ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

2014

УДК 378.091.2:78.071.2
ББК 74.58
Т 33

Рекомендовано до друку Вченою Радою
Мелітопольського державного педагогічного університету імені
Богдана Хмельницького
Протокол № 7 від 27 січня 2014 року

Рецензенти:

Т.В. Мартинюк – доктор мистецтвознавства, професор;
Н.П. Гуральник – доктор педагогічних наук, професор.
Н.А.Сегеда – доктор педагогічних наук, професор.

Науковий редактор:

М.В.Білецька – кандидат педагогічних наук, доцент.

Теоретико-методичні засади формування виконавської майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва: монографія / М.В. Білецька, О.В.Стотика, Л.М. Котова та ін. – Мелітополь, 2014. – 219 с.

ISBN

У монографії розглянуто проблему формування виконавської майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва та запропоновано ефективні шляхи, методи і способи вирішення цієї проблеми.

Монографію адресовано викладачам вищих навчальних закладів мистецької та музично-педагогічної освіти, науковим працівникам, а також може бути використана під час практичних занять студентами, магістрантами, аспірантами, педагогами-музикантами, викладачами музичного мистецтва.

УДК 378.091.2:78.071.2
ББК 74.58
Т 33

ISBN

ЗМІСТ

ВСТУП..... 5

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МУЗИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1 Питання психології пам'яті в музичній педагогіці..... 7

1.2 Психолого-педагогічні умови розвитку музичної пам'яті студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки 24

РОЗДІЛ 2. ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

2.1 Сутність емоційної стійкості майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті психолого-педагогічних теорій..... 58

2.2 Внутрішні фактори емоційної стійкості та особливості їх впливу на результативність інструментально-виконавської діяльності..... 76

2.3 Вплив зовнішніх факторів на емоційну стійкість майбутніх учителів музики..... 91

РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ОСНОВІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

3.1 Зміст і структура музично-виконавської компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва..... 100

3.2 Сутність особистісно орієнтованого підходу у формуванні музично-виконавської компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва..... 116

РОЗДІЛ 4. ПЕРСПЕКТИВИ ЕЛЕКТРОННО-МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТІВ У СИСТЕМІ МАСОВОГО МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

4.1 Особливості та структура процесу навчання на основі електронно-музичного інструментарію..... 129

4.2 Творча діяльність на основі електронно-музичного інструментарію..... 142

РОЗДІЛ 5. УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

5.1 Проблема інструментально-виконавських навичок у теорії та методиці музичного навчання..... 171

5.2 Психолого-фізіологічні особливості формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музичного мистецтва..... 183

ПІСЛЯМОВА 197

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 199

ПОКАЖЧИКИ..... 215

ВСТУП

Сучасна вища школа, вирішуючи завдання підвищення якості навчально-вихованого процесу, потребує постійного творчого аналізу і досліджень проблеми формування виконавської майстерності майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. Розробка даного аспекту вимагає особистісно орієнтованого підходу до процесу фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва та сприяє не тільки пошуку ефективних форм і методів навчання студентів, але й створює умови для реалізації їх інтелектуально-духовного потенціалу. Тому кафедра обрала загальну тематику колективної монографії – “Теоретико-методичні засади формування виконавської майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва”, що відповідає новим вимогам сучасної парадигми освіти.

В розділах та підрозділах колективної монографії розглядаються найбільш цікаві для сучасного розвитку вищої школи питання з інноваційних технологій розвитку музичної пам’яті студентів у процесі інструментально-виконавської діяльності; з формування навичок естрадно-джазового музикування; з методики формування виконавської надійності музикантів-інструменталістів; з удосконалення методики формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музичного мистецтва засобом активізації психологічних механізмів мислення; з формування музично-виконавської компетенції на основі особистісно орієнтованого підходу в процесі інструментальної підготовки студентів.

Всі автори колективної монографії у своїх дослідженнях, в більшості, обрали метод багатофакторного аналізу, що дозволило

ємкісно розкрити теоретико-методичні засади подальшого вдосконалення фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ МУЗИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1 Питання психології пам'яті в музичній педагогіці

Сучасна вища школа, розв'язуючи завдання підвищення якості навчально-виховного процесу, потребує постійного творчого аналізу і досліджень проблеми розвитку пізнавальної активності студентів, яка безпосередньо пов'язана з розв'язанням мнемічних завдань, що виникають при удосконаленні роботи пам'яті. Розробка даного аспекту наближає нас до розуміння закономірностей функціонування пам'яті в діяльності людини в цілому та поглибленому аналізу навчальної взаємодії зокрема, сприяє не тільки розробці ефективних форм та методів навчання студентів, але й створює умови для реалізації їх інтелектуально-духовного потенціалу.

У житті кожної людини пам'ять відіграє величезну роль, що характеризується багатогранністю функцій, які вона виконує. Традиційно визнана здатність пам'яті зберігати образи раніше сприйнятих об'єктів виступає як основа створення уявлень, тобто як здатність реконструювати об'єкт за його відсутності. Пам'ять людини забезпечує спадковість досвіду і завдяки цьому створює передумови (можливості) для навчання особистості: вона переносить образи минулого в теперішнє і включає їх у процеси поточної діяльності.

Процеси пам'яті (запам'ятовування, згадування, відтворення та ін.) базуються на загальній функції мозку, але не зводяться до неї однозначно. Пам'ять, виникаючи на основі первісної функції зберігати, в онтогенезі формується як система складних мнемічних

процесів, які пов’язані з соціально-опосередкованою метою, можливостями та засобами людської діяльності. Мнемічні функції людської психіки – суттєвий компонент більш складних психічних утворень, до яких належать і здібності індивіда.

Мнемічні здібності є елементом загальної обдарованості людини і характеризують її здатність до вільного оперування тією чи іншою інформацією у просторі та часі. Формування спеціальних здібностей, зокрема музичних, передбачає спрямований розвиток певних характеристик мнемічної сфери людини, що зумовлюється як характером діяльності, так і вимогами до індивідуальності (особистості) в тому чи іншому виді творчості (художньому, музичному).

Процес оволодіння і засвоєння інформації досліджувався як зарубіжними так і вітчизняними педагогами та психологами. Багатоаспектному вивченню цієї проблеми сприяли різноманітні моделі і концепції пам’яті. Ця проблема посідає значне місце в психолого-педагогічній літературі ще з часів Г.Еббінгауза, О.Балабана, У.Кетона, Ф.Бартлетта [136].

На протязі ХХ століття у вітчизняній та зарубіжній психології сформувався системний підхід до досліджень психічних процесів, зокрема, дослідження пам’яті (К.П.Анохін, Р.Аткінсон, Н.А.Бернштейн, С.П.Бочарова, Р.Клацкі, Б.Ф.Ломов, В.Я.Ляудіс, Дж.Норман та інші) [78].

Добре вивчені основні принципи засвоєння матеріалу в умовах короткочасної і довгочасної пам’яті (С.П.Бочарова, О.В.Землянська, В.П.Зінченко, В.Я.Ляудіс, Л.Постман, Г.К.Середа, М.Шульман та інші).

Великий інтерес викликає проблема оволодіння і засвоєння музичної інформації в процесі індивідуального навчання студентів, а саме в процесі інструментально-виконавської діяльності. Ця

проблема привертала увагу як педагогів, так і провідних виконавців. Пам’ять стала предметом вивчення не тільки психології та загальної педагогіки, а й емпіричних та наукових досліджень у галузі музичної педагогіки (Л.С.Ауер, Л.О.Баренбойм, Л.Л.Бочкарев, О.О.Брагіна, Л.С.Гінзбург, К.М.Ігумнов та інші) [12, 115].

Проте, в умовах сучасного прогресу і наукового розвитку різноманітних моделей та концепцій пам’яті виникли нові підходи до розв’язання цієї проблеми, оскільки традиційна музична педагогіка має тільки здобутки щодо поліпшення процесу запам’ятовування текстів творів, методологічною основою яких є асоціативна концепція пам’яті. Відповідно до структурного розчленування пам’яті за специфічними функціональними рівнями (сенсорний регістр, короткочасна та довгочасна пам’ять) та часом збереження інформації, а також класифікації видів пам’яті (поділ за провідною роллю у процесі запам’ятовування, збереження і відтворення інформації) зовсім немає жодних досліджень проблеми розвитку музичної пам’яті студентів у процесі інструментально-виконавської діяльності з урахуванням продуктивності їх короткочасної і довгочасної пам’яті, а також її індивідуальних особливостей (тип, вид).

Недостатньо розроблені питання щодо розвитку музичної пам’яті студентів, зокрема її індивідуальної своєрідності в процесі навчання, і використання для цього спеціальних методів запам’ятовування, адекватних індивідуальним особливостям особистості.

Проведене нами спеціальне дослідження даної проблеми виявило, що розвиток музичної пам’яті студентів залежить від раціонального визначення адекватних прийомів і методів навчання, що враховують індивідуальні особливості музичної пам’яті

студентів і створюють умови для оптимізації їх музично-мнемічної діяльності в цілому.

Викладений матеріал є узагальненням науково-методичної літератури, передового педагогічного досвіду, результатів досліджень і практичної роботи автора.

У сучасній музичній педагогіці немає більш складної і, разом з тим, актуальної проблеми, ніж проблема музичної пам’яті. Задача якісного та швидкого запам’ятовування матеріалу музичних творів привертала увагу як педагогів, так і провідних виконавців. Пам’ять стала предметом вивчення не тільки психології та загальної педагогіки, а й емпіричних та наукових досліджень у галузі музичної педагогіки.

Специфіка пам’яті музиканта має свої особливості. Вона повинна закріпити зміст у його точному текстовому вираженні. Саме тому А.Л.Алексєєв розглядав пам’ять не тільки у загальнопсихологічному аспекті суб’єкту, а й невідривному зв’язку з професійною діяльністю музиканта-інструменталіста. Музична пам’ять – поняття синтетичне, яке включає слухову, рухову, емоційну, розумову, логічну та інші види пам’яті.

Тобто, у широкому розумінні поняття “музична пам’ять” можемо визначити як синтез слухової (переважно), зорової, рухової та емоційної (емоційно-обазної) пам’яті.

Спеціальні дослідження Г.М.Ципіна, В.І.Муцмахера, Ю.А.Цигареллі, що проводилися протягом останніх років, виявили безпосередню залежність якості музичної пам’яті студента від рівня сформованості у нього музичного слуху та музично-ритмічного почуття [74; 123]. Чим більше розвинутий слух і почуття ритму, тим ефективніше діють механізми музичної пам’яті, і навпаки. Проте, не слід ототожнювати функції музичної пам’яті з функціями, які визначаються іншими музичними здібностями, бачити у процесах

запам’ятовування, збереження і відтворення звукового матеріалу лише прояви музичного слуху та почуття ритму. Доведено, що студенти, які знаходяться приблизно на однаковому рівні слухового та музично-ритмічного розвитку, інколи помітно відрізняються один від одного щодо швидкості, точності й міцності запам’ятовування. Це дає підставу припустити, що запам’ятовування музичного матеріалу студентами забезпечується індивідуальними особливостями їх музично-мнемічної діяльності у процесі інструментального навчання.

