів організації цілісної життєвої перспективи; забезпечення можливостей для пошуку адекватних шляхів і способів цілепокладання та формування відповідної готовності особи.

Результат самостійної роботи безумовно залежить від точного визначення оптимального обсягу роботи, запланованих завдань, рівня загальної ерудиції та технічної підготовки учня, який досягнутий до початку навчання на більш високому рівні підготовки, навчально-методичного забезпечення (музичний інструментарій, нотний матеріал, аудіо та відеозаписи тощо), а й наявності власного енергоресурсу, що у сукупності стають позитивно впливовими факторами на результат самостійної

діяльності. Одними з дієвих сутнісних характеристик, що розкривають зміст самостійності учнів, стають використання новітніх технологій та сформованість самостійності як особистісної якості.

Весь комплекс у змісті «самості» є безпосереднім предметом педагогічного впливу. Для нашого дослідження важливо детально розглянути сукупність самостійності, як психологічної якості, та самоорганізаційних умінь у процесі самостійної роботи учня з опанування фортепіано з позицій вікових психологічних особливостей підліткового віку.

1.3. Психолого-педагогічна характеристика самоорганізації підлітків у процесі фортепіанного навчання

Орієнтація шкіл музично-мистецького спрямування на вдосконалення процесу навчально-виховної роботи неможлива без обізнаності вчителя з віковими особливостями своїх вихованців. Знання вікових психолого-педагогічних особливостей дозволяє йому визначити основні напрями педагогічної роботи щодо формування естетичного ставлення школярів до музики, її пізнання й виконання, розвитку здібностей, інтересу, працездатності, раціональності у використанні часу та власних енергоресурсів, а також смаку та захоплення цим видом мистецтва.

Підлітковий вік (5-8 класи, старші класи музичних шкіл) – це один із найважливіших етапів життя людини. У ньому багато джерел і витоків усього подальшого розвитку особистості. Це період суттєвих морфофункціональних і психічних змін. Вік цей нестабільний, вразливий, важкий і більше, ніж інші періоди життя, залежить від реальностей довкілля. Він найбільш проблематичний з усіх дитячих вікових етапів розвитку, які представляють собою періоди становлення особистості.

Разом з тим, це найвідповідальніший період розвитку, оскільки тут закладаються основи моральності, формуються соціальні установки, *ставлення до себе, до людей, до суспільства в цілому*. Крім того, у

підлітковому віці *стабілізуються риси характеру* та основні форми *міжособистісної поведінки*. Головні мотиваційні лінії цього вікового періоду пов'язані з активним *прагненням до особистісного самовдосконалення*, а саме до самопізнання, самоорганізації, самовираження й самоствердження.

У підлітковому віці дуже високого рівня розвитку досягають усі без винятку *пізнавальні процеси*. У ці ж роки відкрито проявляється абсолютна більшість життєво необхідних особистісних і ділових якостей людини. Наприклад, високого рівня досягає безпосередня *механічна пам'ять*, утворюючи разом з досить *розвиненим мисленням* передумови для подальшого розвитку і вдосконалення *логічної, смислової пам'яті*. Високорозвиненою, різноманітною і багатого стає мова. Мислення постає у всіх його основних видах: *наочно-дієвому, наочно-образному та словесно-логічному*. Всі ці процеси набувають довільності і мовної опосередкованості. У підлітків вони функціонують вже на базі сформованого внутрішнього мовлення. Стає можливим навчання підлітка найрізноманітнішим видам практичної і розумової (інтелектуальної) діяльності, причому з використанням безлічі прийомів та засобів навчання. *Формуються й розвиваються загальні і спеціальні здібності*.

Детальне звернення до розумових процесів є для нашого дослідження підґрунтям створення власних теоретичних установок, оскільки самоорганізація та комплекс самоорганізаційних умінь, як визначають вчені, базуються у процесі формування саме на розумовій діяльності.

Підлітковий період має безліч характерних саме для даного віку суперечностей і конфліктів. З одного боку, інтелектуальна розвиненість підлітків, яку вони демонструють при вирішенні різних завдань спонукає дорослих до обговорення з ними досить серйозних проблем. З іншого боку, при обговоренні проблем, особливо таких, які стосуються етики поведінки, відповідального ставлення до своїх обов'язків, виявляється дивовижна інфантильність цих, на зовнішній вигляд майже дорослих, людей [155].

Під час бурхливого росту та фізіологічної перебудови організму у підлітків може виникнути відчуття неспокою, підвищена збудливість, знижена самооцінка. У якості загальних особливостей цього віку відзначаються мінливість настроїв, емоційна нестійкість, несподівані переходи від веселощів до смутку і песимізму. Прискіпливе ставлення до рідних поєднується з гострим невдоволенням собою [106].

Психолого-педагогічна практика свідчить, що саме в цьому перехідному періоді у школярів характерною є тенденція до зниження успішності навчання, спостерігається порушення поведінки, схильність до емоційної лабільності, підвищення рівня втомлюваності, проявляються невротичні реакції, порушення самопочуття тощо [184].

Центральним психологічним новоутворенням у підлітковому віці стає формування своєрідного почуття дорослості, як суб'єктивного переживання ставлення до себе самого як до повнолітнього. Важливим при цьому є те, що даний період розвитку дозволяє підлітку вийти на нову соціальну позицію, у якій формується його свідоме ставлення до себе як до члена суспільства. Відчуваючи свої можливості виконувати суспільно важливі справи у сім'ї і школі, підліток починає усвідомлювати, що він уже не дитина. Це новоутворення виражає нову життєву позицію школяра щодо людей і світу, визначає зміст і специфічну спрямованість його соціальної активності, систему нових прагнень, переживань та афективних реакцій.

Виникнення у підлітка уявлення про себе як про людину, що переступила рубіж дитинства, зумовлює його *переорієнтацію з дитячих норм та цінностей на дорослі*. З прагненням швидше стати дорослим пов'язана і *провідна для підлітка потреба у самостійності й незалежності* (курсив наш. – Л.С.). Його можливості самостійно регулювати власну поведінку сприяє досягнутий рівень психічного і особистісного розвитку. Підліток краще, ніж учень початкової школи, розуміє себе, може *аналізувати персональні вчинки*, хоч йому ще важко передбачати їхні наслідки. Його поведінка більш осмислена, не така імпульсивна, як у молодшого школяра,

він краще володіє собою. Підліток ставить перед собою віддалені цілі, формує перші життєві плани, ідеали, прагне бути на когось схожим, набути певні риси характеру, моральні переконання. Потреба у самостійності реалізується в прагненні діяти без сторонньої допомоги й опіки, в здатності приймати рішення і відстоювати власні погляди, в умінні досягати поставленої мети, поводитися під впливом власних спонукань.

Водночас у дітей підліткового віку посилюється негативізм щодо будь-яких вимог дорослих, яскраво виявляються ознаки емансипації, намагання будь-що демонструвати свою незалежність. Вони прагнуть вільно обирати способи виконання своїх обов'язків і одночасно бояться проявити слабкість, уникають діяльності, яка може спричинити чийсь насмішки або відчуття невпевненості у своїх силах.

Постійна *взаємодія підлітка з однолітками породжує у нього прагнення зайняти належне місце серед них, що є одним із домінуючих мотивів його поведінки та діяльності.* На відміну від учня початкової школи, коли дорослий для нього займає авторитетне становище, підліток відзначається *сильним прагненням до спілкування з однолітками* (курсив наш. – ЛПС.), де найбільше бажання – заслужити повагу і визнання ровесників, стати авторитетним у їхній групі. Його потреба у самоствердженні настільки сильна, що задля визнання однолітків підліток готовий поступитися своїми поглядами та переконаннями, здійснювати вчинки всупереч своїм моральним настановам. Втратити авторитет в очах друзів, відчуття посягання на свою честь і гідність є найбільшою трагедією для дитини цього віку. Тому підліток бурхливо реагує на нетактовні зауваження вчителя у присутності друзів, вважаючи це приниженням своєї особистості. Суттєву критику дорослого підліток адекватно може сприйняти лише наодинці [174, с. 440].

Для підліткового віку великого значення має набуття друга, який представляє особливу цінність. Друзі разом проводять час, мають схожість у манері одягатися і поводитися, читають однакові книги, слухають однакову музику. Підлітки позитивно оцінюють своїх друзів, наділяючи їх такими

якостями як розумність, веселість, щирість. Водночас для підлітка важливе значення має оцінка друзями його особистісних якостей, знань і вмінь, здібностей та можливостей.

Спілкуванню учнів цього віку з дорослими також відводиться важлива роль, оскільки вони починають критичніше оцінювати дорослих, їхні слова, вчинки, поведінку, стосунки, соціальну позицію. У зносинах із дорослими підлітки засвоюють суспільно значущі критерії оцінок, цілі та мотиви поведінки, способи аналізу навколишньої дійсності й способи дій. Спільна діяльність, спільне проведення вільного часу допомагають школярам повному пізнати дорослих, які з ними спілкуються. При цьому створюються більш глибокі емоційні і духовні контакти, котрі підтримують підлітків у житті. Тому в такій спільній діяльності дорослий має можливість ефективніше впливати на становлення особистості школяра цього віку та його дорослішання.

Незважаючи на важливе місце, яке займає спілкування підлітків з дорослими, все ж типовим для цих стосунків є наявність конфліктів, проявів грубості, впертості, агресії. Фізичне змушнення дає підлітку відчуття дорослості, але соціальний статус його у школі і сім'ї не змінюється. Підліток відчуває себе дорослим і вимагає відповідного ставлення до себе, а дорослі все ще продовжують ставитися до нього як до дитини. І тоді починається боротьба за визнання своїх прав, самостійності, що неодмінно призводить до конфлікту між дорослими та підлітками.

В результаті цього виникає криза підліткового віку. Її суть становлять властиві зазначеному періоду розвитку поведінкові реакції. До них належать: реакція емансипації, реакція групування з однолітками, реакція розширення інтересів, збільшення захоплень, хобі [174, с. 441].

Реакція емансипації представляє собою тип поведінки, за допомогою якого підліток намагається вивільнитися з-під опіки дорослих, їхнього контролю та заступництва. Потреба вивільнитися пов'язана з боротьбою за самостійність, за утвердження себе як особистості. Реакція може виявлятися

у відмові від виконання загальноприйнятих норм, правил поведінки, знеціненні моральних та духовних ідеалів старшого покоління тощо. Дріб'язкова опіка, надмірний контроль за поведінкою, покарання шляхом позбавлення мінімальної свободи і самостійності загострюють підлітковий конфлікт та провокують підлітків на крайні заходи: прогули, бродяжництво тощо [209].

Групування з однолітками спирається на інстинктивне тяжіння школярів цього віку до гуртування з ровесниками, де виробляються і апробуються навички соціальної взаємодії, вміння підкорятися колективній дисципліні, вміння завойовувати авторитет та зайняти бажаний статус. У групі однолітків більш ефективно відпрацьовується самооцінка підлітка. Вони цінують погляди ровесників, віддаючи перевагу саме їм, а не судженням дорослих, критику яких вони відкидають [106].

Захоплення (хобі) для підлітків є дуже значимими. Вони необхідні для становлення їхньої особистості, оскільки завдяки саме захопленню формуються вподобання, інтереси, індивідуальні здібності дітей цього віку.

Захоплення підлітків поділяються на інтелектуально-естетичні (музика, малювання, радіотехніка, електроніка, історія тощо), накопичувальні (колекціонування марок, фоно-, відео- записів, листівок), ексцентричні (бажання бути в центрі уваги, що веде до захоплення екстравагантним одягом) [146].

Знання підліткових захоплень допомагає краще зрозуміти внутрішній світ та переживання дітей цього віку, покращує взаєморозуміння між підлітками й дорослими.

Спілкування підлітків багато в чому зумовлюється мінливістю їхніх настроїв. Протягом незначного проміжку часу він може змінюватися на прямо протилежний. Зміна настроїв веде до неадекватності реакцій школярів цього віку.

Ускладнення умов шкільного навчання, збагачення змісту внутрішньо-психічної діяльності підлітків спричинює потужні зміни їх інтелектуальної та особистісної сфер.

Навчання, яке залишається основним видом діяльності, характеризується довільністю, розвитком активності й самостійності. Сприйняття поступово набирає рис плановості і різнобічності. У підлітків з'являється прагнення бути уважними, здійснювати самоконтроль та саморегуляцію. Спостерігається поглиблення і диференціація пізнавальних інтересів школярів. Зростає обсяг уваги, вдосконалюються вміння розподіляти та переключати її. Провідною потребою стає вибіркоче спілкування з однолітками, які мають виразні індивідуальні якості. Відбувається відкриття власного «Я», що веде до зацікавленості персональним внутрішнім світом та духовним світом інших людей.

Підліток вже володіє певною системою предметних знань, визначається високою мотивацією досягнення успіхів у вибраному профілі навчання. Має вироблену здатність зосереджуватися на змісті навчальної діяльності та відволікатися від сторонніх подразників. Він *здатний до самостійного опрацювання значних обсягів інформації*. Уміє користуватися словом, вбачаючи у ньому свою інтелектуальну силу й ознаку авторитету. У нього з'являється цікавість до крилатих висловів та яскравих метафор.

Розвиток уваги учнів підліткового віку відбувається через формування її вищих довільних форм, зростання обсягу, стійкості та концентрації. Однак, спостерігається залежність продуктивності уваги від інтересу підлітків до діяльності – школяр може тривалий час зосереджуватися, переборювати відволікання уваги, якщо його приваблює зміст чи сам процес діяльності. Хоча для багатьох підлітків характерна імпульсивність інтелектуальних процесів, але за умови позитивної стійкої мотивації учні цього віку спроможні до саморегуляції уваги, яка стає більш контрольованою. Тому у зазначеному періоді розвитку дитини вдосконалюється вміння розподіляти та переключати власну увагу.

Розвиток позитивних властивостей уваги підлітків залежить від їхніх вольових якостей, зокрема наполегливості, що може стати предметом для самовиховання. Увага учнів 5-8 класів покращується, якщо вміло стимулюється вчителем та коли вони бачать своє прогресивне просування у навчанні. Саме за сприятливих умов виховання у цьому віці спостерігається й уважність підлітків у ставленні до інших людей.

Процеси відчуття та сприймання працюють у школярів підліткового віку узгоджено, розвиваються в єдності. Їх довільність, започаткована ще у молодшому шкільному віці, набуває щодо учнів 5-8) класів характеру цілеспрямованих сенсорних і перцептивних дій, оскільки ускладнення змісту навчального матеріалу для свого успішного засвоєння потребує від школяра продуктивного сприймання.

У підлітковому віці змінюється і співвідношення між мисленням та пам'яттю, яка втрачає свою *домінуючу позицію*, поступаючись саме *мисленню*.

Підліткове мислення стає більш логічним, системним, доказовим та обґрунтованим, розвивається здатність самостійно аналізувати, порівнювати, узагальнювати. У цьому віці яскраво виявляється бажання проникнути в суть явища, зрозуміти його причину, установити зв'язки між окремими предметами та явищами. Основний засіб формування чітких уявлень підлітків – вимога правильно словесно описати виконувану вправу, а зв'язок рухового центру з другою сигнальною системою є основою цілеспрямованого, усвідомленого виконання дій.

Розвиток мислення сприяє інтелектуалізації перцептивної (відчуття і сприймання) сфери. Поряд із засвоєнням сенсорних еталонів (форми, кольори, звуки) підлітки оволодівають вмінням бачити оточуючий світ у відповідності із власними почуттями, які звільняють їх від штампів. Завдяки таким досягненням розвитку перцепції у підлітків поглиблюється сприймання форми, поетичної та музичної мови. Однак розвиток сприймання відбувається не за лінією кількісного збільшення числа ознак форми, а за

якісною зміною – смисловою будовою і спрямованістю сприймання. Дедалі більше розвивається його цілеспрямованість та активність, поглиблюється повнота й точність, вдосконалюється спостережливість. Починають ускладнюватися окремі види сприймань, зокрема такі, як сприймання простору, часу, тексту, картини, музичного твору тощо.

Так, Л. Горюнова у своєму дослідженні довела, що у підлітків вже можуть бути сформовані навички відстеження за видозміненнями основного тематичного матеріалу, фіксації послідовності звучання основних тем музичного твору [57]. А В. Остроменський, досліджуючи проблему музичного сприймання підлітків, зробив висновок, що у цьому процесі вони підходять до музики як до спеціального змісту, тобто як до глибоко особистісного явища [168]. Їм особливо близькі ті музичні твори, що втілюють життєстверджуючу позицію, оптимізм. Музика, наповнена таким змістом, викликає у підлітків яскравий емоційний відгук. Однак, при сприйнятті творів, у яких втілені глибокі емоційно-моральні проблеми, підлітки стикаються з труднощами: з одного боку, допитливу молоду людину цікавить «емоційна суть» твору, з іншого – осягнення його музичного образу ускладнюється обмеженими знаннями особливостей музичної мови, що часто знижує їхній інтерес до певного музичного зразка [168, 169]. У зв'язку з цим перед вчителем по класу спеціального фортепіано шкіл музичного профілю постає особливе завдання : збагатити підлітків знаннями, що допоможуть їхньому *«музичному спостереженню»* (Б. Асаф'єв), сприйманню і усвідомленню таких творів, які б стимулювали інтерес до музики високого художнього змісту та сприяли водночас формуванню самоорганізаційних умінь у процесі фортепіанного навчання.

Особливу увагу проблемі музичного сприймання приділяв Ю. Алієв, який в одному із завдань свого дослідження переслідував мету виявити ті взаємозв'язки, включаючи і самоорганізаційні, що характеризували процес музичної діяльності підлітків у ході їх загального та музичного розвитку. При цьому, наголошує вчений, важливу роль у цьому процесі відіграє правильний

вибір музичного матеріалу, який не тільки сприяє заохоченню підлітків до музики і формуванню у них самоорганізаційних умінь, але й позитивно впливає на загальний розвиток культури особистості та виховання високих моральних почуттів [5].

Винятково важливого значення для вивчення музичного сприймання та формування самоорганізаційних умінь підлітків у процесі фортепіанного навчання має психологічна концепція аперцепції. З цього погляду викликає інтерес монографія Є. Назайкінського «Про психологію музичного сприйняття». Незважаючи на те, що в ній сприйняття музики розглядається з позицій музикознавства і в центрі уваги автора перебувають об'єкти, явища, категорії й поняття, які безпосередньо належать до сфери музичної теорії та естетики, монографія являє собою велику цінність для музичної педагогіки. У дослідженні акцентується увага автора головним чином на ті питання, що пов'язані з впливом попереднього досвіду сприймання музики та на формування самоорганізаційних умінь особистості у цій сфері [152].

Розглянемо, якою ж мірою життєвий досвід підлітка впливає на формування самоорганізаційних умінь у процесі фортепіанного навчання. При цьому в основу аналізу життєвого досвіду візьмемо класифікацію Є. Назайкінського, який виділяє три його структурні елементи:

- сенсорний досвід (досвід органів чуття);
- кінетичний або моторно-руховий досвід (досвід рухів, рухливої діяльності, контролю та керування своїми рухами);
- досвід спілкування, мови, емоційних стосунків, етичний, моральний досвід, практика суспільного життя [152].

Сенсорний та кінетичний досвіди підлітка значною мірою зумовлені фізіологічними особливостями розвитку центральної нервової системи і особливостями кори головного мозку, який, не збільшуючись, значно розвивається функціонально. Підліток вже добре розрізняє основні компоненти музичної тканини – звуковисотну і ритмічну конфігурацію мелодії. Однак, це ще не є повноцінним сприйняттям музики, а тим більше

виконанням. Для змістовного сприймання й виконання необхідне формування «еталонів», а також вироблення розумових операцій зіставлення, порівняння, які формуються у процесі повторного слухання того чи іншого музичного зразка. Сенсорний та рухливий досвід підлітка, сформований, з одного боку, під впливом фізіологічних особливостей центральної нервової системи, а з другого – під впливом багатства музичних вражень, та повторюваність деяких з них, дозволяє сформувати на його основі якісні етапи музичного сприйняття, котрі лежать в основі розвитку музичних здібностей та формування самоорганізаційних умінь школярів. У роботі АҒотснідер визначено їх як стадію утворення естетичних моделей. Найважливішими рисами цієї стадії є:

- запам'ятовування окремих музичних уривків чи творів, їх узагальнення і формування «моделі» ладу, жанру, форми;

- утворення бази для естетичного еталону за допомогою емоційного (позитивного, байдужого, негативного) ставлення до певних музичних творів, що виступають зразками;

- поява власного логічно-аналітичного ставлення до музики, яка сприймається і виконується [59].

Сприятливі можливості щодо збагачення сенсорного і кінетичного досвіду, а, отже, для ускладнення змісту та характеру музичного сприйняття та формування самоорганізаційних умінь в процесі фортепіанного навчання містить у собі опору на таку особливість підліткового віку, як самостійність критичність мислення. Під впливом характерної для цього віку свідомості, а також навчання у школі мистецтв у підлітка з'являється потреба самостійно мислити. Він прагне мати власну думку, свої погляди, міркування з цілого ряду питань, в тому числі в оцінюванні та інтерпретації сприйнятого музичного твору. Все це створює передумови для переходу підлітка на евристичний (АҒотснідер) ступінь музичного сприйняття, а отже створює нові можливості для формування його самоорганізаційних умінь.

Основними рисами цієї стадії є такі складові:

– школяр здатний точніше відтворити інтонаційний смисл мелодії. При цьому легкість, з якою він передбачає подальше розгортання музики, втілює ілюзію її створення чи знайомства з нею, але він цю мелодію виконує вперше;

– процес сприймання та інтерпретації все більше спирається на уявлення, здобуті в минулому музичному досвіді. Це створює можливість більш усвідомленого трактування твору на основі часткового аналізу структури та засобів музичної виразності;

– підвищується оцінювальна та «інтерпретаційна» гострота сприйняття. Учень спроможний реально оцінити щойно прослуханий твір та обґрунтувати його власне тлумачення [59].

Таким чином, сенсорний та руховий досвіди створюють реальні передумови для розвитку у підлітків більш високих рівнів музичного сприймання, а також формування самоорганізаційних умінь у процесі фортепіанного навчання .

Третій компонент життєвого досвіду підлітка – це досвід спілкування, мови, моральний досвід, досвід емоційних стосунків, практика суспільного життя.

У процесі постійного спрямування підлітків до самостійності і незалежності, інтересу до моральних та естетичних якостей людей, які їх оточують, норм їхньої поведінки призводять у цьому віці до формування морально-естетичних ідеалів. Ідеал підлітка викристалізовує у собі те, до чого він прагне, що здається йому особливо значимим і цінним. При цьому вимоги, що висуваються до дитини цього віку зовні, справляють на неї належний вплив лише у тому разі, якщо вони не розходяться з вимогами її ідеалу.

У пошуках морально-естетичного ідеалу підлітки звертаються насамперед до мистецтва. Зміст твору для них є предметом активної дії, насиченої порівнянням героїв одного з іншим та себе з ними. «Через порівняння з героями підліток пізнає себе... У результаті порівняння вчинків

формується критерії оцінки різних якостей. Така дієвість зі змістом твору у внутрішньому плані є засобом етичного та емоційного розвитку підлітка» [92].

Мистецтво, визначає Л.Благонадьожина, дає можливість внутрішньої співучасті в таких подіях, які виходять за межі безпосереднього життєвого досвіду дітей, тобто розширює засоби задоволення їхньої потреби в активності (в уявному плані), в цікавих та привабливих для них подіях (способом внутрішнього ототожнення себе з героями творів) [27].

У психологічному аспекті вплив мистецтва (в тому випадку, якщо воно спричинило глибоке художнє враження) значно поживляє хід психічних процесів особистості. При цьому актуалізуються притаманні людині моральні та естетичні оцінки життєвих явищ, переживаються його пристрасті, погляди, переконання, в яких розкривається особистісне ставлення до дійсності. Внаслідок цього виникає складна реакція на почуте, що є вираженням усього комплексу морально-естетичного досвіду підлітка. Суттєвим тут є те, що в такий процес сприймання залучена цілісна сутність особистості школяра з його думками, симпатіями, очікуваннями, переживаннями.

У підлітковому віці психологи відзначають незвичайну специфіку особистісного сприймання: в одних випадках воно вражає своєю глибиною, тонкістю, багатогранністю, в інших – поверховим, неглибоким характером. Учені пояснюють це суттєвим розвитком такої якості сприймання, як вибірковість.

Саме особливості морально-естетичного досвіду підлітків справляють суттєвий вплив на вибірковість змісту їхнього музичного сприймання в цілому та формування самоорганізаційних умінь зокрема. Разом з тим необхідно враховувати, що розуміння підлітками складного музичного образу, в якому розкриті глибокі емоційно-моральні проблеми, часто ускладнюється обмеженими знаннями особливостей музичної мови та фортепіанними прийомами її втілення, що утруднює художнє осмислення і

трактування музичного твору та знижує інтерес до нього. Все це створює необхідність підбору такого музичного матеріалу, який би представляв собою об'єктивну художню цінність, розширював і збагачував музичні знання та був значущим для підлітка з тим, щоб зберегти його інтерес, захоплення, зацікавленість музикою.

Особливості емоційної сфери підлітків значною мірою визначаються їхніми фізіологічними змінами, що відбуваються в організмі. Для дітей цієї вікової групи характерна підвищена емоційність зі складними і суперечливими переживаннями. З цього приводу Р.Бернс пише: «Поведінка підлітка часто парадоксальна. Відвертий негативізм може поєднуватись з явною комфортністю, прагненням до незалежності тощо. Сьогодні він сповнений ентузіазму та енергії, а завтра ми бачимо, що у нього опустилися руки і він пасивно «пливе за течією» [22].

Усе це свідчить про те, що через відсутність глибоких закономірностей соціального життя підліток ще не може спиратися на міцно сформовані переконання. Тому в його свідомості велику роль відіграє емоційна сторона. За допомогою емоцій та почуттів він спочатку реагує на навколишню дійсність і тільки потім, усвідомлюючи її зміст через зіставлення, порівняння, нагромадження досвіду, вибирає ту чи іншу форму ставлення до неї. Часто слабка емоційна чутливість підлітків пояснюється саме тим, що вони не володіють досвідом переживань. Ось чому для такого віку необхідним є педагогічний вплив для того, щоб почуття «не прямо, а опосередковано спрямовувати та регулювати через ту діяльність, у якій вони виявляються» [197].

Зокрема, музичне мистецтво містить у собі усі можливості впливу на пробудження у підлітків якісних позитивних емоцій та почуттів, створює передумови для їх формування. З цією метою за допомогою високохудожніх музичних творів та в міру духовного зростання школярів можна заволодіти почуттями підлітків і спрямувати їх у потрібне русло. Через музику можливо розкрити перед ними глибокий зміст життя, розвинути їхні музичні здібності.

Такий підхід сприятиме формуванню у підлітка морального стрижня. Його почуття стануть різноманітними, зміниться характер переживань. Так, у дослідженні Л.Благонадьожиної відзначається, що саме в підлітковому віці можливий перехід почуттів, які лежать у площині безпосереднього задоволення від музики, до почуттів, що характеризуються переживанням її цінності, котра відображена саме у творі [27]. Тобто в основі переживань дітей цього віку лежить не просто суб'єктивна реакція, а переживання значущості об'єктивної сутності власне цього явища.

Однак, по-справжньому розуміти та переживати музичне мистецтво можна тільки будучи естетично освіченою людиною. Тому зрозуміти зміст та спрямованість естетичних переживань підлітків у галузі музичного мистецтва можливо тільки на основі уявлень про їхній слухацький досвід.

Як переконує практика та дослідження вчених, школярі підліткового віку володіють надто мізерними знаннями стосовно серйозної музики. Хоч досвід слухання класичної музики в підлітків є, але одним вона не подобається, а інші її просто не розуміють. Що ж стосується сучасних популярних естрадних шлягерів, то підлітки віддають перевагу саме їм, із задоволенням їх слухають, знають їхніх авторів та виконавців.

Залежно від смаків та пристрастей, наявності естетичних знань і слухацького досвіду психологи у цій різноманітності виділяють окремі форми естетичного відгуку на музичні твори. Так, на думку П.Якобсона, це можуть бути градації почуття задоволення, котре виявляється під час сприймання музики. Як стверджує автор, починаючи від простого почуття задоволення людина може пройти у сприйманні музичного твору ряд рівнів, аж до пізнання справжньої естетичної насолоди. Але без усвідомлення духовного змісту музичних творів такий відгук буде збіднілим. Тому, в залежності від рівня розвитку морально-естетичних почуттів підлітка приваблюють твори різної художньої цінності. Скажімо, часто спостерігається бурхливе захоплення та гострі реакції на низькопробні, беззмістовні музичні шлягери.

Слід зазначити, що у підлітковому віці формується також і оцінювальне ставлення до навколишнього світу. Оцінка музичних творів у підлітків набуває критичного характеру: все підлягає ретельному аналізу і потребує незаперечного доведення. Але все ж таки, як показують дослідження вчених, у цьому віці школярі поступово «схиляються до критеріїв загальноприйнятих норм та оцінок» [113, с.72-83]. Вони можуть адекватно оцінювати музичні зразки, враховуючи при цьому як нормативну оцінку, так і засоби виразності.

За свідченням психологів (К.Ковканадзе, В.Крутецький), підлітки досить *грунтовно мотивують свій власний вибір і особистісні вподобання у галузі мистецтва*. На основі певних естетичних знань і вражень та набутого досвіду спілкування з музикою у дітей цього віку поступово виробляється здатність до абстрагування, міркувань, вибору визначеного способу аналізу, використання таких прийомів, які сприяють розкриттю змісту музичних творів, а також, на думку Б.Асаф'єва, «утворюється характерологічна особливість мислення – від розуміння того, що сприймається – до активної його переробки» [12].

Паралельно із розвитком сприймання, пам'яті та мислення відбувається *формування уяви*. Уява учнів 5-7 класів зазвичай менш продуктивна, ніж у дорослого, але багатша фантазією. Показово, що не всі підлітки під час навчання досягають об'єктивного результату творчості, але усі вони отримують задоволення від самого процесу фантазування. Недосяжні в реальному житті мрії легко втілюються у світі фантазій. Тому уява часто приносить підліткові заспокоєння, знімає напруження, послаблює внутрішній конфлікт. Окрім цього, у своїх фантазіях підліток краще усвідомлює власні прагнення та емоції.

Підлітковий вік сприятливий для вдосконалення вмінь користуватись мовленням як засобом спілкування. На думку Г.Костюка, майстерне володіння зовнішнім мовленням виражає інтелектуальну силу підлітка, є ознакою його авторитету в колективі [цит. : за 115]. Активно розвивається

при цьому і внутрішнє мовлення учнів 5-7 класів, яке відображає пошуки адекватних способів передачі власних думок. Проявляється інтерес до оволодіння засобами виразності мови.

Розкриваючи особливості зазначених психологічних характеристик для учнів підліткового віку стосовно опанування ними фортепіано, зазначимо, що у навчанні та виконавській діяльності піаністів виявляються в повній мірі бажання самоствердитись, що проявляється у потребі виступати перед публікою, намір переконатися у своїх можливостях (у відкритих концертах для батьків, святкових заходах тощо); визначити для себе кумирів та слідувати поведінці обраних музикантів-піаністів; бажання колективного ансамблевого виконавства та презентації своїх досягнень однолітками, бажання грати в концерті з іншими учнями (навіть не має значення з кращими за них чи ні). Для фортепіанного навчання важливі і такі характеристики, як мінливість настроїв, спрямованість учнів цього віку на яскравість емоційного образного складу фортепіанних творів. Ці ознаки спрацьовують на відповідне функціональне застосування психологічної якості, самостійності, та на прояв самоорганізаційних умінь. Це означає, що підлітки з більшою зацікавленістю свої самостійні зусилля вкладають у вивчення саме таких п'єс, а значить викладачам з фортепіано важливо не забувати про такі особливості і допомогти розвивати самоорганізаційні уміння саме на різнохарактерних та яскравих емоційних фортепіанних творах.

Таким чином, перетворення у сфері пізнавальної діяльності стають суттєвими передумовами не лише для розвитку музичних здібностей підлітків, але і для формування їхніх самоорганізаційних умінь у процесі фортепіанного навчання. Яскраве, емоційне сприйняття, загострена чутливість, багата фантазія й уява – усе це полегшує вплив музики на школярів і виступає важливим чинником формування їхньої загальної музичної культури, в якій самоорганізаційні вміння представляють собою відносно самостійний блок індивідуально-психологічних властивостей.

Висновки до I розділу

Як переконує аналіз наукової літератури, проблема самоорганізаційної діяльності є актуальною на протязі досить тривалого часу. Дослідження в галузі самоорганізації необхідні як у психології та педагогіці, так і у тих науках, що пов'язані зі сферами діяльності особи (підлітки не є виключенням).

1. Проаналізована наукова література засвідчує, що існує багато трактувань, в яких розглядаються різноманітні аспекти процесу самоорганізації, проте проблема його єдиного визначення все ще до кінця не вирішена. Аналіз психологічних досліджень дозволяє виділити різні підходи у розумінні і вивченні поняття «самоорганізації» та процесуальність формування відповідних умінь, яке відбувається, ґрунтуючись на особистісному, діяльному, інтегральному та технічному наукових підходах. Усі вони спираються на розбіжні характеристики цього поняття. Але в загальному вигляді феномен самоорганізації представляє собою послідовний (поетапний) процес структурування суб'єктом власної активності, що проявляється через створення (або відтворення) системи самостійних дій, кожна з яких несе функціональне навантаження і вносить свій вклад в успішне досягнення мети.

2. До основних структурних компонентів самоорганізації, які виокремлені в науковій літературі, відносяться цілепокладання, аналіз ситуації, планування, самоконтроль, корекція, вольова регуляція. Вони присутні у всіх найбільш значущих функціональних моделях процесу самоорганізації і характеризують окремі сторони єдиного цілого. Це не просто відтворення алгоритму дій, які дозволяють досягнути певної мети.

Досліджено, що самоорганізаційні уміння являють собою особистісні дії, що засновані на існуючих знаннях, котрі дозволяють використовувати певні прийоми і регулювати їх у змінних умовах діяльності.

3. Визначаючи характерні психологічні особливості обраного для дослідження підліткового віку, конкретно учнів-піаністів, ми виокремили ті,

що є визначальними у найважливіший період розвитку підлітків, які мають безпосередній вплив на зміст та якість досліджуваних і формованих умінь стосовно самоорганізації. Серед них нами представлені такі :

- ☐ бажання мати свою життєву мету та самостійно до неї йти;
- ☐ бажання самостійно визначати свої потреби та вподобання й водночас прислуховуватись до дорослих для підтримки (викладачі, батьки);
- ☐ тяжіння до колективу, до спілкування з однолітками та дорослими (навчальна взаємодія в класі фортепіано);
- ☐ активність власних дій та обов'язкове тяжіння до участі у вирішенні поставленої мети самостійно, навіть якщо це дуже складно.

4. Ми пропонуємо своє розуміння **самоорганізації** підлітків піаністів і представляємо його як **особистісне надбання підлітка, що розкривається на основі індивідуальної якості, самостійності, з урахуванням вмотивованої потреби до здійснення самостійно спроектованої власної мети в опануванні фортепіано.**

У ході дослідження було визначено реалізаційну складову самоорганізації як процесу, що виявляється в самоорганізаційних уміннях, які ми вважаємо **власними здобутками підлітків, що формуються у тривалому поетапному процесі, в якому проявляються набуті під час самостійного навчання та спілкування з викладачем фортепіано музично-доцільні дії з метою удосконалення вже отриманих у молодших класах умінь і навичок та саморегулюються підлітками щодо подальшої успішної самостійної музично-творчої діяльності.**

Самоорганізація є невід'ємним компонентом навчального процесу, у якому той, хто навчається, зокрема підлітки, виступають активним суб'єктом навчальної діяльності. При цьому важливо спонукати їх до правильного формулювання цілей, співвіднесення особистісних бажань і можливостей, продуктивної організації власної активності, володіння навичками самоконтролю та саморегуляції.

Основні теоретичні положення та розробки дисертації, представлені у першому розділі, були висвітлені у таких друкованих працях автора [125, 127, 130, 131].

РОЗДІЛ ПІЇ ОБГРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ САМООРГАНІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ПІАНІСТІВ

2.1. Структура самоорганізації підлітків у процесі набуття відповідних умінь

У попередньому розділі було з'ясовано, що самоорганізація як науковий феномен функціонує за умов реалізації підлітками своєї особистісної якості – самостійності у самостійній роботі за допомогою вияву необхідних самоорганізаційних умінь.

Перш ніж визначити структуру самоорганізації підлітків, необхідно, насамперед, усвідомити, що будь-яка діяльність учнів цього віку або інших особистостей здійснюється за допомогою необхідних умінь, які формуються в часі протягом декілька етапів. Це визначає нашу мету – проаналізувати різні аспекти тлумачення формування умінь саме як довготривалого процесу у контексті нашого дослідження. Так, Спірін стверджує, що існує близько двохсот визначень категорії «уміння» [208]. Це пояснюється тим, що уявлення про дану дефініцію, запозичені із побутового життя і тому вони залишаються на рівні суб'єктивних, емпіричних із властивими їм рисами багатозначності, непевності меж та функціонального змісту. Неадекватність розуміння досліджуваного феномена зумовлює термінологічну розмаїтість цього поняття і в науці.

Так, Гончаренко трактує «уміння» як «здатність належно виконувати певні дії, засновану на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок» [52]. Вонищук визначає вміння як комплекс знань, прийомів, навичок та різних елементів досвіду [164]. Максименко, Соловієнко характеризують уміння як готовність людини успішно виконувати певну діяльність, що ґрунтується на знаннях і навичках [137]. Дубравська кваліфікує вміння як вироблену на основі знань і навичок систему психічних та практичних дій, котрі забезпечують виконання певного виду діяльності на

елементарному або майстерному рівнях, причому критерієм майстерності вмінь виступає діапазон їх варіативності [74]. В основі позиції Б.Ломова, С.Спіріна, А.Петровського [133, 208] лежить таке обґрунтування вмінь, яке спирається на засвоєний суб'єктом певний конгломерат системи знань і навичок, які в сукупності реалізують його здатність творчо мислити та діяти у мінливих умовах.

