

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису  
УДК 373.3.018.54.016:780.616.432

У Цзяньцінь

**ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПІДЛІТКІВ У  
ПРОЦЕСІ ФОРТЕПАННОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВИХ  
СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі  
знань 01 Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (музичне мистецтво)

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ У Цзяньцінь

Науковий керівник – **Гризоглазова Таміла Іванівна**, кандидат  
педагогічних наук, професор

Київ – 2021

## АНОТАЦІЯ

**У Цзяньцінь. Формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі знань 01 Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво). – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2021р.

У дисертації представлено результати дослідження формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, що забезпечує можливість самостійно здійснювати пізнавально-пошукову діяльність, самоаналіз, самооцінку і самоконтроль власної навчально-виконавської діяльності, здобувати знання, опрацьовувати музичний матеріал.

Осягнення і створення учнем моделі виконавської інтерпретації музичного твору неможливе без самостійного його опрацювання, що вимагає формування відповідних умінь його здійснення, які закладаються у шкільному віці. Перед сучасним учнем-піаністом постійно постає проблема включення у самостійне осмислення, аналіз музичного матеріалу, пошук способів та прийомів виконання.

Здійснене науково-теоретичне узагальнення досліджуваної проблеми дозволило уточнити поняття «уміння самостійної роботи підлітків», яке визначається нами як здатність учня до самостійної пізнавально-пошукової діяльності, прагнення самостійно здобувати знання, знаходити власні способи роботи, що базуються на самостійності мислення, рефлексії, свідомому самоконтролі фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

Дослідницьку увагу було спрямовано на розробку низки наукових підходів, що відповідають методології означеного процесу та включає: особистісно-орієнтовний, інноваційний, діалоговий, рефлексивний, творчо-

діяльнісний підходи. Структура формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання охоплює чотири блоки компонентів: мотиваційно-спрямований, пізнавально-операційний, рефлексивно-корекційний, результативно-діяльнісний.

Обґрунтована система принципів підготовки учнів до самостійної пошукової діяльності, що охоплює: принцип свідомого й активного інструментального навчання; принцип спрямованості на самостійну мистецьку діяльність; принцип створення діалогової творчої взаємодії; принцип рефлексивності фортепіанної підготовки; принцип урізноманітнення видів і форм діяльності учнів у процесі розвивального навчання.

Критерієм мотиваційно-спрямованого компонента визначено рівень мотивації підлітків до самостійної роботи з показниками: наявність інтересу до самостійної роботи, прагнення до самостійного збагачення знань та набуття умінь самостійної роботи, бажання досягти результату та успіху в навчальній музично-виконавській діяльності. Критерієм пізнавально-операційного компонента визначено ступінь опанування самостійною пізнавально-пошуковою діяльністю з показниками: прагнення до пізнання, самостійність мислення, пізнавально-пошукова активність, здатність учнів до усвідомлення власної музично-виконавської діяльності, уміння самостійно оперувати способами роботи над інтерпретацією музичних творів. Критерієм рефлексивно-корекційного компонента визначено міру здатності до самооцінювання, самоаналізу та саморегуляції власної музично-виконавської діяльності з показниками: уміння здійснювати рефлексивний аналіз та оцінку власної музично-виконавської діяльності, наявність рефлексивного осмислення навчально-виконавських дій, спроможність до саморегуляції та самокорекції музичного виконання. Критерієм результативно-діяльнісного компонента визначено міру спроможності учнів до самостійної навчально-виконавської діяльності з показниками: спроможність учнів до самостійного опрацювання музичного матеріалу, здатність до самостійного застосування знань та умінь у

нових навчально-виконавських ситуаціях, прояв творчої активності та самовираження у навчально-виконавській діяльності.

На основі проведеної дослідницької роботи розроблено педагогічні умови формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, а саме: стимулювання ініціативи, активності та самостійних проявів учнів у фортепіанному навчанні; забезпечення творчої атмосфери інтерпретаційної роботи зі створення яскравого художньо-музичного образу творів; актуалізації спонукання учнів до пізнавально-пошукової інструментальної діяльності.

Розроблено методичну модель формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, що від постановки мети й основних завдань охоплює: наукові підходи, основні принципи підготовки учнів до самостійної пошукової діяльності, педагогічні умови, етапи експериментально-педагогічної роботи, ефективні методи формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, що разом становить повний технологічний цикл.

Представлені етапи експериментального дослідження (констатувальний, контрольний, формувальний), що забезпечили реалізацію поставленої мети та впровадження розробленої експериментальної методики відповідно до логіки формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, що дозволили експериментально перевірити її ефективність.

З метою визначення стану сформованості умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання була розроблена діагностична методика, до якої увійшли усні бесіди, інтерв'ювання, експрес-опитування, письмові анкетування, тестування, есе, педагогічні спостереження, діяльнісні тести, практичні і творчі завдання, метод експертних оцінок. За результатами констатувального експерименту визначено рівні сформованості умінь

самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання: низький, середній, високий.

Низький рівень сформованості умінь самостійної роботи характеризує підлітків, які демонструють певну відсутність інтересу й прагнення до занять з фортепіано, небажання удосконалювати навички самостійної роботи. Їм властива неадекватність сприйняття власної музично-виконавської діяльності, недостатнє усвідомлення значущості сформованості умінь самостійної роботи у становленні професійного музиканта-виконавця. Учні даного рівня характеризує майже повна відсутність налагодженої системи самостійної роботи, неорганізованість та невміння раціонально розподіляти час, що впливає на якість саморегуляції й самокорекції власної виконавської діяльності. Учні, які віднесені нами до цього рівня відчують значні труднощі у здійсненні самостійного аналізу, вивчення й інтерпретації музичних творів, прояву власної позиції у реалізації художнього задуму.

Середній рівень властивий підліткам, які проявляють ситуативний інтерес до самостійної роботи, усвідомлюють її значущість у професійному становленні музиканта-виконавця, відчують потребу й бажання досягти успіху в навчальній музично-виконавській діяльності. Учні середнього рівня демонструють системність самостійної підготовки, натомість у застосуванні способів самостійної роботи проявляють формальність, що впливає на рівень її результативності. У регулюванні виконавської діяльності здебільшого орієнтуються на контроль з боку педагога, здатні оперувати навичками самостійного аналізу, вивчення й інтерпретації музичних творів, проявляти ініціативу у відтворенні художнього задуму, але відчують непевненість у самовираженні власної виконавської концепції.

Високий рівень сформованості умінь самостійної роботи характеризує підлітків, які проявляють стійкий інтерес і прагнення до самостійного збагачення знань щодо прийомів набуття й удосконалення умінь самостійної роботи, бажання досягти успіху в навчальній музично-виконавській діяльності. Учні високого рівня проявляють пізнавальну активність до опанування

ефективними способами самостійної роботи над музичними творами. Їм властива об'єктивність в оцінюванні власної музично-виконавської діяльності, здатність до свідомого аналізу, саморегуляції та самокорекції музичного виконання. У процесі занять на фортепіано учні даної категорії застосовують ефективні прийоми і способи самостійної роботи, вміють раціонально розподіляти і використовувати час на самостійну навчально-виконавську діяльність. Високий рівень властивий підліткам, які проявляють самостійність й творчу активність у процесі аналізу, вивчення й інтерпретації музичного матеріалу, уміння втілювати творчий задум у реальне звучання й потребу самовираження у навчально-виконавській діяльності.

Результати констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи засвідчили те, що переважна більшість учнів підліткового віку в процесі фортепіанного навчання демонструють низький рівень умінь самостійної роботи (51,8%). Значний відсоток респондентів продемонструвало середній рівень (39,6%). І лише у 8,6% підлітків виявлено високий рівень самостійності у процесі фортепіанного навчання. Превалювання низького і середнього рівнів сформованості умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання можемо обумовити недостатньою розробленістю досліджуваної проблеми, відсутністю ефективного методичного забезпечення процесу формування даних умінь, недостатньою увагою педагогів-практиків до якості самостійної підготовки учнів та їх творчого розвитку.

Впровадження методики формування умінь самостійної роботи підлітків у процес фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах здійснювалось у відповідності до етапів формувального експерименту дослідно-експериментальної роботи: мотиваційно-орієнтованого, когнітивно-кумулятивного, рефлексивно-регуляційного, потенційно-самостійного.

Перший, мотиваційно-орієнтований етап формувального експерименту мав на меті сформувати у підлітків стійку мотивацію до самостійної роботи у процесі навчання гри на фортепіано. Загалом педагогічні заходи першого етапу

націлені на формування мотиваційно-спрямованого компоненту, зокрема, стимулювання в учнів інтересу до самостійної роботи, прагнення до самостійного збагачення знань та набуття умінь самостійної роботи, бажання досягти результату й успіху в навчальній музично-виконавській діяльності. Методичний інструментарій даного етапу забезпечували методи online брифінгу, тематичного діалогу, індивідуального інтерв'ювання, парних дебатів «оптиміст/песиміст», групової дискусії, відео-конференції, ток-шоу, вільного вибору завдань, музичного переконання, стимулювання фортепіанного навчання, випереджаючих самостійних завдань, спільного музикування, спільного переживання музики, самонавіювання, самомотивації й психологічної установки.

Другий етап – когнітивно-кумулятивний, підпорядкований формуванню пізнавально-операційного компоненту, прагнення підлітків до пізнання особливостей самостійної роботи, їх здатності до усвідомлення власної музично-виконавської діяльності, уміння оперувати способами роботи над інтерпретацією музичних творів. Експериментальна методика другого етапу передбачала упровадження добірки ефективних методів: аналізу історій і ситуацій, тайм-менеджменту, веб-квесту, кейсів, порівняння, узагальнення й перегрупування інформації, мисленнєвого групування, педагогічного показу, коментування й наслідування виконавських дій, імітаційної діяльності, метод спільного розбору музичних творів, осмисленого сприйняття й самостійного розбору музичних творів, імітаційно-стильового аналізу й ескізного опрацювання творів, моделювання самостійних навчально-виконавських ситуацій.

Третій етап – рефлексивно-регуляційний, спрямований на формування рефлексивно-корекційного компоненту, здатності учнів до самооцінювання, самоаналізу та саморегуляції власної музично-виконавської діяльності. Завдання даного етапу передбачали сформуванню в учнів підліткового віку уміння здійснювати рефлексивний аналіз та оцінку власної музично-виконавської діяльності, рефлексивне осмислення навчально-виконавських дій,

спроможність до саморегуляції та самокорекції музичного виконання. Методичне забезпечення даного етапу становить система методів: відеофіксації виконавських дій, відео-показу, активного самоспостереження, безпосереднього і опосередкованого самоаналізу, критичної уваги, мисленнєвого групування, спрощення, розподіленого розучування творів, випадкової помилки, заміни усталеної звички, усвідомленого вправлення, мисленнєвого повернення до виконавського процесу, варіативного програвання, чергування форм роботи над п'єсами (гра з поправками, із заповільненнями), метод спонтанної зупинки і відновлення гри, оперативного самоконтролю, моделювання алгоритму самостійних занять, програмування самостійної діяльності.

Четвертий, потенційно-самостійний етап формувального експерименту спрямовувався на формування результативно-діяльнісного компоненту, а саме: спроможності підлітків до самостійного опрацювання музичного матеріалу, їх здатності до самостійного застосування знань та умінь у нових навчально-виконавських ситуаціях, прояву творчої активності та самовираження у навчально-виконавській діяльності. Увесь спектр педагогічних заходів мав на меті сформувати у підлітків спроможність до самостійної навчально-виконавської діяльності й містив низку дієвих методів: спаринг-партнерства, рольової гри, одноразових програвань, гри із закритими очима, гри з листа в ансамблі, паралельного вивчення музичних творів, розучування творів у максимально короткі терміни, варіативної інтерпретації музичного твору, творчих завдань, віртуального концерту, заміни небажаних емоцій, метод самовипробування, портфоліо, самостійного планування репетиційної діяльності, проектування фахового саморозвитку.

Результати контрольного етапу експериментального дослідження свідчать про значну відмінність у рівнях сформованості умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання контрольної та експериментальної груп. Статистична обробка результатів заключного етапу дослідно-експериментальної роботи – контрольного експерименту, дозволила



засвідчити, що низький рівень сформованості умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання зафіксований в контрольній групі у 45,6% учнів, у експериментальній 26,7%, середній рівень у контрольній групі становить 45,6% респондентів, в експериментальній – 58,3%, високий рівень у контрольній виявлено у 8,8% учнів, в експериментальній – 15,0%. Аналіз результатів дослідження дозволив визначити позитивну динаміку формування умінь самостійної роботи підлітків експериментальної групи, що дає підстави для визнання ефективності експериментальної методики й доцільності її впровадження у процес фортепіанного навчання учнів в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

**Ключові слова:** формування умінь самостійної роботи підлітків, фортепіанне навчання, методика, початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади, педагогічні умови, модель.

## ABSTRACT

**Wu Jianqin. Formation of skills of independent work of teenagers in the process of piano training in primary specialized art educational institutions -** Qualifying scientific work on the rights of a manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the doctor of philosophy in the field of knowledge 01 Education on a specialty 014 Secondary education (Musical art). - National Pedagogical University named after MP Drahomanova, Kyiv, 2021.

The dissertation presents the results of research on the formation of skills of independent work of adolescents in the process of piano learning in primary specialized art schools, which provides an opportunity to independently carry out cognitive and exploratory activities, self-analysis, self-assessment and self-control of their own educational activities.

Comprehension and creation by the student of model of performance interpretation of a musical work is impossible without its independent processing that demands formation of the corresponding skills of its realization which are put at

school age. The modern student-pianist constantly faces the problem of inclusion in independent comprehension, analysis of musical material, search of ways and methods of performance.

The carried out scientific-theoretical generalization of the researched problem allowed to specify the concept of "skill of independent work of teenagers" which is defined by us as ability of the student to independent cognitive-search activity, aspiration to acquire knowledge independently, to find own ways of work based on independence of thinking, reflection, conscious self-consciousness, piano training and performance activities.

Research attention was focused on the development of a number of scientific approaches that correspond to the methodology of this process and includes: personality-oriented, innovative, dialogical, reflective, creative-activity approaches. The structure of formation of skills of independent work of teenagers in the process of piano training covers four blocks of components: motivational-directed, cognitive-operational, reflexive-corrective, independent-activity.

The system of principles of preparation of pupils for independent search activity is substantiated, covering: the principle of conscious and active instrumental training; the principle of focus on independent artistic activity; the principle of creating a dialogic creative interaction; the principle of reflexivity of piano training; the principle of diversification of types and forms of activity of students in the process of developmental learning.

The criterion of motivation-oriented component determines the level of motivation of adolescents to work independently with indicators: the presence of interest in independent work, the desire to enrich knowledge and skills of independent work, the desire to achieve results and success in educational music performance. The criterion of cognitive-operational component determines the degree of mastery of independent cognitive-search activity with indicators: desire for cognition, independence of thinking, cognitive-search activity, ability of students to realize their own musical-performing activity, ability to operate independently on ways of interpreting musical works. The criterion of reflexive-corrective component

determines the degree of ability to self-assessment, self-analysis and self-regulation of own musical performance with indicators: ability to perform reflexive analysis and evaluation of own musical performance, presence of reflexive comprehension of educational and performance actions, ability to self-regulation and self-regulation. The criterion of independent activity component determines the degree of students' ability to independent learning and performance activities with indicators: students' ability to independently develop musical material, ability to independently apply knowledge and skills in new learning and performance situations, the degree of creative activity and self-expression in learning and performance activities.

On the basis of the conducted research work the pedagogical conditions of formation of skills of independent work of teenagers in the process of piano training in initial specialized art educational establishments are developed, namely: stimulation of initiative, activity and independent displays of pupils in piano training; providing a creative atmosphere of interpretive work to create a bright artistic and musical image of works; actualization of students' motivation to cognitive-searching instrumental activity.

The methodical model of formation of abilities of independent work of teenagers in the course of piano training in initial specialized art educational institutions is developed that from statement of the purpose and the basic tasks covers: scientific approaches, the basic principles of preparation of pupils for independent search activity, pedagogical conditions, stages of experimental pedagogical work methods of forming the skills of independent work of adolescents in the process of piano learning in primary specialized art schools, which together constitute the full technological cycle.

Stages of experimental research (ascertaining, control, formative) are presented, which provided realization of the set purpose and introduction of the developed experimental technique according to logic of formation of skills of independent work of teenagers in the process of piano training in initial specialized art educational establishments.

In order to determine the state of formation of skills of independent work of adolescents in the process of piano learning, a diagnostic technique was developed, which included oral interviews, interviews, express questionnaires, written questionnaires, testing, essays, pedagogical observations, activity tests, practical and creative tasks. method of expert assessments. According to the results of the observational experiment, the levels of formation of skills of independent work of adolescents in the process of piano learning are determined: low, medium, high.

The low level of formation of skills of independent work characterizes teenagers who show a certain lack of interest and desire to study piano, unwillingness to improve skills of independent work. They are characterized by inadequate perception of their own musical performance, insufficient awareness of the importance of the formation of skills of independent work in becoming a professional musician-performer. Students of this level are characterized by almost complete lack of a well-established system of independent work, disorganization and inability to rationally allocate time, which affects the quality of self-regulation and self-correction of their own performance. Students who are referred to this level experience significant difficulties in self-analysis, study and interpretation of musical works, the manifestation of their own position in the implementation of artistic design.

The middle level is typical of adolescents who show situational interest in independent work, are aware of its importance in the professional development of a musician-performer, feel the need and desire to succeed in educational music performance. Intermediate students demonstrate the systematic nature of self-training, while in the application of methods of independent work show formality, which affects the level of its effectiveness. In the regulation of performing activities are mostly focused on the control of the teacher, able to operate with the skills of independent analysis, study and interpretation of musical works, take the initiative in reproducing the artistic idea, but feel insecure in self-expression of their own performing concept.

The high level of formation of skills of independent work characterizes teenagers who show a steady interest and desire to independently enrich knowledge about the methods of acquiring and improving skills of independent work, the desire to succeed in educational music and performance. High-level students show cognitive activity to master effective ways of independent work on musical works. They are characterized by objectivity in the assessment of their own musical performance, the ability to consciously analyze, self-regulate and self-correct musical performance. In the process of studying piano students of this category use effective techniques and methods of independent work, are able to rationally allocate and use time for independent learning and performing activities. A high level is characteristic of adolescents who show independence and creative activity in the process of analysis, study and interpretation of musical material, the ability to embody the creative idea in real sound and the need for self-expression in educational and performing activities.

The results of the ascertaining stage of research and experimental work showed that the vast majority of adolescent students in the process of piano learning show a low level of independent work skills (51,8%). A significant percentage of respondents showed an average level (39,6%). And only 8,6% of adolescents have a high level of independence in the process of learning piano. The prevalence of low and medium levels of skills of independent work of adolescents in the process of piano learning can be caused by insufficient elaboration of the research problem, lack of effective methodological support for the formation of these skills, insufficient attention of teachers to the quality of independent training and creative development.

The introduction of methods of forming the skills of independent work of adolescents in the process of piano learning in primary specialized art schools was carried out in accordance with the stages of the formative experiment of experimental work: motivational-oriented, cognitive-cumulative, reflexive-regulatory, potentially independent.

The first, motivational-oriented stage of the formative experiment was aimed at forming in adolescents a stable motivation to work independently in the process of learning to play the piano. In general, pedagogical activities of the first stage are

aimed at forming a motivational component, in particular, stimulating students' interest in independent work, the desire to independently enrich knowledge and skills of independent work, the desire to achieve results and success in educational music performance. Methodical tools of this stage were provided by methods of online briefing, thematic dialogue, individual interview, pair debates "optimist / pessimist", group discussion, video conference, talk show, free choice of tasks, musical persuasion, stimulation of piano learning, advanced independent tasks. , joint music-making, joint experience of music, self-suggestion, self-motivation and psychological attitude.

The second stage - cognitive-cumulative, subject to the formation of cognitive-operational component, the desire of adolescents to learn the features of independent work, their ability to understand their own musical performance, the ability to operate with ways to work on the interpretation of musical works. The experimental method of the second stage involved the introduction of a selection of effective methods: analysis of stories and situations, time management, web-quest, cases, comparison, generalization and regrouping of information, mental grouping, pedagogical demonstration, commenting and imitation of performance actions, simulation, method of joint analysis musical works, meaningful perception and independent analysis of musical works, imitation-stylistic analysis and sketch processing of works, modeling of independent educational and performing situations.

The third stage - reflexive-regulatory, aimed at forming a reflexive-corrective component, the ability of students to self-assessment, self-analysis and self-regulation of their own musical performance. The tasks of this stage were to form in adolescents the ability to perform reflexive analysis and evaluation of their own musical performance, reflexive comprehension of educational and performance actions, the ability to self-regulation and self-correction of musical performance. Methodological support of this stage is a system of methods: video recording of performance actions, video demonstration, active self-observation, direct and indirect introspection, critical attention, mental grouping, simplification, distributed learning of works, accidental error, replacement of established habit, conscious exercise, mental return to

performance process, variable playback, alternation of forms of work on plays (game with corrections, with slowdowns), a method of spontaneous stop and resumption of game, operative self-control, modeling of algorithm of independent employment, programming of independent activity.

The fourth, potentially independent stage of the formative experiment was aimed at forming an independent activity component, namely: the ability of adolescents to independently develop musical material, their ability to independently apply knowledge and skills in new learning situations, creative activity and self-expression in learning. executive activity. The whole range of pedagogical activities was aimed at forming the ability of adolescents to independent learning and performing activities and contained a number of effective methods: sparring partnerships, role-playing games, one-time plays, closed eyes, letter writing in an ensemble, parallel study of musical works works in the shortest possible time, variable interpretation of a musical work, creative tasks, virtual concert, replacement of unwanted emotions, method of self-testing, portfolio, independent planning of rehearsal activities, design of professional self-development.

The results of the control stage of the experimental study indicate a significant difference in the levels of formation of skills of independent work of adolescents in the process of piano training of control and experimental groups. Statistical processing of the results of the final stage of experimental work - control experiment, showed that the low level of formation of skills of independent work of adolescents in the process of piano learning was recorded in the control group in 45,6% of students, in the experimental 26,7%, the average level in in the control group is 45,6% of respondents, in the experimental – 58,3%, a high level in the control was found in 8,8% of students, in the experimental – 15,0%. The analysis of the research results allowed to determine the positive dynamics of the formation of skills of independent work of adolescents in the experimental group, which gives grounds for recognizing the effectiveness of experimental methods and the feasibility of its implementation in the process of piano learning in primary art schools.

**Key words:** formation of skills of independent work of teenagers, piano training, a technique, initial specialized art educational institutions, pedagogical conditions, model.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

1. У Цзяньцінь Творчо-особистісний підхід до організації самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання. Професіоналізм педагога: теоретичній методичні аспекти: наукове електронне видання. Вип. 7. Слов'янськ: ДДПУ, 2018. С. 58-69.

2. У Цзяньцінь Функціональний аналіз самостійної роботи підлітків у процесі інструментального навчання. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. Вип. 25 (30). К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2018. С. 49-59.

3. У Цзяньцінь. Scientific and theoretical aspects of independent work of adolescents. Науково-теоретичні аспекти самостійної роботи підлітків. Scientific journal innovative solutions in modern science: ТК Meganom LLC, 2021. Vol. 1 (45) January, 2021. 181-197. ISSN 2414-634X.

4. У Цзяньцінь. Специфіка та зміст самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання. International Multidisciplinary Conference Science and Technology of the Present Time: Priority Development Directions of Ukraine and Poland. Wolomin, Republic of Poland, 19–20 October 2018. Volume 3. Wolomin: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. P. 47-50.

5. У Цзяньцінь. Специфіка фортепіанного навчання учнів у школах Китаю та України. Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018 р. С. 169-171.

6. У Цзяньцінь. Критеріально-рівнева характеристика сформованості умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання. Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань



пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019 р. С. 119-121.

7. У Цзяньцінь. Методи формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021 р. С. 132-136.

## ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ .....	2
ЗМІСТ .....	18
ВСТУП .....	20
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ .....	26
1.1 Самостійна робота як наукова проблема .....	26
1.2. Сутність та зміст умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання .....	39
Висновки до першого розділу .....	60
Список використаних джерел до першого розділу .....	62
РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ .....	71
2.1. Принципові положення та структурні компоненти умінь самостійної фортепіанної роботи підлітків .....	71
2.2. Організаційно-методична модель формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання .....	99
Висновки до другого розділу .....	124
Список використаних джерел до другого розділу .....	126
РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ .....	134
3.1 Діагностика рівнів сформованості умінь самостійної роботи підлітків у фортепіанному навчанні .....	134
3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання та результати дослідно-експериментальної роботи .....	155

Висновки до третього розділу .....	205
Список використаних джерел до третього розділу .....	210
ВИСНОВКИ .....	215
ДОДАТКИ .....	220

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** У сучасному освітньому просторі пріоритетне значення надається розвитку особистості, здатної до подальшої успішної самореалізації впродовж життя. У «Національній доктрині розвитку освіти», державних освітніх документах «Реформи розвитку базової освіти в КНР», «Стратегія розвитку освіти в Китаї у ХХІ столітті» головними завданнями визначено формування творчих здібностей, навичок самостійного пізнання, самоосвіти, готовності до постійного підвищення освітнього рівня та реалізації особистісного потенціалу.

Якість освітнього процесу у контексті музичної освіти визначається тим, якою мірою учень є суб'єктом навчання, виявляє активність, самостійний підхід до навчальних проблем, уміння їх розуміти, самостійно аналізувати та розв'язувати. У практиці навчання в позашкільних мистецьких закладах означена проблема потребує особливої уваги, оскільки найбільше недоліків спостерігається щодо самостійної роботи учнів та формування відповідних умінь її здійснення. Фортепіанне навчання вимагає постійного включення у самостійний аналіз й осмислення музичного матеріалу. У зв'язку з цим зростає значення самостійної роботи у музично-навчальному процесі. Сформувані в учнів уміння самостійної роботи – одне із провідних і актуальних завдань сучасної музичної освіти.

Вагомий внесок у визначення теоретичних засад, сутності самостійної роботи у процесі навчання, методів та форм її організації здійснено такими вченими, як А. Алексюк, М. Буланова-Топоркова, В. Буряк, М. Гарунов, Е. Голант, Л.Губенко, Є.Заїка, Д. Ельконін, Б.Єсіпов, Л. Жарова, Л.Журавська, В. Загвязинський, С. Заскалета, В.Козаков, І.Кузьміна, А. Леонт'єв, І. Лернер, А.Линда, В. Луценко, А. Маркова, В. Мороз, П. Підкасистий, І. Шайдур, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.

Психологічний аспект самостійної роботи суб'єктів навчання висвітлено в роботах Д. Богоявленської, В. Давидова, І. Зимньої, О.Леонтєва, С. Рубінштейна, Г. Цукермана та ін.

У контексті нашого дослідження вагоме значення мають роботи науковців у галузі мистецької освіти (А.Козир, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова, В.Шульгіна та ін.), інструментального виконавства (Н.Гуральник, В. Лабунець, Н. Мозгальова, О.Олексюк, Г. Падалка, Г. Ципін, М. В. Шульгіна та ін.); методичні напрацювання, у яких висвітлені аспекти самостійної роботи учнів у процесі фортепіанного навчання (Л.Арчажнікова, Л.Баренбойм, Т. Воробкевич, Т. Гризоглазова, М.Кайкова, С.Келі, Б. Кременштейн, С. Ліпська, Н. Любомудрова, Б. Міліч, Г. Нейгауз, С. Савшинський, А.Щапов та ін.).

Попри значущість розглянутих питань, проблема формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання ще не дістала належного наукового висвітлення. Визначення теоретичної й практичної цінності формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання, розробка шляхів оптимізації означеного процесу, актуальність, своєчасність та недостатній рівень вивчення дослідження окресленої проблеми, потреба шкільної практики та відсутність цілеспрямованої методики формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання зумовили вибір теми дисертації: *«Формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики» (протокол № 5 від 26 грудня 2014 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою

радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 9 від 30 березня 2017 року).

**Мета дослідження** - розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

*Об'єкт дослідження* - процес фортепіанної підготовки підлітків в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

*Предмет дослідження* – методика формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в позашкільних закладах мистецької освіти

Відповідно до мети дослідження нами були сформульовані такі **завдання:**

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в науковій та методичній літературі.

2. Уточнити сутність та визначити наукові підходи до формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання.

3. Розробити компонентну структуру, обґрунтувати принципи та педагогічні умови формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанної підготовки.

4. Розробити критерії, показники, встановити рівні сформованості умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання.

5. Експериментально перевірити поетапну методику та модель формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

**Теоретико-методологічною основою** дослідження є узагальнення наукових праць щодо самостійної роботи учнів (А. Алексюк, М. Буланова-Топоркова, В. Буряк, М. Гарунов, Е. Голант, Л.Губенко, Є.Заїка, Д. Ельконін, Б.Єсіпов, Л. Жарова, Л.Журавська, В. Загвязинський, С. Заскалета, В.Козаков, І.Кузьміна, А. Леонтьєв, І. Лернер, А.Линда, В. Луценко, А. Маркова, В.

Мороз, П. Підкасистий, І. Шайдур, Т. Шамова, Г. Щукіна), психолого-педагогічні концепції особистісно орієнтованого навчання (І. Бех, Н. Бібік, В.Біблер, Л. Виготський, П. Гальперін, Л. Занков, І. Зимня, І.Зязюн, В. Лутай, О.Пехота, С. Подмазін, С.Рубінштейн, О.Савченко, В.Семиченко,В.Серіков, І. Якиманська), праці науковців у галузі теорії і методики музичної освіти (Е. Абдуллін, А. Козир, В. Лабунець, Л.Масол, С.Ліпська, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В.Федоришин, В.Черкасов, Л.Школяр, В. Шульгіна, О. Щолокова); праці з методики фортепіанного навчання (О. Алексєєв, Т. Бірмак, Т. Воробкевич, А.Каузова, Б. Кременштейн, Є. Ліберман, К. Мартінсен, Б. Милич, Г. Нейгауз, С. Савшинський, Г. Ципін та ін.).

**Методи дослідження.** Для досягнення зазначеної мети й розв'язання поставлених завдань використано такі методи: теоретичні: аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з досліджуваної проблеми, її систематизація та узагальнення; аналіз і узагальнення педагогічного досвіду; класифікація та порівняння отриманих теоретичних та експериментальних даних; емпіричні: педагогічне спостереження, анкетування, тестування, бесіди, інтерв'ю, усне опитування, педагогічний експеримент – для визначення результативності експериментальної роботи; статистичні: методи математичної статистики для обробки експериментальних даних, доведення вірогідності результатів експериментального дослідження.

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

- розроблено компонентну структуру формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах;
- визначено критерії, показники та рівні сформованості даного феномена;
- розроблено методичну модель формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в позашкільних закладах мистецької освіти, що включає наукові підходи, педагогічні умови та принципи, комплекс методів і прийомів.

*Уточнено:* поняття «уміння самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання».

*Подальшого розвитку* набули методи комплексної діагностики та рівні сформованості умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання; методика фортепіанного навчання в позашкільних закладах мистецької освіти.

**Практичне значення** одержаних результатів дослідження полягає у розробці й апробації методики поетапного формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання; можливості використовувати матеріали дослідження у музичній освіті як України, так і Китаю. Основні теоретичні положення дослідження та методичні рекомендації можуть бути використані як навчальний матеріал у курсі: «Методика викладання дисципліни кваліфікації», для оновлення змісту предмету «Музичний інструмент», а також для створення методичних рекомендацій та навчально-методичних посібників з метою оптимізації самостійної роботи школярів у процесі фортепіанного навчання.

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні та методичні положення, підсумки дисертаційного дослідження були представлені на Міжнародних методичних і науково-практичних конференціях: «Science and Technology of the Present Time: Priority Development Directions of Ukraine and Poland» (Wolomin, Republic of Poland, 19–20 October 2018), ); XIII Міжнародних педагогічно-мистецьких читаннях пам'яті професора О. П. Рудницької «Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей» (Київ, 2019), II, III Міжнародних педагогічних читаннях пам'яті академіка А.Т. Авдієвського (2018, 2019), на всеукраїнських: «Тенденції розвитку психології та педагогіки» (Київ, 2020); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2019, 2021); «Модернізація наскрізної виконавської підготовки учнівської молоді в сучасній мистецькій освіті» (2021), на засіданнях кафедр фортепіанного виконавства і художньої культури та теорії і методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв



імені Анатолія Авдієвського; на щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів та докторантів НПУ імені М. П. Драгоманова (Київ, 2017-2021).

**Впровадження** результатів дисертаційного дослідження здійснено в освітній процес: факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка №124 від 21.05. 2021р.); Корсунь-Шевченківської мистецької школи імені К.Г. Стеценка (довідка № 07 від 27.05.2021 р.); Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (довідка № 1811 від 30.06. 2021р.); ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-21-344 від 01.06.2021р.).

**Публікації.** Основні теоретичні положення, результати та висновки дисертаційного дослідження висвітлені в 7 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, 2 з яких представлено в провідних фахових виданнях з педагогіки в Україні й 2 статті в зарубіжних наукових виданнях.

**Структура і обсяг дисертації.** Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел до кожного розділу (211 найменувань, з них 7 іноземними мовами). Основний текст дисертації складає 187 сторінок, загальний обсяг роботи – 237 сторінок. Робота містить 11 таблиць, 8 рисунків, що разом з додатками становить 32 сторінки.

## РОЗДІЛ І

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПАННОГО НАВЧАННЯ

#### 1.1. Самостійна робота як педагогічна проблема

Самостійна робота учнів є важливою ланкою сучасної освіти, яка значно оптимізує навчальний процес та забезпечує його якість. Навчання стає особистісно значущим тоді, коли учень самостійно опрацьовує, аналізує, осмислює навчальний матеріал і способи навчальної діяльності, здобуває нові знання і вміє творчо їх використовувати у нових ситуаціях. Загальновідомо, що ті знання та уміння, які здобуті самостійно, є найбільш міцними.

Вагомий внесок у визначення теоретичних засад, сутності самостійної роботи у процесі навчання, методів та форм її організації здійснено такими вченими, як А. Алексюк, М. Буланова-Топоркова, В. Буряк, М. Гарунов, Е. Голант, Л.Губенко, Є.Заїка, Д. Ельконін, Б.Єсипов, Л. Жарова, Л.Журавська, В. Загвязинський, С. Заскалета, В.Козаков, І.Кузьміна, А. Леонтьєв, І. Лернер, А.Линда, В. Луценко, А. Маркова, В. Мороз, П. Підкасистий, І. Шайдур, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.

Психологічний аспект самостійної роботи суб'єктів навчання висвітлено в роботах Д. Богоявленської, В. Давидова, І. Зимньої, О.Леонтьєва, С. Рубінштейна, Г. Цукермана та ін.

У дослідженнях науковців самостійна робота теоретично обґрунтована як важлива складова освітнього процесу, засіб оптимізації навчання. Доведено, що самостійна робота сприяє розвитку пізнавальної активності, самостійного мислення, умінь учня самостійно здобувати необхідні знання, знаходити способи розв'язання завдань, діяти за власною ініціативою, удосконалювати навчальні уміння і навички.

Дидактичні аспекти самостійної роботи учнів містяться у працях С.Архангельського, Т. Балицької, І. Бендер, В. Буряк, М. Гарунова, О. Данилова, Б. Єсіпова, І. Малкіна, П. Підкасистого, О. Савченко, М.Скаткіна, Т. Шамової, Н. Шишкіної, В. Якуніна та ін. Деякі науковці розглядають самостійну роботу як засіб оптимізації учіння (В. Буряк, Б. Єсіпов, В. Лозова, М. Махмутова, О. Савченко, Т. Шамова), як вид навчальної діяльності (В. Буряк, Л. Вяткін, В. Козаков, Р.Мікельсон ), форма її організації (Б. Єсіпов, Г.Селевко, В.Ляудіс), як дидактичний засіб навчання (М. Буланова-Топоркова, Є. Голубєва, В. Козаков, І.Льясов, Н. Мойсеюк, П. Підкасистий, М. Солдатенков,), як метод навчання (В. Буряк, Б. Єсіпов, Л. Жарова, А. Лернер, О.Савченко, М.Скаткін, А. Усова та ін.).

Особливо значущими для розуміння проблеми нашого дослідження є обґрунтування Б.Єсіповим сутності самостійної роботи учнів, яка, на переконання вченого, виконується без особистої участі вчителя, за його завданням у спеціально відведений час; учні при цьому докладають зусилля, свідомо прагнуть досягти поставленої мети, демонструючи в тій чи іншій формі результати дій [23, с. 15]. Тобто, самостійну роботу Б. Єсіпов розуміє як мотивовані та усвідомлені самостійні дії школяра, які завершуються результатом. Схожу точку зору має дослідниця І. Зоренко, яка також вважає самостійною такою навчальну працю школярів, яка обумовлюється метою, реалізується у самостійних діях і націлена на результат [29].

З точки зору П. Підкасистого, самостійна робота – це „не форма організації навчальних занять і не метод навчання. Її правомірно розглядати скоріше як засіб залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності” [58, с. 26, ], що:

– у кожній конкретній ситуації відповідає конкретній дидактичній меті та завданню;

– виробляє психологічну установку на самостійне і систематичне поповнення власних знань і набуття умінь орієнтуватися в потоці інформації в умовах вирішенні нових пізнавальних завдань;

- є необхідною умовою самоорганізації і самодисципліни того, хто навчається в оволодінні методами пізнавальної діяльності;
- є найважливішим знаряддям педагогічного керівництва самостійною пізнавальною діяльністю учнів у процесі навчання [58, с.149].

За П. Підкасистим, самостійна робота – це різноманіття типів навчальних та дослідницьких завдань, що “виконуються під керівництвом викладача, з метою засвоєння різних знань, набуття навичок та вмінь, досвіду творчої діяльності та вироблення системи поведінки» [58, с.38].

Під самостійною роботою М. Гарунов розуміє виконання різних завдань навчального і самоосвітнього характеру, які виступають як засіб засвоєння знань, способів пізнавальної діяльності, формування умінь і навичок творчої діяльності [16, с. 14].

Погляди вищезазначених вчених розділяє Т. Шамова, яка також стверджує, що самостійна робота стає засобом активної пізнавальної діяльності за відповідних умов, які полягають у: чітко поставленій меті роботи; усвідомленні учнями цієї мети; подоланні інтелектуальних труднощів завдяки вольовим зусиллям; закріпленні або отриманні нових знань і способів діяльності у процесі роботи [91].

Основними ознаками самостійної роботи учнів А.Линда вважає наступні:

- наявність пізнавального і практичного завдання, запитання, проблемної ситуації, які спонукають учня до самостійної інтелектуальної і практичної діяльності, яка вимагає розумових і вольових зусиль;
- прояв учнями самостійності і творчої активності при розв’язанні поставлених завдань;
- систематичний самоконтроль учнів за ходом і результатами своєї роботи, корегування і удосконалення способів її виконання [42, с. 16].

Натомість, учений В. Буряк також визначає характерні ознаки самостійної роботи:

- вид діяльності, яка виконується без безпосередньої участі викладача;

- в процесі самостійної роботи виявляються такі якості особистості, як самостійність, активність, що дозволяють формувати такі нові якості особистості, як само організованість та самоконтроль;

- самостійна робота зумовлена цілеспрямованістю, яка в свою чергу, залежить від мотивації діяльності школяра [8, с.13].

Ми поділяємо позиції більшості вчених, які вважають що самостійна робота - це вища форма навчальної діяльності учнів, що відбувається як у класі, так і в позаурочний час, у процесі якої значно краще засвоюються та здобуваються знання, учень самостійно оволодіває способами розв'язання завдань, необхідними уміннями і навичками, навчається самостійно мислити, здійснювати самоаналіз, самооцінку власних дій.

Найбільш повно самостійну роботу характеризує І. Зимня, яка вважає її внутрішньо мотивованою, цілеспрямованою дією особистості, що може нею коригуватися. Виконання такої роботи вимагає досить високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни. Самостійна робота приносить учню задоволення процесом самопізнання і самовдосконалення [27, с. 125].

Досить правомірною є позиція вченої щодо того, що самостійна робота є наслідком правильно організованої навчальної діяльності школяра на уроці, яка мотивує самостійне її продовження та розширення у позаурочний час. У зв'язку з цим вчитель це лише чітко усвідомлює власний план навчальних дій, а й свідоме його визрівання у школярів як певної схеми освоєння навчального предмета у процесі вирішення нових навчальних завдань. При цьому самостійна робота - це вища форма навчальної діяльності школяра, форма самоосвіти, пов'язана з його роботою в класі [27, с. 249].

Схожу точку зору має М.Савчин, який стверджує, що “самостійна робота -цілеспрямована, внутрішньо мотивована та організована самим суб'єктом навчальна діяльність”. Її виконання явимагає високого рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, відповідальності, - зазначає вчений [ 65, с.182].

На думку більшості вчених, *самостійна робота* - це така робота, яка виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням, у спеціально відведений для цього час, при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої мети, докладаючи власних зусиль. У процесі такої праці в учнів формується потреба в самостійній діяльності, розкриваються їхні інтереси, здібності, творчі наміри, власні думки, погляди, самостійні міркування, оскільки самостійна робота є першоосновою їх особистісного розвитку.

Як дидактичне явище самостійна робота, на думку П. Анохіна, В. Давидова, А. Леонтьєва, С. Рубинштейна, являє собою, з одного боку, вирішення навчального завдання, “з іншого – форму прояву відповідної діяльності: мислення, пам'яті, творчої уяви при виконанні учнем навчального завдання, яке в кінцевому рахунку приводить школяра або до отримання нового, заздалегідь невідомого йому знання, або до поглиблення і розширення сфери застосування вже отриманих знань” [20, с. 56].

За дидактичною метою, стверджує Н.Бухлова, самостійна робота здійснюється для повторення опорних знань та підготовки до сприймання нового матеріалу, для вивчення нового матеріалу, систематизації знань, закріплення знань та умінь шляхом виконання тренувальних вправ, для застосування знань у ових ситуаціях [9, с.20 ]. Як зазначають вчені-дидакти, успіх самостійної роботи залежить від її організації, правильного розподілу часу, чіткості поставлених перед учнями завдань [20, с. 56].

М.Казанський, Т.Назарова, А.Усова та ін. вважають, що самостійна робота учнів, що підпорядкована дидактичній меті спрямовується на:

- підготовку школярів до сприймання нового матеріалу;
  - набуття нових знань;
  - закріплення і розширення нових знань та вмінь;
  - формування умінь і навичок самостійного виконання завдань;
  - набуття умінь застосовувати знання у нових навчальних ситуаціях

На основі узагальнення дидактичних підходів до організації самостійної роботи учнів, вважаємо, що самостійна робота як форма навчальної діяльності характеризується:

- постановкою мети;
- плануванням;
- навчальними діями;
- контролем та оцінкою

Вчений В. Буряк виокремив принципи побудови дидактичної системи організації самостійної роботи учнів, а саме:

- системність та послідовність (поступове ускладнення роботи, поетапне формування навичок та ін.);
- посиленість (подання завдань самостійної роботи, які б відповідали рівню знань і вмінь учнів на певному етапі навчання).
- індивідуалізація та диференціація (урахування особливостей самостійної роботи сильних і слабких учнів);
- успішність та позитивність (виховання позитивного ставлення до самостійної роботи);
- активність та інтерактивність (активна позиція учня - свідоме ставлення до виконання самостійної роботи: право самостійно визначати методи роботи над завданням та планувати графік виконання; самостійно аналізувати отримані результати).
- оптимальність (використання таких видів, форм і методів самостійної роботи учнів, які сприяють швидкому зростанню якісних показників розвитку самостійності учнів за якомога коротший проміжок часу [8]).

Для розуміння сутності самостійної роботи учнів доцільно розглянути поняття “робота” та “самостійність”. З філософської точки зору, робота - це доцільна діяльність, що відображає специфічну людську форму самоактуалізації, самовираження та вдосконалення особи. Метою роботи є створення нових знань, ідей, уявлень тощо. [83, с.187]. З точки зору психології, під роботою розуміють свідому, цілеспрямовану діяльність, яка

вимагає відповідних зусиль у досягненні позитивних результатів для задоволення певних потреб [ 83, с.187 ].

Отже, поєднуючи дані точки зору філософії та психології, можна стверджувати, що поняття «робота» включає мету, процес і результат.

У процесі самостійної роботи розвивається самостійність особистості. За С. Гончаренком, «самостійність» визначається як одна із властивостей особистості, яка характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю знань, умінь і навичок, якими володіє особистість, по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складають [18, 297].

У дослідженнях педагогів-науковців, методистів та психологів «самостійність» характеризується як:

- властивість особистості, що виявляється в ініціативності, самооцінці й відповідальності за свою діяльність [92];
- якість особистості, яка виражена в здатності мислити, виробляти власну думку, діяти за власною ініціативою [69]; виявляється в умінні ставити перед собою мету й досягати її власними зусиллями [61, с.216];
- вольова властивість особистості, здатність планувати, систематизувати, регулювати та активно здійснювати власну діяльність без постійного керівництва та практичної допомоги ззовні [61];

Самостійність, за визначенням Н.Лук'янової, - це якість особистості, що передбачає прагнення, потребу діяти самостійно, оволодіння такими способами поведінки, які дозволять реалізувати прагнення. Спостерігається об'єднання самостійності як способу виконання виду діяльності і самостійності як риси особистості, яка формується у процесі її загального розвитку [51, с. 21].

М. Савчин розглядає самостійність особистості як певний рівень діяльності, що визначається усвідомленням власних можливостей, інтересів, проявом ініціативи у виборі посильних завдань, керуванні собою тощо [65, с.330]. Самостійність передбачає потребу та прагнення особистості діяти самостійно.



Під самостійністю О.Муковіз розуміє “вольову властивість особистості, якій притаманні незалежність, активність, свідомість та відповідальність, вміння самостійно мислити та приймати рішення, здатність до конкретного виду діяльності, яка виявляється під час виконання навчально-пізнавальних і практичних завдань” [51, с. 14].

Цінною є думка І.Зязюна, який виділяє зовнішню і внутрішню сторони самостійності. “Зовнішніми ознаками самостійності є планування суб’єктом діяльності учіння, виконання завдань без участі педагога, систематичний самоконтроль за ходом і результатом виконуваної роботи, її корекція і вдосконалення. Внутрішній бік самостійності виражають мотивації потреби, розумові, фізичні, морально-вольові зусилля вихованців, спрямовані на досягнення цілі без допомоги” [30, с.44]. На переконання В.Оконя, самостійність слід розуміти як самостійність дій і самостійність мислення [54, с. 67].

Узагальнюючи, можемо стверджувати, що самостійність виявляється в умінні аналізувати, порівнювати, переносити здобуті знання та уміння у нові навчальні ситуації, обирати способи діяльності, організовувати свою працю для досягнення результату, здійснювати її самоконтроль та самооцінку.

Аналіз робіт дослідників у галузі педагогіки В. Буряка [8], А. Жарової [24], О.Савченко[64], С.Трубачевої [76] засвідчує, що розвиток самостійності учнів у процесі навчальної діяльності включає в себе наступні аспекти:

- уміння учнів самостійно планувати власну навчальну роботу;
- уміння виділяти головне і другорядне;
- самостійне застосування отриманих знань;
- оцінка учнем своєї роботи і її результатів.
- ставлення вчителя до проявів самостійності

Видатна вчена сучасності О.Савченко зазначає, що вмінє вчитися той учень, який:

- сам визначає мету діяльності або розуміє ту, яку ставить учитель;
- виявляє зацікавленість навчанням, докладає вольових зусиль;

- організовує свою працю для досягнення результату;
- добирає або знаходить потрібні знання, способи виконання завдання;
- усвідомлює, аналізує свою діяльність і прагне її удосконалити;
- володіє уміннями і навичками самоконтролю і самооцінки; виявляє рефлексивне ставлення до навчання [64, с.36].

Самостійність значною мірою розвивається у процесі вирішення навчальних проблем. Дійсно, проблема спонукає до самостійного пошуку варіантів її розв'язання, значно активізує самостійність учня. В основі проблемного навчання лежить особистісно-діяльнісний підхід, спрямований на розвиток суб'єктності учня, його пізнавальної активності, самостійності мислення, дослідницьких умінь. Як стверджував І. Лернер, при розв'язуванні проблеми учень активно мислить, що приводить не тільки до міцності і глибини знань, набутих самостійно, але й до найціннішої якості розуму – умінню орієнтуватися в навчальній ситуації й самостійно знаходити шляхи рішення будь-якої проблеми [ 38, с.97]; В.Манько підкреслював, що в ході пошуку рішення проблем учні навчаються самостійно здобувати знання, оволодівати досвідом творчої діяльності [ 43, с. 104]; А.Матюшкін відзначав: проблемні завдання вирішуються при максимальній самостійності [45, с. 145].

Р.Срода підкреслює, що самостійна робота передбачає максимум активності [72, с. 145]. На переконання Н.Половникової, активність і самостійність як у виникненні, так і в розвитку неподільні [61].

У словниковій літературі активність особистості (від лат. *activus* – діяльний) полягає в здатності до цілеспрямованої перетворювальної діяльності, є способом особистісного розвитку, збереженням свого «Я» [73, с. 18]; активність особистості — активна життєва позиція людини, яка виявляється в її принциповості, ініціативності, діловитості, психологічній настроєності на діяльність [18, с. 21 ].

Г. Щукіна визначає активність у процесі самостійної навчальної діяльності як «...утворення особистості, що виявляє інтелектуальний відгук на

процес пізнання, живу участь, розумово-емоційну чуйність учня в пізнавальному процесі»[ 94, с.116].

Цікавою для нашого дослідження є думка В. Лозової: активність «знаходить вияв у готовності, прагненні до самостійної діяльності, якості її здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети, виявляючи тим самим своє ставлення до конкретної діяльності та її результатів» [41, с. 15]. У дослідженнях вищезазначених учених підкреслюється, що активність виражає рівень і характер діяльності, вона є її якісною характеристикою.

Як риса особистості активність передбачає, що учень стає суб'єктом власної навчальної діяльності і особистого розвитку. Означений феномен виражає стан психологічного налаштування на діяльність, що виявляється в інтересі до діяльності, особистій ініціативі, зосередженості, мисленневих процесах.

Отже, активність у процесі навчальної діяльності ми розуміємо як рушійну силу навчальної діяльності людини, що виражається в її ставленні до дійсності. Це ставлення характеризується прагненням людини до розумових зусиль та інтелектуальної праці, подолання труднощів у процесі досягнення мети.

Активність учня у контексті самостійної роботи робить його суб'єктом власної навчальної діяльності та особистого саморозвитку, який можна розглядати як самодетермінований, внутрішньо зумовлений результат активності та самостійних дій. Саморозвиток - це постійний рух до особистісного зростання та самовдосконалення.

Саморозвитку притаманна спрямованість на вдосконалення особистих потенційних можливостей у навчанні, здібностей, умінь, навичок та їх саморозкриття. На думку В. Андрєєва, М. Боришевського, Г. Костюка, П. Чамати, це усвідомлена, самоконтрольована і самокерована активність особистості.

За визначенням С. Кузікової, “особистісний саморозвиток – це свідомо, цілеспрямована і самокерована активність особистості, мета якої полягає у самозміні в позитивному напрямі, що і забезпечує особистісне зростання, самовдосконалення” [ 35, с. 175 ].

Доведено, що самостійна робота відіграє важливу роль у розвитку потенційних навчальних умінь, волі, навичок творчо-самостійної праці. У процесі такої роботи в контексті саморозвитку відбувається рух від незнання до знання, в результаті якого учні здобувають необхідні знання та уміння, зароджується та виробляється самостійність думок та висновків.

Самостійна робота розглядається як цілеспрямована і внутрішньо мотивована діяльність, в процесі якої учень вирішує низку завдань. У такій роботі активізується і постійно розвивається самостійне мислення, рефлексія, самоконтроль, творча самостійність, що неминуче впливає на саморозвиток учня. Самостійна робота повною мірою забезпечує умови для розвитку і саморозвитку школярів. Завдання сучасної школи якраз і полягають в тому, щоб школяр, який спроможний до саморозвитку та самореалізації, зміг вільно діяти в різноманітних сферах діяльності, застосовувати набуті знання та уміння в нових умовах життєдіяльності. Ідея саморозвитку особистості сьогодні є досить актуальною в практичній діяльності школи.

З позицій акмеології, саморозвиток – це саморозкриття творчого потенціалу особи, цілеспрямована самозміна, самозбагачення, самовдосконалення. Саморозвитку притаманна спрямованість на вдосконалення особистих якостей.