Усвідомлюючи важливість усіх видів пам’яті у процесі музично-мнемічної діяльності як компонентів єдиного цілого, що взаємодіють між собою, емоційно-образна та словесно-логічна - є одними з провідних видів пам’яті студентів-музикантів. Цю думку підтверджують такі положення:

- емоційно-образна пам’ять - це здатність запам’ятовувати звуки, мелодичні інтонації, ритмічні фігури, гармонії і т.п., використовуючи образи дійсності і творчо їх втілюючи в музичні образи. Чим вище рівень розвитку пам’яті студентів, тим стійкіші його образні уявлення, сильніше емоційне забарвлення. І тому в музиці “образний компонент” виступає як специфічна слухова сфера, здатність уявити звукову послідовність як певну систему, як виразну форму слухового емоційного сприймання.

- словесно-логічна пам’ять забезпечує продуктивне запам’ятовування понять і з їх допомогою відбір та усвідомлення музичного матеріалу. Словесно-логічний вид пам’яті проявляється за умови, що при сприйнятті та відтворенні тексту, який звучить, не тільки усвідомлюється і запам’ятовується образний зміст, але й осмислюються елементи музичної мови, відображається їх взаємозв’язок у різних структурах на основі музичної логіки, тобто підпорядкованість музичним закономірностям.

Крім вище перерахованих провідних видів пам’яті студентів-музикантів, у багатьох навіть видатних виконавців, важливу роль у процесі запам’ятовування відіграє зорова пам’ять. Такої ж думки дотримувалися Л.А.Баренбойм, Л.Маккіннон, Г.М.Ципін та інші. Проте, при класифікації провідних видів пам’яті інструменталістів були певні розбіжності. Так, за переконаннями Л.Маккіннон, діє чотири “типи” пам’яті, такі як слухова, зорова, тактильна, м’язова чи моторна. Г.М.Ципін виділив інші види пам’яті, а саме: слухо-образну; емоційну; конструктивно-логічну; рухово-моторну; зорову. А Л.А.Баренбойм, наголошуючи на відсутності в чистому вигляді слухової, зорової та моторної пам’яті, вважав найбільш надійною для виконавців слухо-моторну пам’ять. Досліджуючи проблему усвідомленого запам’ятовування матеріалу музичних творів, В.І.Муцмахер дійшов висновку, що потрібно врахувати всі види пам’яті в процесі цілеспрямованого засвоєння відповідної інформації. Взявши за аксіому психічне положення про взаємодію всіх видів пам’яті як компонентів єдиного цілого, С.Савшинський вважав, що пам’ять інструменталістів - комплексна і має змішані властивості, тобто: музично-слухова; музично-інтонаційна; музично-ритмічна; м’язова; слухо-моторна; зорова; емоційна; інтелектуальна та емоційно-інтелектуальна. Кожному з перерахованих видів музичної пам’яті він надав досить простору специфічну характеристику, а саме:

- музично-слухова пам’ять - це здатність пам’яті запам’ятовувати мелодію, гармонію, тембр і ритм музичного твору;

- музично-інтонаційна пам’ять - це здатність пам’яті запам’ятовувати інтонаційну сферу музичного твору;

- музично-ритмічна пам’ять - це злиття в єдине ціле слухових і м’язових властивостей запам’ятовування;

- м’язова пам’ять - це можливість пам’яті запам’ятовувати музично-інструментальні рухи, які відтворюють звукові уявлення;

- слухо-моторна пам’ять - це специфічно-виконавська ігрова пам’ять, яка на основі музично-слухових уявлень дає змогу запам’ятати рухи, їх напрямок, розмір та швидкість, а також кінестезичні відчуття (довготу, послідовність і міру напруги м’язів, що суб’єктивно відчувається, як ступінь витрачених зусиль). Тобто, потайно, під покриттям музичного переживання м’язова пам’ять впливає на запам’ятовування ритмічної сторони музики;

- зорова пам’ять - це здатність пам’яті запам’ятовувати картину як нотного тексту, так і музично-інструментальних рухів, оскільки вони пов’язані з ускладненнями клавіатурного простору;

- емоційна пам’ять - це здатність пам’яті фіксувати характер самої музики, її емоційний стан, та ступінь інтенсивності переживання, а також відчуття, пов’язані з ігровими рухами, особливого роду виразними діями;

- інтелектуальна пам’ять - це здатність пам’яті сприймати, утримувати і обробляти поняття та логічні категорії, які стосуються матеріалу, структури твору і техніки його виконання (тональність, модуляції, динамічний та драматургічний виконавський план, властивості фактури, голосоведення, ігрові особливості тощо);

- емоційно-інтелектуальна пам’ять - це здатність пам’яті перетворювати музичні переживання на ігрові дії, вона виконує функцію диригента і суфлера, які підказують слуху та рухам, що потрібно зберігати і як воно повинно бути зіграно.

Відповідно до іншої методологічної платформи (класифікація видів пам’яті за засобом запам’ятовування), у методичній літературі натрапляємо на дві протилежні точки зору щодо доцільності засвоєння музичного матеріалу, а саме:

1) запам’ятовування нотного тексту повинно здійснюватися довільно, у межах розв’язання спеціально поставленого мнемічного завдання;

2) запам’ятовування нотного тексту музичного твору повинно здійснюватися мимовільно, паралельно з розв’язанням виконавських та художньо-інтерпретаторських завдань.

Підтримку довільного запам’ятовування нотного тексту знаходимо у працях А.Б. Гольденвейзера, Л.Маккіннон, С.І.Савшинського та інших авторитетних авторів. Серед прихильників протилежної точки зору (мимовільного запам’ятовування) є не менш авторитетні педагоги та виконавці, такі як Г.Г.Нейгауз, С.Т.Ріхтер, М.Е.Фейгін тощо. Разом з тим, слід зазначити, що представники однієї методологічної платформи повністю не відхиляли методику запам’ятовування, якої дотримуються інші автори. Так, наприклад, Г.П.Прокоф’єв вважав, що вивчення музичних творів повинно пройти практично непомітно, без спеціальних зусиль, спрямованих на запам’ятовування. Відпрацьовуючи технічні й художні компоненти, виконавець прагне якісно та творчо втілити задум композитора, а нотний текст твору запам’ятовується при цьому “сам по собі”. Проте, автор погоджується з науковим положенням про те, що чіткішим і точнішим є довільне заучування тексту. Саме тому ним запропонована теза про вичленовування важких епізодів з творів великої форми для спеціального заучування. З цією тезою цілком погоджувалися Д.Герасимович, Я.Мільштейн, В.І.Муцмахер та інші.

Взявши за аксіому поетапний тип роботи над музичним твором, В.І.Муцмахер запропонував раціональну методику довільного та мимовільного засвоєння нотного тексту окремо по кожному з них [74, 51]. Так, на першому етапі ознайомлення з музичним твором під час аналізу-розбору, який здійснюється за

допомогою усвідомлення угрупувань та змістовного співвідношення, закладається основа для подальшого успішного довільного заучування. А у деяких випадках навіть на цій стадії роботи над твором здійснюється мимовільне запам'ятовування. На другому етапі відбувається безпосередньо довільне заучування нотного тексту із застосуванням чотирьох прийомів роботи над твором І.Гофмана. Під час з'єднання вивчених напам'ять епізодів, частин твору в єдине ціле (3-й етап) здійснюється мимовільне закріплення матеріалу. Однак, запропоноване автором повторення методом "уявлення" свідчить про подальше довільне засвоєння матеріалу.

Спираючись на висновки психологічних досліджень Л.В.Занкова, П.І.Зінченка, А.А.Смирнова щодо мимовільного та довільного засвоєння матеріалу, А.Л.Алексєєв зазначив: "з віком цілеспрямоване заучування більш ефективне, ніж спонтанне, оскільки здатність до мимовільного запам'ятовування з роками поступово знижується" [7]. А Г.М.Ципін на основі зіставлення протилежних думок визначних діячів фортепіанного та скрипкового мистецтва дійшов висновку, що у питаннях, які стосуються видів та засобів запам'ятовування музики, єдиного однозначного тлумачення немає і, напевно, бути не може. Крім цього, автор наголошував на необхідності використання не тільки довільного та мимовільного засвоєння матеріалу, а також посереднього, перехідного щабля між ними [123].

Узагальнюючи вище викладене відносно методологічної платформи щодо класифікації видів пам'яті за засобом запам'ятовування, можемо констатувати, що:

1) методика викладання гри на інструментах має емпіричні та наукові дослідження проблеми довільного і мимовільного запам'ятовування нотного тексту музичного твору;

2) у процесі роботи над музичним твором застосовуються не тільки довільний та мимовільний види пам’яті, а й змішаний.

Спираючись на різноманітні моделі специфіки пам’яті музиканта-інструменталіста, численні автори вивчали особливості процесу запам’ятовування, збереження та відтворення музичної інформації в умовах виконавської діяльності (А.Д.Алексєєв, Є.Ліберман, Б.Кременштейн, Н.Перельман, Г.М.Ципін та інші) [90].

Ефективність виконавської підготовки студента безпосередньо пов’язана з якісним рівнем його музичної пам’яті. Професійна підготовка студентів музично-педагогічних факультетів значною мірою пов’язана з проблемою розвитку і закріплення музичної пам’яті, тому що важко знайти таку галузь виконавської та педагогічної діяльності, у якій би пам’ять грала другорядну роль.

Постійне ускладнення і розширення обсягу програм, підвищення вимог до якості опанування виконавського та педагогічного репертуару ставить перед музичною пам’яттю студента досить складні завдання. Тим більше, що тенденція неухильного збільшення загального інформаційного потоку ускладнює вимоги не тільки до музичної, але й до інших видів пам’яті. У цих умовах оптимізація методів і способів запам’ятовування, які мають забезпечити максимально доступну даному індивіду тривалість та міцність збереження результатів, стає щоденною необхідністю.

Розв’язання цього завдання ускладнюється тим, що воно потребує індивідуального підходу, а це в свою чергу робить стандартизацію методик практично неможливою, тобто будь-які рекомендації, що не враховують індивідуальні особливості мнемічних процесів, рівня розвитку музичної пам’яті конкретного студента, а також рівня його професійної підготовки не будуть мати значної практичної цінності.

На відміну від тих, хто просто слухає музику, аналізує її, аранжує, викладає або складає, музикант-виконавець (в нашому випадку студент) вважає метою своєї діяльності - запам'ятати музичний матеріал, вивчити його напам'ять. Це одна з головних специфічних вимог професійної підготовки музиканта-виконавця. При цьому запам'ятовувати йому належить точно, повно і міцно.

Націленість студента-інструменталіста на заучування музики напам'ять обумовлює значну інтенсифікацію процесів музичної пам'яті, підвищує її робочий тонус, зрештою її продуктивність та працездатність. Іншими словами, актуалізація музичної пам'яті визначається в цьому випадку характерними особливостями та властивостями самої музично-виконавської діяльності. Студент-виконавець практично, через конкретну дію, стикається із звуковим матеріалом, безпосередньо відтворює його, і ця обставина має безпосереднє відношення до проблеми розвитку музичної пам'яті.