За переконанням Р.Немова, вміння – це *елементи діяльності* (курсив наш. – Л.С.), що дозволяють виконувати її не абияк, а з високою якістю, передбачають наявність автоматизованих навичок, але не обмежуються ними, адже вони є частиною діяльності, свідомо контрольованої в основних пунктах і кінцевій меті. Уміння, на відміну від навичок, завжди спираються на активну інтелектуальну діяльність і обов'язково передбачають процеси мислення та *свідомий інтелектуальний контроль* (курсив наш. – Л.С.). Активізація інтелектуальної діяльності в уміннях відбувається саме в ті моменти, коли змінюються умови діяльності, виникають нестандартні ситуації, котрі потребують оперативного використання відповідних умінь [155].

Є.Клімов пропонує таке формулювання вмінь: «Уміння – стійкі, системні утворення, які включають тактики та стратегії орієнтування у зовнішніх і внутрішніх обставинах, знання, навички виконання та гнучку перебудову діяльності в залежності від умов, що змінюються» [100]. На думку вченого, зовнішнім виявом уміння є успішність виконання певних завдань, а помилковим – зведення вміння лише до виконавської сторони поведінки, недооцінка його пізнавальної та емоційної основ.

Необхідною передумовою вмінь, за одностайним визначенням дослідників, є знання. Логіка «від знань – до вмінь» вважається незаперечною. Загальновідоме твердження «щоб уміти – треба знати» дозволяє традиційно кваліфікувати «вміння» як знання у дії, у їх практичному застосуванні.

На початковому етапі свого утворення уміння, як правило, поєднуються із формою засвоєного знання (правила, визначення тощо), котре зрозуміле суб'єкту і може бути довільно ним відтворене. Тобто це заснована на знаннях готовність людини виконувати ту або іншу діяльність. У подальшому, в процесі практичного використання цього знання, уміння набуває деяких операціональних характеристик, виступаючи у формі дії, яка безпомилково виконується і регулюється цим правилом. У випадку виникнення будь-яких труднощів суб'єкт звертається до існуючого правила з метою контролю за власними виконавськими діями. На етапі уміння засвоєний спосіб дії регулюється знаннями. У ході наступних тренувань уміння перетворюються в навички [49, 166].

Слід зазначити, що у науковій літературі [49, 166, 174] навчальні вміння, котрі виступають основою для формування будь-яких умінь особи, яка навчається, включаючи і вміння до самоорганізації, розглядаються окремо.

До навчальних умінь відносять:

- форму діяльності – послідовність раніше засвоєних дій, що контролюється свідомістю;
- сукупність знань та гнучких навичок, які забезпечують можливість виконання конкретної діяльності чи дії в певних умовах;
- спосіб й виконання дії, необхідної для оволодіння навчальною діяльністю;
- спосіб набуття знань при виконанні творчої діяльності, продуктами якої є власні думки, оцінки, нова інтерпретація фактів тощо.

У дослідженнях, котрі за останні роки проведені науковцями, визначені такі навчальні уміння:

- навчально-організаторські, які вміщують у собі способи виконання кожного компоненту навчальної діяльності (навчальної задачі, навчальної дії, самоконтролю, самооцінки), самостійний перехід від одного компоненту чи

етапу навчальної роботи до іншого; зовнішню організацію навчальної діяльності (раціональний порядок занять, режим дня, культуру робочого місця тощо); трансформацію знань іншим;

- навчально-інформаційні – прийоми самостійного здобуття та змістового усвідомлення, запам'ятовування і зберігання нової й додаткової інформації;

- навчально-комунікативні – способи побудови спілкування, в залежності від мети і умов, усної чи письмової мови [49].

Зазначені вище уміння, на думку вчених, є базовими у формуванні усіх інших видів умінь, включаючи і вміння до самоорганізації.

В умінні, на відміну від навички, чітко і активно представлене мислення. Якщо навички забезпечують впевнені й ефективні дії у стандартних, повторюваних, майже однакових ситуаціях і лише контролюються мозком, то уміння забезпечують виконання і самостійної роботи теж у своєрідних, суттєво відмінних одна від одної обставинах. Вони проявляються у здібності особистості до орієнтування в самотніх ситуаціях, до прийняття адекватного рішення, зміни порядку і способів дій таким чином, щоб вносячи корективи для найкращого досягнення мети, відповідати реаліям обстановки та свідомим контролюючим актам особистісної діяльності. В уміннях завжди є елемент творчості. Їм притаманні: адекватність ситуації, осмисленість, гнучкість, відповідна ситуації швидкість виконання, надійність та успішність.

Уміння – це засвоєні комплекси успішних дій у своєрідних, незвичних, складних ситуаціях, в основі яких лежить психічне утворення, що об'єднує знання і навички із спеціальною навченістю використовувати їх під час дій у певних обставинах. У вмінні є елементи автоматизму, але в цілому воно завжди здійснюється усвідомлено.

Розрізняють прості і складні вміння. Так, якщо знання, котрі застосовуються у тій чи іншій сфері діяльності, немає потреби змінювати і з них чітко зрозуміло, що і як потрібно робити, то діючи відповідно, суб'єкт

використовує просте вміння. Часто такі вміння виступають початковим етапом формування тієї чи іншої навички і самостійного значення для набуття певної майстерності у виконанні спланованої роботи не мають. Вони набуваються мимовільно, в той час, як інші вміння потребують навчання шляхом спеціальних вправ та еволюційного розвитку.

Складне вміння включає в себе і знання, і навички, але саме в навичку ніколи не перетворюється, оскільки представляє собою сукупність набутих у процесі навчання успішних дій і використання їх у нестандартних ситуаціях. Наприклад, здійснення планування. Скільки б разів ця діяльність не виконувалася однією і тією ж особою, вона ніколи не буде бездумною, машинальною, автоматичною. Кожен раз, здійснюючи її, людині потрібно напружено думати, шукати ту чи іншу відповідь, творити, проявляти самостійність тощо.

Уміння утворюються в результаті координації навичок, їх поєднання в системи за допомогою дій, що перебувають під свідомим контролем. Через регуляцію таких дій здійснюється оптимальне керування вміннями. Воно полягає в тому, щоб забезпечити безпомилковість і гнучкість виконання дії, тобто одержання насамкінець надійного результату дії.

СГончаренко вважає, що формування вмінь проходить кілька стадій: «Спочатку – ознайомлення з умінням, усвідомлення його смислу. Потім початкове оволодіння ним. Нарешті, самостійне і дедалі точніше виконання практичних завдань» [52]. В інтерпретації ВМезерікова виокремлені такі етапи формування вмінь:

- початкове вміння (усвідомлення мети діяльності та пошук способів її досягнення, які спираються на раніш здобуті знання і навички; діяльність на цьому етапі відбувається методом проб та помилок);
- недостатньо вправна діяльність (є знання про способи виконання дій та застосовується використання раніше набутих, не специфічних для даної діяльності навичок);

- окремі загальні вміння (низка окремих високорозвинених, але вузько спрямованих умінь, необхідних у різних видах діяльності);
- високорозвинені вміння (творче використання знань і навичок певної діяльності, усвідомлення не тільки мети, а й мотивів вибору способів її досягнення);
- майстерність (надійне творче використання вмінь) [цит. : за 185].

У формуванні різноманітних умінь та навичок сучасні науковці спираються на психолого-педагогічну теорію діяльності, яка розроблена корифеями психологічної науки. Збагачуючи її новими емпіричними даними та власними отриманими практичними результатами, вони розглядають цю діяльність як дворівневий процес [90].

Самоорганізація, як і будь-яка інша діяльність, містить у собі акти перетворення об'єктів та акти управління цими перетвореннями. Зазначена схема, у трактуванні І.Пл'ясова, визначена ним як елемент у відповідних складних схемах [89].

Кожна діяльність містить у собі предмет перетворення, продукт перетворення (який є предметом потреби суб'єкта діяльності), засоби, акти перетворення предмета у продукт, котрі називаються виконавчими діями (операціями) або виконавчою частиною дії (за П.Гальперінім) [45].

Невід'ємним компонентом кожної діяльності є відображення предмета, продукту, засобів та виконавчих актів діяльності, їхнього складу і послідовності. Вони у визнаному суб'єктом комплексі утворюють програму або план діяльності. Відповідно у діяльності існують акти, які створюють заново або повторюють вже існуюче відображення. Ці акти П.Гальперін визначив як орієнтувальні дії або орієнтувальну частину дій [45], а С.Рубінштейн назвав їх плануючими діями або пізнавальною частиною власних дій [197].

Крім виконавчих й орієнтувальних актів у діяльності виділяються акти спостереження і контролю за виконанням дій перетворення, які П.Гальперін

назвав контрольними операціями або контрольною частиною дій [45], а С.Рубінштейн назвав виконавчою регуляцією діючого суб'єкта [197].

Б.Ломов і В.Шадріков у діяльності виділяють такі компоненти, як мотив, ціль, планування діяльності, переробка існуючої інформації, оперативний образ, прийняття рішення, дії, перевірка результатів та корекція дій [133, 230]. За змістом ці компоненти відповідають більш ранньому трактуванню загального складу діяльності (такі ідеї представлені у роботах О.Леонтєва, С.Рубінштейна, П.Гальперіна та інших психологів). Так, планування, переробка існуючої інформації, оперативний образ, прийняття рішення є орієнтовними актами діяльності – виконавчими актами, а перевірка результатів і корекція – контрольними актами діяльності.

Отже, загальна структура будь-якої діяльності суб'єкта, включаючи і самоорганізацію, складається із орієнтовних, виконавських та контрольних (контрольно-корекційних) актів діяльності. Зокрема, орієнтовні операції потрібні для отримання знань про те, як здійснювати дії, виконавчі – для реалізації власне самого перетворення, контрольні – для регуляції і корекції виконавчих операцій шляхом їхнього порівняння із зразками, котрі представлені у знаннях про дії.

Вивчення будь-якого процесу діяльності, за твердженням І.Пл'ясова, передбачає виділення у ньому усіх суттєвих компонентів та з'ясування їхнього специфічного змісту. Це безпосередньо стосується і процесу самоорганізації, котра представляє собою діяльність, спрямовану на перетворення власної організуючої і керуючої структури, в результаті чого вона набуває нових властивостей [89].

З огляду на зазначене феномен самоорганізації може бути розглянутий як послідовний (поетапний) процес структурування суб'єктом власної активності, котра проявляється через створення (або відтворення) системи самостійних дій (функціональних компонентів), кожна з яких несе своє функціональне навантаження і вносить вклад в успішне самостійне досягнення мети.

Порівняльний аналіз структурних компонентів дає можливість зорієнтуватись у представлених різними вченими найвідоміших моделях процесу самоорганізації, серед яких ми виокремили такі : модель саморегуляції довільної діяльності О. Конопкіна; модель організації життєвого часу В. Графа; І. Пль'ясова, В. Ляудіса; модель самоорганізації особистості студента (як перспективи віку підростаючого покоління підлітків) Н. Заєнутдінової; система самоуправління Н. Пейсахова, і М. Шевцова; структура навчальної самоорганізації Я. Устінової та ін. Ці моделі та структури дозволяють виділити найбільш значимі компоненти цього процесу, серед яких : цілепокладання, аналіз ситуації, прогнозування, планування, самоконтроль, корекцію.

Проте, наведені вище функціональні компоненти, які розглядаються у рамках діяльного підходу, не дають повноцінного уявлення про самоорганізацію як процес, спрямований на перетворення особистісної організуючої і керуючої структури. Тому більш повне вивчення цього поняття викликає необхідність перейти від діяльного підходу до інтегрального (особистісно-діяльного). Зауважимо, що ці підходи були розглянуті у першому розділі і стали підґрунтям подальшого вивчення та застосування.

Відомо, що особистість, котра наділена самостійністю як необхідною якістю стосовно самоорганізації скоріше, раціональніше та економічніше з точки зору витраченого часу вирішує поставлені перед нею завдання, ефективніше долає труднощі, активніше проявляє ініціативу й творчі здібності. Звідси у представлену групу функціональних компонентів самоорганізації необхідно додати ще один особистісний компонент – вольовий. Він характеризує особливості мобілізації суб'єктом своїх можливостей та концентрацію власної активності у потрібному напрямку, що забезпечує необхідну мотивацію, котра ініціює і підтримує цю діяльність.

Слід зазначити, що вольову складову самоорганізації виділяють багато вчених, які працюють у межах особистісного та інтегрального підходів, і

характеризують її як один із найважливіших компонентів самоорганізаційних умінь.

Так, на думку О.Шорохової, внутрішніми особистісними детермінантами регуляції людської поведінки є: цілепокладання, мотиви, емоції, вольові процеси [233]. Автор відзначає, що вольова поведінка суб'єкта, котра характеризує діяльнісний бік свідомості, включає в себе такі вольові процеси, як: постановка мети, вибір, використання і створення засобів, прийомів та способів її досягнення [там само].

Мотиви, почуття й волю включає у структуру особистісної саморегуляції і К.Абульханова-Славська [1]. Розглядаючи мотиви, почуття та волю як детермінанти регуляції поведінки і діяльності людини, дослідниця вказує на те, що: «Особистісна регуляція, долаючи зовнішні і внутрішні перепони, виступає як вольова лінія діяльності. На особистісному рівні регуляція здійснюється не як дія одного мотиву, а як складне особистісне рішення, у якому враховується бажане й небажане та їхнє конкретно змінюване у ході діяльності співвідношення» [там само].

На думку Н.Попової, сутність самоорганізації полягає не тільки в обґрунтованому цілепокладанні, плануванні своєї діяльності та критеріальній оцінці результатів особистісних дій, але і в персональній мобілізації, стійкості власної активності у досягненні результату [183].

Таким чином, узагальнюючи викладені існуючі погляди вчених, що розкриті у психолого-педагогічній літературі, підсумкова структура самоорганізації буде включати в себе п'ять функціональних складових частин (цілепокладання, аналіз ситуації, планування, самоконтроль, корекцію) та один особистісний складник (вольові зусилля). Крім того, стадії цілісного процесу самоорганізації, за висновками науковців, містять у собі всі попередні етапи у зміненому, трансформованому вигляді, а останній етап (корекція) є найскладнішим, оскільки вміщує в собі усі попередні складові.

Кожен вищезазначений структурний елемент може бути розглянутий як сукупність міні-процесів, що за складом і послідовністю повторюють структуру «великого» (значного) процесу самоорганізації.

Так, етап планування можна розділити на такі складові міні-процесу:

1. Вироблення та прийняття мети процесу планування.
2. Аналіз особливостей ситуації планування.
3. Планування власне самого процесу планування.
4. Самоконтроль процесу планування.
5. Корекцію процесу планування та створеного плану.

При цьому у кожному із зазначених міні-процесів приймають участь вольові зусилля особистості, які спрямовані на мобілізацію власних сил та концентрацію активності суб'єкта у відповідному напрямку. Вони створюють необхідний імпульс, котрий ініціює кожен міні-процес етапу планування і підтримують його під час реалізації цього процесу кожним суб'єктом дії.

Виходячи із зазначеного, представлена структура компонентів самоорганізації може бути названа голографічною, оскільки особливості голограми зводяться власне до того, що під час розподілу її на частини кожна з них зберігає відображення цілісного об'єкту. У наведеній структурі компонентів самоорганізації саме кожна окрема частина представляє собою ту сукупність міні-процесів, які за складом і послідовністю повторюють структуру загального «великого» (значного) процесу самоорганізації.

Таблиця 2.1.

Загальнонаукова структура самоорганізаційної діяльності

Етапи	Самопроцеси	Функції	Структурні компоненти	В	П
				м	с
				і	и
				н	х
				н	о
				я	л
					о

				Т а н а в и ч к и , ш о з а б е з п е ч у к т ь с а м о о р г	Г і ч н і о с о б л и в о с т і с у б , є к т а д і я л ь н о с т
--	--	--	--	---	---

				а н і з а ц і к д і я л ь н о с т і	і
Проблема- тизація	Самодіагностика	Розширення інформаційного простору, визначення суперечностей між умовами, вимогами і власними можливостями	Проблемно- цільовий (гностичний)		
Цілепокла- дання	Самомоделювання	Усвідомлення і конкретизація цілей, опредмечування образу, який очікується			
Планування	Самопроектування	Побудова алгоритму і технології втілення задуму	Програмно- цільовий		
	Самобюджетування	Визначення оптимальних умов для реалізації дій, розподіл ресурсів по етапах та часу			

	Самоструктурування і власна організація	Психологічна підготовка (налаштування) та актуалізація внутрішніх резервів у логіці досягнення мети			
Реалізація запланованого	Самодіяльність: втілення задуманого	Реалізація та розширення виконавських умінь	Операційно-технологічний		
Контроль	Самоконтроль, самоаналіз	Перевірка відповідності мети результату, виявлення помилок і прорахунків	Рефлексивно-оціночний		
Оцінка	Самооцінка, самовідношення	Отримання зворотного зв'язку та задоволення від наявних результатів			
Корекція	Самовдосконалення	Виправлення, внесення корективів, визначення перспектив			
суб'єктний рівень					
індивідуально-особистісний рівень					

Таким чином, самоорганізаційна діяльність, хоча вона і розглядається як один із операційних рівнів активності людини, котра координує свої знання та вміння на шляху від мети до результату, – це не просто відтворення алгоритму дій (орієнтувальних, виконавчих, прогнозуючих), що дозволяють досягнути мету. Вона утворена так званими *самоорганізаційними вміннями* (курсив наш. – Л.С.), які представляють собою особистісні дії, котрі базуються на існуючих знаннях і дозволяють здійснювати й регулювати організаційно-продуктивні прийоми у змінених умовах діяльності.

На операційному рівні самоорганізаційні вміння створюють саме ту основу, котра зовнішньо проявляється як здібність до самоуправління і ізоморфно відповідає етапам самоуправління. Оскільки кожен із етапів несе своє функціональне навантаження, то він може характеризуватися з точки зору тієї ролі, яку він виконує у загальній структурі самоорганізаційної діяльності (див. рис. 2.1).

Так, на етапі аналізу ситуації та визначення мети діяльності здійснюється проблематизація, тобто з'ясовуються суперечність тих обставин, умов, вимог, котрі виникли на даний момент, визначається і конкретизується мета діяльності, на основі якої опредмечується образ того, заради чого самоорганізовується активність суб'єкта, прогноуються її результати. Цей функціональний компонент може бути визначений як проблемно-цільовий (або гностичний).

На етапі планування й організації власної діяльності аналізуються умови її реалізації, визначаються поточні завдання, котрі по етапах розподіляються у часі, здійснюється структурування власне самого процесу діяльності, формується послідовність просування від його мети до результату. Тут відбираються оптимальні засоби та раціональні способи досягнення мети, проходить психологічна підготовка до роботи, за функціональними ознаками складається цілісна програма досягнення мети. Це програмно-цільовий компонент.

Наступний етап пов'язаний із виконанням задуманого та поетапною реалізацією діяльності, що організована суб'єктом певним чином під його постійним контролем за її ходом і результатами виконання. Цей компонент отримав назву операційно-технологічного.

На етапі контролю, оцінки та корекції діяльності отриманий результат, за вибраними для контролю критеріями, порівнюється із задуманим (чи потрібним), коректуються помилки, ліквідовуються недоліки, робота оцінюється в цілому, робляться висновки про її якість. З'ясовуються шляхи і способи оптимізації організації діяльності, визначаються перспективи вдосконалення вмінь та навичок самоорганізації. Загальним критерієм оцінки ефективності діяльності тут слугує рефлексивна позиція суб'єкта, його ставлення до роботи. На цьому етапі також оцінюються перспективи вдосконалення форм, прийомів, методів діяльності, використання ефективного досвіду інших із врахуванням персональних можливостей особистості. Цей етап можна визначити, як рефлексивно-оціночний.

Дієдатність кожного структурно-функціонального компоненту визначається тими самопроцесами, які забезпечують просування суб'єкта від мети до результату. Самоорганізаційні процеси – самоаналіз, самоуправління, самооцінка, саморегулювання – «запускаються», т.б. починають функціонувати, саме тоді, коли вимагається внутрішня мобілізація ресурсів – можливостей та здібностей людини, активізація яких забезпечує здійснення цілеспрямованих дій. Тобто це відбувається через механізм саморегуляції. Якість процесу самоорганізації залежить також і від того, які індивідуально-особистісні особливості суб'єкта діяльності сприяють чи заважають цьому процесу. Існують різні рівні самоорганізаційної активності людини – суб'єктний – конкретні самоорганізаційні уміння, які забезпечують управління та реалізацію задуманого і особистісний – унікальний сплав персональних характеристик суб'єкта діяльності (із урахуванням самостійності як особистісної характеристики, особистісної якості).

Саме ці два рівні і є тими детермінаційними складовими, які визначають систему самоорганізації діяльності людини.

Вивчаючи сутність формування самоорганізаційних умінь як засобу організації навчальної діяльності, необхідно також виділити внутрішні і зовнішні фактори цього процесу, котрі підвищують ефективність самостійної діяльності. До внутрішніх чинників належать позитивні емоції, які виникають під час вдалого вирішення навчальних завдань, мотивація навчальної діяльності, спрямованість на успіх, на потребу у навчальних досягненнях, бажання приносити користь і радість своєю діяльністю. До зовнішніх факторів можна віднести: зацікавленість в об'єкті діяльності, організацію форм вираження певного способу діяльності, вивчення засобів діяльності, спрямованість на глибину діяльності [93].

Таким чином, уміння самоорганізації – це засвоєні людиною способи раціонального виконання дій, котрі спрямовані на вирішення особисто значимих завдань, в яких індивід виступає суб'єктом діяльності і

саморозвитку. При цьому уміння можуть бути як практичними (операціональними), так і теоретичними (розумовими). Вони тісно пов'язані з обізнаністю в предметі, відмінним виконанням дій, творчістю.



Рис. 2.1. Схема теоретичних передумов формування самоорганізації учнів-музикантів підліткового віку

Якщо відмінне виконання особою запланованих дій передбачає оволодіння знаннями, які дозволяють обмірковувати щось, і спираються на ці знання власними вміннями, котрі забезпечують виконання певних функцій, то уміння самоорганізації забезпечують усвідомленість і обґрунтованість кожною особою власних дій. Формування компетентності полягає саме у свідомому використанні знань в конкретних умовах, що і забезпечують власне уміння самоорганізації. В той же час, в умовах практичного використання, уміння самоорганізації передбачають оволодіння саме знаннями. Вони неможливі без знань і формуються лише на їх основі. Це

створює можливість формування самоорганізаційних умінь саме на етапі навчання, що є важливим моментом для нашого дослідження.

Для подальшого дослідження самоорганізації підлітків та процесу формування самоорганізаційних умінь, необхідно визначитись із структурою цього утворення.

До структури феномену «самоорганізації», як діяльного процесу, підлітків у процесі фортепіанного навчання, ґрунтуючись на визначених науково-теоретичних підходах, основних факторах та визначенні їх комплексної наукоємної сутності, що були попередньо встановлені, необхідно віднести, на нашу думку, такі **компоненти**: **потребово-мотиваційний, когнітивно-емоційний, комунікативний, самостійно-результативний.**

Усі ці компоненти, взаємообумовлені та утворюють цілісність феномену – самоорганізації з урахуванням результату прояву самоорганізаційних умінь учня піаніста підліткового віку. Аналізуючи всі складові, які входять до цієї структури, зазначимо, поки що в теорії педагогіки її (цієї структури) як єдиної загальноновизнаної структури самоорганізації ще не розроблено. Тобто, питання визначення структури самоорганізації особи, яка навчається, залишається в музичній педагогіці до кінця нерозкритими.

Структура самоорганізації підлітків, на нашу думку, є єдиною синкретичною будовою, поділ у якій на підсистеми може бути лише умовним. Її специфічна інтегральна якість розкривається у здатності функціонування в єдності спеціально-музичного, психолого-педагогічного змістових складових, внутрішніх та зовнішніх чинників, які забезпечують ефективність музично-освітньої діяльності. Наявність усього комплексу в особистісно-діяльній сфері учня вказує на вищий рівень сформованості цього феномену.

Самоорганізацію та самоорганізаційні уміння підлітків ми розглядаємо як особистісно-діяльний феномен. У науковій парадигмі «самоорганізації»

його складові розташовуються для кожного наукового напрямку діяльності по-різному. Виокремлені компоненти обраної категорії теж будуть розглянуті нами у контексті загальноособистісних проявів «самоорганізації» особи з подальшим розподілом самоорганізаційних умінь відповідно до особливостей фортепіанного навчання піаністів.

Зауважимо, що всі *структурні компоненти* ми вбачаємо взаємопов'язаними та взаємообумовленими, натомість розглянемо кожний з цих компонентів окремо під кутом умовної самостійності.

Потребово-мотиваційний компонент здійснюється завдяки усвідомленню особистістю учня власної мотивації. Розглядаючи сутність самоорганізації підлітків, які навчаються гри на фортепіано, було з'ясовано, що основним джерелом його ефективності є самоусвідомлення школярем необхідності розкриття власного потенціалу, набуття музично-виконавського досвіду, практичних умінь і навичок. Це – такий стан особистості, що виражає залежність від конкретних умов існування, а потреба, у свою чергу, виявляється через мотивацію, педагогічне спонукання до діяльності.

Підвищення ефективності будь-якої музичної навчальної діяльності учнів залежить від багатьох чинників. Деякі з них мають чітку вираженість, стійкість, завдяки чого вони суттєво впливають на рівень сформованості необхідних умінь. Сукупність всіх мотивів щодо самоорганізації особи називається мотивацією, яка утворює підґрунтя формування особистості, тому усвідомленість її стає, свого роду спонуканням до необхідної активності [156]. Мотивація розуміється нами як система взаємопов'язаних і взаємообумовлених мотивів діяльності особистості, яка свідомо визначає свою поведінку.

Значною мірою спостерігається безпосередня залежність дієвості посилення мотивації особи до самоорганізації від попереднього етапу її розвитку, стає суб'єктивною реакцією на зовнішні впливи. Музично-теоретичні та деякі методичні знання, які отримують учні під час навчання, мають особистісне значення для них. Мотиви об'єктивно відкриваються

свідомості школярів шляхом самоаналізу та самопізнання особливостей своїх успіхів. Мотиви проявляються як суб'єктивні, тобто у вигляді потреб, зацікавленості, переконань, бажання досягти запланованих цілей у своєму фортепіанному навчанні.

Визнаючи провідними чинниками посилення мотивації учнів до самоорганізації, ми зупинились на таких : - усвідомлення необхідності, а значить особистісної значущості основних стійких музичних знань, умінь та навичок для подальшої самостійної навчальної роботи; - зацікавленість конкретними методами, фортепіанними техніками, притаманним їм відповідними заходами, які сприяли б процесу самостійного вивчення та самооцінки стосовно власної самостійної практики як підґрунтя забезпечення успішної діяльності; - постійна потреба у інтелектуально-творчій самоактуалізації [85].

Розглянуті мотиви є джерелом захоплення фортепіанним навчанням, відкритими виступами, тренувальною роботою. Позитивна мотивація забезпечує свідоме прагнення учнів до виконання власних запланованих і музично-виконавських цілей. За умов стійкого вмотивованого позитивного бажання набути конкретні знання та уміння школярі виявляють працездатність, наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість, інтелектуальну гнучкість, емоційну забарвленість, отримуючи при цьому ефективний результат навчання.

Серед низки конкретних самоорганізаційних умінь цього комплексу учнів-музикантів ми назвемо такі уміння:

- ставити перед собою навчальну мету щодо вивчення фортепіанних творів різних стилів, жанрів, форм;
- розкривати в собі нові інтереси, вподобання стосовно фортепіанної музики, конкретних композиторів.

Когнітивно-емоційний компонент нами свідомо застосовується із бінарно-змістовою характерністю, оскільки його обидві складові розкривають особливості пізнання та можливості емоційного на них відгуку,

переживання суб'єктом реального буття, відношення отриманих знань до самої реальності, умови валідності (реальності) цих знань. Доцільно згадати думку Б.Теплова про те, що лише ті знання стають дійсно знаннями особистості, якщо вони емоційно пережиті. Цей підхід розкриває модальність, тобто шлях логічного мислення, осмислення дій кожним підлітком, емоційно збагачує усвідомленість мотивації самоорганізації на шляху до власного саморозвитку, поширення інтелектуально-емоційного досвіду у процесі музичного самовдосконалення, у ньому виявляється і обсяг музичних знань, зміст відповідних фортепіанних технік та їх емоційне художнє відтворення.

Когнітивний тип суб'єкта проявляється у відносно стійких індивідуальних особливостях його пізнання, які розкриваються у використаних кожним учнем-музикантом пізнавальних стратегій. Когнітивний підхід забезпечується виявленням сукупності власних установок щодо пізнання. На відміну від низки концепцій щодо формального аспекту індивідуальних відмінностей, ми погоджуємося з теоретичними висновками про те, установки щодо пізнання обов'язково містять зміст мотивів, аксіологічних орієнтирів особистості, музиканта підліткового віку у тому числі, які по своїй суті і стають визначальними стосовно власних установок на унікальну навчально-виконавську музичну діяльність. Необхідність самовизначення набуває особливого сенсу у сучасних процесах існування відкритого міжнародного суспільства, оскільки яскраво виявляється ефект множинності навчальної діяльності та комунікації. Це особливо актуально в сучасних умовах Інтернет мережі, відкритого суспільства, що надає додаткових можливостей стосовно отримання когнітивної інформації та емоційних відчуттів.

Ми свідомо звертаємо увагу на когнітивну активність учня-музиканта, яка іноді непомітно, але обов'язково виявляється у логіці структурування музичного матеріалу фортепіанних творів, розгортанні драматургії музичного твору, способах музичного мислення підлітка, модальності

сприйняття музичної інформації. Відомо, що А.Макаренко логіку цінував разом із ціннісно-смысловим компонентом у будь-якій навчальній діяльності: логіку розвитку навчального процесу, логіку становлення учня, логіку організації самостійної роботи, у тому числі разом з імпровізаційним характером освітньої практики.

З огляду на зазначене, можна стверджувати, що важливим для нашого дослідження є трактування логіки як основи організації навчального процесу та результату застосування логічних прийомів мислення до аналізу та природи опанування музичною теорією, різних фортепіанних технік, а також як послідовність побажань та правил стосовно розгортання змісту музичного твору засобами музичної виразності або, що особливо важливо для нашого дослідження, застосування, проектування навіть власної емоційної драматургії виконуваних музичних творів, які вивчаються учнями, та емоційного ставлення до самопізнання (рефлексії), самооцінки, що є відправними позиціями самозростання учня на шляху до можливості сміливого застосування набутих умінь самоорганізації у самостійній навчальній та виконавській діяльності.

Серед низки конкретних самоорганізаційних умінь цього комплексу учнів-музикантів ми назвемо такі уміння :

- знаходити нову інформацію про виконавців і планування своїх способів відповідно до обраного еталону піаніста;
- емоційно виражених реакцій на незнайомі музичні фортепіанні твори з урахуванням попереднього слухацького та виконавського досвіду;
- чуттєво адекватного прояву власних образно-емоційних реакцій на характер виконуваних фортепіанних творів;
- здобувати знання в Інтернет мережі.

Комунікативний компонент ми розглядаємо у поєднанні двох смислових складових: музичного навчального спілкування (між викладачем та учнем, між однолітками), опосередковано між автором музичного твору та виконавцем і публікою.

На думку Ш.Амонашвілі, характер спілкування викладача з учнями – «це фундамент, на якому будується вся діяльність школи». Ним було виявлено два типи спілкування: імперативний і, як його називають, гуманістичний. Перший тримається на примушенні, покаранні, побоюванні оцінок, другий – на рівноправному співробітництві педагога з учнями, довірі, взаємній повазі» [7, с. 3].

У психолого-педагогічній літературі є багато досліджень стосовно визначення типів, стилів, різновидів педагогічного спілкування (Ш.Амонашвілі, Г.Каган, В.Кан-Калік та ін.). Для нашого дослідження ми обрали розгляд характеристик демократичного спілкування, яке розкриває перед суб'єктами спілкування можливості проявляти взаємоповагу, співробітництво, взаємодію у музично-виконавській діяльності тощо. Тобто реалізація спілкування в класі основного музичного інструмента (фортепіано) актуальним є другий, тобто демократичний, який «виявляється в перевазі емоційно-особистісних форм контакту педагога й учня.

Ми погоджуємось, що основним стилем підтримання художньо-емоційних контактів між викладачем і студентами має бути спільна творчість, спільний пошук істини, рівноправне партнерство в обміні думками [161, с.19].

Найбільш продуктивним для спілкування на уроках фортепіано ми обираємо відносини між учнем та викладачем на підставі захоплення спільною творчою та навчальною діяльністю з опанування фортепіанних творів різних стилів, гри в ансамблі.

Практикою доведено, що спрямованість на дитину, її розвиток, «захопленість своєю справою, професійне опанування організаторської техніки і делікатність – ось що стає запорукою продуктивного стилю у педагогічній праці» [175, с.220].

Комунікативний компонент суттєво впливає на характер системи самоорганізаційних умінь школярів, на ефективність практичної діяльності, оскільки навчання школярів у музичних школах та школах мистецтв багато в

чому залежить від безпосереднього впливу викладача (у нашому випадку з фортепіано). Той викладач, який уміє організовувати навчання, створювати хороше враження про себе, виявляє відповідальність, обов'язковість, упевненість, відкритість та щирість у стосунках, той ефективніше власними діями впливає на успіх музично-виконавської діяльності учня. Чуйність, делікатність, терпимість, доброзичливість, емоційна врівноваженість викладача позитивно позначаються і на поведінці учнів, правлять за хорошу соціальну модель. І навпаки, жорстка суворість педагога, стриманість, прямолінійність, неврівноваженість, недовірливе ставлення до інших, непоступливість у взаєминах, зайвий конформізм або егоцентризм, байдужість до думки про себе інших людей, закритість контактам, формальне ставлення до соціальних ролей негативно позначаються на характері педагогічного спілкування, на емоційному реагуванні молоддю, на виявах їхньої соціальної поведінки, призводять до виникнення конфліктів.

Ми дотримуємось думки, що основою справжньої культури спілкування є гуманне ставлення людини до людини, ми вважаємо, що викладачеві «слід виходити з правила, згідно з яким відкрите спілкування з людиною, котру ми хочемо зрозуміти та вивчити, відбуватиметься лише тоді, коли ми здатні створити довірчі взаємовідносини (клімат, атмосферу, психологічний контакт)» [23, с.71].

Підсумовуючи, зазначимо, комунікативний компонент, який відображає навчальні відносини між учнем та викладачем, має такі взаємовпливи: якщо спілкування базується на глибокій зацікавленості до учня, визнанні самоцінності його особистості, це означає, що вчитель любить учнів і вся його діяльність спрямована на розвиток їхньої духовності. Особистісне спілкування стає спілкуванням духовним. У цьому разі учень довіряє вчителю. Учитель – авторитет і найкращий посередник між ним та знаннями про навколишній світ, людей, себе. Педагогічне спілкування у музичній діяльності є унікальною умовою формування будь-яких якостей та умінь суб'єктів навчання, у тому числі самоорганізаційних вмінь підлітків.

Для дослідження формування самоорганізаційних умінь підлітків важливо зазначити, що головна форма діяльності підлітків – це є учіння, набуття необхідного тезауруса, до якого входить і певний діяльнісний досвід. (у нашому випадку набуття фортепіанної вправності).

Визначаючи роль учіння як процесу привласнення знань, норм поведінки спеціальних умінь учнем тощо, зазначимо, що учіння не може бути шаблонним, до всіх однаково застосованим, воно повинно погоджуватися з індивідуальними властивостями характеру та природженими здібностями кожного вихованця, а у самоорганізації враховувати самостійність, як вроджену якість. Саме в процесі учіння не лише виявляється, а й формується той неповторний, властивий лише цьому учню комплекс способів і прийомів опанування необхідних навичок, що забезпечує його успішність.

Не заглиблюючись у зміст стилю учіння, зазначимо, що «індивідуальний стиль учіння» – поняття доволі нове. Ця дефініція («стиль учіння») з'явилась в історії педагогіки та педагогічно-науковому обігу не так давно (його ототожнювали з поняттям «індивідуальний стиль, «природа» (М.Добролюбов, Я.Коменський); «відмінні властивості» (В.Дістервег); пізніше в психолого-педагогічній літературі з'являються такі терміни: «внутрішня позиція особистості в учінні» (Л.Божович), «стиль розумової діяльності» (Є.Климов, В.Мерлін), «індивідуальний стиль навчально-творчої діяльності» (В.Андреєв). Не заглиблюючись у контекст цих термінів, лише зазначмо, що, трансформуючи ці ідеї для формування умінь самоорганізації важливе, що основою паритетної освітньої діяльності вчителя й учня, викладача і студента є їхня неперервна розвивальна взаємодія стосовно :

1) матеріалу, що засвоюється, його змісту і системи емоційно-образних відчуттів та технологічних досягнень, в якій він подається;

2) методичної майстерності та досвіду вчителя і забезпечення набуття методів та способів дій конкретних учителів своїм учням;

3) Особливостей учня – індивідуальних характеристик його психологічного розвитку та ставлення до учіння і застосування самостійності.

Доречі, Є. Шиянов стверджує, що навчальна діяльність має своєю метою розвиток особистості самого учня шляхом присвоєння ним духовних цінностей [232]. Навчальна діяльність характеризується певними особливостями, які переносячи на нашу проблему можна представити так :

– спрямуванням на опанування навчального матеріалу та вирішення навчальних завдань, що розкриваються у плануванні вивчення складніших фортепіанних творів за вже опановані попередньо;

– засвоєнням загальних способів дій і наукових понять під час її здійснення в фортепіанній техніці, розкриваються у засвоєнні піаністичних прийомів щодо планування вивчення нових прийомів, наприклад, застосування позиційної техніки, або техніки перекладання пальців тощо;

– спонукуванням до саморозвитку в процесі задоволення пізнавальної потреби особи, надання власної оцінки своїх фортепіанних досягнень та прояв потреби вивчення сучасних стильових спрямувань;

– набуттям психічних та особистісних змін особи залежно від результатів його власних дій; корекція своїх планів відповідно до досягнень у виконавстві, планування відкритих виступів, участі у фестивалях тощо.