Наступною педагогічною категорією, пов'язаною з самостійною роботою, є самоосвіта. Л.Вишневська під самоосвітою розуміє «діяльність особистості щодо досягнення внутрішньо засвоєних цілей щодо власного виховання, освіти, розвитку і професійної підготовки, співвіднесених з вимогами і цінностями суспільства, що, будучи складною організованою системою, містить засоби пошуку та засвоєння соціально значущого для особистості досвіду, процес і

результат набуття досвіду, і є підставою для подальшого руху до саморозвитку та самореалізації» [13, с. 156].

Професор Г. Серіков вважає, що самоосвіта як педагогічна категорія розвивалася й трансформувалася на основі змісту поняття «самостійна робота» і містить у собі освітні, розвиваючі, виховні функції: «...самоосвіта є засіб пошуку й засвоєння соціального досвіду, за допомогою якого людина може здійснювати власне виховання, освіту, розвиток у відповідності з поставленими перед собою цілями і завданнями» [67,с.143].

Саме в школі закладаються основні навички самоосвітньої діяльності, яка є запорукою готовності школяра до самореалізації у навчальній і позаурочній діяльності. Правильно організована самостійна робота з пошуку необхідної інформації, засвоєння на її основі міцних знань, вміння творчо використовувати їх у різних ситуаціях сприяють розвитку здатності до осмислення власного і чужого досвіду, навичок актуалізації наявного внутрішнього потенціалу, наповнення його в змістовному, смисловому, ціннісному планах. Відповідно закладаються основи самопізнання, самореалізації, розвитку зростаючої особистості.

Варто зазначити, що самостійна робота як форма навчальної діяльності має відповідну структуру. Дослідники Л.Голубнича та Т.Мороз вважають, що основними структурними блоками самостійної роботи є: мотив, мета, зовнішні умови та способи [17].

Мотив є джерелом діяльності і виконує функції спонукання, змістовності. Конкретними мотивами учнів можуть бути: цікавість, бажання отримувати гарні оцінки. Пізнавальний мотив виступає ведучим мотивом самостійної роботи школярів. Зазвичай, він реалізується шляхом досягнення мети. Мета - це уявлення про конкретний результат, який повинен бути отриманий. Мета учня (особливо на початковому етапі розвитку самостійної роботи) повинна передбачати конкретний осяжний і порівняно близький за часом результат. Сила мети визначається силою зв'язку з мотивом: чим тісніше

цей зв'язок, тим ймовірніше досягнення мети. Мета реалізується в процесі здійснення способів діяльності.

Зовнішні умови діяльності також двобічно пов'язані з усіма розглянутими компонентами. Наприклад, формування мотивів самостійної роботи учня залежить від таких зовнішніх умов, як широкий соціальний контекст (наявність можливості в майбутньому повноцінно реалізувати себе) чи вузький соціальний контекст (ступінь вимогливості викладача).

Способи – це конкретні прийоми та операції, за допомогою яких досягається мета. У процесі самостійної роботи, на думку багатьох дослідників, учень краще оволодіває способами навчальної діяльності. Важливу роль відіграють також зовнішні умови, тобто сукупність різних факторів, які сприяють або перешкоджають діяльності школярів. Слід особливо підкреслити: самостійна робота як вид діяльності може здійснюватися за наявності розглянутих компонентів, які визначають зміст і вектор її організації. У підсумку, узагальнені підходи вчених щодо сутності та змісту самостійної роботи учнів, представляємо на рис. 1.1.



Рис 1.1. Визначення сутності поняття «самостійна робота»

На основі вищезазначеного, ми вважаємо, що *самостійна робота* учнів є однією з важливих складових навчального процесу, у ході якого формуються знання та вміння, забезпечується засвоєння способів навчальної діяльності, самостійно-творчої роботи. Думки вчених переконують, що самостійна робота – багатовимірне явище. Її розглядають як важливу складову навчального процесу, що виступає визначальним чинником навчальної діяльності учнів, оскільки постійно спонукає школярів до самостійних роздумів, ініціативних пошуків, творчої діяльності, активізує процеси самостійного здобуття знань, умінь і способів розв'язання навчальних завдань, сприяє формуванню самостійності. Самостійна робота дозволяє учню відчувати себе суб'єктом навчальної діяльності, розширює можливості самонавчання та самореалізації школяра.

## **1.2. Сутність та зміст умінь самостійної роботи у процесі фортепіанного навчання підлітків**

Одним із напрямів, що дозволяє перейти від предметно-орієнтованої парадигми музичної освіти до особисто-орієнтованої є активізація самостійної роботи учнів та самопідготовки, які мають розвивальний потенціал і вирішальний вплив на особистісний розвиток школяра. У цьому сенсі важливого значення набувають уміння самостійної роботи.

Музичне навчання в класі фортепіано потребує від учня постійної самостійної праці. Проте, як свідчить практика, у процесі фортепіанного навчання учнів-піаністів все ще панують «натаскування», репродуктивні методи. У питаннях самостійної роботи учнів спостерігається безпорадність педагогів. Саме ця ланка є найбільш слабкою, оскільки проблемі формування умінь самостійної роботи учнів у процесі фортепіанного навчання на сьогоднішній день не приділяється належна увага як в теорії, так і в практиці фортепіанного навчання.

Для розуміння проблеми нашого дослідження вагоме значення мають роботи науковців у галузі мистецької освіти (А.Козир, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова, В.Шульгіна та ін.), інструментального виконавства (Н.Гуральник, В. Лабунець, Н. Мозгальова, О.Олексюк, Г. Падалка, Г. Ципін, М. В. Шульгіна та ін.); методичні напрацювання, у яких висвітлені аспекти самостійної роботи учнів у процесі фортепіанного навчання (Л.Арчажнікова, Л.Баренбойм, Т. Воробкевич, Т. Гризоглазова, К. Ігумнов, М.Кайкова, С.Келі, Г. Коган, Б. Кременштейн, С. Ліпська, Н. Любомудрова, Б. Міліч, Г. Нейгауз, С. Савшинський, А.Щапов та ін.).

Б. Кременштейн підкреслювала: «Виходячи на самостійну дорогу, молодий музикант повинен вміти ставити перед собою певні творчі завдання і вирішувати їх з більшою або меншою мірою майстерності, залежно від таланту і культурно-мистецького розвитку ... Головним завданням музичних навчальних закладів є саме підготовка молодих фахівців до самостійної діяльності та подальшого творчого зростання. [34, с. 3]. Дослідниця ототожнювала процеси виховання самостійності та музичного розвитку учня. Вона вважала, що для найбільш раннього досягнення учнем музичної зрілості особливу увагу слід приділяти розвитку самостійності, вихованню навичок слухового самоконтролю («вміння слухати себе»).

Виділивши два типи педагогічних помилок, які негативно позначаються на самостійності учнів, Б.Кременштейн підкреслювала: виховання самостійності школярів - найбільш вразливе місце в методиці педагогів. Це, по перше «порушення гармонійності музичного розвитку, що призводить до різко вираженої однобічності. І, по-друге, гіпертрофована активність педагогів, яка паралізує ініціативу учнів. [34, с.11]

Фортепіанна підготовка підлітка включає багато видів навчальної діяльності, які здійснюються самостійно: музично-виконавське опрацювання музичного матеріалу, знаходження способів роботи над ним, усвідомлення засобів художнього втілення та ін. Подібний обсяг вимагає самостійного



осмислення і розв'язання учнем художніх завдань, систематизації і структурування музичного матеріалу, оволодіння відповідними виконавськими прийомами та ін.

Основною стратегічною лінією викладацької діяльності Г.Нейгауза було залучення учнів до самостійної роботи та виховання самостійності: «Вважаю, що одне з головних завдань педагога - зробити якомога швидше і ґрунтовніше так, щоб бути непотрібним учневі, усунути себе, вчасно зійти зі сцени, тобто прищепити йому ту самостійність мислення, методів роботи, самопізнання та вміння домагатися мети, які називаються зрілістю, порогом, за яким починається майстерність» [52, с. 147].

Цієї позиції дотримувався А. Щапов, наголошуючи на важливості формування умінь самостійної роботи: «Навчання музичного виконавства не дає ніякого результату, якщо учень не вміє самостійно працювати за інструментом і якщо педагог не виховує його в цьому напрямку. Тому найпершою задачею педагога є навчити учня самостійно працювати. Якщо педагог вважає, що він зобов'язаний шляхом «натаскування» домогтися того, щоб не бажачий працювати учень вивчив запропоновану за програмою кількість п'єс, то він здійснює грубу педагогічну помилку: нормального розвитку учня все одно не буде і помилково направлені зусилля педагога все одно пропадуть дарма» [93, с.45].

Науковці та педагоги-музиканти підкреслюють важливу роль педагога в розвитку самостійності учнів, вказують на необхідність систематичного і послідовного характеру означеної діяльності. Натомість, Б. Кременштейн зазначала: «За наявності достатніх музичних здібностей причини несамотійності учня ... в недоліках роботи вчителя» [34, с. 6]

З точки зору А. Хальма, керівництво вчителя має полягати не тільки в тому, щоб вказувати учневі на певний шлях, але й у тому, щоб спонукати самостійний рух уперед методами, завдяки яким педагог навчає учня задумуватися, висловлювати судження, узагальнювати, самому шукати відповіді на посильні питання [4, с. 96].

Слушною, на наш погляд, є думка М. Кайкової, яка вважає, що самотійна робота – це частина навчального процесу, що складається з двох етапів: перший етап – це самотійна робота учня-піаніста безпосередньо на самому занятті; другий етап – домашня робота над виконанням отриманих завдань. (Кайкова М. До питання формування навичок самотійної роботи студентів у процесі фортепіанної підготовки. [31, с. 26].

На нашу думку, важливою складовою умінь самотійної роботи учнів є самотійне музичне мислення, яке взаємопов'язане з розвитком усвідомленого сприйняття музики, осмисленого виконання.

Питання розвитку музичного мислення у контексті формування художньо-образного, музично-виконавського та самотійного мислення розкрито у дослідженнях Н.Батюк, А.Корженевського, Н.Мозгальнової, О.Рудницької, Г.Падалки та ін.

Уміння самотійно думати, аналізувати, порівнювати дозволяють проникнути і зрозуміти зміст музичного твору, оперувати музичним матеріалом. На цій основі розвивається свідоме сприйняття і осмислення звукового матеріалу.

Музично-виконавське мислення О.Бурська визначає як усвідомлене оперування художньо-звуковими уявленнями у процесі осягнення та виконання музичних творів. Дослідниця підкреслює, що музичне мислення здійснює «сходження» від пізнання музичних явищ, осягнення їхньої сутності до творчого переломлення у контексті особистісного сприйняття та розуміння [6]. На нашу думку, в осягненні, пізнанні, творчому переломленні у суб'єктному вимірі неодмінно задіяне самотійне музичне мислення учня.

Слушними на наш погляд є думки О.Рудницької, Г.Тарасова, Т.Тельчарової, які зазначали, що естетичне самооцінювання як категорія свідомості тісно пов'язане з особистісним ставленням особи до музичного мистецтва і за своєю суттю є виявом самотійності.

На основі аналізу виконавської практики кращих виконавців-музикантів можна зробити висновок, що художньо-повноцінне виконання можливе лише

за умов розвитку самостійності музичного мислення виконавця. Оскільки основою музичного мислення є внутрішньо-слухові уявлення, то спочатку музичний твір визріває в уяві виконавця та згодом реалізується в інтерпретації. “Поглиблюючи і диференціюючи здатність учня-виконавця вслуховуватись у власну гру, переживати й осмислювати різноманітні звукові модифікації, педагог одержує можливість трансформувати активне мислення свого вихованця в самостійне” [89, с.172].

Суттєвий вплив на розвиток умінь самостійної роботи має проблемне навчання. Його суть полягає в пошуковій діяльності учнів, яка створює реальні умови для стимулювання активності та самостійності, які є важливими ознаками самостійної роботи. З точки зору Ю. Бабанського, проблемне навчання - це такий спосіб навчання, за якого вчитель створює проблемну ситуацію, ставить проблемні завдання і поступово веде учнів до самостійного їх усвідомлення, надаючи необхідну допомогу школярам в їх вирішенні[2].

Питання проблемного навчання знайшли певне висвітлення в науковому доробку таких учених як Ю. Бабанський, Т. Кудрявцев, І.Лернер, В.Максимов, А.Матюшкін, М.Махмутов, В. Оконь, І. Підласий та ін.

М. Махмутов стверджує, що “проблемне навчання - це навчально-пізнавальна діяльність учнів по засвоєнню знань і способів діяльності шляхом сприйняття пояснень учителя в умовах проблемної ситуації, самостійного (чи за допомогою вчителя) аналізу проблемних ситуацій, формулювання проблем і їхнього рішення за допомогою (логічного й інтуїтивного) висунування пропозицій, гіпотез, їхні обґрунтування і докази, а також шляхом перевірки правильності рішення. Уся ця розумова робота школярів проходить під керівництвом вчителя і забезпечує формування наукової свідомості й інтелектуальної активності особистості” [46]. У цьому контексті особливо значущою є думка вченого щодо актуалізації самостійної діяльності учнів. Так, В. Махмутов підкреслює, що у проблемному навчанні поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність учнів із засвоєнням ними нових знань; процес взаємодії викладання і навчання орієнтований на формування

пізнавальної самостійності учнів, мотивів навчання, розумових і творчих здібностей під час засвоєння ними способів діяльності, детермінованих системою проблемних ситуацій [46].

Дану думку розвиває В. Лозова, зазначаючи, що проблемно-розвивальне навчання “дозволяє максимально наблизити процес навчання школярів до процесу пізнання. В умовах проблемного навчання вчитель організує пізнавальну діяльність учнів так, щоб вони самі, як учені, включалися в самостійну роботу, спрямовану на здобуття знань, бо ні спостереження школярами цього процесу, ні розповіді про нього не навчать самостійно працювати, творчо мислити» [39, с. 79]. Варто підкреслити, що проблемне навчання вчена досить правомірно називає проблемно-розвивальним, адже воно повністю відповідає розвивальній меті навчання, так само як і самостійна робота школярів.

Як зазначалось вище, проблемні ситуації є основою проблемного навчання. Вони викликають пізнавальне утруднення, що, в свою чергу, вимагає докладання відповідних зусиль. Так, у фортепіанному навчанні - це визначення змісту музичного твору, осягнення засобів його відтворення, пошук способів виконавського втілення тощо.

А. Фурман підкреслював: “призначення проблемної ситуації - продовження продуктивних творчих процесів мислення учня, стимулювання його інтелектуального й особистісного розвитку” [85, с. 114].

Основні завдання проблемного навчання, виокремлені Т.Гризоглазовою, мають спрямування на формування умінь самостійної роботи учнів у процесі фортепіанного навчання:

- розвиток музичного мислення, музично-виконавських здібностей учнів та творчих умінь;

- виховання учня як активну творчу особистість, яка вміє бачити, ставити і вирішувати виконавські проблеми;

- засвоєння школярем знань, умінь, які самостійно здобуті в ході активної пошукової діяльності [19, с. 15].

Отже, суть проблемного навчання полягає у спонуканні учнів до самостійної пошукової діяльності, у процесі якої вони набувають нові знання, опановують нові способи опрацювання музичних творів, розвивають загальні і музичні здібності, а також уміння самостійної роботи. Означений тип навчання націлений на розвиток пізнавального інтересу, мотивації до фортепіанної навчально-виконавської діяльності, активності і самостійності підлітків.

Учитель в даних умовах здійснює функцію управління означеним процесом і сприяє переведенню учнів з досягнутого рівня активності, самостійності до творчої активності у процесі самостійної роботи, яка вимагає самостійного аналізу, творчої уяви, знаходження нових способів вирішення проблемних ситуацій, здійснення самостійних висновків. На переконання Н. Мозгальнової, «творча самостійність максимально розвивається в процесі спеціально організованої та свідомо керованої розумової діяльності, спрямованої на усвідомлення змісту художнього образу. Вона базується на діяльності внутрішньо-слухової сфери, характеризується оригінальністю і самобутністю [49, с. 78].

Враховуючи характер взаємодії вчителя і учнів, вчені виділяють наступні рівні проблемного навчання, які ми адаптували щодо нашого дослідження:

1. рівень несамостійної активності - сприйняття учнями пояснення вчителя, засвоєння зразка навчальних, мисленнєвих дій в умовах проблемної характеру;

2. рівень напівсамостійної активності характеризується застосуванням попередніх знань в новій ситуації і участь підлітків у пошуку способу вирішення поставленої вчителем проблеми;

3. рівень самостійної активності - виконання завдань репродуктивно-пошукового типу середнього рівня складності, які учень вирішує сам, але з незначною допомогою вчителя;

4. рівень творчої активності - виконання самостійної роботи, що вимагає творчої уяви, аналізу, порівняння, здогадки, відкриття нового способу вирішення навчально-виконавської проблеми.

Детермінантою самостійної роботи учня є рефлексія. У галузі мистецької освіти вчені Е.Абдуллін, Л.Арчажнікова, Б. Брилін, А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, І. Парфентьева розглядали рефлексію в контексті розвитку самопізнання, самовдосконалення та самореалізації у навчальній діяльності.

Слушною на наш погляд є думка І. Парфентьевої, яка зазначає, що рефлексія навчальної діяльності – це “внутрішня робота: співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає навчальна діяльність, у тому числі – існуючими про неї уявленнями. Навчальна діяльність як творчий процес неможлива без рефлексії – пошуку, самооцінки, роздумів про власний досвід навчання, реальний та уявний. Під рефлексивною позицією ми розуміємо позицію так званого рефлексивного виходу стосовно власної навчальної діяльності, коли сама ця діяльність виступає ...особливим предметом аналізу, осмислення й оцінки” [ 56, с. 221].

Дослідниця особливостей самостійної роботи учнів та студентів у фортепіанній навчально-виконавській діяльності Т. Гризоглазова стверджує: “Рефлексія учня у процесі фортепіанного навчання – це аналіз, осмислення та самооцінка власної виконавської діяльності; рефлексія - це шлях до самопізнання, де переплавляються власні думки, переживання, почуття. Через рефлексію учень повинен зрозуміти свої особисті досягнення та недоліки, визначити межі знань, оцінити отримані результати ” [ 19, с. 140].

Враховуючи вищезазначене, рефлексію у контексті самостійної роботи школярів ми розуміємо як рефлексивну здатність учня до самоаналізу, осмислення процесу і результатів цієї діяльності, а також шляхів її поліпшення. Рефлексія – важливий фактор, який впливає на перебіг самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання, дозволяє усвідомити, критично оцінити її аспекти (способи, навчально-виконавські проблеми, шляхи вирішення, отримані результати), розширює стратегічне бачення. Особистісна рефлексія як засіб самоуправління спрямовує самостійну діяльність.

Самостійна робота немислима без самоконтролю та самооцінки, дії яких мають постійно супроводжувати її.

Самоконтроль – це аналіз, свідома оцінка і регулювання школярем власної самостійної навчально-виконавської діяльності з точки зору відповідності поставленій меті. М. Москалець та М.Чумак розглядають самоконтроль як багатоаспектний й багатокомпонентний процес, що об'єднує в собі компоненти: мету, об'єкт самоконтролю, оцінювання й кореляції, еталон порівняння результатів, критерії оцінювання [50, с. 190].

Важливою функцією самоконтролю є самоуправління, що дає змогу учню керувати своєю роботою, контролювати та корегувати здійснення відповідних намірів. “Сформована потреба в самоконтролі і самооцінці своєї музично-виконавської діяльності буде вимагати від учня ретельного аналізу та самоперевірки кожного кроку виконавських дій. Вона дозволить йому ясніше усвідомити досягнення чи недоліки власного виконання. У школяра час від часу з'являтиметься відчуття незадоволення своїми наявними знаннями, уміннями і навичками, що викликатиме необхідність надбання нових знань і умінь” [19, с. 144 ].

Досить правомірно Ю.Матвієнко виокремлює функції самоконтролю:

- перевірна, сутність якої полягає у порівнянні досягнутої мети з поставленою;
- діагностуюча, що здійснюється шляхом визначення причин та умов, які сприяють виникненню помилок;
- навчальна, яка полягає у подальшому самовдосконаленні знань, активній мисленнєвій діяльності і спрямована на поглиблення, уточнення знань;
- виховна, яка пов'язана з формуванням позитивних особистісних якостей: самостійності, критичності, наполегливості;
- розвиваюча, що сприяє розвитку мислення, правильному самооцінюванню результатів навчальної діяльності [44].

Варто зазначити, що досить цінним у контексті формування умінь самостійної роботи підлітків, є визначення П.Підкасистим рівнів самостійної діяльності учнів:

1. Копіюючі дії учнів за заданим зразком. Ідентифікація об'єктів та явищ, їх розпізнавання шляхом порівняння з відомим зразком. На цьому рівні здійснюється підготовка учнів до самостійної діяльності.

2. Репродуктивна діяльність, пов'язана з відтворенням інформації про різні властивості навчального об'єкта. На цьому рівні вже починається узагальнення прийомів та методів пізнавальної діяльності.

3. Продуктивна діяльність самостійного застосування набутих знань для вирішення завдань, які виходять за межі відомого зразка і потребує здатності до індуктивних та дедуктивних висновків.

4. Самостійна діяльність, що виявляється в переносі знань при вирішенні завдань в істотно нових ситуаціях, складанні нових програм прийняття рішень, виробленні гіпотетичного аналогового мислення. Завдання вчителя — довести якомога більше дітей до четвертого рівня самостійності. [57, с. 86].

Формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах ми розглядаємо в руслі *особистісно-орієнтованого, інноваційного, діалогічного, рефлексивного, творчо-діяльнісного підходів*.

*Особистісно-орієнтований підхід* є важливим у процесі формування умінь самостійної роботи підлітків у зв'язку з тим, що в основу фортепіанного навчання покладено особистість учня, його індивідуальність, самотність і самоцінність.

Окремі аспекти особистісного підходу висвітлені у працях таких педагогів та психологів, як: К. Альбуханова-Славська, І. Бех, П. Блонський, Є. Бондаревська, Й. Боришевський, Г. Васянович, Л. Виготський, В. Давидов, С. Максименко, В. Моляко, О. Пехота, С. Подмазін, В. Рибалка, О.Савченко, В. Серіков, А.Хуторський, І.Якиманська та ін. Всі вони наголошували на тому, що головним стратегічним напрямком сучасної освіти є розвиток особистості учня.



На думку І. Якиманської, суть особистісно орієнтованого навчання складає “визнання учня головною дійовою фігурою всього освітнього процесу” [95, с. 36]. Його метою є розвиток і саморозвиток школяра з урахуванням його інтересів, музичних здібностей та суб’єктного досвіду.

Діяльнісна основа такого підходу відкриває для підлітків можливість самостійного здобуття знань і умінь, реалізації в пізнанні, музично-виконавській діяльності; дає змогу навчити самостійно вчитися, розв’язувати проблемні завдання і, таким чином, нагромаджувати власний досвід самостійної роботи, виявляючи при цьому ініціативу та самостійність.

В особистісно-орієнтованому спрямуванні самостійної роботи підлітків важлива роль належить педагогу, який виступає як помічник та консультант. В таких умовах відбувається суб’єкт - суб’єктна взаємодія педагога та учня, співпраця у режимі діалогу, що, в свою чергу, створює сприятливі умови для підлітка, який має змогу висловлювати свої думки, розуміння певних моментів самостійної роботи. Даний підхід поєднує навчання, розвиток і виховання в єдиний процес допомоги та підтримки. Педагог спрямовує учнів до самостійного вибору способів опрацювання музичного матеріалу, оцінює процес і результат. За таких умов набуті знання і уміння стають особистісно значущими, адже учні не просто відтворюють копіюючі виконавські дії на репродуктивному рівні як це відбувається у традиційному навчанні, а усвідомлюють їх. Діяльність підлітків спрямовується на саморозвиток, вироблення власних способів самостійної роботи. Тому те, що здобує самостійно є найміцнішим та значно краще входить у особистісний досвід самостійної роботи. Саме такі уроки фортепіанного навчання ми можемо назвати особистісно орієнтованими.

Орієнтація на особистість учня вимагає від педагога досконалого знання кожного школяра, вміння здійснювати діагностику, розвивати музичні здібності та уміння самостійної роботи школярів; визначати причин, що перешкоджають досягненню бажаних результатів. “Діагностика можлива за умови

спостережливості педагога, за наявності уміння “вимірювати” знання, уміння, навички, рівень музичного розвитку та виховання” [19, с. 66 ].

Враховуючи вищезазначене, ми виокремили особливості та умови особистісно орієнтованого уроку:

- пріоритет особистості учня у навчальному процесі;
- орієнтація на особистісні досягнення підлітків;
- використання методів самостійної роботи та інноваційних технологій навчання;
- заохочення учнів до самостійної роботи;
- спонукання підлітків до самостійних міркувань, висловлювань, заохочення прагнень самостійного знаходження способів опрацювання музичного матеріалу;
- стимулювання ініціативи та самостійності підлітків;
- побудова навчання на основі створення “ситуації успіху”

Одним із шляхів підвищення ефективності самостійної роботи є *інноваційний підхід*. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови, термін “інновація” тлумачиться як нововведення.

Інноваційний підхід розглядається як нововведення, зміна, новий підхід щодо змісту, методів та форм навчання, що значно поліпшує, оптимізує та позитивно впливає на результати освітнього процесу. Зазначене повною мірою екстраполюється на самостійну роботу підлітків. Завдяки даному підходу вона збагачується новими методами, освітніми технологіями.

О. Снісаренко, О. Ануфрієва визначають інноваційний підхід як “спеціальне, структурно-організоване та функціонально-процесуальне інтегроване утворення, що відображає динамізм і змінність соціуму, забезпечуючи стимулювання новаторських змін, розвиток інноваційної здатності людини, реалізацію інноваційної діяльності, ...розвиток інноваційних особистісних властивостей, створення інноваційного середовища”. [70, с. 74]. Інновації перетворюють традиційний навчальний процес, підсилюють дослідницьку, навчально-пошукову діяльність учнів. Відповідно школярі

набувають досвіду самостійного пошуку нових знань, способів самостійної роботи та вчаться застосовувати їх в нових умовах навчально-виконавської діяльності.

В. Загвязинський стверджує: нове в педагогіці – це не тільки підходи, методи, технології, а елементи чи комплекс елементів педагогічного процесу, що дає змогу в змінних ситуаціях ефективно розв’язувати завдання виховання та освіти [25]. Важливою ознакою інноваційного підходу є застосування передових педагогічних технологій задля забезпечення оптимальності та ефективності самостійної роботи учнів. Найбільш дієвими для використання у фортепіанному навчанні, на нашу думку, є наступні інноваційні педагогічні технології: особистісно-орієнтоване навчання, націлене на розвиток ініціативи, самостійності, рефлексії, надає учню можливість прояву самостійності мислення, здатності до самостійного вибору; розвивальне навчання, спрямоване на формування самостійного творчого мислення учнів, потреби до подальшого пізнання й самостійної діяльності; проблемне навчання, націлене на активну пошуково-творчу, самостійну діяльність школяра, “виховання учня як активну творчу особистість, яка вміє бачити, ставити і вирішувати виконавські проблеми” [19, с. 15 ]; проектна технологія, визначальною рисою якої є самостійна діяльність учнів, спрямована на вирішення навчальної проблеми, засвоєння нових знань, набуття умінь та їх застосування у процесі проектної діяльності; “ситуація успіху” – переживання учнем задоволення від процесу і результату самостійної роботи, усвідомлення власних можливостей та стимул до її подальшого поліпшення.

*Діалогічний підхід* – це дидактична взаємодія педагога і учня в умовах співробітництва та співпраці. Такий підхід дозволяє створити особливе середовище діалогічного простору невимушеного обговорення проблем, зняття певних бар’єрів, надає можливість підліткам імпровізувати та спробувати себе в нових ролях [74, с. 98].

Як зазначає Г.О. Балл, він надає учневі можливість мати власну позицію, власну точку зору, яка отримує толерантне ставлення викладача. За таких умов учень вільніше розвивається як особистість [3, с. 18].

Питання діалогічного підходу знайшли висвітлення в дослідженнях Ш. Амонашвілі, Г. Ковальова, О. Матюшкіна та ін. Вчені відзначали його гуманістичний характер, в основі якого співпраця та довіра.

Діалог – це особлива комунікативна атмосфера, у якій учні відчують себе вільно; це форма взаємодії, що дозволяє шукати істину і спонукає до нових ідей, думок і поглядів [58, с. 137 ].

Діалог дає змогу самовираження: школярі стають активними учасниками процесу навчання та самостійної роботи; діалог створює необхідні умови для формування уміння самостійно мислити, висловлювати свою думку та у спільній взаємодії щоразу досягати більш значних результатів власної самостійної роботи; він є важливою спонукою для самостійного пошуку, самостійно-творчої діяльності. У доброзичливій атмосфері діалогічної взаємодії, як стверджують вчені, підвищується активність, самостійність, мотивація, свідомий характер та продуктивність самостійної роботи учнів.

Діалогічний підхід розвиває здатність до самостійного проектування, формує активну пізнавально-пошукову позицію, підвищує інтерес до набуття нових знань та умінь, активізує творчий потенціал підлітків у процесі фортепіанного навчання.

Учитель в даному контексті відіграє роль помічника, фасилітатора, враховує особистий досвід школярів, спонукає їх до самостійного пошуку вирішення завдань, формулювання нових запитань та виокремлення подальших шляхів, способів навчання [15, с. 8].

Реалізація діалогічного підходу створює простір для набуття умінь самостійної роботи, сприяє забезпеченню її ефективності в руслі особистісно орієнтованого спрямування.

Рефлексивний підхід є необхідною умовою формування умінь самостійної роботи підлітків. “Рефлексія учня у процесі фортепіанного

навчання – це аналіз, осмислення та самооцінка власної виконавської діяльності; рефлексія - це шлях до самопізнання, де переплавляються власні думки, переживання, почуття. Через рефлексію учень повинен зрозуміти свої особисті досягнення та недоліки, визначити межі знань, отриманих результатів” [19, с. 140].

Рефлексія охоплює увесь процес самостійної роботи підлітків і неможлива без актуалізованої здатності до самоаналізу, самооцінки і саморегуляції, які дозволяють скорегувати її, забезпечують успішність протікання. Учень осмислює, яких знань чи умінь йому бракує для вирішення певних навчальних проблем, здійснює рефлексивні судження, оцінює власні дії. Рефлексія самостійної роботи потребує від школяра співвіднесення своїх можливостей з тим, чого вимагає музично-навчальна діяльність. Її мета полягає в тому, щоб учень зміг «згадати, виявити й усвідомити основні компоненти діяльності: її смисл, типи, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримані результати тощо» [12, с. 36], аналізувати свою самостійну роботу, оцінювати власні навчальні дії. На думку Г. Цукермана, рефлексія спонукає школяра до знаходження різних способів виправлення помилок, оцінювання доцільності навчальних завдань [88].

Основними рефлексивними вміннями самостійної роботи підлітків є самоаналіз (аналіз власної навчальної діяльності у співвідношенні із намірами та метою; визначення сильних та слабких сторін своєї роботи на основі порівняння того, що напрацьовано з тим, що було заплановано зробити), самоконтроль (здатність самостійно контролювати хід і результати музично-виконавських дій), самооцінка (дозволяє учню оцінити свої можливості), самокорекція (виправлення учнем помилок, неякісного виконання з метою досягнення необхідного рівня музичного звучання).

Рефлексивний підхід регулює самостійну роботу підлітків у процесі навчально-виконавської діяльності за допомогою рефлексивних дій, дозволяє проектувати її, визначати результативні параметри, привчає учнів до самоаналізу, самооцінки власної діяльності.

Таким чином, рефлексія є важливою складовою самостійної роботи підлітків. Без оволодіння уміннями рефлексії учень не може стати повноцінним суб'єктом самостійної роботи, оскільки лише рефлексивна позиція оптимізує її та підвищує результативність.

*Творчо-діяльнісний підхід* у контексті формування умінь самостійної роботи підлітків є, безумовно, актуальним, адже він ґрунтується на активній, самостійній навчально-творчій діяльності.

Видатні вчені (І. Бех, В. Давидов, І. Зязюн, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Н. Талізїна, Л. Фрїдман) підкреслювали, що лише у діяльності людина розвиває свої уміння, обирає, оцінює різні види, способи діяльності, задовольняє потреби в самореалізації.

В умовах творчо-діялісного підходу учень виступає як активний суб'єкт самостійної діяльності, за якого актуалізуються пізнавальні, творчі процеси, особистісний досвід, свідомий контроль, самоаналіз. Саме через діяльність підлітки набувають умінь самостійної роботи.

За даного підходу уможлиблюється зміщення акценту з традиційного, репродуктивного спрямування фортепіанного навчання підлітків у бік перетворення, створення учнями власних моделей самостійної поведінки в навчальних ситуаціях, тобто, відхід від копіюючих дій.

Як підкреслює Т. Гризоглазова, “самостійна робота учнів у процесі фортепіанного навчання – це діяльність творчого характеру: створення власної інтерпретації музичного твору неминуче потребує творчого пошуку відповідного художнього втілення, необхідних виконавських прийомів, умінь застосувати набуті знання та навички у нових виконавських ситуаціях (вивчення нового твору, читання нотного тексту з аркуша та ін.)” [19, с. 145].

Творчо-діялісний підхід ґрунтується на визначенні творчої діяльності важливою умовою розвитку потенційних можливостей учня. Цей підхід спрямований на самостійно-творчу діяльність, розвиток творчого потенціалу учнів, які проявляються в органічній єдності з формуванням умінь самостійної роботи підлітків.

Даний підхід спрямований на включення учнів у продуктивну діяльність, у якій необхідно самостійно здобувати нові знання, способи роботи над музичними творами; орієнтований на розвиток самостійного музичного мислення, рефлексії, самостійно-творчого потенціалу школярів.

У контексті даного дослідження вважаємо доцільним розглянути характерні особливості учнів підліткового віку. Зазначимо, що на думку вчених, підлітковий вік є сенситивним для формування умінь самостійної роботи.

Науковими дослідженнями І. Беха, І. Булах, М. Боришевського, Д. Максименка, А. Наточій, М. Савчин, Д. Фельдштейна, Хамської, В. Цвіркун та інших доведено, що підлітковий вік характеризується зростанням активності й самостійності. Важливо, що в цьому віці формується самостійне творче мислення, допитливість, з'являється прагнення до самостійного пошуку нових знань. Підлітки схильні до міркування, критичного мислення, власної думки.

У даному віці відбуваються якісні зрушення у розвитку самосвідомості, механізмом якої є самооцінка, рефлексія. Як зазначає В. Кутішенко, в підлітковий період здійснюється формування уміння оцінювати себе не лише через вимоги дорослих, але й через особисті вимоги до себе [37, с. 56]. Р. Павелків відзначає, що у підлітків виникає критичне ставлення до своїх недоліків та певних дій, розвиваються важливі особисті якості: самостійність, ініціативність, відповідальність [55].

Характерним є прагнення підлітка до самореалізації та самовираження. Особистісний сенс має потреба у самовдосконаленні та самоствердженні. Важливо підкреслити, що саме в цьому віці формуються уміння в результаті підвищеного інтересу до різних видів діяльності.

У самостійній роботі підлітки здатні визначати мету, план навчальних дій, обирати відповідні засоби. Проте, не завжди прагнуть до самоаналізу. М. Савчин стверджує: підлітків приваблює самостійна робота, однак вони ще не володіють способами її виконання. Особистісного сенсу набуває виконання

пізнавальних та творчих завдань, завдяки чому здійснюється самоосвіта та самовдосконалення [65, с. 257].

Науковці відзначають підвищену пізнавальну і творчу активність підлітків, які бажають дізнатися щось нове, вдосконалити власні вміння. “З’являються нові мотиви навчання, пов’язані з розширенням знань, формуванням потрібних умінь і навичок, що дозволяють займатися цікавою роботою і самостійним творчим працею” [86, с. 97]. Цінним є те, що означені процеси відбуваються поза школою, тобто у самостійному полі діяльності. “Школяр відчуває себе суб’єктом власного розвитку, знаходить здатність ставити перед собою завдання самореалізації, самовдосконалення, саморозвитку, самоактуалізації” [86, с. 98].

Учені [7; 8; 14; 16; 20; 29; 34; 39; 51; 57; 63; 66; 72; 92] відзначають, що в підлітковому віці відбувається відкриття свого власного «Я», адже проходить період самоствердження. У цей період у підлітків з’являються такі новоутворення як почуття самостійності, потреба в самостверженні, самореалізації.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження спонукає до визначення поняття «уміння», яке в сучасній науковій літературі відзначається багатозначністю трактувань.

У довідниковій літературі міститься чимало визначень. Наведемо ті, які видаються найбільш слушними в контексті нашого дослідження.

Так, у словнику української мови термін «уміння» тлумачиться як «здобута на основі досвіду, знання здатність належно робити що-небудь» [69, с. 440]; у філософському словнику уміння трактується як поєднання навичок та знань, що визначає чіткість виконання будь-якої діяльності, і вважається засобом застосування засвоєних знань на практиці [84, с.389]; в Українському педагогічному словнику «уміння» визначаються як здатність належно виконувати певні дії, засновані на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок [18, с. 285].



Сутність поняття «уміння» розкрито в роботах таких видатних зарубіжних та вітчизняних педагогів, психологів як П. Гальперін, С. Гончаренко, Л. Ітельсон, В.Козаков, А. Кузьмінський, В.Кутішенко, О. Леонтьєв, І.Лернер, Е.Мілерян, В. Омеляненко, В.Онищук, К.Платонов, С.Рубінштейн, М. Савчин, Н.Тализіна, М.Фіцула та багатьох інших.

М. Савчин під уміннями розуміє здатність використовувати наявні знання, оперувати ними для успішного розв'язання теоретичних і практичних завдань [65, с. 424 с.], А. Кузьмінський стверджує, що уміння – це здатність людини свідомо виконувати певну дію на основі знань, а тому уміння – це знання у дії [36, с. 288 ].

Цінним для розуміння проблеми нашого дослідження є те, що вчені розглядають уміння у контексті продуктивної діяльності. Так, В. Козаков вважає, що уміння – це здатність людини продуктивно виконувати роботу з перетворення предмета. На його думку, уміння включає знання, уявлення, навички сприйняття, мислення, самоконтролю і регулювання діяльності [33].

Схожу точку зору має В.Онищук, який зазначає, що уміння є творчими діями [54]. Так, Е. Мілерян, стверджує, що уміння – це дії, які відбуваються в нових, мінливих умовах, це «готовність людини виконувати певну діяльність в мінливих умовах її перебігу. Уміння виконувати певну дію – це володіння необхідними знаннями і технічними прийомами її виконання (тобто, навичками), здатність застосовувати їх при розв'язанні завдань в нових умовах» [48, с. 67 ].

Отже, виходячи із попередніх міркувань, уміння – це виконання певних дій на основі знань і набутого досвіду, виявляються у процесі вирішення нових завдань та містять елементи творчості. Будь-яка діяльність включає в себе певну сукупність дій, виконання яких пов'язане з уміннями їх виконувати. Для оволодіння певними уміннями, необхідна відповідна діяльність, у процесі якої формується досвід особистості. Вартим уваги є твердження Є. Мілеряна, який визначає уміння як надзвичайно складне поєднання чуттєвих, інтелектуальних, вольових, емоційних якостей особистості [48, с. 68 ].

Обґрунтовуючи сутність розвитку особистості, К.Платонов виділяє наступні етапи формування умінь:

1. початкове вміння (усвідомлення мети дії і пошук способів її виконання на основі раніше набутих знань і навичок);

2. недостатньо вміла діяльність, коли наявні знання про способи виконання діяльності поєднуються з використанням раніше отриманих, неспецифічних для даної діяльності навичок;

3. окремі загальні вміння;

4. високорозвинуті, але вузькі вміння, які можуть бути використані в різних видах діяльності;

5. високорозвинуті вміння (з творчим використанням знань і навичок щодо даної діяльності, усвідомленням мети, мотивів вибору і способів її досягнення);

6. майстерність (з творчим використанням різних умінь [59, с. 132]).

Поряд з цим, ученими-педагогами та психологам встановлено чотири рівні самостійної продуктивної діяльності учнів, які визначають особливості формування умінь самостійної роботи:

1. Копіюючі дії учнів за заданим зразком. Ідентифікація об'єктів та явищ, їх розпізнавання шляхом порівняння з відомим зразком. На цьому рівні здійснюється підготовка учнів до самостійної діяльності.

2. Репродуктивна діяльність, пов'язана з відтворенням інформації про різні властивості навчального об'єкта. На цьому рівні вже починається узагальнення прийомів та методів пізнавальної діяльності.

3. Продуктивна діяльність самостійного застосування набутих знань для вирішення завдань, які виходять за межі відомого зразка і потребує здатності до індуктивних та дедуктивних висновків.

4. Самостійна діяльність, що виявляється в переносі знань при вирішенні завдань в істотно нових ситуаціях, складанні нових програм прийняття рішень, виробленні гіпотетичного аналогового мислення. Завдання

вчителя — довести якомога більше дітей до четвертого рівня самостійності [57, с. 86 ].

Теоретичне осмислення досліджуваної проблеми дозволило уточнити поняття «уміння самостійної роботи підлітків», яке визначається нами як здатність учня до самостійної пізнавально-пошукової діяльності, прагнення самостійно здобувати знання, знаходити власні способи роботи, що базуються на самостійності мислення, рефлексії, свідомому самоконтролі фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

Узагальнюючи вищевикладене щодо сутності і змісту самостійної роботи підлітків у контексті фортепіанного навчання, у пропонованому дослідженні визначено чотири структурні компоненти умінь самостійної роботи підлітків: мотиваційно-спрямований, пізнавально-операційний, рефлексивно-корекційний, самостійно-дільнісний.

*Мотиваційно-спрямований компонент* передбачає уміння підлітків проявляти зацікавленість самостійною роботою; прагнути до самостійного набуття знань; докладати зусиль для досягнення результату та успіху в навчальній музично-виконавській діяльності.

*Пізнавально-операційний компонент* охоплює уміння учнів здійснювати пізнавально-пошукову діяльність, проявляти самостійність мислення, усвідомлювати власну музично-виконавську діяльність, самостійно оперувати способами роботи над інтерпретацією музичних творів.

*Рефлексивно-корекційний компонент* передбачає уміння підлітків здійснювати самоаналіз та самооцінку власної музично-виконавської діяльності, здійснювати рефлексивне осмислення навчально-виконавських дій, саморегуляції музичного виконання.

*Результативно-дільнісний компонент* охоплює уміння підлітків самостійно опрацьовувати музичний матеріал, самостійно застосовувати знання та уміння у нових навчально-виконавських ситуаціях, проявляти творчу активність та ініціативу, прагнути до самовираження у навчально-виконавській діяльності.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [77; 78; 79; 80; 81].

### **Висновки до першого розділу**

Теоретико-методологічний аналіз формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах дозволив дійти таких висновків:

- самостійна робота підлітків у процесі фортепіанного навчання нами розглянута як важлива складова освітнього процесу, засіб оптимізації навчання. Самостійна робота - це вища форма навчальної діяльності учнів, що відбувається як у класі, так і в позаурочний час та сприяє розвитку пізнавальної активності, самостійного мислення, умінь учня самостійно здобувати необхідні знання, знаходити способи розв'язання завдань, діяти за власною ініціативою, удосконалювати навчально-виконавські уміння.

- здійснено аналіз дефініцій, які пов'язані з поняттям «самостійна робота учнів», а саме: «самостійність», «робота», «саморозвиток», «самоосвіта», «самореалізація». Самостійна робота, що включає в себе вищезазначені складові, є засобом досягнення самоосвітньої діяльності учня, яку можна вважати метою і результатом діяльності учителя й учня.

- схарактеризовано основні конструкти самостійної роботи, а саме: мотив (виконує функції спонукання до самостійної роботи), мету (уявлення про конкретний результат самостійної роботи), зовнішні умови (планування, виконання завдань без участі педагога, систематичний самоконтроль за ходом і результатами самостійної роботи, її корекція і вдосконалення), способи (конкретні прийоми та операції, за допомогою яких досягається мета самостійної роботи ).

- формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах ми розглянули в руслі особистісно-орієнтованого, інноваційного, діалогічного,

рефлексивного, творчо-діяльнісного підходів. Особистісно-орієнтований підхід є важливим у процесі формування умінь самостійної роботи підлітків у зв'язку з тим, що в основу фортепіанного навчання покладено особистість учня, його індивідуальність, розвиток і саморозвиток з урахуванням інтересів, музичних здібностей та суб'єктного досвіду школяра. Інноваційний підхід визначається спрямованістю на нововведення, нові підходи щодо методів та форм самостійної роботи, що значно оптимізує та позитивно впливає на її результати. Важливою ознакою інноваційного підходу є використання передових педагогічних технологій задля забезпечення ефективності самостійної роботи учнів. Відповідно школярі набувають досвіду самостійного пошуку нових знань, способів самостійної роботи та вчаться застосовувати їх в нових умовах навчально-виконавської діяльності. Діалогічний підхід дозволяє створити особливе середовище діалогічного простору взаємодії педагога і учня в умовах співробітництва та співпраці; створює необхідні умови для формування уміння самостійно мислити, висловлювати свою думку та у спільній взаємодії щоразу досягати більш значних результатів власної самостійної роботи. В доброзичливій атмосфері діалогічної взаємодії підвищується активність, самостійність, мотивація, свідомий характер та продуктивність самостійної роботи учнів. Рефлексивний підхід регулює самостійну роботу підлітків у процесі навчально-виконавської діяльності за допомогою рефлексивних дій, дозволяє проектувати її, визначати результативні параметри, привчає учнів до самоаналізу, самооцінки й усвідомлення власної навчально-виконавської діяльності. Творчо-діяльнісний підхід у контексті формування умінь самостійної роботи підлітків спрямований на включення учнів у продуктивну діяльність, у якій необхідно самостійно здобувати нові знання, способи роботи над музичними творами; орієнтований на розвиток самостійного музичного мислення, рефлексії, самостійно-творчого потенціалу школярів. Саме через діяльність підлітки набувають умінь самостійної роботи.

- уточнено поняття «уміння самостійної роботи підлітків», яке визначається нами як здатність учня до самостійної пізнавально-пошукової

діяльності, прагнення самостійно здобувати знання, знаходити власні способи роботи, що базуються на самостійності мислення, рефлексії, свідомому самоконтролі фортепіанної навчально-виконавської діяльності.

### Список використаних джерел до першого розділу

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования : учеб. для студ. М.: Академия, 2004. 336 с.
2. Бабанський Ю.К. Проблемне навчання як засіб покращення ефективності навчання учнів. - Ростов -на-Дону, Знання, 1970. - 148с.
3. Балл Г., Волинець А., Копилов С. Діалого-культурологічний підхід як напрям гуманізації освіти: другий міжрегіональний науково-практичний семінар «Психологія в школі» / Г. Балл, А. Волинець, С. Копилов. – Рівне, 1997. – С. 16-18.
4. Баренбойм Л. Путь к музицированию: Исследование. - Изд. 2-е, доп. - Л.: Сов. композитор, 1979. - 352 с.
5. Бондар В. І. Дидактика / Володимир Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264с.
6. Бурська О.П. Методичні основи розвитку музично-виконавського мислення студентів у процесі фортепіанної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец.13.00.02 «Теорія і методика навчання музики та музичного виховання» / О.П. Бурська. – К., 2005. – 29 с
7. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся. – М.: Просвещение, 1984. – 64 с.
8. Буряк В. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра / В. Буряк // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С. 49–51.
9. Бухлова Наталія. Навчаємо вчитися: діагностика і формування самоосвітньої компетентності учнів. К.: Вид. дім «Шкіл. Світ»: Вид. Л.Галіцина, 2006. 128 с.
10. Варій М. Й. Загальна психологія : підр. [для студ. вищ. навч. закл.] / М. Й. Варій – [3-тє вид.]. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 1007 с.

11. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. — К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. — 1728 с. — ISBN 966-569-013-2
12. Виногородський А.М. Рефлексивний пошук як механізм вирішення конфліктів у підлітковому віці /А.М. Виногородський, І.С. Булах. – Вінниця, 1997. – 145 с.
13. Вишневская Л.П. Самообразование как психолого-педагогическая проблема. Известия ПГПУ имени В.Г. Белинского. 2009. С.156-158.
14. Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Видавничий центр "Академія", 2002. 576 с.
15. Гармстон Р. Фасилітатор – кілька секретів майстерності / Р. Гармстон // Вісник Всеукраїнського фонду «Крок за кроком». – 2003. – №1.- С. 8-10.
16. Гарунов М. Г. Самостоятельная работа студентов [Текст] / М. Г. Гарунов, П. И. Пидкасистый. – Москва: Знание, 1978. – 34 с
17. Голубнича Л.О., Мороз Т.Ю. Психолого-педагогічні основи активізації самостійної роботи студентів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: [http://www.rusnauka.com/16\\_ADEN\\_2010/Pedagogica/68644.doc.htm](http://www.rusnauka.com/16_ADEN_2010/Pedagogica/68644.doc.htm)
18. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
19. Гризоголова Т.І. Методика навчання гри на фортепіано: навчальний посібник / Т.І. Гризоголова. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 169 с.
20. Губенко Л.М. Структурно-функціональні компоненти самостійної роботи як системи організації навчання учнів / Л. М. Губенко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2014. – № 1 (60). – С. 54-64
21. Данилов М.А. Теоретичні основи навчання і проблема виховання пізнавальної активності і самостійності учнів. /М.А.Данилов // . - К, Педагогіка, 1982. - С. 15-19.

22. Енциклопедія освіти / головний ред. В. Г. Кремень; АПН України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
23. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. - М.: Просвещение, 1961. - 266с.
24. Жарова Л.В. Управление самостоятельной деятельностью учащихся. – Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1982. – 75 с.,
25. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука /В.И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании : сб. науч. тр. – Тюмень, 1990. – С. 5-14.
26. Зимняя И.А. Основы педагогической психологии / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1980. – 219 с.
27. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 3-е изд., пере- смотр. Москва: НПО "МОДЭК", 2010. 448 с.
28. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
29. Зоренко И.С. Дидактические условия организации самостоятельной учебной работы школьников: дисс. ... канд. пед. наук. Кривой Рог, 1997. 181 с.
30. Зязюн І.А. Технологізація освіти як історична неперервність. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Вип. 1. С. 44. 2001.
31. Кайкова М. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.- 2013- № 46. - С.26
32. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448с;
33. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно- методическое обеспечение / В. А. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – 248 с.
34. Кременштейн Б.Л. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано. М., Музыка, 1966; 2-ое изд. — М., 2003
35. Кузікова С.Б. Феноменологія саморозвитку особистості: визначення поняття. // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.



О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. - 2013. - Т. 2, Вип. 10. - С. 171-176. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups\\_2013\\_2\\_10\\_35](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2013_2_10_35).

36. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник.- 2-ге вид., перероб. і доп. К.: Знання-Прес, 2004.- 445 с.

37. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид.: Навч. посіб. — К.: Центр учбової літератури, 2010. — 128 с.

38. Лернер И. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 96 с.

39. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів (Спецкурс із дидактики) : навч. пос. / В. І. Лозова. – Харків : Основа, 1990. – 87 с.

40. Лозова В.І. . Самостійна робота / Енциклопедія освіти / головний ред. В. Г. Кремень; АПН України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – с. 803.

41. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова. – Харків: ОВС, 2000. – 164 с.

42. Лында А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся. М.: Высш. школа, 1979.- 157 с.

43. Манько В.А. Проблемне навчання як актуальна науково-педагогічна проблема. Х., 2006. Вип. 25. С.102-106

44. Матвієнко Ю.С. Самоконтроль як складова розвитку особистості студента [[http://novyn.kpi.ua/2007-3-1/05\\_Matvienko.pdf](http://novyn.kpi.ua/2007-3-1/05_Matvienko.pdf)].

45. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.

46. Махмутов В.И. Организация проблемного обучения в школе. - М.: Просвещение, 1977. 240 с.

47. Менчинская Н. А. Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы. Советская педагогика. – 1968. – № 6.

48. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. – М. : Педагогика, 1973. – С. 65–80.

49. Мозгальова Н.Г. Формування музичного мислення майбутнього учителя музики в процесі інструментальної підготовки : дис... на здоб.к.п.н. / Н.Г. Мозгальова. – Київ, 2002. – 206 с..

50. Москалець М.М., Чумак М.Є. Характеристика сутності, змісту, структури, форм і методів самоконтролю навчальної діяльності студентів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 53: збірник наукових праць. Київ, 2016. 350 с.

