

КОМПЕТЕНТІСНИЙ КОНТЕНТ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

Ірина Стотика, Елеонора Власенко, Олександр Стотика

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

У статті висвітлено контент самостійної роботи студентів мистецько-педагогічних напрямів підготовки в контексті формування ключових компетентностей особистості. Акцентовано увагу на необхідності розв'язання суперечностей, що виникають у процесі співвіднесення спеціалізовано-професійних і загальнопедагогічних закономірностей організації самостійної роботи. На основі аналізу наукових джерел окреслено проблеми активізації вектора самостійності, що наявні в практиці інструментально-виконавської підготовки майбутнього педагога-музиканта. Розмежовано зміст дефініцій «самостійність» і «самостійна робота». Розкрито сутність організаційно-управлінського, дидактико-методичного й психолого-педагогічного контентів самостійної роботи студентів-музикантів. Наголошено на необхідності розглядати способи самостійної роботи не з позицій репродукції та механічно повторюваних дій, а як механізми предметно-понятійної та ціннісно-сислової суб'єктної діяльності. Визначено умови організації та складники компетентісного контенту самостійної роботи, окреслено перспективи подальшого вдосконалення організації самостійної роботи студентів-інструменталістів у контексті формування фахових компетентностей особистості.

Ключові слова:

компетентісний підхід; компетентність; освітній процес; самостійність; самостійна робота; інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Аннотация:

Стотыка Ирина, Власенко Элеонора, Стотыка Александр. Компетентностный контент самостоятельной работы в инструментально-исполнительской подготовке будущих педагогов-музыкантов. В статье рассмотрен контент самостоятельной работы студентов художественно-педагогических направлений подготовки в контексте формирования ключевых компетентностей личности. Акцентируется внимание на необходимости разрешения противоречий, которые возникают в процессе соотношения специализированно-профессиональных и общепедагогических закономерностей организации самостоятельной работы. На основе анализа научных источников обозначены проблемы активизации вектора самостоятельности, существующие в практике инструментально-исполнительской подготовки будущего педагога-музиканта. Разграничено содержание дефиниций «самостоятельность» и «самостоятельная работа». Раскрыта сущность организационно-управленческого, дидактико-методического и психолого-педагогического контентов самостоятельной работы студентов-музыкантов. Отмечена необходимость рассмотрения способов самостоятельной работы не с позиций репродукции и механического повторения действий, а как механизм предметно-понятійной и ценностно-смысловой субъектної діяльності. Выявлены условия организации и составляющие компетентностного контента самостоятельной работы, определены перспективы дальнейшего совершенствования организации самостоятельной работы студентов-инструменталистов в контексте формирования профессиональных компетентностей личности.

Ключевые слова:

компетентностный подход; образовательный процесс; компетентность; самостоятельность; самостоятельная работа; инструментально-исполнительская подготовка будущего учителя музыкального искусства.

Resume:

Stotyka Iryna, Vlasenko Eleonora, Stotyka Oleksandr. The competence content of independent work in the instrumental-executive preparation of future teachers-musicians. The article highlights the content of independent work done by students of artistic and pedagogical areas of training in the context of key personal competencies formation. Attention is focused on the need to resolve the contradictions that arise in the process of correlating the specialized professional and general pedagogical patterns of the independent work organization. On the basis of the analysis of scientific sources, the problems of activation of the independence vector, which exists in the practice of instrumental and performing preparation of the future music teacher, have been outlined. A distinction is made between the definitions of "independence" and "independent work". The essence of organizational-managerial, didactic-methodological and psychological-pedagogical content of students-musicians' independent work is revealed. It is noted that it is necessary to consider methods of independent work, not from the standpoint of reproduction and mechanical repetition of actions, but as a mechanism of object-conceptual and value-semantic subject activity. The conditions of organization and components of the competence content of independent work are determined, the prospects of further improving the organization of independent work of students-instrumentalists in the context of the individual's professional competencies formation are outlined.

Key words:

competence approach; educational process; competence; independence; independent work; instrumental-executive preparation of the future teacher of musical art.

Постановка проблеми. Упровадження компетентісного підходу в освітнє середовище передбачає проєкцію процесу й результату освіти на потреби суспільства. Саме діяльнісний вимір переорієнтації освітнього простору дає змогу актуалізувати потенціал випускника вищого навчального закладу відповідно до ринкових запитів і забезпечити спроможність практичного застосування професійних знань. Компетентісний контент освіти потребує активізації вектора самостійності в навчальній

діяльності, оскільки розвиток ключових компетентностей особистості є ефективним лише тоді, коли він спирається на фундамент активної, цілеспрямованої самостійної роботи [3]. Особливо актуальним зміст названого вектора є для музично-педагогічної освіти, що ґрунтується, з одного боку, на специфіці освоєння музики як виду мистецтва, а з іншого – на теоретичних основах загальної педагогіки. Висвітлення компетентісного контенту самостійної роботи

в інструментально-виконавській підготовці майбутніх педагогів-музикантів потребує співвіднесення спеціалізовано-професійних і загальнопедагогічних закономірностей її організації. Зазначені проблеми зумовлюють наявність суперечностей:

- між соціальним замовленням щодо рівня розвитку фахових компетентностей особистості й недостатньою орієнтованістю освітньої практики на організацію самостійної роботи студентів-музикантів;

- між необхідністю постійної самоосвітньої діяльності, спрямованої на творчий розвиток особистості в умовах зростаючого потоку сучасної науково-технічної інформації й недостатнім науково-теоретичним осмисленням проблеми формування самостійності особистості в процесі навчання.