Фактор, який значною мірою визначає успішність запам'ятовування і впливає на ефективність функціонування механізмів пам'яті студента взагалі - це активність суб'єкта при сприйманні тих чи інших звукових явищ. Відомо, що при відтворенні сприйнятого ступінь цієї активності помітно зростає, перевищуючи ту, що, як правило, має місце тільки при сприйманні. Інакше кажучи, найкоротший шлях запам'ятовування - відтворення. Так, ще К.Д.Ушинський прийшов до висновку, що активне повторення більш дійове, ніж пасивне [120, 82]. І справді, одна річ просто слухати музику, і зовсім інша - виконувати її голосом або на інструменті. Численні приклади життєвого досвіду підказують, що в другому випадку запам'ятовування буде більш швидким та міцним. Відповідно багатобічним та ефективним буде при цьому і саме тренування музичної пам'яті. Звідси висновок, що виконавські дії

студента-музиканта якісно поліпшують та удосконалюють музично-мнемічні операції.

Відомо, що деякі студенти, у більшості - з середнім рівнем музичного розвитку та успішності навчання - проводять свої заняття в умовах низької музично-інтелектуальної та емоційної активності. Заучування напам’ять у таких студентів базується на малозмістовних, іноді - примітивних засобах роботи і є продуктом тривалих, механічних повторень, позначених невисоким ККД витраченого часу і зусиль. Нерозуміння студентом запам’ятованого матеріалу зростає у зв’язку з пасивним, безініціативним відношенням до роботи, беззмістовністю прийомів та засобів праці. Через те запам’ятовування музики гальмується, продуктивність зменшується, якість серйозно знижується.

У студентів з високою успішністю навчання та добре розвиненою музичною пам’яттю запам’ятовування музичного матеріалу здійснюється у руслі інтенсивної емоційної та художньо-інтелектуальної діяльності, грунтується на ініціативних, обміркованих прийомах і засобах праці. Не стільки кількість, скільки якість вправ вирішує успіх занять. У практиці досвідчених педагогів музичного виконавства знаходять місце повсякденне, кропітке розучування матеріалу, багаторазові, наполегливі повторення того ж самого протягом занять. Але ці повторення не стереотипні, не копії одне одного. Їх передумовою повинен бути інтенсивний роздум у праці, художньо-аналітичний пошук, який ні на мить не припиняється.

Таким чином, оскільки розвинений музичний інтелект є багато в чому продуктом збирання, асиміляції подальшого переосмислення відповідних знань, можна зробити висновок: чим ширші, різноманітніші загальні та спеціальні заняття того, хто навчається

музиці, тим більш сприятливі перспективи відкриваються перед його музично-мнемічною діяльністю.

У процесі гри на музичному інструменті створюються оптимальні умови для систематичного поповнення обсягу знань студента, отримання ним широкої, різноманітної інформації. Володіння певним музичним репертуаром, розуміння основних закономірностей музичної мови є передумовою якісного запам'ятовування музичного матеріалу. Кількість засвоєних знань, які розширюються і поглиблюються під час навчання, у процесі музично-мнемічної діяльності студентів, підносить їх на більш високий рівень.

Що ж може дати для розвитку музичної пам'яті студента його виконавська діяльність? Гра на музичному інструменті щедро збагачує того, хто вчиться на особистому, власноруч здобутому досвіді, створюючи тим самим необхідні підвалини для різних музично-мнемічних операцій, сприяє їх успішному здійсненню. З точки зору завдань розвитку музичної пам'яті студента досвід, набутий у процесі виконавської діяльності, особливо цінний. Справа в тому, що цей досвід, суто практичний, є наслідком безпосередніх ігрових дій.

Спеціальні спостереження, проведені нами, свідчать, що музично-мнемічні процеси, які спираються на ігрову практику, власноручну виконавську дію, опиняються в умовах максимально сприятливих для їх створення і перебігу.

Між тим успіх або невдача в справі розвитку музичної пам'яті студента-інструменталіста якраз і залежить від якості опанування цими студентами відповідних уявлень і понять, глибини і всебічності їх осмислення, здатності гнучко і вільно оперувати ними.

Музичне виконавство протягом всього розвитку, спираючись на досвід відомих музикантів-педагогів, виробило конкретні прийоми і способи заучування напам'ять, які можуть значно полегшити запам'ятовування, поліпшити його якість.

Так, Г.М.Ципін запропонував п'ять конкретних прийомів та засобів поліпшення процесу запам'ятовування інструменталістом нотного тексту.

У першому положенні наголошується на необхідності дотримання дедуктивного та індуктивного методів запам'ятовування. Тобто, спочатку сприймається музичний твір в цілому, і лише потім диференційовано заучується окремо кожна його частина, речення, фраза, фрагмент тощо. На особливу увагу, як вважає автор, заслуговують важкі епізоди. Подібні думки знаходимо в працях Б.Л.Кременштейна, Є.Лібермана, Я.Мільштейна та інших авторів. А Л.Маккіннон запропонувала таку методику заучування великих творів напам'ять:

1. Попередній огляд музичного розвитку від початку до кінця п'єси.

2. Грунтовне вивчення та зіставлення всіх подібних епізодів, після чого можна час від часу працювати над п'єсою цілісно.

3. Спеціальна робота над важливими місцями.

У другому положенні Г.М.Ципін наголошує на визначенні раціональної величини фрагменту для спеціального заучування. Якщо змістовні одиниці занадто малі, то подрібнюється музичний текст, а це заважає усвідомленому засвоєнню і, навпаки, надмірно великі - перевтомлюють пам'ять виконавця.

У третьому положенні Г.М.Ципін рекомендує застосовувати змістовні опорні пункти для поліпшення процесу запам'ятовування. На думку автора, вони природньо збігаються з початком того чи

іншого фрагменту. Однак, такими можуть бути інтонації, акордові співзвуччя, перша ланка фігураційного орнаменту тощо.

Відповідно до цього положення слід зазначити, що виділення в нотному тексті змістовних опорних пунктів потребує від інструменталіста конкретної методики їх зчеплення. За теорією Ф.Льозера, раціональна організація ланцюжкової послідовності опорних пунктів підвищує якість засвоєння та надійність відтворення сприйнятої інформації. Відсутність концепції ланцюжкової послідовності опорних пунктів, на наш погляд, завадила Г.М.Ципіну запропонувати цілеспрямовану методику їх зчеплення.

У четвертому положенні наголошується на ефективності методу відвертого зіставлення "нового" матеріалу відповідних епізодів з раніше засвоєними. Таке зіставлення є ні чим іншим, як спиранням на знайоме, що забезпечує успішне і швидке запам'ятовування.

В останньому положенні Г.М.Ципіна увага зосереджується на необхідності застосування умоглядного методу заучування нотного тексту. На думку автора, цей метод не тільки забезпечує якість засвоєння нотного тексту, а також сприяє розвитку слухообразної музичної пам'яті в цілому.

Узагальнюючи всі положення Г.М.Ципіна щодо поліпшення та раціоналізації процесу запам'ятовування нотного тексту музичних творів, можемо констатувати:

1) вказані вище конкретні прийоми та засоби заучування нотного матеріалу базуються на досвіді визначних виконавців та музикантів-педагогів;

2) відсутні конкретні прийоми та методи, які враховували б індивідуальні особливості музичної пам'яті студента (тип, вид, продуктивність).

Крім вище зазначених прийомів та засобів заучування нотного тексту, запропонованих визначними виконавцями та музикантами-педагогами і описаних Г.М.Ципіним, педагогічна література має ще менше розробок, що стосуються поліпшення якості засвоєння та надійності відтворення сприйнятої музичної інформації.

Так, у працях Д.Герасимовича, І.Гофмана, Є.М.Тімакіна, М.Е.Фейгіна та інших авторів наголошувалося на перевазі усвідомленого заучування над механічним. “Щоб надійно запам’ятати будь-яку музику, потрібно розуміти і любити її...”, - писала Л.Маккіннон. У ряді праць описано метод змістовного розчленування матеріалу на окремі епізоди для конкретного заучування кожного з них тощо. З цього приводу Н.Перельман висловився так: “Добре розучити – це уміло розчленити матеріал; розчленований, він легко потім з’єднується. Погано розучити – бездумно дробити матеріал; роздріблений, він важко потім інтегрується”.

Таким чином доведено, що навіть дрібні одиниці, які визначаються для повторення з метою якісного запам’ятовування та надійного відтворення, повинні мати відносно закінчену музичну думку.

Повторення музичної інформації, як метод її заучування, посідає досить значне місце в методичній літературі. Спираючись на асоціативну теорію пам’яті, ще Л.Маккіннон визначила чотири “правила” раціонального застосування цього методу.

Сутність першого “правила” зводиться до того, що не рекомендується програвати один епізод більше трьох раз поспіль. Однак, при необхідності кількість повторень може бути значно більшою, але з інтервалами між ними. Навіть під час програвання епізоду поспіль слід після кожного повторення робити маленькі зупинки для “перепочинку” (друге “правило”). У третьому та

четвертому “правилах” наголошується на необхідності поступового збільшення проміжків часу між повтореннями, оскільки швидкість забування сприйнятої інформації зростає при заучуванні “нової” інформації.

Подібні рекомедації є в працях Г.М.Когана, Є.Лібермана, К.А.Мартінсена та інших авторів. Й.Гат, визнаючи ефективність застосування цього методу у виконавській діяльності музикантів-інструменталістів, застерігав від зловживання ним, оскільки інтенсивність музичного уявлення та емоційного переживання під час повторення досить легко послаблюється. Більше того, за його переконаннями, навіть заучування музичної інформації, яка несе в собі м’язову дію, не вимагає великої кількості повторень. Якщо думати про рухи під час гри, то після декількох повторень вони запам’ятовуються.

Таким чином, в теорії та практиці музичної педагогіки якість роботи (зокрема навчальної), її характер, раціональність застосованих методів, прийомів та способів досягнення мети безпосередньо співвідноситься з процесами пам’яті, з її своєрідними особливостями. З цього випливає те, що шляхи розв’язання проблеми загально-музичного розвитку студента-інструменталіста і, зокрема, розвиток його музичної пам’яті слід шукати не поза процесом навчання, а навпаки - в середині останнього, у такій його організації, яка б забезпечила високі результати у досягненні поставлених завдань.

Питання для самоконтролю.

1. Характеристика провідних видів музичної пам’ті.
2. Система прийомів та засобів Г.М. Ципіна для поліпшення процесу запам’ятовування нотного тексту.

3. Чотири “правила” Л.Маккіннон, щодо раціонального застосування методу повторення музичної інформації, спираючись на асоціативну теорію пам’яті.
4. Фактор, який значною мірою визначає успішність запам’ятовування нотного тексту.

1.2 Психолого-педагогічні умови розвитку музичної пам’яті студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки

Загальні властивості і конкретні вияви пам’яті завжди привертали увагу людей. Тому згадки про пам’ять та її властивості мають місце вже у письмових джерелах античності, зокрема у Арістотеля [41]. У 86-82 роках до нашої ери у римлян існував підручник майстерності запам’ятовування, у якому розглядалися прийоми поліпшення природної пам’яті. У діяльності ораторів, політиків, акторів, педагогів, філософів того часу високо цінувалася здатність запам’ятовувати великий обсяг вербальної інформації - поеми, зміст книг тощо. Греки вважали пам’ять, яку опікувала богиня Мнемозіна, матір муз, одним із видів мистецтва. З розвитком книгодрукування та створенням бібліотек це мистецтво занепало. Проте, винайдені ще в античні часи прийоми запам’ятовування і зараз використовуються читцями, акторами, мнемоністами, музикантами-виконавцями та ін.