51. Муковіз О.П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій: монографія / О.П. Муковіз. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2010. – 180 с.

52. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. М.: Музыка. 1988. 240с.

53. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь [пер. с польського Л. Кашкуевич, Н. Горина]. – М. : Высшая школа, 1990. – 381 с.

54. Онищук В. А. Урок в современной школе / В. А. Онищук. – М. :Просвещение, 1986. – 158 с. – М. :Просвещение, 1986. – 158 с.

55. Павелків Р.В. Вікова психологія. Підр. - К.: Кондор-Видавництво, 2015. - 469 с. <http://condor-books.com.ua/gumanitarni-nauki/vikova-psihologiya.html>

56. Парфентьева І.П. Роль рефлексії як інноваційного елементу в співацькому навчанні. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / за ред. А. Л. Ситченка. № 3 (50), вересень 2015. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського.

57. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

58. Підборський Ю.Г. Застосування діалогових технологій у навчально-виховному процесі / Ю.Г. Підборський // Вісник Луганського національного

університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – № 22(1). – С. 132-139.

59. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 254 с.

60. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высшая школа, 1984. – С. 126.

61. Половникова Н.А. О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьника в обучении /Н.А. Половникова. - Казань: Тат. кн. изд-во, 1968. - 202 с.

62. Прусова Н.В., Боронова Г. Психология труда: конспект лекций. М.: Эксмо, 2008. С. 160.

63. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. – К.: Радянська школа, 1982. – 176 с.

64. Савченко О.Я. Уміння вчитися -- ключова компетентність молодшого школяра: посібник; - К.: Педагогічна думка, 2014. -- 176 с.

65. Савчин М.В. Педагогічна психологія: навчальний посібник. Київ: Академвидав. 2007, 424 с.

66. Сбруєва А.А. Самостійна робота учнів – основа самостійності, самонавчання, самоконтролю, важливий чинник формування компетентності «вміння вчитися». Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології / голов. ред.А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – № 5 (39). – 452 с.

67. Сериков Н.Г. Педагогические основы совершенствования управления самообразованием студентов: Дис. д-ра пед. наук Челябинск, 1988. – 360с.

68. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мищериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – С. 331.

69. Словник української мови: в 11 тт. за ред. І. К. Білодіда К.: Наукова думка, 1970-1980. С. 440.

70. Снісаренко О., Ануфрієва О. Інноваційний підхід у підготовці здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. Режим доступу:

[http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/pislya\\_dyplom\\_osvina/2\\_2018/%D0%9F%D0%9E\\_\\_2\\_2018\\_%D0%A1%D0%9D%D0%98%D0%A1%D0%90%D0%A0%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9E\\_%D0%90%D0%9D%D0%A3%D0%A4%D0%A0%D0%98\\_%D0%95%D0%92%D0%90.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/2_2018/%D0%9F%D0%9E__2_2018_%D0%A1%D0%9D%D0%98%D0%A1%D0%90%D0%A0%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9E_%D0%90%D0%9D%D0%A3%D0%A4%D0%A0%D0%98_%D0%95%D0%92%D0%90.pdf)

71. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: [монографія] / М. М. Солдатенко . – К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с.

72. Срода Р.Б. Воспитание активности и самостоятельности учащихся в учении.: Учебное пособие. М.: Академия. 1999. 238 с.

73. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. – Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я.М., 2016. – 473 с.

74. Тамаркіна О.Л. Застосування діалогових технологій в навчальному процесі / О. Л. Тамаркіна // Проблеми лінгвістики й методики викладання мов у контексті входження України в Європейський простір : збірник матеріалів Всеукраїнської інтернет-конференції. – Умань : УНУС, 2016. – С. 97-99.

75. Ткачева М. С. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2014. — 200 с. — Серия : Хочу все сдать!

76. Трубачева С.Е. Організація самостійної роботи учнів у процесі засвоєння нових знань //Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 79 – 95.,

77. У Цзяньцінь. Творчо-особистісний підхід до організації самостійної роботи підлітків у процесі фортепіаного навчання. Професіоналізм педагога: теоретичні методичні аспекти: наукове електронне видання. Вип. 7. Слов'янськ: ДДПУ, 2018. С. 58-69.

78. У Цзяньцінь. Функціональний аналіз самостійної роботи підлітків у процесі інструментального навчання. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. Вип. 25 (30). К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2018. С. 49-59.

79. У Цзяньцінь. Scientific and theoretical aspects of independent work of adolescents. Науково-теоретичні аспекти самостійної роботи підлітків. Scientific

journal innovative solutions in modern science: TK Meganom LLC, 2021. Vol. 1 (45) January, 2021. 181-197. ISSN 2414-634X.

80. У Цзяньцінь. Специфіка та зміст самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання. International Multidisciplinary Conference Science and Technology of the Present Time: Priority Development Directions of Ukraine and Poland. Wolomin, Republic of Poland, 19–20 October 2018. Volume 3. Wolomin: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. P. 47-50.

81. У Цзяньцінь. Специфіка фортепіанного навчання учнів у школах Китаю та України. Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018 р. С. 169-171.

82. Українознавчий альманах / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ. Вип. 7. – 2012. – 207 с. – Резюме укр., англ. мовами Анатолій Приятельчук.

83. Усова А.В. Методические рекомендации по овладению умением учиться, самостоятельно приобретать знания / А. В. Усова, В. А. Беликов. — Челябинск : ЧГПИ, 1985. — 39 с.

84. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – [2. вид. і доп.]. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 389 с. ;

85. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні: Книга для вчителів. - К.: Рад. школа, 1991. - 191 с.

86. Хилько М.Е. Возрастная психология : конспект лекций / М. Е. Хилько, М. С. Ткачева. - Москва : Высш. образование, 2006. – 192 с.

87. Хуторський А.В. Методика особистісно-орієнтованого навчання. Як навчати всіх по-різному/А.В. Хуторський. М., Просвещение, 2005.

88. Цукерман Г.А. Условия развития рефлексии у шестилеток / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии / Гл. ред. А.М. Матюшкин. – 1989. – № 2. – С. 39-46.

89. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано /Г.М. Цыпин. - М.: Просвещение, 1984. - 176 с.

90. Шамова, Т.И. Воспитание сознательной дисциплины школьников в процессе обучения/ Т. И. Шамова, К. А. Нефедова. — М.: Педагогика, 1985. — 104 с.
91. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник. — Х.: Прапор, 2004. — 640с.
92. Шведко Л. Н. Планування самостійної роботи учнів у системі шкільних занять// Радянська школа. — 1986. — № 3. — С. 18 — 21.
93. Щапов. А.П. Фортепіанний урок в музичній школі і училище. М.: 2001
94. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащегося в учебном процессе/ Г.И. Щукина. — М.: Просвещение, 1979. —160 с
95. Якиманская И.С. Разработка технологий личностно-ориентированного обучения //Вопросы психологии. 1995, № 2. С. 31-42.
96. Kluczowe dane o edukacji w Europe. Warszawa: [Komisia Europejska, Edukacja i Kultura: EURYDICE, Eurostat], 2001. 261 s.
97. Ryff C.D. The structure of psychological well-being revisited /Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol.69. P. 719-727.

## РОЗДІЛ II

### МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

#### 2.1. Принципові положення та структурні компоненти умінь самостійної фортеп'яної роботи підлітків

Основні вимоги до музично-педагогічної діяльності, що витікають із закономірностей, принципами. Принципи є тими вихідними положеннями, які визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до загальної цілі і закономірностей [47, с. 254]. Процес фортеп'яного навчання має спиратися на музично-дидактичні принципи, які, доповнюючи один одного здатні утворювати достатньо міцний фундамент, уможливаючи досягнення максимального результату учнів у навчанні. Серед принципів фортеп'яного навчання підлітків ми виділяємо: *принцип свідомого й активного інструментального навчання; принцип спрямованості на самостійну мистецьку діяльність; принцип створення діалогової творчої взаємодії; принцип рефлексивності фортеп'яної підготовки; принцип урізноманітнення видів і форм діяльності учнів у процесі розвивального навчання.*

*Принцип свідомого й активного інструментального навчання* втілює те, що вчитель не має давати учню готовий набір знань, умінь та навичок, він лише закладає основу, методологію і методику пізнання. До того ж, він має спиратися на дане вихідне положення в процесі навчання, послідовно проводячи учня від одиничного до цілісного, від окремого до загально-понятійного, від схожості нижчого порядку до спільностей вищого порядку, але це мають бути певні відправні точки для власного пошуку дитини, оскільки думки можуть бути засвоєні або зрозумілі лише тоді, коли вони стають

особистісною ланкою у складі власного досвіду. Кращим способом для того, щоб зрозуміти і засвоїти явище, як зазначав С.Савшинський, є його відтворення. Педагог відмічав, що «робота не може бути почутою, якщо художник не віддається їй захоплено, самобутньо, пристрасно... вона-дія, спрямованість усіх творчих сил – волі, інтелекту, темпераменту, фантазії до досягнення мети... Вона сповнена безмежного устремління до пізнання, нескінченного вживання в об'єкт, самовіддачі» [63, с. 171].

Це дозволяє стверджувати, що користь від роботи визначається не стільки кількістю витраченого часу, скільки якістю затраченої уваги, а виконавське навчання може здійснюватися лише тоді, коли підліток активно, з розумінням заглиблюватиметься у зміст музики «через її різностороннє осмислення, пов'язане з ретельним вивченням тексту твору, з виявленням його стильових та жанрових рис, особливостей його будови і музичної мови, а також зі знайомством з епохою його створення і особистістю композитора» [66, с. 15]. Саме тому такі дії учня вимагають від педагога брати за основу принцип свідомого і активного інструментального навчання. Свідомість і активність у даному контексті мають стати єдиним ядром принципу, оскільки, як слушно зазначає Г.Ципін, активність учня цілком може бути позбавлена елементів самостійності і творчості, а самостійне виконання чогось не обов'язково може бути творчим [77, с. 169].

Варто навести погляди О.Рудницької, яка зазначає, що «у мистецькій освіті завжди відбувається взаємопроникнення знань і продуктивної активності, оскільки жодну інформацію з галузі мистецтва не можна розкрити без залучення людини до самостійної художньої діяльності, всі види якої стимулюють прояви фантазії, образного уявлення» [62, с. 31]. Тому важливо апелювати до активності учня як резерву його працездатності, енергійного включення у інструментальний процес, підтримання належного тону задля акумулювання різноманітних виражень зацікавленості, проявів згоди або незгоди з одержаною інформацією, які показуватимуть ступінь заглибленості у навчання, спонукатимуть до висловлювань своїх суджень, а отже і



усвідомлення. Свідомість в даному контексті має бути ясним розумінням дитиною що виражається у музичному творі, навіщо учень застосовує конкретний піаністичний прийом, засобом чого відображає метро-ритмічні особливості твору, як буде загальну динамічну картину твору та ін. Дотримання цього принципу дозволить задіювати цілеспрямоване активне сприйняття підлітком матеріалу з його усвідомленням, творчим переопрацюванням і застосовуванням у подальшій самостійній роботі.

Таким чином, сутність даного принципу спрямована на поступове відходження від пасивних, механічних способів навчання, які також мають місце на початковому етапі фортепіанного навчання, до активізації мисленнєвої і пізнавальної діяльності підлітка, залучення до пильного, невідривного вслухування у свою гру. Підліток, який може утримувати увагу не може залишатися пасивним, внутрішньо індеферентним, емоційно та інтелектуально бездіяльним. Такий принцип спрямовує навчити дитину слухати себе, переживати те, що відбувається в музиці, осмислювати і усвідомлювати як зміст матеріалу, так і власних дій, що забезпечуватиме формування та розвиток незалежного, допитливого і творчого підходу учня у навчанні, а також ефективно формування умінь самостійної роботи.

Вищезазначений принцип тісно переплітається з *принципом спрямованості на самостійну мистецьку діяльність*, тобто здатності самостійно мислити і уміння самостійно діяти. Культивування інтелектуальної активності трансформуватиметься у самостійний підхід учня в рішенні тих чи інших конкретних завдань, що виявлятимуться на різних рівнях, «синтезуючи уміння учня без сторонньої допомоги зорієнтуватися у незнайомому музичному творі, правильно розшифрувати авторський текст, скласти переконливу інтерпретаторську «гіпотезу», й готовність самому відшукати ефективні шляхи в роботі, знайти потрібні прийоми та засоби втілення художнього задуму, і здатність критично оцінювати результати власної музично-виконавської діяльності» [77, с. 169].

Отже, цей принцип звернений на стимулювання потенційних можливостей дітей підліткового віку у процесі фортепіанного навчання, актуалізацію та відкриття самим учнем нових сторін «творчої незалежності», підняття його самооцінки через усвідомлення і практикування вже сформованих умінь, випробовування меж своїх здатностей, які базуються на наявних знаннях, уміннях і навичках. Доцільно згадати вислів Л.Баренбойма стосовно напрацювань в учня умінь самостійно продовжувати навчання, коли функція педагога полягає у тому, щоб в «галузі художнього розвитку учня вчитель старався розвивати і розширювати його індивідуальність, не даючи учню зупинитися на вже досягнутому» [7, с. 139]. Згідно цього вчитель має закласти і побудувати «творчий трамплін», від якого відштовхуватиметься учень, а висоту такого «трампліну» і готовність здійснити «творчий стрибок» визначатиме сама дитина.

Створення передумов для самостійної мистецької діяльності підлітка може проявлятися у закладенні норм фортепіанної культури, вихованні високих естетичних орієнтирів, збалансуванні навчальної підтримки через безпосереднє «научіння», репродуктивне відтворення та надання самостійності учню. Дотримання цього принципу позитивно впливатиме саме на дітей підліткового віку, оскільки прояв самостійності, який є надважливим в цей період, супроводжується загальним підйомом музично-інтелектуальних дій, а сам процес навчання насичується більшою енергією, протікає з особливою чіткістю і усвідомленістю учнем.

Доречно буде навести переконання Л.Ніколаєва про те, що «в галузі музичного виконавства вчитель має дати учню основні загальні положення, спираючись на які останній зможе піти своїм художнім шляхом самостійно, не потребуючи допомоги [7, с. 132]. Втілюючи даний принцип, важливо також тимчасово відділитися в сторону від роботи, яку проводить учень, не вмішуючись у процеси, які здійснюються у його художній свідомості, дотримуватися політики «дружнього нейтралітету» (Я.Флієр).

Корифей інструментального виконавства О.Ніколаєв переконливо стверджував, що «навчання приносить плідність і «довготривалість» результатів тільки у тому випадку, якщо одночасно у свідомості учня закладається основа щодо бажання і уміння самому шукати і здатність...порушувати заповіді вчителя» [7, с. 116]. Таким чином, завдання вчителя в процесі фортепіанного навчання, у відповідності до даного вихідного положення полягатиме в тому, щоб допомогти учню набути певних знань, сформувані принципи, які будуть необхідними в його подальшій самостійній роботі, навчити його справлятися без педагога в процесі своєї практичної діяльності. І «стати якомога раніше непотрібним учню, прищепити самостійність мислення, методів роботи, самопізнання і уміння досягати мети, які називаються зрілістю...» (Г.Нейгауз) [51].

Принцип *створення діалогової творчої взаємодії* проходить червоною ниткою майже у всіх концепціях навчання гри на фортепіано видатних педагогів-практиків. Він є похідним від особистісно-орієнтованої педагогіки, маючи в основі спілкування між вчителем, який має високий рівень мистецьких знань і учнем, який ці знання набуває. У результаті цього і вчитель і учень навчаються, пізнають, засвоюють і створюють суспільно значущий мистецький досвід. Отже, сам процес навчання має будуватися таким чином, щоб учень був рівноправним з вчителем учасником творчої взаємодії, виступав як активний партнер, від якого залежатиме не лише ефективність і результативність навчання, а й програмувався алгоритм спільної діяльності на засадах обопільного обміну думками, художніми ідеями, тобто діалоговим спілкуванням, що породжуватиме творчу взаємодію.

Відмітимо, що О.Рудницька [62] висвітлює динаміку розвитку трьох видів педагогічної взаємодії (педагог-об'єкт вивчення, педагог-учень, учень-об'єкт вивчення) через розкриття понять «активність» та «самостійність». Г.Падалка стверджує, що «спільний пошук, взаємодія у віднайденні нового, раніше не бувало, виявляється особливо ефективним чинником творчої успішності учнів» [55, с. 167]. Автор відводить особливу роль в даному

контексті техніці педагогічного спілкування, виділяючи «уміння сформулювати питання, поставити його в потрібному ракурсі й в потрібний момент, уміння уважно вислухати, щиро цікавлячись змістом як словесної відповіді, так і художньо-творчого самовираження учня, дати можливість учню розкритись, виявити власне розуміння мистецьких явищ» [55, с. 171].

Іншу сторону педагогічної взаємодії висвітлила відома піаністка і педагог Б.Кременштейн, застерігаючи викладачів від помилок, які з'являються в результаті педагогічних крайнощів. Зокрема, практик зазначає, що неможливо виявити у повній мірі творчий вигляд учня, не надавши йому можливості самостійно і по-своєму думати і працювати. Разом з тим, абсолютно неприпустимо, щоб вчитель за виправданням бездіяльності або недогляду посилався на необхідність виховувати самостійність учня і розвивати його індивідуальність. Боязкість учителів зачепити індивідуальність учня різким скороченням кількості зауважень, проявом обережності у показі і вимогах призводитиме до того, що багато що залишається незробленим. Надаючи учню зайву самостійність, позбавляючи учня своїх вказівок, педагог фактично потурає недопрацюванням, знижує вимогливість до нього [33, с. 17].

Згідно Б.Кременштейн, це дозволяє зробити висновок, що в складному, багатогранному та багатосторонньому процесі навчання має виявлятися діалогова творча взаємодія, яка включає індивідуальне відношення до учня. В такому разі напрямок роботи в кожний момент розвитку, уміння побудувати урок, підбір репертуару, навіть форму вказівок викладача – все це витікає із розуміння специфіки розвитку учня, його дарування. Саме у формі занять, в їх організації, гнучкості вимог, які виставляються, в репертуарній «політиці» і виявляється творча взаємодія. Тому педагог, підтримуючи виконавську ініціативу учня, має разом з ним виховувати і вибудовувати логіку художнього (музичного і виконавського) мислення [33].

Для успішного протікання фортепіанного навчання підлітків необхідно впроваджувати *принцип рефлексивності фортепіанної підготовки*. Він досягається через спрямованість мислення підлітка на усвідомлення власних

форм фортепіанного навчання, зокрема може виступати як психічний процес, психічна властивість і як психічний стан одночасно. Якщо ураховувати ще й часовий принцип, то ситуативна рефлексія забезпечуватиме безпосередній самоконтроль навчальної діяльності учня в актуальній ситуації та співвіднесення з нею своїх дій, аналіз того, що відбувається. Ретроспективна рефлексія, згідно А.Карпову, виявлятиметься в схильності до аналізу виконаної у минулому діяльності, передумов, мотивів і причин здійсненого. Перспективна рефлексія буде пов'язана з аналізом майбутньої діяльності, плануванням, прогнозуванням [28].

Таким чином принцип рефлексивності фортепіанної підготовки робитиме навчальний процес усвідомленим і продуктивним, допомагатиме підлітку привласнювати отриманні знання, націлюватиме на самореалізацію, оскільки дозволить усвідомити свою індивідуальність, унікальність, уможливить коригування власного навчального шляху. Дотримання даного принципу сприятиме усвідомленому і глибокому засвоєнню музичних творів в ході фортепіанного навчання, формуванню творчої, інтелектуально розвиненої, моральної особистості.

Вважаємо також за необхідне підкреслити, що за тлумаченням Г.Падалки принцип рефлексивності «спрямовано на спонукання учня до співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок зі змістом художніх образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору» [55, 158].

Тож, рефлексивність фортепіанної підготовки включатиме орієнтири до самосвідомості учня-виконавця як «інструменту», який керує професійним та особистісним саморозвитком дитини як музиканта, оскільки він має «слухати себе», контролювати свої відчуття, емоційні переживання, дії. Така самосвідомість може бути свідомо або інтуїтивно керованою дитиною. Рефлексивність охоплюватиме також усвідомлення своєї навчальної діяльності, а саме виявлення її цілей, етапів, проблем, результатів. В даному контексті

принцип рефлексивності фортепіанної підготовки може ураховувати різні почуття, відчуття, динаміку зміни настрою, хід думок, виникаючі протиріччя, способи діяльності. До того ж, це стосується і знань учня, усвідомлення їх початкового рівня, співставлення з кінцевим, визначення кількісних та якісних змін. Відтак, відрефлексоване знання може відноситися до різних сторін фортепіанної підготовки: практичної («знаю що»), технічної («знаю як») та світоглядної («знаю навіщо»).

Як слушно зазначає Г.Падалка «рефлексія – осмислення і переживання особистістю досвіду власної діяльності, усвідомлення себе в контексті способу існування...під нею розуміють самоаналіз, інтроспекцію власної психіки, аналіз життєвих установок, цінностей, світоглядних установок» [55, 158]. Впровадження даного принципу наводитиме учня до роздумів над власним життям, співвіднесенням досвіду власних почуттів з тими, які виникають під час проектування змісту художніх образів, простеженням результатів власного внутрішнього життя та ін. Важливо, на нашу думку є те, що як тільки підліток стане спроможним сприймати художній підтекст власних внутрішніх переживань, він зможе оволодіти механізмом їх регуляції, який є таким необхідним у самостійній роботі. Тому в процесі фортепіанної підготовки принцип рефлексивності «відіграє роль засобу формування особистісних якостей. Розвиток у учня здатності сприймати власні дії, життєві враження, вчинки через призму художнього змісту твору стає могутнім педагогічним знаряддям формування його життєвих позицій, світоглядних орієнтирів» [55, с.159]. Він допомагатиме підлітку зрозуміти своє ставлення до мистецтва, конкретного твору, сприятиме осмислити і оцінити себе, своє життя і вчинки/дії, відстежити думки, бажання, надасть можливість проаналізувати минуле, терепішнє і майбутнє.

Заключним принципом є *принцип урізноманітнення видів і форм діяльності учнів у процесі розвивального навчання*. Як слушно відмічає Б.Кременштейн [33], мистецтво педагога має відбиватися на виборі найкращого для даного учня шляху, який включає різні форми роботи, прийоми, види

діяльності. Вона зазначає, що кожен етап навчання має бути спрямований на те, що зараз найбільше потрібно учню, що найбільше буде сприяти росту його майстерності, розвивати його яскравість та самобутність. Тому Б.Кременштейн вбачає розв'язання даного питання через культивування окремих сторін учнівської майстерності, роблячи шлях до наміченої цілі більш прямим і плідним. Ідентичні думки висловлював відомий піаніст М.Метнер, роблячи таку настанову піаністам «Вибирати роботу відповідно пульсу даного дня. Один день пульс б'ється бадьоро, енергійно – і тоді не слід братися за теми споглядального, спокійного характеру. Так само не братися за бадьорі, жваві теми, коли пульс б'ється слабше і схиляє до споглядання» [43, 52]. Піаніст звертав увагу на те, що кожен самостійно має дослухатися до свого організму, психічного стану, емоційного тону, стану піаністичного апарату і відшукував компроміс з необхідними завданнями мистецького плану.

Погоджуємось також з думками О.Рудницької щодо того, що даний принцип орієнтує впливати через фортепіанне навчання на всі сторони розумової, емоційної та поведінкової сфери особистості, коли учень має можливість проявити себе «у багатьох галузях активності, кожна з яких є засобом формування його певних якостей, тому цілеспрямований вибір форм і видів діяльності суб'єкта дає можливість керувати освітніми процесами його становлення як особистості». О.Рудницька справедливо відмічає, що «від розмаїття цих видів і форм залежить варіювання навчально-виховних умов накопичення пізнавального досвіду, набуття знань і вмінь, розширення фонду засвоєних способів дій, здатність до їх перенесення у реальні життєві ситуації, що сприяє розвитку індивідуальних рис і властивостей людини, підтримує розумове напруження, увагу, зацікавленість на заняттях і в самостійній роботі, допомагає запобігти монотонності навчально-виховного процесу» [62, с. 92-93].

Згідно цьому положенню, розвиток техніки піаністичного апарату, яка набувається у систематичному напрацюванні музично-піаністичних навичок і розучуванні музичних творів, має чергуватися з простою грою, виконанням готових, вже вивчених та складених п'єс. У такому виконанні та музикуванні

всі прийоми закріплюються, стають природними. Сутнісним також є те, що рухово-технічні завдання зливатимуться з художньо-музичними цілями.

Видатний педагог О.Ніколаєв [52], вважав за необхідне вводити у процес фортепіанного навчання такі форми робіт як читання з листа, ансамблева гра, підбір за слухом і транспортування. Сучасна науковиця О.Рудницька [62] вбачала урізноманітнення форм і видів діяльності учня у безпосередньо формах занять (класні, позакласні, самостійні, індивідуальні, групові, колективні); у засобах педагогічного впливу; змісті педагогічної взаємодії; чергуванні видів навчальної діяльності і відповідно прийомів засвоєння знань; спрямованості на різні види розумових операцій та ін.

Відтак чим більше способів зацікавлення і занурення у фортепіанне навчання можна використати, тим більше віддачі може проявити учень, не втомлюючись від одноманітної форми роботи, напрацювання певного уміння, а навпаки оволодіваючи грою в різних сферах – інтелектуальній, емоційній, фізіологічно-технічній, поведінковій, в різних площинах і різними засобами.

Згідно завдань нашого дослідження, а також здійснення методологічного аналізу на основі особистісно-орієнтованого, інноваційного, діалогового, рефлексивного та творчо-діяльнісного підходів й узагальнення розглянутих вище характерних рис поняття умінь самостійної роботи підлітків визначаємо в структурі досліджуваного феномена *мотиваційно-спрямований, пізнавально-операційний, рефлексивно-корекційний та результативно-діяльнісний* компоненти. Зазначимо, що визначені компоненти є взаємопов'язаними і взаємодоповнюваними, а в процесі «легірування» підлітків, на основі розробленої нами методичної моделі, набудуть прерогативи та функції каузального ядра у створенні цілого комплексу умінь самостійної роботи підлітків.

*Мотиваційно-спрямований* компонент охоплюючи уміння підлітків проявляти зацікавленість самостійною роботою, прагнення до самостійного набуття знань дозволяє спрямувати їхні зусилля на досягнення успішного результату в навчальній музично-виконавській діяльності. Відомим є той факт,



що навчання і розвиток особистості базується на її мотиваційній сфері, де мотивація виступає складним механізмом співвіднесення зовнішніх і внутрішніх факторів, які визначають виникнення, спрямованість, а також способи здійснення конкретних форм діяльності. Відповідно до цього, спираючись на вчення Л.Виготського [16], котрий, відстежуючи специфіку мотиваційного розвитку дітей підліткового віку, відмічає, що психофізіологічні механізми поведінки школярів є детермінованими системою їх схильностей і прагнень, утворюючи певне силове поле спрямованостей, яке окреслює зміну структури та напрямку еволюції поведінки та інтересів дитини.

Вважаємо, що інтерес підлітків до самостійної роботи, як базовий складник мотивації, спрямовуватиме їх до набуття досвіду самостійної роботи, забезпечуватиме індивідуальну підготовку в процесі навчання у формі виконавської практики - гри на фортепіано, що, в свою чергу, поставатиме своєрідною системою відліку, призводитиме дитину до певного образу мислення, до конкретних дій надалі. Зокрема, віднаходження нею індивідуальних ефективних методів формування і удосконалення свого виконавського апарату, різноманітних психотехнічних прийомів, які можна застосовувати в процесі розучування нових творів, націлюватиме спостерігати за власною грою з різних ракурсів (як виконавця, як слухача). Як слушно зазначає С.Доренський, інтерес до самостійної роботи може виявлятися через «прагнення зануритися у образний стрій композитора, передати його думки і почуття без хибної афектації, сентиментальності, викривлень, донести їх до якнайбільшої кількості слухачів» [22, с. 11].

Як слушно зазначав А.Петровський, роль інтересів у процесах діяльності виключно велика, зважаючи на те, що вони спонукають особистість активно шукати шляхи і способи задоволення спраги пізнання і розуміння. Також вчений звертає увагу на те, що «задоволення інтересу до значущого об'єкта, як правило, не призводить до згасання інтересу, а перебудовуючись внутрішньо, збагачуючи та поглиблюючи його, викликає виникнення нових інтересів, які відповідають більш високому рівню пізнавальної діяльності» [56, с. 110].

У науково-методичній літературі (Б.Додонов, К. Ізард, В.Мясіщев, Л.Рубінштейн та ін.) [21; 35; 49; 50; 60; 61], інтереси розглядаються як постійний спонукаючий механізм і вибіркова спрямованість уваги особистості. Вони класифікуються за змістом, цілями, широтою та стійкістю. Відповідно до цього, різні інтереси підлітків за змістом самостійної роботи виявлятимуть об'єкти пізнавальних потреб та їх реальне значення для цілей навчальної діяльності; різні інтереси за ознакою цілей учнів спеціалізованих мистецьких навчальних закладів демонструватимуть наявність безпосередніх (викликаних емоційною привабливістю значущого об'єкта) та опосередкованих інтересів (співпадіння реального значення об'єкта та значущості для особистості).

Доречно зазначити, що стійкість інтересів підлітків позначатиметься на тривалості збереження їх відносної інтенсивності в процесі фортепіанного навчання. Також вважаємо за необхідне враховувати специфіку підліткового віку, а саме деяку нестійкість, непостійність прояву, коли інтереси набувають характер пристрасних, але короточасних захоплень (В. Роменець) [59], забезпечуючи інтенсивність пошуку покликань. Тому, розділяючи думку А.Петровського, вбачаємо одним із завдань учителів у допомозі учням-піаністам надання інтересам дієвості, перетворення їх на прагнення та схильності оволодівати уміннями самостійної роботи у процесі фортепіанного навчання, що має скласти мотиваційне ядро [56].

Отже, слідуючи концепції Л.Виготського, інтерес є таким специфічним людським станом, який полягатиме в основі усього культурного і психічного розвитку підлітка, що «у вищій формі, стаючи свідомим і вільним, постає перед нами як усвідомлене прагнення, як потяг від себе, на відміну від інстинктивного імпульсу, що є потягом до себе [15, с. 213] Зацікавленість, на думку Н.Левітова є станом, який відображає актуалізацію інтересу, до того ж, ситуативна зацікавленість (переживання інтересу, захопленість) більш відносиметься до діяльнісного стану, процесу, а стійка зацікавленість характеризуватиме відношення підлітка. Важливим є той факт, що коли потреба породжує інтерес, неминуче з'являється мета діяльності. Так,

усвідомлений підлітком, інтерес до самостійної роботи постане мотивом, наміром, свідомо визначеною метою, індикатором повного розуміння сутності потреби і способів її задоволення, характеризуючи активне відношення дитини до фортепіанного навчання, яке ініціюватиме рух, акумулюючи спонукаючу силу, демонструючи вольовий імпульс і набуваючи ясної та визначеної спрямованості.

Схожі думки вбачаємо в роботах В.Аверіна, О.Матюшкіна, Г.Чистякової, Г.Щукіної, М.Яковлева та інших [2; 19; 40; 78; 80; 84], які стверджують, що наявність інтересу до діяльності позначається на ефективності її виконання, а також на появі в даному процесі такого механізму як «зрушення до мети» (Г.Щукіна), коли об'єктивно значуща мета (оволодіти грою на фортепіано) стає особистісно значущою, прийнятою підлітком, відбиваючись на удосконаленні якості навчання.

Доречно підкреслити, що в даному випадку інтерес до самостійної роботи перетворюватиметься на прагнення не лише глибше проникати у сутність музичного твору, аналізуючи його художню цінність, стильові особливості, гармонічний і тональний план, логіку формоутворення і структуру музичного матеріалу, що передається у технічній складності, а і практикуватися, шукаючи необхідні прийоми майстерного виконання, по-своєму втілюючи багатство тембрального та динамічного колориту фортепіано, розширюючи свій виконавський досвід, самореалізуючись в доступній формі.

Більшість педагогів-музикантів (Л.Баренбойм, О.Гольденвейзер, К.Гумнов, Г.Нейгауз та ін.) [5; 6; 7; 45; 51], які виховали цілу плеяду видатних піаністів минулого століття, наполягають на тому, що в процесі фортепіанного навчання вкрай важливо довести учня до такого рівня, щоб він міг розвиватися самостійно, уникаючи безпосереднього впливу викладача. Відтак, логічно постає, що мотиваційно-спрямований компонент охоплює прагнення підлітків до самостійного збагачення знань та набуття умінь самостійної роботи. У даному контексті доречно буде відмітити, що самостійність дітей середнього та старшого шкільного віку може бути різною за обсягом та сутністю, а саме

виявляти риси справжньої самостійності чи обмежуватися її формальним проявом, бути викликаною обставинами (байдуже відношення дорослих та відсутність контролю з їхнього боку) або ж наданою підлітку дорослими (активне сприяння і повага до справи) [15, с. 37].

У роботі Д.Ельконіна, присвяченій дослідженню вікових та індивідуальних особливостей молодших підлітків, знаходимо твердження, що прагнення підлітків до самостійності в навчанні найбільш яскраво виявляється через відмову від допомоги дорослих та через появу незадоволення контролювати ними (дорослими) якість роботи. (Д.Ельконін) Таке почуття дорослості виявляється на рівні вимог підлітка до свого майбутнього положення, якого він ще фактично не досяг, спонукаючи його до ініціативності, автономності та самостійності, на відміну від молодшого школяра, від якого чекають слухняності.

Важливим умінням самостійної роботи, на думку К.Ігумнова, є «нескінченне вслуховування» у музичну тканину та самоконтроль під час виконання, що має стати основою самостійних занять підлітка. Такий контроль фізичного звучання інструмента має спонукати до аналізу підлітка свого виконання як «звучання зі сторони», направлятиме його до досягнення специфічного звучання, відповідного не лише задуму композитора, а і особистісному ідеалу, що призводитиме до вирішення художніх завдань, які витікають із особливостей кожного конкретного твору.

У процесі фортепіанного навчання прагнення до набуття умінь самостійної роботи має спрямовувати учня-піаніста до вслуховування і чуття своїх недоліків, звукових «нерівностей». Прояв цієї особливості в навчанні підводитиме учня-піаніста до здатності обходитися в процесі опанування гри на фортепіано без сторонньої допомоги, критично ставитися до себе і вміло організовувати свою практичну (репетиційну) діяльність, визначати широку (далеку) і вузьку (конкретну в даний момент) мету, доцільно розподіляти час підготовки і орієнтуватися у першочерговості виконання піаністичних завдань, вносити в роботу, за потреби, зміни та корекції.

Значною перевагою наявності даної групи умінь у підлітків також буде спирання молодого піаніста на власні сили і знання, відсутність очікування підказок досвідчених фахівців, що має мобілізувати і виявляти приховані або нерозвинені уміння, сприяти розвитку концентрації на роботі дитини підліткового віку під час самостійної підготовки.

Це є вкрай важливим саме у сучасному світі, де існує велика кількість спокусливих для дітей перфомансів, програм, шоу, гаджетів, технічних винаходів та ін. У даному контексті підліток має приходити до усвідомлення важливості і цінності набуття освіти шляхом самостійного збагачення знань, поступового відходження від інтуїтивних «знахідок» до раціональних, що буде проявом накопичення певного досвіду такої роботи. Саме на цінність особистого досвіду вказував Ф.Блуменфельд, говорячи, що «художником може стати лише той, хто накопичить величезний музично-виконавських досвід. А досвід цей можна набути лише шляхом розучування великої кількості п'єс» [7, с. 92]. Для того ж, виконавець має володіти рядом вольових якостей – самодисципліною, внутрішньою і зовнішньою зібраністю, здатністю «діяти» у потрібний момент [7, с. 93].

Інший видатний педагог А.Гензельт серед умінь самостійної роботи учнів виділяв та цінував уміння грамотно розбиратися у творі в поєднанні зі знаннями раціональних способів роботи за інструментом, застерігаючи від «простого наслідування», сприяючи розвитку свідомого відношення до справи [3]. Схожі педагогічні позиції прослідковуються у настановах Б.Кременштейна, який вбачав виховання самостійності учнів у розмаїтті концертних виступів, іншими словами – різноманітних способах виконавської практики (академічні вечори, відкриті концерти, звітний контроль, лекторії, виїзні концерти та ін.), а також у самостійному розучуванні творів. Він наголошував, що важливо з перших років навчання прагнути до того, щоб учень самостійно розбирав твір, роблячи це, за можливості, грамотно і сумлінно [33, с. 10-11]. Педагог зазначав, що музичність на початковому етапі проявляється більшою мірою інтуїтивно, але «з накопиченням музичних уявлень і навичок технічної роботи, свідома

виконавська активність учня стає помітною вже на початковому етапі розучування твору (навіть у розробі)».

Г.Коган в процесі самостійної роботи рекомендував фіксувати увагу учня не на кількості, а на якості навчання: «вчи не стільки-то годин, повторюй не стільки-то разів, а до тих пір, поки не вийде як слід». Тоді цілеспрямованість кожної «атаки» підтримує неослабний інтерес до роботи [29, с. 147]. Отже, прагнення до набуття умінь самостійної роботи має розповсюджуватися на усі етапи роботи над музичним твором учня спеціалізованих мистецьких навчальних закладів у процесі фортепіанного навчання, охоплюючи ознайомлення, розучування, концертне виконання музичного твору, включати розширення і збагачення знань як у широкому розумінні (мистецької сфери), так і у більш вузькому (конкретні моменти, пов'язані з фортепіанним навчанням).

На думку М.Курбатова, який вважав, що виконавець має ретельно вивчити авторський текст, увесь стрій думок і почуттів, які містяться у творі. Чим більший артист, тим вище його художні вимоги, тим з більшою ретельністю він працює над обробкою виконання. Окрім того, викладач вбачав недостатнім оволодіти лише одним твором, він вказував на необхідність ознайомитися з іншими творами композитора, з його творчою особистістю [3, с. 292]. Відтак, прагнення до самостійного збагачення знань є необхідним у фортепіанному навчанні в процесі формування умінь самостійної роботи, яке підштовхуватиме підлітка до розширення діапазону, поглиблення своїх наявних знань, збагачуватиме мистецький тезаурус та ерудицію учня.

*Пізнавально-операційний компонент* передбачає уміння підлітків здійснювати пізнавально-пошукову діяльність, проявляти самостійність мислення, усвідомлювати власну музично-виконавську діяльність, самостійно оперувати способами роботи над інтерпретацією музичних творів.

Є.Тімакин, відстежуючи пробудження в учня активного прагнення до виконання, зазначає, що від самого прагнення виконати музичний твір до його виконання проходить певний проміжок часу, заповнений розучуванням, під час

якого інтерес учня послаблюється. Тому слід навчити дитину працювати за інструментом, тобто наповнити процес розучування усвідомленими, цікавими та доступними учню завданнями [67, с. 10]. Визначена мета навчання, перетворення цілей на мотив мають бути реалізовані засобами операційного інструментарію.

На думку Е.Зеєр, спрямовуючи дослідницьку увагу на професійне самовизнання юнаків, необхідно стверджувати, що для виявлення прагнення до пізнання суттєвим є усвідомленість ними (старшокласниками) даного прагнення, оскільки усвідомлене прагнення завжди сильніше впливає на діяльність [24]. Відтак, прагнення до пізнання може виступати хотінням до якісного збагачення та примноження мистецьких та інших знань, націленістю на оволодіння інформацією для досягнення свободи від помилкових дій та зовнішнього тиску (контролю), жагою знань, усвідомленням необхідності їх «привласнення», прагненням розширити кругозір, поглибити та систематизувати наявні знання, а значить розвинутися та удосконалитися.

Однією з форм робіт, в якій підліток стикається з необхідністю прояву самостійності мислення, водночас постаючи шляхом, що стимулює розвиток творчої самостійності, на думку Л.Баренбойма, є музикування. Педагог вказує на необхідність надання належної уваги розвитку навички читання з листа, а також роботі над сучасним репертуаром, для виконання якого ще немає встановлених норм та сформованих традицій, відмічаючи, що в такому разі учень не має можливості при розучуванні нового повторити прийняте і звичне. Відповідно, «молодий виконавець змушений шукати своє трактування, своє тлумачення, свою інтерпретацію [6, с. 234-235].

Самостійність мислення може бути яскраво виявлена учнями початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів у розумінні прочитання авторського тексту. Підтвердження тому знаходимо у рекомендаціях досвідченого педагога К.Ігумнова, який застерігав від обирання легкого, але хибного шляху у фортепіанному навчанні і не втомлювався повторювати, що «виконавська творчість має призводити не до викривлення авторських намірів,

а до найбільш повного осягнення і розкриття їх, тобто до життєвого відтворення авторського задуму» [45, с. 308].

Саме тому в навчальному процесі, під час інструментальної підготовки, підліток має занурюватись у розуміння того, чому у автора позначено саме цей відтінок у тексті, а не інший, наполегливо шукаючи засоби задля «пристосування» себе до твору, який розучується і виконується. Так, самостійність мислення учнів проявлятиметься у способі індивідуального відкриття ідеї авторського тексту, розгадка та виконання якого постає як навчальне завдання. Завдання міститься у осягненні своєрідного «архітектурного креслення» музичного твору (термінологія К.Ігумнова), а його виконання - «розгадка», яка «інколи дається відносно легко – там, де думка автора накреслена яскраво, гостро; інколи на неї витрачається купа сили та часу» [45, с. 308].

Однією з характерних ознак розвиненого, справжнього самостійного мислення молодого музиканта Г.Ципін вбачає «здатність до своєї, неупередженої, достатньо незалежної від сторонніх впливів оцінки різних художніх явищ і перш за все уміння критично відноситися до власної професійної діяльності» [77, с. 173]. (с. 173 Г.Ципін)

Ураховуючи те, що формування умінь самостійної роботи орієнтоване на утворення, які з'являються в результаті сполучення соціалізації, навчання та виховання, відзначимо також рису відносної самостійності мислення в контексті того, що «поряд із прагненням до самостійності підлітки надзвичайно схиляються до авторитетів» [59, с. 76].

Отже, накопичення знань як озброєння учня певним багажем, необхідних для прочитання музичного твору, його розуміння і належного виконання, що забезпечує базу продуктивності процесу і результату, міститиме певний «естетично-авторитетний фільтр», який підлітки встановлюють свідомо, чи неусвідомлено. Він поставатиме у їх творчій уяві як ідеальний, мозаїчно вкрапляючи «сторонні» риси, що інтеріоризувалися у молодого виконавця, і розглядаються вже як прояви свого мислення. Від цієї бази і залежатиме



здатність підлітка самостійно мислити, оскільки, як слушно висловлюється Л.Блонський, «пуста голова не розмірковує: чим більше досвіду і знань має голова, тим більше здатна вона розмірковувати» [8, с. 270]. Водночас, наявність необхідних знань – це ще не мислення, тому самостійність в таких випадках є вибором способів орієнтації у ситуації, індивідуальності переживання, які підліток захоче втілити у музичному виконанні. Тож, збільшення виконавського досвіду уможливить збагачення варіативності самостійних прочитань підлітком музичних творів, дотично підводячи до його до можливості реалізації і випробовування їх в своїй концертній діяльності.

Зважаючи на те, що підліток, у порівнянні з молодшим школярем, стає здатним до більш складного аналітико-синтетичного сприйняття предметів і явищ дійсності, він також стає спроможним розгледіти зміст і логіку фактів та явищ, що вивчаються, виявляє здатність самостійно і творчо мислити, розмірковувати, порівнювати, робити глибокі за змістом висновки і узагальнення, він поступово віддаляється від рис хаотичності і строкатості у зазначених операціях і прямує до організованих, регульованих і керованих процесів, набуваючи таким чином самотності та зрілості [15, с. 54]. Отже, пізнавально-пошукова активність як індикатор показуватиме динаміку протікання процесу фортепіанного навчання, шкалами якої буде проходження певних етапів, зокрема тих, що висвітлюють якісну, усвідомлену та контрольовану риси.

Дослідниця Г.Щукіна звертає увагу на те, що в умовах пізнавально-пошукової діяльності школяр виступає у ролі виконавця, оскільки завдання перед ним ставить вчитель, але «пошуки самостійних шляхів рішення, спроба не одного способу, а ряду варіантів відривають дитину від зразка, надають простір для роздумів про характер змісту, умови діяльності, свої можливості. У силу цього перехід на більш високий рівень пошукової активності завжди свідчить про перехід на більш високий рівень діяльності, і на рівень розвитку діяча» [80, с. 29].

Л.Фокіна, досліджуючи пізнавально-пошукові прояви підлітків, з'ясувала, що вони не стільки залежать від вікових можливостей учнів, скільки від узагальнених умінь, які надають свободу, мобільність, цілеспрямованість і швидкість діям, а під впливом мотиву інтереса, більш ефективно розвиваються. Свої спостереження у даному контексті надає Г.Уолтер, зазначаючи, що «коли відкриваються нові горизонти, ми знов – в який раз – усвідомлюємо зміст попередніх віх думок» [68, с. 50]. Відтак, у випадку, тотожному першому прикладу, пізнавальна активність дозволить новим знанням надбудовуватись на попередні, а в другому – унаочнюватиме явище полімпсесту, де «свіжі» знання «розмиватимуть» старі знання підлітка. У будь-якому разі наявність вищезазначених рис під час навчання засвідчуватиме його ефективне протікання.

Ураховуючи те, що уміння завжди оперує набуттям знань, прояв пізнавально-пошукової активності демонструватиме, що учню «цікаво пізнавати нове», «бачити своє просування у пізнанні», «занурюватись у пізнання». Також показник відображатиме енергію творчої природи пізнання, ініціативність підлітка, «боекватність» та енергійність, емоційний тонус дитини в процесі фортепіанного навчання, певну рішучість і запал.

Розділяючи думку В.Медушевського щодо численності можливостей розуміння музичного твору, які криються у формальній та змістовній характеристиках, а творча свобода різнитиметься від свавілля «адекватністю, що демонструє духовну висоту, оберігає найвище, не допускаючи зниження рівня культури, захищаючи від примітивізації» [42, с. 233], вважаємо, що даний показник має виявляти наскільки вправно, витончено, чуттєво і гнучко учень балансує між консервативним обов'язковим слідуванням, дотриманням певних нормативів стилю, часу, виконавської манери та творчою свободою.

Це вимагає від підлітка знань різних способів роботи над твором, що в кінцевому результаті уможливорює «здатність виконавця активно діяти слухом «у собі», який має пряме відношення до його творчого потенціалу, можливості

індивідуально трактувати твір, створювати нові художньо цінні їх тлумачення» [38, с. 153].

Поняття самостійності у навчанні музичному виконавству, згідно висловлюванню Г.Ципіна, виявляє себе на різних рівнях, синтезуючи уміння учня без сторонньої допомоги зорієнтуватися у незнайомому музичному матеріалі, правильно розшифрувати авторський текст, скласти переконливу інтерпретаторську «гіпотезу» і готовність самому відшукати ефективні шляхи у роботі, знайти потрібні прийоми і засоби втілення художнього задуму, й здатність критично оцінити результати власної музично-виконавської діяльності, так само й чужі інтерпретаторські зразки» [77, с. 169].

*Рефлексивно-корекційний* компонент передбачає уміння підлітків здійснювати самоаналіз та самооцінку власної музично-виконавської діяльності, а також рефлексивне осмислення навчально-виконавських дій, саморегуляції музичного виконання. Цей важливий структурний компонент охоплює ті потенції підлітка, які вибудовуються чи надбудовуються на основі операційно-пізнавального компонента, адже вони є похідними.

На важливу сторону в процесі музичного рефлексивного аналізу та оцінки власної діяльності звертають увагу А.Козир та Б.Брилін, урахувавши те, що рефлексія передбачає вплив на саму людину не лише відображенням своїх думок і почуттів. Науковці справедливо надають належного значення результату таких рефлексивних дій. Автори говорять про те, що рефлексія включає розвиток самосвідомості та самореалізації, а також виконує спонукальну дію щодо напрацювання адекватності самооцінки [12]. Власне адекватність сприйняття своєї музично-виконавської діяльності поставатиме запорукою самоудосконалення, а значить і успішності застосування сформованих умінь самостійної роботи у майбутньому.

Виокремлення рефлексивно-корекційного структурного компонента уможливило підвищення якості фортепіанного навчання завдяки контролю в процесі отримання, набуття і перевірки як теоретичних, так і практичних знань, критичному обмірковуванню всіх етапів своєї музично-виконавської діяльності.

Проявами того, що підліток здійснює аналіз та оцінку власної музично-виконавської діяльності є демонстрація культури засвоєння та культури розуміння як важливих рис рефлексивних дій. Це вимагає значних особистісних затрат психічної енергії для концентрації уваги, оскільки фокусує не лише на результаті, а і зобов'язує учня бути пильним у самому процесі, потребує спокою, неослабності, ясності, терплячості і стриманості під час самостійного оцінювання власної музично-виконавської діяльності. Оцінювання, в свою чергу, спонукає до пошуків «ідеального» зразку в своїй уяві, уможлиблюючи надання точності оцінки своїй діяльності і прояснення для себе мети і завдань в процесі навчання. Також уміння надавати рефлексивну оцінку власній музично-виконавській діяльності може реалізовуватися в оцінних судженнях і емоційно-естетичних переживаннях підлітка згідно власних нормативно-заданих та особистісно значущих еталонів.

Детальне ознайомлення з поглядами Г.Падалки, яка зазначає, що «мистецька рефлексія – усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні із переживаннями, відтвореними у художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» [55], дозволяє виокремити важливий показник рефлексивно-корекційного компонента, а саме - наявність рефлексивного осмислення навчально-виконавських дій.

Важливою стороною рефлексії, про яку ми зазначили вище є те, що під час фортепіанного навчання та самонавчання, учень підліткового віку має самостійно прийти до власного розуміння, власного рішення, власного відкриття. Все це потребує наявності рефлексивного осмислення навчально-виконавських дій. Про рефлексивне осмислення зазначає Г.Щедровицький, вказуючи на те, що продуктивність самостійної роботи може бути напрацьована лише на основі аналізу і осмислення раніше виконаної діяльності й отриманих у ній результатів [79, с. 490]. Тому підліток має вийти із своєї попередньої позиції діяча-виконавця і перейти у нову позицію – зовнішню, як по відношенню до

попередніх, вже виконаних навчальних дій, так і по відношенню до майбутньої фортепіанної діяльності, яка планується (проєтується).

Вихід до осмислення через рефлексію починається з того, що підліток у навчально-виконавській діяльності на певний час відривається від практичних дій в якості контролера і починає бачити себе зі сторони. Рефлексивне осмислення може проявлятися через вербалізацію навчально-виконавських дій, аргументацію своєї точки зору, оцінювання наявної і потенційно можливої технічної вправності та художньої майстерності, що ілюструватиме наскільки ясно і точно підліток розуміє що він і для чого робить. Також рефлексивне осмислення проявлятиметься у дотриманні плановірності та послідовності у фортепіанному навчанні (відсутність системи навчання; системний процес з пропусками окремих етапів, послідовно-поетапний процес).

Інша грань рефлексивного осмислення відображає розуміння музики і інструменту як «результату гарної школи» (за термінологією Г.Нейгауза). Видатний піаніст і педагог Г.Нейгауз не оминав своєю увагою питання наявності «учнівства у виконавстві», яке позначається на цікавості, вмінні захопити грою публіку, здатності користуватися увагою аудиторії. Педагог вбачав причину появи даного уміння в учнів саме у рефлексивному осмисленні конкретних навчально-виконавських дій, а також виконавської діяльності загалом. Зокрема, він вказував, деякі учні «грають те, чому їх навчили, а не те, що вони самі пережили, продумали і пропрацювали», що для «піаніста, який є одночасно і «законодавцем і виконавцем» є вкрай згубним [51, с. 190].

Наявне рефлексивне осмислення навчально-виконавських дій підлітків у процесі фортепіанного навчання свідчатиме про набуття ним зрілості виконавської індивідуальності, а також ефективності у формуванні умінь самостійно працювати. Сутнісним, на наш погляд, є те, що рефлексивне осмислення має бути обов'язково наявним ще з однієї причини, яка пов'язана з набуттям учнем автоматизму клавіатурних дій, пальцевої піаністичної техніки. Варто пам'ятати, що піаністичне тренування автоматично закріплює і переводить у моторну навичку не лише переваги багаторазового повторення

рухів, але і недоліки. Факт того, що на певній стадії технічної роботи, коли підлітком напрацьовано руховий автоматизм, може включитися «слухова інерція», послаблюючи слухові спостереження учня, вимагає передбачення даного явища у процесі фортепіанного навчання, а за можливості – його мінімалізації, де рефлексивне осмислення поставатиме індикатором, фіксуючи появу «трафаретного звуку».