Розв'язання зазначених суперечностей потребує трансформації підходів до контенту самостійності в підготовці фахівців педагогічно-мистецького профілю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема необхідності актуалізації компетентнісного контенту мистецької освіти відображена в науковому доробку Н. Гуральник, А. Козир, Л. Масол, Г. Ніколаї, Г. Падалки, О. Олексюк, Є. Проворової, О. Ребрової, В. Шульгіної та інших. Але самостійна робота студентів педагогічно-мистецьких факультетів у контексті компетентнісного підходу ще не стала предметом детальних досліджень.

Педагогічний контент дослідження проблеми самостійної роботи суб'єктів учіння поєднує кілька напрямів: а) вивчення сутності самостійної роботи певного виду діяльності, технологій і методик її організації (Ю. Бабанський, І. Зимня, І. Лернер, О. Савченко, Н. Тализіна та ін.); б) висвітлення психологічних аспектів самостійної пізнавальної діяльності (Д. Богоявленська, П. Гальперін, Г. Костюк, О. Леонтєв, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.); в) визначення організаційно-педагогічних умов, формування вмінь і підвищення ефективності самостійної роботи певного виду діяльності студентів вищих навчальних закладів (А. Олексюк, І. Бобакова, В. Бондар, В. Мороз, П. Підкасистий та ін.).

У музичній педагогіці контент організації самостійної роботи відображений у методичному доробку провідних педагогів-музикантів: у процесі творчого розвитку особистості музиканта, специфіки музично-виконавської творчості, розвитку музичних здібностей (Л. Бочкарьов, Т. Воробкевич, О. Готсдинер, В. Медушевський, Є. Назайкінський, В. Петрушин, Б. Теплов); у концепції розвитку виконавських навичок (С. Рубінштейн, Є. Ліберман, С. Савшинський,

Г. Прокоф'єв); у методичних системах фортепіанного навчання і, зокрема, організації самостійної роботи студентів-піаністів (А. Алексєєв, А. Бірмак, Н. Кашкадамова, Є. Ліберман, Б. Міліч, Г. Нейгауз, Ю. Некрасов, Л. Ніколаєв, С. Савшинський, Г. Ципін та ін.). Разом з тим, у реаліях навчально-виховного процесу вищого закладу педагогічно-мистецької освіти є ряд проблем, пов'язаних саме з активізацією вектора самостійності в інструментально-виконавській підготовці майбутнього педагога-музиканта:

- по-перше, практика навчання спрямована на набуття традиційного набору виконавських знань, навичок, умінь, але не завжди враховує особистісний аспект підготовки студента-інструменталіста;

- по-друге, недостатньо використовуються методи пошуково-творчої активності, проблемні та інтерактивні методи, спрямовані насамперед на розвиток особистісних якостей;

- по-третє, не розроблені організаційні форми й технічні засоби забезпечення оцінювання рівня сформованості самостійності в роботі над музичними творами.

Широке впровадження самостійної роботи в практику вищих навчальних закладів гальмується й тим, що методика її організації є нелегкою й кропіткою справою. До такої роботи студентів слід готувати поступово. На жаль, сьогодні в багатьох викладачів немає системи, спрямованої на те, щоб привчити студентів виконувати самостійні розумові вправлення. Унаслідок цього, не завжди усвідомлюється й засвоюється навчальний матеріал без допомоги викладача. Ось чому питання організації самостійної роботи студентів-інструменталістів у процесі навчання повинні бути актуальними як для педагогів-дослідників, так і для педагогів-практиків.

Важливість компетентнісного контенту самостійної роботи підтверджується змістом ключових компетентностей А. Хуторського, де виділені компетентності у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що ґрунтуються на засвоєнні способів отримання знань з різних інформаційних джерел (як у середовищі навчального закладу, так і за його межами) [15].

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у висвітленні компетентнісного контенту самостійної роботи студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки у вищому закладі педагогічно-мистецької освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підвалини розвитку самостійності закладені у філософських трактатах Геракліта, Сократа, Платона, які пов'язували пробудження здатності самостійно мислити з саморозвитком і вдосконаленням внутрішніх сутнісних сил

особистості. В епоху раннього середньовіччя, коли освіта підпорядковувалася церкві, у школах надовго запанував догматизм. Доба Відродження сприяла звільненню шкіл від пут схоластики й зазубрювання. У роботах Вольтера, К. Гельвеція, Ж.-Ж. Руссо, К.-А. Сен-Симона, І. Гердера, В. Гумбольдта та інших мислителів XVIII і XIX століть з різних філософських позицій аналізувалась можливість людського самовдосконалення, самопізнання, самовиховання. У той час виникає вільна самостійна людина, яка може логічно мислити й активно діяти, спроможна розібратися в сутності навколишнього середовища.