Процес пошуку і створення людиною штучних засобів фіксації повідомлень мав певну мету - запам’ятовувати й відтворювати свої знання в більш або менш далекому майбутньому. Звідси виникають такі прийоми, як зарубки на деревах та каміннях, зав’язування вузлів, піктографія і, зрештою, літерне письмо. У зв’язку з цим пам’ять посідає важливе місце в історії семіотики - науки про знаки. Цим підкреслюється особлива роль пам’яті не тільки як

засобу зберігання та актуалізації досвіду особистості, але також як засобу передачі суспільного досвіду в процесі розвитку культури людства.

Пам'ять необхідна психічна передумова підвищення ефективності будь-якої творчої діяльності, яка здійснюється на основі вже отриманих та засвоєних знань, умінь та навичок. Процес запам'ятовування, збереження та відтворювання інформації був класичним предметом дослідження як вітчизняної, так і зарубіжної психології та педагогіки.

Різноманітність моделей і концепцій пам'яті, розроблених вітчизняними та зарубіжними вченими, сприяла багатоаспектному вивченню психолого-педагогічних особливостей процесу запам'ятовування. Тобто, на основі кожної психологічної теорії пам'яті проводилися певні педагогічні дослідження на предмет вивчення закономірностей сприймання, збереження і відтворення інформації.

Ми розглядаємо процес керування розвитком музичної пам'яті студентів в умовах навчальної діяльності як один із серйозних педагогічних факторів, який сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу і якості професійної підготовки вчителів музики, що випливає з "Закону про освіту" в Україні та державної національної програми "Освіта".

Завдання пропонованих методичних матеріалів полягає в тому, щоб проаналізувати психолого-педагогічні, музично-методичні дослідження, які розкривають проблему пам'яті; виявити рівні успішності музично-мнемічної діяльності студентів у процесі навчання; визначити індивідуальну своєрідність музичної пам'яті студентів; з'ясувати характер впливу психолого-педагогічних умов на розвиток музичної пам'яті студентів.

Викладений матеріал є узагальненням результатів досліджень практичної роботи автора. Він може бути використаним у лекційних і практичних курсах із спеціальних музичних дисциплін, в системі професійно-педагогічної підготовки студентів музичних спеціалізацій.

Виявлення рівнів успішності музично-мнемічної діяльності студентів у процесі навчання

Музично-мнемічна діяльність вбирає в себе всі різноманітні прояви музичної пам'яті, які безпосередньо виявляються в інструментально-виконавській діяльності. Слід зазначити, що мнемічні зв'язки розглядалися нами не лише такі, які підкріплюють запам'ятання логічного змісту музичного матеріалу, але й компенсують його.

Виконавська діяльність розуміється нами як більш широке поняття, яке характеризується не тільки особливостями музичної пам'яті, але і всіма іншими психічними процесами (уяви, мислення, переживання та інші), що утворюють структуру спеціальних здібностей.

Спеціальні дослідження останніх років (С.Ф.Рибалко, С.О.Поліектова) виявили безпосередню залежність між рівнем мнемічної діяльності й навчальною успішностю студентів [128]. У музичній педагогіці цю ж думку опосередковано підтверджують такі відомі музиканти-педагоги, як А.Д.Алексєєв, Б.Л.Кременштейн, Г.М.Ципін та інші [90]. Вони також свідчать про те, що існує певна залежність між особливостями музичної пам'яті й успішністю музично-виконавської діяльності учнів. Об'єктивна оцінка музично-мнемічної діяльності студента, розуміння характеру співвідношення образної і логічної сторін музичної пам'яті, а також урахування її

типологічних особливостей і, відповідно до цього, використання адекватних методів і прийомів засвоєння музичного матеріалу є однією з основних умов, що сприяє не лише розвиткові музичної пам'яті студентів, але й підвищенню ефективності інструментально-виконавської діяльності в цілому.

Враховуючи роль музичної пам'яті в процесі інструментального навчання, ми поставили завдання дослідити музично-мнемічну діяльність студентів у зв'язку з їх успіхами у навчанні.

Індивідуальні особливості і результативність музично-мнемічної діяльності студентів ми визначали шляхом спостереження, бесід, вільних характеристик музичної пам'яті. Типи, види й продуктивність музичної пам'яті студентів вивчалися нами на основі спеціальних тестів, адаптованих до музичного навчання.

Спостереження велося протягом усього періоду дослідження. Його завдання полягало у констатації музично-мнемічної діяльності студентів, а також виявленні того, якою мірою успішність навчання інструменту залежить від особливостей розвитку музично-мнемічних умінь і навичок. Нас цікавили особливості запам'ятовування музичного матеріалу студентом залежно від характеру співвідношення емоційної та логічної сторін музичної пам'яті. На основі отриманих матеріалів, їх аналізу й узагальнення маємо на меті запропонувати у дослідженні більш досконалі методи і прийоми запам'ятовування музичного матеріалу.

В експерименті брали участь студенти з різним рівнем успішності інструментального навчання. При чому аналізувалися й оцінювалися переважно ті музично-мнемічні навички і здібності, які безпосередньо виявляються в інструментально-виконавській

діяльності і впливають на успішність інструментального навчання. З цією метою нами була розроблена

П Р О Г Р А М А

спостереження над музично-мнемічною діяльністю студентів у процесі навчання грі на музичних інструментах.

Виявлення складових музичної пам'яті (тобто склад засвоєних знань та їх застосування).

Цей пункт включав такі характеристики:

- точність і швидкість ладо-гармонійного, фактурного і структурного аналізу музичного матеріалу (обсяг теоретичних знань);
- якими синтаксичними структурами завчається об'ємний музичний текст (мотив, фраза, речення, період тощо);
- спосіб подання нотного матеріалу:

а) темп розучування,

б) чергування прийомів запам'ятовування,

в) рівень рухових навичок,

г) обсяг окремих уривків.

Визначення різноманітності й ступеня складності музично-мнемічних завдань, що виконуються, до яких увійшли:

- особливості запам'ятовування поліфонічних творів;
- використання спеціальних прийомів для полегшення запам'ятовування музичного матеріалу зі складною метро-ритмічною структурою;
- прийоми запам'ятовування техніки ігрових рухів (зовнішні переміщування ігрового апарату й суглобо-м'язові відчуття), кінестезія (рухові відчуття);
- роль аплікатури в процесі запам'ятовування музично-артикуляційного й моторного матеріалу;

- особливості заучування великого за обсягом і технічно складного музичного матеріалу.

Оцінювання індивідуальних проявів музичної пам'яті за модальностями, що виступають приймачами вхідної інформації (зорової, слухової, рухової). До них належать:

- вагомість головних компонентів музичної пам'яті (слухового, рухового, зорового) на різних етапах роботи з музичним матеріалом, який потрібно запам'ятати;
- домінуюча роль одного з компонентів музичної пам'яті на певному етапі роботи з нотним текстом;
- уявлення (звукові, тактильно-моторні, зорові), які найповніше виявляються під час зорового прочитування нотного матеріалу.

З'ясування якісних особливостей функціонування музичної пам'яті (пропускна спроможність, міцність, надійність), які характеризуються швидкістю запам'ятовування, міцністю збереження, легкістю відтворення музичного матеріалу. Це:

а) швидко запам'ятовує - тривалий час зберігає,

б) повільно запам'ятовує - тривалий час зберігає,

в) швидко запам'ятовує - швидко забуває,

г) повільно запам'ятовує - швидко забуває.

Окрім програми спостереження над музично-мнемічною діяльністю студентів нами використовувалася

МЕТОДИКА

оцінювання результативності цієї діяльності

у процесі інструментального навчання, яку ми розробили.

П.І.Б. студента, курс_____ інструмент_____ оцінка з предмету ___

Визначення музично-мнемічних умінь студента.

За складом засвоєних музично-теоретичних та інструментально-виконавських знань і умінь:

- уміє швидко й точно зробити ладо-гармонійний, фактурний і структурний аналіз музичного матеріалу;
- спосіб подання музичного матеріалу:

  а) обирає оптимальний темп розучування,

  б) чергує прийоми запам'ятовування,

  в) добре володіє руховими навичками,

  г) грамотно поділяє об'ємний музичний текст на окремі уривки для зручного запам'ятовування тощо;

  д) рівень успішності інструментального навчання і виконавської практики.

За якістю й ефективністю виконання музично-мнемічних завдань:

- грамотно й раціонально працює над засвоєнням музичних творів, у тому числі поліфонічних;
- не відчуває труднощів при засвоєнні музичного матеріалу зі складним метро-ритмом;
- темпові й технічно складні фрагменти музичного матеріалу не ускладнюють процесу засвоєння;
- визначає оптимальні аплікатурні варіанти у процесі засвоєння музично-артикуляційного й моторного матеріалу;

За рівнем розвитку музичних уявлень:

- усвідомлює значимість головних компонентів музичної пам'яті на певних етапах роботи (початковому, середньому, завершальному) з музичним матеріалом і обирає прийоми, що полегшують процес засвоєння (наприклад, у початковий період зорово-просторовий і слухо-емоційний компоненти є провідними тощо);
- під час читання очима незнайомого нотного тексту має достатньо виразні звукові й тактильно-моторні уявлення.

За співвідношенням індивідуальних музично-мнемічних можливостей при запам'ятовуванні, збереженні й відтворенні музичного матеріалу:

- швидко запам'ятовує музичний матеріал,
- здатний тривалий час зберігати засвоєний музичний текст,
- своєчасно й безпомилково відтворює вивчений раніше нотний матеріал.

У процесі спостереження занять, бесід ми намагалися з'ясувати особливості прояву і результативність музично-мнемічної діяльності у студентів з різним рівнем успішності в інструментальному навчанні.

З метою визначення результативності музично-мнемічної діяльності студентів у процесі інструментального навчання використовувався метод вільних характеристик музичної пам'яті, що характеризував мнемічні особливості кожного студента, а також дозволяв визначити наскільки адекватно студент оцінював рівень розвитку власної музичної пам'яті, які її (пам'яті) якості сприймалися й усвідомлювалися ним. А.А.Бодалев зазначає, що метод вільного опису "дозволяє швидко визначити які особливості тієї чи іншої якості особистості найбільш важливі для даного

індивіда і, крім того, дає можливість дізнатися, наскільки у піддослідного розвинено вміння оцінювати себе" [48, 208].

При створенні методики оцінювання результативності музично-мнемічної діяльності студентів ми орієнтувалися на структуру мнемічної діяльності, яку розробила С.П.Бочарова. Ця методика була нами модифікована й пристосована до індивідуальних занять гри на музичних інструментах. Оцінювалася музично-мнемічна діяльність, що відображала різні аспекти функціонування музичної пам'яті в процесі інструментального навчання.