У даному випадку ця особливість фортепіанного навчання дозволить підлітку зрозуміти, чи не переходить його виконавство на стежку стереотипності, яке матиме механічний характер, чи не стає його напрацювання необхідних ігрових навичок самоціллю.

Згідно викладеного, від підлітка під час формування умінь самостійної роботи очікується напрацювання базового механізму саморегуляції та самокорекції, що уможливорює збереження внутрішньої стабільності, відносно тиску зовнішнього впливу, на певному рівні. В першу чергу це стосується опанування концертного хвилювання, характер якого, як відомо, змінюється в залежності від виконавського концертного досвіду. Як правильно відмічає В.Петрушин «людина починає усвідомлювати себе особливо гостро, коли вона відчувається залежною від інших, які оцінюють її дії» [57, с. 44]. Далі автор висуває на передній план хвилювання молодого виконавця, відмічаючи, що «критична самосвідомість може привести до такого рівня стресу, що музикант може забути те, що він повинен був грати» [57, с. 44-45]. Тому науковець пов'язує здатність до саморегуляції та самокорекції під час гри зі сформованістю у музиканта особистісної зрілості, якої підліток лише набуває.

Відтак, у даному випадку внутрішня стабільність розуміється нами як певна універсальність, портативність у інтровертному та екстравертному напрямках, а отже і в декількох сенсах. Психічна стабільність як саморегулятивний механізм учня виражатиметься через спокій, пильність, свободу і природність рухів, раціональність, плавність і дотримання логічності інтонаційного викладення музичного твору з уникненням темпо-ритмових неточностей, які виникають через хвилювання. До того ж, спроможність до

саморегуляції та самоконтролю передбачає наявність певної стійкості у «культури виконання», незалежно від аудиторії.

Характерною ознакою прояву рефлексивно-корекційного компонента, яка засвідчуватиме здатність до саморегуляції та самоконтролю музичного виконання підлітком, буде його спроможність швидко і точно реагувати на власні психічні реакції у різних ситуаціях і, відповідно, застосовувати до них самокорекційні прийоми. До проявів можна віднести економію, природність та «зручність» зовнішніх та відсутність зайвих рухів. Збереження внутрішньої стабільності забезпечуватиметься здатністю до саморегуляції в процесі музичного виконання, що має надавати свободу підлітку через «адаптацію» свого виконання як до професійного, так і до аматорського середовища за допомогою власних корекційних втручань. Даний показник уможливить вихід на більш високий рівень рефлексивного усвідомлення для узагальнення музичного виконання, що розширюватиме його музичний і загальнокультурний кругозір, привчатиме до винесення самостійних суджень.

Цікаву думку щодо неможливості виносити «на публіку» неочікувані інтерпретаційні варіанти, мати свободу під час виконання, висловлював Г.Коган у праці «Робота піаніста» [29]. Музикант зазначав, що «зашивши» наглухо своє виконання, артист позбавляє себе найбільшої радості на естраді і найвражаючого засобу впливу на аудиторію». Тому гнучкість дій саморегуляції і самокорекції підлітка має спрямовувати його до справжньої творчості, виявляючи у музичному виконанні інтеріоризовані цінності, ідеї, думки, явища, які бентежать його.

*Результативно-діяльнісний* компонент охоплює уміння підлітків самостійно опрацьовувати музичний матеріал, самостійно застосовувати здобуті знання та вміння у нових навчально-виконавських ситуаціях, проявляти творчу активність, прагнути до самовираження у навчально-виконавській діяльності.

Спроможність учня до самостійного опрацювання музичного матеріалу виявлятиметься у його інтелектуальній діяльності. Це, перш за все, досягнення

змісту твору, постановка художньої мети, яка у подальшому трансформуватиметься у остаточну інтерпретацію. Відповідно, підліток може проявляти здатність до самостійного опрацювання, свідомо обираючи темп, демонструючи правильне уявлення про тональність, аплікатуру, артикуляцію, педаль, штрихи. Окрім того, учень має виявляти правильне і точне розуміння загальномузичної та вузькомузичної термінології.

Самостійне опрацювання музичного матеріалу розкриватиметься через зростаюче вміння проаналізувати структуру і фактуру, форму і стиль твору, який виконується. Також даний показник відображає спроможність учня віднаходити схожість і контрастуючі елементи в розвитку музичного матеріалу. Характерною рисою прояву даного показника можна вважати домінування внутрішнього слуху під час управління виконанням, у свідомому виборі засобів виразності.

Важливо також відмітити, що самостійна сторона звертає увагу саме на те, наскільки учень проявляє власну позицію по відношенню до роботи, чи влаштовує його якість власного виконання і наскільки він здатен «чистити» і удосконалювати свої неточності, напрацьовуючи технічну базу. Бажаним відображенням вважаємо наявність напруженої слухової уваги, яка підвищуватиме слухову активність в процесі роботи і дозволить помічати недоробки, помилки, огріхи у виконанні. У той же час до значних проявів відносимо реакцію учня на них, яка може як мобілізувати волю, увагу, загостреність і активність сприйняття, так і навпаки, знизити емоційний тонус, пригнічуючи вміння слухати себе.

Вищезазначена інтелектуальна сторона даного структурного утворення має підкріплюватися і утворювати тандем ще й з виконавською, руховою стороною, що резюмує самостійні дії дитини під час опанування музичним матеріалом і унаочнюється через використання доцільних рухів, позбавлених скутості, умінні вправлятися, практикуватися розумно і ефективно. Відповідно, даний показник демонструватиме загальну, художню і технічну зрілість учня «як музиканта, характерним для якого є перехід від засвоєння окремих творів



до напрацювання способів мислення і способів дій з творами різного стилю та жанру» [20, с. 38].

Доцільно буде урахувати спостереження, надане Е.Мілеряном, яке сфокусоване на залежності формування виконавських умінь від середовища. Зокрема, дослідник відмічає, що зміни зовнішніх обставин, коли людина змушена вступати у нові відношення з середовищем, вирішувати нові завдання, ведучим видом діяльності є уміння. За постійності середовища та стабілізації умов діяльності на перший план виступають навички [44, с. 48]. Тому, обгрутовуючи дану особливість, беремо до уваги цінне спостереження вченого, а саме те, що постійні, стабільні умови сприяють формуванню у підлітка орієнтирів на гармонічні відносини, тоді як змінні умови у більшому ступені здатні викликати формування прагнення до незалежності від середовища, опору на власні сили, здатність контролювати себе, яке і є одним із завдань нашої роботи.

Згідно вищевикладеному, в разі, якщо способи опанування музичного матеріалу запускать у дитини підліткового віку інтенсивні інтелектуальні та емоційні процеси, викликаючи напружену психічну діяльність, це уможливлуватиме удосконалення способів дій, осягнення, прийомів виразності виконання і виявлятиметься зовні у вичлененні зовнішніх прийомів, усвідомленні їхнього зв'язку з виразністю звучання, розумінні необхідності переведення бачених раніше піаністичних рухів у внутрішній план, їх «приміряння», виходячи із власних умінь, можливостей і, таким чином, накреслюватиме шлях до побудови своєї системи рухів. До того ж, прояв ініціативи дитиною в організації своєї фортепіанної діяльності, самостійного прокладення маршруту набуття виконавської незалежності демонструватиме впевненість і розуміння навіщо і як слід використовувати надбані уміння і наявні знання у новій ситуації.

Отже, виділяємо таку важливу характеристику результативно-діяльнісного компонента, як спроможність дитини підліткового віку

узагальнювати свої способи дій, орієнтуватися і визначати пріоритетність певних моментів в процесі навчання і виконання.

До таких відмінних властивостей у виконанні діяльності можна зарахувати управління і виокремлення учнем важливості співвідношення силової (динамічний (розмах) і статистичний (натиск) тип рухів), просторової (коректне окреслення меж робочого поля на клавіатурі) та часової (регуляція та дотримання тривалості та швидкості, узгодженість, яка забезпечує точність рухів та їх робочий результат; перехід від макрорухів до мікрорухів або комбінування макро- та мікрорухів) сторін у складних і тонких рухах, переналаштування силових зусиль в залежності від їх швидкості з ударного до ударно-натискного, комбінації яких дозволятимуть набути виконавської «свободи», яка демонструється у спритності, точності, тонкості та витривалості у різних навчально-практичних діях. Це демонструватиме наскільки учень здатен самостійно визначати і використовувати повний спектр своїх можливостей (як психічних, так і фізіологічних), ураховуючи специфіку кожного окремого інструменту, акустичні особливості приміщення, відмінності публіки та інші перемінні.

Доречними у цьому контексті є слова-роздуми Л.Баренбойма [7], стосовно взаємозв'язку зрілості та переконливості виконання. Музикант стверджував, що «чим більше людина знаходить самого себе, тим глибшими стають її переживання, тим переконливіше стає її виконання». Даний вислів є тією траєкторією, за якою має просуватися учень-початківець у своєму фортепіанному навчанні, у набутті своєї виконавської самобутності.

Саме вміння наповнювати «справжньою» художньою ініціативністю музичний твір вирізнятиме «майстра» від «учня». На відміну від майстра, який виявляє художню сміливість самостійно віднаходити те, що закладено композитором у музиці, учень потребує ще «натяків» викладача у розкритті змісту твору, певних підказок щодо раціональності використання деяких піаністичних прийомів, способів розучування. Серед них – вміння самостійно

вирішувати поставлені перед ними проблеми, зберігаючи своє «творче обличчя».

Таким чином, обгрунтована структура умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання (мотиваційно-спрямованого, пізнавально-операційного, рефлексивно-корекційного та результативно-діяльнісного компонентів) у своїй сукупності забезпечує формування групи умінь, що уможливорює ефективне здійснення самостійної роботи підлітком у процесі фортепіанного навчання.

## **2.2. Організаційно-методична модель формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання**

Для побудови організаційно-методичної моделі формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання нам необхідно розробити критерії та показники і надати характеристику рівнями сформованості означеного феномена. Доцільно зазначити, що на думку С.Гончаренка, критерій є ознакою, на основі якої «здійснюється оцінка чогось; мірило; умовно прийнята міра, яка дає можливість здійснити вимірювання об'єкта і на основі цього дати йому оцінку» [18, с. 245].

Так, критерієм *мотиваційно-спрямованого* структурного компонента визначено рівень мотивації підлітків до самостійної роботи з такими показниками: *наявність інтересу до самостійної роботи, прагнення до самостійного збагачення знань та набуття умінь самостійної роботи, бажання досягти результату та успіху в навчальній музично-виконавській діяльності, змістовність і переконаність аналізу інструментальних творів.*

Необхідною ознакою мотиваційно-спрямованого компонента, що відобразить спонукальну динаміку, вважаємо бажання досягти результату та успіху в навчальній музично-виконавській діяльності. Даний показник є тим орієнтиром-маяком, що має завжди бути у полі зору підлітка-піаніста. В.Петрушин, розглядаючи індивідуально-психологічні якості особистості

музиканта, звертає увагу на те, що «смысл тієї чи іншої дії та успішність її виконання багато в чому залежать від того, чим керується людина, яка виконує дію, тобто від того, з якої позиції людина розглядає дану дію» [57, с. 287]. Зважаючи на вищезазначене, вершина навчального процесу має викликати бажання у підлітка оволодіти навичками гри на фортепіано, що включає формування умінь самостійної роботи через планомірний розвиток технічного апарату та загальної музичної культури, призводитиме учня до свободи, досконалості моторного піаністичного процесу і, разом з тим, досягнення ним високого ступеня художнього, творчого осягнення музичних творів.

Про необхідність розвитку самостійності учнів багаторазово проголошував О.Гольденвейзер, наголошуючи, що цей процес «має починатися якомога раніше, чим раніше звільнити його від «допомог», тим краще [3, с. 29]. Педагог привчав своїх учнів до правильного прочитання авторського тексту, до усвідомленого виконання усіх вказівок композитора, пауз, фермат, точок, декламаційної виразності мелодії, тощо. Тому в певних випадках самостійність поставатиме як максимальна автономність підлітка у репетиційній роботі, без додаткових пояснень викладача або через прояв лаконічності з боку останнього, що вимагає виконання піаністичних завдань у межах точного припису, встановлення ним чіткої регламентації, закладаючи основу серйозного та ділового відношення підлітка до музичних занять, зосередженості, уміння працювати самостійно.

Відомий афоризм О.Погосського «поганий той солдат, який не мріє стати генералом», перенесений у музичну площину, відобразатиме сутність даного показника, який має демонструвати бажання (мотив поведінки) підлітка досягти результату та успіху як опредмечене цілеспрямоване прагнення, що може варіювати інтенсивність хотіння у часовому проміжку, іншими словами – візуалізуватиме залежність учня від «предмету» бажання, що стає основою регуляційного процесу, передбачає виникнення і постановку мети фортепіанного навчання, засобів її досягнення. Таке бажання може переходити у вольовий акт, за умови установки його на реалізацію, також може набути рис

хотіння - прагнення, яке вже переходитиме у дію, а отже і наблизатиме до бажаної мети.

Бажання досягти результату та успіху в навчальній музично-виконавській діяльності може унаочнюватися через терплячість та витривалість під час виконання технічних вправ не одноразово, а щоденно, до того ж, зберігаючи гостроту та жвавість першого відчуття бажання, трансформуватиметься у витримку в процесі фортепіанного навчання, спокійне та стійке перенесення труднощів, які виникають, раціональну побудову ієрархії мотивів, що так важко здійснити у підлітковому віці.

Як справедливо зазначає Л.Баренбойм, «Захопленість-бажання» не можна викликати довільно, але цей емоційний комплекс можливо «виманити», розвиваючи і виховуючи творчу уяву, увагу і естрадне самопочуття» [5, с. 36], тому даний показник найкраще виявлятиметься у тривалих проміжках часу, які містять різні види робіт учня і відповідно демонструють різні рівні результативності та успішності фортепіанного навчання.

Згідно спостережень С.Занюка, успіх, як правило, гарантують «невисокі цілі й легкі завдання...Вибираючи низькі цілі, людина у такий спосіб зберігає самоповагу і стабільну самооцінку» [23, с. 197]. Так, підліток, досягаючи незначних позитивних зрушень у фортепіанному навчанні, буде підкріплювати своє бажання досягати результату та успіху і надалі, що спонукатиме його до виконання цієї діяльності в майбутньому. Водночас, автор звертає увагу, що «невдача при виконанні надто складного завдання не призводить суб'єкта до переконання, що в нього слабкі здібності... коли учні пояснюють причини невдачі нестачею зусиль, то така атрибуція сприяє збереженню їхнього позитивного іміджу і самооцінки... Доцільніше порівнювати результати школяра з його власними попередніми успіхами» [23, с. 198].

Враховуючи, що фортепіанне навчання є довгостроковим, а удосконалення умінь і навичок нескінченне, бажання досягати результативності у ньому може виявлятися як в процесі, так і після закінчення певного періоду навчання. Слід пам'ятати, що перші позитивні результати нерідко стають

помітними тільки через певний проміжок часу, тому зрозумілим є те, що у дитини підліткового віку виникає потреба у підкріпленні кожної успішної дії (наприклад, опанування певним технічним прийомом), а також відзначення звершень більш високого порядку чи результативності (досягнення високого технічного та художнього рівня виконання концертної програми та ін.) як уявлення картин успіху в діяльності, що підтримуватиме мотиваційний тонус учнів спеціалізованих мистецьких навчальних закладів та сприятиме розвитку інтересу до неї. «Позитивні зміни на краще, своєрідне змагання з самим собою мають значний мотиваційний вплив. Людина помічає поліпшення власних результатів, що вселяє впевненість у собі, надихає, додає сил» [23, с. 284-285].

Перефразовуючи думки С.Занюка, вважаємо, що врахування умов, уміння передбачити те, що може статися, оцінити ймовірність досягнення мети – ось ключі до успіху підлітка у фортепіанному навчанні. Поділяємо думки вченого, що успішне виконання діяльності можливе лише за умови «тривалої мотивації» (певного мотиваційного напруження), яке здійснюється за умови стійкого захоплення процесом діяльності, проявом наполегливості в реалізації програми і задумів, раціональних витрат часу й енергії.

Дослідниця Г.Щукіна в своїй роботі коректно уточнює, що операційна сторона діяльності не вичерпується предметними діями, отже, потрібен інструментарій, за допомогою якого вони здійснюються. Таким інструментарієм у фортепіанному навчанні є уміння самостійної роботи (у психології – операції), які позначатимуться на мотивації, що в свою чергу впливатиме на ефективність діяльності. У даному контексті автор простежує наступний ланцюжок «удосконалення умінь призводить до успіху, а успіх стимулює потребу продовжувати діяльність, інтерес до неї» [80, с. 16]. Таким чином результат, як завершення певного етапу діяльності, є показником розвитку, знань, умінь підлітка. У бажанні досягти результату та успіху в навчальній музично-виконавській діяльності підліток матеріалізує свої цілі, опредмечує дії, операції, власні здібності та можливості. Також в уявному результаті сполучаються оцінка та самооцінка школяра, його статус у

колективі, серед близьких, який позначається на загальному розвитку, прагненнях, устремліннях тощо.

Критерієм *пізнавально-операційного компонента* визначено ступінь опанування самостійною пізнавально-пошуковою діяльністю з показниками: *прагнення до пізнання, самостійність мислення, вияв пізнавально-пошукової активності, здатність учнів до усвідомлення власної музично-виконавської діяльності, уміння самостійно оперувати способами роботи над інтерпретацією музичних творів.*

Прагнення до пізнання як показник пізнавально-операційного компонента фокусує, конденсує та кристалізує енергію емоційного та раціонального бажання підлітка пізнавати, що в результаті набуває форми особистісного досвіду як знання про дійсність та долучає молоду особу до одвічних цінностей засобами звукових художніх образів. Прагнення до пізнання можуть виявлятися як відкритий, безпосередній інтерес до нових знань, музичних відомостей, цікавих явищ та фактів мистецької сфери, а також через інтерес до пізнання сутнісних якостей явищ, які складають більш глибоку і часто невидиму їх внутрішню сутність. Такий прояв налаштованості дитини підліткового віку на пізнавальну діяльність, демонстрація та установка на рішучі дії вимагає від неї самостійних кроків, а саме пошуку, здогадки, активного оперування наявними знаннями. Відмітимо, що прагнення до пізнання більш високого порядку, коли здійснюється глибоке опосередковане усвідомлення учнем найважливіших, сутнісних сторін, спрямовуватиме його до розуміння причинно-наслідкових зв'язків, виявлення закономірностей, встановлення загальних принципів явищ, що діють у різних умовах.

Наступний показник пізнавально-операційного компонента – це самостійність мислення, який фігурує майже у всіх педагогічних настановах відомих музикантів, піаністів та педагогів. Зокрема, такі впливові педагоги як Л.Баренбойм, А.Гензельт, Г.Коган, Н.Метнер, Г.Нейгауз та ін. [3; 5; 7; 29; 43; 51; 62] у своїх мемуарах, спогадах, що містять педагогічні вказівки і рекомендації піаністам, одразу націлювали учнів до набуття ними

самостійності через пошук своєї самобутності. Так, Г.Коган у порадах щодо роботи піаніста зазначає, що істина художнього виконання ніколи не знаходиться у «кишені», її необхідно шукати самостійно, не побоюючись нового, тоді нове у знайденому виявиться саме собою. Нове не завжди з'являється лише в процесі підготовчої домашньої роботи, в процесі попереднього обмірковування інтерпретації; воно породжується і під час виступу [29, с. 190-191]. Зважаючи на вищезазначене, самостійність творчого мислення має природньо накладатися на специфічні вікові прояви, а саме, - підкреслене прагнення підлітка до незалежності, старання виявити оригінальність та нестандартність у своїй виконавській діяльності, намагання показати себе у найбільш привабливому артистичному вигляді, тощо.

Доцільно буде зазначити, що у разі, якщо у підлітка немає чіткого плану власної виконавської концепції, він, мимоволі або ж свідомо, почне копіювати окремі прийоми чи художні рішення виконання відомих піаністів або знайомих йому виконань. Така спокуса взяти готове і повторити почуте раніше не є обов'язковим показником відсутності самостійності мислення. Це може свідчати, що дитина підліткового віку набирає свої енергетичні ресурси не лише з функціональних особливостей своєї нервової системи, але і з соціальних форм існування, через засвоєння піаністичного досвіду інших, відповідно знаходячись на початковому ступені активності, з характерним йому домінуванням репродуктивно-наслідувального прояву. Вітчизняний психолог В.Роменець вказує на те, що «самостійність формування індивідуальності, необхідність самому пройти весь шлях цього формування – одна з важливих сторін пафосу підліткового віку» [59, с. 74].

Наступний показник пізнавально-операційного компонента - здатність учнів до усвідомлення власної музично-виконавської діяльності. Доречно розпочати його обґрунтування з наведення вислову Гегеля, а саме «відоме ще не означає пізнане». Усвідомлення власної музично-виконавської діяльності є кроком з боку дитини підліткового віку до контрольованості, тобто можливості довільного керування цим процесом своїми силами за власним бажанням. Про



необхідність усвідомлення музично-виконавської діяльності зазначали Б.Асаф'єв, Л.Баренбойм, К.Ігумнов, А.Малінковська, В.Медушевський, Є.Назайкінський, Г.Нейгауз та інші [3; 4; 38; 41; 42; 43; 45; 51; 54; 55; 76]. Зокрема, Г.Нейгауз вказує, що «свідомість учня має бути на рівні його «практичних дій», тому з перших кроків учня потрібно привчати його розуміти, що він грає» [51, с. 60].

Більшості педагогів імponує схожа думка відомого просвітника Б.Асаф'єва, зміст якої полягає в тому, що «як кожна пізнавальна діяльність людини, що перебудовує дійсність, музика керується свідомістю і являє собою розумну діяльність...музика – мистецтво інтонування змісту» [4, с. 343-344]. Тому усвідомлення музично-виконавської діяльності підлітком починається з осягнення інтонації як специфічної форми мислення людини про дійсність, про себе саму. «В інтонації інтегруються і узагальнюються різні прошарки інформації, вона поєднує множинність відтінків значень (багатозначність) із зверхточністю проникнення в сутність явищ» [38, с. 149]. У свою чергу, осягнення інтонації вимагає активності слухової сфери, набуття високої культури слуху як основи творчої роботи виконавчої діяльності підлітка. Активність слухової сфери уможливорює формування умінь самостійної роботи підлітків, оскільки являє собою органічний сплав та переплетення розвитку слухової уваги і пам'яті; формування навичок тонкого слухового розрізнення звучань у висотному, ритмічному, тембровому та динамічному, фактурно-просторовому відношеннях; розвитку умінь, пов'язаних із слуховим спостереженням та аналізом музичного процесу, в результаті чого досягається інтонаційний зміст музики.

Осягнення інтонаційного змісту, усвідомлення психологічного характеру музичної мови у поєднанні з «умінням передати інтонаційний задум твору» визначають, на думку К.Ігумнова, змістовність виконання і постають справжнім шляхом фортепіанного навчання. Педагог звертає увагу на те, що тільки інтонування розкриває окремі «душевні відтінки», окремі рисочки переживань; воно допомагає «промовити» ті «слова», які складають «мову музики» і які слід

певним чином будувати і промовляти [45, с. 313]. Таким чином, здатність до усвідомлення учнем власної музично-виконавської діяльності може проявлятися через слухо-інтонаційну культуру, яка згідно тлумаченню А.Малінковської, «передбачає певний якісний ступінь сформованості слухового сприйняття і слухових уявлень; їх включеність в систему закономірностей і норм музичної мови, їх функціонування на основі логіки музичної мови» [38, с. 150].

Окрім того, вчена у своїй роботі називає інтонацію процесом усвідомлено-виразного звуковисловлювання, який потребує від піаніста зусиль, пов'язаних із відтворенням ним співвідношень і злиття тонів у часовій та просторовій координатах, тобто організації звучання у ладофункціональному, мелодичному, метроритмічному, гармонічному, масштабно-структурному, тембровому, фактурному, динамічному, артикуляційному та інших відношеннях. А.Малінковська справедливо вбачає виконавське інтонування процесом усвідомлено-виразної звукової реалізації музичного твору щодо слухацького сприйняття, яке «міститься у виявленні і оформленні відношень між елементами і сторонами музичної форми на усіх рівнях їх системної організації» і по-різному проявляється в залежності від майстерності і здатності самого виконавця [38, с. 36].

Отже, здатність учня до усвідомлення власної музично-виконавської діяльності виявляє можливості молодого піаніста, а саме демонструє володіння ним енергетичними ресурсами музичного процесу, урахування закономірностей, факторів і механізмів звукоформування, уміння цілеспрямовано використовувати музичний час і простір у їх єдності, розуміти яким чином вони трансформуються у русі звукової матерії, уміння свідомо оперувати різними масштабно-часовими одиницями інтонування (реального і усвідомленого звучання) через виконання як найпростіших завдань усвідомлено-виразного сполучення декількох тонів, так і більш складних творчих завдань відтворення масштабних музичних творів, зважаючи на те, що це явища одного художнього порядку.

Останнім показником пізнавально-операційного компонента ми виділили уміння самостійно оперувати способами роботи над інтерпретацією музичного твору. Як і у попередньому показнику, інтонування знаходиться у центрі кола проблем, причетних до питань творчої інтерпретації та художнього виконання. Це пояснюється тим, що для обернення будь-якого нотного запису на звукову послідовність, виконавцю необхідно з'ясувати для себе, інтерпретувати його зміст і обрати конкретний варіант звукового рішення (звуковий еквівалент) з багатьох можливих. Тому перед молодим піаністом-виконавцем неодмінно постає задача, коли необхідно знайти концептуальне рішення, визначивши і розмістивши пріоритети «обов'язкового» та «вільного» у виконанні, традиційного і новаторського.

Як точно відмічає А.Малінковська [38], звукова уява піаніста, яка запускає процес спроб і помилок у інтерпретації, реалізується на основі комплексної природи артикуляції, динаміки та педалізації. Тому уміння самостійно оперувати способами роботи будується саме на володінні технічними прийомами, що нададуть можливість вільно висловлювати музичні ідеї за допомогою цих засобів, призводячи у процесі взаємодії до якісно нового утворення, синтезу, що уможливорює існування і віднайдення різноманітних інтерпретацій через посилення, згущення, акцентування чи зміщення смислової паузації та ін. Отже, активне внутрішнє занурення у музичний твір, відшукування фізичного втілення у мелодичному (горизонтальному) інтонуванні, вертикальній перспективі, дозволить підлітку-інтерпретатору виходити не лише від тексту, а й від почуття, прихованого у тексті, яке слід відкрити шляхом формування виразності своїх музичних думок і природності виконавського викладення.

Критерієм *рефлексивно-корекційного компонента* визначено міру здатності до самооцінювання, самоаналізу та саморегуляції власної музично-виконавської діяльності з показниками: *уміння здійснювати рефлексивний аналіз та оцінку власної музично-виконавської діяльності, наявність*

*рефлексивного осмислення навчально-виконавських дій, спроможність до саморегуляції та самокорекції музичного виконання.*

Відмітимо, що у процесі фортепіанного навчання простого озброєння підлітків знаннями, уміннями і навичками самостійної роботи, включення їх у творчу діяльність не буде достатньо, тому необхідним є періодичний «вихід» молодого музиканта у рефлексивну позицію, тобто усвідомлення ним власної музично-виконавської діяльності через рефлексивний аналіз та оцінку.

Екстраполюючи психологічне трактування Ю.Кулюткіним [34], рефлексивного аналізу в піаністичну сферу, зазначимо, що він полягатиме у переосмисленні дитиною підліткового віку змісту своєї індивідуальної свідомості у процесі фортепіанного навчання, а саме здійснюватиметься у вигляді «виходу з діяльності» та «віднаходження в діяльності». Згідно досліднику, уміння здійснювати рефлексивний аналіз та оцінку виступатиме як здатність підлітка усвідомлювати власну поведінку і музично-виконавську діяльність, за якого контроль і оцінка постають функціональними ланками саморегуляції мислення. Відтак, учень виступатиме для самого себе як об'єкт управління («я-виконавець» і одночасно суб'єкт управління («я-контролер»). Варто відмітити, що на більш низьких рівнях рефлексії даний показник буде сфокусовано на відображенні і контролі підлітками окремих своїх дій-операцій (наприклад, відпрацювання певного піаністичного прийому), які виконуються за готовою стандартною програмою навчання, в той час як на більш високих рівнях рефлексії учні, охоплюючи усю «картину», демонструватимуть контроль, планування та оцінку своїх дій у фортепіанному навчанні.

Обґрунтовуючи даний показник, поділяємо думку Г.Богіна [9], який намітив алгоритм рефлексивних дій в ході інтерпретування художнього тексту і вбачав інтерпретацію як висловлену рефлексію. Спираючись на трактування автора, вважаємо, що рефлексія підлітка проявляється як зв'язок між наявним досвідом та тим, що засвоюється, до того ж «зафарбовуючись» цим досвідом, у результаті чого відношення до досвіду змінюється і він (досвід) перетворюється на ще одне джерело досвіду. Отже, рефлексивний аналіз проступатиме у

фортепіанному навчанні як «звернення учня до свого досвіду, ураховуючи мислення, практичну діяльність, переживання – до всього того, що він бачив, чув, читав, думав, відчував і до того, чому і навіщо він так бачить, робить, думає, відчуває». Тому такий аналіз може протікати різними шляхами у відповідності до двох цілей, обидві з яких передбачають звернення уваги на дитину, де перша відобразатиме сторони відношень «підліток-світ» (відтворення світу у собі), а друга - відтворення себе у світі.

Доречно зазначити, що рефлексивне осмислення навчально-виконавських дій може виявляти, що зусилля підлітка спрямовані на попереднє обмірковування і продумування, різностороннє та ретельне осмислення музики ще до того, як її виконуватимуть руки. У даному контексті для підкріплення показника доцільно буде навести цитату Й.Гофмана, а саме «фортепіанне виконавство як таке має бути завжди на другому місті...учень зробить собі дуже гарну послугу, якщо він не попрямує до клавіатури доти, поки не усвідомить кожної ноти, секвенції, ритму, гармонії і всіх вказівок, які є у нотах...Тільки коли оволодієш музикою таким чином, можливо її «озвучувати» на роялі...» (Й.Гофман) [3].

Важливим показником рефлексивно-корекційного компонента є спроможність до саморегуляції та самокорекції музичного виконання. Цей показник унаочнюватиме процес самотворення і розвитку підлітка, його індивідуально-особистісних проявів, що у кінцевому результаті є метаморфозним оновленням і розвитком його психічних сил у формуванні умінь самостійної роботи, а отже і набутті початкової виконавської майстерності.

Однією з педагогічних думок і вимог видатного музичного діяча і засновника московської консерваторії М.Рубінштейна, який прищеплював своїм учням серйозне відношення до артистичної діяльності, розвивав у них волю до праці, було те, щоб учні, працюючи над твором, звітували собі про форму, гармонію, шукали прийоми і звук для створення стилю у виконанні. М.Рубінштейн був ворогом механічного тренування, вчив працювати

цілеспрямовано, усвідомлюючи необхідні завдання, раціонально розподіляючи час занять [3, с. 291].

Критерієм *самостійно-діяльнісного компонента* визначено міру спроможності учнів до самостійної навчально-виконавської діяльності з показниками: *спроможність учнів до самостійного опрацювання музичного матеріалу, здатність до самостійного застосування знань та умінь у нових навчально-виконавських ситуаціях, прояв творчої активності та самовираження у навчально-виконавській діяльності.*

Спроможність учнів до самостійного опрацювання музичного матеріалу дозволяє простежувати набуття і покращення ними якісної сторони фортепіанного навчання, виявляти наскільки дитина підліткового віку є незалежною від викладача в обранні різних шляхів опанування творів, наскільки діє «трафаретно», за усталеним, репродуктивним способом або навпаки, вільно і творчо прокладає новий «маршрут» пізнання кожного твору.

Г.Нейгауз, розуміючи важливість і користь усіх складових мотиваційної сфери учня на різних етапах становлення музиканта, виокремлював для початківців-піаністів саме бажання досягти результату і успіху у музично-виконавській діяльності. Маєстро проникливо зазначав, що «велике значення має удача, випадкова або заслужена, успіх і визнання» [51, с. 28]. Музикант у своїх педагогічних записках наводить приклади мотивів концертної діяльності С.Ріхтера та В.Горовиця, відмічаючи, що кожен з них обрав свій шлях, один з яких слідував за бажанням успіху, а інший – результату, націленому слугуванню мистецтву.

Природньо постає наступний показник *самостійно-діяльнісного компонента*, а саме – здатність до самостійного застосування знань та умінь у нових навчально-виконавських ситуаціях, який демонструватиме інтегративні спроможності підлітка, його адаптаційні можливості у використанні набутих знань та умінь, їх переналаштовуванні та регулюванні тих механізмів, які вже практично використовувалися, однак потребують постійного перегляду, коригування і оновлення.

Доречно зазначити, що таке оновлення може виступати для підлітка необхідністю відповідати визначеним сучасним вимогам як навчального, так і концертного виконання, тобто таким еталонам, моделям, які містять високі культурні орієнтири, спрямовують дотримуватися певних виконавсько-стильових та жанрових стандартів. Все це призводить до того, що підліток має самостійно підніматися від локального уміння, сформованого під наглядом викладача, до вершин узагальнення і самостійного прийняття рішення щодо вибору необхідних знань, «транспортувань» піаністичних умінь, методів роботи, результатів з одного на інший твір, примножуючи власні способи дії згідно ситуації і мети, підвищуючи власну самооцінку щодо професійних здібностей.

Відзначимо, що таке включення свого практично-теоретичного багажу в нові умови та навчально-виконавські ситуації може носити «одиничний» характер без синтезування способів роботи над творами, що обмежує перенесення досягнутих художньо-виконавських результатів, оскільки позбавлене узагальненого проникнення у стиль, інтонаційні особливості тематичного розвитку. В інших варіантах самостійне застосування знань і умінь підлітком може фіксувати окремі випадки засвоєних закономірностей загальної структури і змісту музичних творів різних стилів і жанрів, наповнюючи дії учня раціональністю та ефективністю.

Доцільно зазначити, що у разі, якщо підліток демонструє творче використання засвоєних методів пізнання і фортепіанної роботи, це свідчитиме, що він активно і ефективно набуває умінь самостійного опрацювання творів, що дозволяє стверджувати, що учень є спроможним самостійно розкривати ідейний і художньо-естетичний зміст, швидко засвоювати музичні твори різної складності і новизни, застосовуючи безліч способів до вивчення різних інструментальних творів.

Останнім показником самостійно-діяльнісного компонента є прояв творчої активності та самовираження у навчально-виконавській діяльності. Це може проявлятися у двох напрямках: через соціальну активність, тобто

залученість до різноманітних творчих проєктів, участь підлітка у різних концертах, музичних конкурсах, фестивалях задля прокламації та випробовування власних сил та ін. Через індивідуальну активність, яка демонструватиме жагу до творчого самовираження і бажання поділитися оригінальністю думок, своєрідністю поглядів молодого виконавця. У обох випадках це поставатиме вищою ланкою навчання, оскільки актуалізуватиме сплав з внутрішніх імпульсів, підкріплених усвідомленням дитиною обсягу і складності піаністичної роботи, сформованих практичних піаністичних умінь, які дозволятимуть не лише втілювати власне «бачення», чути себе, а і слугуватимуть натхненням, породжуватимуть, живитимуть та збагачуватимуть творче життя.

Відомим є факт, що для будь-якого розвитку важливе місце посідає психічна активність особистості, яка за твердженням А.Готсдінера [20, с. 35], є «глибокою зосередженістю уваги на предметі музичної діяльності і спрямованої на неї реалізації системи рухів» [20, с. 35]. Тому виконавська творча активність може простежуватися через стремління до ознайомлення і розумування нових та більш складних музичних творів. Також у пошуку нових змістів і осмисленні вже відомих інтерпретацій, авторських прочитань музичних творів. Водночас доцільно підкреслити, що сама по собі активність та ініціативність не зумовлює формування умінь самостійної роботи, а лише спрямовує до неї.

Доречно підкреслити, що активність має підкріплюватися операційною, дієвою стороною у навчально-виконавській діяльності, зокрема проявлятися у змістовності виконання, умінні розкрити глибину твору, його настрою та думок, художньою ініціативою.

Поділяючи думки М.Метнера [43], орієнтуємось на його практичний досвід в обґрунтуванні даного показника. Педагог в процесі роботи над твором з учнями не дозволяв відхилень від суворого дотримання тексту (ритм, динаміка), а вимагав гарно засвоїти тканину твору і лише потім дозволяв шукати ту свободу, яка була б необхідною, закономірною, а не поставала



плодом випадкового настрою виконавця. Свобода, імпровізація, в його уявленні, мала б з'являтися як результат глибоко продуманої роботи. Тому те, наскільки підліток дотримується авторського тексту, не порушуючи його задуму, а лише згодом, збагачуючи власними прочитаннями нюансів, ритмічної та динамічної картини в цілому буде проявляти сформованість його морально-етичних та естетичних поглядів, які віддзеркалюють загальний рівень культури та піаністичну «етику виконання» - дотримання стилістичної достовірності (точності, скрупульозності), співзвучність манері творчої індивідуальності автору інструментального твору, естетичному колориту епохи, особливостей жанру тощо.

Цікавою і цінною рекомендацією Н.Метнера [43], вважаємо також ведення записів власних міркувань, які виникають під час занять, оскільки прості, відомі істини нерідко забуваються. Отже, такі прояви засвідчуватимуть, що підліток займає активну позицію у навчально-виконавській діяльності, є небайдужим на своєму шляху до творчої самореалізації. Варто згадати, що такий досвідчений педагог як О.Гольденвейзер, прагнучи до розвитку індивідуальності учня, не нав'язував ані технічних прийомів, ані інтерпретації, але ретельно спостерігав за природністю та глибиною виконання [3]. Тому природність має бути характерною рисою як результат здійсненої внутрішньої роботи підлітка, яка потребуватиме виходу назовні і буде способом самовираження.

Підтвердження цього обґрунтування вбачаємо також у настановах Г.Ципіна, який наголошував, що виконавське мистецтво «вимагає не репродуктивного відображення музики в уявленні виконавця, а ініціативного, творчого, тісно пов'язаного з діяльністю уяви, зі складною індивідуальною переробкою сприйнятого матеріалу» [77, с. 75].

Для більшої наочності компонентну структуру формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, а також розроблені критерії та показники подаємо у таблиці 2.1.

*Критерії та показники сформованості умінь самостійної роботи  
підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих  
мистецьких навчальних закладах*

<i>Компонент: Мотиваційно-спрямований</i>	
<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>
<i>Рівень мотивації підлітків до самостійної фортепіанної роботи</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Наявність інтересу до самостійної роботи.</li> <li>2. Прагнення до самостійного збагачення знань та набуття умінь самостійної роботи, бажання досягти результату та успіху в навчальній музично-виконавській діяльності.</li> <li>3. Змістовність і переконливість аналізу інструментальних творів.</li> </ol>
<i>Компонент: Пізнавально-операційний</i>	
<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>
<i>Ступінь опанування підлітками самостійною пізнавально-пошуковою діяльністю</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Прагнення до пізнання, самостійність мислення.</li> <li>2. Вияв пізнавально-пошукової активності, здатність учнів до усвідомлення власної музично-виконавської діяльності.</li> <li>3. Уміння самостійно оперувати способами роботи над інтерпретацією музичних творів.</li> </ol>
<i>Компонент: Рефлексивно-корекційний</i>	
<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>

<i>Міра здатності підлітків до самооцінювання, самоаналізу та саморегуляції власної музично-виконавської діяльності</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Уміння здійснювати рефлексивний аналіз та оцінку власної музично-виконавської діяльності.</li> <li>2. Наявність рефлексивного осмислення навчально-виконавських дій.</li> <li>3. Спроможність до саморегуляції та самокорекції музичного виконання.</li> </ol>
<i>Компонент: Результативно-діяльнісний</i>	
<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>
<i>Міра спроможності учнів до самостійної навчально-виконавської діяльності</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Спроможність учнів до самостійного опрацювання музичного матеріалу.</li> <li>2. Здатність до самостійного застосування знань та умінь у нових навчально-виконавських ситуаціях.</li> <li>3. Прояв творчої активності та самовираження у навчально-виконавській діяльності.</li> </ol>

Для побудови організаційно-методичної моделі формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання необхідно розробити педагогічні умови успішної організації цього процесу. На думку науковців [1; 18; 30; 46; 55; 80; 83], під педагогічними умовами розуміється сукупність факторів, які значно впливають на ефективність навчально-виховного процесу та обґрунтовується положенням педагогічної науки про те, що для формування їх необхідно створювати для особистості такі ситуації, у яких означений феномен міг би виявлятися і закріплюватися.

Загально-філософська позиція наукового пізнання представл універсальне значення умови, як сукупності явищ, об'єктів, необхідних для виникнення, існування, або зміни певного об'єкту. Умова необхідна для виявлення ставлення до предмета оточуючих обставин-явищ, без яких він (предмет) існувати не може. Також, умова це відношення речі стосовно тих чинників,

завдяки яким вона виникає й існує, тобто, це й середовище, й обставини, і можливість виконання, або ж існування та розвиток чогось іншого, нового.

З позицій мистецької педагогіки умова, це обставина зовнішнього та внутрішнього характеру, що спеціально створюються та реалізуються в освітньому середовищі, цілеспрямовано, вона є достатньою та обов'язковою для досягання успішності в досягненні навчальної чи освітньо-виховної мети (за Г. Падалкою) [55].

Розробка педагогічних умов пов'язана з необхідністю вирішення різноманітних суто педагогічних проблем і в узагальненому трактуванні може бути визначене як: сукупність заходів, спрямованих на підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Визначення педагогічних умов на основі узагальнень дозволяють нам розглядати умови як зовнішні і внутрішні обставини, чинники, сукупність педагогічних заходів, що сприяють успішному перебігу, реалізації організаційно-педагогічного, психолого-педагогічного, дидактичного супроводу мистецьких процесів.

На основі проведеної дослідницької роботи нами розроблено педагогічні умови формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, а саме: *стимулювання ініціативи, активності та самостійних проявів учнів у фортепіанному навчанні; забезпечення творчої атмосфери інтерпретаційної роботи зі створення яскравого художньо-музичного образу творів; актуалізації спонукання учнів до пізнавально-пошукової інструментальної діяльності.*

Перша педагогічна умова - *стимулювання ініціативи, активності та самостійних проявів учнів у фортепіанному навчанні* є необхідною у процесі успішної фортепіанної підготовки. Адже інтерес до самостійної діяльності призводитиме до появи і розуміння нагальних завдань, які підліток має вирішувати самотужки в процесі фортепіанного навчання, а саме: усвідомлювати кожен елемент створюваних ним художніх інтерпретацій, обирати зручну аплікатуру, прийоми звуковидобування, педалізацію,

фразування, обмірковувати динамічний та агогічний план, звертати свою увагу на логіку розгортання музичного матеріалу, гармонічного співвідношення деталей і цілого.

Доцільно також підкреслити, що прояв зацікавленості, ініціативності в процесі фортепіанного навчання старшокласників, в подальшому набуватиме більшої свідомості та глибини, а «підлітки з їх підкресленою тенденцією до самостійності, стають особливо активними» [36, с. 263]. У даному контексті слушно навести погляди відомого психолога М.Левітова, котрий наголошує на необхідності надання матеріалу для прояву активності дітям підліткового віку, яка реалізовуватиметься у діях. Дослідник вказує, що стан зацікавленості обов'язково має бути підтриманим викладачем за рахунок збагачення учня необхідною попередньою інформацією для перетворення її (зацікавленості) на стійкий інтерес [36, с. 288].

Учений справедливо відмічає, що все, що є значущим для школяра, – сильніше діє на його психіку та поведінку, а відтак, інтерес до самостійної діяльності є тим «привідним паском» [37], котрий ініціює навчальний процес з метою набуття умінь самостійної роботи, виступає спонукальною силою пізнавальної діяльності, супроводжуючи її емоційно-позитивним відношенням до змісту і процесу.

Інтерес дитини підліткового віку до самостійної діяльності суттєво позначатиметься на підвищенні інтелектуального рівня, що виявиться назовні через допитливість, чутливість (уважність) до проблеми, подив у віднаходженні протиріч, підвищену працездатність та самовіддачу, впевненість, радість пізнання, почуття захопленості. Водночас, поява різноманітних особистісних інтересів, навіть в одній сфері (навчання гри на фортепіано) може відволікати учня початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу на дотичні, проте не першочергові завдання, створюючи додаткові перешкоди у керуванні своєю поведінкою і виявлятися як специфічні труднощі в часовому проміжку між виникненням і втіленням наміру здійснювати самостійну діяльність. Це може, згідно спостережень Л.Божович [11], яскраво виявлятися

через прагнення підбирати аргументи на користь більш емоційно привабливої поведінки за рахунок необхідної (яка є вимогою). Тому, враховуватимемо, що сильні емоції здатні частіше, ніж у дорослих, блокувати розумні, раціональні рішення, заважаючи самовизначенню і появі стійкого інтересу до фортепіанного навчання. У той же час, у підлітків, яких вже сформоване достатньо чітке уявлення про себе як піаніста, поведінка відрізнятиметься більшою організованістю і спрямованістю на досягнення поставленої мети [58, с.234]. Окрім того, вищезазначена педагогічна умова сприяє самостійній підготовці підлітків до концертно-практичної діяльності.

Друга педагогічна умова - *забезпечення творчої атмосфери інтерпретаційної роботи підлітків зі створення яскравого художньо-музичного образу творів* сприяє виробленню умінь учнів самостійно оперувати способами роботи над інтерпретацією музичного твору, що відносяться до складних і узагальнених умінь, які надають підлітку мобільності, рухливості, варіативності у процесі фортепіанних занять.

Доречно зауважити, що ця педагогічна умова є значущою для фортепіанного навчання, адже учень кожного разу при ознайомленні та подальшому розучуванні музичного твору має користуватися специфічною природою умінь, які розкривається через свідомість, інтерактуальність, цілеспрямованість, довільність, плановість, прогресивність, практичну дієвість, злиття розумових і практичних дій, а також варіативність способів досягнення цілей діяльності [44, с. 52-53]. Серед умінь самостійно оперувати способами роботи над інтерпретацією К.Ігумнов першочергово виділяв пошук так званих «інтонаційних точок» фрази, що надають пов'язаності та рельєфності окремих мотивів. Педагог спрямовував учнів на виокремлення точок тяжіння, які притягують до себе центральні вузли, на яких все будується, бо вони дуже пов'язані з гармонічною основою. Музикант неодноразово зазначав, що «для мене в реченні, в періоді завжди є центр, точка, до якої все тяжіє до якої все ніби прагне. Це робить музику більш ясною, цілісною, пов'язує одне з іншим» [45]. Вважаємо також зазначити, що самостійне оперувати способами роботи

над інтерпретацією інструментального твору невідмовно діє у будь-яких ситуативних випадках.

Педагогічна умова забезпечення творчої атмосфери інтерпретаційної роботи підлітків зі створення яскравого художньо-музичного образу творів побудована на основі діалогової творчої взаємодії, що вчитель, у процесі цієї роботи має бути терплячим і толерантним по відношенню до учня. Окрім того, спокій і витримка викладача має проявлятися також і у часовому розумінні. Л.Баренбойм, висвітлюючи даний аспект взаємодії говорив, що «музична педагогіка не мириться з метушнюю, квапливістю, поспіхом, їй потрібен час і спокій, щоб дати зробленому відстоятися і щоб почався природній розвиток і зростання [6, 263].

У процесі впровадження педагогічної умови забезпечення творчої атмосфери інтерпретаційної роботи учнів зі створення яскравого художньо-музичного образу творів важливо виховувати у підлітків бажання досягти успіху в фортепіанному навчанні, що має мобілізувати їхню навчальну діяльність, бути метою, що виконуватиме функцію позитивного самопідкріплення. Доречно навести висловлювання Г.Нейгауза про те, яке велике значення становлення музиканка відіграє бажання досягти позитивного результату в музично-виконавській діяльності [51, 28].

Саме забезпечення творчої атмосфери фортепіанних занять дозволяє створити той сплав, який сприятиме успішному формуванню умінь самостійної роботи підлітків. Слід підкреслити, що одним із різновидів проявів самостійного опрацювання музичного матеріалу в процесі роботи над його інтерпретацією є вміння розчленовувати музичну фразу на певні мотиви, детальне її пропрацювання і подальша робота над цілісністю виконання мелодії (вимагає уявлення руху, нюансування), слухання послідовності акордів супроводу. Відмітимо, що чим більше арсенал технічних навичок учня і багаж його музичних уявлень, тим можливіше йому уявити найближчу виконавську мету, коректувати і доповнювати її. Самостійне опрацювання музичного матеріалу передбачає наявність та удосконалення усвідомленого інтонування,

яке базується на умінні чути динаміку звукових співвідношень, багатство динамічної та ритмічного нюансування і вимагає великої слухової чутливості від підлітка.

У цьому процесі підліток має відчувати характер мелодії, зрозуміти її виразний смисл і знайти виконавську форму, тому він має правильно сформулювати перед собою піаністичну задачу для пошуку характерного тембру звука і його нюансів, ритмічної організації, фразування, темпу, що так необхідно для інтерпретування музичного твору. З цієї позиції учень самостійно визначатиме і правильно розподілятиме центри тяжіння нижчого та вищого порядків та меж мотивів й фраз, де менші побудови складають у більш масштабні, а розподілення музичного потоку відбувається завжди у напрямку від слабого часу до сильного. Отже, свідомий пошук найкращої форми вираження змісту і кращої якості її втілення, оскільки в ході опрацювання учень одночасно поглиблюватиме і уточнюватиме для себе розуміння самого образу.

Третя педагогічна умова - *актуалізації спонукання учнів до пізнавально-пошукової інструментальної діяльності* налаштовує підлітків на таку пізнавальну роботу, що дозволяє її інтенсифікувати за рахунок протистояння різним відволікаючим факторам і спонукає учнів до наполегливої та завзятої роботи.

Достеменним є факт, що фортепіанне навчання підлітка не є простою механічною сумою неупорядковано діючих навичок, воно структурно охоплюється і упорядковується цілісними динамічними тенденціями – прагненнями і інтересами. Тому прагнення до пізнання налаштовуватиме підлітків у процесі фортепіанного навчання на певну форму поведінки, що дозволить їм бути більш організованими. Таким чином, буде створено комплекс зусиль, спрямованих на пізнання, вольових, емоційних та інтелектуальних переживань, які втілюватимуть у собі найзначущі для учня цілі та смислосмістові вимоги (прагнення), стимулюючи процес перетворення об'єктивно цікавого у особистісно значуще, яке у дійсному і майбутньому



складатиме базу для реалізації закономірного переходу зовнішнього у внутрішнє. Також, цілі навчання для підлітка трансформуватимуться в мотиви навчальної діяльності, тож його внутрішні спонукання поставатимуть результатами зв'язків і відношень школяра з «пізнавальним» середовищем, яке зумовлене його діяльністю.