Теорія самостворення особистості та її діяльного початку в соціумі знайшла відображення в німецькій класичній філософії. Так, І. Кант, характеризуючи людину як суб'єкта життя, акцентував увагу на можливості освіти й виховання у відкритті людиною свого потенціалу. Ці думки знайшли розвиток у філософії екзистенціалізму, артикулювали ідею творення людиною самої себе (Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Юнг та ін.)

Представники зарубіжної гуманістичної психології XX ст. Ш. Бюллер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс твердили, що однією з визначальних рис поведінки людини є потреба в самоактуалізації закладених внутрішніх можливостей. К. Роджерс уважав, що «самість» – це «вираження загальної тенденції організму поводитися так, щоб підтримувати й посилювати себе», що є внутрішнім механізмом саморозвитку, самовдосконалення людини, основою її особистісного зростання [12, с. 27]. А. Маслоу, розмежовуючи внутрішнє й зовнішнє навчання, вказує на те, що самонавчання, яке йде від самої людини, не тільки впливає на реалізацію потенційних можливостей, а й має важливе значення для становлення її духовності [7, с. 46].

Педагогічний базис проблеми відтворено вже в теорії навчання Я. Коменського, де викладено ідею самостійності учня вже як суб'єкта навчання. У різних типах українських шкіл XIX ст. крізь кригу офіційної педагогіки прокладала дорогу ідея примату самостійного проникнення в сутність навчального матеріалу, бо тільки так можна було підготувати молоду людину до активного життя, у якому знання без практичних навичок нічого не вартє. Г. Сковорода у своїй викладацькій практиці також робив наголос на самостійному осмисленні й усвідомленості знань учнями. Найбільш пильну увагу питанню сутності людини, її «самості» приділяв Н. Бердяєв, який твердив, що «людина є мікрокосм, потенційна величина, що в ній усе закладено» [2, с. 19]. Життя людини, на думку видатного філософа, –

це сходження до самовдосконалення на основі самопізнання й самотворчості. Докладний аналіз різних аспектів самостійної роботи учнів і студентів (її сутність, форми й види, співвідношення між самостійністю й активністю, характеристика джерел пізнавальної самостійності) презентований у наукових працях вітчизняних і зарубіжних дослідників 60-80-х років XX ст., зокрема Є. Голанта, М. Данилова, Б. Єсіпова, І. Лернера, П. Підкасистого та інших.

П. Підкасистий у результаті тривалого теоретико-експериментального дослідження обґрунтував модель самостійної діяльності учнів, розкрив такі вихідні поняття, як дидактична задача, пізнавальна задача, визначив специфічні особливості формування самостійних дій, розробив класифікацію самостійних робіт [11]. У доробку Б. Єсіпова розкрито особливості організації самостійної роботи й зацентовано увагу на керованості й регламентованості діяльності, 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 свої зусилля й виражаючи в тій чи іншій формі цілісний результат розумових або фізичних дій [цит. за 11, с. 65]. За такого розуміння самостійної роботи насамперед підкреслювався рух від наслідування через ускладнення до найвищого результату, що характерно для теорії і практики не тільки середньої, а й вищої школи. У цьому разі ми маємо вираження *організаційно-управлінського контенту*, де враховується лише зовнішня, організаційна сторона проблеми, що породжує спрощеність її розв'язання.

Набув поширення й інший погляд, коли самостійна робота розглядалась як засіб розвитку навчальних умінь і навичок учнів. За своєю основною дидактичною метою самостійна робота використовується: а) для здобуття нових знань; б) для застосування знань; в) для повторення й перевірки знань, умінь і навичок. У самостійній роботі науковці вбачали: можливість розвитку здатності до навчання (М. Махмутов, М. Половникова та ін.); властивість особистості, яка проявляється в прагненні самотужки оволодіти знаннями й способами діяльності (І. Бобакова, Т. Шамова). Подібні позиції вчених утворюють *дидактико-методичний контент* самостійної роботи.

З розвитком освітянського середовища поняття «самостійна робота» стало використовуватись як синонім до поняття «пізнавальна самостійність» з трансформацією його семантики з діяльнісної на особистісну, коли самостійна робота почала розглядатися як

якість особистості, що виражається в спроможності суб'єкта навчання самоорганізувати свою пізнавальну діяльність і виконувати її задля розв'язання нової пізнавальної проблеми (І. Лернер), а також як потреба й уміння учнів опанувати знання й способи діяльності, готовність виконувати пізнавальні завдання без безпосередньої допомоги, визначати цілі діяльності й вчасно їх коригувати. Автори наукових праць уважали, що пізнавальна самостійність відповідає репродуктивному, частково-пошуковому й дослідницькому рівням сформованості діяльності. У багатьох наукових роботах, присвячених проблемам організації самостійної роботи учнів і студентів акцентується увага на факторах, що впливають на успішне формування навичок самостійної роботи, таких, як: мотивація навчальної діяльності, самовиховання, культура навчальної праці, спадкоємність аудиторної та позааудиторної роботи, активізація пізнавальної самостійності учнів або студентів на практичних заняттях.

У цьому контексті важливим було звернення уваги П. Підкасистим на те, що пізнавальна самостійність – складне поняття, зміст якого не можна розкрити, перебуваючи в одній площині (готовності, умінь тощо). Науковець висловив думку, що пізнавальна самостійність – це *інтегративна властивість особистості*, яка потребує системного підходу до аналізу, що вона – багатоаспектне особистісне утворення, яке характеризується такими проявами, як саморегуляція пізнавальної діяльності, синтез пізнавального мотиву й способів самостійної поведінки, стійке позитивне ставлення особистості до пізнання [11].