Н. Гализіна підкреслює, що навчальна діяльність складається із специфічних і загальнологічних навчальних дій. Специфічні навчальні дії забезпечують засвоєння знань в їх конкретному (предметному) змісті. Загальнологічні навчальні дії забезпечують формування загального підходу до аналізу навчального матеріалу, способів орієнтацій у ньому незалежно від усього змісту [211].

«Терміни «учіння» та «навчальна діяльність» у педагогічній психології і на практиці використовуються як синоніми» [211, с. 98]. На нашу думку, ці поняття не є тотожними. «Навчальна діяльність має своїм змістом опанування

узагальнених способів дій у сфері наукових понять, це діяльність учнів з опанування системи знань, умінь та навичок у процесі навчання. Прямою метою і продуктом навчальної діяльності є учіння. Учіння є необхідною умовою й основним механізмом психічного розвитку людини і триває в тій чи іншій формі впродовж усього її життя» [211, с.93].

У концепції Г.Щедровицького також розрізняються учіння та навчальна діяльність як процеси присвоєння громадського досвіду [239]. Учіння – це стихійне засвоєння, навчальна діяльність – організоване засвоєння з використанням навчальних засобів. Він вважає, що учіння – це «опанування культури, накопиченої людством <...>, переймання або засвоєння її» [239]. Натомість, обидва ці поняття спрацьовують на успішне формування самоорганізації підлітків.

Серед низки конкретних самоорганізаційних умінь цього комплексу учнів-музикантів ми назвемо такі уміння:

- чуїно відгукуватись на успіхи однолітків для забезпечення впевненості у собі для подальшої самостійної дії; бажання брати участь у ансамблях, збірних концертах;
- у діалозі з викладачем відшукувати учням найбільш доцільні прийоми самостійної роботи; відпрацьовувати конкретні прийоми артикуляції, вслуховування в фортепіанний показ викладача.

Самостійно-результативний компонент характеризується засобом самоаналізу, а також особливостей людської практики. Відштовхуючись від знання про музичне мистецтво, педагогічної техніки, бажання не лише вчити, а *навчитись* (курсив наш. – Л.С.), демонструвати рівні досягнення, у нашому випадку, учень-піаніст, демонструє цілеспрямованість у навчальній самореалізації, на шляху до якої і відбувається самостворена, спроектована самим учнем власна навчальна та музично-виконавська діяльність.

Застосування змісту цього компоненту пов'язано з розкриттям практичних методів, особливість яких виявляється в уміннях учня створювати свої прийоми успішного опанування фортепіано та інших видів

діяльності, які розгортаються від задуму, мети до кінцевого результату, тобто такі прийоми, які здатні представити учня-піаніста суб'єктом навчальної діяльності та забезпечити у всій повноті методикою подолання рецептурного (вузько виконавського, репродуктивного) виду поведінки. У педагогіці (музично-виконавська діяльність не є виключенням) усе частіше зустрічаються думки щодо виключно творчого характеру цієї діяльності, необхідності застосування мистецької імпровізації у роботі викладача, учнів, їх уміння адаптуватись у нових навчальних умовах розвиваючого суспільства, постійно змінних умовах навчання молоді, орієнтації у потоках інформації, у тому числі музичної.

Значним явищем у цьому теоретичному напрямку стає і сам процес розвитку та формування самоорганізованої особи учня-піаніста, яка у деяких характеристиках розкривається як становлення і в індивідуально-особистісному сенсі. Ці сутнісні ознаки самоорганізації мають безпосереднє відображення у практичній діяльності музиканта будь-якого віку, особливо навчальній діяльності.

Функціонально цей компонент співвідноситься із змістом конкретних методик (у т.ч. фортепіанних), оскільки постійно збільшується технологізація навчального процесу не лише за рахунок появи нових інформаційних технологій, а й за рахунок інноваційного розвитку соціальних систем. Тобто на перший план висувається розуміння освіти як створення людського образу в певних історичних умовах. У змісті навчання зменшується інформаційно-змістова частка, а збільшується стимулююча, самостійно проєктивна доля. Ускладнення освітнього музичного навчання вимагає від учня музиканта підвищення ступеня усвідомлення дій, з'являється все природніше тяжіння до рефлексії щодо процесу та результатів власних методів самоорганізації та підготовки до їх стійкого функціонування. Інакше кажучи, втрачаються риси спонтанності поведінки, а все більше укріплюються «суб'єктно-авторська позиція» (В. Серіков) [203] носіїв навчальної та виконавської діяльності.

Серед низки конкретних *самоорганізаційних умінь* цього комплексу учнів-музикантів ми назвемо такі уміння:

☐самостійно обирати фортепіанний репертуар для навчання з урахуванням власних навчальних досягнень та досвіду самостійної роботи;

☐вибирати час для навчання з обсягу начального часу для самостійної роботи та з урахуванням інших навчальних предметів;

☐планувати власні енергоресурси за рахунок використання вольових зусиль.

Самоорганізаційні уміння підлітків піаністів - особистісне надбання підлітків, в якому проявляються набуті під час самостійного учіння та спілкування з викладачем фортепіано спеціальні навички та інші мистецько-доцільні дії з метою удосконалення вже отриманих в молодших класах умінь на навичок та усвідомлення шляхів подальшої музично-творчої діяльності.

Науково-методичні засади *самоорганізаційних умінь підлітків*:

- виявлення провідних наукових підходів щодо їх формування
- обґрунтування змісту компонентної структури досліджуваного феномену



Рис. 2.2. Схема моделювання самоорганізації підлітків піаністів

Зауважимо, що визначені функції та моделі самоорганізації підлітків (підрозділ 2.1.), пред'являються до підлітків стосовно самоорганізації в контексті всіх розглянутих компонентів (підрозділ 2.2.), оскільки вони забезпечують функціональну наповненість самоорганізаційної діяльності учнів в період їх навчання. Тобто, кожний з указаних компонентів : потребово-мотиваційний, когнітивно-емоційний, комунікативний та самостійно-реалізаційний містить у своєму змісті функціональні самоорганізаційні дії : *проблемно-цільового, програмно-цільового, операційно-технологічного та рефлексивно-оцінного* спрямування.

Таким чином, визначаючи зміст самоорганізації нами було встановлено доцільність використання визначених чотирьох компонентів у його структурі. Всі компоненти з огляду на самоорганізацію учня-музиканта функціонують у визначених загальновизнаних умовах та спираються на низку принципів наукового знання. Це дає підстави для подальшого вивчення феномену самоорганізації та відповідних самоорганізаційних умінь підлітків з огляду на його музично-навчальну та музично-виконавську діяльність.

2.2. Методична модель самоорганізації підлітків у фортепіанному навчанні

У створенні теоретичної моделі самоорганізації учнів 5-7 класів нами були враховані такі науково-методичні засади :

- ☐ урахування змісту самоорганізації та самоорганізаційних умінь учнів 5-7 класів;
- ☐ урахування змісту компонентної структури досліджуваного феномену;
- ☐ виявлення провідних наукових підходів щодо їх формування;
- ☐ виокремлення основних принципів та чинників посилення мотивації;
- ☐ визначення педагогічних умов успішної самоорганізації;
- ☐ узагальнення складових теоретичної моделі методики самоорганізації підлітків у схематичному зображенні.

Визначення змісту саорганізаційних умінь учнів 5-8 класів, надане у розділі 1, дає підстави для подальшого виявлення провідних науково-теоретичних підходів щодо їх формування. Серед таких підходів ми зупинимося на двох провідних, а саме: *суб'єктному* та *технологічному*.

Суб'єктний підхід, зрозуміло, ґрунтується на розумінні суб'єктності як визначеності особи підлітка, у нашому дослідженні щодо опановування певною діяльністю, спираючись на свої можливості, а саме, навчання гри на фортепіано. Ми усвідомлюємо, що під суб'єктом філософією розуміється будь-який суб'єкт як носій усвідомленої активності, той, хто пізнає та збагачує власні уявлення та дії в ідеальній та предметній практиці (С. Рубінштейн, Б. Ананьєв). Для нашого дослідження суб'єктом визначено учня старших класів (5-8 кл.) школи мистецтв та музичних шкіл, людину підліткового віку, яка засобами власного учіння в обраному класі фортепіано, застосовуючи відповідні власні зусилля сприяє формуванню самоорганізаційних умінь у процесі опанування фортепіано. Враховуючи виокремлені особливості обраного віку школярів, зауважимо стосовно їх стремління до вияву якостей дорослості, що є для нас підставою розглядати їх характерні особливості та досягнення на шляху до раннього взросління.

Суб'єктний підхід надає можливість визначити динаміку розгортання особистісних якостей (у нашому дослідженні, самостійності) та діяльності (самоорганізаційні уміння) людини. Ми враховуємо, що проблема суб'єкта у педагогічній діяльності є складною і неоднозначною. По-перше, кожна людина може бути здатною до навчання (у нашому випадку музики, а в цьому контексті, опанування фортепіано). Без спеціальної підготовки це може відбуватись інтуїтивно, і навіть з хорошими результатами. Але у виникненні нестандартної педагогічної ситуації можуть виявитись негативні наслідки [105, с. 50–51]. Фахового досвіду суб'єкта підлітка може бути недостатньо. По-друге, діяльність, наприклад, досвідченого вчителя є завжди усвідомленою, виправданою, продуктивною навіть у складних ситуаціях.

Тому, суб'єкта навчальної діяльності, підлітка можна вважати лише носієм самостійної роботи.

Учня, у якості суб'єкта музичної діяльності можна розглядати таким у разі сформованості у нього стійкої мотивації до цієї діяльності, навчання музики, фортепіанного навчання; здатності до вибору мети, критеріїв оцінки відповідної діяльності, набуття самоорганізаційних навичок; спроможності реалізовувати мету за допомогою спрямованих навичок на розкриття та набуття самоорганізаційних умінь, незалежно від дій інших учнів, можливості орієнтуватися у ситуаціях педагогічної комунікації, прояву адекватних емоційних реакцій. Все це забезпечує ефективність праці відповідно до соціально визнаних стандартів.

Застосовуючи суб'єктний підхід, ми враховували, що суб'єктом (учня та викладача в межах навчальної взаємодії) навчання музики як таким робить, перш за все, зацікавленість у власній діяльності, готовність до включення в активну музично-навчальну та виконавську діяльність і оволодіння необхідними знаннями, комплексом навичок та *умінь* (курсив наш. – Л.С.), творчими методами.

Отже, для розкриття ефективності формування самоорганізаційних умінь підлітків у фортепіанному навчанні ми обираємо *суб'єктний* науково-теоретичний підхід з урахуванням загальнопедагогічних чинників мотивації.

Що стосується *технологічного* науково-теоретичного підходу, то ми керувались визначенням технології як знання про мистецтво техніки діяння, бажання не лише вчити, а й навчити та навчитись. У формуванні самоорганізаційних умінь підлітків-піаністів ми спираємось на їх цілеспрямованість до ефективного набуття та удосконалення відповідних дій, подальше використання у самостійній навчальній і творчій практиці.

Застосування цього науково-теоретичного підходу пов'язано з розкриттям практичних методів опанування фортепіано під керівництвом викладача та, особливо, самостійно, характерність яких виявляється по двох напрямках : в методичних уміннях викладача (у нашому випадку з

фортепіано) створювати свої методи успішної діяльності від задуму до кінцевого результату, тобто такі методи, які здатні розкрити особливості поведінки викладача як суб'єкта спеціального (фортепіанного) навчання та творця методики, яка здатна подолати репродуктивні способи діяльності. Ми згадували, що у музичній педагогіці, частіше зустрічаються думки стосовно виключно творчого характеру, необхідності мистецької імпровізації у роботі вчителя, з чим ми повністю погоджуємось. Ця думка продовжується в усвідомленні нами необхідності прояву суб'єктних характеристик підлітка, якими стають самостійність та самоорганізаційні уміння, які є надбанням кожної конкретної особистості учня-піаніста.

Значним компонентом цього напрямку стає разом із розвитком учня сам процес самовдосконалення діяльності викладача з фортепіано, яке у деяких характеристиках розкривається як становлення педагогічної майстерності не лише у професійному сенсі, а і в методичному. Ці сутнісні ознаки технологічного підходу мають безпосереднє відображення у формуванні самоорганізаційних умінь учнів на уроках фортепіано, оскільки для учня підлітка діяльність викладача є ще й безпосереднім прикладом для навчання і соціального становлення.

Функціонально технологічний підхід співвідноситься із конкретними методиками, оскільки постійно збільшується технологізація педагогічного процесу не лише за рахунок появи нових інформаційних технологій, а й за рахунок інноваційного розвитку соціально-педагогічних систем. У змісті навчання зменшується інформаційна частка, а збільшується стимулююча, проєктивна доля. Ускладнення навчального процесу вимагає від викладача та учня підвищення ступеня осмисленості, вмотивованості дій, з'являється все природніше тяжіння у викладачів до результатів та продовження в учнях своїх методик, на думку В. Серікова, укріплення власної суб'єктно-авторської [203] позиції, а для учня ствердження самостійно обраних методів учіння.

Отже, виокремлення *технологічного* науково-теоретичного підходу засноване на застосуванні раціонально-контрольованих технік, методик, які уможливають отримання гарантованих результатів та у цьому контексті у нашому дослідженні – формування необхідних самоорганізаційних умінь підлітків у навчальній та особистісній взаємодії із викладачем, розкриваючи при цьому можливості вродженої та сформованої самостійності.

Головними факторами організації формування та успішного набуття необхідних самоорганізаційних умінь ми вважаємо:

- *узгодження* системи компонентної структури з визначеними принципами;
- *дотримання режиму* роботи викладача з учнями (поступове збільшення навантаження та ускладнення навчального матеріалу);
- *збагачення засобів виразності* звуковидобування та інших фортепіанних якостей, набутих у процесі формування самоорганізаційних умінь;
- *уникнення основних недоліків*, які унеможливають формування самоорганізаційних умінь серед яких (за МҐГарсія): поганий слух, обмежена інтелігентність, слабе здоров'я, патологія технічного апарату, відсутність емоційності та інше.

Ми усвідомлюємо, що основним фактором самовдосконалення є цілеспрямоване посилення мотивації. Мотив, мотивація діяльності, навчання є одними з ключових понять у психології особистості. Цю проблему досліджували МҐД'яченко, ЛҐКандилович, ОҐЛеонт'єв, СҐРубінштейн. Грунтуючись на думці, що мотиви особистості є рушіями його самостійної роботи, зміст мотивів визначається сукупністю актуальних цікавих питань. Тому, одним із узагальнених основних факторів, який став відправним для нашого дослідження, обрано *цілеспрямоване посилення мотивації*, який виявляється у стимулюванні навчальної мотивації учня методом спонукання до усвідомлення його сенсу. Схарактеризувати це явище можна через інтенцію діяльності. Брак такої мотивації може призвести до зниження результатів роботи, невдоволеності своєю діяльністю, зниженої самооцінки,

психологічного напруження, що відповідно може загальмувати бажання до самореалізації особистості в цілому.

Музично-освітня, як будь-яка інша діяльність, здійснюється завдяки усвідомленню мотивації. Ми з'ясували, що основним джерелом ефективності музичної діяльності є глибоке усвідомлення учнем необхідності набуття музично-теоретичних знань, практичних умінь і навичок з музичної освіти. Потреба, у свою чергу, як особливий стан особистості, що виражає залежність від конкретних умов існування, виявляється через мотивацію, тобто спонуканням до діяльності [14; 106]. Позитивна мотивація у суб'єктів навчання не виникає спонтанно. Зацікавленість музичною діяльністю (у різних її формах), прагнення опанувати необхідні знання, отримати задоволення від своєї самостійної роботи, намагання вдосконалити власну фортепіанну підготовку потрібно спонукати за рахунок формування в учнів потреби в обраному шляху.

Усвідомленість мотивації багато в чому визначає психічну діяльність людини: процеси мислення, запам'ятовування, вольові зусилля тощо. Від глибини та всебічності мотиваційних складових залежать й якості особистості. Тому посилення мотивації, що спрямована на забезпечення позитивного впливу на свідомість, волю та почуття підлітків, особливо у цьому вирішальному віці становлення особистості, ми вважаємо однією з найважливіших педагогічних умов їх самоорганізації.

Позитивні зміни в мотиваційній сфері учнів відбуватимуться тоді, коли уявлення про майбутню музичну діяльність (будь-то подальша спеціальна, аматорська діяльність), яке отримане на заняттях та сформоване теоретично співпадає з реальними умовами їхньої музичної діяльності. Виникає необхідність у постійному впливі викладача (у нашому випадку з фортепіано) на розвиток музичного світогляду своїх учнів. Для цього потрібно своєчасно, з перших занять, з перших бесід переконувати їх у, перш за все, особистісній значущості їхньої музичної діяльності, у необхідності підготувати себе під час навчання у музично-освітньому закладі до

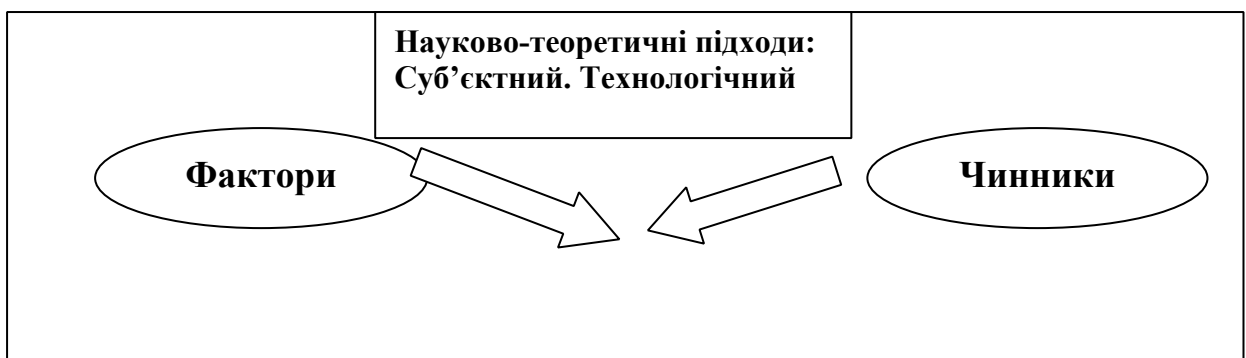
подолання різноманітних труднощів, які виникають у самостійній роботі та переконати у її слушності та корисності не лише для самостійних занять з фортепіано, а для загально життєвих шляхів.

Так, розглянувши самоорганізаційні вміння як категорію наукового пізнання, було визначено його психологічну, педагогічну, музично-освітню та музично-виконавську *комплексну наукоємну сутність*.

Так, основними узагальненими чинниками, які зустрічаються у теоретичних висновках різних вчених стосовно самоорганізації ми виокремили такі:

- свобода вибору людиною форм та самоорганізаційних методів вибору та розкриття власного потенціалу, свободу, яка з віком закріплюється та поглиблюється;
- керованість поведінки людини (у тому числі школяра) раціональністю;
- прагнення до самоактуалізації людини як цілісного ества;
- постійне намагання до особистісного зростання, що веде до обов'язкової зміни людини (від дитинства до підліткового віку та подалі, хоча більше можливостей з психологічної точки зору мають ті учні, у кого є вроджене намагання актуалізуватись);
- вплив власної самооцінки кожної людини на вираження своїх потреб, що забезпечує її унікальність;
- значний вплив ситуаційних змін обставин, соціального, фізичного та мистецького оточення на самоорганізацію своїх умінь (навіть поза вродженості потреб).

Узагальнюючи, представимо основні науково-теоретичні підходи, фактори та чинники на відповідному рисунку.



<p>–Узгодження системи компонентної структури з визначеними принципами.</p> <p>–Дотримання режиму роботи викладача з учнями (поступове збільшення навантаження та ускладнення навчального матеріалу).</p> <p>–Збагачення засобів виразності звуковидобування та інших фортепіанних якостей, набутих у процесі формування самоорганізаційних умінь.</p> <p>–Уникнення основних недоліків, які унеможливають формування самоорганізаційних умінь серед яких (за М.Парсія): поганий слух, обмежена інтелігентність, слабке здоров'я, патологія технічного апарату, відсутність емоційності та інше.</p>	<p>Свобода вибору людиною форм та самоорганізаційних методів вибору та розкриття власного потенціалу, свободу, яка з віком закріплюється та поглиблюється.</p> <p>Керованість поведінки людини (у тому числі школяра) раціональністю;</p> <p>прагнення до самоактуалізації людини як цілісного ества.</p> <p>Постійне намагання до особистісного зростання, що веде до обов'язкової зміни людини (від дитинства до підліткового віку та подалі, хоча більше можливостей з психологічної точки зору мають ті учні, у кого є вроджене намагання актуалізуватись).</p> <p>Вплив власної самооцінки кожної людини на вираження своїх потреб, що забезпечує її унікальність;</p> <p>значний вплив ситуаційних змін обставин, соціального, фізичного та мистецького оточення на самоорганізацію своїх умінь (навіть поза вродженості потреб).</p>
--	---

Рис. 2.3. Науково-теоретичні підходи в системі факторів та чинників.

Серед формотворчих **педагогічних принципів** для нашого дослідження були обрані такі :

- синергетики, за яким передбачаються прояви самостійності підлітка у внутрішньому саморусі самоорганізаційних умінь, спрямованих до наміченої власної мети;
- суб'єктивізації, за яким відбуваються прояви самостійності у створенні внутрішніх стимулів просування до наміченої мети;
- індивідуалізації, який проявляється стосовно врахування психологічних властивостей кожного суб'єкта, підлітка, та набуття ним несхожого з іншими кінцевого результату;
- рефлексійності, який проявляється у самовідчутті підлітка його причетності до загального успіху навчальної взаємодії;
- ефективності, що розкриває технологічність, яка ґрунтується на теоретично та практично виправданій методичній системі досягнення результатів самоорганізації;
- результативності, який проявляється в обранні підлітком своєї мети та досягненні здобутків індивідуального шляху самоорганізації;

- гармонічності, що розкривається у загальній системі музично-освітньої діяльності музичних шкіл та музичних відділень шкіл мистецтв.

Як уже відмічалось, визначаючи принципові засади щодо формотворення процесу самоорганізації, у нашому дослідженні було застосовано принципи узагальнюючого та конкретного змістового рівня. Наголошуючи на узагальнюючих педагогічних принципах відмітимо, що вони спряли спеціальній конкретизації умінь у процесі самоорганізації учнів-музикантів на практиці, ми розглядаємо їх як конкретні принципи, що входять до низки загально дидактичних принципових положень.

Про важливість розробки **педагогічних умов** наголошується у наукових працях з проблем музичної педагогіки як українськими авторами, так і китайськими (А.Зайцева, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, А.Ткачук, Цюй Сяюй та ін.).

Для визначення оптимальних умов, щодо самоорганізації учнів у процесі фортепіанного навчання, насамперед вважаємо за доцільне з'ясувати сутність та зміст педагогічних умов, як необхідною засадничою складовою ефективності цього процесу.

Так, у тлумачному словнику української мови умовою називають необхідну обставину, яка уможливорює здійснення, створення, утворення будь-чого, сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється будь-що.

Умова трактується у довідковій літературі як правило, яке встановлюється в будь-якій сфері життя або діяльності. У педагогічній енциклопедії «умова» визначається ще і як: по-перше, необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє будь-чому; по-друге – обставини, особливості реальної діяльності, при яких відбувається або здійснюється будь-що; по-третє – правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу будь-чого; по-четверте – сукупність даних, положень, що лежать в основі будь-чого [174, с. 627].

Таким чином, із довідкових видань ми дізнаємось, що умова – це «необхідна, обов'язкова обставина, передумова, що визначає, зумовлює існування, здійснення будь-чого»; - «обставина, в якій щось проходить; обставини, при яких щось здійснюється»; - «домовленість, порозуміння двох або більше осіб про щось»; - «вимоги, зобов'язання, пропозиції, висунуті стосовно договірних сторін».

Умови розглядаються філософією як середовище, в якому перебувають і без чого не можуть існувати. До того ж, умова трактується як будь-які обставини, за яких щось може відбутися. Вона розкривається як те, від чого залежить щось інше (обумовлене), що робить можливим наявність будь-чого, стану або процесу.

Аналіз наукової літератури дав змогу констатувати, що умова, як наукова категорія, віддзеркалює універсальні зв'язки понять із тими чинниками, завдяки яким вона виникає й існує. За наявності відповідних умов властивості речі переходять з можливості в дійсність. Особливістю умови є те, що вона не виникає сама по собі, без діяльності людини не може перетворитися на нову дійсність, продукувати її, вона лише стає складовою створення можливості нових проявів об'єктів як зумовлених. У науковій літературі пояснюється, що умови не визначають самої сутності речей, натомість вони безпосередньо впливають на способи їх існування. Активним, діяльним чинником впливу умов на спосіб існування певної речі є людина як суб'єкт діяльності. Умова розглядається нами категорією відносин предмета з навколишнім світом, без сукупності з яким він існувати не може.

Для нас є важливим трактування умов особливо з психологічної точки зору, оскільки самоорганізація має глибоко психологічний науково-теоретичне обґрунтування. З позицій психології умова розглядається як особлива обставина, що впливає на розвиток кожної особистості. Розкриваючи залежність становлення та розвитку особистості від наявних умов, психологи підкреслюють, що «зовнішні впливи дають той чи інший психічний ефект, лише трансформуючись через психічний стан суб'єкта,

через думки і почуття, які в нього склалися» [191]. Тобто психологією визнається залежність розвитку особистості від створених умов, та підкреслюється, що будь-яка людина – не є пасивний об'єкт впливу оточуючого середовища, а є активна діяльна істота. Цим пояснюється те, що зовнішні впливи визначають її становлення та розвиток не безпосередньо, а трансформуючись у поведінці особистості, її життєвому досвіді, розкриваючись через індивідуальні психічні особливості людини та її діяльність.

У педагогічній науці умови розглядаються як такі обставини, що зумовлюють ефективність педагогічного процесу (Ю. Бабанський, В. Бутенко, Н. Кузьміна, Г. Падалка, О. Ростовський, Г. Шевченко та ін.).

Визначаючи педагогічні умови навчання мистецтву, Г. Падалка, наприклад, наголошує, що «умови – це цілеспрямовано створені чи використані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [171, с. 160].

Автор вказує на ті умови, що мають пріоритетне значення. До них віднесені: - створення позитивної атмосфери навчання; - досягнення діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі; - забезпечення пріоритету практичної діяльності [171, с.160–176].

Зазначимо, що аналіз педагогічних досліджень останніх років дозволяє констатувати розмаїття наукових підходів до розробки педагогічних умов, що перш за все, визначається сутнісними характеристиками та особливостями тих проблем, які розкриваються автором.

Під час наукового узагальнення було обґрунтовано формотворчі педагогічні умови, серед яких основною умовою самоорганізації учнів нами визначено спонукання позитивного ставлення учнів до формування самоорганізаційних умінь. Серед інших педагогічних умов ми вважаємо доцільними такі: забезпечення необхідними знаннями та методичними прийомами щодо опанування конкретними фактами самовизначеності, активізація проблемно-діяльнісної «самостійності» інтерактивного

спрямування; заохочення самостійної проектною творчо-реалізаційної виконавської діяльності та інші.

Узагальнено можна представити ефективність самоорганізації учнів згідно установлених педагогічних умов завдяки урахуванню педагогічних принципів (за В.Генецинським) [48].

Педагогічне обґрунтування самоорганізації та її формування передбачало, передусім, визначення педагогічних умов, які сприяли б ефективності формування означеного феномена. Адже, саме умови забезпечують можливість досягнення результативності педагогічного процесу, активність розвитку особистості та її окремих якостей.

Такими **узагальненими педагогічними умовами** стосовно самоорганізації підлітків нами визначено:

- спонукання позитивного ставлення учнів до навчальної самоорганізації;
- забезпечення пріоритету самостійно-творчої музично-навчальної діяльності та вільного вибору щодо актуалізації власного потенціалу;
- забезпечення психолого-педагогічною інформацією щодо змісту самоорганізації та відповідних технік рефлексії;
- стимулювання підлітків до набуття навчального досвіду та особистісного зростання;
- заохочення до самостійної діяльності та створення власної музичної інтерпретації фортепіанних творів;
- цілеспрямований вплив викладача фортепіано на самостійну діяльність учнів на засадах постійної самооцінки.

Зосередимо спеціальну увагу на кожній з визначених нами узагальненій педагогічній умові.

Спонування позитивного ставлення учнів до навчальної самоорганізації – педагогічна умова, яка реалізується протягом всього навчання у музичній школі та на музичних відділеннях шкіл мистецтв. Вона безпосередньо сприятиме розвитку потребово-мотиваційного компоненту та опосередковано

матиме позитивний вплив на ефективне формування всіх компонентів, оскільки особистісне позитивне ставлення до саморозвитку відбивається і на вивченні необхідного теоретичного матеріалу, саморегуляції власних здобутків, на відчутті емоційного піднесення у практичному застосуванні своїх здобутків та їх презентації у публічних виступах.

За умов забезпечення пріоритету *самостійно-творчої музично-навчальної діяльності та вільного вибору щодо актуалізації власного потенціалу* учень музичної та мистецької школи розумітиме навчальну та практичну реалізаційну роль підвищення свого рівня самоорганізації, підвищуватиме всі свої навчальні здобутки. До того ж забезпечення вільного вибору щодо актуалізації кожним учнем своїх індивідуальних можливостей сприятиме розвитку саме тих потенційних характеристик, які є найпоказовішими у його психологічному портреті, і можуть стати ведучими у музично-навчальному становленні кожного підлітка, особливо такої якості як самостійність.

Забезпечення психолого-педагогічною інформацією щодо змісту самовдосконалення та відповідних технік рефлексії матиме важливе значення у формуванні когнітивно-емоційного компоненту, оскільки наявність необхідної інформації щодо набуття цінних знань, необхідного досвіду, вивчення та застосування у фахово-реалізаційному компоненті шедеврів національної мистецької творчості (музичних творів, зразків виконавського досвіду, прикладів світової культурної спадщини тощо) безпосередньо сприятиме формуванню указаних компонентів самоорганізації. До того ж, важливу роль відіграватиме й інформація про самооцінні дії, рефлексію (самопізнання) учнів, які здатні до критичного мислення, та сприятимуть власну самовизначеність під час безпосередньої навчальної діяльності та опосередковано через розвиток власних можливостей, та подальшій корекції своїх самостійно-реалізаційних можливостей, фіксації певних здобутків на шляху до активної самостійності.

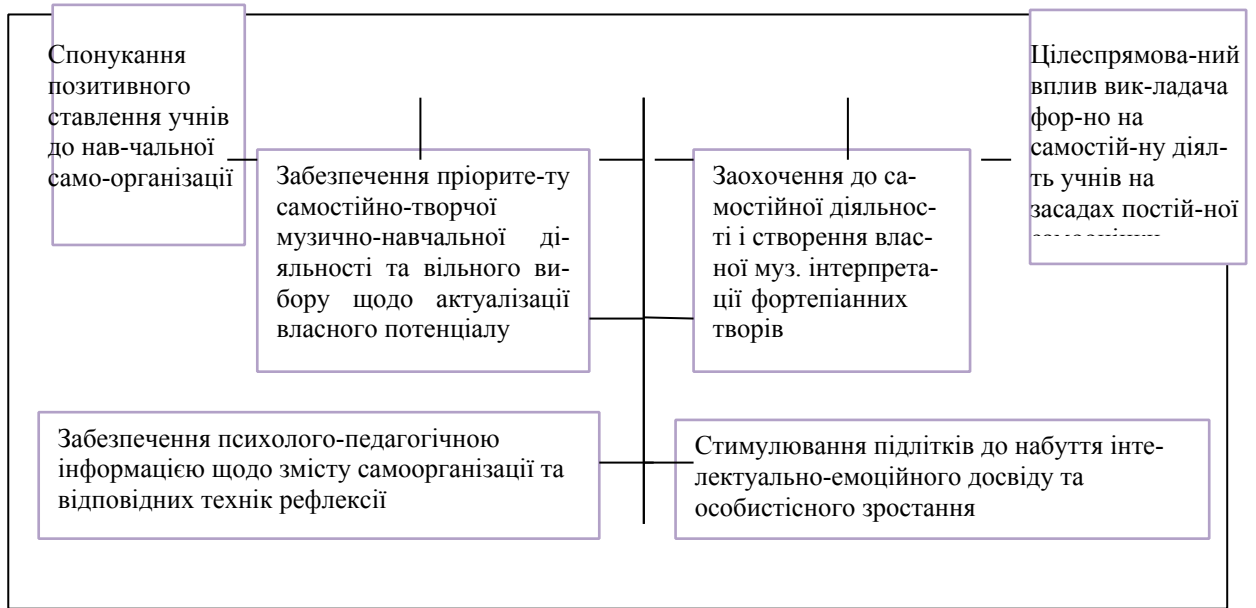


Рис. 2.4. Схема педагогічних умов самоорганізації учнів-піаністів

Стимулювання підлітків до набуття інтелектуально-емоційного досвіду та особистісного зростання буде необхідною умовою щодо вивчення більшої кількості прикладів художньої творчості всесвітнього значення, інтерактивної освітньої практики, збагачення тезауруса кожного учня та його потреби у збагаченні власного творчо-презентативного досвіду, сценічних виступів, концертних презентацій своїх здобутків. Це безпосередньо сприятиме формуванню самостійно-реалізаційного компоненту самоорганізації.

Дотримання умови щодо *заохочення до самостійної проектної діяльності та створення власної музично-виконавської інтерпретації фортепіанних творів* у навчанні, власної поведінки орієнтує підлітків на розвиток інтерпретаційних умінь, які проявляються не лише у музично-творчій практиці, а до того ж за своїми психологічними наслідками може бути ефективною умовою саморганізаційних вмінь у будь-якій навчальній діяльності. Що стосується розвитку самостійної проектнової діяльності, то ця умова необхідна для створення власних особистісно життєвих проектів

кожної молоді людини, оскільки саморозвивальна діяльність починається саме з проекту власних потреб та дій. Ця умова сприятиме формуванню комунікативного та самостійно-реалізаційного компонентів самоорганізації.

Цілеспрямований вплив викладача фортепіано на самостійну діяльність учнів на засадах постійної самооцінки на засадах постійної самооцінної діяльності матиме позитивно регулюючий результат, оскільки відповідні програми кожного підлітка має розвиватися за власним проектом кожної неповторної особистості.

Узагальнюючи зміст визначених педагогічних умов ми представили його схематично на рисунку 2.4.

Натомість у межах конкретного музичного, а саме – фортепіанного навчання в процесі музично-освітньої діяльності учнів засобами музичного мистецтва, у освітньому середовищі шкіл мистецтв постійно для означеного віку виникає необхідність педагогічного впливу на навчальну діяльність.

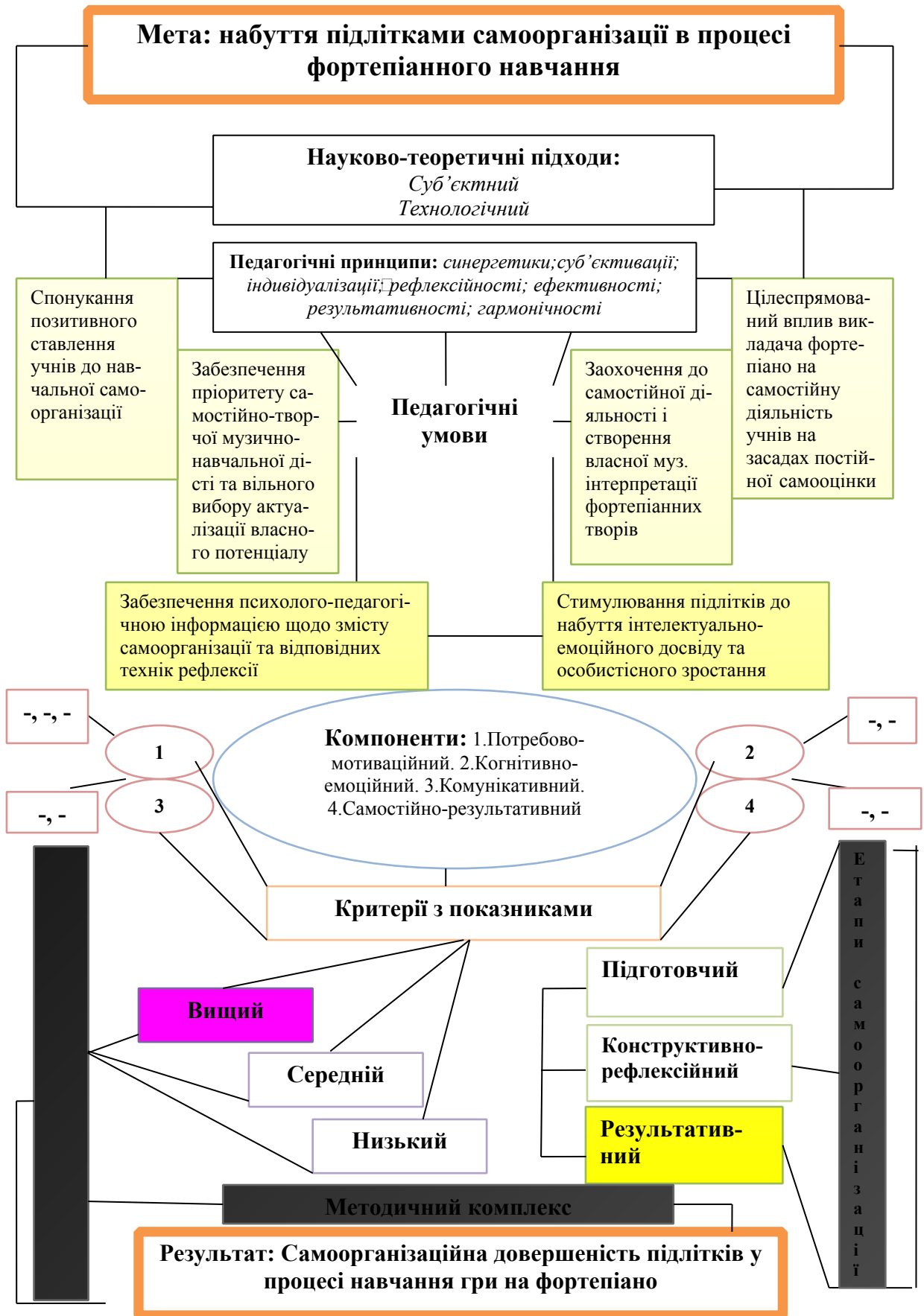


Рис.2.5. Схема моделі методики самоорганізації підлітків у процесі фортепіанного навчання

За психологічними особливостями підлітки потребують часткової свободи у виборі мети, способів її досягнення. Це можливо частково у навчальному спілкуванні, особливо у музичній діяльності. Треба брати до відома, що умови інтеракції вносять корективи у навчальний процес.