Аналіз вільних характеристик музичної пам'яті й бесід зі студентами здійснювався за такими критеріями:

- якість проведення ладо-гармонійного, структурного, фактурного аналізу музичного матеріалу й ступінь впливу проведеного аналізу для наступної роботи щодо засвоєння матеріалу;
- індивідуальний рівень музично-мнемічних можливостей щодо засвоєння об'ємного музичного тексту більш дрібними синтаксичними структурами (наприклад, мотивами, фразами тощо);
- здатність систематизувати послідовність мнемічних дій (вибір оптимального темпу, чергування прийомів і т.п.);
- грамотність і раціональність методів, що використовуються для засвоєння поліфонічних творів;
- ефективність прийомів і методів, що застосовуються для засвоєння метро-ритмічних, аплікатурних і технічних особливостей музичного матеріалу;
- характер співвідношення індивідуальних музично-мнемічних можливостей за швидкістю засвоєння, міцністю збереження й легкістю відтворення музичного матеріалу;

- рівень взаємодії неусвідомлених і усвідомлених етапів мнемічної діяльності[1];
- характер прояву провідного компонента музичної пам'яті при читанні очима нотного тексту й виборі прийомів заучування;
- успішність навчання грі на музичному інструменті й виконавської практики в цілому.

Ми припускали, що вище згадані критерії дозволять розкрити ті особливості музично-мнемічної діяльності студентів, які безпосередньо виявляються в інструментальному навчанні й впливають на його успішність.

Зіставлення й аналіз результатів вільних характеристик, бесід і спостережень над музично-мнемічною діяльністю студентів у процесі інструментального навчання дозволили виділити дві групи студентів. Першу групу складали студенти з високим рівнем успішності, які мали відмінні та добрі оцінки. До другої групи належали студенти, що мали низький рівень успішності і, в основному, задовільні оцінки.

Характер прояву високої результативності музично-мнемічної діяльності студентів у процесі інструментального навчання (відповідно до встановлених критеріїв).

Як засвідчив аналіз отриманих даних, студенти, що мають добре розвинену музичну пам'ять, на відміну від студентів із слабко розвиненою пам'яттю, у вільних описах звертають увагу на необхідність проведення детального, всебічного аналізу музичного тексту в процесі його розучування й запам'ятовування. При цьому вони відзначають, що якісно зроблений аналіз підвищує ефективність запам'ятовування та якість виконання даного

Примітка.
Неусвідомлені регулятори способів виконання діяльності. Вони покладені в основу регуляції автоматизованих і мимовільних дій і спираються на минулий досвід поведінки в подібних ситуаціях.
Усвідомлюваний рівень зумовлений психічним образом минулого досвіду, потребами, установками, емоціями, метою й мотивами, які визначають спрямованість і винахідливість особистості студента в діяльності.

музичного матеріалу на естраді. Об’ємний і складний у викладі музичний матеріал практично не змінює звичної манери засвоєння, проте деякою мірою подовжує сам процес запам’ятовування. До цього додається, що надійність і якість засвоєння об’ємного музичного матеріалу поліпшує уважне ставлення до місць “зв’язок”, “зчеплень” окремих фрагментів з наступним розміщенням заголовків у музичному тексті й тренуванням уміння починати гру з різних смислових точок. Виконання на естраді музичного матеріалу, звичайно, не викликає труднощів. У період роботи над нотним текстом студенти, що мають високий рівень успішності навчання й добре розвинену пам’ять, на відміну від студентів, що мають низький рівень успішності, виявляють здатність систематизувати послідовність музично-мнемічних дій і раціонально поєднувати їх з виконавськими завданнями. Так, обираючи оптимальний темп розучування, студенти, чергуючи прийоми запам’ятовування нотного матеріалу, одночасно відпрацьовують і технічно складні місця. Слід зазначити достатньо високий рівень сформованості рухових навичок, які у сполученні з грамотним поданням і засвоєнням музичного матеріалу дають високі результати в інструментально-виконавській практиці. Студенти з високою результативністю музично-мнемічної діяльності поділяють об’ємний музичний матеріал на зручні для запам’товування окремі фрагменти з урахуванням логіки викладу музичного тексту і вчать ноти не такт за тактом, а фразами або більш великими музичними побудовами, одночасно працюючи над виразністю й тембральним забарвленням звуку. Крім того, студенти виявляють здатність виконувати складні музично-мнемічні завдання в процесі інструментального навчання. У своїх описах вони підкреслюють, що поліфонічна музика має характерні особливості, які необхідно враховувати при розучуванні й запам’ятовуванні. Студенти грамотно будують послідовність

роботи над поліфонічним твором: виділяють кожен голос окремо, потім об’єднують усі голоси разом, тимчасово зосереджуючись на аплікатурі; грають у дуже повільному темпі весь твір, приділяючи велику увагу тому, щоб подібні музичні думки фразувалися однаково, у яких би голосах вони не з’являлися тощо. Така робота з поліфонічним твором, як відмічають студенти, значно збільшує ймовірність впевненого і якісного виконання його на естраді. Слід підкреслити, що більшість “сильних” студентів, недивлячись на те, що швидкі п’єси в технічному відношенні більш складні, значно легше їх запам’ятовують. На їх думку, це відбувається тому, що рухова пам’ять у цьому випадку є домінуючою і, спираючись на рухові асоціації, допомагає вивчити п’єсу швидко. Проте, надалі на естраді, у студентів з’являється почуття невпевненості й розуміння того, що вони підготовлені недостатньо. При читанні очима незнайомого музичного тексту студенти відмічають, що достатньо виразно у них постають звукові й тактильно-моторні музичні уявлення. Це свідчить про наявність добре сформованого внутрішнього слуху. Описуючи свою музично-мнемічну діяльність у процесі інструментального навчання, студенти звертають увагу на певну етапність у роботі з музичним матеріалом, де на початковому, середньому або завершальному етапі роботи домінує який-небудь вид, процес музичної пам’яті або їх поєднання. Під час роботи над музичним твором порівнюють і аналізують засоби музичної виразності, їх роль у становленні виконавського задуму. Звертають увагу на логіку будови мелодійної лінії, визначають кульмінацію п’єси, ладо-тональну організацію і гармонійні засоби вираження. З метро-ритмом, динамікою - труднощів не виникає. Такі студенти відчувають і розуміють будову фрази та інтонаційні рухи; звертають увагу на форму твору і пов’язують його назву із змістом.

Рівень взаємодії неусвідомлюваних і усвідомлюваних етапів мнемічної діяльності при цьому регулюється залежно від особливостей музичного тексту і виконавських завдань. У конкретних випадках тривалість процесу усвідомленої роботи з нотами й поступовий перехід у підсвідоме виконання напам'ять залежить від ступеня складності й обсягу музичного матеріалу. Музична пам'ять студентів, що успішно навчаються грі на інструменті, порівняно із тими, що мають низький рівень успішності навчання, має спільні характерні можливості щодо швидкості запам'ятовування, міцності збереження і легкості відтворення музичного матеріалу. Такі студенти (в більшості випадків) уміють достатньо швидко запам'ятовувати музичний матеріал, тривалий час зберігати, своєчасно і якісно відтворювати твір, засвоєний раніше.

Характер прояву низької результативності музично-мнемічної діяльності студентів у процесі інструментального навчання (відповідно до встановлених критеріїв).

Дана група студентів має середньо й слабкорозвинену музичну пам'ять. Як правило, ці студенти теоретично знають, як аналізувати музичний текст, але в практичному застосуванні своїх знань часто роблять помилки при визначенні музичної формоструктури, ладо-тональної організації тощо; дотримуються стереотипів, шаблонів, що склалися. Це призводить до ускладнень під час засвоєння твору й впливає на якість його виконання.

У студентів з низькою результативністю музично-мнемічної діяльності, на відміну від студентів з високою успішністю, об'ємний і складний у викладі музичний матеріал викликає значні труднощі при засвоєнні. Під час роботи над твором такі студенти не вміють порівнювати, узагальнювати й аналізувати засоби музичної виразності, не розуміють їх ролі у становленні виконавського задуму. Виконання на естраді такого музичного матеріалу викликає

у студентів цієї групи набагато більше труднощів, ніж у студентів, що мають високу результативність музично-мнемічної діяльності. Під час роботи над нотним текстом студенти з низькою успішністю неуважно слухають свою гру. Граючи три-чотири рази, вони можуть визначити лише кульмінацію одного уривку, частини, але не твору в цілому. На відміну від студентів з високою успішністю, вище згадані студенти не здатні раціонально поєднувати музично-мнемічні дії з виконавськими завданнями; у них відмічається невисокий рівень сформованості рухових навичок і технічних умінь. Такі студенти тривалий час відпрацьовують технічно складні місця, не ставлячи при цьому завдання запам’ятати нотний текст. Крім цього, вони не звертають увагу на артикуляцію, і лише з третього-четвертого разу правильно грають вказані штрихи. У поліфонічних п’єсах вміють правильно виділяти голоси і підкреслюють, що поліфонічна музика має специфічні особливості в характері виконання, проте не здатні грамотно вибудувати послідовність роботи над поліфонічним твором, що ускладнює процес засвоєння. Описуючи свою музично-мнемічну діяльність у процесі інструментального навчання, студенти звертають увагу на те, що досить виразно у них постають зорові й рухові музичні уявлення (при читанні очима нотного тексту). Слухові уявлення виразно постають лише після багаторазового програвання п’єси. У музичному творі виділяють мелодії різних типів, інтонаційно чують тільки з третього програвання. Часто, на відміну від студентів з високою успішністю, студенти з низьким рівнем знань зазнають труднощів під час засвоєння музичного матеріалу зі складним метро-ритмом - особливо синкопи, тріолі тощо; не звертають уваги на логіку побудови мелодійної лінії, що призводить до необхідності вчити текст такт за тактом. На відміну від студентів з високою результативністю музично-мнемічної діяльності, студенти, що

мають низьку результативність, у своїх описах музичної пам'яті не звертають уваги на певну етапність (послідовність) під час роботи з музичним матеріалом і не надають значення тому, який вид або процес музичної пам'яті у них є домінуючим. Внаслідок вище зазначеного можемо констатувати, що студенти з низькою успішністю мають значно більше неусвідомлюваних етапів мнемічної діяльності, ніж студенти з високою успішністю. Все це свідчить про те, що студенти з низькою успішністю на численні компоненти музичної виразності не звертають уваги. Наприклад, вони не можуть пояснити з позиції розвитку музичного образу регістр і темброві зіставлення; будову фрази не стільки розуміють, скільки відчувають інтуїтивно. Форму п'єси та її назву не пов'язують з її змістом. Музична пам'ять студентів з низькою успішністю, порівняно з тими, що мають високу результативність, також має спільні характерні можливості щодо швидкості запам'ятовування, міцності збереження, легкості відтворення музичного матеріалу. Такі студенти, як правило, повільно запам'ятовують, швидко забувають і відтворюють музичний текст із значною кількістю помилок.

Порівнюючи й аналізуючи зібраний матеріал, що стосується особливостей і результативності музично-мнемічної діяльності студентів, ми узагальнили отримані дані й з'ясували особливості прояву мнемічних дій як у студентів з високим рівнем успішності, так і у тих студентів, що мають низьку успішність.

Особливості прояву музично-мнемічних дій у процесі навчальної діяльності (на основі спостережень занять, вільних характеристик музичної пам'яті й бесід) у студентів з високим рівнем успішності.