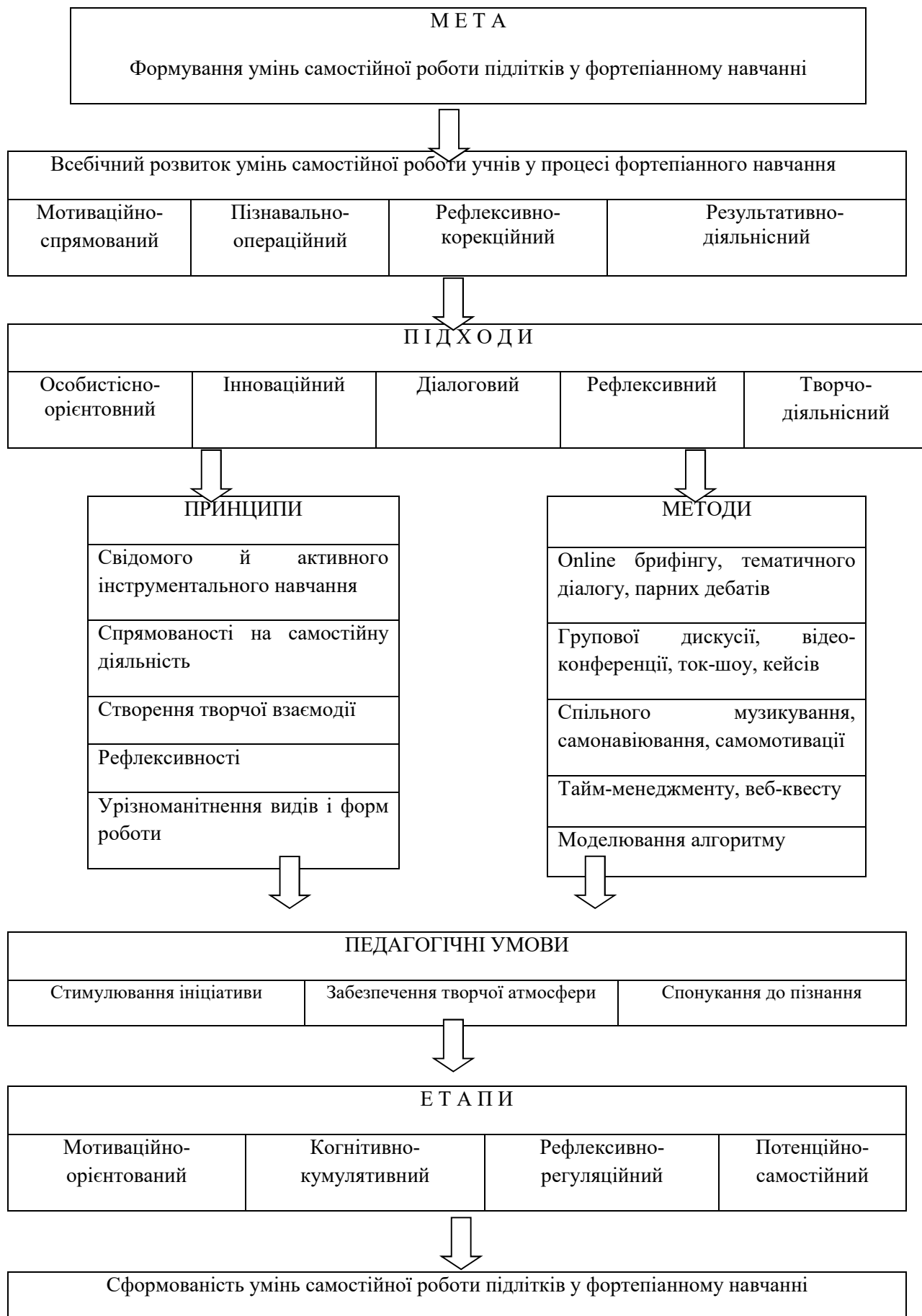
Згідно концепції Г.Щукіної, прагнення до пізнання походить та трансформується з відносно стійких пізнавальних інтересів, активізуючись і поступово закріплюючись у мотиві навчання. Дослідниця коректно уточнює, що достатньо стійкий прояв пізнавального інтересу являє собою єдине ціле з потребою пізнання, коли учень не просто хоче навчатися, а не може не навчатися [80, с. 98-99]. У той же час, авторка констатує, що для більшості підлітків цей внутрішній стимул навчання ще не настільки сильний, тому потребує зовнішньої стимуляції.

З цієї позиції пізнавально-пошукова активність демонструє інтенсивність і динаміку протікання самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання, а також широту його інтересів чи локальну сфокусованість. Необхідно зазначити, що пізнавально-пошукова активність володіє значущими ресурсами, оскільки підліток у ній демонструє вибірковість, «навмисність», активність та ініціативність діяльності, тобто ті риси, які відбивають сутність психічно-процесуальної сфери.

Педагогічна умова актуалізації спонукання учнів до пізнавально-пошукової інструментальної діяльності є розгорнутою у часі з домінуванням дослідницького виду. Результати досліджень А.Маркової засвідчили, що взаємозв'язок типів відношення учнів до навчання зі станом навчальної діяльності, виокремлюючи: негативне, байдуже (нейтральне), позитивне (аморфне, нерозчленоване), позитивне (пізнавальне, відповідальне, усвідомлене), позитивне (особистісне, відповідальне, дієве) ставлення. Науковиця вказує, що для перших трьох типів активностей дітей навчальна діяльність здійснюється відповідно до окремих інструкцій та зразків дій з перевагами споглядально-аморфного прояву, тоді як для двох останніх

характерним є перевизначення і довизначення завдань вчителя, додавання самостійно поставлених цілей, виконання дій за власною ініціативою. Дослідниця відмічає, що «спостерігається розрізнення школярем способу та результату дії, усвідомлене стремління до пошуку різних способів, засвоєння і «бачення» усієї структури навчання в цілому, оволодіння уміннями планувати і оцінювати свою навчальну діяльність до її здійснення, перевіряти та корегувати себе на кожному етапі роботи, розгорнутий самоконтроль та самооцінка» [39, с. 13]. Згідно зазначеного, пошуково-пізнавальна активність учнів може варіюватися у спектрі від прояву підлітком ситуативного інтересу до більш інтенсивного і стійкого, проявляючись у межах наступних предметних полів: широко пізнавальних, навчально-пізнавальних та поля самоосвіти. Також необхідно зазначити, що прояви можуть фіксуватися у прийнятті рішення завдання, зверненні до викладача за додатковими відомостями, поясненнями, прикладами, у самостійних діях з пошуку різних способів рішення. На думку сучасних науковців (В. Загвязинський, І. Зязюн, С. Сисоєва та ін.), вияв пошуково-пізнавальної активності передбачає ряд необхідних спеціальних умов: створення умов для пошуку; уведення в навчальний процес евристичних програм, науково-дослідної практичної діяльності; використання системи організації творчої діяльності (індивідуальної, колективної), тощо.

Розроблено методичну модель формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, що від постановки мети й основних завдань охоплює: наукові підходи (особистісно-орієнтований, інноваційний, діалогічний, рефлексивний, творчо-діяльнісний), основні принципи підготовки учнів до самостійної пошукової діяльності, педагогічні умови, етапи експериментально-педагогічної роботи (мотиваційно-орієнтований, когнітивно-кумулятивний, рефлексивно-регуляційний, потенційно-самостійний), ефективні методи формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, що разом становить повний технологічний цикл (рис. 2.1).



*Рис. 2.1. Модель формування самостійної роботи підлітків у фортепіанному навчанні*

## Висновки до другого розділу

Теоретико-методичний аналіз формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах дозволив дійти таких висновків:

- визначено основні принципові положення, серед них принципи фортепіанного навчання підлітків а саме: принцип свідомого й активного інструментального навчання; принцип спрямованості на самостійну мистецьку діяльність; принцип створення діалогової творчої взаємодії; принцип рефлексивності фортепіанної підготовки; принцип урізноманітнення видів і форм діяльності учнів у процесі розвивального навчання. Принцип свідомого й активного інструментального навчання втілює те, що вчитель не має давати учню готовий набір знань, умінь та навичок, він лише закладає основу, методологію і методику пізнання. Принцип спрямованості на самостійну мистецьку діяльність, передбачає здатність підлітків самостійно мислити і уміння самостійно діяти. Принцип створення діалогової творчої взаємодії є похідним від особистісно-орієнтованої педагогіки, маючи в основі спілкування між вчителем, який має високий рівень мистецьких знань і учнем, який ці знання набуває, в результаті цього і вчитель і учень навчаються, пізнають, засвоюють і створюють суспільно значущий мистецький досвід. Принцип рефлексивності фортепіанної підготовки досягається через спрямованість мислення підлітка на усвідомлення власних форм фортепіанного навчання, зокрема може виступати як психічний процес, психічна властивість і як психічний стан одночасно. Принцип урізноманітнення видів і форм діяльності учнів у процесі розвивального навчання передбачає індивідуальний вибір найкращого для даного учня шляху, який включає різні форми роботи, прийоми, види діяльності;

- розроблена компонентна структура (мотиваційно-спрямований, пізнавально-операційний, рефлексивно-корекційний та результативно-діяльнісний), критерії та показники означеного феномена. Критерієм

мотиваційно-спрямованого компонента визначено рівень мотивації підлітків до самостійної роботи з показниками: наявність інтересу до самостійної роботи, прагнення до самостійного збагачення знань та набуття умінь самостійної роботи, бажання досягти результату та успіху в навчальній музично-виконавській діяльності, змістовність і переконаність аналізу творів. Критерієм пізнавально-операційного компонента визначено ступінь опанування самостійною пізнавально-пошуковою діяльністю з показниками: прагнення до пізнання, самостійність мислення, пізнавально-пошукова активність, здатність учнів до усвідомлення власної музично-виконавської діяльності, уміння самостійно оперувати способами роботи над інтерпретацією музичних творів. Критерієм рефлексивно-корекційного компонента визначено міру здатності до самооцінювання, самоаналізу та саморегуляції власної музично-виконавської діяльності з показниками: уміння здійснювати рефлексивний аналіз та оцінку власної музично-виконавської діяльності, наявність рефлексивного осмислення навчально-виконавських дій, спроможність до саморегуляції та самокорекції музичного виконання. Критерієм результативно-діяльнісного компонента визначено міру спроможності учнів до самостійної навчально-виконавської діяльності з показниками: спроможність учнів до самостійного опрацювання музичного матеріалу, здатність до самостійного застосування знань та умінь у нових навчально-виконавських ситуаціях, прояв творчої активності та самовираження у навчально-виконавській діяльності;

- розроблено педагогічні умови формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, а саме: стимулювання ініціативи, активності та самостійних проявів учнів у фортепіанному навчанні; забезпечення творчої атмосфери інтерпретаційної роботи зі створення яскравого художньо-музичного образу творів; актуалізації спонукання учнів до пізнавально-пошукової інструментальної діяльності. Перша педагогічна умова стимулювання ініціативи, активності та самостійних проявів учнів у фортепіанному навчанні є необхідною у процесі успішної фортепіанної

підготовки, адже інтерес до самостійної діяльності призводитиме до появи і розуміння нагальних завдань, які підліток має вирішувати самотужки в процесі фортепіанного навчання. Друга педагогічна умова забезпечення творчої атмосфери інтерпретаційної роботи підлітків зі створення яскравого художньо-музичного образу творів сприяє виробленню умінь учнів самостійно оперувати способами роботи над інтерпретацією музичного твору, що відносяться до складних і узагальнених умінь, які надають підлітку мобільності, рухливості, варіативності у процесі фортепіанних занять. Третя педагогічна умова актуалізації спонукання учнів до пізнавально-пошукової інструментальної діяльності налаштовує підлітків на таку пізнавальну роботу, що дозволяє її інтенсифікувати за рахунок протистояння різним відволікаючим факторам і спонукає учнів до наполегливої та завзятої роботи;

- розроблено методичну модель формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, що від постановки мети й основних завдань охоплює: наукові підходи, основні принципи підготовки учнів до самостійної пошукової діяльності, педагогічні умови, етапи експериментально-педагогічної роботи, ефективні методи формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, що разом становить повний технологічний цикл.

Основні матеріали розділу викладені у роботах автора [69; 70; 71; 72; 73; 74].

### **Список використаних джерел до другого розділу**

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования : учеб. для студ. М.: Академия, 2004. 336 с.

2. Аверин В.П. Психология детей и подростков. Уч. пособие. – С-Пб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379с.

3. Алексеев А. История фортепианного искусства: Учебник. В 3-х ч. Ч. 1.2. – 2-е изд., доп. – М.: Музыка, 1988. – 415с.

4. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс (Книги 1-2). – М.: Музыка, 1971. – 376с.
5. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л.: Музыка, 1974. – 336с.
6. Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – Л.: Музыка, 1969. – 288с.
7. Баренбойм Л.А. За полвека: очерки, статьи, материалы. – М.:Сов.композитор, 1989. – 365с.
8. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения (в 2 томах). – М.: Педагогика. – 1979. Том 1, Том 2.
9. Богин Г. И. Типология понимания текста: учеб. пособие / КГУ. Калинин, 1986. – 87с.
10. Бодина Е.А. Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века : учебник для вузов / Е.А.Бодина. – М.: Юрайт, 2021. – 333с.
11. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоняжиной. – М., 1972. С.7-44с.
12. Брилін Б.П., Козир А.В. Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики / Б.П.Брилін, А.В. Козир // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені ВО Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. -2010.-№ 31.-С. 11-18
13. В классе А.Б.Гольденвейзера: Сб. статей. Сост. Д.Благой, Е.Гольденвейзер. – М.: Музыка, 1986. – 214с.
14. Возрастная и педагогическая психология / Уч. пос. для студентов пед. ин-тов Под ред. А.В. Петровского – М.: Просвещение, 1973. – 288с.
15. Выготский Л.С. Педология подростка. Избранные главы //Собрание сочинений в 6 тт. Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б.Элькониной. – М.: Педагогика, 1984, С. 5-268с.

16. Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998.— 479, [1] с.
17. Голицын Г.А. Рефлексия как фактор развития Текст.: сб. науч. трудов / Г.А. Голицын // Рефлексия в науке и обучении. Новосибирск, 1989. - С.85-88.
18. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Гончаренко. – Вид-во «Волинські обереги», 2011. – 552 с.
19. Гризоглазова Т.І. Методика навчання гри на фортепіано: навчальний посібник /Т.І. Гризоглазова. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 169 с.
20. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М.: МИП «НВ Магистр», 1993. – 193с.
21. Додонов Б.М. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
22. Доренский С.Л. Статьи. Интервью / Составитель Р.Р.Шайхутдинов. МГК им. П.И. Чайковского; МГК им. М.И. Глинки. – Уфа, 2000. – 56с.
23. Занюк С. С. Психологія мотивації : Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 304с.
24. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования. / Э.Ф. Зеер, Э.Э.Сыманюк // Педагогическое образование в России. 2014. — № 3. — С. 74-82.
25. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник по педагогической психологии. – 2000. – 384с.
26. Зись А. Я. Искусство и эстетика. Введение в искусствоведение. Изд.2-е, испр. и доп. – М.: Искусство, 1974. – 447с.
27. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности /Е.П.Ильин: Питер; СПб.; 2009. - 434 с.
28. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т.24 №5. – с.47
29. Коган Г. Работа пианиста. – М.: Классика – XXI, 2004. – 204с.



30. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія] / А. В. Козир. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
31. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-методич. посіб. / А.В. Козир, В.І. Федоришин. – К. : Вид-во НПУ ун-т імені М.П.Драгоманова, 2012. – 263 с.
32. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304с.
33. Кременштейн Б. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано. – М.: Классика-XXI. 2003 – 128с.
34. Кулюткин Ю.К. Эвристические методы в структуре решений / Ю.К. Кулюткин. - М.: Педагогика, 1970. – 232с.
35. Кэрл Э., Изард К. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2012. – 464с.
36. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М.:Просвещение, 1964. – 344с.
37. Лук А. Н. Мышление и творчество. – М.:Политиздат, 1976. – 144с.
38. Малинковская А.В. Фортепианно-исполнительское интонирование. Исторические очерки : учеб. пособие для вузов / А.В.Малинковская. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 191с.
39. Маркова А. К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308с.
40. Матюшкин А. М. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А.М. Матюшкина. – Л. – М.:Педагогика, 1991. – 160с.
41. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. - М.: Музыка, 1976.- 254с.
42. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. – М.: Композитор, 1993. – 268с.
43. Метнер Н.К. Повседневная работа пианиста и композитора: Страницы из записных книжек / Сост. А.М. Гурвич, Л.Г.Луковский ; вступ. статья, коммент. П.И. Васильева. – 2-е изд. – М.: Музыка, 1979. – 71с.

44. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е.А. Милерян. – М.:Педагогика, 1973. – 299с.
45. Мильштейн Я. И. Константин Николаевич Игумнов. – М.: Музыка, 1975. – 471с.
46. Мозгальова Н.Г. До питання про мотивацію музичного мислення майбутнього вчителя музики /Н.Г. Мозгальова //Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук праць. – К.: НПУ, 2003. – Вип. 10. – С.196-201.
47. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. /Н.Є.Мойсеюк. – 3-є вид., допов. – К.: ВАТ «КДНК», 2001. – 608 с.
48. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці /Валентин Олексійович Моляко. – К.: Т-во «Знання» УРСР, 1989. – 48 с.
49. Мясичев В.Н. Готсдинер А.Л. Что есть музыкальность? //Советская музыка. – 1975. - №2. - С.82-95.
50. Мясичев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1960, с. 148
51. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.
52. Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма. М.:Музыка, 1980. – 112с.
53. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. – М., 1991.
54. Основи викладання гри на фортепіано : навчальний посібник до курсів «Музично-інструментальне виконавство», «Основний музичний інструмент», «Виконавське мистецтво», «Історія і методика вищої мистецької освіти» / Укл. Стотика І.Г., Власенко Е.А. – Мелітополь, 2020. – 93с.
55. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с.
56. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996. - 512 с.

57. Петрушин В.И. Музыкальная психология : для сред. и высш. музык. учеб. заведений / В.И. Петрушин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.:Владос, 1997. – 383с.
58. Психология подростка. Хрестоматия. – М.: АНГ «Психологическая электронная библиотека, 2008. – 427с.
59. Роменець В. А. Психологія творчості : Навч. посібник. – 3-тє вид. – К.: Либідь, 2004. – 288с.
60. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии – Издательство: Питер, 2002.- 720 с.
61. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: 1959, с. 137
62. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Навч. посібник. – К.: 2002. – 270с.
63. Савшинский С. И . Работа пианиста над музыкальным произведением. – М.; - Л.: Музыка, 1964. – 174с.
64. Старчеус М.С. Личность музыканта. - М.: Московская государственная консерватория им. П.И.Чайковского, 2012. – 848с.
65. Столович Л.Н. Жизнь – творчество – человек. – М.: Политиздат, 1985. – 415 с.
66. Теория и методика обучения игре на фортепиано : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. А.Г.Каузовой, А.И. Николаевой. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. – 368с.
67. Тимакин Е. Воспитание пианиста. – М.:Советский композитор, 1989. – 144с.
68. Уолтер Г. Живой мозг. - М.: Мир, 1966. – 302с.
69. У Цзяньцінь Функціональний аналіз самостійної роботи підлітків у процесі інструментального навчання. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. Вип. 25 (30). К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2018. С. 49-59.

70. У Цзяньцінь. Scientific and theoretical aspects of independent work of adolescents. Науково-теоретичні аспекти самостійної роботи підлітків. Scientific journal innovative solutions in modern science: ТК Meganom LLC, 2021. Vol. 1 (45) January, 2021. 181-197. ISSN 2414-634X.

71. У Цзяньцінь. Специфіка та зміст самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання. International Multidisciplinary Conference Science and Technology of the Present Time: Priority Development Directions of Ukraine and Poland. Wolomin, Republic of Poland, 19–20 October 2018. Volume 3. Wolomin: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. P. 47-50.

72. У Цзяньцінь. Специфіка фортепіанного навчання учнів у школах Китаю та України. Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018 р. С. 169-171.

73. У Цзяньцінь. Критеріально-рівнева характеристика сформованості умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання. Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019 р. С. 119-121.

74. У Цзяньцінь. Методи формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021 р. С. 132-136.

75. Фейнберг С. Мастерство пианиста. М.:Музыка, 1978. – 207с.

76. Хентова С. Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве. – М.:Музыка, 1966. – 314с.

77. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Музыка и пение» - М.: Просвещение, 1984. – 246с.

78. Чистякова Г.Д. Развитие саморегуляции понимания в школьном возрасте // Вопр. психологии – 1988. , №4. С.63-69.

79. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. – М.: Наследие ММК, 2005. – 800с.
80. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : Учеб. пособие.- М.: Просвещение, 1979. – 160с.
81. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков // Вестник практической психологии образования. 2012. Том 9. № 4. С. 73-75.
82. Юдин Э.Г. Методологический анализ как направление изучения науки /Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1986. – 261 с.
83. Юник Т.І. Удосконалення методики запам'ятовування музичного тексту як засіб розвитку виконавської майстерності студентів-піаністів (на матеріалі педагогічних ВНЗів): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (музика)» /Т.І. Юник. – К., 1996. – 21 с.
84. Яковлев М. М. Григорий Гинзбург: статьи, воспоминания, материалы. М.: Сов. композитор, 1984. – 285с.
85. Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian /Pod red. J.Sarana – Lublin: Wyd-wo UMCS, Lublin, 2000. – 413s.
86. Kluczowe dane o edukacji w Europe. – Warszawa: [Komisia Europejska, Edukacja i Kultura: EURYDICE, Eurostat], 2001. – 261 s.
87. Ruszkowski J., Gornics E., Zurek M. Leksykon integracji europejskiej – Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. – 636 s.

## РОЗДІЛ III

# ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

### 3.1 Діагностика сформованості умінь самостійної роботи підлітків у фортепіанному навчанні

Теоретична розробленість проблеми формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах потребує практичного впровадження та експериментальної перевірки. З цією метою була розроблена дослідно-експериментальна робота, котра містила три послідовно проведені етапи: констатувальний (визначення стану досліджуваної проблеми); формувальний (впровадження експериментальної методики); контрольний (перевірка ефективності авторської методики).

Дослідно-експериментальна робота з формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання проводилась із учнями 5-8 класів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів. На різних етапах дослідження до реалізації експериментальної методики долучались викладачі фортепіано, батьки, представники професійних спілок і громадських організацій, оскільки «здобуття позашкільної освіти ґрунтується на принципі добровільності вибору типів закладів та видів діяльності, ...здійснюється за участю батьків або осіб, які їх замінюють, трудових колективів, громадських об'єднань, товариств і фондів» [5].

Задля вивчення стану досліджуваної проблеми перед проведенням першого етапу дослідно-експериментальної роботи (констатувального експерименту) були проведені дослідницькі заходи, результати яких лягли в основу розробки діагностики сформованості умінь самостійної роботи підлітків

у процесі фортепіанного навчання. Так, нами була проаналізована нормативна документація початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів: типові освітні програми з музичного мистецтва: інструментальні класи, річні та навчальні плани роботи; навчальні програми з навчальної дисципліни «Музичний інструмент фортепіано»; плани і протоколи засідань методичних об'єднань спеціалістів даного професійного спрямування; індивідуальні плани учнів, розклади занять, журнали відвідування; результати академічних концертів, іспитів, плани концертно-виховних заходів, тощо.

За результатами вивчення й аналізу вказаної документації виявлено, що освітні програми початкових спеціальних мистецьких закладів «Музичний інструмент фортепіано» спрямовані на узагальнення та послідовності для досягнення учнем/ученицею визначених освітньою програмою нормативних результатів навчання шляхом застосування комплексу педагогічних методів, підходів та інструментів» [20]. Одним із основних напрямків фортепіанної підготовки підлітків є розвиток самостійності у навчанні. Комплекс методів, задекларованих у типових освітніх програмах складають традиційні мовні методи (бесіда, розповідь); наочно-слухові (показ, спостереження, демонстрування піаністичних прийомів вчителем); практичні (робота учнів на інструменті, вправи); емоційні (підбір асоціацій, асоціативних рядів образів, художніх вражень, ігор); інтегровані.

Серед результатів фортепіанного навчання – особистих досягнень учнів, які підлягають атестації є: читка з листа нескладних творів 2-3 років навчання; підбір на слух нескладних мелодій з демонстрацією завдань (дитячих, українських народних пісень), підбір акомпанементу під запропоновану мелодію; самостійний розбір та вивчення нескладних музичних творів; самостійне виконання завдань; уміння використовувати для самоосвіти різні джерела інформації (наприклад, самостійно вибирає для вивчення твір).

Отже, можемо перекоонатися, що типові освітні програми передбачають планомірний музичний розвиток підлітків, формування в них початкових навичок гри на фортепіано відповідної технічної складності, умінь творчого

застосування їх у практично-виконавській діяльності; виробленні мотивації до самостійного навчання шляхом залучення до вивчення, прослуховування, виконання творів музичного мистецтва.

Водночас, опитування учнів і батьків засвідчило, що на уроках фортепіано мало звертається уваги на самостійний розвиток учнів, майже відсутня систематична робота з формування умінь читки нот з аркуша, добору на слух, гри в ансамблі, переважно використовуються традиційні методи навчання, що у сукупності унеможлиблює формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання.

Результати дослідно-пошукової роботи лягли в основу розробки методики констатувального експерименту, основна мета якого полягала у визначенні стану сформованості умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання. Реалізація зазначеної мети здійснювалась шляхом виконання серії дослідницьких завдань:

- визначення вибірки досліджуваних, з якими проводилась діагностика умінь самостійної роботи;
- розробки методики діагностування стану сформованості досліджуваних умінь;
- встановлення рівнів сформованості умінь самостійної роботи підлітків й обґрунтування їх якісних характеристик;
- здійснення аналізу результатів проведення констатувального експерименту й визначення шляхів ефективного вирішення педагогічної проблеми.

Дослідно-експериментальна робота на етапі констатувального експерименту проводилась на базі Корсунь-Шевченківської мистецької школи імені К.Г. Стеценка із учнями підліткового віку, загальною кількістю 268 осіб. В основу розробки діагностичної методики також закладені теоретичні засади наукових розвідок Н. Гуральник, Г. Кирилова, А. Козир, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Щолокової, Д. Юника та ін., результати експериментальних



досліджень китайських науковців Гао Жоцзюнь, Сі Сиюнь, Лінь Є, Чжан Чун та ін. [3; 7; 13; 17; 27].

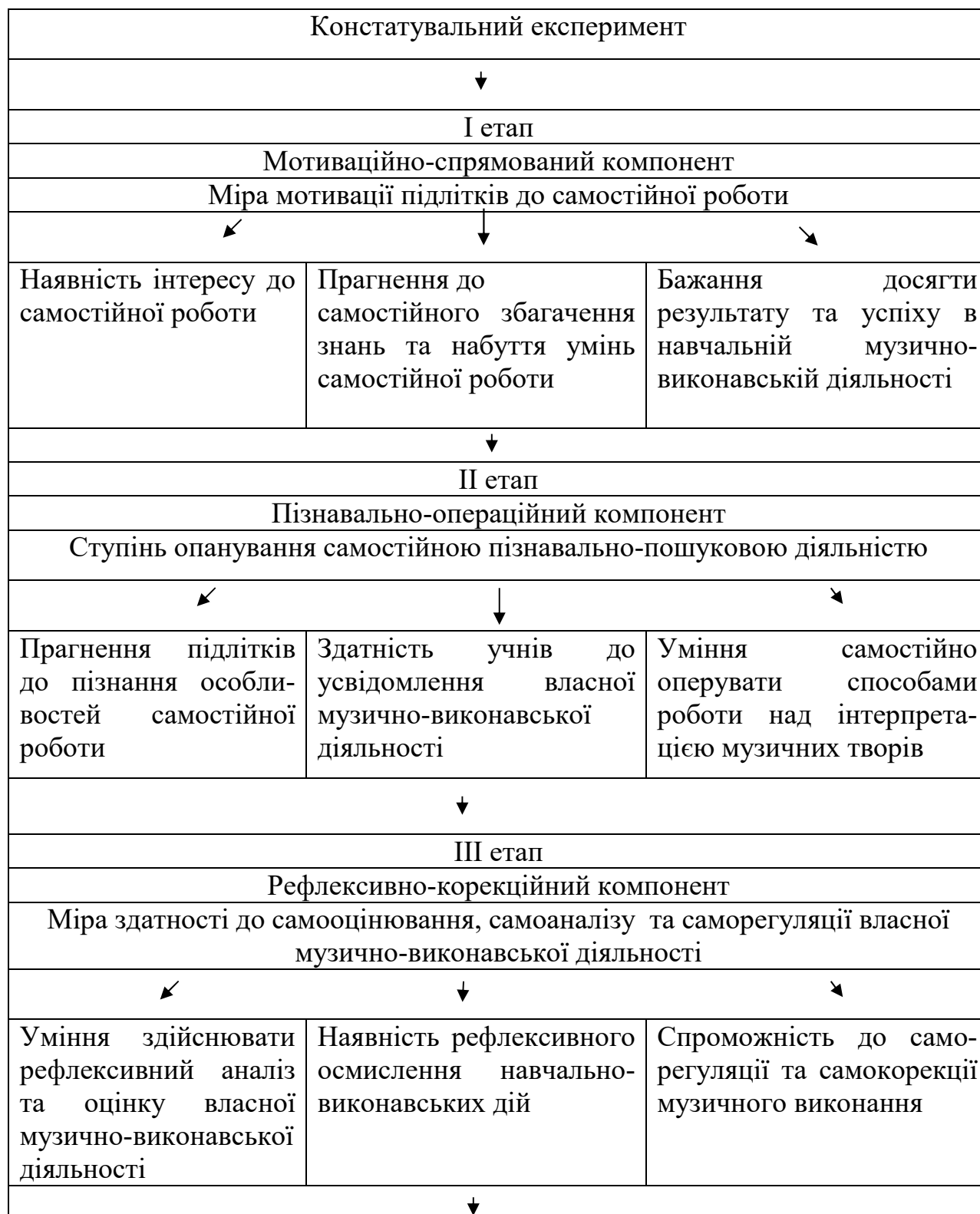
Зміст діагностичної методики склали усні бесіди, інтерв'ювання, експрес-опитування учнів, педагогів та батьків, письмові анкетування, тестування, есе, педагогічні спостереження, діяльнісні тести, практичні і творчі завдання, метод експертних оцінок, статистичні методи кількісної та якісної обробки результатів констатувального експерименту.

Система діагностичних заходів констатувального експерименту підпорядковувалась теоретико-методичним положенням, критеріям і показникам розробленої компонентної структури сформованості умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання. Для визначення стану сформованості досліджуваних умінь були продіагностовані по-компонентно усі критерії і показники. Дослідницька робота проводилась поетапно, що унаочнено у таблиці 3.1 на с. 138.

Перший етап констатувального експерименту мав на меті визначити сформованість мотиваційного спрямування підлітків, зокрема, міру мотивації до самостійної роботи у процесі фортепіанного навчання. На даному етапі з досліджуваними респондентами проводились анкетування і тестування. Зміст першої анкети спрямований на виявлення інтересу учнів до самостійної роботи (Додаток А), адже саме від наявності даної складової у структурі особистості залежить ефективність формування умінь самостійної діяльності. Аналіз продемонстрованих відповідей дав можливість отримати наступні результати: 47,1% учням не подобається самостійна робота на фортепіано; у 57,5% - вона не викликає ніякого інтересу; 36,6% опитаних вважають такі заняття нудними; 60,5% учнів більше приваблює самостійна робота під керівництвом педагога. Переважна більшість опитаних більше займаються самостійною роботою на фортепіано перед важливими виступами, академічними концертами, екзаменами (72,1%), їм подобається сценічна концертна діяльність (52,9%), іноді проявляють інтерес до самостійного вивчення легких незнайомих творів (41,8%). Незначний відсоток анкетованих демонструють пізнавальний інтерес

до удосконалення якості своєї самостійної підготовки (38,4%), необхідність займатись більше самостійною роботою (46,3%). Такі учні усвідомлюють важливість набуття умінь самостійної роботи (34,3%) та їх значення для оволодіння майбутньою професією (31,7%).

Таблиця 3.1.



IV етап		
Результативно-діяльнісний компонент		
Міра спроможності учнів до самостійної навчально-виконавської діяльності		
↙	↓	↘
Спроможність учнів до самостійного опрацювання музичного матеріалу	Здатність до самостійного застосування знань та умінь у нових навчально-виконавських ситуаціях	Ступінь творчої активності та самовираження у навчально-виконавській діяльності
↓		
Стан сформованості умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання		

Як видно з наведеної таблиці, що у підлітків даної категорії самостійні заняття на фортепіано не викликають складностей (26,7%). У них спостерігається стійкий інтерес до самостійного вивчення творів (22,8%), цікавість до історії їх написання (25,7%), необхідність виправлення технічних помилок і подолання труднощів особистісного характеру (21,6%). Обчислення результатів анкетування дало можливість розподілити досліджуваних за трьома рівнями. Так, низький рівень зафіксовано у 44,0% респондентів, які демонструють відсутність стійкого інтересу до самостійної роботи. Другу групу підлітків, яка становить 41,8%, характеризує середній рівень інтересу, який проявляється ситуативно. Третій групі властивий високий рівень прояву стійкого пізнавального інтересу до самостійної роботи. Чисельність даної групи становить всього 14,2%.

Після діагностики першого показника мотиваційно-спрямованого компонента, з учнями підліткового віку було проведено анкетування на виявлення прагнення до самостійного збагачення знань та набуття умінь самостійної роботи (Додаток Б). Анкета містила дванадцять питань, на які учні мали обрати одну з відповідей «так», «ні», «частково» або «можливо». Усі стверджувальні відповіді оцінювались у 2 бали й належали до характеристик високого рівня. Відповідям «можливо» або «частково» присвоювався 1 бал. У

результаті якісного аналізу результатів анкетування було встановлено, що більше 50% учнів не усвідомлюють залежності життєвого успіху від власних самостійних зусиль, 48,9% - не розуміють взаємозалежності успішності музично-виконавської діяльності від якості самостійної роботи, 32,8% - не виявляють потреби удосконалювати уміння самостійної роботи, 35,4% - не готові займатись такою діяльністю. Натомість, позитивним є те, що значна частина респондентів має бажання оволодіти ефективними методами самостійної роботи (33,9%), дізнатися про переваги і недоліки своєї самостійної підготовки (30,6%), навчитися керувати власним часом з метою його заощадливого використання (37,7%). Зафіксований відсоток і таких підлітків (51,5%), які вагаються у своїх переконаннях, про що свідчать обрані ними відповіді - «можливо»/«частково». Цифрові еквіваленти отриманих даних дозволили систематизувати відповіді учнів і розподілити їх за трьома рівнями. Низький рівень притаманний підліткам, у яких відсутнє прагнення до самостійного збагачення та набуття умінь самостійної роботи. Їх кількість становить 56,0%. Середній рівень властивий учням, які проявляють невпевненість у своїх прагненнях самостійного збагачення знань та умінь самостійної роботи (31,3%). Високий рівень притаманний досліджуваним (12,7%), які обрали більше 70% стверджувальних відповідей й мають чітке прагнення до самостійного збагачення знань щодо прийомів набуття й удосконалення умінь самостійної роботи.

З метою діагностики бажання досягти результату та успіху в навчальній музично-виконавській діяльності із учнями 5-8 класів було проведене тестування (Додаток В). До кожного питання тесту наведені три варіанти відповідей, серед яких учні обирали ту, яка найбільше відповідала їхнім поглядам. Відповідям, які свідчать про високий рівень бажання удосконалювати музично-виконавську діяльність, присвоювалась літера А (2 бали), середній – літера Б (1 бал), низький – С (0 балів). При аналізі кожного питання тесту було виявлено, що більше половини опитаних бажання вдосконалювати власну гру на фортепіано продиктоване оцінками і порадами

педагогів (51,5%). На їх думку, у досягненні високих результатів музично-виконавської діяльності важливий щасливий збіг обставин і випадок (60,8%). Лише незначний відсоток опитаних погодилися із тим, що успішність і результативність музично-виконавської діяльності пов'язані із удосконаленням самостійної роботи (22,8%). Майже третина досліджуваних до успіхів своїх однолітків ставляться із розчаруванням (36,6%). Достатня кількість підлітків не готові чути зауваження щодо своєї гри, оскільки вважають їх необ'єктивними і довіряють тільки власній самооцінці (41,8%). Такий підхід сучасних підлітків до навчальної музично-виконавської діяльності навряд чи може забезпечити її успішність.

Водночас, значна кількість учнів продемонстрували бажання досягти успіху в оволодінні грою на фортепіано, що підкріплено усвідомленням можливостей удосконалення самостійної роботи (47,0%) й професійного зросту (29,1%), розумінням важливості власної наполегливості, самостійності, рішучості, спеціальних умінь в досягненні успіху у навчанні (32,1%), цікавістю до успіху в фортепіанному навчанні своїх однолітків (25,4%). У результаті обрахунку балів, опитаних було розподілено за трьома рівнями. Тих, хто набрав від 1 до 9 балів зараховано до групи із низьким рівнем (34,0%), якому характерне відверте небажання удосконалювати навички самостійної роботи й недостатнє усвідомлення значущості сформованості умінь самостійної роботи у становленні професійного музиканта. Досліджуваних, котрі набрали від 10 до 16 балів, зараховано до середнього рівня (49,6%). Їм властива усвідомленість значимості у професійному становленні музиканта-виконавця, потреба й бажання досягти успіху в навчальній музично-виконавській діяльності, зумовлена чинниками зовнішнього впливу (порадами педагогів, отриманням похвали і винагороди від батьків, тощо). Незначний відсоток підлітків, які набрали від 17 до 20 балів, продемонстрували високий рівень бажання досягти результату та успіху в початковій музично-виконавській діяльності.

Підрахунок середнього арифметичного значення за трьома показниками міри мотивації підлітків до самостійної роботи дозволила визначити рівні

сформованості мотиваційно-спрямованого компоненту досліджуваних умінь у процесі фортепіанного навчання на етапі констатувального етапу.

Так, високий рівень діагностованого компоненту зафіксований у 14,2 % учнів, середній – у 41,0%, низький – у 44,8%. За вказаними даними у сучасних підлітків превалює низький рівень мотивації до самостійної роботи. Позитивним є те, що у сумі середній і високий рівні все ж домінують у визначенні мотиваційної спрямованості учнів, що в цілому створює передумови для формування умінь самостійної роботи у процесі фортепіанного навчання. Отримані дані детально представлені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Стан сформованості мотиваційно-спрямованого компоненту  
умінь самостійної роботи підлітків

Рівні	<i>Міра мотивації підлітків до самостійної роботи</i>						мотиваційно-спрямований компонент	
	Наявність інтересу до самостійної роботи		Прагнення до самостійного збагачення знань та набуття умінь самостійної роботи		Бажання досягти результату та успіху в навчальній музично-виконавській діяльності			
	учні	%	учні	%	учні	%	учні	%
Високий	38	14,2	34	12,7	44	16,4	38	14,2
Середній	112	41,8	84	31,3	133	49,6	110	41,0
Низький	118	44,0	150	56,0	91	34,0	120	44,8

Вирішення завдань першого етапу констатувального експерименту дозволили перейти до реалізації мети другого етапу – визначення стану сформованості пізнавально-операційного компоненту за ступенем опанування підлітками самостійною пізнавально-пошуковою діяльністю. Одним із завдань даного етапу було дослідити сформованість прагнення підлітків до пізнання особливостей самостійної роботи. Так, учні 5-8 класів залучались до виконання творчого завдання – написання есе на тему «Секрети успішної самостійної роботи» (Додаток Д). Досліджувані повинні були самостійно здобути інформацію про особливості самостійної роботи музиканта-піаніста (з

допомогою навчально-методичної літератури, Інтернет-ресурсів, тощо). Для підсилення пізнавальної активності, школярам пропонувалось використати добірку фраз, які характеризують елементи успішної самостійної роботи. Беручи їх за основу, досліджувані повинні були скласти детальну пам'ятку для самостійної роботи на фортепіано. Впровадження даного виду діагностики обумовлене тим, що уміння формуються у поєднанні із знаннями, які зрозумілі і можуть бути довільно відтворені суб'єктом. Як зазначає Осницький О., «у процесі практичного використання знань, уміння набувають характерних операцій – виконуються безпомилково і регулюються цим правилом» [11, с.82].

Ознайомлення із есе підлітків дало можливість сформувати уявлення про рівень володіння ними знаннями щодо особливостей організації якісної самостійної роботи, необхідними уміння і операціями діяльності, які повинен застосовувати виконавець-інструменталіст під час самостійних занять. Необхідно підкреслити, що майже 40,3% у своїх есе вказали вірний порядок здійснення запропонованих дій. У вирішенні завдання намагались використати власний досвід самостійних занять з фортепіано. Спостерігалось, що учні не вдавались до пошуку необхідної інформації. Такий пласт склав середній рівень сформованості прагнення підлітків до пізнання особливостей самостійної роботи. Високий рівень продемонструвало значно менше підлітків (11,9%), але для створення своїх есе вони використали цитати відомих музикантів-педагогів (Г. Нейгауза, Г. Прокоф'єва, С. Савшинського та ін.), зуміли творчо підійти до виконання завдання. Найбільш чисельну групу склали школярі низького рівня (47,8%), які у своїх есе представили пропоновані фрази у відповідному порядку, без детального їх опису. Причому послідовність не завжди була правильною. До підготовки творчого завдання такі підлітки підійшли формально.

Особливе значення для удосконалення пізнавально-пошукової діяльності належить здатності учнів до усвідомлення власної музично-виконавської діяльності. Адже розуміння усіх її позитивних і негативних сторін створює можливості для планування та побудови особистістю системи самостійних дій, які б спрямовувались на виправлення технічних і художньо-інтерпретаційних

виконавських недоліків. Для визначення даного показника досліджувані пройшли тестування (Додаток Е).

У процесі опрацювання змісту відповідей було виявлено, що лише 25,4% підлітків вважають свою музично-виконавську діяльність стабільною, 22,4% опитаних здатні самостійно контролювати даний процес. Значна кількість опитаних (30,1%) усвідомлюють, що переживання під час виконання музичних творів на фортепіано значною мірою спричинені власною несумлінною самостійною підготовкою. Успішність виконання вони пов'язують не лише із вірним відтворенням технічно складних місць, але й відтворенням музично-виконавського задуму. Але, більша частина респондентів розбирають нові твори тільки з педагогом (75%), У підготовці до занять такі учні не проявляють творчий підхід, здебільшого наслідують дії наставника (73,9%), Такі уміння самостійної роботи як гра на слух, розбір творів в них не розвинені (83,6%). Підлітки даної категорії не здатні повністю сконцентруватися на виконавському процесі (56,3%), що може свідчити про часті відволікання під час самостійних занять. Обчислення кількісних даних дозволило розподілити досліджуваних підлітків на три категорії. Першу склали учні із низьким рівнем усвідомлення особливостей власної музично-виконавської діяльності – 55,3%. Підлітки середнього рівня, кількість яких становить 34,3%, демонструють системність самостійної підготовки, натомість у застосуванні способів самостійної роботи проявляють формальність, що впливає на рівень її результативності. Високий рівень здатності до усвідомлення власної музично-виконавської діяльності властивий лише 10,4% підлітків.

Для визначення стану сформованості пізнавально-операційного компоненту на другому етапі констатувального експерименту була проведена діагностика уміння самостійно оперувати способами роботи над інтерпретацією музичних творів. Учні повинні були виконати творче завдання – проаналізувати незнайомий нотний текст без авторських вказівок (наприклад, В.Косенко «Дощик»). Творче завдання складалось із двох блоків. Підлітки повинні були запропонувати назву твору, вказати темп, агогіку, фразування, кульмінацію



(часткову і загальну), динаміку. Вони мали можливість програти нотний текст на фортепіано. Другий блок завдання передбачав визначення виконавських особливостей (ритмічних, темпових, фактурних, тощо) й можливих способів їх вивчення.

Якість виконаних завдань свідчить, що переважна більшість підлітків (56,7%) не здатні самостійно визначати характер твору, запропонувати необхідний темп, вірне фразування. Підібрана ними назва твору не відповідає його змісту або занадто віддалена від сутності. Учні змогли визначити технічні труднощі, але не вказали способи їх розучування. Представники другої групи, які продемонстрували середній рівень (36,6%), змогли частково вказати засоби музичної виразності. Здебільшого вони встановили відповідний темп, вказали правильну динаміку, штрихи, характер твору. Запропоновані ними назви твору були більш влучними. Учні також змогли визначити виконавські труднощі і частково запропонувати свої способи відтворення інтерпретації. Найменш чисельною виявилась група школярів, які проявили високий рівень володіння способами роботи над інтерпретацією музичного твору (6,7%). Без допомоги педагогів вони зуміли влучно визначити назву твору, темп, характер, фразування, штрихи, тощо. Також підлітки змогли запропонувати свої способи відтворення інтерпретації даного твору.

Обчислення відсоткових даних за усіма показниками ступеню опанування самостійною пізнавально-пошуковою діяльністю дозволило визначити рівні сформованості пізнавально-операційного компоненту умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання, що деталізовано у таблиці 3.3 на с. 146.

У сформованості пізнавально-операційного компоненту переважає відсоток підлітків низького рівня, кількість яких становить 53,0 %. Значна кількість досліджуваних – 37,3% склали середній рівень. І лише 9,7% учнів продемонстрували високий рівень самостійної пізнавально-пошукової діяльності.

Стан сформованості пізнавально-операційного компоненту  
умінь самостійної роботи підлітків

Рівні	Ступінь опанування самостійною пізнавально-пошуковою діяльністю						пізнавально-операційний компонент	
	Прагнення підлітків до пізнання особливостей самостійної роботи		Здатність учнів до усвідомлення власної музично-виконавської діяльності		Уміння самостійно оперувати способами роботи над інтерпретацією музичних творів			
	учні	%	Учні	%	учні	%	учні	%
Високий	32	11,9	28	10,4	18	6,7	26	9,7
Середній	108	40,3	92	34,3	98	36,6	100	37,3
Низький	128	47,8	148	55,3	152	56,7	142	53,0

Мета третього етапу констатувального експерименту полягала у вимірюванні рефлексивно-корекційного компоненту за мірою здатності підлітків до самооцінювання, самоаналізу та саморегуляції власної музично-виконавської діяльності. За переконаннями Лі Сяюнь ускладнення музичного навчання вимагає від підлітка підвищення ступеня усвідомлення дій, природним стає тяжіння до рефлексійних процесів і результатів власних методів самоорганізації та підготовки до їх стійкого функціонування [17]. До змісту діагностичних методик даного етапу увійшли педагогічні спостереження, діяльнісні тести, практичні завдання. Для визначення рівнів сформованості уміння здійснювати рефлексивний аналіз та оцінку власної музично-виконавської діяльності з підлітками проводилось анкетування (Додаток Ж). Зміст питань анкети дав змогу мати уявлення про сформованість самооцінки учнями власної самостійної роботи музично-виконавської діяльності. Тільки незначна кількість опитаних (20,9%) систематично займаються самостійною роботою і завжди продумують план та програму своїх

репетицій. Також незначний відсоток учнів (22,8%), які здатні проаналізувати й оцінити якість своєї самостійної роботи. Зокрема, під час домашніх репетицій вони правильно організовують свій час: роблять паузи між творами, розпочинають заняття із технічно складних місць, уважно ставляться до підбору аплікатури, завжди пам'ятають настанови педагога тощо. Але серед опитаних більше таких підлітків, які не займаються систематично (38,1%), часто відволікаються під час занять (51,9%), виконують тільки те, що задав педагог (61,6%). Значний відсоток і тих (48,9%), хто до самостійної роботи з фортепіано ставляться формально (рахують кількість повторень під час розучування творів; багато раз програють твір від початку до кінця, тощо).

Кількісна обробка результатів анкетування дала можливість визначити три рівні сформованості уміння здійснювати рефлексивний аналіз та оцінку власної музично-виконавської діяльності. До найбільш чисельної групи увійшли учні із низьким рівнем, кількість яких становить 53,0%. Середній рівень уміння здійснювати рефлексивний аналіз продемонструвало 39,5% підлітків. Всього 7,5% діагностованих проявили високий рівень досліджуваного уміння.

Рефлексивне осмислення підлітками навчально-виконавських дій здійснювалось за самооцінковою шкалою (Додаток 3). Для цього були розроблені спеціальні бланки із пропонованими відповідями, в яких учні ранжували подані судження. Методика практичного завдання передбачала проведення педагогічного спостереження за фрагментом самостійної навчальної музично-виконавської діяльності на уроці фортепіано. Підліткам пропонувалось самостійно опрацювати фрагмент розучуваного фортепіанного твору. При цьому регламентувався час, ставились конкретні завдання. Репетиційна робота фіксувалась на відео. Розроблені бланки самооцінкової шкали заповнювали педагоги і підлітки. Для нас важливим було виявити «чи здатні учні осмислити свої навчально-виконавські дії?».

Оцінювання даного практичного завдання здійснювалось за конкретними параметрами, кожен з яких оцінювався від 1 до 3 балів. Якщо оцінка педагогів і

підлітків співпадала – за досліджуваний параметр виставлялось 2 бали, якщо оцінка різнилась в один бал – ставився 1 бал, якщо відрізнялась у 2 бали – виставлявся 0 балів. Тому до високого рівня увійшли учні, які отримали бали в діапазоні від 17 до 20, до середнього – від 10 до 16 балів, низького – від 0 до 9 балів.

Після опрацювання самооцінкових шкал, із педагогами і підлітками були проведені бесіди щодо особливостей їх самостійної роботи у процесі виконання навчальних операцій. У ході розмови було виявлено, що майже 30,1% досліджуваних не одразу здатні включитися до виконання завдання й раціонально використовувати час. Учні пов'язують це із відволіканням уваги, необхідністю внутрішнього налаштування, усвідомлення способів самостійного опрацювання, тощо. Більшість досліджуваних занадто швидко переходили до етапу гри в оригінальному темпі, що не дозволяло їм уникнути засвоєння допущених помилок (38,1%). Так само значна когорта підлітків намагались якнайменше звертатися до нотного авторського тексту, через що не звертали увагу на динаміку, штрихи, агогіку, тощо (49,2%). Тільки незначний відсоток досліджуваних (19,4%) планомірно виконували настанови педагога, проявляли наполегливість у подоланні виконавських труднощів, використовували ефективні прийоми самостійної роботи, завжди перевіряли відповідність гри із нотним текстом. Більше третини підлітків не встигли виконати завдання (33,2%).

Підсумовуючи результати експертних оцінок було визначено рівні сформованості рефлексивного осмислення навчально-виконавських дій підлітків: високий, який склав 6,7% діагностованих, середній – 49,3%, низький – 44,0%. Позитивним є те, що у сформованості даного показника превалює чисельність учнів середнього рівня.

Вимірювання спроможності підлітків до саморегуляції та самокорекції музичного виконання здійснювалось за шкалою характеристики даних умінь, розробленою на основі модифікованої методики Гао Жоцзюнь (Додаток И). Запропонована градація балів за шкалою оцінювалась педагогами фортепіано в

діапазоні від 1 до 3 балів. На етапі підготовки до академічного концерту оцінці підлягало цілісне виконання учнями музичного твору для фортепіано. Опрацювання результатів дало можливість визначити рівні сформованості досліджуваного параметру. Так, найбільшу групу наповнили підлітки, які продемонстрували низький рівень саморегуляції та самокорекції виконавського процесу (56,7%). Зокрема, під час гри вони зупинялись, повертались до повторного виконання невірно зіграних фрагментів (пасажів, арпеджіо, аплікатури, тощо). Під час музичного виконання такі учні не змогли відтворити задуману інтерпретацію, відхилялись від оригінальних темпів. Меншою виявилась група досліджуваних, які продемонстрували середній рівень саморегуляції та самокорекції музичного виконавства (38,1%). Такі учні протягом виконання були зосередженими, проявляли впевненість, водночас могли допустити помилку. Їх гра була стабільною, але підлітки в основному були зосереджені на відтворенні вірної аплікатури, правильного виконання технічно складних фрагментів. Високий рівень був зафіксований у підлітків, які проявляли високу організованість, зосередженість і впевненість під час цілісного виконання твору. Навіть, якщо учні робили незначну помилку чи забували текст – вони догравали твір до кінця із дотриманням задуманої інтерпретації, виконавського плану (виконанням динамічних нюансів, відповідного темпо-ритму). Таких досліджуваних зафіксовано всього 5,2%.

У результаті діагностики міри здатності до самооцінювання, самоаналізу та саморегуляції власної музично-виконавської діяльності за усіма показниками було визначено рівні сформованості рефлексивно-корекційного компоненту умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання. У половини досліджуваних виявлено низький рівень самооцінювання, самоаналізу й саморегуляції музично-виконавської діяльності (50,8%). Значна частина підлітків належить до середнього рівня – 42,5%. І лише незначна кількість досліджуваних здатні на високому рівні оцінити і коригувати процес власної музично-виконавської діяльності – 6,7%.

Заключний, IV етап констатувального експерименту спрямований на визначення рівнів сформованості результативно-діяльнісного компонента умінь самостійної роботи підлітків. На даному етапі застосовувались діяльнісні тести, творчі завдання, метод експертних оцінок. З метою діагностики спроможності учнів до самостійного опрацювання музичного матеріалу досліджуваним пропонувалось самостійно розібрати фортепіанний твір без допомоги педагога. Досліджувані повинні були скласти вербальну план-характеристику нового твору. Критеріями оцінювання даного завдання були: 1) історико-стильовий аналіз; 2) музично-теоретичний аналіз; 3) музично-виконавський аналіз; 4) виконавські труднощі і їх подолання; 5) художньо-образний аналіз твору. Діагностика завдання оцінювалась педагогами з фортепіано за трибальною шкалою: «відмінно» - 3 бали, «добре» - 2 бали, «задовільно» - 1 бал. Підрахунок балів за кожним критерієм дозволив розподілити досліджуваних за трьома рівнями спроможності до самостійного опрацювання музичного матеріалу. Низький рівень (від 0 до 4 балів) зафіксовано у 58,9% підлітків, середній рівень (від 5 до 12 балів) продемонстрували 38,2%. Найменший відсоток склали учні, які зуміли на відмінно виконати завдання (2,9%), і продемонстрували високий рівень спроможності до опрацювання музичного матеріалу (від 13 до 15 балів).