Таким чином, використовуючи виявлені засадничі функції педагогічних умов формування самоорганізації підлітків та спеціальних педагогічних умов щодо самоорганізаційних умінь у фортепіанному навчанні, визначимо складові процесу формування та визначимо необхідні формотворчі принципи, розробимо адекватні критерії оцінки самоорганізаційних умінь з відповідними показниками для подальшого дослідження обраного феномену та проведення експериментальної роботи.

Ми усвідомлюємо що ефективність проведення експерименту безпосередньо залежить від встановлених принципових положень, визначених критеріїв та їх показників, розроблених заходів щодо діагностики та встановлення рівнів сформованості означеного феномену.

Грунтуючись на визначених у попередніх розділах науково-теоретичних підходах : *суб'єктному* та *технологічному*, враховуючи зміст феномена «самоорганізація» розроблена компонентна структура, блоки самоорганізаційних умінь учня піаніста. Вони конкретизовані у таких компонентах самоорганізації підлітків : *потребово-мотиваційному*, *когнітивно-емоційному*, *комунікативному* та *самостійно-реалізаційному*. В процесі дослідження було виокремлено *принципи* самоорганізації. Керуючись цими принципами розроблено відповідну структуру критеріїв оцінки сформованості обраного феномену та їх показників для адекватної оцінки набуття встановлених самоорганізаційних блоків умінь підлітків, які опановують фортепіано, виявлення міри успішності у цьому процесі.

Висновки до другого розділу.

У другому розділі були поставлені завдання стосовно розроблення структури самоорганізації та методичної моделі її практичної реалізації, розв'язання яких дали змогу зробити такі висновки :

1. Самоорганізація як процес, самоорганізаційна діяльність, розглядається як один із операціональних рівнів активності людини, котра координує свої знання та вміння на шляху від мети до результату. Але – це не просте відтворення алгоритму дій (орієнтувальних, виконавчих, прогнозуючих), за яких уможлиблюється досягнення поставленої мету. Вона утворена так званими самоорганізаційними вміннями, які представляють собою особистісні дії, котрі базуються на існуючих знаннях і дозволяють здійснювати й регулювати організаційно-продуктивні прийоми у постійно змінних умовах діяльності. Розглянувши самоорганізаційні вміння як категорію наукового пізнання, було визначено його психологічну, педагогічну, музично-освітню та музично-виконавську *комплексну наукоємну сутність*.

2. Визначення змісту самоорганізації та самоорганізаційних умінь учнів-підлітків дало підстави для розробки теоретичної моделі та подальшого виявлення провідних науково-теоретичних підходів щодо їх формування. Серед таких науково-теоретичних *підходів* ми зупинились на двох провідних, а саме: *суб'єктному та технологічному*.

У ході дослідження було розроблено *компонентну структуру*, яка містить такі компоненти: *потребово-мотиваційний, когнітивно-емоційний, комунікативний, самостійно-результативний*. Всі компоненти мають діяльнісно-орієнтовний самоорганізаційний характер, тому були розглянуті у контексті процесу їх поетапного формування.

Зауважимо, що кожний з указаних компонентів містить у своєму змісті *функціональні самоорганізаційні дії* : *проблемно-цільового, програмно-цільового, операційно-технологічного та рефлексивно-оцінного* спрямування.

Усі компоненти з огляду на самоорганізацію учня-музиканта функціонують у визначених загальновизнаних умовах, та спираються на

низку принципів наукового знання. Для теоретичного обґрунтування функціонування моделі самоорганізації були розроблені педагогічних принципи.

3. Серед формотворчих педагогічних принципів для нашого дослідження були представлені принципи :

- синергетики, за яким передбачаються прояви самостійності підлітка у внутрішньому саморусі самоорганізаційних умінь, спрямованих до наміченої власної мети;
- суб'єктивізації, за яким відбуваються прояви самостійності у створенні внутрішніх стимулів просування до наміченої мети;
- індивідуалізації, який проявляється стосовно врахування психологічних властивостей кожного суб'єкта, підлітка, та набуття ним несхожого з іншими кінцевого результату;
- рефлексійності, який проявляється у самовідчутті підлітка його причетності до загального успіху навчальної взаємодії;
- ефективності, що розкриває технологічність, яка ґрунтується на теоретично та практично виправданій методичній системі досягнення результатів самоорганізації;
- результативності, який проявляється в обранні підлітком своєї мети та досягненні здобутків індивідуального шляху самоорганізації;
- гармонічності, що розкривається у загальній системі музично-освітньої діяльності музичних шкіл та музичних відділень шкіл мистецтв.

4. Для ефективного процесу набуття саморганізаційних умінь підлітками були використані виявлені засадничі функції педагогічних умов у фортепіанному навчанні. Серед них :

- спонукання позитивного ставлення учнів до навчальної самоорганізації;
- забезпечення пріоритету самостійно-творчої музично-навчальної діяльності та вільного вибору щодо актуалізації власного потенціалу;
- забезпечення психолого-педагогічною інформацією щодо змісту самоорганізації та відповідних технік рефлексії;

- стимулювання підлітків до набуття навчального досвіду та особистісного зростання;
- заохочення до самостійної діяльності та створення власної музичної інтерпретації фортепіанних творів;
- цілеспрямований вплив викладача фортепіано на самостійну діяльність учнів на засадах постійної самооцінки.

5. Головними *факторами* організації формування та успішного набуття досліджуваного феномена ми вважаємо:

- *узгодження* системи компонентної структури з визначеними принципами;
- *дотримання режиму* роботи викладача з учнями (поступове збільшення навантаження та ускладнення навчального матеріалу);
- *збагачення засобів виразності* звуковидобування та інших фортепіанних якостей, набутих у процесі формування самоорганізаційних умінь;
- *унікнення основних недоліків*, які унеможливають формування самоорганізаційних умінь.

6. Основними узагальненими чинниками, які зустрічаються у теоретичних висновках різних вчених стосовно самоорганізації ми виокремили такі:

- свобода вибору людиною форм та самоорганізаційних методів вибору та розкриття власного потенціалу, свободу, яка з віком закріплюється та поглиблюється;
- керованість поведінки людини (у тому числі школяра) раціональністю;
- прагнення до самоактуалізації людини як цілісного єства;
- постійне намагання до особистісного зростання, що веде до обов'язкової зміни людини (від дитинства до підліткового віку та подалі, хоча більше можливостей з психологічної точки зору мають ті учні, у кого є вроджене намагання актуалізуватись);
- вплив власної самооцінки кожної людини на вираження своїх потреб, що забезпечує її унікальність;

- значний вплив ситуаційних змін обставин, соціального, фізичного та мистецького оточення на самоорганізацію своїх умінь (навіть поза вродженості потреб).

Основні теоретичні положення та розробки дисертації, представлені у другому розділі, були висвітлені у таких друкованих працях автора [125, 127, 129, 130].

РОЗДІЛ ПІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ З МЕТОДИКИ САМООРГАНІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

3.1. Діагностика стану самоорганізації підлітків у фортеп'яному навчанні (констатувальний експеримент)

Дослідження проблеми самоорганізації учнів вимагало вивчення стану їх готовності до складної творчої діяльності, яка пов'язана із усвідомленням ними необхідності постійного самостійного набуття нових знань, умінь і навичок, підвищення власної досконалості для майбутнього самостійного застосування. Реалізація такої дослідницької програми розпочалися із аналізу стану обраної проблеми. Для отримання результативних даних, вірогідності висновків було вирішено застосувати такі форми експериментального дослідження, як анкетування, усне опитування, інтерв'ювання учнів, окремі тестові завдання та вивчення відповідних документів.

Першим кроком пропедевтичного етапу констатувального експерименту (2013-2014 рр.) стало вивчення нормативних документів. Мета цієї роботи полягає у з'ясуванні наявності положень стосовно самоорганізації, самостійності тощо. В них указано, що навчання у класі фортепіано (як і з інших музичних інструментів) побудовано на трьох основних задачах, а саме: розвиток художнього мислення учня, формування виконавських навичок та виховання *самостійності* (курсив наш. – Л.С.). Для подальшого дослідження ми проаналізували існуючі нормативні документи шкіл мистецтв, якими керуються викладачі фортепіано, для визначення засобів самоорганізації підлітків.

У проаналізованих документах є окремі вказівки директивного характеру із ссилкою на авторів. Наприклад, «Належним чином сформована навичка є необхідною умовою для розвитку самостійності учня та залучення його до музичної творчості» [149, с. 9].

Документи пропонують і деякі норми педагогічної поведінки. З цих документів дізнаємось, що викладачу потрібно добре орієнтуватись у питаннях вікової психології, тому що методи навчання для кожної вікової категорії (умовно їх три: молодша, середня та старша) відрізняються. До 5 класу виявляється та частина учнів, яких можна розглядати як потенційних учнів для подальшого навчання у спеціальних музичних закладах III-IV рівнів акредитації, але рішення цього питання повинно бути відкладене до закінчення школи. Робота у старших класах буде випробуванням спеціально піаністичних даних підлітків.

Форми роботи спеціального класу з фортепіано утворюють у сукупності «комплексний метод» музичного виховання та навчання гри на фортепіано. Таким шляхом викладач може вирішити головну задачу музичної школи – виховання життєздатних музикантів, які були б готові слугувати розвитку музичної культури в нашій державі. Систематична виховна робота викладача неодмінно призводить до підвищення *самостійності* (курсив наш. – ЛПС.) учня» [221, с. 5]. Ця якість (самостійність) була виокремлена нами у теоретичній частині для усвідомлення її значущості та подальшого формування.

Надані у рекомендаціях і необхідні вказівки стосовно ефективної роботи викладачів, містять положення, в яких указано, що в сучасних умовах, при великій загальній завантаженості дітей, особливо важливо використовувати найбільш ефективні методи занять і випробувані практикою методи виховання, поєднуючи їх з рекомендаціями та висновками теорії розвивального навчання. Стосовно роботи у класі фортепіано це означає, передусім, винайдення викладачем шляхів для максимальної активізації самостійності учнів у вирішенні тих художніх і технічних задач, які перед ними виникають. Так, у методичній документації щодо організації фортепіанного навчання видно, що розвиток самостійності займає значне місце у роботі з учнями старших класів музичних шкіл.

Демонструючи зразки яскравого трактування творів у цілому та в деталях, викладачу потрібно разом з цим давати можливість ініціативно включатись у роботу самому учню. Важливо заохочувати його спроби задавати питання про ті музичні явища, з якими йому приходится зіштовхуватися, і наполегливо, по можливості самостійно, знаходити відповіді на них. Викладачу потрібно організовувати ці пошуки та спрямовувати їх, розгортаючи у процесі навчання одну за одною проблемні ситуації. При цьому потрібно мати на увазі, що у практиці загального та спеціального навчання створення такого роду ситуацій побудовано переважно на розумовій діяльності учня, а в процесі музичного виховання та навчання вони припускають максимальне використання, поряд з інтелектом, емоційної сфери та музичного слуху учня.

«Ефективною формою активізації учнів і підвищення у них інтересу до занять є *самостійне* (курсив наш. – Л.С.) розучування та виконання творів. Ці твори мають бути нескладними, відповідати за рівнем технічних задач вимогам молодших класів (на 2-3 класи нижче). Художні задачі повинні вирішуватись на рівні знань, яких досягли учні на рівні свого класу. Включення такої форми роботи практично до кожного уроку (кожний раз на новому матеріалі) значно розширює репертуар учня, його кругозір, виховує самостійність мислення, закріплює набуті знання, навички та вміння.

Самостійність учня, його творча виконавська ініціатива найбільш інтенсивно формується в роботі над так званим «обіленим» текстом тобто текстом, в якому відсутні авторські та редакторські вказівки. Учень в цьому випадку повинен самостійно обрати відповідні засоби виразності для втілення образно-емоційного змісту твору» [149, с. 10].

«Розвитку самостійності учнів, їх успішному навчанню сприяє добрий психологічний клімат на заняттях, атмосфера співробітництва, а також об'єктивність вчителя у процесі аналізу виконаних учнем творів. Педагогічний такт дозволить викладачу робити зауваження, не ображаючи самолюбство учня, не пригнічуючи його ініціативу та паростки

індивідуальності. Допомагаючи учню, важливо не тільки помічати його помилки, але й знаходити вірні шляхи їх подолання, враховуючи індивідуальні можливості кожного» [149, с. 7].

Аналіз нормативних документів, якими користуються викладачі, виявив, що у методичних рекомендаціях зазначається про необхідність застосування самостійної роботи учнів. Натомість, мало уваги приділено поглибленню в учнів старших класів музичних шкіл і шкіл мистецтв розуміння сутності самоорганізації для занять з фортепіано, та для подальшого життєвого застосування самоорганізаційних умінь.

Оскільки самоорганізація будь-якої особи безпосередньо залежить від відповідної мотивації його здійснення, необхідна спрямованість на досягнення ефективного результату. Організація цього процесу залежить від аналізу попереднього досвіду, самоаналізу, самооцінки, усвідомленості особою формування здібності до самовдосконалення на шляху до самореалізації.

Для з'ясування мотивації до самоорганізації, розпочинаючи дослідження першого компоненту – потребово-мотиваційного, було запропоновано анкету учням старших класів.

За виконання кожного моніторингового заходу були виставлені відповідні оцінки за шестибальною шкалою. Оцінки підсумовувались по всіх видах завдань для виведення загальної середньої арифметичної.

Для з'ясування основних методичних прийомів аналізу стану проблеми було вивчено рівень сформованості самоорганізаційних умінь підлітків та узагальнено результати цього дослідження.

Розпочинаючи аналіз самоорганізаційних умінь учнів, ми спирались на усвідомлення теоретичної сутності цього складного поняття, його психологічної глибини. Було взято до уваги те, що самоорганізація – це є, перш за все, свідомо та систематична робота школяра над собою з метою вдосконалення тих понять та умінь, які було набуто ними раніше, та тих, які учень вирішив набутися у результаті самостійної діяльності. До уваги

обов'язково приймалися якості особистості кожного, які були сформовані раніше у попередньому досвіді, та бажані для подальшої життєдіяльності.

Аналіз теоретичних робіт дав можливість усвідомити, що процес самоорганізації – складний, який залежить від самої особи, яка самовмотивована досягти власної відповідної, а іноді і високої, мети.

Головною рушійною ідеєю процесу самоорганізації підлітків було обрано усвідомлення самокерованості школярів у їх суб'єктивних намірах, самозацікавленості, які бажано розвивати підліткові, з урахуванням безпосереднього впливу викладача з фортепіано. Це спонукало до розробки усвідомлених власних дій особи, можливості залучення педагогічного впливу з боку наставників, що зробило цей процес необхідним в умовах навчання в музичній школі та школі мистецтв, а його неперервність надало можливості перспективного розвитку кожному піаністу.

Мета діагностичного етапу – проаналізувати зміст мотивації респондентів до самоорганізації. Для здійснення мети було поставлене завдання з'ясувати шляхи попереднього розвитку учнів та міру їх готовності до самоорганізаційних дій.

Для з'ясування готовності до самоорганізації було проведено діагностику серед учнів Київської Української дитячої музичної школи мистецтв, Київської дитячої музичної школи № 8, Дитячої школи мистецтв імені К.Г. Стеценка м.Корсунь-Шевченківський Черкаської обл. У констатувальному експерименті загалом взяли участь 288 осіб, з них 152 підлітка з п'ятого по восьмий класи.

Для проведення діагностичного етапу експерименту учням та їх батькам були запропоновані розроблені нами анкети. Їх зміст спрямовано на з'ясування таких питань: - оцінно-мотиваційна спрямованість дітей до організації, об'єм та якість наявного навчального досвіду учнів; - освітні можливості учнів в умовах навчання у мистецькій школі (заняття в якій проходять після уроків у загальноосвітній школі); - умови та засоби набуття освітнього та фахового ефекту від набуття самоорганізаційних умінь; рівень

відповідних психолого-педагогічних знань та зацікавленість батьків у проведених заходах, їх обізнаність у наявності само організаційних умінь їх дітей. Комплекси питань дали можливість проаналізувати мотивацію учнів щодо самостійного навчання, напрямки можливого отримання музичної освіти засобом самостійного засвоєння та зорієнтуватись у найбільш перспективних шляхах самоорганізації учнів у процесі фортепіанної підготовки.

Усне опитування було запропоновано під час зустрічей з викладачами з фортепіанного навчання, з учнями музичних шкіл та шкіл мистецтв перед виступами в концертах, після їх обговорення, перед заняттями з фортепіано, у особистому цілеспрямованому спілкуванні під час навчання. Результати цих бесід доповнили та уточнили отримані анкетні дані.

Так, на перший блок питань анкети стосовно оцінно-мотиваційної спрямованості дітей до самоорганізації, об'єма та якості наявного навчального досвіду учнів більше половини респондентів відповіли, що вони ставлять за мету покращити свою фортепіанну підготовку, та усвідомлюють необхідність подальшого власного перспективного зростання за рахунок підвищення самостійної роботи та правильної організації часу (94 учнів, 62 % від загальної кількості анкетованих).

Було з'ясовано, які саме уміння можна, на їх думку, розвивати самостійно. Більшість респондентів відповіли, що безпосередня участь у практичній діяльності (домашнє музикування, виконавська практика, творчій діяльності) надає більше всього можливостей здобувати необхідні фортепіанні навички. Вони вважають, що власна участь у сольному виконанні може позитивно сприяти на перспективний розвиток фортепіанної майстерності. Менша частина опитуваних вважає, що можна розвивати свої музичні здібності за допомогою прослуховування великої кількості аудіо- та відеозаписів інших виконавців, застосування Інтернет ресурсу відвідування концертів цікавої музики з батьками.

У цьому блоці питань було виявлено також, яким музичним творам (п'єсам, поліфонії, етюдам тощо), на думку респондентів, можливо навчитись самостійно. З відповідей на анкети стало зрозумілим, що можна самостійно отримати знання із музичної грамоти, музичної літератури. Це безпосередньо дасть можливість учням самостійно набувати свої знання, легше самоорганізуватись на таку діяльність. 30 % респондентів (46 осіб) вирішили, що опанування фортепіано може посприяти розвитку інших музично-виконавських умінь. У процесі гри на фортепіано або співу під власний акомпанемент, учні отримують більше практичних умінь, зможуть брати участь у різних формах виконавської діяльності самостійно, частіше та незалежно від інших музикантів співати під свій супровід перед слухацькою аудиторією у ЗОШ, де навчаються, перед друзями та використовувати самостійно винайдений для цього час.

У другому блоці питань для з'ясування умов розвитку самоорганізаційних умінь, беручи до уваги такі з них, як: «використання повної самостійності», «самостійної роботи, але під контролем викладача», «колективного спілкування» із однокласниками, «слухання фортепіанної гри по Інтернету» та у «процесі гри на фортепіано однокласників», було запропоновано респондентам визначити, які саме умови найкраще підходять відповідно до їх попереднього досвіду, найповніше відображають їхню можливість успішно планувати свій час та власні само організації можливості. У результаті аналізу отриманих відповідей було з'ясовано, що 50 % респондентів (76 учнів) вважають, що вони зможуть майже самостійно самоорганізуватись, правда за деякою допомогою викладачів, 30 % (46 учнів) – у колективному спілкуванні із своїми однолітками, 15 % (23 учня) респондентів вирішили, що їм необхідно більше слухати, як грають на фортепіано інші для поширення власного навчального досвіду та набуття виконавських умінь, 5 % (8 учнів) осіб (по сумі відповідей) вирішили, що їм краще самоорганізувати свої зусилля та час без будь-якої допомоги й у процесі підготовки до фортепіанних уроків. Із цього стало зрозумілим, що

загалом 65% (99 учнів) респондентів потребують безпосередньої або опосередкованої педагогічної допомоги. Це наводить на думку про доцільність включення у організацію самостійної роботи батьків, їх життєвого досвіду в організації свого часу та енергоресурсу, застосування різних засобів та форм організації самостійної роботи своїх дітей.

Щодо збагачення свого музично-слухового досвіду та поширення знань з музичної теорії та літератури, 80 % (121 учень) респондентів упевнені, що нескладно самому знаходити час та опанувати музично-теоретичний матеріал (Інтернет ресурс, художня, методична література тощо).

Не залишено без уваги і технічні заняття та любов до виконання фортепіанних творів самостійно, яким надається значна перевага у відповідях, 98, 3% респондентів відповіли, що їм «легко виконувати вже знайомі фортепіанні твори», «люблять грати в ЗОШ на перерві» тощо. Натомість самостійне оволодіння виконавськими та технічними вміннями вони вважають складним процесом, у такій роботі самоорганізуватись важко, можна це зробити лише у деяких з видів занять (окремі прийоми ведення звуку, опанування артистичними діями тощо).

Необхідно зауважити, що сума відповідей та відсоткове її вираження не завжди дорівнює ста відсоткам, оскільки деякі респонденти давали відповіді та характеризували не одну позицію, а декілька водночас.

Особливу увагу у наступному блоці було нами приділено з'ясуванню тих напрямків музичної освіти, які респонденти вважають необхідними та можливими для свого розвитку. Серед них були названі навчання гри на музичному інструменті, фортепіано та вміння акомпанувати собі та іншим музикантам (співакам, скрипалям) (разом 68 %, 103 учня), опрацювання теоретичних джерел, з яких можна дізнаватись про історію музичного, зокрема фортепіанного, мистецтва, виникнення та концертну діяльність видатних виконавців та ін. (20 %, 30 учнів). Дивною була відповідь тих учнів, яких нічого (окрім, мабуть, «веселої музики») не приваблює у музичній освіті (7 % опитуваних, 11 учнів). Також виокремилась невелика група школярів,

які вважають, що треба доповнювати свої знання та уміння всіма можливими способами, збагачувати свою культуру з різних галузей музичної освіти (5 % респондентів, 8 учнів).

Для створення методичних рекомендацій щодо формування самоорганізаційних умінь школярів нам вважалося необхідним з'ясувати, якими способами (враховуючи думку опитуваних) краще отримувати нові знання та уміння самостійно. Аналіз відповідей показав, що для отримання свідомого засвоєння понять, глибоких переконань переважна більшість осіб (85 %, 129 учнів) вважає за необхідне працювати з викладачем або за допомогою батьків. Лише у взаємодії з дорослими освітня діяльність здійснюється успішніше для учня у фортепіанному класі. Особливо це стає актуальним в умовах зниження зацікавленості дітей у власних виконавських уміннях та збільшенні долі привабливості для них легко засвоюваної вокальної музики, слухання дисків тощо.

Отримання практичних умінь, як вважає переважна більшість осіб, теж відбувається ефективніше у безпосередньому спілкуванні із викладачем. Це і не дивно, оскільки фортепіанне навчання багато в чому стає успішним за наявності досвідченого викладача, під впливом його авторитету, майстерності.

З цього можна зробити висновок, що освітня взаємодія із викладачем з фортепіано має навчальний та вдосконалюючий ефект у обох випадках: для отримання теоретичних знань та одержання необхідних практичних піаністичних умінь та умінь майбутньої самоорганізації своїх зусиль та часу.

У блоці питань, відповіді на які виявляють найбільш легкі для виконання кожним учнем на фортепіано, учні вважають для себе нескладні п'єси (Ліричні п'єси І. Берковича, окремі Ноктюрни Р. Глієра, окремі п'єси В. Косенка та ін.), які не мають складної фактури, дуже швидких темпів тощо, тому не потребують значних самостійних витрат часу та зусиль. До того ж, окремо треба відзначити: опитувані вважають, що легше виконувати фортепіанні твори самостійно, набагато менше (осіб) обрали відповідь про

гру в ансамблі. Невеликий відсоток (5,7 %, 11 учнів) респондентів висловлюють думку, що їм самим не вдається нічого добитись самотійно, вони не відчують бажання навіть спробувати вчитись самому.

На з'ясування рівня психолого-педагогічної обізнаності учнів та їх батьків у комплексі уявлень про себе та його аналіз були спрямовані питання, за допомогою яких можна з'ясувати, яких ще знань або умінь не вистачає їм для успішної організації свого часу для опанування фортепіано. Виявилось, що не вистачає знань з психології, особливо причин та змісту різних видів поведінки підлітків та дорослих, включаючи власну поведінку. Так, 90 % (137 учнів) респондентів розуміють, що недостатньо тільки добре розуміти необхідність самоорганізувати свій час для оволодіння музичним інструментом, фортепіано. Можна бути впевненим у собі лише за умов добрих знань. Лише 10%, 15 учнів вважають, що достатньо бути музично обдарованим і тоді самотійно теж всього можна досягти. Але опитувані, майже не звернули уваги на необхідність уміти свій талант розвивати далі, розкривати ще невідкриті здібності, а для цього необхідно докладати вольові зусилля у процесі навчання та уміння самоорганізуватись на практиці, тобто, поза увагою респондентів залишились питання щодо рівня самопочуття, уміння себе оцінити, зкорегувати власні позитивні та негативні прояви, проаналізувати враження від себе оточуючих осіб.

Розвиваючи цей блок питань, було необхідно з'ясувати, що саме у самотійній діяльності не вдається самому учню охопити процес без допомоги викладача. Відповіді були такі. Найголовніше, що заважає навчанням без викладача, є недостатнє володіння знаннями, як самому вивчати конкретні складні місця тощо, тобто з методики оволодіння фортепіано. У кожного викладача є власні цікаві прийоми викладання, які напрацьовані протягом великого часу (особливо, якщо цей педагог досвідчений), та має досвід ще й виконавця. До того ж, має значення і компетентнісне, з точки зору організації спілкування, ставлення до учнів та колег. Учням вдається, що робота з педагогом необхідна тому, що він

послідовно дотримується певної методики навчання, яка вже випробувана часом. Зауважимо, що крім теоретичних та методичних вказівок, які він надає на кожному уроці з фортепіано, ще й на інструменті у спілкуванні з учнями показує, як це треба зробити. На уроці виникає можливість перевірити правильність виконання окремих прийомів, вправ (технічних формул, інтонаційних ланцюжків, артикуляційних прийомів тощо). Це відкриває можливість добитись бажаного рівня їх засвоєння та під безпосереднім контролем викладача та подальшого уміння самостійно організувати свої можливості.

Тому формування самоорганізаційних умінь, яке позбавлене таких особливостей навчання, може призвести до цілої низки помилок, виправляти які буде незручно. Такої думки дотримувалась більшість респондентів. Цікаво, що порівнюючи навчання гри на фортепіано із співом наші респонденти вважають, що володінню фортепіано треба навчатися із викладачем. І причини розкривались такі: з викладачем навчатись легше, оскільки процес відбувається за допомогою конкретної методики, «не треба себе самому оцінювати», «легше довіряти думці досвідченого викладача» тощо. Більше того, є учні, які вважають, що навчитись якісно грати на фортепіано самостійно взагалі неможливо (35 %, 53 учня). Декілька (3 %, 5 учнів) опитуваних вважають, що в музиці неможливо навчатись без наставника будь-чого, а інші вважають, що можна без викладача самостійно формувати вміння на основі вже існуючих практичних досягнень, тобто лише їх удосконалювати : окремі навчальні дії, почитати ноти, визначити елементи музичної стилістики, добрати нескладні аплікатурні рішення тощо. 2 % (3 учня) осіб зовсім не визначились із відповідями на запропоновані питання.

Таким чином, підсумовуючи відмітимо, що часто респонденти не розрізняють сутність схожих, але не однозначних понять, а саме: самостійну роботу, під час якої можна відпрацювати необхідні навички та уміння, які вивчені під керівництвом викладача, та окрему діяльність щодо розвитку потенціалу власної особистості, який передбачає необхідну мотивацію до

самоорганізації, зацікавленість у формуванні умінь самоорганізовуватись, самонавчатись та саморозвиватись, опануванні умінь грамотно виконувати твори на фортепіано, і з технічного боку, і з розкриття художньої цінності кожного твору, тобто постійно удосконалювати свій попередній результат, поглиблювати свої знання та самоорганізаційні уміння. Оцінка прояву самостійності виставлялась батьками та викладачами на кожному уроці та заносилась у відповідні таблиці.

Таким чином, зробивши аналіз стану самоорганізації учнів різних музичних шкіл та шкіл мистецтв ми переконались у майже однаковому наявному стані сформованості самоорганізації учнів, їх складових, відмічаючи цим схожість загальної картини щодо досліджуваного феномену, та визначили необхідності застосування на практиці авторської методики стосовно підвищення ефективності формування самоорганізації підлітків.

До структури феномену самоорганізації учня-піаніста доцільно, на нашу думку, віднести такі розроблені нами **критерії** :

- *ступінь усвідомленості власних мотивів музично-навчальної діяльності* з показниками : 1) міра сформованості мотивації щодо самоорганізації, 2) ступінь усвідомлення власної самоцінності; 3) рівень цілеспрямованості самоорганізаційних умінь на фортепіанне навчання до першого, **потребово-мотиваційного компонента;**

- *рівень власної емоційно-рефлексивної значущості* з показниками : 1) міра усвідомленої рефлексії (самопізнання) власних умінь; 2) якість емоційної активності та самооцінки набуття фортепіанних умінь до другого, **когнітивно-емоційного компонента;**

- *міра самовизначеності у міжсуб'єктній навчальній взаємодії* з показниками : 1) рівень самостійності у організації занять для набуття музичної освіти; 2) якість вмявлення (самовизначеність) самостійності у різних проявах виконавської діяльності до третього, до **комунікативного компонента;**

- ступінь свободи прояву самоорганізаційних умінь у навчанні та виконавстві з показниками : 1) міра самостійності у виборі навчальних програм з фортепіано для відкритих виступів; 2) міра прояву самоорганізаційних умінь у організації вільного часу для нових музичних вражень до четвертого, **самостійно-результативного компонента**.

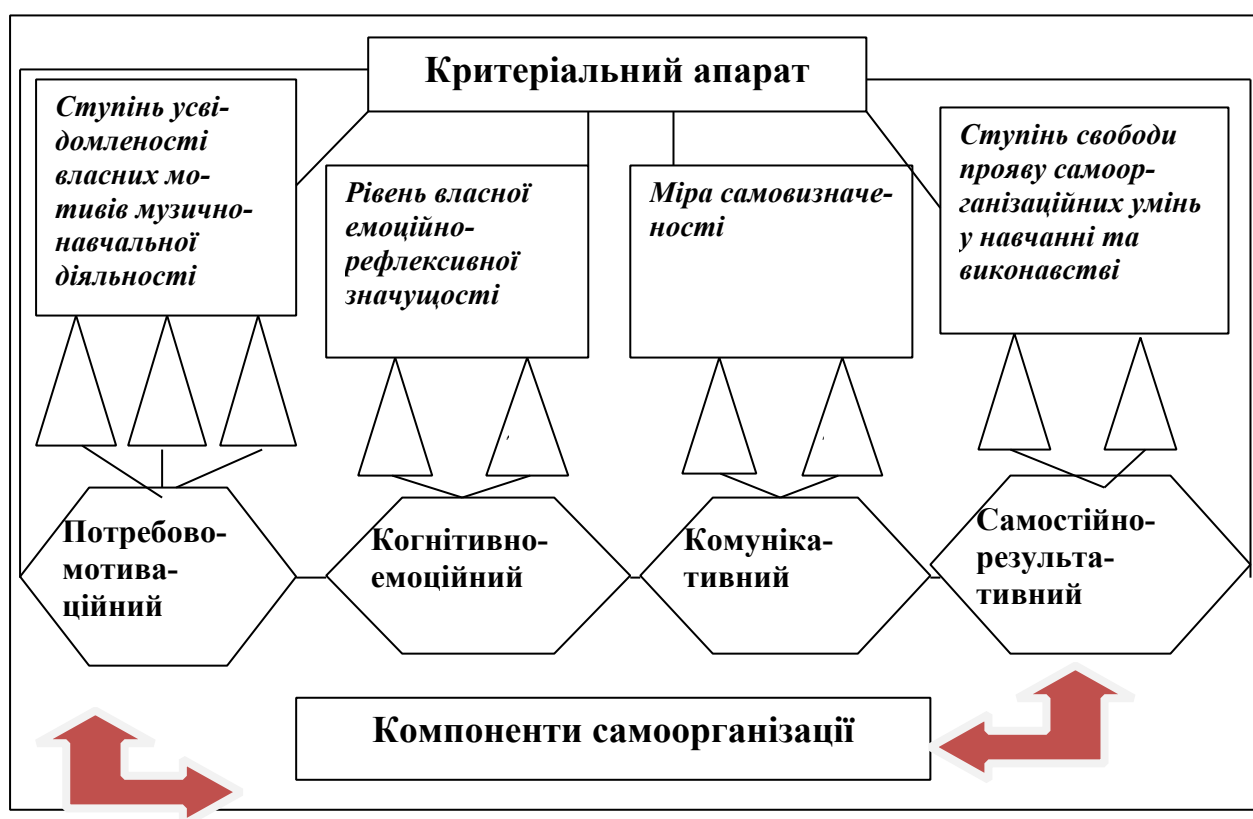


Рис. 3.1. Критеріальний апарат компонентів самоорганізації підлітків

Розроблені критерії оцінки успішності сформованості самоорганізації та відповідні їм показники узгоджені зі компонентами структури самоорганізації та схарактеризовані відповідно до рівнів, що визначають якість набуття самоорганізації підлітків у процесі фортепіанного навчання.

З'ясування якості набуття досконалості відбувалося за визначеними характеристиками, відповідних рівнів набуття самоорганізації.

Нами було визначено три рівні самоорганізації підлітків та надані відповідні характеристики самоорганізації та самоорганізаційних умінь.

Високий рівень передбачав вмотивовану потребу щодо самоорганізації свого часу стосовно поставленої мети; бажання створювати власні перспективні плани щодо фортепіанного навчання; самостійно слідувати своїм вподобанням; демонстрацію у кожній чверті самостійно вивченого нового нескладного (рівня 2-3 класу) фортепіанного твору та уміння дати адекватну самооцінку результатам самостійності; самостійний добір відтінків звучання й точне відпрацювання інших засобів музичної виразності; винайдення власного емоційного відтворення характеру музичних образів; прийняття участі у співбесідах з іншими підлітками; активну співпрацю та уважне сприймання побажань викладачів (батьків) для усвідомлення міри власної самостійності; якісно самостійно виконувати завдання щодо вивчення складних епізодів фортепіанних творів; бажання самому брати участь у відкритих концертах (2-3 заходи); створення банку творів, які сподобались під час самостійного їх слухання для збагачення музичного тезаурусу і власного досвіду (3-4 твори).

Високий рівень передбачав також набуття умінь навчальної самоорганізації створення власних перспективних планів щодо фортепіанного навчання та презентації нових фортепіанних творів для саморозвитку; рефлексії та адекватної самооцінки; самостійний добір спеціальних засобів розкриття образів фортепіанних творів; презентацію вивчених самостійно творів у відкритих концертах; узгодження часу із іншими навчальними заняттями; збагачення свого музичного досвіду.

Середній рівень передбачав усвідомленість необхідності набуття самоорганізації свого часу стосовно наміченої мети, майже самостійно слідувати своїм вподобанням стосовно фортепіанного навчання; демонстрацію протягом року самостійно вивченого нового нескладного (рівня 2-3 класу) фортепіанного твору і адекватної самооцінки результатів власної самостійності; майже самостійне обрання засобів музичної виразності; розуміння необхідності брати участь у відкритих концертах (1-2 заходи); створення банку музичних творів, які сподобались під час

самостійного їх слухання для збагачення музичного тезаурусу й власного досвіду (2-3 твори).

Середній рівень передбачав також набуття умінь навчальної самоорганізації—самостійно орієнтуватись у своїх планах; організації вільного часу та презентації нових фортепіанних творів для саморозвитку; знаходити час на музичну самоосвіту та відносно точно рефлексувати власні досягнення; свідомого застосування результатів рефлексії в організації своїх розумових та емоційних зусиль на усунення недоліків; застосовувати тренінги для зняття боязкуватості щодо участі в академічних та відкритих концертах; поповнювати свій музичний досвід разом з іншими учнями, відносно самостійно.

Низький рівень передбачав виявлення нерозуміння змісту самостійного навчання, прояв позитивного ставлення до самоорганізації та його планування за допомогою викладачів (батьків); часткову мобілізацію власних зусиль щодо участі у моніторингових заходах (академічних концертах); недостатнє уявлення щодо самоорганізації при наявності лише деяких понять про необхідність самостійно працювати; усунення власних недоліків за допомогою викладачів (батьків); участь у академічних виступах за навчальної необхідності; відсутність самостійності в організації часу для набуття нових музичних вражень; часткове отримання нових музичних знань за участю однолітків і спонукання з боку викладачів (батьків).

Низький рівень передбачав також набуття умінь навчальної самоорганізації (або викривав їх відсутність)—відсутність умінь самоорганізації, планування свого часу; наявність окремих понять про необхідність самостійно працювати, здобувати нові знання; недостатній прояв зусиль щодо усунення власних недоліків (лише за допомогою викладачів (батьків); примітивної демонстрації своїх досягнень із опанування фортепіанних творів; невчасної участі у моніторингових заходах (за необхідності); відсутність потреби у самостійній організації часу для набуття нових музичних вражень стосовно фортепіанних творів.