Студенти з високим рівнем прояву музично-мнемічних дій протягом заняття ініціативні, виявляють інтерес до виконання

поставлених перед ними завдань, вдало розв'язують проблемні ситуації. Вони мають високий рівень теоретичних знань, швидко й точно аналізують музичний матеріал. Такі студенти раціонально поєднують музично-мнемічні прийоми і методи з розв'язанням виконавських завдань на інструменті. Грамотно працюють над засвоєнням об'ємного й складного музичного матеріалу, у них не виникають труднощі при запам'ятовуванні й виконанні поліфонічних творів. Мають добре сформовані рухові навички, що сприяє достатньо легкому засвоєнню темпового й технічно складного матеріалу. У таких студентів спостерігається відносна рівновага слухового, зорового, рухового компонентів музичної пам'яті з деякою перевагою (на певних етапах роботи) слухового й рухового компонентів. Студенти з високим рівнем розвитку музичної пам'яті здатні швидко запам'ятовувати, тривалий час зберігати, своєчасно й точно відтворювати раніше вивчений музичний матеріал.

Особливості прояву музично-мнемічних дій у процесі навчальної діяльності (на підставі спостережень занять, вільних характеристик музичної пам'яті й бесід) у студентів з низьким рівнем успішності.

Студенти цієї групи щодо особливостей прояву музично-мнемічних дій помітно відрізняються від студентів, що мають високий рівень успішності. У студентів з низьким рівнем успішності значно менший обсяг теоретичних знань, вужче діапазон виконавських можливостей. Слід підкреслити, що на якісні показники музично-мнемічної діяльності студентів значно впливає довузівська підготовка. Від того, наскільки добре були засвоєні теоретичні знання, сформовані й закріплені практичні вміння та навички до початку навчання в інституті, багато в чому залежить рівень успішності подальшого навчання у вузі. Разом з тим,

студенти з низьким рівнем успішності, маючи деяку різницю в характері прояву музично-мнемічних дій, виявляють певну подібність у сформованості музично-мнемічних та інструментально-виконавських навичок. Таким студентам, порівняно зі студентами з високою успішністю, не вистачає вміння застосувати на практиці музично-теоретичні знання, які вони мають. Для них також властиве нерозуміння ролі всебічного аналізу музичного тексту в процесі його заучування напам’ять. Ці студенти припускаються помилок при запам’ятовуванні об’ємного музичного тексту, віддаючи перевагу стереотипним, шаблонним способам засвоєння, не враховуючи при цьому індивідуальні особливості своїх музично-мнемічних можливостей. У більшості випадків такі студенти мають низький рівень розвитку музично-слухових уявлень, а також способів і прийомів запам’ятовування. Так, студенти вчать ноти й не звертають увагу на музичний образ, тобто вчать нову п’єсу “без виразності“. Часто намагаються вчити одночасно багато речей, щоденно міняючи аплікатуру й фразування такою мірою, що нездатні запам’ятати над чим вони працюють, не поділяють у процесі запам’ятовування твір на фрази або музичні частини тощо. Нерідко період неусвідомлених етапів музично-мнемічної діяльності переважає над усвідомленими. Студенти рано припиняють свідомо контролювати свою роботу з музичним матеріалом, не зосереджують свою увагу на музичному тексті, не удосконалюють деталі і, в результаті, у них не формуються відповідні звички. Дуже пізно, безпосередньо перед екзаменом, студенти починають розуміти, що працювали, покладаючись лише на рухову пам’ять. До цього додається недостатнє володіння технічними навичкам й уміннями, що відбивається на якості інструментально-виконавського навчання. В результаті низького рівня музично-теоретичних знань, відсутності вміння систематизувати послідовність музично-мнемічних операцій,

обирати адекватні прийоми засвоєння, чергуючи їх з розв'язанням виконавських завдань, формуються негативні якості функціонування музичної пам'яті. Так, на процес запам'ятовування витра-чається дуже багато часу, не фіксуються деталі в пам'яті, не закріплюються вихідні точки музичних епізодів, у більшості випадків при засвоєнні музичного матеріалу студенти спираються лише на рухову пам'ять тощо.

Таким чином, дані, отримані в результаті аналізу спостережень занять, вільних характеристик і бесід, дозволили з'ясувати, що для студентів з низьким рівнем успішності, порівняно зі студентами з високою успішністю є характерним невеликий обсяг спеціальних музичних знань, музично-мнемічних умінь і навичок, а також застосування малорезультативних прийомів заучування. Крім того, у студентів з низькою успішністю переважають неусвідомлені етапи музично-мнемічної діяльності й слабке володіння технічними вміннями та навичками. Все це негативно впливає на успішність як інструментальної, так і музично-мнемічної діяльності студентів у навчальному процесі.

Студентам з високим рівнем успішності притаманне якісне володіння різноманітними музично-мнемічними діями й уміле поєднання їх з розв'язуванням інструментально-виконавських завдань, що позитивно впливає на успішність інструментально-виконавської підготовки. Такі студенти під час засвоєння музичного тексту використовують результативні прийоми запам'ятовування. Як правило, студенти складають план занять. При запам'ятовуванні музичного матеріалу вони приділяють виразності таку ж увагу, як і нотам. У процесі роботи студенти поділяють твір на фрази й музичні частини, знаходять відтінки виразності, не вказані в тексті. У процесі запам'ятовування студенти здебільшого використовують всі види музичної пам'яті, ретельно вивчають і зіставляють усі схожі

один на одного уривки, зосереджуються на відпрацюванні лише одного аспекта музики на певному етапі - забарвленню звука, легато, педалізації тощо. У кожній п'єсі студенти починають вчити епізоди відповідно до заздалегідь визначених відправних точок.

При зіставленні даних, отриманих у результаті аналізу спостережень занять, вільних характеристик музичної пам'яті й бесід виявилося, що в більшості випадків рівень музично-мнемічної діяльності взаємопов'язаний із успішністю інструментального навчання. Експериментальні дані засвідчили різницю показників результативності музично-мнемічної діяльності студентів у групах з високим і низьким рівнями успішності. Ця різниця показників є доказом того, що успішність музично-мнемічних дій безпосередньо детермінована характеристиками діяльності студентів у процесі підготовки музичного матеріалу до відтворення, а не складністю структури матеріалу, що засвоюється. Залежність показників відтворення від структури музичного матеріалу спостерігається в тому випадку, коли студент не володіє прийомами й способами музично-мнемічних дій, які є адекватними цій структурі або, володіючи ними, не засвоїв ці дії як спосіб виконання завдання відтворення.

Індивідуальні особливості музичної пам'яті студентів (типи, види).

На думку педагога Г.М.Ципіна, музична пам'ять підсумовує різні види пам'яті. Вчений виділяє серед них слухо-зорову, емоційну, конструктивно-логічну, рухово-моторну пам'ять [123].

Вищезгадані види пам'яті можуть виступати у найрізноманітніших поєднаннях і комбінаціях. Як свідчить музична педагогіка в особі Л.А.Баренбойма, Г.М.Когана, С.С.Ляховицької, Г.Г.Нейгауза, А.В.Ніколаєва та інші, у багатьох музикантів музична пам'ять відзначається власними типологічними характеристиками. З

метою виявлення характеру співвідношення образної й логічної сторін музичної пам'яті у теорії музичного виховання, як правило, виділяють емоційно-образний і словесно-логічний види музичної пам'яті. Емоційно-образний вид спрямований на запам'ятовування конкретних музичних образів і збереження їх на основі слухових, тактильних і зорових уявлень. Словесно-логічний вид пам'яті пов'язаний із запам'ятовуванням і наступним відтворенням музичного матеріалу в результаті діяльності, що спрямована на використання засвоєних музично-теоретичних знань і усвідомленого застосування їх у процесі запам'ятовування.

Численні дослідження способів запам'ятовування музичного матеріалу (зорових, логічних тощо), зроблені такими вченими, як А.А.Смирнов, К.П.Мальцева, Е.А.Фарапонова та ін., виявили безпосередній зв'язок продуктивності запам'ятовування із різними способами переробки цього матеріалу [105].

З метою визначення особливостей короткочасної, а також логічної та образної пам'яті студентів з боку її продуктивності було запропоновано три тести, модифіковані нами з урахуванням музичної діяльності стосовно студентів музично-педагогічних факультетів. У дослідженні взяли участь 50 студентів (25 осіб контрольної та 25 осіб експериментальної груп) з різними рівнями успішності в інструментальному навчанні.

Студентам, які взяли участь в експерименті, пропонувалося протягом обмеженого часу (тест N1 - 40 секунд, тест N2 - 40 секунд, тест N3 - 1 хвилина) запам'ятати матеріал, дотримуючись вказаної послідовності.

Експериментальний матеріал.

Тест N1.

Запам'ятати музичні терміни:

1. Музикант
2. Гама
3. Серенада
4. Звукоряд
5. Опера
6. Інструмент
7. Флейта
8. Партитура
9. Концерт
10. Словник
11. Акорд
12. Романс
13. Ліра
14. Блюз
15. Консерваторія
16. Симфонія
17. Гармонія
18. Ключ
19. Танець
20. Лад

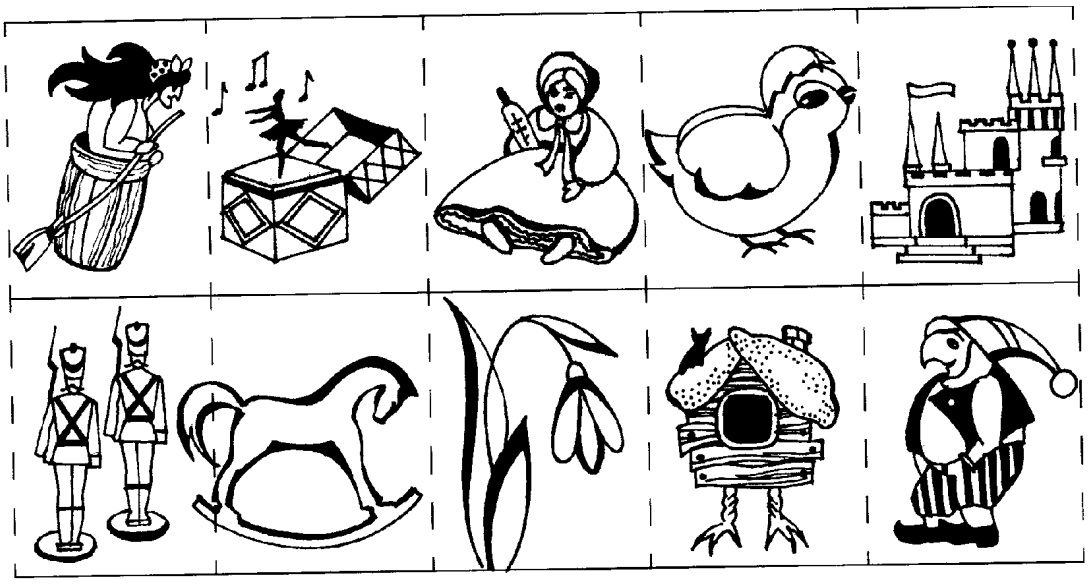
Тест N2.

Запам’ятати малюнки й визначити той чи інший музичний твір, що їм відповідає.

Список музичних творів:

1. А.К.Лядов “Баба-Яга“.
2. А.К.Лядов “Музична табакерка“.
3. П.І.Чайковський “Хвороба ляльки“ з циклу “Дитячий альбом“.
4. М.П.Мусоргський “Балет невилуплених пташенят“ з циклу “Картинки з виставки“.
5. М.П.Мусоргський “Старий замок“ з циклу “Картинки з виставки“
6. П.І.Чайковський “Марш дерев’яних солдатиків“ з циклу “Дитячий альбом“.
7. П.І.Чайковський “Квітень“ з циклу “Пори року“.
8. М.П.Мусоргський “Хатинка на курячих ніжках“ з циклу “Картинки з виставки“.
9. П.І.Чайковський “Гра в коники“ з циклу “Дитячий альбом“.