Значним кроком у розумінні контенту самостійної роботи та її механізмів стали роботи вчених-психологів, що ґрунтуються на концепції суб'єктної позиції особистості, зокрема А. Брушлинського, який спирався, своєю чергою, на праці С. Рубінштейна. У цій концепції підкреслювалася особлива роль внутрішніх умов, коли допомога ззовні сприяє успішному виконанню внутрішніх завдань у силу внутрішніх умов розвитку особистості. Саме завдяки активній ролі внутрішніх умов розширюється сфера сприйнятливості до зовнішніх впливів. Відповідно до цього підкреслюється значення власної (суб'єктної) діяльності особистості, її самодіяльності й активності в навчально-пізнавальній діяльності. У понятті «суб'єкт» домігантою виступав активний, діяльний початок людини, яка прагне до саморозвитку [цит. за 5 с. 17].

Акцентування в освітніх концепціях мети продуктивного характеру навчально-пізнавальної діяльності учнів привело

до обґрунтування теорії самостійної роботи в *психолого-педагогічній* сфері (Л. Виготський, І. Лернер, П. Підкасистий, С. Рубінштейн та ін.), фундаментом якого стала теорія Л. Виготського про «зони найближчого розвитку», де самостійність тлумачилась як системоутворювальна якість особистості, у зв'язку з чим пізнавальна самостійність визначалась ученими як інтегративна властивість особистості, багатоаспектне особистісне утворення, що характеризується наявністю стійкого пізнавального інтересу, синтезом пізнавального мотиву й способів самостійної поведінки, розвиненістю особистісних структур самоорганізації діяльності [цит. за 8, с. 26].

Усі окреслені контенти самостійної роботи особистості в різних видах діяльності, зокрема в процесі професійного навчання, знайшли своє втілення в специфіці інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. У наукових джерелах з теорії та методики розв'язання проблем інструментального виконавства (у нашому прикладі – фортепіанного) актуалізується досвід педагогів-піаністів кількох поколінь, розкриваються різні аспекти виконавського мистецтва, висвітлюються багато питань фортепіанної педагогіки, обґрунтовуються принципи фортепіанної методики [13]. У цих матеріалах ми натрапляємо на підтвердження актуальності проблеми самостійності студентів-музикантів, розвитку самобутнього, нестандартного, творчого мислення учня чи студента. До питань виховання самостійності звертались відомі музиканти-педагоги (Л. Баренбойм, Т. Беркман, Ф. Блуменфельд, Т. Воробкевич, К. Ігумнов, Н. Кашкадамова, Г. Коган, Г. Нейгауз, Л. Ніколаєв, С. Савшинський, Г. Ципін та інші). У фортепіанній педагогіці накопичено багаті традиції виховання самостійно мислячого художника.

Аналіз практики фортепіанного навчання дає змогу окреслити проблему підміни самостійної роботи студентів детальними інструкціями, інструментальним показом з директивними настановами (зроби саме так...), замість розвитку музично-слухових уявлень, виховання самостійності музичного мислення, активізації творчого підходу до інтерпретації музичного твору. Причини вказаної проблеми є суб'єктивними й породжуються, з одного боку, недовірою викладача до можливостей студента самостійно правильно прочитати нотний текст, вивчити та інтерпретувати музичний твір, а з іншого – прагненням і викладача, і студента до досягнення швидкого зовнішнього результату, замість виховання самостійності

та креативності музиканта. У підсумку ми часто отримуємо невідповідність випускників музичних навчальних закладів до самостійної роботи з музичними творами.

Виховання творчої активності в самостійній роботі студента було основною стратегічною лінією викладацької діяльності Г. Нейгауза. Саме його відомий вислів найчастіше наводиться в публікаціях, присвячених проблемі самостійності: «Уважаю, що одне з головних завдань педагога – зробити якомога швидше й ґрунтовніше так, щоб бути непотрібним учневі, усунути себе, вчасно піти зі сцени, тобто прищепити йому ту самостійність мислення, методів роботи, самопізнання й уміння досягати мети, які називаються зрілістю, порогом, за яким починається майстерність» [9, с. 147].

Цієї ж позиції дотримувався відомий педагог і музикознавець Я. Мільштейн, який спрямовував своїх студентів на самостійні пошуки, намагався допомогти їм знайти віру у свої сили й можливості, зробити так, щоб вони самостійно знаходили потрібний варіант реалізації виконавського завдання. У своїй педагогічній діяльності Я. Мільштейн підкреслював шкоду «підтягування», дріб'язкової опіки, авторитарної активності педагога [1].