Отримані дані діагностичних заходів (анкетування, інтерв'ювання, бесіди, аналіз документації) уможливили розташування респондентів на відповідних рівнях, розкриваючи стан самоорганізації та самоорганізаційних умінь підлітків. Експертними групами виступили вчителі та батьки. На констатувальному етапі ми отримали такі показники : на високому рівні опинились 23 відсотки досліджуваних учнів за оцінкою вчителів, та 22 відсотки – за оцінкою батьків, тобто майже однакові оцінки поставили обидві експертні групи. На середньому рівні опинились : за оцінкою вчителів 41 відсоток, а за оцінкою батьків – 39 відсотків, тобто вчителі оцінили учнів на 3 відсотки вище. На низькому рівні опинились 36 відсотків учнів за оцінкою вчителів, та 39 – за оцінкою батьків, які були вищі.

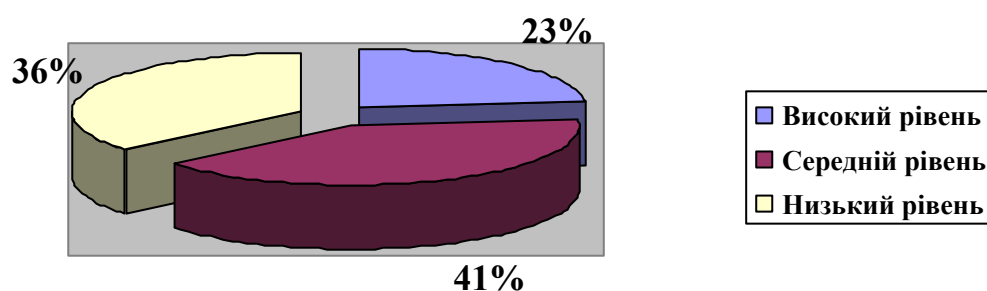


Рис. 3.2. Стан самоорганізації підлітків у процесі фортепіанного навчання за оцінкою вчителів (констатувальний експеримент)

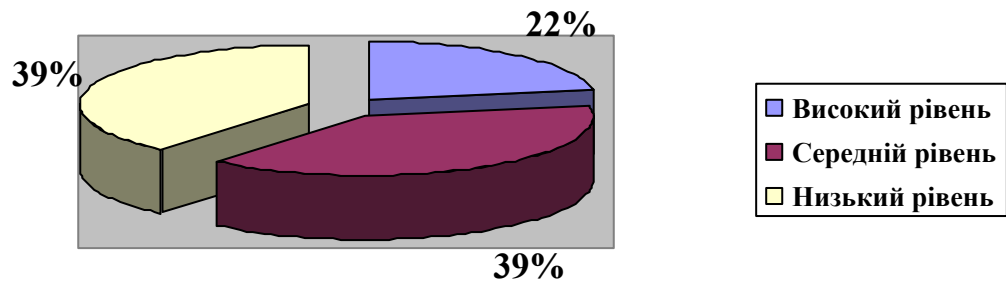


Рис. 3.3 Стан самоорганізації підлітків у процесі фортепіанного навчання за оцінкою батьків (констатувальний експеримент).

Для наочності розподіл студентів за рівнями сформованості самоорганізації ми відобразили на порівняльних діаграмах початкового стану зазначеної якості в підлітків за оцінкою вчителів та батьків (див. рис. 3.2 та 3.3).

Отримані дані свідчать про несвідоме ставлення респондентів до самоорганізаційної діяльності, відсутність необхідної мотивації до можливої самоорганізації в межах освітньої та самостійної практичної роботи з опанування фортепіано на належному рівні. Лише п'ята частина респондентів усвідомлює необхідність та можливість самоорганізації та необхідність формування самоорганізаційних умінь для набуття неповторних рис власної самобутності кожним підлітком.

Можна припустити, що самоорганізація та набуття самоорганізаційних умінь підлітків відбувається скоріше стихійно, ніж цілеспрямовано, про що зауважували і психологи. У межах навчального процесу необхідно створити відповідні умови для усвідомленої та цілеспрямованої мотивації щодо самоорганізації.

3.2. Поетапне впровадження методики самоорганізації підлітків

Методика самоорганізації основана на рекомендованих методах, які сприяють формуванню самоорганізаційних умінь підлітків, самостійному прояву у навчальних діях та за участю викладачів, а також методів розкриття визначених компонентів самоорганізації підлітків, які навчаються гри на фортепіано.

Перший, *підготовчий*, етап формувального експерименту відбувся у 2013 році на базі декількох музичних шкіл України (м. Київ, м. Кам'янець-Подільський, м. Українка), в яких, використовуючи методику дисертантки проводились експериментальні програми за участю викладачів фортепіано цих шкіл. У експерименті взяли участь учні-піаністи підліткового віку. Після проведеного констатувального експерименту були виокремлені дві групи для участі у формувальному експерименті : 60 осіб у експериментальній групі (ЕГ) та 60 осіб – у контрольній групі (КГ).

Педагогічні умови щодо спонукання позитивного ставлення до самоорганізації учнів передбачали забезпечення адаптації школярів до сучасного навчального середовища, в якому виникатиме потреба у набутті необхідного досвіду умінь самоорганізації. Зокрема у його першому **потребово-мотиваційному** компоненті, за цієї умови забезпечується використання такого обов'язкового методу, як **методу** психологічної підтримки (створення ситуацій отримання позитивного результату), оскільки унікальність кожної людини у вираженні власних потреб та мотивів діяльності проявляються у залежності від власної самооцінки. Учень у зв'язку з цим повинен усвідомлювати, що чим більше він буде вчитись, розвивати в себе вміння самостійно діяти, тим більше з'явиться впевненості у своїх досягненнях.

Цей компонент матиме наскрізне значення на протязі всього формуючого експерименту, тому на кожному з етапів формувальної роботи буде згадуваним у відповідних контекстах.

В умовах забезпечення психолого-педагогічною інформацією щодо змісту самоорганізації та відповідних технік рефлексії, стимулювання учнів до набуття інтелектуально-емоційного досвіду на шляху особистісного зростання (від класу до класу) ефективно розвиватиметься другий компонент, *когнітивно-емоційний*, за цієї умови забезпечується використання таких **методів** : оцінно-регулятивний, який передбачає самоаналіз, оцінку своїх досягнень, результатів розумової та емоційної активності у процесі зіставлення вже отриманих знань і умінь з новими здобутками, емоційного співпереживання художніх образів фортепіанних творів; метод позитивної та критичної рефлексії (для самооцінки своїх здобутків та недоліків); метод естетичної емпатії; методу збалансованості часу додаткових занять з фортепіано до виконання загальношкільних завдань. До того ж активне застосування проблемного методу у системі проблемно-діяльного навчання, проблемних завдань сприяв виявленню та закріпленню когнітивних можливостей та здібностей учнів та їх співставлення із активною емоційною реакцією на музичну культуру, зокрема фортепіанну музику та виконавство.

Для проведення формувального експерименту зі самоорганізації у процесі навчання гри на фортепіано було передбачено встановити характеристику становлення самостійної діяльності підлітків у цілому, процес набуття ними необхідних само організаційних умінь. Для цього ми встановили відповідні риси, які характеризують ступінь самостійності підлітка. Нами визначено такі з них:

- уміння поставити перед собою навчальне та виконавське завдання, спланувати та організувати свої дії відповідно до цього завдання;
- здатність до аналізу та оцінки власного навчального та виконавського досвіду, а також уміння оцінити виконання товаришів, уміння надання вербальної характеристики навчальним та виконавським можливостям інших учнів;

- наявність потреби у вивченні нових музичних творів різних стилів та жанрів, потреби у набутті нових знань та умінь та в узагальненні тих знань, що вже є у досвіді підлітка за попередні роки навчання.

Записи педагогічного спостереження, аналізу уроків та концертних виступів, самостійно зроблених записів учнів у своїх щоденниках стосовно нових вражень, отриманої інформації та побажань щодо набуття нових власних умінь було проаналізовано, вони співставлялись, узагальнювались, було зроблено відповідні висновки.

Зміст таких записів був наступним. У них відмічалось ставлення учнів до занять з фортепіано, зацікавленість у вивчених та виконуваних фортепіанних творах, самостійні надбання у підготовці творів до першого показу викладачу з фортепіано, використання підлітками раціональних методів навчання та презентації своїх умінь, самостійно проявлених.

У ході експерименту було відмічено деякі негативні елементи навчального процесу у класі фортепіано, які гальмували розвиток ініціативи в учнів, що перш за все, стосувалось невірною планування уроків, одноманітності навчального репертуару, занадто детальні та одноманітні вказівки викладача з фортепіано, відсутність розвинених узагальнюючих зауважень.

Фактичний матеріал, який було накопичено у ході формувального експерименту, зокрема цього етапу, дозволили обґрунтувати методику навчального проекту та здійснювали його у практичній діяльності з підлітками.

Було заплановано проведення повторного експерименту для уточнення та фіксації отриманих результатів експериментальної роботи.

Дані про ефективність отриманих результатів було проаналізовано шляхом їх співставлення результатів після виконання запланованих елементів запропонованої методики, спеціально визначених педагогічних завдань.

Порівняння проводилось за результатами показників низки критеріїв та їх показників, які було представлено нами, що давали можливість визначити рівні самоорганізації підлітків експериментальної та контрольної груп на початку та в кінці експерименту.

Для цього було підібрано спеціальні завдання, у результаті виконання яких можна було судити про ступінь набуття самоорганізації, відповідних умінь, рівні їх досконалості.

Комплекс завдань передбачав виявлення в учнів потреб та здібностей до самоорганізації власних зусиль при вивченні нових фортепіанних творів, розкриття емоційно-образного змісту виконуваних творів, використанні підлітками раціональних методів у самостійній роботі над музичним твором, а також розвитку умінь самостійно висловлювати характер образів, надавати вербальні пояснення своїх відчуттів.

Для перевірки було обрано нескладні класичні сонати, навчально-інструктивні етюди, які для них є природними навчальними творами, обов'язковими для навчання. Додатково було запропоновано музичні твори для слухових анкет, прослуховування фортепіанної музики, яка є популярною та необхідною для знаннєвого комплексу (репертуар для добору музичного матеріалу дивись у додатках).

Для процедури оцінювання були вироблені форми оціночних таблиць. На цій контрольній базі проведено контрольні заміри виконання запланованих музичних творів, які входили у завдання стосовно прояву самоорганізації учнів, та заміри умовного рівня прояву самостійності.

Одиницею умовного заміру було застосовано критерій відносно ступеня прояву самоорганізаційних умінь у навчальному процесі, які виявлялись у показниках від гірших до кращих проявів: а) невміння переносити набуті прийоми в інших творах в нові фортепіанні твори, які вивчаються; б) часткове знань та перенесення умінь у нові обставини та прояв недостатньої активності у виборі засобів музичної виразності; в) уміння самостійного творчого перенесення набутих знань та умінь у нові

умови, активність у виборі засобів виразності, які було віднесено до відповідних, попередньо схарактеризованих нами рівнів (низький, середній та високий).

Проводячи оцінювання за шестибальною шкалою за кожним із розроблених критеріїв, було заплановано виводити середнє арифметичне (суми оцінних балів), які отримав кожний підліток, учасник експерименту, та середній сумарний бал по групі. На нашу думку, середній бал був показником прояву умінь самоорганізації у таких когнітивних проявах, як самостійне осмислення змісту фортепіанних творів, ступінь активності у прояві ініціативи в процесі вибору засобів музичної виразності. Надаючи велике значення якості знань, які отримані у навчанні, були враховані співвідношення (у відсотковому вираженні) кращих оцінок до загальної кількості виставлених балів.

Контрольний зріз дав можливість виявити рівень підготовки підлітків та показав, що більшість учнів ще не володіють можливостями у самостійному виконанні завдань, не володіють у достатній мірі необхідними самоорганізаційними вміннями, не усвідомлюють т не застосовують ефективніші методи роботи, мало вмотивовані щодо самоорганізації у навчальній роботі.

Статистична обробка матеріалів експеримента підтвердила результати якісного аналізу та дала можливість констатувати, що середній бал був лише 3,3, а якість оцінок становила 36 %.

Аналіз матеріалів стосовно наступного підетапу довів, що після виконання запланованих завдань щодо потребово-мотиваційного та частково когнітивно-емоційного компонентів самоорганізації помітно підвищились вмотивованість до самостійності дій підлітків, зросла їх зацікавленість у проявах самостійності, підвищився загальний рівень визначення ролі самоорганізації у навчанні в процесі опанування фортепіано.

Це підтвердила експертна група викладачів фортепіано, які брали участь у експерименті. Викладачі надали всім учасникам експерименту,

загальну позитивну оцінку, відмітили загальне зростання самоорганізаційних умінь у процесі підготовки та виконання музичних творів, продумані звукові досягнення піаністів, адекватна свобода у виконавських діях. У результаті статистичної обробки отриманих даних було знову виведено середній бал, який відтворив якісні характеристики підлітків з експериментальної групи, та становив 4,5. Це ми вважаємо високим показником, який підтвердив ефективність запроваджуваної низки методів з набуття самоорганізаційних умінь учнів.

Співвідношення добрих та відмінних оцінок до згальної кількості оцінок становило 85 %.

Позитивний результат, який було отримано при повторному замірюванні, довів як об'єктивний, показник ефективності використаної методики навчання в класі фортепіано, який був оснований на підвищенні творчої активності підлітків, розвитку їх мислення та емоційного відгуку, вмотивованості на самоорганізацію.

У результаті експерименту ми зробили такі спостереження. Підлітки-піаністи отримали вищий бал за ті якості, які дозволили учасникам експерименту проявити творче ставлення до фортепіанних творів, які вони виконували; виявити логіку у побудові музичної форми творів; надавали яскравіші вербальні висловлювання щодо образного змісту музичних творів; продемонстрували самостійність у виборі ефективних методичних прийомів при вивченні нового музичного матеріалу. У підлітків експериментальної групи ці показники були набагато вищі ніж а учнів контрольної групи (КГ).

Узагальнення отриманих даних попереднього аналізу можна побачити у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Результати самоорганізації за потребо-мотиваційним компонентом

Групи підлітків	Бали		Якість знань (%)	
	Початок I	Кінець I	Початок I	Кінець I

	етапу	етапу	етапу	етапу
ЕГ	3,3	4, 5	36	85
КГ	3,3	3, 6	36	54

У таблиці представлені порівняння показників, які відображають середні бали по групах (ЕГ та КГ) та якісні показники оцінок. Це дало підстави для таких висновків: по-перше, наявність позитивних зрушень у самоорганізації підлітків, які опановують фортепіано, що є підставою для підвищення якості їхньої освіти; по-друге, відкривається можливість визначити шляхи оптимізації самостійної роботи підлітків, які навчаються гри на фортепіано.

На **другому, конструктивно-рефлексійному**, етапі формувального експерименту продовжувалось формування когнітивно-емоційного компонента та приділялась значна увага щодо третього, *комунікативного*, компонента, досконалому розвитку юних музикантів сприятимуть такі педагогічні умови, як забезпечення пріоритету самостійно-творчої музично-навчальної діяльності та вільного вибору щодо актуалізації власного потенціалу, забезпечення психолого-педагогічною інформацією щодо змісту самоорганізації та відповідних технік рефлексії та цілеспрямований педагогічний вплив на самоорганізаційну адаптацію учнів на засадах постійної самооцінної діяльності. За цих умов забезпечується застосування таких **методів**, як Постійне та регулярне студіювання набутих навичок, аналітико-вибірковий, діалогічний із викладачем методів навчання. Застосовувався і метод урахування міри працездатності, самостійно виконаних завдань із використанням викладацької або батьківської допомоги, який передбачав об'єднання у свідомості учнів знань, набутого досвіду навчальної, виконавської діяльності (гра у фортепіанному ансамблі), зміст інформації з її емоційним відчуттям, переживанням самостійно або з друзями, що забезпечувало формування комунікативного компоненту у поєднанні колективного творчого досвіду з особистісним надбанням,

оригінальність індивідуальної поведінки на заняттях, у відкритих виступах учнів, які самовдосконалюються, забезпечує особистісний смисл кожного у процесі навчання та презентації своїх досягнень. Використано метод складання разом с батьками плану визначення психічних та вольових можливостей підлітків, щоденник колективної рефлексії прослуханих музичних творів; фіксації оцінки друзів; визначення кількості часу на самоорганізацію у навчанні з урахуванням фортепіанних занять.

Формування цього компоненту самоорганізації підлітків має відбуватися, за нашим переконанням, протягом всього часу проведення експериментальної роботи, оскільки це є принциповим елементом методики самоорганізації підлітків. Їх психологічні вікові особливості ще не дозволяють повністю забезпечувати власне становлення, особливо у фортепіанній підготовці, в процесі якої якісне зростання забезпечується на протязі всього періоду опанування цього інструменту, і не може обмежитись коротким часом проведення експериментальної роботи зі самоорганізації учнів підліткового віку.

Для другому етапі було приділено значну увагу формуванню **когнітивно-емоційного компонента** та були запропоновані методи, які спрямовані на формування умінь виконання фортепіанних творів. Зауважимо, що для формування когнітивного компоненту було обрано поліфонічну музику в її розмаїтті у зв'язку із інтелектуальним змістом її характерних особливостей.

Педагогічною метою цього етапу було: сформувати в учнів інтерес до самостійного опанування музики шляхом збагачення їх слухового досвіду сприйняття різної поліфонічної музики, у т.ч. хорової поліфонії (під час слухання багатоголосного співу) систематизувати історико-теоретичні знання з різних видів фортепіанної фактури, розвинути стильові уявлення, виробити навички художньо-образного аналізу творів. Важливим завданням на даному етапі було «занурити» учнів до звучання різної цікавої класичної музики різних епох. Зазвичай, вивчення музики означеного періоду

відбувалося оглядово, у вигляді знайомства з даним музичним стилем, у результаті чого поза увагою залишаються важливі характерні риси даної епохи, що стали основою для формування поліфонічної техніки від епохи середньовіччя до сучасності.

Особливо виправданим для слухання хорової поліфонічної музики та її аналізу нами був обраний григоріанський розспів «Pater nostrum» і «Kirie». Пізніше теоретичному аналізу підлягав жанр органуму. Вивчалися джерела його походження, тобто наступність від григоріанського розспіву. Ми зупинялися на інтонаційно-ладових особливостях та характерних рисах побудови цього жанру. Було прослухано та проаналізовано органум анонімного автора XI століття.

Також ми запропонували учням ознайомитись зі різними національними поліфонічними школами та провідними жанрами даної епохи – месою, мотетом, мадригалом. Було розглянуто особливості «строногого письма», ладо-інтонаційну основу даної епохи. Особлива увага приділялась аналізу специфічних ознак поліфонічної фактури в епоху Середньовіччя та Відродження та особливостей художнього змісту поліфонічних творів, зумовлених філософськими тенденціями епохи. Учні слухали та аналізували такі твори: Giovanni Pierluigi da Palestrina «Ave Maria», Orlando di Lasso «Ne timeas Maria», Claudio Monteverdi «Salve, o Regina», концерт № 23 Д.Бортнянського, «Херувимська пісня» О.Гречанінова.

Нами були більш докладно розглянуті й теоретично пояснені стилеві особливості творчості Й.С.Баха та Ф.Генделя. Ми пропонували розглянути стилістичні відмінності музичної мови Й.С.Баха та Ф.Генделя. Учні прослухали та проаналізували «Прелюдію та фугу» F-dur та gis-moll з It. «ДТК» Й.С.Баха., Й.С.Бах «Messa h-moll» хор №1 «Kyrie eleison», Г.Ф.Гендель «Месія» хор №19 «Sein Joch ist sanft...».

Були виставлені оцінки кожному за 6-ти бальною шкалою. У результаті підрахунків нами було виявлено, що на високому рівні опинилися 38 % учасників експерименту, на середньому – 48%, а на низькому – 14% осіб.

Оскільки поліфонічна фактура є складнішою для самостійного опанування було запропоновано блок завдань з підвищення інтересу до цієї музики. Ми розраховували, що після опанування цього блоку завдань, учні самостійно будуть цікавитись цією складною та духовно й художньо насиченою музикою, що опосередковано викличе повагу до музичного мистецтва взагалі, зацікавленість шедеврами поліфонічної музики, фортепіанними творами зокрема та викличе підвищену увагу до самостійного набуття знань та емоційних відчуттів у подальшому духовному житті кожного.

Також ми пропонували розширити загальні теоретичні знання з поліфонії, що тісно пов'язані з репертуарними вимогами та спрямовані на формування конкретних понять та їх взаємозв'язку : різновидів поліфонії; характерних ознак основних поліфонічних форм (канон, інвенція, фугета, фугато, фуга); формобудови фуги. Було визначено, що імітаційна поліфонія є формоутворюючим засобом таких поліфонічних форм, як канон, інвенція та фуга. Нами були застосовані такі твори: О.Лядов «Канон», М.Мяковський «Двоголосна фуга» g-moll. Особливості підголоскової поліфонії було розглянуто на прикладах українських та російських народних пісень. Вивчення характерних ознак контрастної поліфонії відбувалося на матеріалі двотемних фуг Й.Баха (прелюдія та фуга gis-moll з II тому ДТК) та Д.Шостаковича e-moll. Прикладом контрастної поліфонії у вокальному мистецтві послужив романс С.Рахманінова «Не пой, красавица, при мне» (кода). Щодо особливостей імітаційної поліфонії, нами були обрані твори Й.Баха «ДТК», I т., фуги es-moll та d-moll.

Були застосовані також завдання із доповнення когнітивного компоненту емоційними враженнями від виконання поліфонічних творів підлітками, то ж для їх формування ми визначили наступні завдання.

Учні мали позначити на схемі поліфонічного твору його динамічно-кульмінаційний план та іншо-ладове забарвлення. Це було зроблено за допомогою схем фуг: Й.С.Баха «ДТК», I т., c-moll, g-moll, B-dur; Е.Юцевич

триголосо́на фуга e-moll. Ці твори мають фактурні особливості середньої складності та можуть бути застосовані у експериментальній роботі з підлітками-піаністами. До того ж, їх бачення музичних творів за допомогою немусичних асоціацій, когнітивних вправ (узагальнення у власній свідомості форми твору, тонального плану тощо) викликають потребу у самостійних діях щодо їх опанування та слухання, розвивають поліфонічне мислення.

Спираючись на схему, учні мали найбільш повно визначити характер теми, надати характеристику проведенням тем, що йшли в іншому «емоційному забарвленні», та інтермедіям. Завдання проводилося на музичному матеріалі попереднього завдання. За підрахунками оцінок за показниками відповідних критеріїв ми виявили, що на високому рівні опинилися 41 % учнів, на середньому – 50%, а на низькому – 9% учнів.

Також нами було запропоновано охарактеризувати різні виконання одного і того ж твору, щоб сформувати в учнів уміння розрізняти характерні особливості різних виконань, відчувати й розуміти стильові особливості кожного виконавця, оцінити доречність інтерпретаційних пропозицій. Для цього ми обрали фугу Й.С.Баха «ДТК», I т. c-moll у виконанні Г.Гульда, С.Ріхтера, Д.Мацуєва. Також ми мали змогу в ході даного завдання виявити і різноплановість самостійно визначеного учнями асоціативного ряду.

Таким чином, зробивши обчислення результатів даного завдання, було визначено, що високого рівня досягли 41% учасників експерименту, середнього – 49%, низького – 10%. Це складає 25 осіб на першому, високому рівні; 29 осіб на другому, середньому, рівні та 6 осіб – на третьому, низькому рівні.

Таблиця 3.2.

Результати першого блоку завдань (ЕГ)

Учасники експерименту	Рівні сформованості		
	Високий I	Середній II	Низький III

Кількість осіб	25	29	6
Відсоток	41 %	49 %	10 %

На **третьому** етапі формувального експерименту за дотримання педагогічних умов – заохочення до самостійної проектної діяльності та створення власної музичної інтерпретації фортепіанних творів, а також з урахуванням цілеспрямованого педагогічного впливу на самоорганізаційну адаптацію учнів на засадах постійної самооцінної діяльності уможливується ефективність формування четвертого компонента *самостійно-результативного*.

З педагогічної точки зору, не можна дозувати самоактуалізацію, натомість педагогічна допомога уможливується по таких напрямках:

□ спрямування та застосування різних способів самоорганізаційної діяльності, способів активного планування свого часу;

□ допомога у організації педагогічної підтримки поставленої мети стосовно самопізнання, адекватних кожній особі, тобто, рефлексії (самопізнання), який веде до обов'язкової зміни людини (навіть поза її бажанням).

Цей компонент забезпечується використанням таких **методів** □ - стимулювання учнів до організації свого часу; - усвідомлення школярами взаємозв'язку емоційного та раціонального у виконавській інтерпретації фортепіанних творів, - урахування загально шкільного навчального контексту, - сміливе застосування власної виконавської музичної інтерпретації виконуваних творів, імпровізації щодо винайдення самостійних засобів реалізації свого творчого потенціалу, а також працездатності, наполегливості. Цей метод – особливо важливий, оскільки саме процес імпровізації формує у школярів сміливість, несхожість із запропонованими варіантами музичної творчості іншими, а саме головне, сприяє прояву вільної самореалізації, без примусу або наслідування прийомів однолітків. Таким чином, імпровізація сприймається психологами як ефективний метод

самоорганізаційних умінь школярів, як навчальних, так і виконавських, які формуються у взаємозв'язку (у нашому випадку у музичних школах та школах мистецтв). Для самоорганізації власних зусиль школярів та їх музичних інтересів у широкому сенсі застосовувався метод прослуховування різних фортепіанних та вокальних імпровізацій разом із батьками за ініціативою школярів (Ф.Ліста, В.Крайнева, Е.Фіджеральд та інших).

На цьому етапі формувального експерименту, продовжуючи формування самостійно-результативного компонента, поставлено мету формування відповідних умінь у контексті спеціально-музичних умінь опанування фортепіанної гри згідно з обраним предметом дослідження.

Так, було запропоновано низку методичних заходів та порад стосовно підвищення самоорганізаційних умінь при вивченні творів різних стилів та жанрів.

Для розвитку самоорганізаційних умінь стосовно вивчення поліфонічних творів зауважимо, що роботу необхідно розпочинати з охоплення твору у повному обсязі, тобто художнього уявлення від музики, яку обрано для навчання, із розкриття змісту твору на початку його розучування.

Для самостійного опанування запропоновано такі завдання : визначити характер твору та визначити характеристики самостійності голосів, наскільки вони незалежні один від одного, уявлення їх оркестрової самобутності (звучання на різних інструментах тощо). В обговоренні «інструментовки» голосів важлива активна участь надається учням. Це розвиває його творчу фантазію, вміння уявити собі звучання тих інструментів, які за своїми тембровими характеристиками, регістром, діапазоном найбільш відповідають характеру представлених мелодій. Уміння виконувати два голоси у різній «інструментовці» розвиває темброво-гармонічний слух. Самостійність голосів може бути виявлена у різному характері звучання голосів.

Для досягнення самостійності голосів, які учень узмозі самостійно спроекувати та вивчити, запропонована така вправа: грати голоси на октаву вище або нижче для відчуття більшого контрасту; у різних варіантах контрастного фразування та досягнення кульмінацій; у неспівпадінні артикуляційних рішень, застосування різних штрихів; у різних варіантах ритмічного малюнку; у контрастному виконанні, т.б. вирішенні динамічного розвитку голосів тощо.

Для самостійного вивчення було застосовано музичні вправи щодо визначення фразування і пов'язаної із ним артикуляції; аплікатури кожного голосу окремо; визначення кульмінацій. Для більш точного усвідомлення і емоційного сприйняття співвідношення фраз запропоновано використати прийом виконання «в особах» - «запитання» - «відповідь». «Запитуючий має грати грати голосніше, а «відповідаючий» – тихіше. Це дає можливість учню самостійно передати інтонаційну відмінність фраз.

Що стосується динаміки варто спрямовувати увагу на рельєфніше відтінення самостійності кожного голосу. Почуття міри по відношенню до всіх динамічних змін – якість, яка допомагає стилістично вірно трактувати твори.

Насиченість фортепіанної літератури поліфонією, як художнім елементом, висуває перед піаністом важке завдання одночасного проведення декількох голосів і їх поєднання в єдине ціле. Значущість окремих голосів різниться в творах підголоскового, контрастного та імітаційного видів фактури.

В основі підголоскового виду фактури, притаманній, в першу чергу, багатоголосній пісні, лежить розвиток головного голосу (в пісні – заспіву). Решта голосів, що виникають зазвичай як його відгалудження, наділені більшою чи меншою самостійністю. Інколи вони лише повторюють з невеликими змінами основну мелодію, розвиваючись паралельно з нею. В інших випадках підголосок більш відрізняється від головного голосу (теми), зближуючись з ним лише в спільних контурах розвитку (в кульмінаційних

епізодах, у кадансах). В обох випадках підголоски сприяють збільшенню загальної наспівності мелодичного розвитку, урізноманітненні цілісного звучання твору.

Так, самотійне відчуття підголоскової фактури ефективніше формується у таких видах роботи: ознайомлення із твором у цілому, виявлення його характеру; розучування та самотійне вивчення голосів окремо (по одному) і разом (або по парах); сольфеджування голосів для задіяння внутрішнього музичного слуху; виконання учнем разом із викладачем почергово партії лівої та правої рук; робота над штрихами і артикуляцією; робота над темброво-гармонічним звучанням, над інтонацією; вивчення окремих фрагментів.

Підліткам було запропоновано усвідомлення та засвоєння особливостей роботи над фактурою підголоскового складу – виконання твору «хоровим» (ансамблевим) способом, розділивши «ролі-голоси» між викладачем та учнем. Такий спосіб опанування фактури у взаємодії із викладачем, у ансамблі почергового виконання обох партій дає можливість підлітку не тільки чітко відчутти самотійне «життя» кожної партій, але і чути весь твір у цілому, в одночасному поєднанні голосів, навіть на тій стадії вивчення, коли весь музичний матеріал ще технічно не до кінця опановано (на початку вивчення творів). Це полегшує важливий етап роботи – перехід обох партій «у руки учня» самого, після попереднього вивчення напам'ять кожного голосу. Такий спосіб засвоєння, особливо поліфонічних творів, значно підвищує зацікавленість у їх виконанні, а головне – пробуджує у свідомості учня живе, образне сприйняття голосів. Це є основою емоційного і осмисленого відношення до голосоведення, як засобу музичної виразності у створенні художньо-емоційного образу музичного твору.

Слід звернути особливу увагу на звуковидобування, яке тісно пов'язане із вокальною музикою: наспівність, логічна кульмінація та підтримка її підголосками. Підголоски допомагають розкрити зміст, насиченість та мелодійність основного голосу – заспіву. Асоціація із хоровим, ансамблевим

співом у гармонійному поєднанні та підтримці голосів допомагає самостійному визначенню логіки вокального фразування, уявний розподіл на жіночу та чоловічу групи голосів, характерне тембральне забарвлення тощо.

На початкових етапах навчання і в подальшому необхідно добиватися того, щоб учень самостійно намагався осмислено чути поліфонічне поєднання голосів, їх «ясне» характерне звучання. Звернути увагу підлітків необхідно і на те, що (як свідчать збережені матеріали) Й.С. Бах радив своїм учням «ставитися до інструментальних голосів як до особистостей, а до багатоголосного інструментального твору як до бесіди між цими особистостями». Кожна з особистостей, яка бере участь у бесіді, може виявитися і яскравою, і посередньою, може зважати на думку інших або ігнорувати її. Ніби продовжуючи думку батька, Ф.Е. Бах підкреслював, що «музика не повинна бути збіговищем, де усі разом говорять так, що розмови немає, а є крик, галас, неподобство».

Дух суперництва – незмінний супутник будь-якого сумісного виконання того чи іншого багатоголосного виконання, і, природно, кожен учасник музичної взаємодії може грати «першу скрипку» в «боротьбі» за більш яскраве вираження теми. Крім того, відомий своєрідний прийом мелодичного перехоплення, коли головний наспів починає звучати в одному голосі, а потім передається іншому і поки закінчиться увесь наспів, може прозвучати в усіх голосах. Головна мелодія пісні весь час зберігає провідне значення незалежно від того, проходить вона в одному голосі, чи переходить від одного голосу до іншого.

Таким чином, за допомогою цього завдання, виконання багатоголосних творів, в підголосково-поліфонічному складі, розвивається вміння самостійно простежувати діалектично взаємозв'язане співіснування протилежних тенденцій – необхідність підпорядкування голосів одному провідному смислу (який може відтворюватись у ведучому голосі) для досягнення єдності звучання цілого і водночас прагнення кожного не поступатися щодо виразності жодному голосу. Ми нагадували і вислови та

теоретичні висновки (наприклад, О.Ровенко), в яких сформульовано вихідне положення щодо основної ознаки поліфонічності фактури: сполучення водночас за принципом рівноцінності виразової сили інтонаційного матеріалу за вертикаллю і вимоги єдності звучання багатоголосного цілого [192].

Наступним завданням було розвиток умінь самостійного визначення інших видів фактури, на відміну від підголоскової фактури, наприклад, контрастна фактура заснована на розвитку таких самостійних ліній, для яких спільність походження від одного мелодичного джерела вже не є характерною та визначальною ознакою. Практично учні знайомляться з контрастною фактурою, вивчаючи поліфонічну музику переважно на зразках бахівських творів.

Імітаційна фактура може бути опанована за допомогою самостійного усвідомлення поліфонії, заснованої на послідовному проведенні в різних голосах або одного мелодичного епізоду – теми. Не дивлячись на те, що в імітаційній поліфонії в цілому всі голоси рівнозначні, все ж в різних побудовах окремі голоси відіграють різну роль. У фузі та її різновидах (фугета, інвенція) провідна роль зазвичай належить голосу, що виконує тему, в каноні – голосу, який містить найбільш індивідуалізовану частину мелодії.

Для опанування відповідної фактури було запропоновано такі методи розвитку самостійного навчання : аналіз форми твору, засобів музичної виразності і визначення закладеного у ньому мелодичного матеріалу; визначення межі теми, характеру, звуко-висотної та ритмічної структури.

Обрана учнем (або у співпраці з викладачем) виразна трактовка теми накладає свій відбиток на жанрову інтерпретацію всього твору. Засвоюючи тему за інструментом – необхідно самостійно працювати над наспівністю і рівністю звучання, ритмічною вправністю. Основний метод при опанування імітаційної фактури – вивчити тему у повільному темпі, причому кожен мотив (субмотив) окремо, щоб відчувати і осмислено передати глибину інтонаційної виразності. Було указано на корисність програвання теми в

різних регістрах і тональностях; обов'язково відводити час на занятті на вправи, в яких учень виконуватиме тему (в обох голосах), а викладач – протискладення та навпаки. Необхідно спрямувати увагу учня на інтонування теми і протискладення, добре опрацювавши їх можна переходити до роботи над мелодичною лінією кожного голосу, вивчаючи кожен голос напам'ять. Оскільки робота над поліфонією, перш за все, це робота над кожною мелодичною лінією, яка насичена своїм особливим внутрішнім життям, різноманітними деталями, ми радили самотійно вдумливо і чітко відчувати ці лінії і лише після їх розучування переходити до об'єднання голосів.

Учні підліткового віку узмозі самотійно опанувати багато прийомів покращення мотивної артикуляції у власному виконанні для того, щоб виокремити один мотив від іншого за допомогою цезури. За методом оволодіння мотивною артикуляцією дає можливість стилістично вірного виконання секвенцій, передавати рельєфність мотивів, добиватися їх чіткого «проговорення» і виокремленості один від одного. Для досягнення цього результату запропоновано опрацювати кожен мотив фактури окремо, а потім об'єднувати весь текст у повільному темпі; застосовуючи наступний прийом – перший звук кожного мотиву «взяти» більш глибоко і значимо, а останній звук – злегка пом'якшити передчасним зняттям пальця із клавіші.

Було звернено увагу і до аплікатурних рішень, які учень сам взмозі опанувати, найбільш складні епізоди, наприклад, «бахівська аплікатура», яка базується на принципі перекладання пальців довгого через короткий, «зісковзування» пальців із чорних клавіш на білі, та «німа» підміна пальців, непомітна (на одному звуці, без повтору його натискання), були попередньо проаналізовані із учнями, а потім задані для домашнього самотійного опрацювання.

Також динаміка – «регістрова», «терасоподібна», «архітектонічна», «рухлива», яка відповідає виконавському відтіненню великих розділів форми, були попередньо роз'яснені організатором експериментальної

роботи, продемонстровані на фортепіано. При цьому було дано завдання для самостійного виконання стосовно виявлення для кожного з голосів особливого характеру, відміченого власним рівнем динамічного висвітлення. Не менш важлива наявність смислових мікродинамічних відтінків, які по своїй суті є необхідною стороною загострення інтонаційних і ритмічних тяжінь всередині мелодичних побудов.

У ході виконання завдань учням пропонувались ідеї з історії методики фортепіанного навчання, демонструвались форми роботи над різною фактурою, обов'язкові для всіх, наприклад, за методикою Г.Нейгауза. Цей видатний музикант ставив мету, яка далеко виходила за межі вивчення одного твору. Так, він писав, що для самостійного опанування поліфонії необхідно програти твір зосереджено, вслухаючись по чергово в кожен голос протягом всього його звучання, не випускаючи його зі слуху ні на мить. З особливою увагою ставитися до середнього голосу. Сопрано за своїм звуковисотним положенням є у більш виграшному стані, а середні голоси в поліфонічно складних місцях губляться. Ніщо так не виховує слух, звукову різноманітність, легато, пластичність, як поліфонія, яка потребує ідеального прослуховування різноманітності голосів в одночасному їх звучанні, яка пред'являє до слуху виконавця найвищі художні вимоги» [154, с. 16-28].

Оцінюючи кожного учня за виконання запропонованих завдань, ми користувались шестибальною шкалою, як достатньою, для визначення міри самостійності у діях кожного учасника експерименту. Всі оцінки було підсумовано по кожному із завдань та виведено середню арифметичну кількість балів. За цими показниками ми встановили результати сформованості самостійно-результативного компонента самоорганізації.