Наступне практичне завдання мало на меті визначити рівень сформованості здатності підлітків до самостійного застосування знань та умінь у нових навчально-виконавських ситуаціях. Для цього учням у максимально короткі строки необхідно було вивчити нескладну фортепіанну п'єсу. Методи розучування твору досліджувані фіксували (записували) у «Щоденник самостійної роботи». Критеріями виконання практичного завдання стали: 1) дотримання дедлайну; 2) якість виконуваного твору; 3) ефективність способів і методів роботи у новій навчально-виконавській ситуації. Діагностика практичного завдання здійснювалась методом експертних оцінок педагогів фортепіано за тримальною шкалою: «відмінно» - 3 бали, «добре» - 2 бали, «задовільно» - 1 бал, «не задовільно» - 0 балів. Підсумок отриманих балів за вказаними критеріями дозволив визначити три рівні досліджуваного показника:

низький рівень (0-3 бали) виявлено у 55,6% досліджуваних, середній рівень (4-7 балів) продемонстрували 39,9% школярів, високий рівень (8-9 балів) зафіксовано у 4,5% респондентів. Необхідно зазначити, що майже 25% не справились із виконанням завдання. Біля 38,1% не завжди влучно змогли описати методи і способи самостійної роботи. Значний відсоток таких (49,9%), хто якісно вивчив фрагмент твору і не встиг повністю до встановленої дати.

На завершення діагностичної методики з учнями підліткового віку було проведене творче завдання. Сутність діагностичної методики полягала у визначенні ступеня творчої активності та самовираження у навчально-виконавській діяльності. Підлітки долучались до участі у конкурсі «Хіт-парад відео-презентацій». Для цього вони самостійно повинні були обрати фортепіанний твір, розібрати і вивчити його, зробити відеокліп – креативно представити свою роботу. Оскільки виконання даного творчого завдання потребувало значних витрат часу, підлітки розпочали виконувати його у процесі фортепіанного навчання ще на етапі діагностики пізнавально-операційного компоненту умінь самостійної роботи. Оцінювання творчих завдань здійснювалось методом експертних суддів, до яких входили педагоги, батьки, однолітки, експериментатор. Необхідно вказати, що свої роботи не мали право оцінювати досліджувані й їх батьки.

За зведеними оцінками експертних судів були виявлені кращі роботи і відповідно складений рейтинг «Хіт-парад відео-презентацій». Опрацювання балів дало можливість визначити рівні сформованості ступеня творчої активності та самовираження підлітків у навчально-виконавській діяльності. Так, біля 3,7% учнів продемонстрували високий рівень. Їх презентації відрізнялися цікавим відеорядом, поетичним текстом та якісним відтворенням вивченої ними п'єси. До середнього рівня увійшли презентації (35,9%), де на достатньому художньому рівні виконаний твір, можливі були незначні помилки. Найбільш чисельною виявилась група підлітків (60,4%), які продемонстрували низький рівень творчої активності та самовираження. Зокрема, такі учні невдало обрали твори (вони виявились складними), не

з змогли цілісно відтворити нотний текст. Значна частина взагалі не змогли виконати завдання на належному рівні.

Обчислення і зведення результатів показників міри спроможності учнів до самостійної навчально-виконавської діяльності дозволило досягти мети четвертого етапу констатувального експерименту – визначити рівні сформованості результативно-діяльнісного компоненту. До групи високого рівня увійшли 3,7% підлітків, які демонструють самостійність й творчу активність у процесі аналізу, вивчення й інтерпретації музичного матеріалу, уміння втілювати творчий задум у реальне звучання. Середній рівень склали 38,2% учнів, які здатні до прояву ініціативи у відтворенні художнього задуму, але відчують невпевненість у самовираженні власної виконавської концепції. Найбільшу кількість становлять досліджувані низького рівня – 58,1%. Такі учні відчують значні труднощі у здійсненні самостійного опрацювання, вивчення й інтерпретації музичних творів, прояву творчості в реалізації художнього задуму. Більш детально результати представлені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Стан сформованості результативно-діяльнісного компоненту  
умінь самостійної роботи підлітків

Рівні	<i>Міра спроможності учнів до самостійної навчально-виконавської діяльності</i>						самостійно-діяльнісний компонент	
	Спроможність учнів до самостійного опрацювання музичного матеріалу		Здатність до самостійного застосування знань та умінь у нових навчально-виконавських ситуаціях		Ступінь творчої активності та самовираження у навчально-виконавській діяльності			
	учні	%	учні	%	Учні	%	учні	%
Високий	8	2,9	12	4,5	10	3,7	10	3,7
Середній	102	38,2	107	39,9	96	35,9	102	38,2
Низький	158	58,9	149	55,6	162	60,4	156	58,1



Після проведення усіх етапів констатувального експерименту й аналізу результатів діагностичної методики були розроблені якісні характеристики рівнів сформованості умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання: високого, середнього і низького. Так, *високий* рівень сформованості умінь самостійної роботи характеризує підлітків, які проявляють стійкий інтерес і прагнення до самостійного збагачення знань щодо прийомів набуття й удосконалення умінь самостійної роботи, бажання досягти успіху в навчальній музично-виконавській діяльності. Учні високого рівня проявляють пізнавальну активність до опанування ефективними способами самостійної роботи над музичними творами. Їм властива об'єктивність в оцінюванні власної музично-виконавської діяльності, здатність до свідомого аналізу, саморегуляції та самокорекції музичного виконання. У процесі занять на фортепіано учні даної категорії застосовують ефективні прийоми і способи самостійної роботи, вміють раціонально розподіляти і використовувати час на самостійну навчально-виконавську діяльність. Високий рівень властивий підліткам, які проявляють самостійність й творчу активність у процесі аналізу, вивчення й інтерпретації музичного матеріалу, уміння втілювати творчий задум у реальне звучання й потребу самовираження у навчально-виконавській діяльності.

*Середній* рівень властивий підліткам, які проявляють ситуативний інтерес до самостійної роботи, усвідомлюють її значущість у професійному становленні музиканта-виконавця, відчувають потребу й бажання досягти успіху в навчальній музично-виконавській діяльності. Учні середнього рівня демонструють системність самостійної підготовки, натомість у застосуванні способів самостійної роботи проявляють формальність, що впливає на рівень її результативності. У регулюванні виконавської діяльності здебільшого орієнтуються на контроль з боку педагога, здатні оперувати навичками самостійного аналізу, вивчення й інтерпретації музичних творів, проявляти ініціативу у відтворенні художнього задуму, але відчувають невпевненість у самовираженні власної виконавської концепції.

*Низький* рівень сформованості умінь самостійної роботи характеризує підлітків, які демонструють відсутність інтересу й прагнення до самостійних занять з фортепіано, небажання удосконалювати навички самостійної роботи. Їм властива неадекватність сприйняття власної музично-виконавської діяльності, недостатнє усвідомлення значущості сформованості умінь самостійної роботи у становленні професійного музиканта-виконавця. Учні даного рівня характеризує відсутність налагодженої системи самостійних занять, неорганізованість та невміння раціонально розподіляти час, що впливає на якість саморегуляції власної виконавської діяльності. Вони відчують значні труднощі у здійсненні самостійного аналізу, вивчення й інтерпретації музичних творів, прояву власної позиції у реалізації художнього задуму.

Зведення й усереднення кількісних даних щодо сформованості охарактеризованих рівнів, дозволило розподілити досліджуваних підлітків за трьома рівневими групами і визначити їх кількісне наповнення. Так, високий рівень сформованості умінь самостійної роботи у процесі фортепіанного навчання продемонструвало 8,6% досліджуваних підлітків. До складу групи середнього рівня увійшло 39,6% діагностованих. Найбільшу чисельність склала група учнів, які володіють низьким рівнем досліджуваної якості – 51,8%. Унаочнення отриманих результатів представлено на рис. 3.1

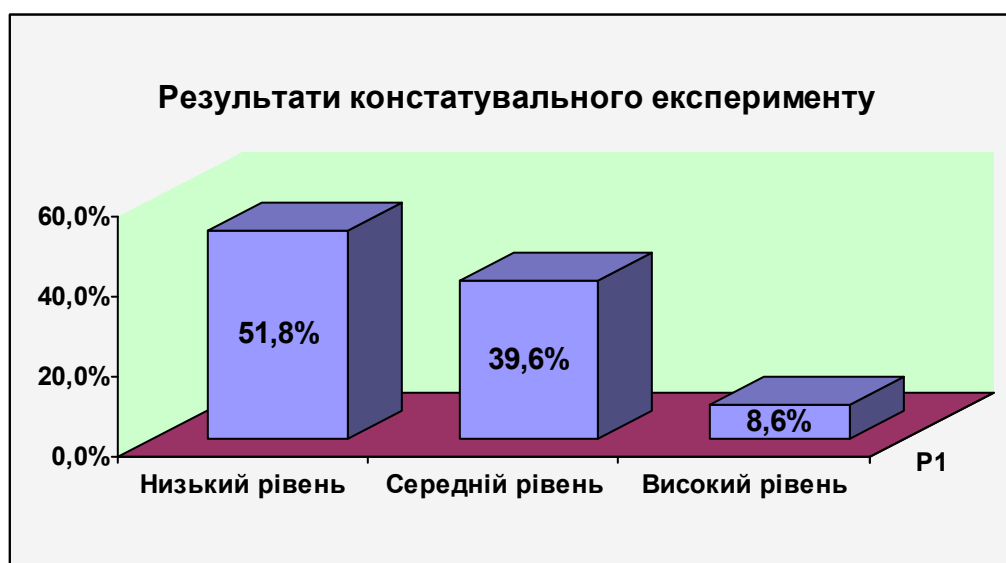


Рис. 3.1. Стан сформованості умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання

Результати проведеної діагностики свідчать, що більше половини підлітків демонструють низький рівень сформованості умінь самостійної роботи у процесі фортепіанного навчання. Зафіксований стан досліджуваної якості можемо пояснити недостатньою увагою педагогів-практиків до умов організації та якості самостійної підготовки учнів, їх творчого розвитку, неусвідомленістю самих підлітків щодо важливості самостійної роботи та прагнення її удосконалення, відсутністю ефективного методичного забезпечення формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання. Означені фактори підтвердили актуальність досліджуваної проблеми й необхідність розробки методики формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

### **3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання та результати дослідно-експериментальної роботи**

Проведення другого – формувального етапу дослідно-експериментальної роботи було зумовлене результатами констатувального експерименту й базувалося на теоретико-методологічних засадах нашого дослідження та методичних розробках провідних науковців і педагогів-практиків у галузі музичної освіти.

Мета формувального експерименту полягала в розробці, обґрунтуванні та впровадженні експериментальної методики формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

Реалізація зазначеної мети здійснювалася у ході вирішення низки дослідницьких завдань:

- 1) розробки плану і ходу формувального експерименту;

2) розробки й обґрунтуванні змісту методики формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання;

3) визначенні контрольної й експериментальної груп підлітків для проведення формувального етапу дослідно-експериментальної роботи;

4) впровадженні й перевірці ефективності методики формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання.

У розробці змісту експериментальної методики формувального експерименту концептуальними стали праці психологів щодо особливостей навчання дітей підліткового віку (Ю. Алієва, Л. Горюнової, Г. Костюка, В. Крутецького, Є. Назайкінського, С. Науменко, А. Остроменського); роботи знаних педагогів-музикантів, в яких обґрунтовано особливості психології музичної діяльності піаністів й методи самостійного навчання гри на фортепіано (Л. Баренбойм, Л. Маккіаннон, В. Муцмахер, Г. Нейгауз, С. Савшинський, М. Фейгін, С. Фейнберг, А.Хальм, В. Шукайло, А. Щапов). Враховані також теоретичні положення вітчизняних вчених щодо удосконалення окремих напрямків самостійної діяльності у процесі фортепіанного навчання (В. Бурназова, К. Завалко, А. Зайцева, Н. Гуральник, А. Козир, Г. Падалка, Н. Сегеда, Л. Тоцька, О. Щолокова, Д. Юник та ін.). Особливу цінність для нашого експериментального дослідження становлять праці молодих науковців Гао Жоцзюнь, Лі Сіюнь, І. Ростовської, А. Скопич, В. Смородського та ін.

Так, у науковому доробку Гао Жоцзюнь розглянуті питання формування здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності [3]. У статтях І. Ростовської розглянута проблема виховання самостійності учнів у контексті фортепіанної педагогіки [14]. Дисертаційне дослідження В.Смородського присвячене проблемі формування виконавських навичок гри на фортепіано в учнів музичних шкіл на засадах жанрового підходу [19]. Наукові розвідки Сі Сіюнь спрямовані на вирішення проблеми формування самоорганізаційних умінь підлітків у процесі фортепіанного навчання [17]. У роботах А. Скопич обґрунтовані шляхи мотивації до вивчення сучасної

фортепіанної музики. Напрацювання вчених у сфері дослідного експерименту було використано нами для підвищення ефективності самостійного навчання гри на фортепіано.

Впровадження методики формування умінь самостійної роботи у процес фортепіанного навчання підлітків 5-8 класів здійснювалось згідно етапів формувального експерименту: мотиваційно-орієнтованого, когнітивно-кумулятивного, рефлексивно-регуляційного, потенційно-самостійного. Вказані етапи передбачали формування структурних компонентів досліджуваного феномена: мотиваційно-спрямованого, пізнавально-операційного, рефлексивно-корекційного та самостійно-діяльнісного. Необхідно зазначити, що поділ експериментальної методики на етапи досить умовний, оскільки методи першого, другого і третього етапів застосовувались протягом усього експерименту.

В основу розробки експериментальної методики закладені психолого-педагогічні підходи щодо оволодіння учнями рівнями продуктивної самостійної діяльності, які проходять кілька стадій: копіювання дій за заданим зразком; репродуктивна діяльність, пов'язана з узагальненням прийомів і методів музично-пізнавальної діяльності; продуктивна діяльність самостійного застосування набутих знань і навичок для вирішення завдань, що виходять за межі відомого зразка; самостійна діяльність, яка проявляється в умінні переносити знання і навички в нові ситуації, складати нові програми прийняття рішень, виробляти ефективні підходи до вирішення музично-творчих завдань.

Усі педагогічні заходи методики формувального експерименту мали на меті довести підлітків до найвищого рівня самостійності. У цьому зв'язку на різних етапах формувального експерименту застосовувались відповідно відтворюючі, реконструктивно-варіативні, евристичні та творчі роботи. Переходячи від етапу до етапу підлітки отримували можливість проявляти свої знання, ініціативу, особисті якості й індивідуальні особливості.

З метою активізації фортепіанного навчання підлітків у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах широкого застосування

набули різноманітні форми й засоби дистанційного навчання (персональний комп'ютер, відео, аудіо, голосові і текстові повідомлення Viber, Telegram, телефонний зв'язок з учнями і батьками, освітні платформи Zoom, Google Meet та ін.)

**Перший, мотиваційно-орієнтований етап** формувального експерименту мав на меті сформувати у підлітків стійку мотивацію до самостійної роботи у процесі навчання гри на фортепіано. Педагогічні заходи даного етапу спрямовані на формування мотиваційно-спрямованого компоненту: стимулювання в учнів інтересу до самостійної роботи; прагнення до самостійного збагачення знань та набуття умінь самостійної роботи; бажання досягти результату й успіху в навчальній музично-виконавській діяльності.

Формування в учнів мотивації до самостійної роботи передбачало наповнення фортепіанного навчання методами, які б забезпечували занурення підлітків у сутність проблеми, усвідомлення ними сенсу оволодіння грою на фортепіано, можливість удосконалення умінь самостійної роботи над музичними творами, оволодіння способами їх самостійного набуття й реалізації у музично-виконавській діяльності.

Справжня самостійна робота зумовлена внутрішніми переконаннями особистості, наявності певної цілі і засобів діяльності. У формуванні умінь самостійної роботи важливого значення набуває стимулювання в учнів інтересу до неї. За визначенням В. Яконюка, інтерес – це складний психічний процес, «який виражає цілеспрямованість до певного предмету (явища) і до діяльності як умови оволодіння предметом (пізнанням явища). І в силу цього він є активним» [30, с. 13]. Інтерес вирізняється емоційним, інтелектуальним і вольовим аспектами, де в першу чергу необхідно виокремити інтелектуальну складову.

Науковці підкреслюють, що спершу інтерес носить наполовину афективний характер, але вже на вищих стадіях розвитку він все більше інтелектуалізується, тобто усвідомлюється особистістю. Водночас, за Г. Щукіною, інтерес «скрашує емоціями мисленнєву, інтелектуальну

діяльність» [29, с. 56]. У той же час, інтерес, обумовлений вольовою цілеспрямованістю особистості, є тим стимулом, який дозволяє учневі свідомо включатись у процес навчальної діяльності, зокрема, самостійної роботи.

Ефективним методом стимулювання в учнів інтересу до самостійної роботи у процесі фортепіанного навчання стало проведення *online брифінгу* з місцевими успішними виконавцями-піаністами. Організований *online брифінг* був присвячений проблемі самостійної роботи виконавців-музикантів. Зокрема, її значення у професійному становленні.

Брифінг (з англ. *brief* – короткий, нетривалий) – це коротка прес-конференція, яка вирізняється відсутністю презентаційної частини [16, с. 114]. Педагоги на платформі Zoom організували зустріч з учнями своїх класів та їх батьками таким чином, щоб практично одразу ввести усіх присутніх у сутність досліджуваної проблеми, пояснити доцільність і необхідність удосконалення умінь самостійної роботи для оволодіння виконавською майстерністю. Учасники мали можливість ставити різні питання запрошеним гостям. Так, учнів цікавила інформація про те, як музиканти досягли успіху у виконавській діяльності; скільки часу вони займались в дитинстві; як його розподіляли; які прийоми самостійної роботи вони вважають найбільш оптимальними для швидкого розбору і вивчення фортепіанних творів, тощо. Батьків цікавили питання щодо режиму самостійної роботи підлітків, створення умов для домашніх занять, догляду за інструментом. У ході брифінгу обговорювались проблеми особливостей організації самостійної навчальної роботи учнів, можливості застосування форм і методів дистанційного навчання, їх роль в оптимізації даної діяльності. Так, запрошені музиканти наголосили, що на сучасному етапі ефективним є використання новітніх технологій і засобів навчання, а також уміння самостійно ставити перед собою завдання й цілеспрямовано йти до поставленої мети.

У процесі організації самостійної роботи у роботі з підлітками застосовувались індивідуальні, фронтальні та групові форми навчальної діяльності. Формування у підлітків інтересу до самостійної роботи

здійснювалось під час проведення серії *тематичних діалогів* між учнями одного класу. Методика виконання полягала у наступному: підліткам пропонувалось підготувати аргументовану доповідь на визначену тему («Вислови музикантів про самостійну роботу», «Поради О.Сухомлинського», «Від самостійності – до свободи творчості», тощо). Далі підлітки розподілялись на дві групи, кожна з яких задавала питання по темі доповіді. Завдяки даній методиці учні звикали до вільного висловлювання власних думок, навіть якщо вони десь були хибними. Підлітки отримували додаткові бали на заняттях з фортепіано, що стимулювало їх до виконання творчих завдань.

Після попередньо проведених заходів *метод індивідуального інтерв'ювання* сприяв як активізації підлітків, так і вивченню думок щодо організації їх самостійної домашньої роботи. Сам термін «інтерв'ю» походить від англ. *interview* – бесіда. За своїм змістом інтерв'ю поділяють на групи: документальне інтерв'ю, інтерв'ю думок та інтерв'ю-прес-конференція [16, с. 326].

У нашій методиці найбільшого поширення набула форма «інтерв'ю думок», метою якої було дізнатися як підлітки організують свою домашню самостійну роботу. Питання інтерв'ю формулювались за різними способами, але під контролем педагогів. Інтерв'ювання однолітків проводили самі учні й занотовували відповіді у індивідуальних картках. Такий підхід мав на меті підвищити зацікавленість підлітків до самостійної роботи й дізнатися такі нюанси, якими учні могли ділитися лише між собою. Особливу цінність таке інтев'ювання мало, коли отримані відповіді піддавались спільному аналізу. На етапі рефлексії – підведення підсумків проведеного інтерв'ювання заслуховувались експертні судження педагогів.

У продовження запропонованої методики з підлітками досліджуваних груп проводились *парні дебати «оптиміст/песиміст»*. Вони проводились як у класі одного педагога, так і за участі інших учнів. У парах учні обговорювали питання чинників, які позитивно впливають на самостійну роботу у класі фортепіано, а також такі, що мають негативний вплив. Один учень займав



позицію «оптиміста», інший - «песиміста». Така форма обговорення проблеми була чітко структурована й передбачала проведення обміну думками між двома сторонами. Водночас, парні дебати спрямовані на переконання у своїй правоті не один одного, а третьої сторони (однолітка, педагога). У нашому випадку, третю сторону займали підлітки, які не могли дати чіткі характеристики щодо особливостей своїх самостійних занять. У кінці дискусії фіксувались «оптимістичні» й «песимістичні» позиції, розглядались шляхи їх досягнення або уникнення. Емоційна складова парних дебатів дозволила учням краще зрозуміти необхідність формування умінь самостійної роботи.

Використання дебатів у фортепіанному навчанні підлітків стимулювало інтерес до самостійної роботи, формувало стійку мотивацію до її удосконалення. Підкріпленням дієвості застосованого цього методу є вислів Г.Лессінга, який наголошував на тому, що необхідно сперечатися, плутатися, помилятися, міркуйте може й хибно, але самостійно. Наявність елемента суперництва стимулювало учнів до творчої пошукової діяльності, дозволило сформулювати системне бачення проблеми, визнання множинності підходів до її вирішення.

Одночасно підлітки (за рекомендацією вчителів) долучались до самостійного прослуховування різних музичних творів для фортепіано – зразків світової й вітчизняної класики (Й. Бах, Л. Бетховен, Е. Гріг, Ф. Ліст, М.Равель, Ф. Шопен, М. Лисенко, Н.Нижанківський, В.Бібік, Г.Грабовський, В.Заремба, О.Костіна, М.Скорик, В.Сильвестров, Г.Сасько, та ін.) у виконанні знаних майстрів сцени, талановитих обдарованих дітей (молодшого і підліткового віку). За допомогою Інтернет-ресурсів досліджувані мали змогу ознайомитись із різними творами і виконавцями, побувати на online-концертах у різних куточках світу. На уроках учні ділились своїми враженнями, висловлювали бажання виконувати окремі прослухані ними твори, із захопленням планували подальшу роботу над ними. Такий *метод музичного переконання* мав на меті активізувати в учнів емоційний відгук на музику, викликати інтерес до фортепіанного навчання й бажання самостійного осягнення незнайомих творів.

Ще більшого емоційного впливу на свідомість підлітків даний метод мав під час прослуховування учнями музичних творів у виконанні своїх педагогів із одночасним візуальним супроводом (відео). З цією метою були організовані тематичні концерти фортепіанної музики педагогів-музикантів. У своїх виступах вони демонстрували виконавську майстерність, особистісне захоплення й повне заглиблення у зміст ілюстрованих творів. Таке спільне переживання музики здійснювало вражаючий вплив на підлітків. Чи не вперше вони були в ролі слухачів, а педагоги – виконавців. Сформувався найважливіший контакт між педагогами і учнями, який став вирішальним у стимулюванні інтересу до самостійної роботи. За переконанням Г. Щукіної, «інтерес, набуваючи дієвого характеру, здійснює свій вплив на процес і результат діяльності, може стати схильністю до певного виду занять» [29, с. 10]. Так, діалектична єдність інтересів і нахилів стали першим проявом єдності об'єктивного і суб'єктивного у процесі удосконалення умінь самостійної роботи підлітків.

Уміння самостійної роботи не можливо сформувати не підкріплюючи в учнів віри у власні сили. До виконання кожного завдання підлітків потрібно готувати, заохочувати до самостійності. Зрозумілим є підхід, коли педагоги демонстрували на власному прикладі як потрібно виконувати певні дії, а вже потім долучали учнів, давали можливість самостійно використовувати набуті знання і навички у нових навчальних музично-виконавських ситуаціях.

Паралельно із стимулюванням інтересу до самостійної роботи підлітки почали проявляти прагнення до самостійного збагачення знань та набуття умінь самостійної роботи. За бажанням підлітки долучались до прямої або опосередкованої участі у тематичних концертах – виступали в ансамблі з педагогом, виконували роль асистента на сцені, допомагали у пошуку відеоматеріалів, тощо. Зокрема, прагнення до самостійного збагачення знань і умінь самостійної роботи підкріплювали методи вільного вибору завдань, спільного музикування, випереджаючих самостійних завдань. Метод *вільного вибору завдань* за модифікованою методикою Гао Жоцзюнь [3]

використовувався у виборі тієї самостійної діяльності, якою хотіли оволодіти учні.

У даному контексті дієвим стало впровадження *методики випереджаючих самостійних завдань*. Так, для участі у концертній діяльності учням пропонувалося розучити нескладні фортепіанні п'єси. Підлітки долучилися до складання невеликих есе про твір, добору відповідного відеоряду. Такі пізнавальні завдання на даному етапі спрямовували підлітків на самостійне оволодіння матеріалом ще до його розучування, сприяли формуванню позитивної мотивації до фортепіанного навчання, готовності до самостійної роботи.

Виконання випереджаючих самостійних завдань актуалізувало пошукову діяльність підлітків. Педагоги контролювали їх дії, опосередковано впливали на правильність виконання, використовували їх результати у музично-виконавській діяльності. Позитивні результати оцінювались накопичувальними бонусами. Вибір завдання враховував інтереси й індивідуальні навчальні можливості досліджуваних. Це були завдання щодо самостійного вибору фортепіанних творів, добору аплікатури, розучування тексту напам'ять, створення виконавської інтерпретації, добору відео-візуалізацій, створення інформаційної презентації, У процесі виконання випереджаючих завдань учні отримували консультації своїх педагогів через інструктаж, складання програм самостійних дій.

Особливу методичну цінність для формування прагнення до самостійного збагачення знаннями та уміннями самостійної роботи становить *метод спільного музикування*. Підлітки долучались до читки з листа й самостійного розучування невеликих дитячих п'єс для ансамблю. У процесі спільного музикування в них з'явилося бажання вірно розібрати текст і якнайшвидше виконати на інструменті, щоб не підвести свого товариша по ансамблю. Для удосконалення уміння читати нотний текст з листа підлітки за власної ініціативи займались вдома даним видом музикування. За будь-якої можливості використовували вільний час для гри в ансамблі.

*Метод стимулювання фортепіанного навчання* використовувався на стадії самостійного вивчення нових програмних творів. За використання освітніх платформ Zoom, Google Meet педагоги мали можливість у будь-який час надати консультативну допомогу учням. Підлітки демонстрували результати своїх домашніх занять в режимі online. Стимулюючим фактором стали поради педагогів, підтримка друзів і батьків, позитивне оцінювання, винагорода (грамоти і подяки).

Важливу роль у формуванні умінь самостійної роботи відіграє бажання підлітків досягти результату й успіху в навчальній музично-виконавській діяльності. Дієвою формою активізації навчальної діяльності підлітків є проведення ток-шоу «Секрети успіху» (від англ. talk show — розмовне шоу) [16, с. 615]. До участі у ток-шоу були залучені провідні педагоги-музиканти, відомі піаністи, успішні студенти-виконавці. Підлітки готували для гостей по три питання. Роль ведучого ток-шоу виконував експериментатор, який організовував і скеровував комунікацію запрошених гостей, педагогів-музикантів і підлітків.

Учнівські запити стосувались проблем успішної кар'єри та факторів впливу на неї. Деякі досліджувані просили порад, а дехто навіть ставив конкретні питання стосовно тренування дрібної техніки, виконання повільних фортепіанних творів, тощо. Учні дізналися, що навіть успішні музиканти іноді переживають моменти відчаю. Але замість розмов про негативну ситуацію і роздумів про неї, вони (артисти) роблять єдине вірне рішення – стараються наступного разу грати краще і займатись більш продуктивно.

Після проведення ток-шоу підлітки досліджуваних груп, їх батьки і педагоги були запрошені на *відео-конференцію* щодо перспектив удосконалення умінь самостійної роботи учнів. Відео-конференція (англ. videoconference) – це форма інформаційної технології, яка спрямована на забезпечення інтерактивної взаємодії двох і більше абонентів, при якій здійснюється обмін аудіо- та відеоінформацією на відстані у реальному часі за допомогою цифрових технологій навчання [16, с. 417]. У процесі відео-

конференції учасникам експериментальних груп продемонстрований план, шляхи, засоби і відповідні освітні заходи з розвитку умінь самостійної роботи .

Для визначення індивідуальної траєкторії удосконалення умінь самостійної роботи підлітків були проведені *групові дискусії*. Освітня дискусія вирізнялася цілеспрямованим колективним обговоренням конкретних проблем і ситуацій. Учні, педагоги і батьки вдавалися до спільного аналізу самостійної роботи досліджуваних, пригадували конкретні випадки, коли підлітки лінувалися виконувати навчальні завдання, уникали певних видів самостійної роботи (читки з листа, самостійного розбору музичного твору, відпрацювання технічно складних фрагментів, тощо). При цьому учасники дискусій обмінювалися ідеями, досвідом, судженнями, враженнями щодо можливості досягти учнями результату й успіху в навчальній музично-виконавській діяльності. Такі дискусії передбачали досягнути компромісного рішення щодо програми удосконалення не лише умінь самостійної роботи, але й ефективного фортепіанного навчання учнів.

Протягом першого етапу учні засвоювали техніки *самонавіювання, самомотивації й психологічної установки на ефективну самостійну роботу*. Формування психологічної установки має чи ненайбільший вплив на успішність і якість усієї системи самостійних занять. У контексті нашої методики особливість психологічної установки полягала у формуванні змін у структурі мовлення. Зміст її полягав у відмові від вживання таких дефініцій, які знеохочують виконання самостійної роботи («я не можу», «я не хочу», «мені складно»). І навпаки, учні у ході експерименту вчилися використовувати такі вислови, які б мали більший мотиваційний вплив («я хочу», «я можу», «мені треба»). Так досліджувані обирали такі мовні структури, які найбільше спонукали їх до самостійної роботи у процесі фортепіанного навчання.

Методика самонавіювання передбачала оволодіння тренінгом «Попроси самого себе» [6, с. 31]. За результатами констатувального експерименту, проведених бесід, дебатів, дискусій, встановлено, що найважчий і вирішальний етап у здійсненні самостійної роботи підлітків – це етап психологічного

налаштування на роботу, фактичного внутрішнього примусу розпочати необхідну навчальну діяльність. Дитина може просити і спонукати до діяльності не лише когось, але й саму себе. Тож, коли у підлітка немає бажання займатись самостійною роботою з фортепіано (але він усвідомлює її важливість), спілкування з собою, переконання і прохання самого себе допомагає подолати труднощі в самоорганізації своєї поведінки. Застосування обраної методики сприяло формуванню в учнів досвіду самоспонування – різноманітних варіантів впливу на самого себе (Додаток К). Так, серед парафраз самонавіювання учні користувались такими: «Олечко, я тебе прошу, перестань гратися з телефоном! Припини байдикувати! Ти ж така здібна і талановита!» або «Арсен, невже ти не владний над собою? В тебе завжди все вдається! Давай домовимось про систематичні заняття кожного дня! Лише це гарантує успіх!», тощо. Вже пізніше, переконуючи самих себе, підлітки навчилися долати труднощі в самоорганізації домашніх занять, набули умінь самостійного стимулювання успішної музично-виконавської діяльності.

Підкріпленням даної навички слугувало засвоєння підлітками методики самомотивації, сутність якої полягала в опануванні технологією психологічного аутотренінгу «Джерело енергії» [6, с. 34]. Заснована вона на умінні дитини сконцентрувати увагу на власних позитивних емоціях і відчуттях (Додаток Л). Виконуючи поетапно дану методику учні навчилися керувати власною енергією, оволоділи умінням перетворювати негативні відчуття у позитивні, викликати в себе інтерес і бажання займатись самостійною роботою. Виконання мотиваційної методики було добровільним, носило легкий, невимушений характер.

Позитивний вплив експериментальної методики першого етапу, дозволив перейти до впровадження у процес фортепіанного навчання підлітків методики **другого – когнітивно-кумулятивного етапу.**

Мета другого етапу полягала у формуванні пізнавально-операційного компоненту умінь самостійної роботи, зокрема: прагнення підлітків до пізнання особливостей самостійної роботи, їх здатності до усвідомлення власної

музично-виконавської діяльності, уміння оперувати способами роботи над інтерпретацією музичних творів.

Однією із важливих умов реальних якісних змін у самостійній роботі є знання підлітків про її особливості і можливі шляхи покращення. Уміння вчитися самостійно – це знати свої можливості, свої прогалини і недоліки в знаннях. На заняттях фортепіано використовувався модифікований *метод аналізу історій і ситуацій*, який передбачав обговорення з учнями реальних ситуацій з їх музично-виконавського досвіду (умови домашніх самостійних занять: фактори, які заважають самостійній роботі; час відведений на самостійні репетиції), а також історії із життя відомих музикантів. Детальний розбір пропонувананих ситуацій дозволив звернути увагу учнів на важливі фактори, які оптимізують процес самостійної роботи з фортепіано. Так, підлітки дізналися, що відомий композитор П. Чайковський «знаходив натхнення тільки у творчій роботі і саме під час творчої роботи» [26, с. 216]; І. Гофман радив: «Не робити довгих перерв у заняттях, оскільки це порушує зв'язок з інструментом, для відновлення якого знадобиться достатньо часу...» [Гофман с.81]. Підлітки також були ознайомлені із «П'ятьма заповідями учням» відомого педагога-піаніста В.Сафонова [15, С. 24]

Паралельно застосовувався *кейс-метод* (від англ. case – випадок, ситуація) – удосконалений метод аналізу конкретних ситуацій, активного проблемно-ситуативного аналізу, зорієнтований на фортепіанне навчання підлітків шляхом вирішення конкретних задач (кейсів) [16, с.511].

Метод кейсів передбачав вивчення, аналіз і прийняття рішення у ситуації, яка склалася в результаті самостійних домашніх занять або таких, що можуть виникнути за певних обставин (до прикладу, «якщо займатись без перерви на відпочинок», «якщо грати уривки творів, де задіяні одні й ті самі м'язи», «якщо займатись на неналаштованому інструменті»). Учням для обговорення пропонувалося проаналізувати конкретні ситуації, самостійно запропонувати шляхи і кращі варіанти їх вирішення. Застосування даного методу на заняттях фортепіано сприяло розвитку у підлітків аналітичного мислення, забезпечення

системного підходу до вирішення проблеми самостійного навчання, умінь самоаналізу та вносило у навчання учнів елемент загадковості, незвіданості.

Згідно принципу Перето лише 20% усіх справ призводять до 80% бажаного результату [21, с. 24]. Надзвичайно важливою здатністю юних музикантів-виконавців є вміння керувати часом. У процесі експериментального навчання підлітки оволодівали мистецтвом *тайм-менеджменту* (англ. time management) – технологією організації часу, підвищення ефективності його розподілу і використання [16, с. 688]. На заняттях з фортепіано з учнями обговорювались режим їх самостійних домашніх занять, розпорядок зайнятості на тиждень, місяць, рік. Даний метод спрямований на планування, розподіл, постановку цілей, аналіз витрат часу на самостійну роботу, моніторинг, організацію, створення списків і розстановку пріоритетів. Як зазначає Л. Маккіаннон, «щоденні звички музиканта формують його індивідуальність, якою у певній мірі визначається манера виконання....» [9, с. 27]. У цьому зв'язку, учні ознайомлювались із факторами, які впливають на ефективність самостійної роботи (Додаток М, Додаток Н). Під час аналізу своєї домашньої роботи підлітки усвідомлювали, що її результат залежить від вірно визначеної мети, оптимального обсягу виконуваного завдання, самопочуття, часу, зовнішніх і внутрішніх факторів, тощо.

Найчастіше перші репетиції, та і самі відповідальні виступи, погано піддаються аналізу учнів сприймаються ними у самій загальній формі. І поки цей досвід є недостатнім, педагог цілком конкретно розбирає усі особливості виконання. Тому, одним із важливих умінь самостійної роботи є здатність підлітків до усвідомлення власної музично-виконавської діяльності. Першочергову роль у її формуванні відіграє педагог, його вміння спрямовувати увагу учня на важливі виконавські елементи (техніку виконання, відповідність тексту, аплікатуру, виконавський задум).

Для усвідомлення зразка музично-виконавської діяльності учні орієнтувалися на показ і вказівки педагога. На початковому етапі формування самостійності дієвим став *метод імітаційної діяльності*. Так, у процесі



розучування фортепіанних творів педагог спочатку показував як виконувати певні виконавські дії. Далі учні вправлялися під його керівництвом, і вже потім самостійно застосовували аналогічні вміння при розучуванні нових творів. У процесі спостережень за виконавською діяльністю педагога досліджувані мали можливість зробити відеозапис і в самостійній роботі орієнтуватися на нього.

Від педагога залежить також чіткість планування самостійних занять, повідомлення на уроці їх мети, роз'яснення змісту, методики, проведення інструктажу щодо їх виконання, здійснення перевірки й оцінювання результатів. На даному етапі актуальності набув *метод педагогічного показу, коментування й наслідування виконавських дій*, сутність якого полягала у наданні підліткам детального алгоритму (інструктажу) щодо самостійного опрацювання конкретного музично-виконавського завдання. За визначенням Г. Кирилова, «алгоритм у навчанні становить чіткий опис прийомів мислення, розумових операцій і практичних дій. Алгоритмічні приписи визначають найдоцільнішу послідовність розумових і практичних дій, тим самим привчають дитину міркувати правильно й економно» [7, с. 84]. Інструктаж має бути детальним, особливо коли підліткам пропонується вивчити новий виконавський прийом. Позитивний вплив має демонстрація педагогом на особистому прикладі як працювати самостійно, над якими елементами музичного твору необхідно працювати і які способи доцільно використовувати для роботи. Важливо, щоб на уроці учень був долучений до практичного виконання даного завдання (наслідування дій педагога), міг усвідомити характер та послідовність розумових і музично-виконавських дій. Спостерігаючи на уроці за самостійними діями учня, педагог має можливість переконатися у правильності засвоєння розучуваних ними творів (пасажів, аплікатури, педалізації, тощо). Основне завдання впровадження алгоритмів самостійної роботи – привчити підлітків користуватись алгоритмом під час домашніх завдань.

У домашній самостійній роботі батьки і педагоги забезпечували дітям відповідні умови, привчали виконувати задану самостійну роботу в день її

отримання. Таке щоденне виконання домашніх завдань виробило у підлітків експериментальних груп звичку до систематичного самостійного фортепіанного навчання, сформувало уміння віднаходити раціональні прийоми самостійної роботи над музичними творами.

З метою вироблення в учнів уміння оперувати способами роботи над інтерпретацією музичних творів був упроваджений *метод спільного розбору музичних творів*, Кілька учнів одного класу долучалися до читки нот – розбору схожих фортепіанних творів (за жанром, характером, фактурою, виконавськими прийомами). Мета даного методу – навчити учнів самостійно аналізувати й розуміти нотний текст незнайомих творів. Фронтальна форма зумовлена тим, що одні учні «бачать» сторінку нотного тексту із найменшими дрібницями, інші – уявляють собі її лише приблизно, випускаючи багато деталей, ще інші – взагалі не помічають нотних вказівок (ключові знаки, розмір, темп, ритм). Водночас, останні можуть запам'ятовувати музику не гірше, ніж перші, які володіють «гострим» баченням.

У цьому ж контексті застосовувався *метод порівняння, узагальнення й перегруповування музичної інформації*. Порівняння засобів музичної виразності, розмірів, ритмічних рисунків, часткових і загальних кульмінацій, дозволило деталізувати й узагальнити загальні риси творів одного стилю, жанру, композитора. У процесі застосування даного методу підлітки досліджуваних груп навчилися помічати і розуміти усі нотні позначення, встановлювати зв'язок між нотним текстом, його відтворенням на інструменті. Систематична робота у даному напрямку сприяла тому, що учні почали краще орієнтуватися в особливостях фортепіанної музики.

Для формування умінь самостійної інтерпретації фортепіанних творів проводились освітні *веб-квести*. Така форма пошуково-дослідницької діяльності зорієнтована на розвиток пізнавальної сфери підлітків шляхом знаходження й обробки інформації через Інтернет. Методика проведення веб-квесту передбачала: формулювання проблеми, яку потрібно вирішити; пошук інформації в Інтернеті; вирішення проблеми шляхом узгодження, перемовин,

самостійного прийняття рішення. Учні одного класу поділялись на пари, кожна з яких повинна була виконати пошукову роботу – представити тематичну презентацію про розучуваний фортепіанний твір (за вибором учнів). За допомогою ресурсів Інтернет учні знаходили найкращий відео-зразок виконання вибраних творів; готували інформацію про автора і твір (стислі біографічні дані, історія написання твору, жанр, тощо); презентували програму вивчення (на що потрібно звернути увагу, технічні труднощі, терміни підготовки) та власну інтерпретацію твору («якщо б виконував я, то .....»). Для успішного виконання завдання дітям був наданий список інформаційних ресурсів, поради з боку педагогів. У результаті виконання веб-квесту учні навчилися відшукувати необхідну інформацію, аналізувати і фіксувати факти, події, робити висновки про почуте і побачене, висловлювати й аргументувати власну позицію.

З метою активізації самостійної роботи підлітків їм пропонувалося створити власну фонотеку, куди б входили фортепіанні твори різних композиторів, жанрів і стилів. Успішне виконання даного завдання забезпечив *метод інтонаційно-стильового аналізу*, який передбачав слухання творів, визначення особливостей музичної мови зарубіжних і українських композиторів. Така самостійна пізнавальна діяльність сприяла формуванню знань про особливості музики різних історичних епох, національностей, виконавських стилів.

Формування самостійності у розборі й інтерпретації фортепіанних творів здійснювалось також *методом осмисленого сприйняття й самостійного розбору музичних творів*. Зміст методу передбачав оволодіння учнями алгоритмами детального розбору фортепіанного твору, розроблений на основі модифікованої методики Гао Жоцзюнь [3]. Так, при розборі фортепіанних творів учні повинні були:

- 1) Прослухати твір у виконанні відомих музикантів (за можливості), порівняти їх інтерпретації;

- 2) Здійснити аналіз творчості композитора; історичної епохи написання твору;
- 3) Визначити жанр твору, тональність, розмір, форму, фактуру;
- 4) Пронумерувати такти;
- 5) Визначити технічні труднощі у творі;
- 6) Створити план виконавської концепції твору (темپ, динаміка, агогіка, кульмінація).

Паралельно у зміст другого етапу формувального експерименту упроваджувався метод *ескізного опрацювання творів*. Даний метод передбачав гру на фортепіано незнайомих творів без детального опрацювання й доведення їх виконання до досконалості, що сприяло формуванню в учнів уміння цілісного сприйняття незнайомих творів. У навчальний репертуар підлітків були уведений нескладні фортепіанні твори для самостійного опрацювання.

Для вироблення в учнів уміння оперувати способами роботи над інтерпретацією музичних творів на заняттях фортепіано здійснювалось *моделювання самостійних навчально-виконавських ситуацій*. Так, підлітки долучались до виконання самостійних завдань із пропонуваними обставинами у присутності педагога. До прикладу, виконати фугу Й. Баха звернувши увагу на те, що у редакції К. Черні і Ф. Бузоні спостерігаються зловживання динамічними вказівками. Натомість, дотримуючись стилю композитора, потрібно зберігати плавність динамічних переходів, унеможливити яскраве форте і надмірне піано. Але необхідно пам'ятати про темброві контрасти в поліфонічних творах композитора.

Методика **третього – рефлексивно-регуляційного етапу**, спрямовувалась на формування рефлексивно-корекційного компоненту, здатності учнів до самооцінювання, самоаналізу та саморегуляції власної музично-виконавської діяльності.

З метою здійснення рефлексивного аналізу та оцінки власної музично-виконавської діяльності застосовувались методи *відео-показу та відеофіксації виконавських дій*. Уміння на ходу запам'ятовувати всі особливості свого

виконання для подальшого їх аналізу формується в результаті виконавського досвіду, набутого в умовах уроку і публічних виступів. Поки такий досвід сформований недостатньо, а педагог не здатний постійно контролювати усі виконавські спроби учня, важливо у фортепіанному навчанні використовувати цифрові технології – робити відеозаписи власної гри. Під час перегляду відео учні починають звертати увагу на те, що не помічали під час гри. У своїй домашній роботі діти мали змогу об'єктивно оцінити свою гру й виправляти явно виражені помилки. Такі методи самостійної роботи значно оптимізували час і сприяли підвищенню якості виконавського процесу.

У процесі самоаналізу записів самостійного вивчення фортепіанних творів застосовувались *методи активного самоспостереження, безпосереднього і опосередкованого самоаналізу та критичної уваги*. У процесі активного самоспостереження за власним виконанням учні вдавалися до самоаналізу самостійних дій, визначали недоліки і труднощі в досягненні поставлених художньо-виконавських завдань. Одночасно у процесі самостійної роботи над твором аналізували – «чи свідомо я граю?», «чи безперервні повторення приносять який-небудь результат», «чи врахував я поради педагога?», тощо. Діти повинні розуміти, що під час самостійних занять не важлива кількість витраченого часу, а важлива якість занять. Немає користі у 8-ми годинних заняттях, оскільки концентрована розумова діяльність є досить обмеженою. Непродумані повторення навіть можуть заважати формуванню необхідних виконавських навичок. Як зазначав Л. Ауер, «без контролю і самоспостережень, учень лише розвиває і удосконалює свої помилки» [1, с. 10].

Важливого значення у здійсненні самоаналізу і самоконтролю виконавської діяльності набув *метод критичної уваги* Л. Маккіаннон [с.48], який застосовувався на стадії засвоєння учнями тексту фортепіанного твору. Педагоги спрямовували увагу підлітків на те, що під час розучування твору необхідно постійно себе запитувати: «Чи достатньо глибоко звучать баси? Чи не передчасною була кульмінація? Чи немає якихось важливих деталей, які я

недоглядів?», тощо. Саме такий методичний підхід забезпечував реалізацію відомого принципу музичної педагогіки – повторення без повторень.

Під час самостійних занять учні освоювали *метод мисленнєвого повернення до виконавського процесу*. Між репетиціями учні навчалися мисленнєво відтворювати виконавський процес: згадували *що* вдалося виконати, а *що* – ні, критично осмислювали свої дії, робили висновки і враховували у наступних репетиціях.

Модифікований *метод безпосереднього і опосередкованого аналізу* застосовувався на заняттях фортепіано під час демонстрації підлітками результатів своїх домашніх завдань (гри твору з нот; виконання твору напам'ять; цілісне виконання твору згідно інтерпретації) [3]. Формування самооцінки виконуваних дій на етапі розучування творів вимагало від учнів: а) демонстрації результатів домашньої самостійної роботи у посиленому темпі без зупинок; б) виконанні бажаного показу з першої спроби; в) уміння не переривати розвиток звукових ліній (за випадкової неточності), тобто не вносити поправок; г) уміння дотримуватися темпу, регулювати задумані рельєфи динамічних ліній на умови, якщо темп виявився невідповідним; д) уміння критично оцінити саме те, що прозвучало у присутності педагога (слухача). За допомогою такої самоперевірки юні виконавці здатні наблизитися до майбутніх непередбачуваних умов показу творів на естраді.

Після виконання твору підлітки здійснювали аналіз своєї гри одразу після виконання, і вже пізніше – після перегляду його відеозапису разом із педагогом. Саме в таких випадках самооцінка необхідна була для фіксації у пам'яті епізодів, що невдалися і тому вимагали подальшої роботи. А під час концертного виступу (заліку, екзамену) – миттєвої реакції, врахування будь-якої несподіванки й імпровізаційної перебудови динаміки, ритміки, педалізації, що допомагало зберегти «каркас» виконуваного твору. Ефективність даного методу є очевидною, оскільки підлітки, набуваючи досвіду виконавської діяльності, не здатні одразу після гри об'єктивно її оцінити. Тим більше, що «самокритика у момент виступу...., негативно впливає на сам виступ» [26, 249].

Тому у незвичних умовах репетицій чи виступів учні оволодівали умінням самокритично оцінювати щойно здійснене виконання, зберігаючи свій розподіл уваги на виконавських завданнях.

Рефлексивне осмислення навчально-виконавських дій здійснювалось шляхом роз'яснення прийомів і способів самостійного оволодіння виконавськими навичками. Як зазначав Ф. Блюменфельд, піаніст зможе зробити музику зрозумілою лише в тому випадку, коли сам зрозуміє її зміст. Зокрема, *метод мисленнєвого групування* сприяв подоланню труднощів юних виконавців щодо гри у швидкому темпі, позбавленні звички «збиватися» при гри. У процесі розучування творів, увага учнів спрямовувалась не на окремі ноти, а на цілі музичні групи (склад, слово, фраза). Демонструвалися приклади фразування у творах Л. Бетховена («Місячна соната», ор. 27, № 2), Й. Баха (Прелюдії, ДТК, № 2, № 6), Ф. Шопена (ор.28, № 19). Під час виконання нотних груп важливо мислити у напрямку кульмінації. Засвоєння принципів правильного групування нот сприяло покращенню виконавської техніки підлітків.

З метою стимулювання підлітків до самостійного осмислення власної музично-виконавської діяльності застосовувався *метод спрощення*, сутність якого полягала у тренуванні власних виконавських навичок. Розпочинаючи роботу, учень повинен тимчасово узяти на себе усі функції «вчителя». До своїх «учнів» - навичок, він повинен ставитись з повагою, із врахуванням їх можливостей. Це означає, що вивчення твору потрібно спростити настільки, щоб почергово зосереджувати увагу на одному з виконавських аспектів (фразуванні, аплікатурі, ритмі, темпі, тощо). Часто під час самостійної роботи підлітки намагаються вчити все одразу, щоденно змінюють аплікатуру і фразування. Такий підхід заважає формуванню виконавських навичок. Тому послідовне вправляння кожної навички сприятиме у майбутньому легкій координації.

Цілісність виконання у процесі самостійної роботи підлітків забезпечувалась *методом розподіленого розучування творів*. Методика такого

розучування полягала у розподілі п'єси на фрагменти – умовні відправні «станції». Підлітки під час самостійної роботи у помірному темпі повинні були фіксувати у пам'яті уривки, називаючи, до прикладу, першу фразу – вимовляючи «перший раз», п'яту фразу – проголошуючи «другий раз», другу і шосту – так само. І вже після цього необхідно було розпочинати виконувати уривки у зворотному напрямку – останній, передостанній тощо. Відправні точки встановлювалися так, щоб не переривалася лінія музичного розвитку. Однак, заголовки «станцій» не мали значення, якщо виконавці не знали тексту напам'ять.

На етапі осмислення власної музично-виконавської діяльності дієвими стали *методи випадкової помилки і заміни усталеної звички*. Важливим умінням самостійної роботи є звичка вчити музичний твір по частинах, не розриваючи «ланцюг» музичної думки. У процесі оволодіння даним умінням підлітки усвідомили, що випадкова фальшива нота не є причиною для зупинки. На пізніх стадіях роботи випадкові помилки завдають меншої шкоди, ніж зупинки, які у кінцевому результаті формують звичку до гри із зупинками.

Підлітки також мали усвідомити й те, коли помилка повторюється знову і знову – не можливо розраховувати, що вона зникне сама собою. Тому необхідно віднайти причину кожної такої помилки, оскільки звички можуть сформуватись без уваги виконавця. Метод заміни усталеної звички полягає у необхідності її виправлення. Якщо помилка полягає у неправильному заучуванні, необхідно навчити себе перебудовувати пам'ять, щоб зафіксувати в ній інший – більш ясний образ. Наприклад, якщо завчена фальшива нота, необхідно запам'ятати вірну ноту у відношенні до інших. Не дивлячись на тривалу і терпеливу самостійну роботу з її виправлення, як пам'ять, так і звичка можуть повернутись до початкового стану. Тому, для зміни будь-якої звички підлітки спочатку усвідомлювали необхідність такої зміни, зосереджувались на новій звичці й утримувались від безконтрольного виконання допоки нова звичка не стане надійною. Саме спостережливість попереджає появу багатьох непотрібних навичок.