10. М.П.Мусоргський “Гном“ з циклу “Картинки з виставки“.



Тест N3.

Запам’ятати виділені й пронумеровані думки.

Великою популярністю серед любителів музики **користується полонез М.Огінського** “Прощання з батьківщиною” (1). **Полонез,** написаний композитором для фортепіано, часто **можна почути в оркестровому виконанні** (2). Твір **приваблює своєю задушевністю** (3). Його **м’яка звучність не схожа на** звичайне урочисте **звучання інших полонезів** (4). **Мелодія дуже виразна** своїми інтонаціями й гнучкою ритмікою (5). Вона **супроводжується спокійним** і розміреним **акомпанементом** (6). **Середня частина** полонезу вносить у музику значне пожвавлення, вона **звучить широко, розмашисто** (7). Звучать чіткі, енергійні акорди, **музика стає вольовою, мужньою** (8). **Полонезу** “Прощання з батьківщиною” вже **200 років** (9), але й зараз **виразність мелодій** та щирість почуттів **залишається близькими й зрозумілими людям нашого часу** (10).

Під час обробки отриманих даних тестової методики “Продуктивність пам’яті“ було виділено інтегральний показник - первинну оцінку успішності запам’ятовування. Цей показник

об’єднував різні параметри, такі, як кількість правильно відтворених елементів, кількість допущених помилок і час, витрачений на відтворення.

Для більш повної характеристики музично-мнемічної діяльності ми визначали тип музичної пам’яті студента-інструменталіста. В результаті експеримента була отримана інформація про те, який із способів запам’ятовування (зоровий, слуховий, моторний чи змішаний) є найбільш ефективним для студентів, що взяли участь у дослідженні. Перед цими студентами стояло завдання запам’ятати по 5 музичних прикладів з кожного ряду, сприймаючи музичний матеріал:

а) тільки на слух;

б) лише зорово;

в) повторюючи почуте на інструменті;

г) використовуючи всі компоненти (модальності) музичної пам’яті - зір, слух, моторику.

У ході дослідження було встановлено, що більшість студентів (98%) з високою та низькою успішністю (всього 46 осіб) ефективніше запам’ятовували музичний матеріал, використовуючи моторно-слухові й зорово-слухо-моторні уявлення. Тип музичної пам’яті в цьому випадку характеризувався нами як змішаний. Інші види, що не є типовими, виявляються рідко.

Слід підкреслити, що групи студентів з однаковим рівнем успішності в інструментальному навчанні неоднорідні з точки зору співвідношення емоційно-образної та словесно-логічної сторін музичної пам’яті, які впливають на характер засвоєння й запам’ятовування музичних знань, а також на своєрідність репродуктивної мнемічної діяльності студентів.

З метою виявлення виду музичної пам’яті студентів, що є домінуючим, аналізувалися дві найвагоміші сторони музичної

пам’яті: емоційно-образна і словесно-логічна. Для визначення характеру співвідношення образної й логічної сторін музичної пам’яті використовувалася тестова методика, розроблена Торічною С.І., стосовно умов музично-слухового сприймання. Ця методика включала 100 музичних уривків і була записана на магнітофонній плівці. Складалася методика з трьох серій незнайомих завдань, що їх виконували студенти. Перша серія була спрямована на упізнання музичного уривку, що звучав раніше, серед десяти уривків, близьких за характером. Ці завдання давали можливіть визначити швидкість виникнення музично-образних уявлень. Кожному студенту пропонувалася інструкція: прослухати й запам’ятати музичний уривок для того, щоб згодом упізнати його серед інших фрагментів. Після прослуховування уривку, що звучить лише один раз, витримується 30-ти секундна пауза. Після цього студенти прослуховують набір з десяти музичних уривків, серед яких вони повинні впізнати експериментальний. Так повторюється п’ять разів з різними експериментальними уривками.

Зразок перфокарти, за допомогою якої фіксувалися відповіді студентів (наведені правильні відповіді до першої серії завдань).

O	O	O	O	X	O	O	O	O	O
O	O	O	O	O	O	X	O	O	O
O	O	O	O	O	O	O	X	O	O
O	O	O	O	X	O	O	O	O	O
O	O	O	O	O	O	O	O	X	O

Перелік музичних творів, фрагменти з яких увійшли до першої та другої серій завдань (експериментальні уривки).

Перша серія завдань:

1) Л.Бетховен. Симфонія N7, третя частина;

2) С.Прокоф’єв. Симфонія N3, друга частина;

3) П.Хіндеміт. П’ять п’єс для струнного оркестру, третя частина;

4) С.Рахманінов. Симфонія N2, перша частина, побічна партія;

5) А.Глазунов. Балет “Пори року”, фрагмент.

Друга серія завдань:

1) Ф.Шопен. Прелюдія N3 з циклу “24 прелюдії для фортепіано”;

2) Г.Гендель. Концерт для органа з оркестром фа-мажор, вступ;

3) А.Хачатурян. Балет “Гаяне“, танець молодих курдів;

4) П.Чайковський. Балет “Спляча красуня“, пролог, Адажіо;

5) П.Чайковський. Балет “Спляча красуня“, дія друга, картина перша, “Піжмурки“.

У другій серії завдань перед поданням експериментального уривку пропонувався його словесний опис; були визначені музично-теоретичні особливості уривку: форма, стиль викладу, фактура тощо. Студенти повинні були впізнати даний фрагмент серед десяти інших, прослухавши запропонований музично-теоретичний аналіз, зроблений іншими студентами. Визначити образний зміст музики необхідно було за словесним описом особливостей мелодії, ритму, ладу, гармонії, темпу, фактури та інших засобів музичного вираження.

Аналіз результатів тестових завдань дозволив виділити дві основні групи: студенти, у яких переважає емоційно-образний вид музичної пам’яті, і студенти з рівновагою емоційно-образної і словесно-логічної пам’яті. Слід підкреслити, що студенти з емоційно-образним видом музичної пам’яті виконували тестові завдання, спираючись на зміст музики (картини природи, різноманітні асоціації, переживання тощо). Студенти з рівновагою

емоційно-образної і словесно-логічної пам’яті спиралися переважно на музично-теоретичні особливості запропонованих фрагментів (аналіз і синтез музичних явищ).

Ми вважаємо, що використання студентами музично-теоретичного аналізу при засвоєнні музичного матеріалу сприяло більш глибокому й міцному запам’ятовуванню. В такому разі словесно-логічний вид музичної пам’яті пов’язаний зі специфікою музики і також спирається на образність музичного викладу.

Успішність засвоєння музичного матеріалу студентами, у яких спостерігали рівновагу емоційно-образного та словеснологічного видів музичної пам’яті за зорово-слухо-моторними компонентами у групах А та В, є значною, на 5%-ому рівні надійності; лише за слуховим і лише за зоровим компонентами ці розбіжності незначні.

Особливість студентських груп, що різняться за рівнем інструментально-навчальної успішності, полягала в ступені однорідності кореляційних зв’язків. У групі В усі зв’язки були позитивними, односпрямованими. У групі А, навпаки, мали місце внутрішні суперечності компонентів (зорово-слухо-моторних) музичної пам’яті. 50% коефіцієнтів кореляцій являють собою негативні величини, які характеризують відношення між об’ємами запам’ятовування музичного матеріалу за зорово-слухо-моторними компонентами (тобто змішаному способу запам’ятовування) і моторно-слуховою музичною пам’яттю. Це може свідчити про наявність у групі А осіб двох категорій. У першої категорії осіб домінує безпосереднє зберігання музичного матеріалу за рахунок високого розвитку моторно-слухового типу музичної пам’яті з опорою на емоційно-образне засвоєння. У другої - функціонує, головним чином, змішаний тип музичної пам’яті з опорою на словесно-логічне смислове засвоєння.

Отже, за даними кореляційного аналізу, найбільш ефективним є змішаний спосіб засвоєння музичного матеріалу. Цей спосіб є характерним для групи студентів з високим рівнем успішності, у яких виражена рівновага емоційно-образного і словесно-логічного видів музичної пам'яті. У цій же групі студентів виявлено й більш високий рівень розвитку як образної, так і словесно-логічної музичної пам'яті порівняно з результатами в групі студентів з низьким рівнем успішності.

Внаслідок розрахунків сили впливу рівня розвитку музичної пам'яті на рівень навчально-інструментальної успішності були отримані позитивні результати. Вплив рівня розвитку музичної пам'яті з рівновагою емоційно-образного і словесно-логічного видів та змішаного типу пам'яті на фактор інструментально-навчальної успішності є вірогідним з імовірністю - 0,95. Вплив фактора музичної пам'яті, який вивчається, може скласти не менше 1% і не більше 35% від загального впливу всієї суми факторів.

Таким чином, результати експерименту свідчать про те, що:

1. Існує взаємозв'язок між особливостями розвитку музичної пам'яті студента й успішністю навчання. Низький показник розвитку музичної пам'яті з точки зору її продуктивності виявлений у студентів з низьким рівнем успішності в навчанні грі на музичному інструменті і слабким засвоєнням музично-теоретичних дисциплін. Високий результат показників продуктивності пам'яті, як правило, відповідає високому рівню успішності навчання.

2. Студенти як з високим рівнем успішності, так і з низьким краще запам'ятовують образи, що відповідають програмним музичним творам. Ці особливості прояву музичної пам'яті студентів пояснюються специфікою музичного виконавства як переважно емоційно-образного.

3. Більшість студентів контрольної та експериментальної груп ефективніше запам’ятовують музичний матеріал, використовуючи моторно-слухові й зорово-слухо-моторні уявлення, що свідчить про змішаний тип їх музичної пам’яті.

4. Визначення виду музичної пам’яті студентів (емоційно-образного й словесно-логічного), що є домінуючим, і зіставлення з успішністю у навчанні допомогло з’ясувати, що найвищий показник розвитку в групах студентів з високим і низьким рівнями успішності мала образна пам’ять.

Звідси випливає те, що проведене дослідження дає змогу найповніше виявити слабкі й сильні сторони розвитку музичної пам’яті студентів та її індивідуальні особливості і, відповідно до цього, запропонувати найсучасніші й ефективніші прийоми і методи навчання, які закріпили б сформовані позитивні якості музичної пам’яті й розвинули її слабкі сторони.

Результати аналізу та опрацювання наукових джерел з проблеми формування й розвитку музичної пам’яті музикантів-інструменталістів, які свідчать про необхідність удосконалення традиційної методики запам’ятовування музичного матеріалу, змусили розробити комплекс спеціальних прийомів і методів з метою підвищення загального рівня музично-мнемічної діяльності студентів у процесі іструментально-виконавської діяльності.

Професійна підготовка студентів, а саме музично-виконавська діяльність, мистецьких факультетів педвузів значною мірою пов’язана з проблемою розвитку й зміцнення музичної пам’яті. Розв’язання цієї проблеми вимагає індивідуального підходу,

У зв’язку з цим нами розроблено таку методику, зміст якої забезпечує всебічний розвиток музичної пам’яті студентів, а також міцність і тривалість збереження результатів.