Однією з перших робіт, спеціально присвячених розвитку самостійності в процесі музичного навчання, стала книга Б. Кременштейн «Виховання самостійності учня в класі спеціального фортепіано». У своєму дослідженні учениця Г. Нейгауза підкреслювала: «Виходячи на самостійну дорогу, молодий музикант повинен уміти ставити перед собою певні творчі завдання й виконувати їх з більшим чи меншим ступенем майстерності, залежно від таланту й рівня культурно-художнього розвитку... Головним завданням музичних навчальних закладів є саме підготовка молодих фахівців до самостійної діяльності й подальшого творчого зростання» [6, с. 84]. Вивчення роботи Б. Кременштейн дає змогу говорити про те, що в ній превалює ототожнення процесів виховання оригінальності (у ході музичного навчання) й музичного розвитку учнів. Ключовими проблемами досліджуваної теми Б. Кременштейн визначила виховання навичок слухового самоконтролю («уміння слухати себе»), а також використання методів аналізу й узагальнень для виховання інтелекту учня.

Окресливши у своєму дослідженні два основні типи педагогічних помилок, які позначаються на самостійності учнів, Б. Кременштейн зазначила, що «виховання самостійності учня нерідко виявляється найбільш уразливим місцем у методиці педагога». Це, по-перше, «порушення

гармонійності музичного розвитку, що призводять до різко вираженої однобічності. І, по-друге, гіпертрофована активність педагогів, яка паралізує ініціативу учня» [6]. При цьому під нерівномірністю автор мала на увазі надмірне захоплення педагога будь-яким одним елементом виконавства за рахунок недостатнього розвитку інших.

Відомий педагог-методист середини ХХ ст. А. Щапов справедливо вказував на недоліки процесу виконавської підготовки музикантів: «Тренування, тобто детально кероване опрацювання навчального матеріалу на уроці, попри його величезне значення, не повинно займати в ході уроку те, безроздільно панівне положення, яке воно займає нині. Воно має, на нашу думку, дещо «потіснитися» й дати достатнє місце також іншим формам проведення уроку» [16, с. 32]. Виступаючи спадкоємцем педагогічних принципів школи Ф. Блуменфельда, А. Щапов, слідом за своїм учителем, підкреслював важливість розуміння викладачем необхідності виховання творчої самостійності учнів: «У педагогічній роботі має однакове значення й «почуття перспективи», і «почуття моменту». Мати «почуття перспективи» – це значить постійно пам'ятати про той час, коли учень закінчить учитися. Коли він залишиться «сам на сам» з набутими ним за роки навчання навичками й знаннями; намагатися малювати собі, що і як буде грати учень за рік, за місяць, за тиждень; передбачити, як він буде завтра вдома працювати, після отриманих на уроці вражень» [17, с. 46].

Необхідною умовою прилучення особистості до самостійних пошуків, як вказували авторитетні піаністи-практики, є активізація емоційного компонента у виконавському мистецтві в тісному зв'язку з розвитком інтелекту учнів. Крізь усю педагогічну практику В. Сафонова, Ф. Блуменфельда, К. Ігумнова, М. Метнера, Г. Нейгауза проходила ідея виховання емоційної чуйності на основі вдосконалювання чуйного й активного слуху. Рівнозначним їй було твердження про те, що становлення інтелекту учнів відбувається значною мірою через пізнання закономірностей музичного розвитку на основі широких образних узагальнень (О. Гольденвейзер, Г. Коган, Б. Кременштейн, Г. Нейгауз, Л. Ніколаєв та ін.).

Ідею інтенсивного звернення до раціональних процесів у ході музичної освіти активно пропагував М. Рубінштейн, який, зі свого боку, спирався на європейський досвід розвитку музичної культури у виконавців-інструменталістів. Його заслуга полягає в тому, що він одним з перших музикантів-педагогів акцентував увагу на необхідності збагачення

раціонального контенту в процесі підготовки майбутнього музиканта.

Як бачимо, проблема розуміння сутності самостійної роботи мала свою історію і, проаналізувавши її, ми спостерігаємо рух у бік розширення позиції того, хто навчається, не як об'єкта педагогічного впливу, а як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності. Уявлення про методи вдосконалення якості піаністичної підготовки неодноразово змінювались, породжуючи значну кількість взаємосуперечливих рекомендацій. Їх об'єктивний аналіз і оцінка різних систем фортепіанного навчання можливі лише через призму принципу єдності художнього й технічного розвитку піаніста, за провідної ролі саме художньо-творчого фактора. Отже, ретроспективний аналіз методики викладання знаних митців вітчизняної і зарубіжної фортепіанної педагогіки минулого дає змогу дійти висновку про те, що вони завжди виокремлювали проблему самостійної роботи й виховання самостійності як одну з найбільш значущих проблем музичної освіти. Особливе значення вони приділяли:

1) продуманому педагогічному керівництву, що базується на принципах поступовості, систематичності й послідовності;

2) формуванню творчого мислення музикантів, заснованого на постійній активізації музично-слухових уявлень, взаємодії емоційного та інтелектуального компонентів у процесі сприйняття й виконання музичних творів.

Разом з тим, педагогічні досягнення видатних музикантів-педагогів припадають на 40-60-ті рр. ХХ ст. й презентовані у фортепіанно-методичній літературі в основному творами емпіричного характеру, що зумовлює необхідність їхнього осмислення й узагальнення з сучасних науково-педагогічних позицій. Як підкреслює у своїй монографії Є. Федорович, «педагогіка фортепіанного виконавства, яка реально відображає досягнення й перспективні напрями загальної педагогіки, розвивається поза категоріальним апаратом, прийнятим у педагогічній науці ... Унаслідок такої ізольованості зведено до мінімуму взаємне збагачення загальної педагогіки й педагогіки фортепіанного виконавства як однієї з її найрозвиненіших галузей» [14, с. 118].