Формування у підлітків спроможності до саморегуляції та самокорекції музичного виконання здійснювалось *методом усвідомленого вправляння*, яке підпорядковувалось певним правилам: 1) не грати уривок більше трьох разів поспіль. Можна грати більше, але з інтервалами між повторами; 2) зупинитися і робити перерву після кожного повторення; 3) перегравати частіше новий матеріал, так як він забувається швидше; 4) після трьох повторів відкласти п'єсу подовжуючи тривалість відпочинку [Маккіанон с.47].

Поки підлітки не навчилися правильно працювати, вони повинні були обмежити самостійні заняття однією годиною, розподіляючи її на чотири короткі періоди зосередженої роботи. Якість самостійної роботи забезпечувала зосередженість критичної уваги на певному аспекті музичного завдання.

Формування спроможності до саморегуляції та самокорекції музичного виконання забезпечувала серія дієвих методів: *варіативного програвання, чергування форм роботи над п'єсами (гра з поправками, із заповільненнями)*, Метод варіативного програвання різних фрагментів творів у різних темпах, ритмічних рисунках, динамічних нюансах забезпечив активізацію слухової уваги підлітків, свідомого самоконтролю і саморегуляції власної виконавської діяльності. Сутність методу чергування форм роботи над п'єсами полягала у чергуванні самостійної роботи над цілісним виконанням творів та окремими фрагментами (голосами, партіями, технічними пасажами); почергової гри на інструменті й мисленнєвого програвання цілого твору або фрагменту; чергування гри на педалі із безпедальною грою.

Метод гри з поправками застосовувався лише у процесі самостійної роботи над вивченням твору – кількаразового закріплення фрагменту. При фіксації помилки підлітки повинні були повернутися й відновити гру із попереднього фрагменту або його початку. Продовження гри без повернення тільки закріплює помилки. Для розвитку самоконтролю й саморегуляції корисною стала гра із заповільненнями. Коли учні відчували невпевненість, вони могли ненадійні місця зіграти у сповільненому темпі. За визначенням А. Щапова даний метод сприяє «ритмічній грі, поступовому зникненню

м'язовних затиснень і психологічних бар'єрів» [28, с. 87]. Особливо корисним даний метод виявився у процесі читання нот з аркуша. Пропоновані методики роботи над творами засвоювалися учнями і ставали частиною самостійних виконавських дій.

Ефективним прийомом свідомої регуляції є програвання без зупинок із запам'ятовуванням неточностей і їх подальшим виправленням у наступних програваннях. Позитивним стало упровадження у зміст експериментальної методики методів спонтанної зупинки і відновлення гри та оперативного самоконтролю гри А.Щапова [28, с. 101]. На стадії цілісного засвоєння фортепіанного твору на заняттях фортепіано зі своїм педагогом учні повинні були:

- уміти безпомилково повторити чи продовжити будь-який фрагмент твору, розпочатий педагогом на іншому інструменті;
- зіграти будь-який уривок твору, за словесною вказівкою педагога (з початку; з розробки; з другої сторінки) [с.101].

Якщо піаніст уміє розпочати твір з будь-якого місця – він здатен посправжньому управляти своєю грою. У нашій методиці особливої значимості набув *метод оперативного самоконтролю*. Застосовувався він на етапі підготовки фортепіанних творів до публічного виконання. Так, після виконання учні повинні були пригадати й визначити для себе у яких місцях були виявлені недоречності: рухливо-технічні незручності; фізична і психологічна втома; ритмічні і текстові неточності; провали у пам'яті; недостатньо логічні кульмінації; відсутність динамічних контрастів; відсутність агогіки або невідповідність темпу; розриви у логіці викладу музичної думки; некерованість уваги; відсутність творчої свободи [28, с. 110]. Такі обговорення сприяли формуванню в учнів оперативного самоконтролю і самокорекції фортепіанної гри під час самостійних репетицій.

Досвід самостійної роботи, набутий підлітками у ході формувального експерименту дозволив впровадити у процес фортепіанного навчання *метод моделювання алгоритму самостійних занять*. Метод моделювання передбачає

імітацію реальних умов, конкретних специфічних операцій, моделювання відповідного робочого процесу. У розробці моделі власної самостійної роботи учням пропонувалося скористатися апробованими алгоритмами музичної репетиційної діяльності. Один із них полягав у тому, щоб правильно організувати час для домашніх репетицій. Наприклад, за тривалості заняття 1 година:

15 хвилин – запам'ятовування нової п'єси. Методика:

1) Свідоме заняття з нотами;

2) Підсвідоме виконання з нот;

3) Активізація свідомих вражень з нот;

4) Підсвідоме виконання напам'ять;

5) Розстановка заголовків у творі і тренування уміння розпочинати гру з різних відправних точок.

У випадку твору підвищеної складності відкласти 4 етап доти, поки не виробиться чітке уявлення про музику.

15 хвилин – технічні вправи, опрацювання технічного складного музичного матеріалу.

5 хвилин – відпочинок.

25 хвилин – удосконалення старих п'єс, у тому числі й тих, які вже давно вивчені.

Необхідно пам'ятати, що кількість відведеного часу для щоденних занять музикою строго індивідуальний. Можна запропонований алгоритм розбивати на кілька підходів. За активної свідомої діяльності вони будуть більш корисними, ніж тривала репетиція, проведена у період фізичної або психологічної втоми.

Наприкінці третього етапу експериментальної методики учні долучались до організації самостійної роботи – за участі педагогів оволодівали методом програмування власної виконавської діяльності, розробленого Чжан Чун [27]. У процесі фортепіанного навчання учні складали графіки домашньої самостійної роботи на тиждень, враховували час на відвідування закладу загальної середньої освіти, підготовку до уроків, позашкільних гуртків і секцій; сон,

сніданок, обід, вечерю, фізичні вправи; час на відпочинок у вихідні дні. Під наставництвом своїх педагогів учні навчилися віднаходити вільний час й вірно розподіляти його для самостійних занять (читки нот з листа; технічного вправлення; вивчення творів з програми; вільного музикування; співу пісень під власний акомпанемент; добір мелодій на слух). Самопрограмування дозволило підліткам регулювати процес самопідготовки, робити його успішним і ефективним, цікавим і захоплюючим.

Набуття підлітками навичок самостійної роботи у фортепіанному навчанні – коли її зміст і організація опановувались під наглядом педагогів, дозволило перейти до реалізації методики **четвертого, потенційно-самостійного етапу** формувального експерименту.

Заключний етап передбачав формування результативно-діяльнісного компоненту та його показників: спроможності підлітків до самостійного опрацювання музичного матеріалу, їх здатності до самостійного застосування знань та умінь у нових навчально-виконавських ситуаціях, прояву творчої активності та самовираження у навчально-виконавській діяльності. Концептуальною особливістю даного етапу стало набуття учнями вищого рівня самостійної діяльності, що проявляється в умінні переносити знання і навички в нові ситуації, складати нові програми прийняття рішень, а також виробляти ефективні підходи до вирішення музично-творчих завдань.

Дитяча ініціатива спрямована на «винахід», креативність самостійного відбору методів, засобів і способів розв'язання мистецьких завдань становить найвищу цінність фортепіанної навчальної діяльності. Головним завданням педагога, який прагне сформувати в учнів уміння самостійної роботи – підтримувати і стимулювати творчу активність. За переконаннями Я. Флієра, «виховання самостійності й ініціативи юного музиканта диктує педагогу доцільність тимчасового відходу від тієї роботи, які виконує учень, невтручання у процеси, які відбуваються в його художній свідомості» [31].

Стимулювання активної самостійної роботи забезпечував *метод спаринг-партнерства* (от англ. sparring – у спорті тренувальний бій з метою всебічної

підготовки до тренування) [16, с. 715]. Беручи до уваги, що учні підліткового віку схильні до суперництва, дане змагання підсилює зацікавленість учнів. Спаринг-партнерство як форма організації самостійної роботи є різновидом парної роботи, в якій учні, виконуючи роль суперників у змаганні, виконують завдання за попередньо розробленим алгоритмом. Методика застосування спаринг-партнерства у фортепіанному навчанні передбачала індивідуальну підготовку підлітків. Учням пропонувалось виконувати низку виконавських завдань: підготувати есе-презентацію про фортепіанний твір; самостійно розібрати фрагмент програмного твору; підібрати на слух акомпанемент до відомої мелодії, тощо. У процесі впровадження методики партнерів для спарингу добирали педагоги. Пізніше учні могли самі обирати «суперників». Під час спаринг-партнерства підлітки можуть самостійно визначати рівень до якого їм потрібно прагнути, а також темп виконання завдань і ступінь затрачених зусиль. Після проведення спаринг-занять учні-партнери аналізували власні дії, рівень своєї підготовки, виявляли причини недоліків, проектували план корекції. Учасники груп не лише удосконалювали уміння самостійної роботи, але й набували почуття відповідальності.

На даному етапі ефективним став *метод рольової гри* «Кожен вчить кожного». Після проходження спарингів учні почали розуміти сильні і слабкі сторони своєї самостійної музично-виконавської роботи. Вони мали можливість поділитися позитивним досвідом зі своїми однолітками. Останні задавали питання, які стосувалися методів ефективної роботи над вивченням творів, а також особливостей домашніх репетицій. Наприклад, у процесі однієї із рольових ігор «учень» ставив запитання «педагогу»: «Чи повинен я перестати грати з листа, якщо навчусь грати напам'ять?». «Педагог-підліток» надав змістовну відповідь: «Можна займатись читкою з листа скільки завгодно, але не потрібно грати ескізно ті твори, які пізніше треба буде вивчити напам'ять». Інший учень задавав питання «Я не можу займатись кожного дня. Чи має це значення для успішного навчання?». Педагог-підліток: «Ні, якщо займатися вірно та із бажанням, можна досягти значних успіхів». І ще: «В мене немає

можливості займатись вдень, а увечері я себе відчуваю втомлено. Можливо мені взагалі відмовитись від гри на фортепіано?» Відповідь «педагога-підлітка»: «Звісно ні, але ніколи не починайте працювати попередньо не відпочивши. Хоча б трохи. Тоді починайте заняття зі складних місць». Такі рольові ігри сприяли формуванню спроможності підлітків до самостійного опрацювання музичного матеріалу.

За переконаннями Г. Ципіна, «ознайомлення з новою музикою – процес, який завжди має яскраве, привабливе емоційне забарвлення» [с.350]. З метою розвитку самостійності учнів у процесі ознайомлення з новими фортепіанними творами застосовувались *методи одноразових програвань та гри з листа в ансамблі*. На заняттях учні долучалися до читки нескладних творів із збірок сучасних композиторів (В.Косенко «24 п'єси для фортепіано»; М.Скорик «Дитячий альбом», О.Грабоський, цикл «Строкати аркуші», В.Бібік «Музика для дітей», М.Степаненко «Дитячий альбом», Г.Сасько «Мозаїка», О.Костін «Андрійкова карусель», І.Щербаков «Дитячий альбом», та інші). У відповідності до індивідуальних можливостей кожного підлітка добирались такі твори, які вони могли б прочитати з першого разу без зупинок. При виконанні важливо було домогтися цілісності, випускаючи окремі прохідні або дублюючі звуки. Методика читки нот з листа передбачала здійснення попереднього аналізу твору (музично-теоретичного; музично-виконавського; художньо-образного).

Особливий інтерес у підлітків викликав метод читки з листа в ансамблі. Відчуваючи відповідальність перед партнером учні проявляли уважність, зосередженість, цілеспрямованість. Такі програвання записувались на відео. Кращі варіанти пропонувались до перегляду учням класу і батькам.

У ході вирішення завдань експериментальної методики були впроваджені *методи варіативної інтерпретації музичних творів, їх паралельного вивчення та розучування творів у максимально короткі терміни*. Вказані методи спрямовані на формування у підлітків здатності до самостійного застосування знань та умінь у нових навчально-виконавських ситуаціях. Метод варіативної

інтерпретації музичного твору у контексті нашої роботи застосовувався на етапі розбору і вивчення нескладної п'єси, яка виносилась на академічний концерт [13, с. 181]. Учні повинні були самостійно визначити найбільш характерні засоби музичної виразності, часткові і загальні кульмінації, зміни темпів і динаміки. Вдаючись до самостійної роботи над інтерпретацією твору учні експериментували із темпами, нюансами, штрихами. Так, для встановлення розвитку музичної думки підлітки уявляли повільні п'єси у більш швидких темпах. Усі остаточні варіанти інтерпретацій підлітки записували на диктофон. Далі обирали найбільш прийнятні для себе фрагменти, вносили зміни й удосконалювали основний єдино вірний на їх думку варіант самостійної інтерпретації твору. Підліткам таке завдання видалося надзвичайно цікавим, адже вони себе відчували у ролі справжнього виконавця-піаніста.

Четвертий етап експериментальної методики проводився під час підготовки учнів до академічних концертів, перевідних і випускних екзаменів. Для того, щоб зняти у підлітків психологічну напругу, зробити процес підготовки невимушеним і емоційно привабливим, до змісту методики були включені нестандартні творчі завдання, шкільні конкурси, спільні мистецькі проекти: «Я - концертмейстер», «Кращий інструментальний тандем», «Конкурс на краще виконання поліфонії», конкурс «Мій дитячий альбом», «Віртуальна імпреза». Кожен підліток, за власним бажанням, міг долучитися до участі в одному або декількох заходах.

Протягом усього експерименту учні оволодівали уміннями самостійної роботи: на першому етапі – мета і план самостійної роботи визначались педагогом; на другому – мету визначали учні за допомогою педагога, а план – самостійно; на третьому – мету і план учні визначали самостійно, а завдання задавав педагог і вже на четвертому етапі – підлітки без допомоги педагога визначали зміст, мету, план роботи і самостійно її виконували.

Отримавши досвід успішної самостійної роботи з вивчення фортепіанних творів, діти могли розучити нескладні фрагменти без допомоги педагогів. У

підготовці підлітків до конкурсів і концертних виступів застосовувався *метод розучування музичних творів у максимально короткі терміни*.

Дух суперництва спонукав досліджуваних до активної самостійної роботи, сприяв швидкому вивченню творів. Доповнюючим фактором послужило запровадження *методу паралельного вивчення музичних творів*, який передбачав одночасне розучування декількох творів, відібраних для участі у конкурсі. Такий підхід сприяв переключенню виконавської уваги підлітків, збереженню пізнавального інтересу до самостійної роботи, удосконаленню умінь планування і організації самостійних занять. Такий самий ефект справив *метод гри із закритими очима*. При підготовці до концертних виступів учні переймалися впевненістю у своїй грі. Тож у самостійних заняттях перевіряли свою виконавську надійність прийомом гри із закритими очима. Як зазначала відомий педагог і виконавець Л. Макіаннон, «Якщо у процесі гри не думаєш ні про ноти, ні про техніку, якщо руки і пальці діють автоматично – виконання відбувається у правильному напрямку» [9, с. 52].

Досягати свободи м'язів і виконавської техніки можливо лише у процесі підсвідомого відтворення тексту – відволікаючи увагу від нот. Тому кращою самостійною перевіркою уміння грати напам'ять – грати із закритими очима (або у темноті). Підлітків такий прийом зацікавив. Вони прагнули якнайшвидше вивчити матеріал, щоб спробувати себе перевірити у такий спосіб. Якщо в учнів зберігались психологічні затиснення, які виникали внаслідок різних факторів – оволодіння навичками гри із закритими очима здійснювалося із значними труднощами.

У процесі формування творчої активності у фортепіанному навчанні самостійність підлітків проявлялась в: «умінні учнів без сторонньої допомоги орієнтуватись у незнайомому музичному матеріалі; вірному декодуванні авторського тексту; створенні переконливої «інтерпретаційної гіпотези»; пошуку ефективних шляхів у роботі; віднайдення правильних і доцільних прийомів втілення художнього задуму автора; критичній оцінці результатів самостійного пошуку та власних досягнень» [26, с. 169]. Учні долучались до



виконання творчих завдань, які полягали у створенні відеокліпів до фортепіанних творів, включених до програми мистецького online-проекту «Віртуальної імпрези». У концерті взяли участь учасники всіх початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, які були задіяні у дослідно-експериментальній роботі.

Розвиток творчої активності підлітків та самовираження у навчально-виконавській діяльності стимулювали *віртуальні концерти*, на яких учні демонстрували вивчені твори. До концертів підлітки готувались заздалегідь. Безпосередньо етап передконцертної підготовки вимагав розвитку у підлітків спеціальних умінь. Зокрема, у самостійній підготовці концертного номеру підлітки повинні були займатись на різних інструментах (фортепіано), у різних ситуаціях і обставинах (за недостатнього освітлення, відволікаючих звуків, тощо). Адже, як зазначають відомі піаністи, «увесь концерт може зіпсувати занадто високий або низький стілець – обставина, безпосередньо пов'язана із технічними звичками» [9, с. 131]. Учні почали розуміти важливість не лише внутрішніх, але й зовнішніх факторів, які здійснюють вплив на успішність виконання музичних творів перед слухацькою аудиторією. Незвично яскраве світло може дратувати виконавця не менше, ніж затемнена клавіатура. Слід зауважити, що зручність артистичного костюма та взуття теж не потрібно недооцінювати.

На даному етапі актуальності набув *метод самостійного планування репетиційної діяльності* В. Муцмахера [10, с. 38]. Підлітки вдавалися до самостійної розробки плану репетицій, визначали кількість репетицій для вивчення того чи іншого твору, мету кожного етапу репетиційної роботи. До прикладу, одна з учениць зафіксувала такий план розучування фортепіанної п'єси: Репетиції – 3 дні (поспіль); Відпочинок – 3 (-//-); Репетиції – 3 (-//-); Відпочинок – 6 (-//-); Репетиції – 3 (-//-); Відпочинок – 12 (-//-); Репетиції – 3 (-//-); Відпочинок – 1 (2) день; Концерт. З метою дотримання розробленого плану учні використовували Google Календар, в якому фіксували дні і години репетицій.

Для створення передконцертного стану творчого натхнення підлітки оволодівали *методикою заміни небажаних емоцій*. Вона допомагала досліжуваним боротися із естрадним хвилюванням. Хоча настрої – це категорія підсвідома, якщо уміти налаштувати себе на відтворення певної емоції, її можна викликати насправді. Такий підхід у музичній педагогіці називають «законом зворотного настрою»: якщо хвилюєшся – допомагає удаваний спокій» [9, с. 129]. Підлітки використовували прийоми самовпевненості й формування позитивного налаштування на виконавську діяльність: «Я з нетерпінням чекаю на виступ!». Причому учні вчилися формулювати настанови із вірним позитивним посилом: «Я буду спокійним», на відміну від «Я не буду хвилюватися». Адже сама етимологія слова «спокій» здійснює вплив на підсвідомість учня.

Для забезпечення самовладання юних виконавців корисним стало оволодіння «Позою спокою», яка повинна стати звичкою кожного музиканта-виконавця [9, с. 114]. Методика виконання: руки вільно лежать на колінах, ноги (не схрещені) на підлозі одна попереду іншої (підшви на підлозі). Якщо права нога стоїть попереду лівої, то ліва рука лежить на колінах попереду правої, і навпаки. Руки не мають торкатися одна одної. У такому положенні піаніст може сидіти під час поїздки у транспорті, під час відпочинку, безпосередньо перед концертним виступом. Саме така постава створює відчуття повного розумового і фізичного спокою, унеможлиблює затиснення у плечах, руках.

Дієвого значення на завершальному етапі формування творчої активності й самовираження набули *методи самовипробовування, портфоліо та проектування фахового саморозвитку*. Методика самовипробовування реалізовувалась у процесі конкурсних випробувань «Кращий інструментальний тандем», де оцінювалась гра у фортепіанному ансамблі або «Конкурсі на краще виконання поліфонії». Під час підготовки до конкурсів учні використовували методи самостійної роботи з вивчення творів.

Метод портфоліо (з італ. означає «папка з документами») – це папка індивідуальних досягнень учнів. Після участі у формувальному експерименті учні долучались до розробки «портфоліо досягнень», спрямованого на визначення їх найбільш важливих досягнень (успішних виступів, виконанні творчих завдань) та акцентуації уваги на успіхах фортепіанного навчання (грамоти, відзнаки, нагороди). Методика портфоліо слугувала інструментом при обговоренні результатів самостійної роботи і творчого самовираження підлітків, рефлексії власних дій, для встановлення зв'язку між попередніми і новими знаннями.

На основі розроблених портфоліо учні долучалися до *проекткування музично-виконавського саморозвитку*. Підлітки розробляли проект свого розвитку на різні періоди фортепіанного навчання: на навчальний рік; на час навчання після закінчення музичної школи. на наступні роки свого музично-виконавського розвитку.

Впровадження і перевірка ефективності експериментальної методики з формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання здійснювалось на базі Корсунь-Шевченківської мистецької школи імені К.Г. Стеценка та у процесі проходження студентами факультетів мистецтв виробничої педагогічної практики в школі (робота фортепіанних студій у позаурочний час). У формувальному експерименті взяли участь 128 учнів підліткового віку, їх батьки і педагоги з фортепіано.

Перед початком формувального експерименту учні початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів були розподілені на дві групи (перша – 60 осіб, друга - 68), з якими проводилась діагностика умінь самостійної роботи за методикою констувального експерименту. За результатами початкової діагностики було визначено, що у першій групі рівень сформованості досліджуваних умінь виявився дещо нижчим. Представників низького рівня в першій групі становило 60,0% діагностованих, що на 8,5% більше, ніж у другій групі (51,5%). Чисельність учнів із високим рівнем у

першій групі менша, ніж у другій на 0,9%. Детально результати початкового опитування підлітків унаочнені в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Стан сформованості умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання перед формувальним експериментом

Рівні	Сформованість компонентів досліджуваного феномена																Уміння самостійної роботи підлітків			
	мотиваційно-спрямований компонент				пізнавально-операційний компонент				рефлексивно-корекційний компонент				самостійно-діяльнісний компонент							
	1 (ЕГ)		2 (КГ)		1 (ЕГ)		2 (КГ)		1 (ЕГ)		2 (КГ)		1 (ЕГ)		2 (КГ)		1 (ЕГ)	2 (КГ)		
	уч	%	уч	%	уч	%	уч	%	уч	%	уч	%	уч	%	уч	%	уч. %	%		
В	4	6,7	5	7,4	3	5,0	5	7,4	2	3,3	4	5,9	1	1,7	3	4,4	3	5,0	4	5,9
С	30	50,0	37	54,4	28	46,7	33	48,5	14	23,3	24	35,3	12	20,0	20	29,4	21	35,0	29	42,6
Н	26	43,3	26	38,2	29	48,3	30	44,1	44	73,4	40	58,8	47	78,3	45	66,2	36	60,0	35	51,5

Порівняння даних початкової діагностики із результатами констатувального експерименту дають підстави стверджувати, що стан сформованості умінь самостійної роботи підлітків другої групи майже відповідає цифровим даним констатувального етапу. Аналіз відсоткових показників свідчить про значно нижчий рівень сформованості досліджуваних умінь. Беручи до уваги отримані дані, до контрольних груп увійшли учні другої досліджуваної групи – КГ (68 осіб), до експериментальних груп – першої ЕГ (60 осіб). Розроблена методика формувального експерименту впроваджувалась у зміст фортепіанного навчання учнів експериментальних груп. Підлітки контрольних груп навчались без застосування експериментальних методів.

Перевірка дієвості експериментальних методів і засобів фортепіанного навчання здійснювалась на основі проміжних діагностик досліджуваних умінь, які проводились за програмою методики констатувального експерименту після проходження кожного етапу експериментальної авторської методики.

Діагностика сформованості мотиваційно-спрямованого компоненту після першого етапу формувального експерименту, дозволила визначити динаміку сформованості його рівнів у підлітків досліджуваних груп. На відміну від

контрольних, де кількісна складова за усіма рівнями майже не змінилась, у експериментальних групах значно зросла чисельність учнів із високим (з 6,7% до 13,3% ↑) та середнім (з 50% до 60% ↑) рівнями сформованості мотивації до самостійної роботи, знизилась наповнюваність групи із низьким рівнем мотивації (з 43,3% до 26,7% ↓). Отримані результати деталізовані у таблиці 3.6

Таблиця 3.6

Стан сформованості мотиваційно-орієнтованого компоненту КГ і ЕГ після першого етапу формуального експерименту

рівні	<i>Міра мотивації підлітків до самостійної роботи</i>						мотиваційно-орієнтований компонент	
	Наявність інтересу до самостійної роботи		Прагнення до самостійного збагачення знань та набуття умінь самостійної роботи		Бажання досягти результату та успіху в навчальній музично-виконавській діяльності			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	уч. %	уч. %	уч. %	уч. %	уч. %	уч. %	уч. %	Уч. %
В	8 13,3	6 8,8	6 10,0	5 7,4	9 15,0	6 8,8	8 13,3	6 8,8
С	32 53,3	37 54,4	36 60,0	33 48,5	40 66,7	33 48,5	36 60,0	34 50,0
Н	20 33,4	25 36,8	18 30,0	30 44,1	11 18,3	29 42,7	16 26,7	28 41,2

Про ефективність експериментальної методики першого етапу свідчать позитивні динамічні зміни за усіма показниками, які відбулись у експериментальних групах. На відміну від них, підлітки контрольних груп на етапі проміжної діагностики продемонстрували подібні результати із початковими. Такий результат обумовлений традиційним підходом до формування самостійності учнів у процесі фортепіанного навчання.

Проміжна діагностика сформованості пізнавально-операційного компоненту умінь самостійної роботи проводилась із досліджуваними після впровадження експериментальної методики другого когнітивно-кумулятивного етапу формуального експерименту. Після аналізу і опрацювань проведених тестувань, есе, творчих завдань, досліджувані обох досліджуваних груп розподілились за рівнями, що продемонстровано у таблиці 3.7

Стан сформованості пізнавально-операційного компоненту КГ і ЕГ після  
другого етапу формувального експерименту

Рівні	ступінь опанування самостійною пізнавально-пошуковою діяльністю						пізнавально- операційний компонент	
	Прагнення підлітків до пізнання особливостей самостійної роботи		Здатність учнів до усвідомлення власної музично-виконавської діяльності		Уміння самостійно оперувати способами роботи над інтерпретацією музичних творів			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	уч. %	уч. %	уч. %	уч. %	уч. %	уч. %	уч. %	уч. %
В	7 11,7	6 8,8	6 10,0	5 7,4	8 13,3	6 8,8	7 11,7	6 8,8
С	34 56,7	34 50,0	38 63,3	35 51,4	35 58,4	36 53,0	36 60,0	35 51,4
Н	19 31,6	28 41,2	16 26,7	28 41,2	17 28,3	26 38,2	17 28,3	27 39,8

Представлені результати свідчать про позитивні зрушення в опануванні самостійною пізнавально-пошуковою діяльністю підлітків експериментальних груп. Кількість учнів високого рівня, у порівнянні із початковою діагностикою, зросла з 5% до 11,7% (6,7% ↑), середнього – з 46,7% до 60,0% (13,3% ↑), частина дітей експериментальних груп, які продемонстрували низький рівень зменшилась на з 48,3% до 28,3% (20,0% ↓). Якщо порівнювати динаміку зросту показників другого і першого компонентів, то більш рельєфно вона проявляється у сформованості мотиваційно-спрямованого копоненту. Але незначні позитивні зрушення пізнавально-операційного компоненту свідчать про дієвість застосованих методів

Позитивним є той факт, що на етапі діагностики пізнавально-операційного компоненту учні контрольних груп продемонстрували ріст за всіма досліджуваними показниками. Так, представників високого рівня збільшилось з 7,4% до 8,8% (на 1,4% ↑), середнього – з 48,5% до 51,4% (на 3,1% ↑), низького – зменшилось з 44,1% до 39,8% (на 1,3% ↓). На відміну від

показників експериментальних груп, позитивна динаміка в контрольних є незначною, але вона зафіксована у всіх рівнях.

Після проведення третього – рефлексивно-регуляційного етапу формувального експерименту були проведені проміжні анкетування, заповнення самооцінкових шкал з метою визначення рівнів сформованості рефлексивно-корекційного компоненту. Аналізуючи результати контрольних і експериментальних груп було встановлено, що позитивна динаміка спостерігається в обох групах. Проте, в контрольній вони не є настільки відчутними, що у цифровому відображенні представлено в таблиці 3.8

Таблиця 3.8

Стан сформованості рефлексивно-корекційного компоненту КГ і ЕГ після третього етапу формувального експерименту

рівні	<i>міра здатності до самооцінювання, самоаналізу та саморегуляції власної музично-виконавської діяльності</i>						рефлексивно-корекційний компонент	
	Уміння здійснювати рефлексивний аналіз та оцінку власної музично-виконавської діяльності		Наявність рефлексивного осмислення навчально-виконавських дій		Спроможність до саморегуляції та самокорекції музичного виконання			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	уч. %	уч. %	уч. %	уч. %	уч. %	уч. %	уч. %	уч. %
В	8 13,3	5 7,4	6 10,0	6 8,8	9 15,0	5 7,4	7 11,7	5 7,4
С	36 60,0	24 35,3	37 61,7	28 41,2	34 56,7	25 36,7	36 60,0	26 38,2
Н	16 26,7	39 57,3	17 28,3	34 50,0	17 28,3	38 55,9	17 28,3	37 54,4

У досліджуваних експериментальних груп відбулись значні динамічні зміни у сформованості рефлексивно-корекційного компоненту умінь самостійної роботи, які виражені реальним зростом кількості учнів високого рівня – з 3,3% до 11,7% (8,4% ↑), суттєвим наповненням середнього – з 23,3% до 60,0% (36,7% ↑) та зменшенням чисельності учнів низького рівня – з 73,4% до 28,3% (45,1% ↓). Порівняння цифрових даних проміжного і початкового

діагностування переконливо вказують на ефективність експериментальної методики третього – рефлексивно-регуляційного етапу.

З метою перевірки ефективності методів четвертого – потенційно-самостійного етапу формувального експерименту й визначення динаміки рівнів сформованості показників міри спроможності учнів до самостійної навчально-виконавської діяльності проводилась проміжна діагностика: тести й творчі завдання. Діагностика рівнів сформованості самостійно-діяльнісного компоненту дозволила встановити позитивні зміни в обох досліджуваних групах, що унаочнено у таблиці 3.9

Таблиця 3.9

Стан сформованості результативно-діяльнісного компоненту КГ і ЕГ після четвертого етапу формувального експерименту

рівні	<i>міра спроможності учнів до самостійної навчально-виконавської діяльності</i>						самостійно-діяльнісний компонент	
	Спроможність учнів до самостійного опрацювання музичного матеріалу		Здатність до самостійного застосування знань та умінь у нових навчально-виконавських ситуаціях		Ступінь творчої активності та самовираження у навчально-виконавській діяльності			
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	уч. %	уч. %	уч. %	уч. %	уч. %	уч. %	уч. %	уч. %
В	5 8,3	4 5,9	6 10,0	4 5,9	5 8,3	3 4,4	5 8,3	4 5,9
С	33 55,0	22 32,3	30 50,0	27 39,7	30 50,0	23 33,8	31 51,7	24 35,3
Н	22 36,7	42 61,8	24 40,0	37 54,4	25 41,7	42 61,8	24 40,0	40 58,8

Аналіз отриманих даних свідчить, що учні експериментальних груп продемонстрували значно кращі результати. У порівнянні із контрольними групами, в експериментальних високий рівень зріс з 1,7% до 8,3% (6,6% ↑), середній – з 20,0% до 50,7% (30,7% ↑), низький рівень значно скоротився – 78,3% до 40,0% (38,3% ↓). Порівняння даних після проведення четвертого



етапу формувального експерименту із результатами початкових зрізів свідчить про значні кількісні і якісні зміни в експериментальних групах, що доводить ефективність розробленої методики.

Результати проміжних діагностувань дали підстави для визначення позитивної динаміки, яка спостерігалась протягом усіх етапів формувального експерименту в обох досліджуваних групах. Аналізуючи якісні зміни, які відбулись з підлітками експериментальних груп можемо зробити висновок про те, що суттєву динаміку підвищення рівнів сформованості умінь самостійної роботи підлітків спричинили ефективні методичні заходи першого етапу, спрямовані на формування мотивації до самостійної роботи. Саме підвищення мотивації в експериментальних групах стало імпульсом для результативного проведення наступних етапів формувального експерименту. Оскільки з учнями контрольних груп таких заходів не проводилось, рівень сформованості умінь самостійної роботи був незначним, що у цілому відобразилось на якості фортепіанного навчання досліджуваних.

Заключний етап дослідно-експериментальної роботи – контрольний експеримент, проводився з учнями підліткового віку, які брали участь у формувальному експерименті, загальною чисельністю 128 респондентів.

Мета контрольного етапу була спрямована на перевірку ефективності авторської експериментальної методики з формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання.

У ході контрольного експерименту була проведена кінцева діагностика умінь самостійної роботи підлітків, проаналізована динаміка її формування й порівняльна характеристика результатів констатувального, формувального й контрольного етапів дослідно-експериментальної роботи, обґрунтована ефективність впровадження експериментальної методики.

Вимірювання сформованості умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання здійснювалось за розробленою системою критеріїв і показників, які застосовувались протягом усіх етапів дослідно-

експериментальної роботи. Методичний інвентар діагностичних зрізів залишався незмінним.

Задля визначення рівнів мотивації учнів до самостійної роботи у процесі фортепіанного навчання проводились анкетування і тестування. За результатами анкети встановлено характер прояву інтересу до самостійної роботи (Додаток А). Виявилось, що підлітки експериментальних груп у більшій мірі проявляють інтерес до самостійної роботи (78,8%), виконують її систематично (61,7%), демонструють зацікавленість у вивченні нових фортепіанних творів (81,6%), враховують необхідність вивчення історії написання творів, біографії та творчості композиторів (58,3%). На відміну від учнів експериментальних груп, значний відсоток підлітків контрольних (45,6%) все ще проявляє інтерес до самостійної роботи за необхідністю (відповідальний концерт, екзамен), лише 41,2% демонструють цікавість до сценічної концертної діяльності та удосконалення якості самостійної підготовки (38,4%). Діагностика прагнень до самостійного збагачення знань та набуття умінь самостійної роботи оцінювалась за результатами проведеного анкетування (Додаток Б).

Після проведення формульовального експерименту в експериментальних групах зріс відсоток учнів, які зрозуміли залежність життєвого успіху від самостійних зусиль (89,4%). Майже сто відсотків досліджуваних усвідомлюють залежність успішної фортепіанної музично-виконавської діяльності від сформованості умінь самостійної роботи. Більше 60,0% учнів експериментальних груп готові докласти максимум зусиль для удосконалення якості самостійних занять. Підлітки контрольних груп, хоч і демонструють розуміння важливості самостійної роботи у досягненні успіхів, але значний відсоток все ще не має бажання її удосконалити (35,3%), проявляють невпевненість у необхідності самостійного збагачення знань та умінь самостійної роботи (41,1%).

У результаті тестування бажання досягти результату та успіху в навчальній музично-виконавській діяльності (Додаток В) було виявлено, що досліджувані експериментальних груп у своєму музичному розвитку почали

більше орієнтуватись на власні потреби (60,0%), проявляти цікавість й об'єктивну оцінку музично-виконавським досягненням своїх однолітків (50,0%), усвідомлювати необхідність розвитку вольових якостей для досягнення успіху у фортепіанному навчанні (73,4%). Аналіз тестувань учнів контрольних груп дозволив зробити висновки про те, що досліджувані в оцінці своєї гри на фортепіано орієнтуються лише на оцінку слухачів (51,5%), негативно ставляться до своїх виконавських невдач (66,2%), проявляють відверте небажання удосконалювати навички самостійної роботи (29,4%).

Порівняння результатів сформованості мотиваційно-спрямованого компоненту експериментальних і контрольних груп після проведення усієї формуальної методики демонструє значне зростання рівнів сформованості діагностованих показників у підлітків експериментальних груп. В експериментальних групах учнів із високим рівнем мотивації до самостійної роботи на 6,3% більше, із середнім рівнем – на 6,3%, із низьким – навпаки, на 14,5% менше, ніж у досліджуваних контрольних груп.

Після проведення порівняльного аналізу результатів початкового, проміжного та контрольного діагностування рівнів сформованості мотиваційно-спрямованого компоненту була виявлена яскраво виражена позитивна динаміка у представників експериментальних груп, що представлено на рисунку 3.2

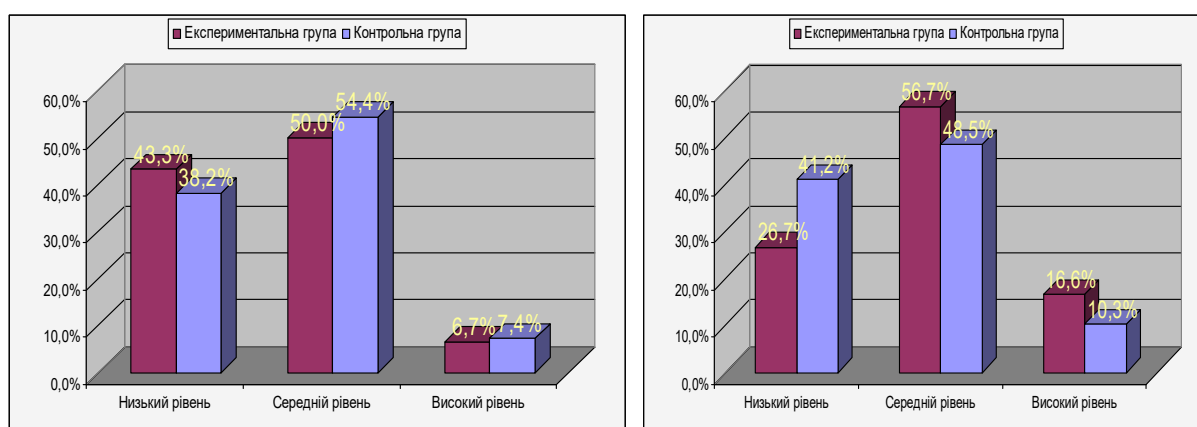


Рис. 3.2. Рівні сформованості мотиваційно-спрямованого компоненту умінь самостійної роботи підлітків до і після формуального експерименту

В експериментальних групах підлітків із високим рівнем збільшилось на 9,9% (з 6,7% до 16,6%), кількість досліджуваних середнього рівня також зросла на 6,7% (з 50,0% до 56,7%), низького – зменшилась на 16,6% (з 43,3% до 26,7%). У контрольних групах динаміка теж виявилась позитивною лише у наповнюваності групи з високим рівнем мотивації. Чисельність учнів із високим рівнем мотивації до самостійної роботи зросла на 2,9% (з 7,4% до 10,3%), із середнім рівнем зменшилась на 5,8% (з 54,4% до 48,5%), із низьким зросла на 3,0% (з 38,2% до 41,2%).

Наступний блок діагностичних випробувань контрольного експерименту спрямовувався на визначення стану сформованості пізнавально-операційного компоненту. Досліджувані обох груп долучались до написання есе «Секрети успішної самостійної роботи» (Додаток Д).

У результаті їх опрацювань було виявлено підвищений рівень пізнавальної активності в учнів експериментальних груп, серед яких переважна більшість становить високий і середній рівні прагнення до пізнання особливостей самостійної роботи. Підлітки контрольних груп у виконанні есе в меншій мірі вдавались до самостійного пошуку необхідної інформації. Такий пласт склав середній рівень сформованості прагнення підлітків до пізнання особливостей самостійної роботи. Лише 13,3% зуміли якісно виконати творче завдання. Наповнюваність школярів низького рівня все ще становила 35,4%.

У процесі діагностики здатності підлітків до усвідомлення власної музично-виконавської діяльності досліджувані пройшли контрольне тестування (Додаток Е).

Після проведення формувального експерименту більше третини підлітків експериментальних груп почали усвідомлювати свою музично-виконавську діяльність як стабільну (76,7%), проявляти творчий підхід у підготовці до занять (68,1%), демонструвати позитивні якісні зрушення у грі з листа й добору на слух (40,0%). Учні контрольних груп теж демонстрували позитивні зміни, але переважна більшість опитаних у розборі нових творів все ще орієнтуються на настанови педагога (68,8%).

З метою визначення рівнів сформованості умінь самостійно оперувати способами роботи над інтерпретацією музичних творів на етапі контрольного експерименту учні досліджуваних груп долучалися до аналізу нотного тексту фортепіанного твору «Гравітації» Г. Гаврилець. На відміну від представників контрольних груп, в експериментальних кількість підлітків високого і середнього рівнів значно зросла (75,0%). Такі учні здатні самостійно визначати характер твору, встановлювати вірну динаміку, штрихи, агогіку, скласти орієнтовний план розучування. В контрольних групах відсоток таких досліджуваних становить 61,8%, що на 14,2% менше від експериментальних.

Співставлення результатів початкової, проміжної і контрольної діагностики пізнавально-операційного компоненту дозволило простежити інтенсивну динаміку у досліджуваних експериментальних груп. У порівнянні із вихідними показниками кількість учнів високого рівня після формувального експерименту зросла на 10,0% (з 5,0% до 15,0%), чисельність досліджуваних середнього рівня збільшилась на 13,3% (з 46,7% до 60,0%). Значно знизився відсоток учнів експериментальних груп низького рівня (з 48,3% до 25,0%) Незначні позитивні зміни у рівнях сформованості пізнавально-операційного компоненту умінь самостійної роботи спостерігались також і в контрольних групах, оскільки високий рівень зріс на 1,4% (з 7,4% до 8,8%), середній – збільшився на 4,6% (з 48,5% до 53,0%), низький зменшився на 5,9% (з 44,1% до 38,2%). Зафіксована динаміка унаочнена на рисунку 3.3

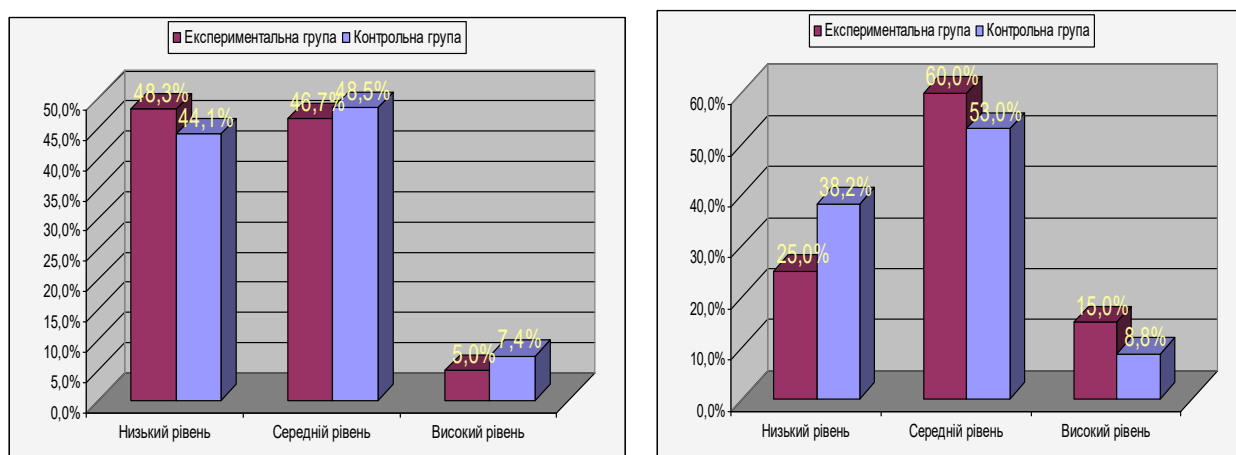


Рис. 3.3. Рівні сформованості пізнавально-операційного компоненту умінь самостійної роботи підлітків до і після формувального експерименту

Прогнозовані динамічні зміни у рівнях сформованості пізнавально-операційного компоненту умінь самостійної роботи підлітків експериментальних груп дозволили зробити висновок про ефективність розробленої експериментальної методики. Про це свідчать планомірні якісні зміни, які відбулися у фортепіанному навчанні учнів підліткового віку.

Зміст наступного етапу контрольного експерименту склали діагностичні методики вимірювання рефлексивно-корекційного компоненту. Визначення рівнів здатності підлітків до самооцінювання, самоаналізу та саморегуляції власної музично-виконавської діяльності здійснювалось на основі педагогічних спостережень, діяльнісних тестів і практичних завдань. Після анкетування (Додаток Ж) підлітків експериментальних груп було встановлено, що більше 90,0% опитаних систематично прогнозують свою самостійну діяльність, розробляють програму і план своїх домашніх занять, значна частина (76,7%) уміють правильно розподіляти час і оцінювати якість самостійної підготовки.

У той же час, серед підлітків контрольних груп налічувалось більше половини таких, що займаються домашньою роботою спонтанно (50,0%). Лише 29,4% учнів здатні до вірної організації самостійної роботи, уважного ставлення до технічних помилок та їх цілеспрямованого подолання. Достатня кількість школярів контрольних груп все ще формально ставляться до виконання самостійної роботи (17,8%), можуть бездумно займатись грою на фортепіано.

З метою визначення рівнів осмислення навчально-виконавських дій були проаналізовані самооцінкові шкали (Додаток З), в яких фіксувались результати спостережень і самоспостережень фрагментів самостійної музично-виконавської діяльності підлітків на уроках фортепіано. У процесі аналізу отриманих даних було виявлено, що в експериментальних групах значний відсоток досліджуваних почали більше проявляти наполегливість у подоланні виконавських труднощів (76,7%), застосовувати ефективні методи самостійної роботи (30,0%), враховувати настанови педагогів у своїй самостійній роботі з

вивчення фортепіанних творів (88,8%). Зміни, які відбулись у контрольних групах на загал теж були позитивними. Але серед діагностованих учнів були й такі, хто проявляли неухважність до відтворення штрихів, динаміки, кульмінацій (19,8%), під час самостійних занять забували про настанови педагогів (35,3%), не змогли виконати завдання (5,9%).

Спроможність досліджуваних до саморегуляції та самокорекції музичного виконання оцінювалась за шкалою розробленої характеристики даних умінь (Додаток І). У експериментальних групах значно зросла когорта підлітків, які здатні проявляти стабільність під час гри фортепіанних творів, зосередженість і впевненість під час цілісного виконання (61,7%), відтворювати заплановану виконавську інтерпретацію (23,3%). Досліджувані контрольних груп теж проявляли високу організованість виконавського процесу, але таких учнів спостерігалось лише 8,8%. Здебільшого підлітки допускали незначні помилки (35,3%). Значна частина учнів не змогли завершити свій виступ (11,8%).

Після опрацювання результатів діагностики показників міри здатності підлітків до самооцінювання, самоаналізу та саморегуляції власної музично-виконавської діяльності були визначені рівні сформованості рефлексивно-корекційного компоненту. Беручи до уваги якісні характеристики досліджуваних умінь, можемо констатувати, що в експериментальних групах відбулись позитивні зміни. Закономірно, що кількість підлітків високого рівня зросла на 11,7% (з 3,3% до 15,0%), середнього – на 38,4% (з 23,3% до 61,7%), чисельність досліджуваних низького рівня зменшилась на 50,1% (з 73,4% до 23,3%). У контрольних групах позитивні зміни відбулись у наповнюваності груп середнього і низького рівнів. Кількість підлітків середнього рівня зросла на 21,2% (з 20,0% до 41,2%), низького скоротилась на 28,3% (з 78,3% до 50,0%). Високий рівень збільшився лише на 2,9% (з 5,9% до 8,8%). Такі результати свідчать, що в контрольних групах не відбулося суттєвих змін.

Порівняльний аналіз проведених діагностик переконує, що значні відмінності простежуються в учнів експериментальних груп за всіма досліджуваними рівнями, що детально представлено на рисунку 3.4

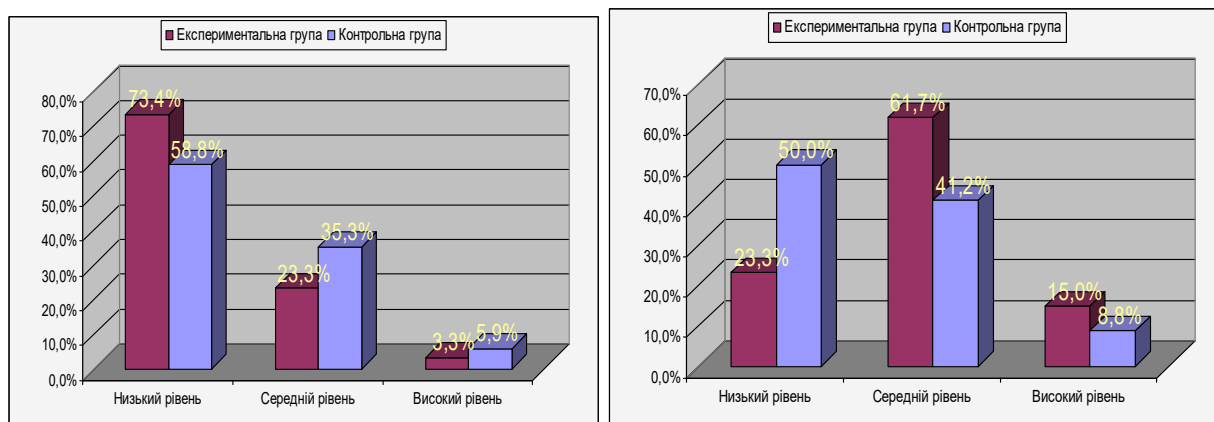


Рис. 3.4. Рівні сформованості рефлексивно-корекційного компоненту умінь самостійної роботи підлітків до і після формувального експерименту

Контрольна діагностика результативно-діяльнісного компоненту умінь самостійної роботи проводилась на основі тестів діяльності, творчих завдань та методу експертних оцінок. Вимірювання спроможності учнів до самостійного опрацювання музичного матеріалу здійснювалось у процесі спостереження й аналізу самостійної роботи підлітків над розбором фортепіанного твору. На відміну від контрольних груп, де якісні і кількісні показники зазнали незначного покращення, в учнів експериментальних груп високий рівень зріс на 8,3%, середній – на 13,3%, низький зменшився на 25,4% у порівнянні із проміжною діагностикою.

Діагностика здатності підлітків до самостійного застосування знань та умінь у нових навчально-виконавських ситуаціях проводилась у результаті оцінки практичного завдання – самостійного вивчення нескладної п'єси для фортепіано за вибором учня. На основі експертного оцінювання досліджувані обох груп були розподілені за трьома рівнями. Аналіз результатів свідчить, що в експериментальних групах значно зріс відсоток учнів, які здатні якісно у короткі терміни вивчити незнайомий твір (43,7%), продемонструвати при



цьому ефективні методи роботи (33,4%). У контрольних групах, як і на етапі проміжних зрізів майже 24,5% не справились із виконанням завдання і продемонстрували низький рівень. Більше 22,5% не здатні до усвідомлення методів і способів самостійної роботи. Спостерігався також значний відсоток таких (38,2%), хто зміг якісно розучити лише фрагменти обраних творів.

Наступне творче завдання мало на меті визначити ступінь творчої активності та самовираження підлітків у навчально-виконавській діяльності. Досліджувані обох груп були долучені до участі у відбірковому турі конкурсу «Хіт-парад відео-презентацій». Оскільки виконання даного завдання передбачало певну підготовчу роботу, закономірно, що підлітки експериментальних груп проявили кращу готовність. Самостійне вивчення твору на високому рівні продемонструвало 11,7% учнів експериментальних груп. Їх роботи вирізнялися добре підібраним відеосупроводом та якісним виконанням п'єси. У контрольних групах такий відсоток становив лише 5,9%. За оцінками експертних судів фіксувались кращі зразки самостійної роботи. Хоча роботи підлітків середнього рівня не увійшли до «хіт-параду», кожному були видані грамоти учасника конкурсного виступу. Здебільшого ними стали учні експериментальних груп, кількість яких становила 53,3%. Вони продемонстрували творчу активність й достатній рівень художнього виконання творів. Досліджуваних середнього рівня контрольних груп значно менше, що становить 38,2%. Достатньо значний відсоток низького рівня зафіксований через учнів контрольних груп – 45,6%. У експериментальних такий показник становить лише 33,4%.

У результаті підрахунку кількісних даних показників міри спроможності учнів до самостійної навчально-виконавської діяльності було визначено рівні сформованості результативно-діяльнісного компоненту. Серед підлітків експериментальних груп високий рівень продемонструвало всього 13,3%, середній – 53,3%, низький – 33,4%. У контрольних групах розподіл за рівнями виявився менш позитивним. Кількість учнів високого рівня становила лише 5,9%, середнього – 38,2%, низького – 55,9%. Переважна більшість учнів

контрольних груп продемонстрували низький рівень самостійності й творчої активності, відсутності креативності у реалізації художнього задуму.