Таблиця 3.3

Результати формувального експерименту з самостійно-результативного компонента підлітків-піаністів

Рівні	ЕГ (до експеримента)		ЕГ (після експерименту)		КГ (до експеримента)		КГ (після експерименту)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
В	9	15	26	43,3	10	16,7	14	23,3
С	28	46,7	31	51,7	28	46,7	29	48,3
Н	23	38,3	3	5	22	36,6	17	28,4

Розробляючи методику формування самоорганізації стосовно виконання фортепіанних творів, ми також враховували та безпосередньо використовували точку зору викладачів музичних шкіл (де відбувалося дослідження), які входили в групу експертів. Узагальнюючи безпосередньо їх рекомендації, ми сформулювали наступні позиції методичного спрямування, які ми вважали особливо важливими, з точки зору практики навчання гри на фортепіано учнів старших класів музичних шкіл та музичних відділень шкіл мистецтв.

Серед таких *порад* стосовно підвищення самоорганізації та активності учнів у навчанні викладачі виокремили наступні:

- ☐ збагачувати художньо виконавський досвід підлітків та набувати досвід вікритих публічних презентацій фортепіанної музики;
- ☐ підвищувати увагу до застосування слухового контролю під час виконання, усвідомлювати необхідність слухання себе під час осмисленої гри на фортепіано;
- ☐ підвищувати ефективність самостійної роботи;
- ☐ уважно ставитись до нотного тексту, оригіналу фортепіанного твору;
- поважно ставитись до самостійного виконання або узагальнення ідей, поданих у ремарках;
- ☐ застосовувати принцип ускладнення фортепіанного репертуару для забезпечення перспективи навчання, але не захоплюватись виконанням складних творів в умовах публічних виступів (концертах, конкурсах тощо).

Наступним блоком завдань формувального експерименту нами був запропонований такий комплекс методів, що спирався на формування *самостійно-результативного компонента*.

Ми звернули увагу учнів на те, що у процесі самостійного вивчення будь-якого твору дуже важливим є можливість почути цей твір у професійному виконанні (в аудіо- або відеозапису). Це допомагало скласти уявлення як про характер твору, так і про такі елементи музичної виразності, як темп, динаміка, агогіка, інтерпретація тощо. Особливо це корисно для учнів, у яких навички читання з листа розвинуті недостатньо, а процес вивчення нотного тексту займає дуже багато часу. У такому випадку, через неможливість на даному етапі охопити слухом твір у цілому, почути його красу, виявити характерність робота над фортепіанним твором стає нецікаво. Це, насамперед, уповільнює процес вивчення. Особливо актуальним цей засіб стає у контексті самоорганізації підлітків, які отримали завдання щодо самостійного вивчення нового твору. Також необхідним є визначення історико-стильової характеристики періоду, до якого конкретний твір належить. Даний аспект допомагає краще усвідомити виконавські завдання.

Іншим дуже важливим методом є визначення структурних складових та форми розучуваного твору. Усвідомлене вивчення фактури сприяло обміркованому виконанню та значно полегшує його вивчення напам'ять. Коли знайдено всі елементи розучуваного твору, корисним є уявлення структури твору. За допомогою цього методу весь твір уявляється учню водночас, а не як це відбувається під час виконання (у структуру твору входить динамічний, емоційний, інтонаційний, гармонічний та інші елементи музичної виразності художнього твору).

На даному етапі ми також пропонували дати порівняльну характеристику різних редакцій музики. Для цього нами були обрані твори з ДТК Й.С.Баха за редакціями Бішофа, Б. Муджеліні, Ф. Бузоні та Б.Бартока та сонати Л.Бетховена у редакціях О.Гольденвейзера (видання G. Henle, 1953 р. (редактор не відомий); Breitkopf & Hartel, 1923 р. (редакція Frederic Lamond);

Peters, 1965 р. (редакція Max Pauer). Учні знаходили характерні особливості та відмінності кожної з запропонованих редакцій. Оцінки виставлялися також за 5-ти бальною шкалою. У результаті обчислень ми встановили, що на високий рівень піднялися 42% учнів, на середньому опинилось – 53%, на низькому залишилися 5% учасників експерименту.

На цьому ж етапі ми рекомендували продовження формування самостійно-реалізаційного компоненту. Для цього було надано такі узагальнюючі завдання : самостійне складання учнями вербальних анотацій до творів, що вивчалися. Анотації мали включати такі положення: визначення належності композитора до конкретного музичного стилю, музичної епохи; коротка характеристика особливостей творчості композитора, виявлення характерних рис його індивідуального стилю; передумови створення певного твору; самостійний розбір нотного тексту твору, його фрагментів; стислий теоретичний аналіз (визначення форми та специфічних елементів); художньо-образний аналіз з визначенням відповідних елементів музичної виразності; музично-інтерпретаційний аналіз з розглядом виконавських проблем та прикладами методів роботи над ними.

За це завдання учні отримували оцінки також за 5-ти бальною шкалою запропонованої нами системи обчислення. У результаті ми визначили, що високого (1) рівня досягли 43% (26 осіб) учасників експерименту, середнього (2) – 53% (32 особи), на низькому (3) рівні залишилися 4% (2 особи) учасників.

Таблиця 3.4

Результати другого блоку завдань (ЕГ)

Учасники експерименту	Рівні сформованості		
	Високий I	Середній II	Низький III
Кількість осіб	26	32	2
Відсоток	43 %	53 %	4 %

На цьому етапі формувального експерименту ми продовжили приділяти увагу *самостійно-результативному компоненту*, оскільки його практично-виконавський зміст потребує значного часу для досягнення необхідного результату. Для формування самостійно-результативного компоненту нами визначені наступні завдання.

Реалізація кожної особи підлітка передбачає й розвиток уміння чути іншого під час виконання, перебувати з ним у діалогічних взаємовідносинах. Тому увага на даному етапі методики також приділялася й ансамблевому виконанню музичних творів. Тут основною вимогою до учнів було визначено наявність знань та відчуття музичної партії іншого. Задля досягнення даної мети було використано такі методи та прийоми: вивчення та виконання власної партії та партії ансамбліста; гра власної партії на інструменті та спів партії партнера в дуеті; спів власної партії та гра на інструменті партії партнера; гра на інструменті провідної лінії власної партії та партії ансамбліста водночас; гра двох партій різною динамікою та штрихами; гра однієї партії та внутрішній спів іншої. Головною умовою даної методики було збереження фразування, агогіки, динаміки під час виконання будь-якої з музичних партій.

Як нами було зазначено раніше, самостійно-реалізаційний компонент пов'язаний з переходом музичного мислення на мову класичної гармонії та змішаного багатоголосся. Ми пояснили учням, що в даний історичний період поліфонія обмежено використовується як окремий вид фактури і стає засобом для досягнення драматургічного ефекту в творчості віденських класиків та романтиків. Музичне мислення цього етапу розвивається в синтезі гомофонно-гармонічної та поліфонічної фактури. Було розглянуто специфіку використання поліфонії в даний період на прикладах творів віденських класиків. Також висвітлено, як поліфонічні засоби використовуються у новітніх ладо-гармонічних досягненнях романтиків Ф. Мендельсона-Бартольді, С. Франка, ін.

Нами було запропоновано ще одне самостійне завдання на визначення інтерпретаційних задач нескладних творів та їх втілення у виконанні. Для цього був обраний один і той же твір з «Нотного зошиту Анни Магдалени Бах» для отримання валідних результатів. Учні, попередньо ознайомившись зі твором, визначали основні виконавські, стильові та технічні завдання, давали загальну характеристику твору та демонстрували втілення завдань у власному виконанні.

Оцінивши результати третього блоку завдань, ми дійшли висновку, що на високий рівень піднялися 44% (26 осіб) учнів, на середній – 53% (32 особи), на низькому залишилося 3% (2 особа) учасників експерименту.

Таблиця 3.5

Результати третього блоку завдань експерименту (ЕГ)

	Рівні сформованості		
	Високий I	Середній II	Низький III
Учасники експерименту			
Кількість осіб	26	32	2
Відсоток	44 %	53 %	3 %

Таким чином, у результаті формувального експерименту було встановлено значне зростання самоорганізації учнів підліткового віку щодо організації власних зусиль, винайдення допоміжного часу для вивчення самостійно нових творів із застосуванням власних художньо-образних ідей. Незначна кількість осіб, які не справились із методикою експериментальної роботи, залишились на низькому рівні. Натомість велика кількість учнів перейшли з середнього рівня на високий. Це свідчить про ефективність та доцільність використання запропонованої методики самореалізації підлітками своїх навчальних та художньо-виконавських зусиль та перспективність відповідних методів.

До самостійно-реалізаційного компонента самоорганізації учнів можна віднести і такі методи, що дозволяють самостійно зафіксувати свої відчуття у

пам'яті. Цей метод ми назвали **методом** фіксації у пам'яті піаністичних відчуттів, який дозволяв закріплювати власні правильні реакції у фортепіанному виконавстві та відтворенні художніх образів. Таким методом ми радимо користуватись учням та їх викладачам для закріплення умінь самоорганізації на уроках з фортепіано. Було застосовано і названий нами метод рефлексивної самоорганізації, оскільки у своїх відчуттях кожний учень-піаніст продовжує процес самопізнання своїх власних можливостей.

Організуючим методом став метод дисциплінарного впливу, що ґрунтувався на просторово-часовому обмеженні стосовно вміння самоорганізуватись перед концертом, зібратись, зосередитись перед творчим виконанням. Йдеться про емоційно-психологічний стан учня, який опинився в умовах відсутності можливості до змін обставин (іноді дуже бажаних) виконання творів у концертних, інших навчальних умовах самопрезентації (заміна дати концерту, поява небажаних гостей тощо).

Означені методи витікають із розроблених педагогічних умов, що в свою чергу ґрунтуються на визначених педагогічних принципах.

Таким чином, запропоновані методичні комплекси охоплюють принципи навчання, педагогічні умови та методи роботи, перш за все, самоорганізаційної. Всі блоки завдань науково обґрунтовуються в контексті розроблених компонентів, функціонують у залежності від розгортання самоорганізаційних умінь як психологічного процесу, підпорядкування розвитку виконавської техніки, розкриттю художньо-образного змісту музичного твору.

На шляху до виконання одного з поставлених завдань ми окремо визначили методи щодо безпосередньої самоорганізації та педагогічної підтримки цього процесу з фортепіанного навчання на майбутнє. Серед них ми звертаємо наукову увагу на **метод** наскрізної діагностики й класифікації ігрового апарату (цей метод є безпосереднім предметом самоконтролю фізіологічного стану піаніста, що не входило в тему нашого дослідження) та інші.

Таким чином, можна засвідчити, що загалом дослідно-експериментальна робота з її комплексом завдань та інших експериментальних формувальних заходів позитивно відбилась на підвищенні засвоювання знань та успіхів у практичній підготовці з інших музичних дисциплін. Це стало результатом загальної навчальної спрямованості експериментальних заходів, їх загально когнітивної та емоційної спрямованості. Необхідно відмітити і появу зацікавленості підлітків у прояві самостійності, що розкривало їх потребу у становленні дорослості, як психолого-вікової характерності учнів цього віку. Зафіксовано викладачами, експертами та організатором експериментальної роботи загальну активність, ініціативність у загальному процесі навчання, набуття необхідними вміннями стосовно компонентів самоорганізації.

3.3. Перевірка ефективності методики самоорганізації підлітків-піаністів

Проведене дослідження переконливо засвідчило те, що самостійність, як необхідна якість особи, та ґрунт самоорганізації як відповідної дії учнів, залишається актуальнішою у музичній педагогіці, фортепіанній підготовці, а тому вимагає продовження її вивчення, дослідження та науково-теоретичного обґрунтування відповідних проблем.

Недостатня сформованість самоорганізаційних умінь підлітків проявляється у несміливих кроках стосовно вияву власних думок щодо характеру образно-емоційної сфери виконуваних фортепіанних творів, недостатній підготовленості до самостійного винайдення творчих рішень поставлених задач та шляхів їх виконання, невдалих проявах самоорганізації в період вивчення нових фортепіанних творів, виконання окремих технологічних та художніх прийомів. Натомість дослідження показує, що самоорганізація може стати одним із шляхів підвищення музичного навчання взагалі, у тому числі з опанування фортепіано.

Вірогідність результатів експериментальної роботи було засвідчено результатами математичного обчислювання. За підсумками останнього етапу можна зробити такі висновки, що самоорганізаційні можливості та прояви у експериментальній групі підлітків засвідчили позитивну динаміку, очікувані зрушення, розвивальний характер розкриття здібностей стосовно самоорганізаційних умінь підлітків у процесі фортепіанного навчання підтверджує припущення щодо можливості підвищити рівень такої якості, як самостійність. У таблиці 3.6 нами були зафіксовані отримані результати за четвертим визначеним критерієм.

Таблиця 3.6

Результати самоорганізації підлітків за четвертим критерієм

Експериментальна група	Рівні вираження показників за 4 критерієм ЕГ (%)					
	Низький		Середній		Високий	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
ЕГ	43,7	18,5	36,4	55	19,9	26,5

Таким чином, на останньому етапі експериментальна група показала позитивну динаміку щодо самоорганізації. Ми можемо їх порівняти у власному вияві самоорганізаційних умінь кожним підлітком.

Таблиця 3.7

Порівняльна таблиця самоорганізації експериментальної групи у процесі навчання гри на фортепіано по двох компонентах

Компоненти	Рівні вираження критеріїв	

	Низький		Середній		Високий	
	До експерименту (%)	Після експерименту (%)	До експерименту (%)	Після експерименту (%)	До експерименту (%)	Після експерименту (%)
<input type="checkbox"/> Комуникативний	43,1	11,7	38,9	55	18	33,3
Самостійно-результативний	43,7	18,5	36,4	55	19,9	26,5

Таким чином, на останньому етапі експериментальна група показала позитивну динаміку щодо самоорганізації. Ми можемо їх порівняти у власному вияві самоорганізаційних умінь кожним підлітком. Для унаочнення результати відображені на гістограмі.

Отримані результати засвідчили, що не всі визначені компоненти структури самоорганізації сформувались однаково. Натомість ефективність їх підтверджують дані, які констатують, що переважна більшість учнів експериментальної групи досягла високих результатів і розмістилась на вищому та середньому рівнях – три чверті загальної кількості учасників експериментальної групи, а менше чверті загальної кількості осіб залишились на низькому рівні. Так, перший компонент, потребово-мотиваційний, у сумі двох рівнів (вищого та середнього) 82,1 % підлітків продемонстрували досягнення власної самоорганізації. Ми вважаємо, що такий результат є показником кропіткої та впевненої діяльності викладачів та їх учнів.

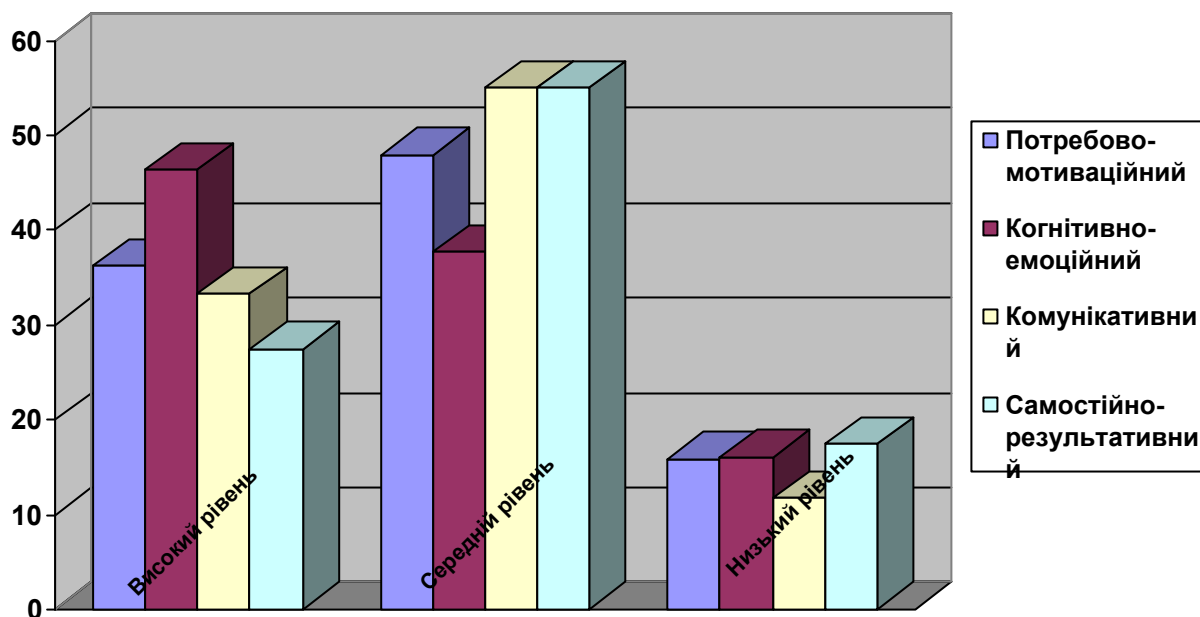


Рисунок 3.4. Розподіл підлітків за рівнями самоорганізації згідно компонентної структури

Другий компонент, когнітивно-емоційний, також відбувся успішніше, його сумарний результат – 84,1 %. Це пояснюється тим, що цей компонент є природним у навчально-виконавській діяльності піаністів, тому і формувався ефективніше. Третій компонент, комунікативний, вдосконалився по сумі двох рівнів з результатом – 88,3 %, що підтверджує налаштованість взаємодії викладача та учня на навчальну діяльність і є природною складовою особистісного стану підлітка-музиканта. Що стосується четвертого, самостійно-результативного, компонента, то його результат – 81,5 % (по сумі результатів вищого та середнього рівнів) свідчить про те, що справа самоорганізації особи є дуже складним процесом і не всім учасникам експериментальної групи вдалось продемонструвати високий рівень його набуття. Цей результат не заперечує факту набуття високих результатів з цього компоненту, проте цей результат не став найвищим у порівнянні із рештою. Так, за допомогою статистичних даних ми отримали результат – ефективне позитивне зрушення у порівнянні із результатами, що були нами отримані до проведення формувального експерименту дослідної роботи.

Порівняльна таблиця самоорганізації експериментальної групи у процесі навчання гри на фортепіано

Компоненти	Рівні вираження критеріїв					
	Низький		Середній		Високий	
	До експерименту (%)	Після експерименту (%)	До експерименту (%)	Після експерименту (%)	До експерименту (%)	Після експерименту (%)
1. Потребово-мотиваційний	37,8	17,9	37,1	45,9	25,1	36,2
2. Когнітивно-емоційний	40,5	15,9	19,1	37,7	40,4	46,4
3. Комунікативний	43,1	11,7	38,9	55	18	33,3
4. Самостійно-результативний	43,7	18,5	36,4	55	19,9	26,5

З метою узагальнення формувального експерименту, а також його унаочнення, ми відобразили показники початкового й завершального етапу дослідження у порівняльній таблиці та на гістограмі і діаграмі. Ці дані були отримані нами від підлітків експериментальної групи у ході проведеної експериментальної роботи.

Для узагальнення отриманих даних ми підсумували кількісні показники (кількість отриманих балів по всіх показниках) учнями обох груп, КГ та ЕГ та зробили аналіз розходжень за середнім арифметичним.

Так, середнє арифметичне було нами вираховано за формулою : $x = \frac{\sum x_i}{n}$.

Де n - об'єм вибірки; x_i - варіанти вибірки; $\sum x_i$ – значення суми числа x_i , де індекс i (порядковий номер) чисел, що додаються пробігає значення від 1 до n (1, 2, 3..., n).

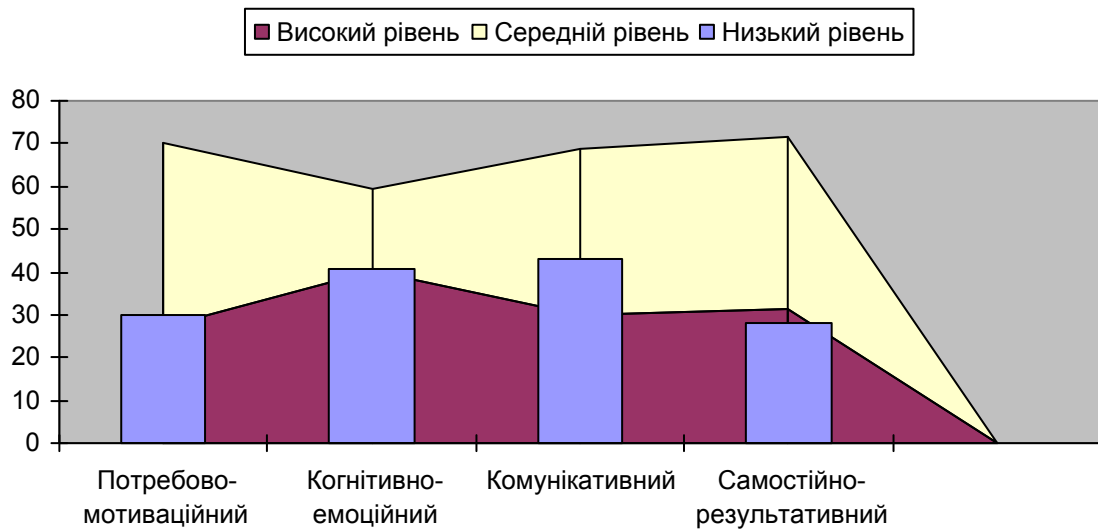


Рис. 3.5. Гістограма та діаграма початкового стану самоорганізації підлітків ЕГ у процесі фортепіанного навчання

Було здійснено перевірку вірогідності отриманих результатів за допомогою статистичного критерію Фішера (φ). Застосування цього критерію дозволило оцінити ймовірність відмінностей між двома вибірками.

За допомогою критерію Фішера показники успішного оволодіння методикою самоорганізації ми перевели у відсотки.

$$\text{Емпіричне значення } \varphi^* = \varphi_1 - \varphi_2 = \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

де φ_1 – кут, що відповідає більшій відсотковій частці;

φ_2 – кут, який відповідає меншій відсотковій частці;

$\varphi = 2 \cdot \arcsin \sqrt{P}$, де P – процентна доля, виражена в долях одиниці.

n_1, n_2 – кількість учнів в експериментальній групі ($n_1 = n_2$).

Наприклад для потребово-мотиваційного компоненту:

$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,821} = 2,268, \varphi_2 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,622} = 1,817$$

$$\varphi_{\text{div}} = (2,268 - 1,817) \cdot \sqrt{\frac{60 \cdot 60}{60 + 60}} = 2,47$$

За таблицею визначено критичні значення обчислювального критерію

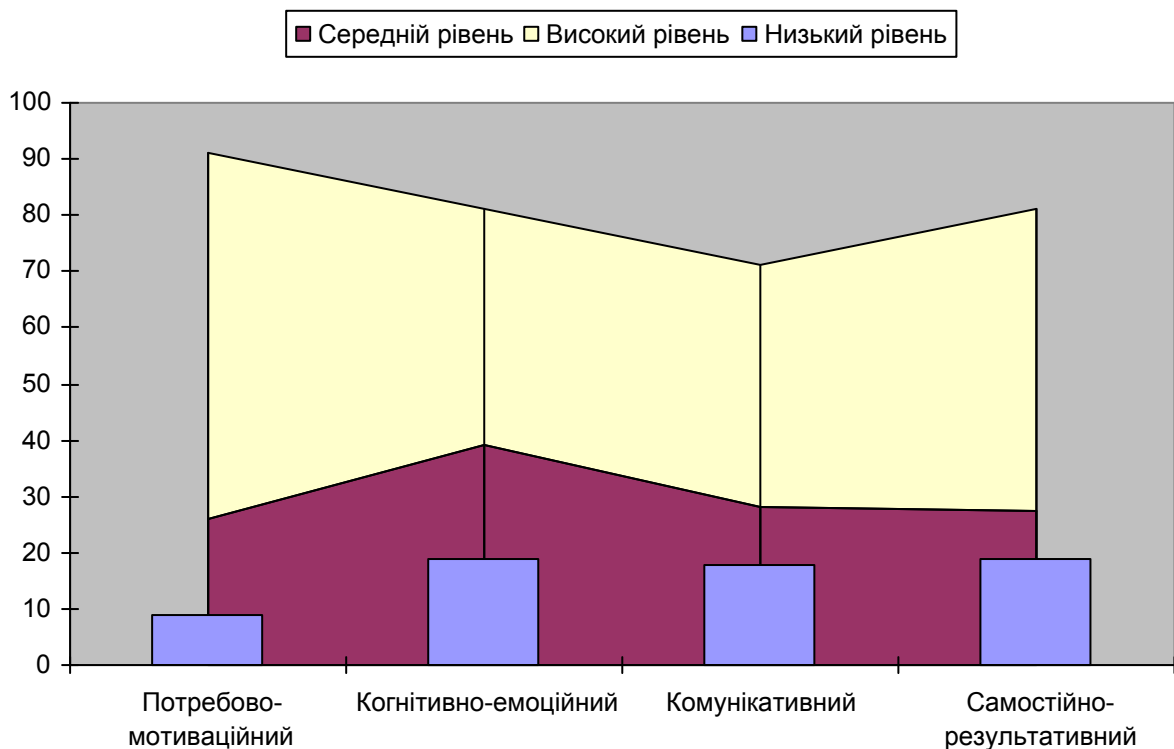


Рис. 3.6. Гістограма і діаграма показників самоорганізації підлітків ЕГ

φ^* , які відповідають прийнятим у психології рівням статистичної значущості:

$$\varphi_{\text{ед}} = \begin{cases} 1,64 & \varphi \leq 0,05 \\ 2,31 & \varphi \leq 0,01 \end{cases}$$

Очевидним є те, що $\bar{x}_{\text{дв}} \neq \bar{x}_{\text{ед}}$ (див. рис. 3.7), отже статистично підтверджуються відмінності результатів на початку та в кінці експерименту.

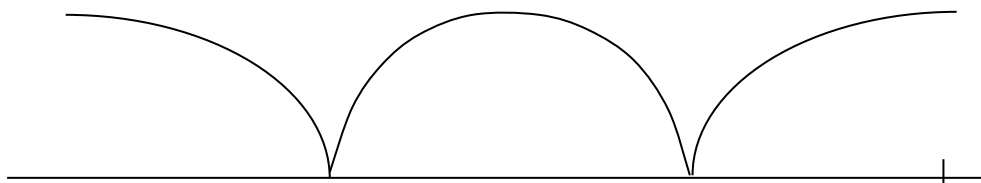


Рис. 3.7. Схема емпіричних значень за критерієм Фішера на вісі значущості

Для інших компонентів обрахунки здійснювалися аналогічно. Результати цих обчислень наведені у табл. 3.9.

Таблиця 3.9.

Результати обчислення критерію Фішера ϕ^* для показників стану самоорганізації підлітків ЕГ у процесі фортепіанного навчання

Компонент	Сума показників вищого та середнього рівнів (до експерименту)	Сума показників вищого та середнього рівнів (після експерименту)	Критерій Фішера ϕ^*
1 Потребово-мотиваційний	62,2%	82,1%	2,468
2 Когнітивно-емоційний	59,5%	84,1%	3,064
3 Комуникативний	56,9%	88,3%	4,021
4 Самостійно-результативний	56,3%	81,5%	3,041
Узагальнене значення	58,7%	84,0%	3,135

Емпіричне значення за критерієм Фішера, яке було одержане нами, потрапило у зону значущості, яка розташована на рівні $p \leq 0,01$. На цій підставі прийнято альтернативне припущення для цього критерію, що означає, що частина підлітків експериментальної групи з високим рівнем вправності стосовно самоорганізації за відповідними показниками критеріїв

наприкінці формувального експерименту є більшою, ніж частина в експериментальній групі на початку експерименту. Ці відмінності є достовірними та зумовлені ефективністю впровадженої методики та розробленої моделі самоорганізації підлітків у процесі фортепінного навчання.

Узагальнення результатів за методами математичої статистики дали можливість зробити висновки, що методика самоорганізації у процесі навчання гри на фортепіано, яка була запропонована нами, є ефективною, забезпечує прогресивну динаміку самоорганізації підлітків на шляху їх особистісного зростання. Застосування декількох різноманітних методик математичної статистики забезпечили вірогідність отриманих даних та можливість їх перенесення на загальну сукупність.

Висновки до третього розділу.

Експериментальна робота засвідчила правильність запропонованої методики, вирішення поставлених задач та дозволила зробити такі **висновки**:

1. Діагностика стану самоорганізації підлітків у сучасних освітніх умовах довела, що респонденти не усвідомлюють різниці між змістом тотожних але не однакових понять, тобто не розрізняють сутність таких хожих, понять як самостійність, самостійна робота, зокрема не знають, що самостійна робота, це така робота, під час якої можна відпрацювати необхідні навички та уміння, а окрема діяльність щодо розвитку потенціалу кожної особистості, яка передбачає наявність необхідної мотивації – це самоорганізація, що передбачає зацікавленість у самонавчанні та саморозвитку.

2. На кожному етапі впровадження методики самоорганізації підлітків відбувалося вдосконалення конкретного компоненту розробленої структури самоорганізації, з кожним етапом ускладнювались завдання для формування визначеного для цього етапу компонента та додавались нові задачі,

спрямовані на вдосконалення наступного компонента, попередньо формованих та одного з провідних для кожного етапу.

Після виконання завдань проводились контрольні зрізи через виконання тестів або контрольних завдань та визначались проміжні результати за підсумками даних математичного обчислення. У результаті цього можна стверджувати, що самоорганізаційні уміння учнів позитивно змінювалися за умов використання відповідної методики самоорганізації підлітків та доцільного педагогічного втручання у процес фортепіанного навчання.

3. У результаті методики самоорганізації, яка складалась із комплексу педагогічних завдань, слухацьких анкет, навчальних тестів, інших методів педагогічного впливу, частина підлітків експериментальної групи зуміли досягти високого рівня самоорганізації та ефективніше дійти до поставленої мети. Аналіз отриманих даних довів значне позитивне зрушення у експериментальній групі у порівнянні з контрольною.

Констатувальний експеримент уможливив висновок про те, що проблема самоорганізації є актуальною для молоді, яка навчається музиці, значна кількість учнів усвідомила необхідність такої діяльності, натомість їх зусилля часто проявлялись стихійно, а тому потребували доцільного педагогічного втручання у цей процес з боку викладачів з фортепіано.

4. До структури феномену самоорганізації учня-піаніста доцільно, на нашу думку, віднести такі розроблені нами *критерії* :

- ступінь усвідомленості власних мотивів музично-навчальної діяльності з показниками : міра сформованості мотивації щодо самоорганізації, ступінь усвідомлення власної самоцінності; рівень цілеспрямованості самоорганізаційних умінь на фортепіанне навчання до першого, **потребово-мотиваційного компонента**;

- рівень власної емоційно-рефлексивної значущості з показниками : міра усвідомленої рефлексії (самопізнання) власних умінь; якість емоційної

активності та самооцінки набуття фортепіанних умінь до другого, **когнітивно-емоційного компоненту;**

- міра самовизначеності у міжсуб'єктній навчальній взаємодії з показниками : рівень самостійності у організації занять для набуття музичної освіти; якість вмявлення (самовизначеність) самостійності у різних проявах виконавської діяльності до третього, до **комунікативного компоненту;**

- ступінь свободи прояву самоорганізаційних умінь у навчанні та виконавстві з показниками: міра самостійності у виборі навчальних програм з фортепіано для відкритих виступів; міра прояву самоорганізаційних умінь у організації вільного часу для нових музичних вражень до четвертого, **самостійно-результативного компоненту.**

Розроблені критерії оцінки успішності сформованості самоорганізації та відповідні їм показники узгоджені зі компонентами структури самоорганізації та схарактеризовані відповідно до рівнів, що визначають якість набуття самоорганізації підлітків у процесі фортепіанного навчання.

Нами було визначено три рівні самоорганізації підлітків : високий, середній та низький і надані відповідні характеристики самоорганізації та самоорганізаційних умінь підлітків у процесі фортепіанного навчання, які відповідають кожному з указаних рівнів.

5. Методика здійснювалась поетапно та охопила три етапи – підготовчий, конструктивно-рефлексійний та результативний, на яких застосовувалась ціла низка різних методів. На першому, підготовчому, етапі було застосовані **методи** психологічної підтримки; спонукання до отримання інтелектуально-емоційного досвіду; оцінно-регулятивний; позитивної рефлексії (визначення досягнень); критичної рефлексії (фіксація недоліків); музично-естетичної емпатії (співчуття музичним образам), фіксації раціональних дій (щоденник досягнень), самоаналіз слухових анкет. На другому, конструктивно-рефлексійному, етапі – такі **методи**: постійного та регулярного студіювання набутих навичок та умінь; урахування працездатності та витривалості у навчанні; перехресного спостереження за

досягненнями однолітків; перехресного оцінювання (підлітками один одного); навчального тестування відносно самооцінки; співставлення рефлексії та зовнішнього оцінювання; фіксації у пам'яті піаністичних відчуттів; самодисциплінарного впливу. На третьому етапі, результативному, такі **методи** : урахування часового розкладу всіх навчальних занять; створення банку імпровізаційних фортепіанних прийомів; самостійного творчого урізноманітнення інтерпретаційних рішень; добору мотивної артикуляції творів, адекватної художньому авторському задуму; проєкції емоційної драматургії; відеотренінгу (запозичення виконавських прийомів); аутотренінгу; самокорекції.

Для отримання вірогідних значень нами було застосовано декілька методів математичної статистики, що дозволило підтвердити ефективність запропонованої методики. За кожним з показників відповідних критеріїв було підсумовано кількісні значення та виявлені кінцеві результати, які указують на високий рівень сформованості само організаційних умінь учнів-піаністів підліткового віку.

Так, у формуванні першого компоненту, потребово-мотиваційного, у сумі двох рівнів (вищого та середнього) 82,1 % підлітків продемонстрували досягнення власної самоорганізації. Ми вважаємо, що такий результат є показником кропіткої та впевненої діяльності викладачів та їх учнів.

Другий компонент, когнітивно-емоційний, також відбувся успішніше, його сумарний результат – 84,1 % осіб. Це пояснюється тим, що цей компонент є природним у навчально-виконавській діяльності піаністів, тому і формувався ефективніше. Третій компонент, комунікативний, вдосконалився по сумі двох рівнів з результатом – 88,3 % осіб, що підтверджує налаштованість взаємодії викладача та учня на навчальну діяльність і є природною складовою особистісного стану підлітка-музиканта. Що стосується четвертого, самостійно-результативного, компонента, то його результат – 81,5 % (по сумі результатів вищого та середнього рівнів) свідчить про те, що справа самоорганізації особи є дуже складним процесом і не всім

учасникам експериментальної групи вдалось продемонструвати високий рівень його набуття. Цей результат не заперечує факту набуття високих результатів з цього компоненту, проте цей результат не став найвищим у порівнянні із рештою. Так, за допомогою статистичних даних ми отримали результат – ефективне позитивне зрушення у порівнянні із результатами до проведення формувального експерименту.

Статистичні дані після експерименту засвідчили отримання ефективного зрушення у порівнянні із результатами до проведення експерименту.

У результаті всієї дослідно-експериментальної роботи стали очевидними позитивні зрушення у самоорганізації підлітків, виявленні резервів набуття самоорганізаційних умінь учнів-піаністів у процесі фортепіанної підготовки.

Основні теоретичні висновки та положення дисертації були висвітлені у наступних публікаціях автора : [125, 128, 131, 132].

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичні узагальнення та експериментально доведено ефективність авторської методики самоорганізації підлітків у процесі фортепіанного навчання. Проведене теоретичне та експериментальне дослідження, розв'язання всіх поставлених задач дали підстави зробити наступні **висновки**.

1. Аналіз літератури дозволив визначити багатоаспектність проблеми самоорганізації у наукових дослідженнях. У широкому розумінні «самоорганізація» розглядалась як саморух, самоструктурування, самодетермінації природних систем і процесів. Узагальнення теоретичних висновків уможливило трактування сутності та змісту поняття «самоорганізація» як категорії філософії, психології, соціології, педагогіки, музикознавства та спеціальної фортепіанної методики, що розглядається у контексті особистості як явище і процес за принципом синергетики. Досліджено, що психологією поняття «самоорганізація» розглядається як система неповторної індивідуальності, здібність індивіда уміти цілеспрямовано використовувати й вдосконалювати у діяльності складники власної особистісної структури, оптимізувати дії, визначати межі активності для успішного її формування.

Поаналізовані висновки дали підстави для дослідження механізмів реалізації самоорганізації через «самоорганізаційні уміння», які розглядається нами у контексті змісту цієї науково-теоретичної категорії; представлена синкретична сутність цього феномена, що проявляється у єдності розкриття особистісної якості, самостійності, та функціонуванні практичних самоорганізаційних умінь.

2. На підставі науково-теоретичних висновків стосовно змісту та сутності самореалізації та психологічних особливостей підліткового віку учнів-піаністів надано авторське визначення «самоорганізації підлітків» та представлено його як *особистісне надбання підлітка, що розкривається на*

основі індивідуальної якості, самостійності, з урахуванням вмотивованої потреби до здійснення самостійно спроектованої власної мети в опануванні фортепіано.

У ході дослідження визначено реалізаційну складову самоорганізації як процесу, що виявляється у *самоорганізаційних уміннях піаністів*, які ми розуміємо *власними здобутками підлітків, що формуються у тривалому поетапному процесі, в якому проявляються набуті під час самостійного навчання та спілкування з викладачем фортепіано музично-доцільні дії з метою удосконалення вже отриманих у молодших класах умінь і навичок та саморегулюються підлітками щодо подальшої успішної самостійної музично-творчої діяльності.*

3. Розроблено та обґрунтовано компонентну структуру «самоорганізації підлітків», які навчаються гри на фортепіано. В неї увійшли *потребово-мотиваційний, когнітивно-емоційний, комунікативний та самостійно-результативний* компоненти в контексті виокремлених наукових підходів (суб'єктного та технологічного), які склали основу авторської моделі методики її формування.