Найбільші педагоги-піаністи минулого, творці виконавських і педагогічних фортепіанних шкіл (А. Рубінштейн, Ф. Blumenfeld, А. Гольденвейзер, Г. Беклемішев, К. Ігумнов, Г. Нейгауз, Л. Ніколаєв, М. Метнер, Я. Мільштейн, С. Фейнберг та ін.) постійно вказували на важливість підготовки музикантів, здатних до самостійної творчої діяльності, що має

продовження в сучасних дослідженнях щодо формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього педагога-музиканта. Водночас у традиційному досвіді музичної освіти питанню організації самостійних занять студентів-піаністів і дотепер приділяється недостатня увага, унаслідок чого:

а) спрямованість на формування самостійності студентів не стала невіддільною частиною інструментально-виконавської підготовки;

б) оцінка музично-виконавської діяльності традиційно відбувається за кінцевим результатом виконання й не враховує власні зусилля кожного студента в процесі засвоєння виконуваного музичного твору і, з огляду на це, часто навчальний процес перетворюється на репетиторство, на «підтягування» студентів перед черговими іспитами;

в) контроль за результатами навчання не передбачає перевірки стану розвиненості в студентів тих умінь самостійної роботи, які необхідні їм для якісної інструментально-виконавської підготовки.

Теоретичне осмислення сутності поняття «самостійність» дає змогу дефініціювати його як *вольову властивість особистості, якій притаманні незалежність, активність, свідомість і відповідальність, уміння самостійно мислити й ухвалювати рішення, здатність до конкретного виду діяльності, яка виявляється під час виконання навчально-пізнавальних і практичних завдань*. Тобто самостійність втілює компетентнісний контент (здатність) свідомого керування особистістю своєю діяльністю на високому рівні саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності й поведінки, що забезпечує її цілісний (інтелектуальний, духовно-моральний, емоційний) розвиток.

Слід додати, що поняття «самостійність» і «самостійна робота» в контексті інструментально-виконавської підготовки студентів часто вживаються як синоніми, хоча неоднорідні за своєю структурою та сутністю. Ємність і багатоплановість поняття «самостійна робота» виявляється на різних рівнях, консолідує, по-перше, уміння студента без сторонньої допомоги орієнтуватися в незнайомому музичному матеріалі, правильно розшифрувати авторський текст, складати переконливу інтерпретаторську «гіпотезу»; по-друге, готовність самостійно відшукати ефективні шляхи в роботі, знайти потрібні прийоми й засоби втілення художнього задуму; по-третє, здатність критично оцінити результати власної музично-виконавської діяльності, так само, як і чужі зразки, і багато іншого. Отже, самостійність студентів втілюється в діяльності

на репродуктивному й продуктивному рівнях, кожен з яких має специфічні властивості.

Самостійність на репродуктивному рівні означає: роботу без будь-якої допомоги, але за завданням або режимом, загальноприйнятим розкладом, звичкою, вимогою дорослих, суспільства; звичне ставлення до повсякденної діяльності, зовнішнього середовища, до самого себе; дія за прийнятою мотиваційною настановою; розвиток набутих знань, умінь, навичок, звичок.

Самостійність на продуктивному рівні відображає: роботу не за шаблоном, загальноприйнятими настановами, а зі спробою новизни, ризику, творчості, винахідливості, інтересу, потребою до самовдосконалення; внесення змін до змісту, організації та результату діяльності; з одного боку, ускладнення змісту діяльності, а з іншого – спрощення характеру діяльності для покращення результату діяльності; розробку нових засобів, рівнів, комбінацій, напрямлень характеру діяльності; виявлення елементів раціоналізації, винахідливості, створення нового продукту; можливість спиратися на дослідницький принцип розвитку й удосконалення діяльності.

Водночас підкреслимо, що спрямування роботи на розвиток самостійності учня спостерігається в музично-педагогічній практиці досить рідко. Таке явище породжено низкою причин саме педагогічного керування цим процесом, серед яких ми виділили:

- недовірливе, скептичне ставлення педагогів до спроможності учнів самим знаходити цікаві інтерпретаторські рішення й так звана «помилкобоязнь»;
- небажання йти на ризик, пов'язаний з самостійними, нерегульованими ззовні, діями молодих, недостатньо досвідчених музикантів;
- прагнення надати зовнішньої привабливості виконанню (що значно простіше досягається за підтримки «твердої» руки викладача, так званим «підтягуванням»);
- педагогічний егоцентризм, коли викладачеві легше навчити чогось свого підопічного, ніж виховати в нього індивідуально самобутнє сприйняття й виконання музичних творів, незалежну художню свідомість.

«Наочність, створюючи найбільш легкий і зручний шлях до засвоєння знань, – писав Л. Виготський, – водночас у корені паралізує звичку до самостійного мислення... і свідомо усуває з виховання всі моменти складної переробки досвіду, вимагаючи, щоб все потрібне надавалось учневі в розчленованому й перевареному вигляді» [4]. Але педагогічна тактика розвитку самостійності та ініціативності студента-інструменталіста повинна враховувати не тільки творчий початок у виконанні, а й чітку

регламентацію, закладену в авторській концепції музичного твору, що робить правомірною монологічність позиції викладача в процесі повідомлення необхідного обсягу інформації про стилістичні особливості твору й засоби їх виконавського втілення.