Детальний аналіз початкового, проміжного і контрольного зрізів дозволив простежити позитивні динамічні зрушення в обох досліджуваних групах протягом усіх етапів формувального експерименту. Водночас, в експериментальних групах успішність формування самостійно-діяльнісного компоненту умінь самостійної роботи підлітків є більш відчутною. У порівнянні із вихідною діагностикою кількість учнів високого рівня зросла на 11,6% (з 1,7% до 13,3%). Група досліджуваних середнього рівня збільшилась на 33,3% (з 20,0% до 53,3%). Натомість чисельність підлітків низького рівня істотно зменшилась – на 44,9% (з 78,3% до 33,4%). У контрольних групах відсоток досліджуваних високого рівня збільшився лише на (з 4,4% до ), середнього – на 8,8% (з 29,4% до 38,2%). Контингент учнів із низьким рівнем зменшився на 10,3% (з 66,2% до 55,9%). Кількісна характеристика рівнів сформованості самостійно-діяльнісного компоненту унаочнена на рисунку 3.5.

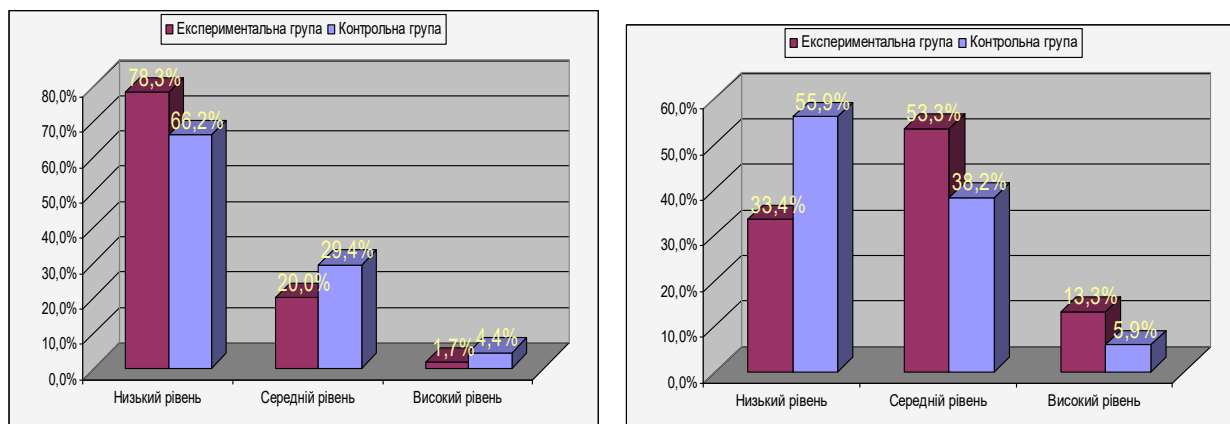


Рис.3.5. Рівні сформованості результативно-діяльнісного компоненту умінь самостійної роботи підлітків до і після формувального експерименту

Порівняльний аналіз результатів сформованості показників мотиваційно-спрямованого, пізнавально-операційного, рефлексивно-корекційного та результативно-діяльнісного компонентів до і після проведення формувального етапу дослідно-експериментальної роботи свідчить про ефективність

застосованих методів, засобів і форм фортепіанного навчання підлітків експериментальних груп.

Обчислення рівнів сформованості умінь самостійної роботи підлітків експериментальних і контрольних груп на етапі контрольного експерименту здійснювалось у результаті зведення усіх арифметичних даних, що представлено у таблиці 3.10

Таблиця 3.10

Стан сформованості умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання після формувального експерименту

Рівні	Рівні сформованості умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання за компонентами																Уміння самостійної роботи підлітків			
	мотиваційно-спрямований компонент				пізнавально-операційний компонент				рефлексивно-корекційний компонент				результативно-діяльнісний компонент							
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	КГ		
	Уч	%	уч	%	уч	%	уч	%	уч	%	Уч	%	уч	%	уч	%	уч. %	%		
В	10	16,6	7	10,3	9	15,0	6	8,8	9	15,0	6	8,8	8	13,3	4	5,9	9	15,0	6	8,8
С	34	56,7	33	48,5	36	60,0	36	53,0	37	61,7	28	41,2	32	53,3	26	38,2	35	58,3	31	45,6
Н	16	26,7	28	41,2	15	25,0	26	38,2	14	23,3	34	50,0	20	33,4	38	55,9	16	26,7	31	45,6

Порівняння статистичних даних сформованості умінь самостійної роботи підлітків експериментальних і контрольних груп до і після формувального експерименту підтвердили позитивну динаміку формування досліджуваних умінь в обох групах.

Водночас, в експериментальних групах, на відміну від контрольних, виявлена динаміка є більш вираженою, оскільки відсоток підлітків із високим рівнем зріс на 10,0% (з 5,0% до 15,0%), кількість учнів середнього рівня також збільшилась на 23,3% (з 35,0% до 58,3%), чисельність респондентів низького рівня зменшилась на 33,7% (з 60,0% до 26,7%). У контрольних групах, якщо і спостерігались позитивні зміни, то вони були незначними. Відсоток підлітків із високим рівнем зріс у порівнянні із початковою діагностикою на 2,9% (з 5,9%

до 8,8%), чисельність учнів середнього рівня збільшилась на 3,0% (з 42,6% до 45,6%), кількість досліджуваних низького рівня скоротилося всього на 5,9% (з 51,6% до 45,6%).

Якщо порівнювати результати сформованості умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання, необхідно вказати, що до експерименту рівень досліджуваного феномену був вищим у представників контрольних груп, оскільки високий рівень становив 5,9%. В експериментальних групах високий рівень був зафіксований лише у 5,0% підлітків.

Показники середнього рівня були вищими в контрольних групах (до експерименту вони становили 42,6%). В експериментальних групах їх налічувалось лише 35,0%. Низький рівень умінь самостійної роботи підлітків у контрольних групах до експерименту був також меншим (51,5%), в експериментальних він становив 60,0%.

Після проведення формульовального експерименту показники за усіма рівнями суттєво зросли в експериментальних групах. Унаочнення порівняння результатів сформованості умінь самостійної роботи підлітків обох досліджуваних груп представлено у гістограмах на рисунках 3.6 і 3.7.

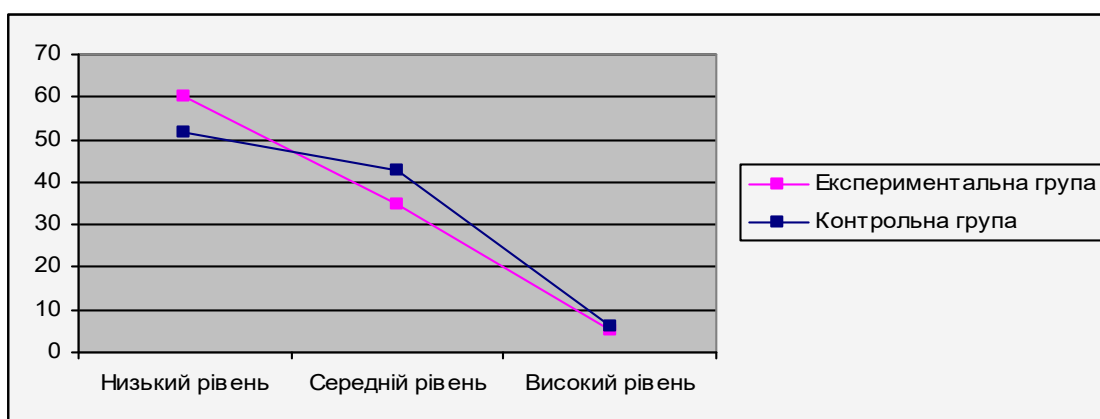


Рис. 3.6. Порівняння динаміки сформованості умінь самостійної роботи підлітків досліджуваних груп до експерименту

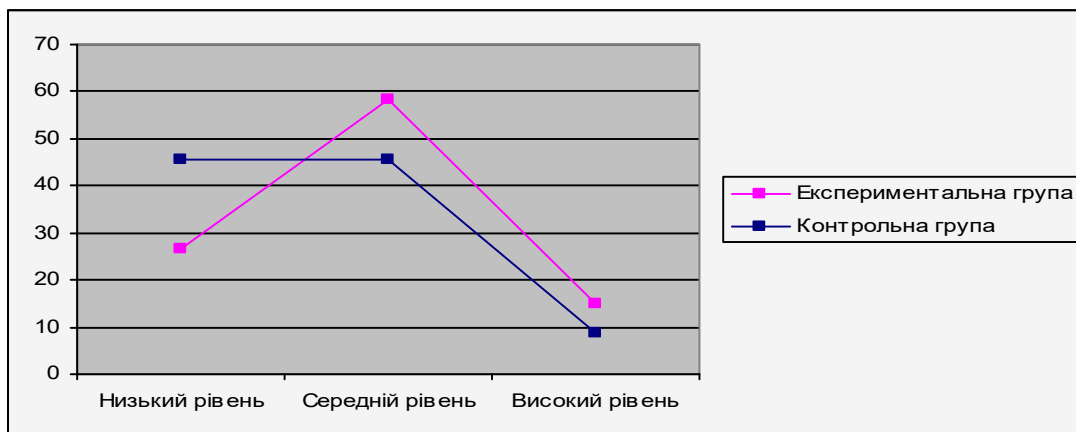


Рис. 3.7. Порівняння динаміки сформованості умінь самостійної роботи підлітків досліджуваних груп після експерименту

Отже, отримані результати дослідно-експериментальної роботи свідчать про успішну апробацію методики формування умінь самостійної роботи підлітків у процес фортепіанного навчання, її ефективність й можливість впровадження в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

### Висновки до третього розділу

Аналіз проведення дослідно-експериментальної роботи з формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах дозволи зробити такі висновки:

- зміст методики визначення рівнів сформованості умінь самостійної роботи підлітків у фортепіанному навчанні на етапі констатувального експерименту склали діагностичні методи: усні бесіди, інтерв'ювання, експрес-опитування учнів, педагогів та батьків, письмові анкетування, тестування, есе, педагогічні спостереження, діяльнісні тести, практичні і творчі завдання, метод експертних оцінок, статистичні методи кількісної та якісної обробки результатів констатувального експерименту;

- згідно до розроблених критеріїв та показників мотиваційно-спрямованого, пізнавально-операційного, рефлексивно-корекційного та

результативно-діяльнісного компонентів, визначено три рівні сформованості умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання: низький, середній, високий.

Низький рівень (51,8%) сформованості умінь самостійної роботи характеризує підлітків, які демонструють відсутність інтересу й прагнення до самостійних занять з фортепіано, небажання удосконалювати навички самостійної роботи. Їм властива неадекватність сприйняття власної музично-виконавської діяльності, недостатнє усвідомлення значущості сформованості умінь самостійної роботи у становленні професійного музиканта-виконавця. Учні даного рівня характеризує відсутність налагодженої системи самостійних занять, неорганізованість та невміння раціонально розподіляти час, що впливає на якість саморегуляції й самокорекції власної виконавської діяльності. Вони відчувають значні труднощі у здійсненні самостійного аналізу, вивчення й інтерпретації музичних творів, прояву власної позиції у реалізації художнього задуму.

Середній рівень (39,6%) властивий підліткам, які проявляють ситуативний інтерес до самостійної роботи, усвідомлюють її значущість у професійному становленні музиканта-виконавця, відчувають потребу й бажання досягти успіху в навчальній музично-виконавській діяльності. Учні середнього рівня демонструють системність самостійної підготовки, натомість у застосуванні способів самостійної роботи проявляють формальність, що впливає на рівень її результативності. У регулюванні виконавської діяльності здебільшого орієнтуються на контроль з боку педагога, здатні оперувати навичками самостійного аналізу, вивчення й інтерпретації музичних творів, проявляти ініціативу у відтворенні художнього задуму, але відчувають невпевненість у самовираженні власної виконавської концепції.

Високий рівень (8,6%) сформованості умінь самостійної роботи характеризує підлітків, які проявляють стійкий інтерес і прагнення до самостійного збагачення знань щодо прийомів набуття й удосконалення умінь самостійної роботи, бажання досягти успіху в навчальній музично-

виконавській діяльності. Учні високого рівня проявляють пізнавальну активність до опанування ефективними способами самостійної роботи над музичними творами. Їм властива об'єктивність в оцінюванні власної музично-виконавської діяльності, здатність до свідомого аналізу, саморегуляції та самокорекції музичного виконання. У процесі занять на фортепіано учні даної категорії застосовують ефективні прийоми і способи самостійної роботи, вміють раціонально розподіляти і використовувати час на самостійну навчально-виконавську діяльність. Високий рівень властивий підліткам, які проявляють самостійність й творчу активність у процесі аналізу, вивчення й інтерпретації музичного матеріалу, уміння втілювати творчий задум у реальне звучання й потребу самовираження у навчально-виконавській діяльності.

- аналіз результатів констатувального експерименту дав підставу стверджувати, що переважна більшість підлітків не володіє умінням самостійної роботи на достатньому рівні. Здебільшого причинами такого стану є недостатня увага педагогів-музикантів до умов організації та підвищення якості самостійної підготовки учнів, їх самостійності і творчого розвитку, неусвідомленістю самих підлітків щодо важливості володіння уміннями самостійної роботи у фортепіанному навчанні, недостатнього прагнення їх удосконалення й відсутністю ефективного методичного забезпечення.

- превалювання низького і середнього рівнів на етапі констатувального експерименту, дали підстави для розробки та апробації спеціальної методики формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання, яка впроваджувалась у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, де експериментальну групу склали 60 учнів, контрольну – 68.

- у відповідності до розробленої методики формування умінь самостійної роботи підлітків формувальний експеримент здійснювався поетапно, згідно мотиваційно-орієнтованого, когнітивно-кумулятивного, рефлексивно-регуляційного, потенційно-самостійного етапів. *Перший* - мотиваційно-орієнтований етап формувального експерименту мав на меті сформувати у

підлітків стійку мотивацію до самостійної роботи у процесі навчання гри на фортепіано. Загалом педагогічні заходи першого етапу націлені на формування мотиваційно-спрямованого компоненту, зокрема, стимулювання в учнів інтересу до самостійної роботи, прагнення до самостійного збагачення знань та набуття умінь самостійної роботи, бажання досягти результату й успіху в навчальній музично-виконавській діяльності. Методичний інструментарій даного етапу забезпечували методи online брифінгу, тематичного діалогу, індивідуального інтерв'ювання, парних дебатів «оптиміст/песиміст», групової дискусії, відео-конференції, ток-шоу, вільного вибору завдань, музичного переконання, стимулювання фортепіанного навчання, випереджаючих самостійних завдань, спільного музикування, спільного переживання музики, самонавіювання, самомотивації й психологічної установки. *Другий* етап – когнітивно-кумулятивний, підпорядкований формуванню пізнавально-операційного компоненту, прагнення підлітків до пізнання особливостей самостійної роботи, їх здатності до усвідомлення власної музично-виконавської діяльності, уміння оперувати способами роботи над інтерпретацією музичних творів. Експериментальна методика другого етапу передбачала упровадження добірки ефективних методів: аналізу історій і ситуацій, тайм-менеджменту, веб-квесту, кейсів, порівняння, узагальнення й перегруповання інформації, мисленнєвого групування, педагогічного показу, коментування й наслідування виконавських дій, імітаційної діяльності, метод спільного розбору музичних творів, осмисленого сприйняття й самостійного розбору музичних творів, імітаційно-стильового аналізу й ескізного опрацювання творів, моделювання самостійних навчально-виконавських ситуацій. *Третій* етап – рефлексивно-регуляційний, спрямований на формування рефлексивно-корекційного компоненту, здатності учнів до самооцінювання, самоаналізу та саморегуляції власної музично-виконавської діяльності. Завдання даного етапу передбачали сформуванню в учнів підліткового віку уміння здійснювати рефлексивний аналіз та оцінку власної музично-виконавської діяльності, рефлексивне осмислення навчально-виконавських дій, спроможність до саморегуляції та самокорекції



музичного виконання. Методичне забезпечення даного етапу становить система методів: відеофіксації виконавських дій, відео-показу, активного самоспостереження, безпосереднього і опосередкованого самоаналізу, критичної уваги, мисленнєвого групування, спрощення, розподіленого розучування творів, випадкової помилки, заміни усталеної звички, усвідомленого вправлення, мисленнєвого повернення до виконавського процесу, варіативного програвання, чергування форм роботи над п'єсами (гра з поправками, із заповільненнями), метод спонтанної зупинки і відновлення гри, оперативного самоконтролю, моделювання алгоритму самостійних занять та ін.

Четвертий, потенційно-самостійний етап формувального експерименту спрямовувався на формування результативно-діяльнісного компоненту, а саме: спроможності підлітків до самостійного опрацювання музичного матеріалу, їх здатності до самостійного застосування знань та умінь у нових навчально-виконавських ситуаціях, прояву творчої активності та самовираження у навчально-виконавській діяльності. Увесь спектр педагогічних заходів мав на меті сформувати у підлітків спроможність до самостійної навчально-виконавської діяльності й містив низку дієвих методів: спаринг-партнерства, рольової гри, одноразових програвань, гри із закритими очима, гри з листа в ансамблі, паралельного вивчення музичних творів, розучування творів у максимально короткі терміни, варіативної інтерпретації музичного твору, творчих завдань, віртуального концерту, заміни небажаних емоцій, метод самовипробування, портфолію, самостійного планування репетиційної діяльності, проектування музично-виконавського саморозвитку.

- статистична обробка результатів контрольного експерименту дозволила розподілити підлітків контрольних і експериментальних груп за трьома визначеними рівнями: низьким, середнім, високим. Високий рівень сформованості умінь самостійної роботи в контрольних групах зафіксований у 8,8%, в експериментальних 15,0%, середній – у контрольних склав 45,6% респондентів, в експериментальних – 58,3%, низький рівень у контрольних становив 45,6% учнів, в експериментальних – 26,7%;

- порівняльний аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи дозволив виявити позитивну динаміку формування умінь самостійної роботи підлітків експериментальних груп, що свідчить про ефективність розробленої методики й доцільність її впровадження у процес фортепіанного навчання початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів.

Основні матеріали розділу викладені у роботах автора [22; 23; 24; 25].

### Список використаних джерел до третього розділу

1. Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке: Интерпретация скрипичной классики. М.: Музыка, 1965. 272 с.
2. Баренбойм Л. Ф.М.Блуменфельд. – С.68-125 (педагог, пианист, дирижер)
3. Гао Жоцзюнь. Зміст та етапи формування у майбутніх учителів музики здатності до самоконтролю фортепіанної навчально-виконавської діяльності. //Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Вип. 22, 2018. С. 98-102.
4. Гофман И. Фортепианная игра: Ответы на вопросы о фортепианной игре М.: Музгиз, 1961. 224 с.
5. Закон України «Про позашкільну освіту»: наук.-практич. коментар /за заг. ред. Кременя В.Г. – К.: СДМ-студіо, 2002. – 323 с.
6. Занюк С.С. Мотиваційний тренінг (Як учитися спонукати себе та інших до ефективної діяльності): спец практикум з психології мотивації /Сергій Степанович Занюк. – Луцьк: Ред.-вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. – 64 с.
7. Кирилов Г.Д. Теорія і практика уроку в умовах розвиваючого навчання. М., 1980. 148 с.
8. Леонтьев А.А. Педагогическое общение /Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 47 с., ил. (Сер.: Педагогика и психология).

9. Маккиннон Л. Игра наизусть [пер. с англ. Ф.Соколова]. Л. : Музыка, 1967. 144 с.
10. Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки [науч. ред. А.И. Николаева]. – М.: МГПИ, 1988. – 62 с.
11. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. М. : Просвещение, 1986. 124 с.
12. Очерки по методике обучения игре на фортепиано / под ред. А. Николаева. М. : Музыка, 1965. Вып. 2. 344 с.
13. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) К.: Освіта Україна, 2008. 274 с.
14. Ростовська І. О. Виховання самостійності учнів як проблема фортепіанної педагогіки. Наукові записки НПУ ім.М.Гоголя. Ніжин: НПУ ім.М.Гоголя, 2015. Серія: Психолого-педагогічні науки. С.68-72.
15. Сафонов В. Новая формула. Москва : Изд. Юргенсона, 1916. 124 с.
16. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т.1. 816 с.
17. Сі Сіюнь. Методика самоорганізації підлітків у процесі фортепіанного навчання. Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук. 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання. Київ : НПУ ім.М.П.Драгоманова. 2017. 220 с.
18. Словник-довідник педагогічних та психологічних термінів [за ред. А.І. Кузьмінського]. – Черкаси: ЧДУ ім. Б.Хмельницького, 2002. – 48 с.
19. Смородський В.І. Формування виконавських навичок гри на фортепіано в учнів дитячих музичних шкіл на засадах жанрового підходу. Дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук за спеціальності 13.00.02. – Серія та методика музичного навчання. Київ : НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2015. 227 с.

20. Типова програма з навч. дисципліни «Музичний інструмент фортепіано». Режим доступу: [https://www.dnmczkmo.org.ua/wp-content/uploads/2019/07/NP\\_ELEMENT\\_FORTEPIANO.pdf](https://www.dnmczkmo.org.ua/wp-content/uploads/2019/07/NP_ELEMENT_FORTEPIANO.pdf)
21. Тягло О. В. Критичне мислення: навчальний посібник. Х.: Вид. група «Основа», 2008. 189 с.
22. У Цзяньцінь. Scientific and theoretical aspects of independent work of adolescents. Науково-теоретичні аспекти самостійної роботи підлітків. Scientific journal innovative solutions in modern science: ТК Meganom LLC, 2021. Vol. 1 (45) January, 2021. 181-197. ISSN 2414-634X.
23. У Цзяньцінь. Специфіка та зміст самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання. International Multidisciplinary Conference Science and Technology of the Present Time: Priority Development Directions of Ukraine and Poland. Wolomin, Republic of Poland, 19–20 October 2018. Volume 3. Wolomin: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. P. 47-50.
24. У Цзяньцінь. Критеріально-рівнева характеристика сформованості умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання. Сучасна мистецька освіта: матеріали III Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019 р. С. 119-121.
25. У Цзяньцінь. Методи формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання. Сучасна мистецька освіта: матеріали V Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021 р. С. 132-136.
26. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика СПб: Алетейя, 2001. 320 с.
27. Чжан Чун. Методичний аспект формування акмеологічної культури майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського: педагогічні науки. № 4 (67). Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2019. С. 242-246.

28. Щапов А.П. Фортепианная педагогика: методическое пособие. М.: «Советская Россия», 1960. 172 с.
29. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: кн. для учителя М.: Просвещение, 1986. 143 с.
30. Яконюк В.Л. Развитие интереса к профессии учителя музыки. Мн.: Высш. школа, 1979. 104 с.
31. Kluczowe dane o edukacji w Europie. – Warszawa: [Komisia Europejska, Edukacja i Kultura: EURYDICE, Eurostat], 2001. – 261 s.
32. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. - 1990. – P. 95-146.

## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні наведено нове вирішення проблеми формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, що знайшло відображення в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці поетапної авторської методики. У результаті проведеного дослідження отримано наступні висновки.

1. Проведений аналіз дозволив засвідчити, що самостійна робота є вищою формою навчальної діяльності учнів, що сприяє розвитку пізнавальної активності, самостійного мислення, умінь учня самостійно здобувати необхідні знання, знаходити способи розв'язання завдань, діяти за власною ініціативою, удосконалювати навчально-виконавські уміння. Схарактеризовано основні конструкти самостійної роботи, а саме: мотив (виконує функції спонукання до самостійної роботи), мету (уявлення про конкретний результат самостійної роботи), зовнішні умови (планування, виконання завдань без участі педагога, систематичний самоконтроль за ходом і результатами самостійної роботи, її корекція і вдосконалення), способи (конкретні прийоми та операції, за допомогою яких досягається мета самостійної роботи).

2. З позиції особистісно-орієнтованого, інноваційного, діалогічного, рефлексивного, творчо-діяльнісного підходів розглянуто сутнісну складову умінь самостійної фортепіанної роботи підлітків як засобу оптимізації музичного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

3. Розроблено структуру означеного феномена, а саме: мотиваційно-спрямований, пізнавально-операційний, рефлексивно-корекційний та результативно-діяльнісний компоненти. Основними принциповими положеннями дослідження визначено: принцип свідомого й активного інструментального навчання; принцип спрямованості на самостійну мистецьку діяльність; принцип створення діалогової творчої взаємодії; принцип

рефлексивності фортепіанної підготовки; принцип урізноманітнення видів і форм діяльності учнів у процесі розвивального навчання. Розроблено педагогічні умови формування умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, а саме: стимулювання ініціативи, активності та самостійних проявів учнів у фортепіанному навчанні; забезпечення творчої атмосфери інтерпретаційної роботи зі створення яскравого художньо-музичного образу творів; актуалізації спонукання учнів до пізнавально-пошукової інструментальної діяльності. Педагогічна умова стимулювання ініціативи, активності та самостійних проявів учнів у фортепіанному навчанні є необхідною у процесі успішної фортепіанної підготовки, адже інтерес до самостійної діяльності призводитиме до появи і розуміння нагальних завдань, які підліток має вирішувати самотужки в процесі фортепіанного навчання. Друга педагогічна умова забезпечення творчої атмосфери інтерпретаційної роботи підлітків зі створення яскравого художньо-музичного образу творів сприяє виробленню умінь учнів самостійно оперувати способами роботи над інтерпретацією музичного твору, що відносяться до складних і узагальнених умінь, які надають підлітку мобільності, рухливості, варіативності у процесі фортепіанних занять. Педагогічна умова актуалізації спонукання учнів до пізнавально-пошукової інструментальної діяльності налаштовує підлітків на таку пізнавальну роботу, що дозволяє її інтенсифікувати за рахунок протистояння різним відволікаючим факторам і спонукає учнів до наполегливої та завзятої роботи.

4. Розроблено критерії та показники умінь самостійної фортепіанної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання. Критерієм мотиваційно-спрямованого компонента визначено рівень мотивації підлітків до самостійної роботи з показниками: наявність інтересу до самостійної роботи, прагнення до самостійного збагачення знань та набуття умінь самостійної роботи, бажання досягти результату та успіху в навчальній музично-виконавській діяльності, змістовність і переконаність аналізу творів. Критерієм пізнавально-

операційного компонента визначено ступінь опанування самостійною пізнавально-пошуковою діяльністю з показниками: прагнення до пізнання, самостійність мислення, пізнавально-пошукова активність, здатність учнів до усвідомлення власної музично-виконавської діяльності, уміння самостійно оперувати способами роботи над інтерпретацією музичних творів. Критерієм рефлексивно-корекційного компонента визначено міру здатності до самооцінювання, самоаналізу та саморегуляції власної музично-виконавської діяльності з показниками: уміння здійснювати рефлексивний аналіз та оцінку власної музично-виконавської діяльності, наявність рефлексивного осмислення навчально-виконавських дій, спроможність до саморегуляції та самокорекції музичного виконання. Критерієм результативно-діяльнісного компонента визначено міру спроможності учнів до самостійної навчально-виконавської діяльності з показниками: спроможність учнів до самостійного опрацювання музичного матеріалу, здатність до самостійного застосування знань та умінь у нових навчально-виконавських ситуаціях, прояв творчої активності та самовираження у навчально-виконавській діяльності. Визначено рівні сформованості умінь самостійної фортепіанної роботи підлітків, а саме: високий, середній і низький та надано їм кількісні та якісні характеристики.

5. Аналіз результатів констатувального експерименту дозволив виявити превалювання низького і середнього рівнів сформованості умінь самостійної роботи підлітків у процесі фортепіанного навчання, що сприяло розробці та впровадженню авторської методики згідно мотиваційно-орієнтованому, когнітивно-кумулятивному, рефлексивно-регуляційному, потенційно-самостійному етапам експериментальної роботи. На всіх етапах формування експерименту був використаний методичний інструментарій, який забезпечували методи: online брифінгу, тематичного діалогу, індивідуального інтерв'ювання, парних дебатів «оптиміст/песиміст», групової дискусії, відео-конференції, ток-шоу, вільного вибору завдань, музичного переконання, стимулювання фортепіанного навчання, випереджаючих самостійних завдань, спільного музикування, спільного переживання музики, самонавіювання,



самомотивації й психологічної установки, аналізу історій і ситуацій, тайм-менеджменту, веб-квесту, кейсів, порівняння, узагальнення й перегрупування інформації, мисленнєвого групування, педагогічного показу, коментування й наслідування виконавських дій, імітаційної діяльності, метод спільного розбору музичних творів, осмисленого сприйняття й самостійного розбору музичних творів, імітаційно-стильового аналізу й ескізного опрацювання творів, моделювання самостійних навчально-виконавських ситуацій, відеофіксації виконавських дій, відео-показу, активного самоспостереження, безпосереднього і опосередкованого самоаналізу, критичної уваги, мисленнєвого групування, спрощення, розподіленого розучування творів, випадкової помилки, заміни усталеної звички, усвідомленого вправлення, мисленнєвого повернення до виконавського процесу, варіативного програвання, чергування форм роботи над п'єсами (гра з поправками, із заповільненнями), метод спонтанної зупинки і відновлення гри, оперативного самоконтролю, моделювання алгоритму самостійних занять, спаринг-партнерства, рольової гри, одноразових програвань, гри із закритими очима, гри з листа в ансамблі, паралельного вивчення музичних творів, розучування творів у максимально короткі терміни, варіативної інтерпретації музичного твору, творчих завдань, віртуального концерту, заміни небажаних емоцій, метод самовипробовування, портфолію, самостійного планування репетиційної діяльності, проектування музично-виконавського саморозвитку та ін.

Порівняльний аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи дозволив виявити позитивну динаміку формування умінь самостійної роботи підлітків експериментальних груп, що свідчить про ефективність розробленої методики й доцільність її впровадження у процес фортепіанного навчання початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів.

**ДОДАТКИ**  
**ДОДАТОК А**

**Анкета**

**на виявлення інтересу до самостійної роботи**

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

Назва навчального закладу, клас \_\_\_\_\_

Необхідне позначте «√»

1. Мені подобається самостійна робота з фортепіано:

√ так / ні / не завжди

2. Якщо б мені надали право вибору, я більше займався на фортепіано самостійно:

√ так / ні / не завжди

3. Самостійні заняття не викликають в мене ніяких труднощів:

√ так / ні / не завжди

4. Я використовую будь-яку можливість, щоб удосконалити свої уміння самостійної роботи:

√ так / ні / не завжди

5. Самостійна робота не викликає в мене інтересу:

так / √ ні / не завжди

6. Я не бачу необхідності займатись на фортепіано більше, ніж це передбачено навчальним планом:

так / √ ні / не завжди

7. Мене більше приваблює самостійна робота під наглядом педагога з фортепіано:

так / √ ні / не завжди

8. Мені більше подобається виступати на сцені, ніж займатись самостійною роботою:

так / √ ні / не завжди

9. Завжди вважав самостійні заняття нудними:

так /  ні / не завжди

10. Мене завжди цікавила можливість удосконалення самостійної роботи:

так / ні / не завжди

11. Для майбутньої професії мені потрібно навчитись самостійно працювати над виправленням помилок:

так / ні / не завжди

12. Мені подобається самостійно вивчати незнайомі твори:

так / ні / не завжди

13. Мені цікаво знаходити інформацію про історію написання музичних творів:

так / ні / не завжди

14. Я займаюсь самостійною роботою більше тільки перед академконцертами або екзаменами:

так /  ні / не завжди

Обчислення результатів анкетування:

2 бали – відповідь учня співпадає із відповідями анкети,

позначених символом «»;

1 бал – учень обрав відповідь «не завжди»;

0 балів – учень обрав інший варіант відповіді

Стан сформованості інтересу підлітків до самостійної роботи залежить від суми отриманих балів, розподілених за трьома рівнями:

високий – 25-28 балів

середній – 15-24 бали

низький – 1-14 балів.

## ДОДАТОК Б

### Анкета

#### на виявлення прагнення до самостійного збагачення знань та набуття умінь самостійної роботи

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

Назва навчального закладу, клас \_\_\_\_\_

Необхідне позначте «√»

1. На ваш погляд, чи залежить успішність музично-виконавської діяльності від самостійної роботи?

√ так / ні / частково

2. Чи володієте ви знаннями про уміння самостійної роботи у процесі гри на фортепіано?

√ так / ні / частково

3. Ви хотіли б навчитися розбирати музичні твори без допомоги педагога?

√ так / ні / можливо

4. Вам цікаво було б дізнатися особливості самостійної роботи видатних музикантів?

√ так / ні / частково

5. Чи погоджуєтесь ви із твердженням, що «Без правильної організації будь-які самостійні заняття гри на інструменті будуть неефективними»?

√ так / ні / частково

6. Чи є у вас потреба удосконалювати свої уміння самостійної роботи?

√ так / ні / частково

7. Чи хотіли б ви оволодіти ефективними методами самостійної роботи?

√ так / ні / частково

8. Ви хотіли б дізнатися більше про переваги і недоліки своєї самостійної роботи?

√ так / ні / частково

9. Якщо була б така можливість, ви більше б займалися удосконаленням якості своєї самостійної роботи?

√ так / ні / можливо

10. Чи хотіли б ви навчитися керувати власним часом?

√ так / ні / частково

11. Ви хотіли б заощадливо витратити час на самостійну підготовку до занять з фортепіано?

√ так / ні / можливо

12. Чи впливають уміння самостійної роботи на успіхи у житті?

√ так / ні / частково

Обчислення результатів анкетування:

2 бали – учень обрав відповідь «так» (позначених символом «√»);

1 бал – учень обрав відповідь «можливо / частково»;

0 балів – учень обрав відповідь «ні».

Стан сформованості прагнення до самостійного збагачення знань та набуття умінь самостійної роботи залежить від суми отриманих балів, розподілених за трьома рівнями: високий – 20-24 балів; середній – 12-19 балів; низький – 1-11 балів.

## ДОДАТОК В

### Тест

#### на виявлення бажання досягти результату та успіху в навчальній музично-виконавській діяльності

(за модифікованою методикою Лінь Є)

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

Назва навчального закладу, клас \_\_\_\_\_

Оберіть одну із відповідей.

1. Я відчуваю потребу вдосконалювати власну гру на фотепіано:
  - а) так (A)
  - б) іноді (B)
  - в) ні. (C)
2. Відчуття потреби самовдосконалення зумовлене:
  - а) оцінками і порадами педагогів (B)
  - б) особистою самооцінкою (C)
  - в) сучасними вимогами до музиканта-виконавця (A)
3. До успіхів своїх однолітків у фотепіанній підготовці ставлюсь:
  - а) із цікавістю, завжди аналізую їх діяльність (A)
  - б) із байдужістю, їх успіхи мене мало цікавлять (C)
  - в) із розчаруванням, яке пов'язане незадоволенням собою (B)
4. Думаю, що у досягненні високих результатів у музично-виконавській діяльності першочерговим є:
  - а) систематичні заняття із досвіченим педагогом (B)
  - б) випадок і щасливий збіг обставин (C)

- в) постійне удосконалення самостійної роботи (A)
5. Я завжди готовий вислухати зауваження щодо своєї гри на фортепіано:
- а) ні, оскільки критика буває необ'єктивною, я завжди довіряю власній самооцінці (C)
- б) так, бо я завжди допускаю помилки (B)
- в) так, це дає стимул для удосконалення (A)
6. Якщо для досягнення успіху у музично-виконавській діяльності мені потрібно буде займатись самоосвітою:
- а) я зроблю це, якщо навіть це забере більше часу (A)
- б) ні, уроки з фортепіано мене повністю задовольняють (B)
- в) ні, адже в мене і так високі оцінки за даний вид діяльності (C)
7. Моє бажання досягти успіху в навчальній музично-виконавській діяльності пов'язане з:
- а) можливістю професійного зросту, стати хорошим музикантом (A)
- б) отриманням похвали своїх педагогів, рідних, друзів (B)
- в) отриманням винагороди від батьків і дирекції школи (C)
8. Успішне самовдосконалення музично-виконавської підготовки передбачає:
- а) наявність вірної самооцінки (B)
- б) обов'язкове керівництво з боку педагога (C)
- в) усвідомлення можливостей удосконалення самостійної роботи (A)
9. Важливими особистісними якостями досягнення успіху у навчанні гри на фортепіано є:
- а) впевненість у власних силах і наявність таланту (C)
- б) бажання, наполегливість, самостійність, рішучість, (A)

спеціальні уміння

в) сміливість, схильність до ризику, впевненість в досягненні успіху (В)

10. Найбільше у процесі вдосконалення музично-виконавської діяльності не подобається, коли:

а) виникають непередбачувані труднощі (В)

б) не має можливості правильно організувати самостійну роботу (А)

в) потрібно багато часу займатись самостійно (С)

Обчислення результатів тестування.

2 бали - оцінюється відповідь, яка відповідає літері «А»

1 бал – оцінюється відповідь, яка відповідає літері «В»

0 балів – оцінюється відповідь, яка відповідає літері «С»

Стан сформованості бажання підлітків досягти результату та успіху в навчальній музично-виконавській діяльності залежить від суми отриманих балів, розподілених за трьома рівнями:

високий – 17-20 балів

середній – 10-16 балів

низький – 1-9 балів



## ДОДАТОК Д

### Есе на тему «Секрети успішної самостійної роботи»

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

Назва навчального закладу, клас \_\_\_\_\_

Завдання: складіть невелику детальну пам'ятку, яка б на ваш погляд, розкривала особливості – секрети успішної самостійної роботи. Для викладу своїх думок можете орієнтуватись на пропоновані твердження.

«Мета завдання», «Вибір адекватного способу дії», «Умови виконання»,  
«Самостійне планування роботи», «Уміння діяти за певним алгоритмом»,  
«Визначення кількості часу для самостійної роботи»,  
«Уміння оцінити складність і обсяг завдання»,  
«Уміння організувати свою роботу»,  
«Уміння здійснювати свою роботу економно і раціонально»,  
«Перевіряти якість зробленого, здійснювати контроль»,  
«Здійснювати самоконтроль», «Коригувати програму виконання роботи»,  
«Усувати помилки і їх причини», «Застосування цифрових технологій»,  
«Уміння розподіляти час», «Творчий підхід до занять»

## ДОДАТОК Е

### Тест

#### на виявлення здатності учнів до усвідомлення власної музично-виконавської діяльності

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

Назва навчального закладу, клас \_\_\_\_\_

1. Моя музично-виконавська діяльність завжди стабільна:
  - а) так / 3 бали
  - б) іноді / 2 бали
  - в) ні / 1 бал
  - г) не мені судити / 0 балів
2. Під час виконання музичного твору я повністю заглиблений (-а) у даний процес
  - а) так, завжди / 3 бали
  - б) часто / 2 бали
  - в) іноколи / 1 бал
  - г) не помічав (-ла) / 0 балів
3. Часто під час гри в мене можуть з'явитись сторонні думки
  - а) так (мене постійно щось відволікає) / 0 балів
  - б) іноді (вони не пов'язані із грою) / 1 бал
  - в) буває (особливо, коли не вдалося виконати, як дома) / 2 бали
  - г) ні, в основному я зосереджений (-а) на грі / 3 бали
4. Свою музично-виконавську діяльність здебільшого:
  - а) контролюю самостійно / 3 бали
  - б) контролюю з допомогою педагога / 2 бали
  - в) контролює тільки педагог (він краще знає що я робюю вірно, а що – ні) / 1 бал
  - г) не можу контролювати / 0 балів

5. На якість мого виконання впливають переживання, пов'язані із несумлінною домашньою підготовкою:
- а) ніколи, адже я сумлінно займаюсть вдома / 3 бали
  - б) інколи, буває що не вистачило часу довчити / 2 бали
  - в) так, оскільки не знаю як вчити, щоб грати без помилок / 1 бал
  - г) так, я не люблю займатись самостійно / 0 балів
6. Тільки викладач може оцінити якість моєї самостійної роботи:
- а) так, але я теж розумію що саме мені вдалося / 3 бали
  - б) так / 2 бали
  - в) іноді / 1 бал
  - г) ні, мені важливо що скажуть друзі (0 балів)
7. Після виконання твору я одразу намагаюсь проаналізувати свою гру:
- а) так, я можу пояснити що мені не вдалося і чому / 3 бали
  - б) тільки із педагогом / 2 бали
  - в) іноді, адже не завжди для цього є час / 1 бал
  - г) ні, одразу приступаю до вивчення нового твору / 0 балів
8. Коли в мене щось не вдається я завжди картаю себе що не вірно займався самостійно
- а) завжди / 3 бали
  - б) так, я знав (-ла) що потрібно робити, але полінувався (-лася) докласти зусиль / 2 бали
  - в) іноді, не завжди якість моєї гри залежить від самостійної роботи / 1 бал
  - г) ні, успіх виконання залежить від настрою педагога, або мого / 0 балів
9. Вважаю виконання твору успішним, коли зумів (-ла) зіграти технічно складні місця:
- а) так / 2 бали
  - б) думаю, що успішність визначає ще й вдале відтворення музично-виконавського задуму / 3 бали
  - в) частково, головне, щоб вірно заграти нотний текст / 1 бал
  - г) ні, головне виконати твір без зупинок / 0 балів

10. Без допомоги вчителя / його показу я не приступаю до розучування нових незнайомих творів:

- а) ні, мені завжди цікаво самому розпочати вивчення твору / 3 бали
- б) іноді можу розпочати вивчення нескладних п'єс / 2 бали
- в) зазвичай так / 1 бал
- г) ніколи, тільки з педагогом / 0 балів

11. Найбільше мені подобається підбирати на слух сучасні пісні:

- а) так, мені це добре вдається / 3 бали
- б) частково, оскільки відчуваю складність у підборі супроводу / 2 бали
- в) не дуже, мені легше зіграти з нот / 1 бал
- г) ні, я вчу тільки програмні твори / 0 балів

12. У підготовці до занять я намагаюсь творчо підійти до виконання завдань:

- а) так, мені подобається проявляти свою позицію / 3 бали
- б) буває, коли завдання мене дуже цікавить / 2 бали
- в) іноді, за вимогою педагога / 1 бал
- г) ні, цього не потрібно, я завжди наслідую педагога / 0 балів

Обчислення результатів тестування.

високий – 30-36 балів

середній – 13-29 балів

низький – 0-12 балів

## ДОДАТОК Ж

### Анкета

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

Назва навчального закладу, клас \_\_\_\_\_

1. Я завжди маю план своїх репетицій:  
а) так / 2 бали                      б) іноді / 1 бал                      в) ні / 0 балів
2. Я спочатку продумую програму своєї самостійної роботи  
а) так / 2 бали                      б) іноді / 1 бал                      в) ні / 0 балів
3. Під час самостійних занять я завжди пам'ятаю настанови педагога  
а) так / 2 бали                      б) не завжди / 1 бали                      в) ні / 1 балів
4. Я виконую тільки те, що задав мені педагог:  
а) так, і навіть більше / 2 бали      б) так / 1 бал      в) ні, не встигаю / 0 балів
5. Я починаю свої домашні репетиції із складних місць:  
а) так / 2 бали;                      б) іноді / 1 бал                      в) ні / 0 балів
6. Я завжди намагаюсь приділяти увагу художньому оформленню фраз  
а) так / 2 бали;                      б) іноді / 1 бали                      в) ні / 0 балів
7. Я завжди намагаюсь віднайти причину своїх помилок  
а) так / 2 бали;                      б) іноді / 1 бали                      в) ні / 0 балів
8. Коли я втомлююсь – припиняю гру  
а) так / 2 бали;                      б) іноді / 1 бал                      в) ні / 0 балів
9. Я завжди рахую кількість повторень  
а) так / 2 бали;                      б) іноді / 1 бал                      в) ні / 0 балів
10. Я завжди роблю паузи між творами  
а) так / 2 бали;                      б) іноді / 1 бал                      в) ні / 0 балів
11. Під час розучування твору я розділяю його на фрази і музичні частини  
а) так / 2 бали;                      б) іноді / 1 бал                      в) ні / 0 балів
12. Я завжди займають систематично  
а) так / 2 бали;                      б) іноді / 1 бал                      в) ні / 0 балів
13. Я ніколи не відволікаюсь під час занять

а) так / 2 бали;    б) іноді / 1 бал    в) ні / 0 балів

14. Я завжди виважено ставлюсь до підбору аплікатури

а) так / 2 бали;    б) іноді / 1 бал    в) ні / 0 балів

15. Під час вивчення складних технічних місць орієнтуюсь на виразний зміст фрази

а) так / 2 бали;    б) іноді / 1 бал    в) ні / 0 балів

16. Для відтворення цілісного образу я багато разів граю твір від початку до кінця

а) так / 2 бали;    б) іноді / 1 бал    в) ні / 0 балів

Обчислення результатів анкети:

високий – 28-32 балів

середній – 16-27 балів

низький – 0-15 балів

## ДОДАТОК 3

### Самооцінювальна шкала

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

Назва навчального закладу, клас \_\_\_\_\_

Прізвище, ім'я учня	Оцінка учня	Параметри навчально-виконавських дій	Оцінка педагога	Бали
	1 2 3	Включення в роботу	1 2 3	
	1 2 3	Раціональність використання часу на виконання завдання	1 2 3	
	1 2 3	Частота зупинок у роботі (дивиться на годинник, в телефон, тощо)	1 2 3	
	1 2 3	Доцільність звернення до нотного тексту	1 2 3	
	1 2 3	Виправданість гри у сповільненому темпі	1 2 3	
	1 2 3	Досягнення результатів на кожному етапі	1 2 3	
	1 2 3	Наполегливість у подоланні труднощів	1 2 3	
	1 2 3	Застосування власних підходів до вирішення виконавського завдання	1 2 3	
	1 2 3	Ефективність методів самостійної роботи	1 2 3	
	1 2 3	Результативність самостійної роботи	1 2 3	

Критерії оцінювання самооцінювальної шкали:

2 бали – виставляється за параметр, коли оцінка учня відповідає оцінці педагога

1 бали – виставляється за параметр, коли оцінка учня та педагога різняться в один бал

0 балів – виставляється тоді, коли оцінка учня та педагога різняться в два бали

*Обчислення результатів:*

*високий рівень – 17-20 балів*

*середній рівень – 10-16 балів*

*низький рівень – 0-9 балів*

## ДОДАТОК И

### Шкала саморегуляції та самокорекції музичного виконання

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

Назва навчального закладу, клас \_\_\_\_\_

№	Параметри музичного виконання	Бали		
		1	2	3
1	Організованість початку виконання			
2	Зосередженість і впевненість протягом процесу виконання			
3	Відтворення вірної аплікатури			
4	Здатність до точного і безпомилкового відтворення нотного тексту			
5	Здатність продовжувати гру навіть після допущення помилок			
6	Здатність за будь-яких обставин виконувати інтерпретацію твору			
7	Здатність до імпровізації попередньо продуманої інтерпретації фортепіаного твору			
8	Дотримання відповідних динамічних нюансів			
9	Відповідність темпових відхилень виконавській концепції			
10	Свобода виконавських рухів, відповідність міміки			

Критерії оцінювання шкали:

3 бали – виставляється, якщо оцінка за параметр «відмінно»

2 бали – виставляється, якщо оцінка за параметр «добре»

1 бал – виставляється, якщо оцінка за параметр «задовільно».

*Обчислення результатів:*

*високий рівень – 26-30 балів*

*середній рівень – 10-25 балів*

*низький рівень – 0-9 балів*



## ДОДАТОК К

### Тренінг самонавіювання

#### «Попроси самого себе»

Мета: вправа виконується тоді, коли ви маєте зробити щось важливе, але Вам не вистачає спонукання (бажання й енергії працювати).

Завдання:

- Попросіть самого себе обов'язково виконати щось важливе для вас. Можете використовувати аналогічні прийоми, які застосовуєте, коли просите інших виконати щось.

- Використовуйте:

- переконання в необхідності діяльності;
- прохання і ласкаві слова (наприклад, можете сказати собі «Ти будеш молодець, коли зробиш це!» або «Ти ж молодчина, все зможеш виконати, будь ласка, зроби це, бкде нелегко, але ти зможеш»).

- Напишіть кілька форм, варіантів прохання і переконання самого себе, Виберіть найкращі варіанти.

1-й варіант \_\_\_\_\_

2-й варіант \_\_\_\_\_

- Виробіть загальні правила, принципи переконання самого себе чи прохання до самого себе.

\_\_\_\_\_

- Аналіз

- Відмітьте ефективність вправи в балах.

- З'ясуйте, яка саме форма прохання (формула самоспонування) для вас є найефективнішою.

\_\_\_\_\_

## ДОДАТОК Л

### Психологічний аутотренінг «Джерело енергії»

- Уявіть самостійну домашню роботу (до якої прагнули розвинути інтерес) як джерело енергії. Конкретно, яскраво уявіть предмет вашої діяльності (конкретне самостійне завдання, технічний прийом, виконавську дію, текст). Сконцентруйтеся на якості теми або діяльності, яка вам подобається, інтерес до якої ви хотіли б розвинути (або енергію, яку хотіли б перенести на інші предмети діяльності).

- Уявіть, як цей предмет вашої діяльності зігріває вас, дає енергію, надихає на роботу. Намагайтеся уявити, як ця енергія впливає на ваш мозок. Уявіть, як оєгкі, приємні хвилі енергії начосуються на вас, пробуджуючи вашу активність.

- 1. Помістіть джерело енергії праворуч (потім – ліворуч). Відчуйте вплив енергії на праву півкулю вашого мозку.

- 2. Уявіть джерело енергії перед собою. Відчуйте, як енергія впливає на мозок зверху, як енергія легко, невимушено входить у Ваш мозок.

- Тепер уявіть, що цієї творчої енергії у вас так багато, що ви хочете поділитися нею з навколишніми (не з усіма, звичайно). Уявіть, як ви спрямовуєте цю енергію певній людині, яку хотіли б надихнути на діяльність і творчо підтримати.

*Рекомендація:* цю вправу виконуйте легко, невимушено, без напруження, не прагніть прискорити події чи посилити ефект прямолінійними діями

## ДОДАТОК М

### УМОВИ, ЯКІ СПРИЯЮТЬ ПЛІДНІЙ РОБОТІ

#### *Зовнішня обстановка*

- 1) свіже повітря, нормальна температур кімнати, достатнє і правильно розміщене освітлення;
- 2) відсутність відволікаючих обставин: сторонніх шумів, розмов, тощо;
- 3) ігрові якості інструменталіста: врегульованість механіки і рівність інтонації, які забезпечують чутливість інструмента до різних прийомів звуковидобування; чистий стрій;
- 4) стілець відповідний висоті, зручний і стійкий, із навівжорстким сидінням.

#### *Дотримання життєвого і робочого стереотипів*

- 1) стійкість і ритмічність зміни роботи і відпочинку, харчування, активності і сну протягом дня, тижня, року;
- 2) раціональна методика роботи;
- 3) поступове зростання складності задач; оптимальні навантаження у відношенні швидкості, сили, складності і тривалості роботи;
- 4) раціональне чергування матеріалу і видів роботи; дотримання мікропауз.

#### *Впливи, які щнімають або маскують напругу*

- 1) психічні: позитивне налаштування; зацікавленість роботою, любов до неї, віра в її успішність;
- 2) фізичні: холодні обтирання, проходження по кімнаті, прогулянка, гімнастична розминка;
- 3) зміна видів роботи;
- 4) медикаментозні засоби.

## ДОДАТОК Н

### УМОВИ, ЯКІ ЗНИЖУЮТЬ ПРАЦЕЗДАТНІСТЬ

#### Зовнішня обстановка

- 1) сперте повітря, низька або, навпаки, висока температура в робочій кімнаті, недостатнє або занадто яскраве освітлення;
- 2) присутність людей, які відволікають своєю поведінкою / розмовами від роботи, наявність будь-яких шумів;
- 3) поганий інструмент: неналаштований, слабкий по звуку, або навпаки занадто голосний, з важкою чи розхитаною механікою, невірний у відношенні інтонування та регулюванню;
- 4) стілець незручний за висотою, нестійкий, із жорстким, або навпаки, м'яким сидінням.

#### Порушення життєвого і робочого стереотипів

- 1) хаотичність ритму життя і роботи, роботи і відпочинку, активності і сну, а також харчування протягом дня, тижня і року;
- 2) нераціональний режим і методика роботи;
- 3) надмірні навантаження для рук, особливо такі, що потребують великих розтягнень чи повторної роботи однієї і тієї ж групи м'язів;
- 4) нераціональне чергування матеріалу;
- 5) недотримання мікро-пауз у роботі.

#### *Фактори, які сприяють втомлюваності*

- 1) холодні руки;
- 2) негативне налаштування: хвороба; відсутність зацікавленості; невпевненість у власних силах і успішність роботи;
- 3) малорухомий спосіб життя;
- 4) вживання засобів (ліків), які розслаблюють вищу нервову діяльність.