4. Створено методичну модель самоорганізації та набуття самоорганізаційних умінь підлітками з визначенням **принципів** синергетики, суб'єктивації, індивідуалізації, рефлексійності, ефективності, результативності, гармонічності та доцільних **педагогічних умов** спонукання позитивного ставлення учнів до навчальної самоорганізації; забезпечення пріоритету самостійно-творчої музично-навчальної діяльності та вільного вибору щодо актуалізації власного потенціалу; забезпечення психолого-педагогічною інформацією щодо змісту самоорганізації та відповідних технік рефлексії; стимулювання підлітків до набуття навчального досвіду та особистісного зростання; заохочення до самостійної діяльності та створення власної музичної інтерпретації фортепіанних творів; цілеспрямований вплив викладача фортепіано на самостійну діяльність учнів

на засадах постійної самооцінки, що забезпечили ефективність розгортання методики самоорганізації підлітків піаністів.

У процесі дослідження виявлено доцільність застосування на всіх етапах комплексу запропонованих **методів**, які узагальнено у такі загальні блоки: активізаційних – щодо пізнавального інтересу до занять з фортепіано та відповідної рефлексії; спеціально-музичного спрямування – самостійних суджень і оцінок формування системи фортепіанно-виконавських знань, умінь, технічних прийомів; самостійного пошуку – взаємодоповнення логічного та емоційного елементів у процесі вивчення фортепіанних творів; проєктувальних – щодо самоорганізації зусиль та власного часу у досягненні навчальної мети та інші.

5. У ході експерименту розроблено критерії та показники оцінки успішності самоорганізації підлітків у процесі фортепіанного навчання, визначено характерологічні ознаки рівнів сформованості досліджуваного феномена (високого, середнього, низького). Розроблені критерії та їх показники дали можливість оцінити отримані здобутки підлітків у самоорганізаційній діяльності, визначити ступінь самостійності кожного підлітка, спроектувати подальші шляхи самоорганізації учнів.

На кожному з етапів методики самоорганізації підлітків набувались відповідні якості стосовно визначених компонентів за допомогою запропонованих методів. Так, щодо потребово-мотиваційного компонента спостерігалось підвищення усвідомлення стосовно самоорганізації власного навчального часу; когнітивно-емоційного – процес формування самоорганізаційних умінь визначився підвищенням у підлітків творчого мислення, як основи самоорганізації; комунікативного – розуміння своєї самостійності у контексті колективної підтримки; самостійно-результативного – перспективне бачення результатів свого навчання у контексті самооцінки.

6. У ході експериментальної перевірки запропонованої методики самоорганізації підлітків у процесі фортепіанного навчання встановлено

позитивні зрушення, які перевірені методами математичної статистики, що засвідчило її ефективність. Розроблені у ході дослідної роботи методичні заходи стали основою для самоорганізації навчальної та виконавської діяльності, уможливили систематизацію та узагальнення знань та умінь, які вже були у досвіді підлітків-піаністів, відкрили нові шляхи для розвитку самоорганізаційних умінь стосовно творчої самостійності підлітків в умовах навчання в середніх музично-освітніх закладах.

Так, за першим компонентом, потребово-мотиваційним, у сумі двох рівнів (вищого та середнього) 82,1 % підлітків продемонстрували досягнення власної самоорганізації. Такий результат є показником наполегливої діяльності викладачів та їх учнів. Другий компонент, когнітивно-емоційний, також відбувся успішніше, його сумарний результат – 84,1 %. Це пояснюється тим, що цей компонент є природним у навчально-виконавській діяльності піаністів, тому і формувався ефективніше. Третій компонент, комунікативний, вдосконалився по сумі двох рівнів з результатом – 88,3 %, що підтверджує налаштованість взаємодії викладача та учня на навчальну діяльність і є природною складовою особистісного стану підлітка-музиканта. Що стосується четвертого, самостійно-результативного, компонента, то його результат – 81,5 % (по сумі результатів вищого та середнього рівнів) свідчить про те, що справа самоорганізації особи є дуже складним процесом і не всім учасникам експериментальної групи вдалось продемонструвати високий рівень його набуття. Цей результат не заперечує факту набуття показових результатів з цього компоненту, проте цей результат не став найвищим у порівнянні із рештою. Так, за допомогою статистичних даних ми отримали результат – ефективне позитивне зрушення у порівнянні із результатами до проведення формувального експерименту.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем стосовно набуття самоорганізації підлітками. Подальшого вивчення та наукового обґрунтування потребує проблема доцільності застосування узагальнюючих завдань на уроках фортепіано, які мали б спиратися на

отриманий у попередні роки навчання досвід самостійної діяльності, планування свого часу, опанування нових прийомів фортепіанного виконавства тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 336 с.
2. Акмеологический словарь : А-Я / под. ред. А.А.Деркача. – М.Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.
3. Алексеев А.Д. Из истории фортепианной педагогики. Руководство по игре на клавишно-струнных инструментах (от эпохи Возрождения до середины XIX в.) : хрестоматия /А. Д.Алексеев. – К. Музична Україна, 1974. – 161 с.
4. Алексеев А.Д. Клавирное искусство : очерки и материалы / А.Д.Алексеев. – М. : Гос. музиздат, 1952. – Вып. 1. – 252 с.
5. Алиев Ю. Б. Формирование и развитие гармонического слуха школьников-подростков / Ю. Б.Алиев // Музыкальное восприятие школьников / под. ред. М. А. Руммер. – М., 1975. – С. 124-159.
6. Амирова С. С. Самоорганизация обучающего и обучаемого в учебно-воспитательном процессе непрерывного профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. : 13.00.01 / Амирова Савия Султановна ; Казанский гос. пед. ун-т. – Казань, 1995. – 27 с.
7. Амонашвили Ш. А. Школа без от меток ? / Амонашвили Ш. А. // Комсомольская правда. – 1984. – 15 авг. – С. 3.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – Л. Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
9. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И.Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
10. Андреев В. И. Саморазвитие творческой конкурентноспособной личности менеджера / В. И. Андреев. – Казань : СКАМ, 1992. – 207 с.
11. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем /П. К. Анохин. – М. : Наука, 1975. – 446 с.

12. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном образовании и просвещении / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
13. Асмолов А. Г. XXI : психология в век психологии / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 3-13.
14. Астафьев А. К. Самоорганизация и развитие / А. К. Астафьев // Самоорганизация в природе и обществе : тезисы докладов науч. конф. Ленинград. гос. ун-т. – Л., 1988. – С. 15-16.
15. Афанасьева Н. А. Самоорганизация – фактор успешности учебной деятельности / Н. А. Афанасьева // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 2. – С. 60-61.
16. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1981. – 207 с.
17. Бай Бинь. Педагогические условия формирования звукотембральных представлений в фортепианном обучении студентов / Бай Бинь // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2013. – № 3/4. – С. 151-156.
18. Бай Бинь. Фортепіанне виконавство майбутнього вчителя музики як професійно-практична підготовка фахівця / Бай Бинь // Сучасні освітні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців : матер-ли міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 20-річчю Незалежності України / Львів. наук.-практ. центр проф.-техн. освіти. – Львів, 2011. – С. 254-255.
19. Бардас В. Психология техники игры на фортепиано / В. Бардас. – М. : Музгиз, 1928. – 47 с.
20. Беклемішев Г. М. Психо-фізичні основи сучасної фортепіанної техніки / Г. М. Беклемішев // Радянська музика. – 1939. – № 4. – С. 35-50.
21. Берд П. Тайм-менеджмент планирование и контроль времени : [пер. с англ.] / П. Берд. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 228 с.
22. Бернс Р. Концепция и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 275 с.

23. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади : навч.-метод. посіб. – 344 с.
24. Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания человека : избр. психол. труды / В. М. Бехтерев. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 416 с.
25. Бирмак А. О художественной технике пианиста : опыт психофизиологического анализа и методы работы / А. Бирмак. – М. : Музыка, 1973. – 141 с.
26. Благой Д. Неотъемлемо от развития исполнителя / Д. Благой // Советская музыка. – 1973. – № 10. – С. 58-62.
27. Благонадёжина Л. В. Отношение детей к искусству и его возрастное развитие / Л. В. Благонадёжина // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 96-104.
28. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
29. Боброва Л. Ю. Жизненные ценности и компетенции самоорганизации студентов как факторы профессионального развития самосознания / Л. Ю. Боброва // Научный потенциал регионов на службу модернизации. – Астрахань, 2012. – № 1 (2). – С. 219-222.
30. Бодалев А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 188 с.
31. Бондар В. П. Дидактика / В. П. Бондарь. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
32. Борейко И. М. Методика преподавания дисциплины «История фортепианного исполнительства» у студентов-пианистов средних специальных учебных заведений : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / Борейко Ирина Михайловна ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2010. – 21 с.
33. Бородин Б. Б. Три тенденции в инструментальном искусстве : монография / Б. Б. Бородин. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 2004. – 222 с.

34. Бородин Б. Б. Л. Годовский: «пианист пианистов» и его «этюды этюдов» [Электронный ресурс] / Б. Б. Бородин // Альманах «Порт-фолио». – Режим доступа : <http://www.port-folio.org/2010/part27.html>
35. Браудо И. Артикуляция (О произношении мелодии) / И. Браудо. – Л. : Музыка, 1961. – 198 с.
36. Буцяк В. І. Педагогічні умови удосконалення фортепіанної підготовки студентів у вищих педагогічних закладах на основі історико-стильового підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук спец. : 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / Буцяк Вікторія Іванівна ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 21 с.
37. Бучинский Г. Д. Развитие навыков самостоятельной работы у учащихся детских музыкальных школ / Г. Д. Бучинский // Воспитание пианиста в детской музыкальной школе : сб. ст. / отв. ред. Б. Е. Милич. – К., 1964. – С. 62-174.
38. Варшавский Н. М. Организация труда научных работников [Электронный ресурс] / Н. М. Варшавский. – М. : Экономика, 1975. – Режим доступа : <https://books.google.com.ua/books?isbn=5457544419>
39. Ведмедев М. М. Общая теория систем как основа концепций самоорганизации / М. М. Ведмедев // Самоорганизация в природе и обществе : тезисы докладов науч. конф. / Ленинград. гос. ун-т. – Л., 1988. – С. 67-71.
40. Винер Н. Кибернетика и общество / Н. Винер. – М. : Изд-во иностр. лит., 1958. – 125 с.
41. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл : Эксмо, 2006. – 1134 с.
42. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
43. Гаккель Л. Фортепианная музыка XX века : очерки / Л. Гаккель. – Л. : Сов. композитор, 1990. – 286 с.
44. Галушка В. Н. Современные подходы к формированию музыкально-исполнительской техники в процессе обучения : дис. ... канд. пед. наук :

спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / Галушка Вадим Николаевич. – М., 2006. – 154 с.

45. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» : автореф. дис. ... доктора пед. наук / Гальперин Петр Яковлевич ; Моск. гос. ун-т. – 1965. – 44 с.

46. Гастев А. К. Как надо работать. Основные правила, разработанные центральным институтом труда ВЦСПС / А. К. Гастев. – 2-е изд. – М. : Экономика, 1972. – 478 с.

47. Гат Й. Техника фортепианной игры / Й. Гат ; пер. с венг. Э. Фоно. – 3-е доп. изд. – Будапешт : Атэнэум, 1967. – 244 с.

48. Гинецинский В. И. Пропедевтический курс общей психологии – учеб. пособие [Электронный ресурс] / В. И. Гинецинский. – СПб : С.-Петербург. ун-т, 1997. – Режим доступа <http://litresp.ru/chitat/ru/%D0%93/ginecinskij-v-i/propedevticheskiy-kurs-obschej-psihologii>.

49. Головизнина Н. Л. Исследовательские умения как средство развития самостоятельности у старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Головизнина Наталья Леонидовна ; Вят. гос. гум. ун-т. – Киров, 2007. – 201 с.

50. Голубовская Н. Искусство педализации / Н. Голубовская. – Л. : Музыка, 1974. – 96 с.

51. Гольденвейзер А. Б. Тридцать две сонаты Бетховена / А. Б. Гольденвейзер. – М : Музыка, 1966. – 288 с.

52. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

53. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методол. поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. ; Вінниця : Планер, 2010. – 308 с.

54. Горелов А. А. Становление индивидуальности в свете концепции самоорганизации / А. А. Горелов // Самоорганизация: кооперативные процессы в природе и обществе / отв. ред. Г. И. Рузавин. – М., 1990. – Ч. 2. – С. 56-65.

55. Горцевский А.А. Организация самостоятельной работы студента /А. А.Горцевский, М.И.Любицына. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1958.– 484 с.
56. Горюнка В. П. Обучение профессиональной деятельности студентов / В. П. Горюнка // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 7-8.
57. Горюнова Л. В. Воспитание музыкального вкуса и развитие музыкального восприятия у школьников / Л. В.Горюнова // Музыкальное воспитание в школе : сб. ст. / сост. О. Апраксина. – М., 1975. – Вып. 10. – С. 10-13.
58. Готлиб А.Д. Основы ансамблевой техники /Адолф Давыдович Готлиб. – М. Музыка, 1971. – 94 с.
59. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. – М. : NB Магистр, 1993. – 191 с.
60. Гофман Й. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре [Электронный ресурс] / Й. Гофман. – Режим доступа : <http://www.stroygroup.ru/index.htm>
61. Граф В. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / В.Граф, И.Ильясов, В.Ляудис. – М. Изд-во Моск. ун-та., 1981. – 278 с.
62. Грудинский П. Г. Советы студентам высших технических учебных заведений / П. Г. Грудинский, П. А. Ионкин, М. Г. Чиликин. – М. : Высшая школа, 1970. – 78 с.
63. Губайдулина Т. А. Особенности самоорганизации студентов в условиях целевого интенсивного обучения : дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Губайдулина Татьяна Алексеевна ; Ленинград. гос. ун-т. – Л., 1989. – 273 с.
64. Гузі́й Н. В. Проблема професіогенезу фахівця в ракурсі сучасних теорій професіоналізації / Н.В.Гузі́й // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – Вип. 11 (21). – К., 2010. – С. 3-6.

65. Гура Т. Е. Развитие профессиональной самоорганизации педагога в пространстве последипломного образования / Т. Е. Гура // Личность в едином образовательном пространстве : сб. науч. ст. междунар. образовательного форума / Запорож. обл. ин-т последиплом. пед. образования. – Запорожье, 2010. – С. 79-83.
66. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті музичної педагогіки : історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти : монографія / Н.П.Гуральник. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 460 с.
67. Гэ Дэ Юуй. Теория обучения фортепианной игре / Гэ Дэ Юуй, Чжу Гун И // Народная музыка. – Пекин. – 1989. – №1. – С. 3-8.
68. Давидов М. А Наукова термінологія в музичній педагогіці / М. А. Давидов // Часопис національної музичної академії України імені П. І. Чайковського : наук. журнал. – 2009. – № 1 (2). – С. 63-83.
69. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 752 с.
70. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
71. Дмитренко Н. А. Профессиональная самоорганизация как средство формирования профессиональной культуры специалиста [Электронный ресурс] / Н. А. Дмитренко, О. Г. Барвенко // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2012. – Режим доступа : <http://jurnal.org/articles/2012/ped19>
72. Домбровецка Г. Особенности учебной самоорганизации иностранных студентов (на примере польских студентов) : дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Домбровецка Гелена. ; Ленинград. гос. ун-т. – Л., 1987. – 198 с.
73. Донцов В. Н. Учебная самоорганизация студентов как фактор успеваемости (на материале динамики младших курсов) : дис. ... канд. пед.

наук : спец. : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Донцов Вадим Николаевич ; Ленинград. гос. ун-т. – Л., 1977. – 192 с.

74. Дубравська Д. М. Основи психології : навч. посіб. / Д. М. Дубравська. – Львів : Світ, 2001. – 280 с.

75. Дуднік Н. Ю. Структурування системи умінь професійної самоорганізації майбутнього вчителя / Н. Ю. Дуднік // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. Криворіз. держ. пед. ун-ту. – Кривий Ріг, 2009. – С. 99-105.

76. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Хэлтон, 1998. – 399 с.

77. Егорова Т. А. Психологические основы формирования организованности студентов (будущих учителей) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Егорова Татьяна Андреевна. – М., 1994. – 153 с.

78. Елканов С. Б. Воспитание и самовоспитание ответственности у подростков : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Елканов Самсадин Бутохович ; Моск. гос. ун-т. – М., 1971. – 17 с.

79. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.

80. Ерастов Н. П. Методика самостоятельной работы : учеб.-метод. пособие / Н. П. Ерастов. – М. : Мысль, 1985. – 79 с.

81. Жданова Т. Развитие активности и самостоятельности учащихся на хоровых занятиях в детской хоровой студии / Т. Жданова // Музыкальное воспитание в школе : сб. ст. / сост. О. Апраксина. – М., 1972. – Вып. 8. – С. 19-30.

82. Завалко К. В. Методичні засади самовдосконалення майбутнього вчителя музики в процесі навчання гри на скрипці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / К. В. Завалко ; Київ. нац. ун-т. – К., 2010. – 17 с.

- спец. : 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Завалко Катерина Володимирівна ; Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова – К., 2006 – 20 с.
83. Заенутдинова Н. А. Формирование готовности к самоорганизации у студентов педагогического колледжа в образовательном процессе : дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Заенутдинова Наталья Анатольевна ; Магнитогорск. гос. ун-т – Магнитогорск, 2000. – 159 с.
84. Зайченко П. А. Организация и методика самостоятельной работы студентов младших курсов / П. А. Зайченко. – Кишинёв : Изд-во Кишинёв. гос. ун-та, 1957. – 46 с.
85. Згурська Н.М. Розвиток дійового слухового самоконтролю студентів в процесі інтерпретаторської діяльності / Н.М. Згурська // Теорія і методика мистецької освіти – зб. наук. пр. / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – Вип. 5. – С. 83-88.
86. Зильберквит М. А. Музыкально-исполнительское искусство / М. А. Зильберквит. – М. : Знание, 1982. – 56 с.
87. Зимин П. Н. История фортепиано и его предшественников / П. Н. Зимин. – М. : Музыка, 1968. – 220 с.
88. Зобков А. В. Психология саморегуляции учебной деятельности в переходный (от старшего школьного к студенческому) период обучения / А. В. Зобков. – Владимир : [б. и.], 2010. – 180 с.
89. Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М. : Изд-во Моск. ун-та., 1986. – 145 с.
90. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента : психологические факторы успешности : монография / А.Д. Ишков. – 2-е изд.– М. : ФЛИНТА, 2013.– 224 с.
91. Ишков А. Д. Влияние структуры процесса самоорганизации на успешность учебной деятельности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. : 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Ишков Александр Дмитриевич ; Моск. гос. ун-т. – М., 2004.– 17 с.

92. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1981. – 206 с.
93. Камалетдинова Е. В. Самоорганизация учебной деятельности как фактор становления субъектности старшеклассников в профильном обучении / автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Камалетдинова Елена Владимировна ; Пед. академия последипломного образования. – М., 2008. – 29 с.
94. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
95. Кашкадамова Н. Мистецтво виконання музики на клавішно-струнних інструментах (клавікорд, клавесин, фортепіано) XIV-XVIII ст. / Н. Кашкадамова. – Тернопіль : АСТОН, 1998. – 300 с.
96. Келлер Б. А. Как учиться в высшей школе [Электронный ресурс] / Б. А. Келлер. – М. ; Л. : Молодая гвардия, 1928. – Режим доступа : <https://books.google.com.ua/books?isbn=5457544419>
97. Керженцев П. М. Принципы самоорганизации : избр. произведения [Электронный ресурс] / П. М. Керженцев. – М. : Экономика, 1968. – Режим доступа : lib100.com/book/management/history_manag/html/?page=229
98. Киселёва А. Ю. Развитие самоорганизация как одна из целей обучения менеджеров организации [Электронный ресурс] / А. Ю. Киселёва // Тезисы докладов IV Всероссийской научной Интернет-конференции «Культура и взрыв: социальные смыслы в эпоху перемен». – 2010. – Режим доступа : <http://socio.my1.ru/forum/4>
99. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д., 1996. – 509 с.
100. Климов Е. А. Основы психологии : учеб. пособие для студ. вузов / Е. А. Климов. – М. : Культура и спорт : ЮНИТИ, 1997. – 295 с.
101. Князькова О. Н. О понятии «культура самоорганизации личности студента» / О. Н. Князькова // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 428-432.

102. Ковзанадзе К. Д. Некоторые психологические особенности подростка переходного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Электронный ресурс] / Ковзанадзе К. Д. – Тбилиси, 1966. – Режим доступа : disserCat <http://www.dissercat.com/content/obraz-ya-i-predstavlenie-o-sverstnike-u-podrostkov-perezhivayushchikh-odinchestvo#ixzz3vflySLBZ>
103. Коган Г. М. Вопросы пианизма : избр. ст. / Г. М. Коган. – М. : Сов. композитор, 1968. – 462 с.
104. Козир Алла Владимировна. Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. : 13.00.02 «Теорія та методика мистецької освіти» ; 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Козир Алла Владимировна ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова – К., 2009. – 43 с.
105. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Е. В. Питова. – М. : Академия, 2005. – 251 с.
106. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989 – 255 с.
107. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 256 с.
108. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12.
109. Копейна Н. С. Самоорганизация в становлении индивидуальности / Н. С. Копейна // Интегральное исследование индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты : межвуз. сб. науч. тр. / Перм. гос. пед. ин-т. – Пермь, 1988. – С. 50-59.
110. Корыхалова Н. П. Музыкально-исполнительские термины / Н. П. Корыхалова. – СПб. : Композитор, 2003. – 271 с.

111. Кравченко Т.П. У класі фортепіано (нотатки педагога) / Т. П. Кравченко // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства : зб. ст. / ред. та упоряд. А.Й.Корженевського. – К., 1981. – С. 3-116.
112. Крауфорд К. Методика умственной работы [Электронный ресурс] / К. Крауфорд ; пер. с англ.Е.Гурьянов. – М. : Работник просвещения, 1929. – 196с. – Режим доступа : <http://www.ozon.ru/context/detail/id/35152555/>
113. Крупник Е. П. Особенности возрастного развития художественного вкуса / Е.П.Крупник // Искусство в эстетическом воспитании детей различных возрастных групп / сост. Н. А. Кушаев. – М. : Просвещение, 1978. – С. 72-83.
114. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии /В. А.Крутецкий. – М. Просвещение, 1972. – 255 с.
115. Костюк А. Г. Восприятие мелодии: методические параметры процесса восприятия музыки / А. Г.Костюк. – К. Наук. думка, 1986. – 192 с.
116. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
117. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики / Н. В.Кузьминой. – Л. Изд-во Ленинград. ун-та, 1972. – 312 с.
118. Кузьмина О. В. Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени / О. В. Кузьмина // Психологические исследования. – 2011. – № 6 (20). – С. 12-15.
119. Кулюткин Ю.Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Ю.Н. Кулюткин, Г. С.Сухобская – М. : Педагогика, 1971. – 112 с.
120. Курковський Г.В. Питання фортепіанного виконавства / зб. ст. / Г.В.Курковський. – К. Музична Україна, 1983. – 139 с.
121. Кушелев В. А. Проблема самоорганизации субъекта деятельности / В. А. Кушелев // Самоорганизация в природе и обществе : тезисы докладов науч. конф. / Ленинград. гос. ун-т. – Л., 1988. – С. 123-125.

122. Кушков Н. Г. Организация самостоятельной работы студента : в помощь первокурсникам / Н. Г. Кушков. – Л. : Ленинград. ун-т, 1950. – 113 с.
123. Леонтьев А. Н. Биологическое и социальное в психике человека / А. Н. Леонтьев // Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М., 1981. – С.193-218.
124. Лернер А. Я. Начала кибернетики / А.Я Лернер. – М. : Наука, 1967. – 189 с.
125. Лі Сіюнь. Дидактична єдність компонентів самостійності у музичній діяльності / Лі Сіюнь // Науковий часопис нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – Вип. 15 (20), ч. 1. – К., 2013. – С.169-172.
126. Лі Сіюнь. Структура самоорганізаційних умінь підлітків з фортепіанного навчання /Лі Сіюнь // Науковий часопис нац. пед. ун-ту ім.М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр.– К., 2015. – Вип. 18(23). – С.242-247.
127. Лі Сіюнь. Науково-теоретична сутність самоорганізаційних умінь у контексті навчальної діяльності / Лі Сіюнь //Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / Хмельниц. гум.-пед. акад.– Хмельницький, 2015. – Вип. 18. – С. 192-196.
128. Лі Сіюнь. Діагностика стану сформованості самоорганізації в учнів 5-7 класів у процесі фортепіанного навчання / Лі Сіюнь // Наука і освіта. Педагогіка : наук.-практ. журнал Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2015. – № 6 (СХХХV). – С. 59-64.
129. Лі Сіюнь. Педагогічні умови функціонування самоорганізаційних умінь підлітків у процесі фортепіанного навчання /Лі Сіюнь //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / [Вінницький держ. пед. ун-т. ім. М. Коцюбинського]. – К. ; Вінниця, 2015. – Вип. 42. – С. – 57-61.
130. Ли Сіюнь. Дидактическая целостность компонентов самостоятельности и их применение в музыкальной деятельности пианиста / Ли Сіюнь // Наука 21 века : вопросы, гипотезы, ответы : науч. журнал. – М., 2015. – №1. – С. 44-48.

131. Лі Сіюнь. Самостійна робота у підготовці музиканта-педагога / Лі Сіюнь // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів XI Міжнар. пед.-мистецьких читань пам'яті О. П. Рудницької / Ін-т. пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Чернівці, 2014. – Вип. 5 (9). – С. 223-225.
132. Лі Сіюнь. Професійна значущість самостійності як особистісної якості учня-піаніста / Лі Сіюнь // Мистецька освіта в Україні : проблеми теорії і практики : зб. тез за матеріалами Всеукр. наук.-метод. конф.-семінару / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К., 2014. – С. 144-145.
133. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1985. – 444 с.
134. Лоу Вэй. Украинская фортепианная музыка в контексте творческих устремлений китайских пианистов [Електронний ресурс] / Лоу Вэй. – Режим доступу : <http://intkonf.org>.
135. Майкапар А. Фортепиано [Електронний ресурс] / А. Майкапар // Искусство. – М., 2008. – № 24. – Режим доступу : http://art.1september.ru/view_article.php?ID=200802416
136. Маккиннон Л. Игра наизусть /Л.Маккиннон.– Л.: Музыка, 1967.– 144 с.
137. Максименко С. Д. Загальна психологія. навч. посіб. /С. Д.Максименко, В. О. Соловієнко.– К. МАУП, 2000. – 256 с.
138. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е. Ю. Мандрикова // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 87-111.
139. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении /А. М.Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
140. Метнер Н. К. Повседневная работа пианиста и композитора /Н. К.Метнер. – М. : Гос. муз. изд-во, 1963. – 92 с.
141. Метнер Н. Мысли о работе пианиста / Н. Метнер // Советская музыка. – 1961. – № 11. – С. 88-97.

142. Меднікова Г. С. Українська і зарубіжна культура ХХ століття : навч. посіб. / Г. С. Меднікова. – К. : Знання, 2002. – 214 с.
143. Мильштейн Я. Советы Шопена пианистам / Яков Исаакович Мильштейн. – М. : Музыка, 1967. – 119 с.
144. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства : сб. ст. / Я. И. Мильштейн. – М. : Сов. композитор, 1983. – 266 с.
145. Мильштейн Я.И. Константин Николаевич Игумнов / Я.И. Мильштейн. – М. : Музыка, 1975. – 471 с.
146. Мир детства. Подросток / А.Ю. Гордин [и др.]. – М. : Педагогика, 1982 – 431 с.
147. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки : теорія і історія : навч. посіб. для студ. муз. спец. / Олег Володимирович Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.
148. Музыкальный профессиональный слух пианиста и его развитие : метод. разработка по курсу «Теория пианизма» / сост. А. К. Мазур. – Одесса : Одес. гос. консерватория им. А. Неждановой, 1979. – 64 с.
149. Муратов С. В. Программа и методические рекомендации для детских школ искусств. Специальный класс скрипки (проект) / С. В. Муратов, В. В. Коленцев. – К. : М-во культуры Украины, 1989. – 64 с.
150. Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя / В.И. Муцмахер. – М. : Изд-во Моск. гос. пед. ин-та, 1988. – 62 с.
151. Мясичев В.Н. Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи / В.Н. Мясичев // Проблемы способностей / отв. ред. В.Н. Мясичев. – М., 1962. – С. 5-14.
152. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 367 с.
153. Нарезнев А.Е. Самообразование педагога – одна из составляющих его профессиональной компетенции / А.Е. Нарезнев // Зажги свою звезду :

материалы V междунар. науч.-практ. конф. сб. науч. тр. / Центр науч. мысли. – М., 2012. – С. 74-77.

154. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры : записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – М. : Гос. муз. изд-во, 1958. – 319 с.

155. Немов Р. С. Психология : в 3 кн. : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1. – 688 с.

156. Никитина Е. А. Самореализация школьника в учении (теория и практика) : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Никитина Елена Александровна ; Саратов. гос. ун-т. – Саратов, 2002. – 235 с.

157. Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма : учеб. пособие / А. Николаев. – М. : Музыка, 1980. – 112с.

158. Новий словник іншомовних слів : близько 40 000 слів і словосполучень / за ред. Л. Шевченко. – К. АРІЙ, 2008. – 672 с.

159. Новый энциклопедический словарь. – М. : Большая Рос. Энциклопедия : Рипол-Классик, 2000. – 1456 с.

160. Общая психология / под. ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1970. – 432 с.

161. Общанський В. Л. Основний музичний інструмент (баян, акордеон) у системі ступеневої підготовки вчителя музики, етики і естетики : навч. програма та метод. рекомендації щодо її реалізації / В. Л. Общанський. – Хмельницький : Вид-во ХГП, 2002. – 22 с. – 19 с.

162. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. Знання України, 2009. – 123 с.

163. Олексюк О. М. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колективна монографія / О. М. Олексюк, М. М. Ткач, Д. В. Лісун. – К. Вид-во Київ. ун-та ім. Б. Грінченка, 2013. – 150 с.

164. Онищук В. А. Урок в современной школе / В. А. Онищук. – М. : Просвещение, 1981. – 191 с.

165. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія : монографія / В. Ф. Орлов. – К. : Наук. думка, 2003.– 262 с.
166. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности /А.К. Осницкий. – М. : Просвещение, 1986. – 124 с.
167. Основы вузовской педагогики : учеб. пособие для студ. ун-та / отв. ред. Н. В.Кузьмина. – Л. Изд-во Ленинград. ун-та, 1972. – 312 с.
168. Остроменский В. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / В. Д.Остроменский. – К. : Музична Україна, 1975. – 193 с.
169. Остроменский В. Д. Формирование музыкального познания /В.Д.Остроменский. – Кишинев : Штиинца, 1988. – 158 с.
170. Остропольська І.С. Музично-виконавська самоорганізація дитячої музичної школи / І.С.Остропольська // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей – зб. матеріалів XI міжнар. пед.-мистецьких читань пам'яті проф. О.П.Рудницької / Ін-т. пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Чернівці, 2014. – Вип. 5 (9). – С. 351-352.
171. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М.Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
172. Пароходов Ю. Н. Метод анализа и рационализации учебной деятельности студента как средство самоуправления ею (на материале младших курсов технических вузов) : дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Пароходов Юрий Николаевич ; Ленинград. гос. ун-т. – Л., 1987. – 22 с.
173. Паск Г. Естественная история цепей / Г. Паск // Самоорганизующиеся системы / под. ред. Т. Н. Соколова. – М., 1964. – С. 58-72 .
174. Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е. С.Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
175. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А.Вязюна. – К. Вища школа, 1997. – 349 с.

176. Педагогічний словник /за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.
177. Педагогический энциклопедический словарь / глав. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Рос. энциклопедия, 2002. – 528 с.
178. Пейсахов Н. М. Система понятий теории психического самоуправления / Н. М. Пейсахов // Теоретические и прикладные исследования психической самореализации / ред. кол. : Р. В. Габдреев [и др.]. – Казань, 1982. – С. 5-8.
179. Пейсахов Н. М. Практическая психология (научные основы) : учеб. пособие / Н. М. Пейсахов, М. Н. Шевцов. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1991. – 122 с.
180. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие / В. И. Петрушин. – М. : Академ. Проект, 2006. – 400 с.
181. Побережна Г. І. Загальна теорія музики : підручник / Г. І. Побережна, Т. В. Щериця. – К. : Вища школа, 2004. – 303 с.
182. Пойя Д. Математическое открытие [Электронный ресурс] // Джордж Пойя. – М. 1976. – С. 289. – Режим доступа www.math.ru/history/people/Polya
183. Попова Н. П. Формирование умений самоорганизации учителя в педагогической деятельности в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Попова Надежда Павловна ; Новгород. гос. пед. ун-т. – Новгород, 1999. – 19 с.
184. Прищепа О. Психологічні особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі / О. Прищепа // Вісник інституту розвитку дитини. Серія : Філософія, педагогіка, психологія : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2011. – Вип. 13. – С. 149-154.
185. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / сост. В. А. Межериков. – Ростов н/Д. : Феникс, 1988. – 540 с.

186. Психология человека от рождения до смерти: психол. атлас человека / под ред. А.А.Реана. – М. АСТ ;СПб. ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2010. – 651 с.
187. Птицына О. Н. Особенности самоорганизации студентов в учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Птицына Ольга Николаевна ; Якут. гос. ун-т. – Якутск, 1995. – 152 с.
188. Пушкин В. Г. Кибернетические принципы самоорганизации / В. Г. Пушкин. – Л.Изд-во ЛГПИ им. А. Герцена, 1974. – 126 с.
189. Пушкин В. Г. Философско-кибернетические аспекты самоорганизации / В. Г. Пушкин // Самоорганизация в природе и обществе : тезисы докладов / Ленинград. гос. ун-т. – Л., 1988. – С. 56-58.
190. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика : методики и тесты / ред.-сост. Д.Я.Райгородский. – Самара.БАХРАХ-М, 2002. – 672 с.
191. Ребельский И. В. Навыки самостоятельной работы [Электронный ресурс] / И. В. Ребельский. – М.Работник просвещения : Молодая гвардия, 1930. – 23 с. – Режим доступа : <http://www.diplom.psy.spbu.ru/component/fabrik/details/1/1439/html.html>
192. Ровенко О. І. Стретна імітація / О. І. Ровенко. – К. : Муз. Україна, 1976. – 88 с.
193. Розанов И. В. История, теория и практика клавирного исполнительства : учеб. пособие / И. В.Розанов. – СПб. : Сударыня, 2007. – 47 с.
194. Розанов И. В. От клавира к фортепиано : из истории клавишных инструментов / И. В. Розанов. – СПб. : Лань, 2001. – 448 с.
195. Ростовська І.О. Формування мотивації учіння гри на фортепіано.Навч.-метод. посіб. / І.О.Ростовська. – Ніжин.Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – 159 с.
196. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання.Навч.-метод. посіб. для студ. вузів та викл. муз.-пед. фак. / Олександр Якович Ростовський. – К.Вид-во ІЗМН, 1997. – 248 с.

197. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с. ; Т. 2. – 416 с.
198. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К.: Інтерпроф, 2002. – 270 с.
199. Рузавин Г. И. Организация, самоорганизация и кооперация в развитии системы / Г. И. Рузавин // Самоорганизация: кооперативные процессы в природе и обществе: в 2 кн. / под. ред. Г. И. Рузавина. – М., 1990. – Кн. 1. – С. 14-23.
200. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под. ред. В. А. Ядова. – Л. : Наука, 1979. – 264 с.
201. Савшинский С. Пианист и его работа / С. Савшинский. – М.: Классика-XXI, 2002. – 244 с.
202. Семиченко В. А. Психологія особистості / В. А. Семиченко. – К.: Видавець Ешке О. М., 2001. – 427 с.
203. Сериков В. В. Личностный подход в образовании : концепция и технология: монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 149 с.
204. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості / С. О. Сисоева. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
205. Слостенин В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2012. – 608 с.
206. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2001. – 146 с.
207. Сороковой А. Г. Элементы самоорганизации в старших классах / А. Г. Сороковой // Основы вузовской педагогики : учеб. пособ. для студ. ун-та / ред. Н. В. Кузьмина. – Л., 1972. – С. 132-156.
208. Спириин С. Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя : спецкурс / С. Ф. Спириин. – Ярославль : ЯГПИ, 1976. – 82 с.

209. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 134 с.
210. Сюй Бо. Китайские пианисты на рубеже XX-XXI веков: исполнительские достижения и система обучения [Электронный ресурс] /Сюй Бо //Музыкальное образование. – Режим доступа : http://www.rostcons.ru/almanac/2011_1/3/suibo.pdf.
211. Талызина Н. Ф. Психодиагностика: теория и практика : пер. с нем. / Н. Ф. Талызиной. – М. : Прогресс, 1986. – 205 с.
212. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избранные труды : в 2 т. – М., 1985. – Т. 1. – С. 42-223.
213. Тимошенко Н. П. Формирование педагогических умений и навыков в студентов музыкально-педагогических факультетов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Тимошенко Наталия Павловна ; НИИ педагогики УССР. – К., 1992. – 22 с.
214. Тлумачний словник-мінімум української мови / укл.Л. О.Ващенко, О. М. Єфімов. – К. : Довіра, 2001. – 535 с.
215. Трофимова И. А. Самоорганизация как фактор успешности деятельности аспирантов : дис. ... канд. психол. наук : спец. : 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Трофимова Инна Александровна ; Ленинград. гос. ун-т. – Л., 1983. – 262 с.
216. Умения и навыки [Электронный ресурс] // А. Я. Психология. – Режим доступа : <http://azps.ru/handbook/u/umen146.html>
217. Ухтомский А.А. Доминанта /А.А. Ухтомский. – СПб. Питер, 2002. – 448 с.
218. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. /К. Д.Ушинский. – М. Педагогика, 1974. – Т. 1. – 584 с.
219. Фалеева Л. В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий / Л. В. Фалеева // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. – С. 266-274.