Відповідно до теоретичного аналізу джерельної бази, *самостійна робота* студентів визначається як якісний і продуктивний складник навчально-пізнавальної (навчально-художньої) діяльності [10]. У методичній літературі з проблем інструментальної підготовки окреслені традиційні вимоги до організації самостійної роботи студентів, що спрямовані на підвищення якості виконавського освоєння музичного інструмента (фортепіано) шляхом:

- створення умов для набуття студентами вмінь самостійної роботи, що дасть змогу правильно враховувати й розподіляти час, планувати й реалізовувати самостійну роботу, що слугує активним засобом осмислення навчальної та наукової інформації й застосування здобутих знань на практиці;
- створення умов для рефлексивного оцінювання рівня своїх знань, ступеня сформованості вмінь, для коригування самостійної роботи, що зумовлено невмінням значної частини учнів самоорганізовуватися й раціонально працювати над музичними творами.

Як зазначалося раніше, сучасна музично-педагогічна думка тлумачить самостійну роботу як характеристику особистості («самостійність особистості»); як характеристику інтелектуальної діяльності учня («інтелектуальна самостійність», «самостійність мислення») і як узагальнений показник – «творчу самостійність» [10]. Під поняттям «самостійна робота студента-інструменталіста» ми розуміємо *інтегративну здатність особистості, що забезпечує її професійне зростання та інтелектуальний розвиток через формування системи мотивів активної самоосвітньої діяльності, дослідницького стилю організації самостійного навчально-пізнавального процесу.*

Самостійна робота є необхідною умовою успішності навчання в класі основного музичного інструмента, оскільки від ефективності процесу самопідготовки значно залежить якість набутих знань, умінь і навичок, їх стійке закріплення. Великий обсяг слухової, інтонаційної, архітектонічної та кінестетичної інформації важко переробити й закріпити тільки за рахунок занять у класі з педагогом, тривалість яких обмежена 1-2 годинами на тиждень. Необхідна щоденна активна самостійна пізнавальна діяльність, спрямована

на закріплення матеріалу, пройденого на занятті з викладачем, на освоєння нового навчально-педагогічного репертуару, на роботу з музичною та методичною літературою.

Специфіка організації самостійної роботи студентів потребує дотримання певних умов: чіткої, конкретної постановки завдань; варіативність, диференційованість і доступність завдань; дотримання систематичності, послідовності та спадкоємності в процесі співвіднесення аудиторної та самостійної роботи. За дидактичними функціями в самостійній роботі студентів-інструменталістів можна виокремити кілька взаємозумовлених функціональних ліній: перша з них пов'язана з функцією поглиблення знань, умінь і навичок, набутих на індивідуальному занятті; друга – з формуванням загальних навчальних умінь і навичок (уміння розподіляти матеріал, контролювати свою роботу тощо); третя – з формуванням позитивного ставлення до процесу навчання загалом, з вихованням і розвитком особистісних якостей (стимулюванням інтересу до навчання гри на фортепіано, розвитком творчого ставлення до потреби в самоосвіті тощо). Для свідомого й самостійного виконання студентом художніх виконавських завдань доцільно застосовувати цілеспрямоване вправлення; самостійну роботу на уроці (напівсамостійність); розвиток слухової уваги; виховання самоконтролю; правильне дозування домашніх завдань.

Під час виконання самостійної роботи найкраще реалізовується процес формування самостійності студентів-інструменталістів. З огляду на специфіку навчання гри на фортепіано, ми вділили в інструментальній підготовці декілька різновидів самостійних робіт:

а) *репродуктивна самостійна робота*, що здійснюється за певним зразком (виконання музично-виконавських завдань, що вимагають осмислення, запам'ятовування й простого відтворення раніше здобутих знань);

б) *реконструктивна самостійна робота*, яка передбачає слухання й доповнення інформації,

що надається викладачем, і самостійне її доповнення (зіставлення інтерпретацій, музично-теоретичний аналіз тощо) викладача, складання планів, конспектів, тез тощо.

в) *евристична самостійна робота*, спрямована на виконання проблемних завдань, отримання нової інформації, її структурування й використання в нових ситуаціях (складання анотацій до музичних творів, реалізація творчих завдань).

Висновки. Процес організації самостійної роботи в класі основного музичного інструмента як основного компонента повинен включати *розвиток здатності студента ініціативно, творчо займатися вдосконаленням інструментально-виконавської підготовки, що відображає саме її компетентнісний контент*. До складників компетентнісного контенту самостійної роботи майбутнього педагога-музиканта, на наше переконання, належать: *мотиваційний* – здатність до усвідомленого спонукання власної діяльності, що зумовлює цілеспрямовану діяльність; *когнітивний* – володіння системою провідних знань і способів діяльності, що дають змогу здобувати ці знання; *організаційний* – здатність і вміння ставити й сприймати мету, планувати й прогнозувати свою діяльність з досягнення цієї мети; *особистісно-орієнтований* – здатність адекватно оцінити свою діяльність на всіх її етапах, бути уважним, докладати вольових зусиль для подолання інтелектуальних ускладнень.

Перспективи подальшого дослідження порушеної теми вбачаємо в розробленні методичної програми організації самостійної роботи студентів-інструменталістів з алгоритмічною репрезентацією усталеного порядку виконання певних розумових, емоційних, поведінкових і виконавських дій. У програмі доцільно розкрити зміст фахових компетентностей, етапність розвитку самостійності студентів, мотиваційні спонуки, емоційні, технологічні й аналітико-проективні чинники інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Алексеев А. Д. Из истории фортепианной педагогики: Хрестоматия / А. Д. Алексеев. – К. : Музична Україна, 1974. – 163 с.
2. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М. : Правда, 1989. – 605 с.
3. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 47–52.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

References

1. Alekseev, A. D. (1974). *From the history of piano pedagogy: Reader*. Kyiv : Musychna Ukraina. [in Russian].
2. Berdiaev, N. A. (1989). *Philosophy of freedom. Sense of creativity*. Moscow : Pravda. [in Russian].
3. Bibik, N. M. (2004). *Competence approach: the reflective analysis of application*. In : Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects: Library of educational policy. Kyiv: "K.I.C.", 47-52, [in Ukrainian].
4. Vygotsky, L. S. (1991). *Educational psychology*. Moscow: Pedagogika. [in Russian].

5. Гайдай С. Н. Методика самостоятельной работы над фортепианным произведением: учебное пособие / С. Н. Гайдай. – Чита : Забайкал. гос. гум-пед. ун-т., 2009. – 108 с.
6. Кременштейн Б. Л. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано / Б. Л. Кременштейн. – М. : КЛАССИКА XXI, 2009. – 84 с.
7. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. – [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2009. – 352 с.
8. Масол Л. М. Компетентностный подход как фактор модернизации художественного образования / Л. М. Маслоу // Современное музыкальное и художественное образование: опыт, проблемы, перспективы: материалы междунар. науч-практ. конф. – М., 2006. – С. 24–27.
9. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.
10. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Падалка Г. М. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
11. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.
12. Роджерс К. Творчество как усиление себя / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
13. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
14. Федорович Е. Н. Педагогическое наследие крупнейших пианистов: монография / Е. Н. Федорович. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2001. – 254 с.
15. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – № 2. – 2003. – С. 58–64.
16. Щапов А. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище / А. Щапов. – М. : Классика XXI, 2002. – 124 с.
5. Gaidai, S. N. (2009). *Methods of independent work over the piano piece: tutorial*. Chita : Transbaikal. gos. gum.-ped. un-t. [in Russian].
6. Kremenshtein, B. L. (2009). *Fostering the student's independence in the class of a special piano*. Moscow : KLASSIKA XXI. [in Russian].
7. Maslow, A. (2009). *Motivation and personality*. 3rd ed. St. Petersburg : Piter. [in Russian].
8. Masol, L. M. (2006). *Competence approach as a factor of artistic education modernization*. In : Modern musical and artistic education: experience, problems, prospects: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Moscow, 24-27. [in Russian].
9. Neigauz, G. G. (1988). *On the art of playing the piano*. Moscow : Muzyka. [in Russian].
10. Padalka, H. M. (2008). *Pedagogy of art: theory and methodology of teaching artistic disciplines*. Kyiv : Osvita Ukrainy. [in Ukrainian].
11. Pidkasytyi, P. I. (1980). *Independent cognitive activity of schoolchildren in learning*. Moscow : Pedagogika. [in Russian].
12. Rogers, K. (1990). Creativity as strengthening oneself. *Questions of psychology*, 1, 164-168. [in Russian].
13. Rudnyts'ka, O. P. (2005). *General and artistic pedagogy: a study guide*. Ternopil: Navchal'na knyha – Bohdan. [in Ukrainian].
14. Fedorovich, Ye. N. (2001). *Pedagogical heritage of the greatest pianists: monograph*. Yekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t. [in Russian].
15. Khutorskoi, A. V. (2003). The key competences as a component of the person-oriented paradigm of education. *Narodnoie obrazovanie*, 2, 58-64. [In Russian].
16. Shchapov, A. (2002). *The piano lesson at the Music School and College*. Moscow : Klassika XXI. [in Russian].

Рецензент: Сегеда Н.А. – д.пед.н., професор

Відомості про авторів:

Стотика Ірина Георгіївна
irina_stotyka@mail.ru

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Власенко Елеонора Анатоліївна

simfonia2065@mail.ru

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

Стотика Олександр Вікторович

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/nvmdpu.v0i18.1911>

Матеріал надійшов до редакції 26. 05. 2017 р.
Прийнято до друку 23. 06. 2017 р.

Information about the authors:

Stotyka Iryna Heorhiivna
irina_stotyka@mail.ru

Melitopol Bohdan Khmelnytsky
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Vlasenko Eleonora Anatoliivna

simfonia2065@mail.ru

Melitopol Bohdan Khmelnytsky
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

Stotyka Oleksandr Viktorovych

Melitopol Bohdan Khmelnytsky
State Pedagogical University
20 Hetmans'ka St., Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine

doi: <http://dx.doi.org/10.7905/nvmdpu.v0i18.1911>

Received at the editorial office 26. 05. 2017.
Accepted for publishing 23. 06. 2017.