220. Фалеева Л. В. Формирование профессиональных умений самоорганизации будущего менеджера в вузе : дис. ... канд. пед. наук. : спец. : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Фалеева Лия Владимировна ; Волж. гос. инженер.-пед. ун-т. – Нижний Новгород, 2009. – 207 с.
221. Фейгин М. Э. Класс специального фортепиано : программа для детских музыкальных школ / М. Э. Фейгин, И. А. Дашкова, Е. Н. Орлова. – М. : Музыка, 1973. – 88 с.
222. Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство / С. Е. Фейнберг. – Изд. 2-е, доп. – М. : Музыка, 1969. – 599 с.
223. Филоненко В.А. Актуализация профессиональной самоорганизации будущего специалиста в условиях современного высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / В.А.Филоненко. – Режим доступа : http://yspu.org/conferences/Training_managers/15_FilonenkoVA.doc
224. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. : Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 576 с.
225. Хижна О.П. Художньо-педагогічна діяльність учителя початкової школи : монографія / О. П. Хижна. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 456 с.
226. Хурсина Ж. Выдающиеся педагоги-пианисты Киевской консерватории (1917–1938) / Ж.И. Хурсина. – К. : Музична Україна, 1990. – 134 с.
227. Цагарелли Ю.А. Процессы самоорганизации, самоуправления, саморегуляции в музыкальной деятельности / Ю.А. Цагарелли // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции : тезисы докладов науч. конф. / Казанский гос. ун-т. – Казань, 1982. – С. 11-13.
228. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение» / Г.М.Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

229. Цюй Сяюй. Методика самовдосконалення майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук □ спец. : 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Цюй Сяюй ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006 □– 20с.
230. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
231. Шапарь В.Б. Практическая психология : инструментарий / В.Б. Шапарь. – Ростов н/Д □ Феникс, 2004. – 768 с.
232. Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М. : Академия, 1999. – 288 с.
233. Шорохова Е. В. Социальная детерминация поведения / Е. В. Шорохова // Психологические проблемы социальной регуляции поведения / отв. ред. : Е. В. Шорохова, М. И. Бубнева. – М., 1976. – С. 5-28.
234. Шукайло В. Ф. Педалізація у професійній підготовці піаніста : навч. посіб. / В. Ф. Шукайло. – Х. : Факт, 2004. – 160 с.
235. Шульга Т. И. Концепция самоорганизации: естественно-научный и культурно-исторический контекст / Т. И. Шульга // Самоорганизация: кооперативные процессы в природе и обществе / отв. ред. Г. И. Рузавин. – М., 1990. – Ч. 2. – С. 123-131.
236. Шульга Т. И. Становление волевой регуляции в онтогенезе : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Шульга Татьяна Ивановна ; Моск. гос. ун-т. – М., 1994. – 318 с.
237. Шульгіна В.Д. Написи з історії української музичної культури □джерелознавчий пошук : [монографія] / В. Д. Шульгіна. – К □ Вид-во ДАКККіМ, 2007.– 276 с.
238. Щапов А. Фортепианная педагогика / А.Щапов. – М. : Сов. Россия, 1960. – 171 с.
239. Щедровицкий Г.П. О месте логики в психолого-педагогических исследованиях / Г.П.Щедровицкий // Тезисы докладов на 11 съезде Общества психологов. – М., 1963. – Вып. 2. – С. 162-163.

240. Щербініна О.М. Реалізація індивідуального підходу в умовах фортепіанного навчання [Електронний ресурс] / О.М.Щербініна.– Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vkmu/2010_1/Tsherbinina.
241. Щолокова О.П.Розповідаємо учням про мистецтво : навч. посіб. для студ. пед. ун-тів /О.П.Щолокова.– К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2013.– 166 с.
242. Эшби Р. У. Принципы самоорганизации / Р. У.Эшби //Принципы самоорганизации / под. ред. А. Я. Лернера. – М., 1966. – С. 314-343.
243. Юдин Б. Г. Методологические проблемы исследования самоорганизующихся систем / Б. Г. Юдин // Проблемы методологии системного исследования / ред. кол. : И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. – М., 1970. – С. 234-266.
244. Юнг К. Г. Психология бессознательного / К. Г.Юнг. – М. : Канон, 1994. – 320 с.
245. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів : зміст, структура і методика формування : монографія / Д. Г. Юник. – К. : Вид-во ДАКККіМ, 2009. – 338, [2] с.
246. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия /П.М.Якобсон.– М. Искусство, 1964. – 86 с.
247. Busoni F. Von der Einheit der Musik / F. Busoni. – Berlin : Max Hesses, 1922. – 386 S.
248. Liszt F. Gesammelte Schriften / F. Liszt ; hrsg. von L. Ramann. – Leipzig : Breitkopf & Härtel, 1881. – Bd. 2. – S.
249. Mackinon L. Musical Secrets / Mackinon Liliias.– London : Oxford, 1936. – 142 p.
250. Matthey T. Musical Interpretation / Matthey Tobias. – London : Joseph Williams, Limited, 1912. – 34 p.
251. Perl A. Who's Who of Pianists / A. Perl // Piano journal. – London, 1996. – Vol. 17, № 51. – P. 5-11.

252. Shulgina V. Presentation of Ukrainian Old Printed Book and Music Manuscripts of the Orthodox Church in the Digital Space / V. Shulgina, O.Yakovlev, O.Barkova // Electronic Imaging & the Visual Arts. EVA 2004. – Florence ; Bologna, 2004. – P. 8.
253. 陈琴. 钢琴演奏艺术 // 湖州师范学院学报. – 2013. – Vol. 35, № 1. – P. 126-128.
254. 吕琴甘. 2003 年吕琴甘. 钢琴演奏艺术. 理论. 吕琴甘 // 民族音乐. – 北京. – 2003. – №9. – С. 3-18.
255. 1991. 赵晓生. 钢琴演奏艺术: 天赋, 才能, 劳动生产率 / 赵晓生. – 湖北: 湖北人民出版社, 1991. – 12 с.
256. 2008. 林辰. 钢琴演奏艺术 / 林辰 // 钢琴艺术. – 北京. – 2008. – № 1. – С. 15-18.
257. 1987. –3.-79. 韦廷戈. 传统音乐与现代音乐的关系 / 韦廷戈 // 中国音乐. – 北京. – 1987. – № 3. – С. 79.
258. 2011.-12. –107. 岑沙奥. 意识和潜意识在钢琴专业教学中 / 岑沙奥 // 音乐教育 / 中央音乐学院. – 2011. – № 12 – С. 107.
259. 2010.01. 林. 钢琴演奏技巧和音乐 / 林 // 艺术. – 北京. – 2010. – № 1. – С. 107.

Монголии [Электронный ресурс]. – 2010. – № 1. – Режим доступа :
<http://wuxizazhi.cnki.net/Article/LMYS201001010.html>

ДОДАТКИ**Додаток А****Анкета для батьків**

1. Чи вважаєте Ви можливим розвивати самостійність своєї дитини?

Напишіть _____

2. Як проявляється наявна самоорганізація Вашої дитини в процесі навчання гри на фортепіано? _____

3. Чи подобається Вам навчання дитини на фортепіано? _____

4. Як часто Ви допомагаєте Вашій дитині у проблемах самоорганізації? Підкресліть відповідне :

А) Кожен день.

Б) Раз на тиждень.

В) Раз на місяць.

Г) Рідше.

5. Чи вбачаєте в Ваших дітях наявність вольових якостей? _____

6. Як Ви вважаєте, наскільки Ваші діти здатні до самооцінки?

Напишіть _____

7. За яких умов краще відбувається набуття самоорганізаційних умінь? Як Ви вважаєте? _____

8. Які основні причини, що заважають самостійній роботі Ваших дітей? Напишіть. _____

Дякуємо за відповіді. Удачі в самоорганізації.

Анкета для підлітків

1. Як часто Ви застосовуєте свою самостійність у навчанні на фортепіано? Якщо «Да», то який її результат? _____

2. Як часто Ви висловлюєте власне бажання щодо вибору фортепіанних творів для виконання? _____

3. Чи визначали Ви самі час для самостійних занять на фортепіано? _____

4. Наскільки систематично Ви працюєте над опануванням фортепіанних творів? _____

5. Укажіть самокритично, які з перелічених досягнень Ви маєте на момент анкетування? «Да», «Ні», допишіть потрібне :

а) вмієте читати з листа нескладний нотний текст _____

б) знаєте, в який час краще працювати за фортепіано _____

в) знайомі з багатьма прийомами самостійної роботи над гаммами, етюдами, якими _____

г) визначились із улюбленими музичними стилями, жанрами, формами фортепіанних творів; _____

д) визначились із улюбленими композиторами, якими; _____

є) яку музику за образно-емоційним строем Вам удається виконувати найкраще? Напишіть. _____

6. За яких умов краще розвивається у Вас самоорганізація? Підкресліть потрібне :

а) самостійно

б) за допомогою батьків

в) за підтримки вчителів.

Дякуємо за відповіді. Удачі в набутті самоорганізаційних умінь!

РЕПЕРТУАРНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС

Теми для самостійного опрацювання

Читання та опанування нотного тексту. Визначення метро-ритму, координація рухів. Аплікатура, її особливості. Мелодія та акомпанемент. Аналіз гармонії. Виразність музичної мови. Співставлення засобів музичної виразності. Фортепіанна педаль та її властивості. Характер музичних образів, їх художнє виконання у фортепіанній музиці. Динамічні відтінки. Навички імпровізації та акомпанементу. Жанри, стилістика фортепіанної музики.

Рекомендована методична література

1. *Артоболевская А.Д.* Первая встреча с музыкой. – М., 1987.
2. *Беркман Т.Н.* Индивидуальное обучение музыке. – М., 1964.
3. *Бинтян Н.* Развитие навыков самостоятельной работы с начинающими //Очерки по методике обучения игре на фортепиано / Ред. А.А.Николаева. Вып. 2. – М., 1965.
4. *Василець В.В.* Фортепіанні мініатюри Я.Степового: історико-методологічний аспект //Культура України. Вип.12. – Харків, 2003.
5. *Виховання* піаніста в дитячій музичній школі : сб. стат./ Відповід. ред. Б.Міліч. – К., 1964.
6. *Герман М.* Первые уроки музыки. – : Вопросы фортепианной педагогики. Вып. 2. / Ред. В.Натансон. – М., 1967.
7. *Зимин П.* История фортепиано и его предшественников. – М., 1968.
8. *Крюкова В.В.* Музыкальная педагогика. – Р.н./Д, 2002.
9. *Либерман Е.Я.* Творческая работа пианиста с авторским текстом. – М., 1988.
10. *Макаров В.Л.* Методика обучения игре на фортепиано в подготовительном периоде и начальной школе. – Харьков, 1997.
11. *Міліч Б.Є.* Виховання учня-піаніста. 1-2 кл., 3-4 кл., 5-7 кл. – К., 1979–1982.
12. *Ребенок* за роялем : Педагоги-пианисты соц. стран о фортепианной методике : сб. стат./пер. с нем. П.Дорохова и Ж.Согомонян, ред. Г.Балтер. –М., 1981.
13. *Тимакин Е.Ж.* Воспитание ученика-пианиста. – М., 1984.
14. *Фейгин Л. Д.* Индивидуальность ученика и искусство педагога. – М., 1975.
15. *Шульгіна В.Д.* Методические основы подготовки учителя музыки по курсу игры на фортепиано : учеб. пособ. – Киев, 1982.
16. *Юцевич Ю.Є.* Словник музичних термінів. 3-е вид., перероб., доп. – К., 1988.

Репертуарний список :
Поліфонічні твори

3. **Бах Й.** Двухголосная маленькая fuga. /Маленькие прелюдии и фуги. Для фортепиано. М., 1973.
4. **Беркович Й.** Поліфонічні п'єси. для фп. на основі укр. нар. пісень за обробками укр. класиків. - К., 1962.
5. **Віленський І.** Сарабанда, Менует /Фортепіанна музика «Забуті імена». -Вип. 3. - К., 1999.
6. **Гендель Г.** Фугетта. Куранта и др. /Двенадцать легких пьес. для фп. - М.-Л., 1979.
7. **Гозеннуд М.** Інвенція. (Пед. репертуар для фп. Твори радянських композиторів. Дит. муз. школа. 5-й клас. Вип. 14. - К., 1954.).
8. **Довженко В.** Фугета /Дві п'єси. Для фп. - К., 1961.
9. **Леонтович М.** (Оброб. укр. нар. пісень для ф-но) – «А в том саду», «Веснянка», «Над річкою бережком», «Щедрик» та ін./Поліфонічні п'єси на основі укр. нар., пісень за оброб. укр. класиків.- К., 1959.
10. **Лисенко М.** На горі, горі. Ой, під горою, під перевозом. Пливе човен (Оброб. укр. нар. пісень для ф-но). /Поліфонічні п'єси на основі укр. нар., пісень за оброб. укр. класиків. - К., 1959.
11. **Майкапар С.** Ариэтта. Ор. 22. /Юный пианист. Для средних классов детских музыкальных школ. Вып. 2. - М., 1969.
12. **Майкапар С.** Прелюдия и фугетта. Ор. 37. /Юный пианист. Для средних классов детских музыкальных школ. - М., 1969.
13. **Перселл Г.** Клавірні п'єси: Сарабанди, Менуэты. Сюиты: № 1- G Dur; № 2 - g moll; № 3 - G Dur; № 4 - a moll; № 5- C Dur (по выбору). - М., 1979.
14. **Пирумов А.** Полифоническая тетрадь. 12 прелюдий и фуг для фортепиано.- М., 1983.
15. **Сасько Г.** Поліфонічна п'єса /Мозаїка. Фортепіанні п'єси.- К.,1986.
16. **Скорульський М.** Фуга /Фортепіанна музика. «Забуті імена». - Вип. 3.- К., 1999.
20. **Степовий Я.** (Оброб. укр. нар. пісень) - Ой, літає соколонько. Хміль лугами /Поліфонічні п'єси на основі укр. народ, пісень за обробками укр. класиків. -К., 1959.
21. **Хачатурян А.** Інвенція (пед. репертуар для фп. Твори рад. композиторів. Ред.-упорядники : Б□Міліч, К□Михайлов, Є□Сливак. Дит. муз. школа. 6-7 класи - Вип. 5). - К., 1956.
23. **Шамо І.** Куранта /Бібліотека учня-піаніста. ДМШ 6 кл. Вип. III. -К., 1966.
24. **Щуровський Ю.** Канон (пед. репертуар для фп. Твори рад. композиторів. Дит. муз. школа. 5-й клас. Вип. 14. - К., 1954.).
25. **Юцевич Є.** Канон /Педагогічні п'єси рад. композиторів для ф-но. Вип. 2. -К., 1957.
26. **Юцевич Є.** Канонічна імітація /Педагогічний репертуар для ф-но. Вип. 13.- К., 1954.
27. **Ярова Т.** Фугета. Твори молодих композиторів України для ф-но. Вип. 7. - К., 1982.

Твори великої форми

1. *Альперин Л.* Вариации на украинскую тему /Пьесы украинских композиторов для ф-но. Пед. репертуар ДМШ. - М., 1971.
2. *Беркович Й.* Варіації на тему Паганіні. Для ф-но. - К., 1956.
3. *Беркович Й.* Варіації на теми народних пісень. для фп.- К., 1958.
4. *Беркович Й.* Сонатина /Вибрані твори для ф-но. - К., 1972.
5. *Беркович Й.* Три Сонатини для фортепіано. - К., 1953.
6. *Бортнянський Д.* Соната F Dur. Український педагогічний репертуар. Під ред. Г. Беклемішева, В. Золотарьова та Л. Ревуцького. (Фортепіано III ступінь).- К., 1930.
11. *Верещагін Я.* Сонатина /Сонатини українських композиторів для ф-но.- К., 1987.
12. *Задерацький В.* Сонатина /Легкі сонатини українських композиторів для ф-но. - К., 1985.
13. *Ищенко Ю.* Сонатина : Легкі сонатини укр. композиторів для ф-но. - К., 1987.
14. *Кабалевський Д.* Легкі варіації. Ор. 40 № 2 (Пед. репертуар для фп. Твори рад. композиторів. Ред.-упоряд.: Б. Міліч, К. Михайлов, Є. Сливак. Дит. муз. школа. 6-7 класи. - Вип. 4). - К., 1956.
18. *Клементі М.* Шість сонатин. Для фп. Ор. 36. - К., 1961.
19. *Костін О.* Сонатина з пригодами /Легкі сонатини укр. композиторів для ф-но. - К., 1985.
20. *Моцарт В.* Шість маленьких сонатин. - М.-Л., 1949.
21. *Рожавская Ю.* Сонатина /Юный пианист. Для средних классов детских муз. школ. - М., 1969.
22. *Ростимашенко Т.* Концертино № 2 /П'єси для двох ф-но.- К., 1986.
23. *Сапелкін В.* Шість простих варіацій. Твори молодих композиторів України для ф-но. Вип. 3. - К., 1971
24. *Сільванський М.* Сонатина /Педагогічний репертуар для ф-но. Вип. 13.- К., 1954.
29. *Сільвестров В.* Сонатина /Легкі сонатини українських композиторів для ф-но. - К., 1985.
30. *Степаненко М.* Сонатина № 1 (F Dur), Українська сонатина (a moll), Сонатина № 3 (C Dur), Варіації на українську тему /Дитячий альбом для ф-но. - К., 1987.
31. *Степовий Я.* Соната для фортепіано. - К., 1950.
32. *Стецюк А.* Легкі сонатини українських композиторів для ф-но. - К., 1987.
33. *Тиц М.* Сонатина (Пед. репертуар для фп. Твори рад. композиторів /ред.-упоряд.: Б. Міліч, К. Михайлов, Є. Сливак. Дит. муз. школа. 5-й клас. - Вип. 11). - К., 1954.
34. *Шевченко Ю.* Сонатина /Легкі сонатини українських композиторів для ф-но. - К., 1987.

36. **Шукайло Л.** Варіації на тему російської народної пісні Батенька весела /П'єси рад. композиторів для ф-но.- Вип. 3. - К., 1991.

П'єси

37. **Бабаджанян А.** Прелюдія /Бібліотека учня-піаніста. ДМШ 6 кл. Вип. 3.- К., 1966.

38. **Барвінський В.** Шість мініатюр на українські народні теми : Український танок. Гумореска. Думка та інші твори для фортепіано. - К., 1988.

39. **Беркович Й.** Оповідання. Полька та інші /Вибрані твори для ф-НО.- К., 1972.

40. **Богданов Ф.** Маленька поема. Дума. Прелюдії (Es Dur, es moll), Токатина. /Педагогічні п'єси для фортепіано. - К., 1966.

41. **Верещагин Я.** Багатель № 6 /Фортепіанні твори українських радянських композиторів для дітей. Вип. 3. - К., 1981.

42. **Віленський І.** Колискова. Вальс та інші /Фортепіанна музика «Забуті імена». - Вип. 3. - К., 1999.

43. **Глиэр Р.** Мелодія. Ор. 99. /Юный пианист. Для средних классов детских музыкальных школ. Вип. 2. - М., 1969.

44. **Друян А.** Подільський ярмарок. Твори молодих композиторів України для ф-но. - Вип. 9. - К., 1988.

45. **Жукова І.** Прелюдія /Твори молодих композиторів України для ф-но. Вип. 7.-К., 1982.

8. **Задерацький В.П.** Порцелянові чашки : Польові квіти. Барабан і сурма. Гулянка та інші. - Мікроби лірики. - Зошит мініатюр /Три фортепіанні цикли. К., 1979.

9. **Иорданский М.** Украинский народный танец. /Юный пианист. Для средних классов детских музыкальных школ. - М., 1969.

26. **Кирейко В.** Вальс. Коломийка. Ніч така місячна. Присвята. Роздуми. Серенада та інші / Фортепіанні п'єси для дітей. - К., 1963.

27. **Ковач І.** Прелюдія /Бібліотека учня-піаніста. ДМШ 6 кл. Вип. 3. - К., 1966.

30. **Козицький П.** Сторінка дитинства (Маленька сюїта для ф-но) /Фортепіанна музика. «Забуті імена». - Вип. 3. - К., 1999.

31. **Колодуб Л.** Фортепіанні п'єси: Мелодія, Троїсті музики, Гуцульський танець, Марш, Маленька поема (у вірменському стилі), Іспанський танець, Сентиментальний вальс та інші /Альбом для дітей.- К., 1983.

32. **Корнілевич І.** П'єса. Твори молодих композиторів України для ф-но. Вип. 7.- К., 1982.

33. **Косенко В.** Скерцино, Українська народна пісня, Вальс, Полька, Токатина та інші / «24 дитячі п'єси». Ор. 15 - К., 1947.

34. **Курков Г.** Крижинкове намисто. П'єси радянських композиторів для ф-но Вип. 3. - К., 1991.

35. **Людкевич С.** Листок из альбома /Детские п'єсы композиторов Украины. Библиотека юного пианиста. - М., 1976.

44. **Мариняк П.** Капель. П'єси радянських композиторів для ф-но Вип. 3.- К., 1991.
45. **Мендельсон-Бартольдї Ф.** Шість дитячих п'єс. для фп. Ор. 72. - М.-Л., 1948.
46. **Нижанківський Н.** Староукраїнська пісня. Коломийка та ін. /Фортепіанна музика. «Забуті імена». - Вип. 3. - К., 1999.
47. **Полунін Ю.** Скерцо (Пед. репертуар для фп. Твори рад. композиторів. Ред.-упоряд. : Б□Міліч, К□Михайлов, Є□Сливак. Дит. муз. школа. 6-7 класи.- Вип. 6). - К., 1956.
48. **Прокоф'єв С.** Вечер. Ор.65. /Юный пианист. Для средних классов детских музыкальных школ. Вип. 2. - М., 1969.
49. **Ревуцький Л.** Колискова «Ой, ходить сон» (Транскрипц. А□Коломийця) /Пед. п'єси рад. композиторів для ф-но. Вип. 2.-К., 1957.
50. **Ревуцький Л.** На прогулянку. Вальс /Вибрані фп. твори.- К., 1988.
51. **Сасько Г.** Мозаїка. Фортепіанні п'аси. - К., 1986.
60. **Сильванський М.** Ноктюрн /Бібліотека учня-піаніста. ДМШ 6 кл. - Вип. 3.-К., 1966.
61. **Сильванський М.** Українські народні пісні. В легкому перекладенні для фп. Упоряд. та переклав для фп. М□Сильванський. - К., 1957.
62. **Скорик М.** Шуточная пьеса. Лирник. Простенькая мелодия. Народный танец /Детские пьесы композиторов Украины. Библиотека юного пианиста. - М., 1976.
63. **Скорульський М.** Давня пісня, Прелюдія. Старовинний марш та ін. /Фп. музика. «Забуті імена». - Вип. 3. - К., 1999.
64. **Соколовський М.** Жига. Колискова. Менует /Фп. музика. «Забуті імена». - Вип. 3. - К., 1999.
65. **Степовий Я.** Мініатюри. Для фп. - К., 1950.
66. **Тылик В.** Скерцо /Фортепіанні твори укр. рад. композиторів для дітей. - Вип. 3. - К., 1981.
67. **Хачатурян А.** Наслідування народному /Бібліотека учня-піаніста. ДМШ 6 кл. Вип. III. - К., 1966.
68. **Шамо І.** Марш. Пісня. Скерцо /Пед. п'єси радян. композиторів для ф-но. Вип. 2. - К., 1957.
69. **Шевченко С.** Игра /Легкие пьесы украинских композиторов для ф-но. Младшие классы. М., 1973.
70. **Шевченко С.** Вечір. Тарантела. Пісня та ін. /Фп. музика. «Забуті імена». - Вип. 3. - К., 1999.
79. **Шуман Р.** Альбом для юношества. Для фп. Ор. 65 /Ред. А□Гольденвейзера. Ч. 1.- М.-Л., 1960.

Фортепіанні ансамблі

1. **Аренський А.** Шість дитячих пьес. Для фп. в 4 руки. - М.-Л., 1948.
2. **Беркович Й.** Танець. Прелюдія. Скерцо. Вальс. Романс та ін. /Фп. ансамблі. 10 п'єс для фп. в 4 руки. 2 п'єси для 2-х фп. Ор. 30. - К., 1957.

3. Популярні твори в легкому перекладенні для фп. в чотири руки. - Вип. 1-5. - К., 1965.
4. *Гедике А* Вальс. Ор. 12, № 1. Баркарола. Ор. 12, № 2. Колыбельная. Ор. 12, № 4. Для фп. в 4 руки.- М.-Л., 1949.
5. *Дебюсси К.* Маленькая сюита : В лодке. Шествие. Менуэт. Балет.- М., 1961.
6. *Компанісець Г.* Дитяча сюїта. Для фп. в 4 руки. (5 п'єс). - К., 1946.
7. *Прокоф'єв С.* Четыре пьесы в 4-е руки. /С□Прокоф'єв, Д□Шостакович. Избр. пьесы для детей. - М., 1980.
8. *Равель М.* Матушка гусыня. Пять детских пьес для фортепиано в 4-е руки.- М., 1983.
9. *Ростимашенко Т.* Гумореска. Передзвони. Передзвони /П'єси для двох фп. - К., 1986.
10. *Чайковский П.* Пиковая дама. Облегчен. переложение для фп. в четыре руки К□Сорокина. - М., 1949.
11. *Шуман Р.* Детский бал. Для фп. в 4 руки : Шесть легких танцевальных пьес. Ор. 130. - М., 1960.
12. *Шутенко Т.* Дитячий танок. Для фп. в чотири руки. - Харків, 1934.

Інформаційні ресурси

1. <http://wenku.baidu.com/view/8703ab1aa300a6c30c229f77.html>. Методика фортепіанної освіти в університеті.
2. <http://www.jcarreras.com/jchome.htm>. Title Screen.
3. <http://www.guardian.co.uk/music/tomserviceblog/2012/mar/04/accompanist-s-unsung-heroes-music>. Title Screen.
4. <http://notes.tarakanov.net/> Нотна бібліотека.
5. <http://notes.tarakanov.net/p2.htm> Нотна бібліотека фортепіанного ансамблю.
6. http://narod.ru/disk/43122959001_a5349d90a2c150f19da08fe81f2ba2a1/%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_images.zip.html О. Еременко. Монографія.
7. <http://intkonf.org/lou-vey-ukrainskaya-forteipiannaya-muzyika-v-kontekste-tvorcheskih-ustremleniy-kitayskih-pianistov/>. Лоу Вэй. Украинская фортепианная музыка в контексте творческих устремлений китайских пианистов
8. <http://musstudent.ru> Коробова О.Я. Концертмейстер в современной музыкальной практике [Электронный ресурс] /О.Я□Коробов, Д.И□Варламов. Режим доступа: <http://www.youtube.com/watch?v=UOuibCnXMsU>
9. <http://www.tvkultura.ru/news.html?id=893008&cid=2> – Музыка на телеканалі «Культура».

Твори для самостійного опрацювання
НОТИ ФОРТЕПІАННИХ ТВОРІВ О.В.СПІЛОТІ



Юган

Johann

Moderato

The musical score is written for piano in 2/4 time. It consists of five systems of two staves each (treble and bass clef). The first system begins with a dynamic marking of *mf*. The second system continues the piece. The third system features a dynamic marking of *mp*. The fourth system continues with the *mp* dynamic. The fifth system concludes the piece. The music is characterized by flowing eighth-note patterns in the right hand and steady accompaniment in the left hand.

First system of musical notation, featuring a treble and bass clef. The treble clef contains a melodic line with eighth and sixteenth notes. The bass clef contains a supporting line with a dynamic marking of *mf*.

Second system of musical notation, continuing the piece with similar melodic and harmonic textures in both staves.

Third system of musical notation, concluding the section with a final cadence in both staves.

Вольфганг

Wolfgang

Fourth system of musical notation, starting with the tempo marking *Allegro* and a dynamic marking of *f*. The treble clef features a melodic line with a slur, while the bass clef has a rhythmic accompaniment of chords.

First system of a musical score in G major. The right hand features a melodic line with a triplet of eighth notes. The left hand plays a steady accompaniment of eighth-note chords.

Second system of the musical score. The right hand has a rapid sixteenth-note passage followed by a half note, with a *rit.* (ritardando) marking. The left hand continues with eighth-note chords.

Third system of the musical score, beginning with the tempo marking **Adagio** and the dynamic marking *p* (piano). The right hand has a long melodic phrase with a slur. The left hand plays eighth-note chords.

Fourth system of the musical score. The right hand continues with a long melodic phrase, featuring a slur and a fermata. The left hand plays eighth-note chords.

Fifth system of the musical score. The right hand has a melodic phrase with a slur. The left hand plays eighth-note chords.

The first system shows a piano piece in G major with a treble and bass staff. The melody in the treble staff features a series of eighth notes with slurs, while the bass staff provides a harmonic accompaniment of chords. The second system continues the piece, marked with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The treble staff has a more active melody with slurs, and the bass staff continues with chords. The third system concludes the piece, marked with piano (*p*) and then pianissimo (*pp*). The treble staff has a few notes, and the bass staff has a final chord.

Людвіг

Ludwig

Moderato

The notation for 'Moderato' is in G major and common time (C). The treble staff is mostly empty, with a few chords in the final measures. The bass staff features a rhythmic pattern of eighth notes, with triplets indicated by a '3' below the notes. The piece is marked with piano (*p*).

rit. **Allegro con brio**

mf

3

This system shows the beginning of a piece in 2/4 time. The treble clef contains a series of chords, with a fermata over the final chord. The bass clef features a rhythmic pattern of quarter notes and eighth notes, including a triplet of eighth notes. The tempo is marked 'Allegro con brio' and the dynamics are 'mf'.

This system continues the piece. The treble clef has a melodic line with eighth and sixteenth notes. The bass clef has a simple bass line with quarter notes.

This system features a more complex melodic line in the treble clef with many sixteenth notes. The bass clef has a steady eighth-note accompaniment.

cresc.

3 3

This system includes a 'cresc.' (crescendo) marking. The treble clef has a melodic line with some triplets. The bass clef has a rhythmic accompaniment with triplets.

3 3

This system features several triplet markings. The key signature changes from one flat to one sharp (F#) in the final measure. The bass clef has a rhythmic accompaniment.

First system of musical notation, featuring a grand staff with two bass clefs. The music is in 3/4 time and includes various rhythmic patterns and articulations.

Second system of musical notation, featuring a grand staff with one treble and one bass clef. The music continues with complex rhythmic structures and dynamic markings.

Third system of musical notation, featuring a grand staff with one treble and one bass clef. The bass line includes a *pp* marking and triplet markings (3).

Fourth system of musical notation, featuring a grand staff with one treble and one bass clef. The bass line includes a *rit.* marking and *sub-3* markings.

Allegro con brio

Fifth system of musical notation, featuring a grand staff with one treble and one bass clef. The music is marked *mf* and includes a fast, rhythmic passage.

First system of musical notation, featuring a treble and bass clef with a key signature of one sharp (F#). The treble staff contains a series of chords and eighth notes, while the bass staff has a simple accompaniment of quarter notes.

Second system of musical notation, continuing the piece. The treble staff shows a melodic line with some grace notes, and the bass staff features a more active accompaniment with eighth notes.

Third system of musical notation, including triplets in both the treble and bass staves. The treble staff has a triplet of eighth notes, and the bass staff has a triplet of eighth notes.

Fourth system of musical notation, concluding the piece with a double bar line. The treble staff has a melodic phrase, and the bass staff has a rhythmic accompaniment.

Фредерік

Frédéric

Fifth system of musical notation, starting with the instruction *Cantabile* and a dynamic marking of *p* (piano). The treble staff features a long, flowing melodic line with a slur, and the bass staff has a simple accompaniment of chords.

First system of musical notation, consisting of a treble and bass staff. The treble staff features a melodic line with a slur over the first two measures and a fermata over the final note. The bass staff provides harmonic accompaniment with chords and moving lines.

Second system of musical notation. The treble staff includes a *mf* dynamic marking and a triplet of eighth notes in the second measure. The bass staff continues the accompaniment.

Third system of musical notation. It features a *f* dynamic marking, a *rit.* (ritardando) instruction, and a *a tempo* instruction. A triplet of eighth notes is present in the treble staff. The bass staff has a long, sustained chord in the first measure.

Fourth system of musical notation, showing a continuation of the melodic and harmonic material from the previous systems.

Fifth system of musical notation, concluding the page. It includes a *rit. rva---* (ritardando, riva) instruction and a *pp* (pianissimo) dynamic marking. The system ends with a double bar line.

Роберт

Robert

Andante

p

mf

con moto

rit.

a tempo

p

The musical score is written for piano in a 3/4 time signature. It consists of five systems of music, each with a treble and bass clef staff. The first system is marked 'Andante' and 'p'. The second system continues the piece. The third system is marked 'mf' and 'con moto'. The fourth system is marked 'rit.'. The fifth system is marked 'a tempo' and 'p'. The score features various musical notations including slurs, ties, and dynamic markings.

The image displays four systems of piano music notation. Each system consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The first system shows a melodic line in the treble clef with a slur and a dynamic marking of *mf* in the bass clef. The second system continues the melodic line with a slur and a dynamic marking of *mf*. The third system features a melodic line in the treble clef with a slur and a dynamic marking of *rit.* in the bass clef. The fourth system concludes the section with a double bar line and a final chord in the bass clef.

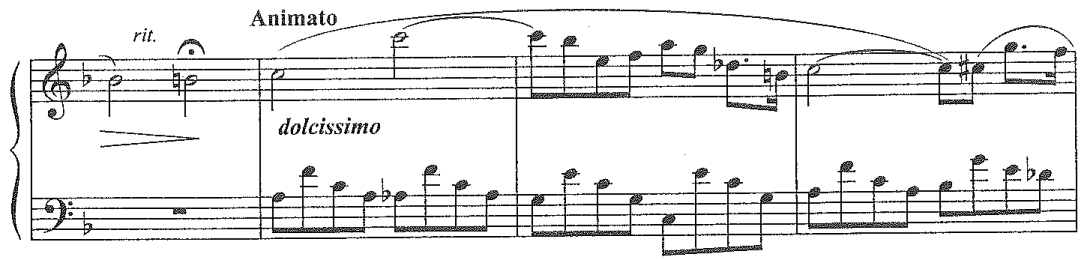
Ференц

Ferenc

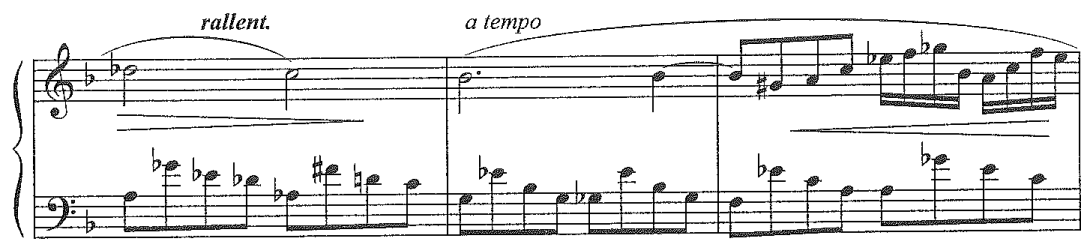
The image shows a single system of piano music notation for the 'A capriccio' section. It consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The section is marked 'A capriccio' and begins with a dynamic marking of *p* in the bass clef. The music features a melodic line in the treble clef with a slur and a dynamic marking of *p* in the bass clef.

rit. **Animato**

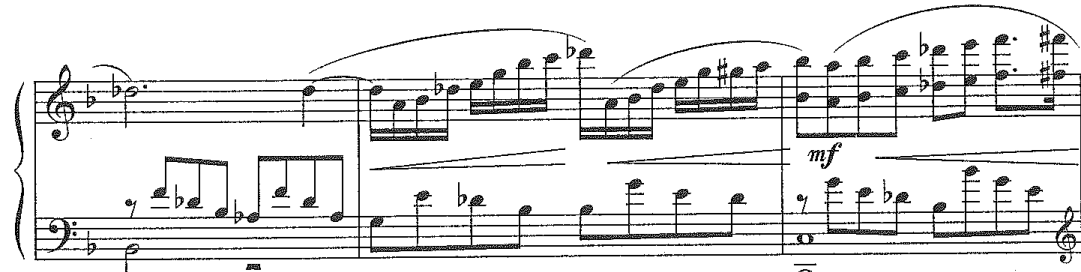
dolcissimo



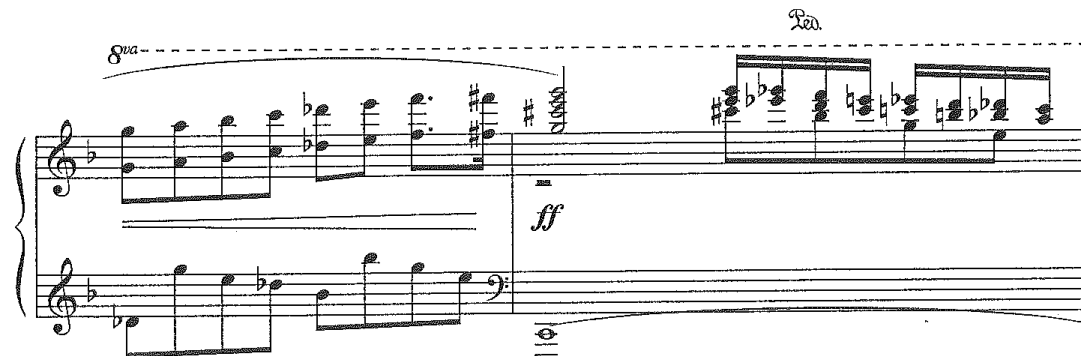
rallent. *a tempo*



mf



ff



*
Red.

Musical score for piano, consisting of three systems of staves. The first system is marked with a dashed line and the text "(8^{va})" and "accel.". The second system is marked with "mf" and "mp". The third system is marked with "rit." and "p". The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Клод

Claude

Musical score for piano, consisting of two systems of staves. The first system is marked with "Rubato" and "p". The second system is marked with "mf" and "3". The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ
Лі Сіюнь з учням



Після виступу



Під час виступу