Комплекс прийомів і методів довільного заучування музичного матеріалу в процесі інструментально-виконавської діяльності:

1. Група методів, що стимулює емоційно-образну пам'ять студентів:

- складання літературно-образної програми музичного твору;

- метод добору картинок - музичні образи у вигляді малюнків, картинок (стосується, перш за все, програмних творів);

- метод малюнків до непрограмних творів (свобода асоціацій, уяви);

- метод оповідань (усних, у запису);

- залучення слухових асоціацій (стимулює здобуття інформації з пам'яті);

- залучення зорових асоціацій (пошук подібностей, розбіжностей і способів групування);

- залучення рухових (моторних) асоціацій;

- використання слухових, зорових, моторних підказок;

- метод повторювання (пожвавлення вражень);

- метод пригадування, повернення до раніше вивченого музичного матеріалу (пошуки нових засобів виразності);

- метод поглиблення враження (детальне опрацювання матеріалу: штрихи, інтонування, кульмінація тощо);

- метод уявних занять та інші методи.

2. Група прийомів і методів, що стимулюють словесно-логічну пам'ять студентів:

- складання плану занять;

- оповідання-пояснення, що стосується музичного матеріалу, який треба запам'ятати;

- визначення стилістичної приналежності даного музичного матеріалу, прийняття установки на певні виражальні засоби;

- привернення уваги під час заучування до суттєвих, значимих деталей музичного тексту;

- синтаксичний поділ музичного фрагменту (з метою полегшення заучування напам’ять);

- аналіз музичного матеріалу на рівні інтонаційних зворотів;

- порівняння зворотів і зіставлення побудови музичного фрагменту;

- пошук і знаходження оптимального способу заучування відповідно до поставленого мнемічного завдання;

- зосередження (концентрація) уваги на конкретному мнемічному завданні;

- точність фразування, приділення уваги не кожній окремій ноті, а цілій музичній групі (склад, слово, фраза);

- метод обговорення “випадкових” помилок після програвання (не зупиняючись) музичного фрагмента в цілому;

- метод свідомих асоціацій (удосконалення звичок, що сформувалися);

- метод заздалегідь підготовлених “заголовків”;

- репетиції подумки (до критерію “гладкого уявного виконання”);

- метод переключення уваги (під час виконання) на ритм, виразність виконання і т.п., а також інші методи.

3. Група прийомів (які активізують участь свідомості) для тих, хто під час запам’ятовування орієнтується на сферу несвідомого (студенти з низьким рівнем успішності):

- пауза з метою зосередження;

- розслаблення;

- активність почуттів, емоційно-образне сприйняття;

- вибірковість уваги;

- концентрація уваги;

- уявні образи, словесно-логічна пам’ять (музично-теоретичний аналіз);

- коментарії з асоціаціями й образами;

- пошук питань, які стосуються запам’ятовування музичного матеріалу;

- організація музичного матеріалу, який запам’ятовується, відповідно до форми, мелодії, гармонії, теми та інших засобів музичної виразності;

- перевірка, відтворення музичного матеріалу;

- використання музично-теоретичної інформації з метою зберігання її в активному регістрі пам’яті.

4. Організація процесу роботи над музичним матеріалом за допомогою методів довільного заучування в ході навчання на музичних інструментах:

1) на першому етапі відбувається загальне знайомство з твором: програвання його від початку й до кінця і визначення таких компонентів музично-виконавської діяльності, як характер, емоційно-образний зміст, динамічний план, загальний темп та агогічні відхилення тощо;

2) на другому етапі здійснюється довільне заучування музичного матеріалу: робиться детальний теоретичний і виконавський аналіз твору з виділенням суттєвих ознак об’єктів, що систематизуються, тобто гармонійних і поліфонічних особливостей; характерних рис мелодії й акомпанементу; голосоведення; інтонаційно-динамічного розвитку тощо. В разі необхідності встановлюється потрібна аплікатура. Наприкінці теоретичного і виконавського аналізу музичного твору визначається оптимальна величина фрагмента, який пропонується для довільного заучування. З цією метою, перш за все, встановлюється об’єм музичної інформації, яка сприймається студентом-інструменталістом на

даному етапі роботи над конкретним твором, враховуючи при цьому індивідуальні особливості та рівень музичної пам’яті студента. Під обсягом музичної інформації розуміємо одну ноту, гармонійне чи змістове угрупування, фразу, речення тощо;

3) на третьому етапі засвоєний матеріал об’єднується в глобальні (інформаційні одиниці) синтаксичні структури.

Довільне заучування музичного матеріалу здійснюється завдяки методу повторення із застосуванням чотирьох “гофманівських способів” роботи над твором, а саме:

1) визначений фрагмент твору програється “дивлячись у ноти”, при цьому увага звертається на слухо-моторні компоненти тексту;

2) сприйнята інформація відтворюється на інструменті по пам’яті, при цьому використовують сформовані слухові уявлення.

Допущення помилки під час програвання фрагмента свідчить про неправильність визначення даним студентом величини музичного уривка або про відвернення уваги від потрібних об’єктів;

3) без інструменту, “дивлячись у ноти”, завдяки слухо-моторній пам’яті, “про себе” (подумки) повторюється вся музична інформація даного фрагмента. Відсутність слухового уявлення звукового матеріалу перешкоджає формуванню “...повної гармонійної рівноваги між слуховою сферою та моторикою …”;

4) за допомогою слухо-моторної пам’яті, без інструменту та не “дивлячись у ноти”, “про себе” повторюється сприйнята музична інформація даного фрагмента. Провідна роль при такому повторенні належить слуховим уявленням. Відсутність слухового уявлення музичного фрагмента, як і в третьому способі, порушує єдність між слуховою сферою та моторикою.

Після четвертого (останнього) “гофманівського способу” роботи над визначеним фрагментом один раз по пам’яті програється

цей музичний матеріал з метою перевірки й закріплення його у тривалій пам’яті. Разом з тим, щоб швидше запам’ятати матеріал музичного твору в цілому й раціонально використати час, застосовується розосереджене повторення. Повторювання “підряд” під час заучування нотного тексту є менш продуктивними, ніж ті, що розподілені протягом відповідного (певного) часу. Крім того, часові проміжки між повтореннями повинні бути як найбільшими. Проте, щоб заучуваний матеріал не забувався з часом і часові проміжки стали б періодами безпосереднього закріплення інформації, необхідно їх поступово збільшувати.

У процесі запам’ятовування музичного матеріалу продумується емоційно-образний зміст не тільки твору в цілому, а й окремо взятих фрагментів, фраз, речень тощо. Застосування емоційно-образного уявлення, як виконавського компонента, не лише надає художньої цінності музичному твору, а й збільшує кількість збереження інформації, оскільки образ утримує в собі набагато більше деталей, ніж фізично зіграні “ноти”, угрупування, фрагменти, фрази, речення, періоди тощо.

Під час репетиційного програвання музичного твору необхідно:

1) постійно спрямовувати думки на емоційно-образний зміст. Гра творів або їх фрагментів без емоційно-образного уявлення, як правило, призводить до зниження швидкості й точності запам’ятовування матеріалу та виконавської майстерності в цілому;

2) контролювати текст музичного твору миттєвим націленням своїх думок на початкові та кінцеві “пункти” текстових угрупувань, фрагментів, фраз, речень тощо. Оскільки тривалі міркування над текстом або зосередження думок не на тих початкових чи кінцевих “пунктах” великих фрагментів, які були вироблені під час останнього етапу роботи над твором, гальмують процес запам’ятовування.

3) постійно зосереджувати думки на мелодико-ритмічній лінії у гнучкому емоційно-фразовому розвитку;

4) постійно тримати під контролем динамічно-інтонаційний розвиток драматургії музичного твору.

Таким чином, використання запропонованих прийомів і методів у процесі навчально-виконавської діяльності сприяє закріпленню сформованих позитивних якостей музичної пам’яті й розвиває її слабкі сторони.

Питання для самоконтролю.

1. Особливості прояву музично-мнемічних дій у процесі навчальної діяльності у студентів з високим рівнем успішності.
2. Особливості прояву музично-мнемічних дій у процесі навчальної діяльності у студентів з низьким рівнем успішності.
3. Вид музичної пам’яті, який є домінуючим у студентів-інструменталістів.
4. Група прийомів і методів, що стимулюють словесно-логічну пам’ять студентів-музикантів.

РОЗДІЛ 2
ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

2.1 Сутність емоційної стійкості майбутніх учителів музичного мистетцва у контексті психолого-педагогічних теорій

Здогадки про залежність результативності діяльності індивідів від їх емоційної реакції на вплив різних подразників у педагогічній дидактиці виникли ще в 17-18 століттях. Проте, ідею емоцій як особливих форм відображення дійсності, було висунуто вперше психологами 20-го століття.

Однією з причин появи у суб'єктів астенічних емоцій, що негативно впливають на здатність особистості успішно керувати своїм психічним станом, вважається наявність стресової ситуації.

Еволюція самого поняття "стрес" віддзеркалює, насамперед, відповідні зміни в багатьох галузях діяльності та появу цілого ряду професій, які вимагають від індивідів особливої стресостійкості. "Стрес" обумовлює такі впливи на організм, що порушують цілеспрямовану і адекватну його реакцію. Емоційний стрес - це зовнішній вплив на суб'єктів, який, незалежно від своїх різноманітних особливостей, викликає комплекс негативних емоцій, що знижують оперативні можливості короткочасної пам'яті або прямо чи побічно послаблюють загальний опір організму. У зміст цього терміну можна віднести первинні емоційні психічні реакції, які виникають через критичні психологічні впливи; емоційно-психічні симптоми, викликані фізичними впливами; афективні реакції та фізіологічні механізми, котрі лежать в основі таких реакцій. Емоційний стрес має три компоненти: дистанційно-

викликаючої загрози; сприйняття загрози та її емоційне переживання; фізіологічні наслідки переживань сприйнятої загрози. Під дією стресової ситуації у індивідів виділяється три основних напрями змін:

- зміни в структурі діяльності: на початкових етапах спостерігається підвищення рівня виконання під впливом емоційного збудження (ефект мобілізації), а потім – зниження рівня виконання, яке проявляється у часових та епізодичних порушеннях перцептивних, інтелектуальних і моторних дій (ефект дезорганізації), після чого наступає стадія, коли виконання діяльності стає неможливим (ефект деструкції) (фаза мобілізації не завжди передує фазі дезорганізації, а фаза деструкції взагалі може не з'явитись);

- зміни в напрямку діяльності: під впливом стресових факторів індивід не відмовляється від досягнення поставленої мети та робить нові дії чи модифікує попередні для усунення чи подолання стресового фактору (фаза подолання стресу); відмова індивіда від мети, до якої прагнув спочатку, і зосередження на діях, які захищають самого себе (фаза захисту від стресу); захист від стресу може приймати форму як практичних, так і знакових дій;

- зміни в сфері виразу емоцій: під впливом емоційного збудження прояв виразних дій, функція яких полягає у послабленні напруги; з мірою посилення стресу такі реакції все менше піддаються контролю – від звичайних ускладнень вербалізації до емоційних спалахів [93].

Індивіди за одних і тих же умов можуть по різному реагувати на вплив стресових подразників, що залежить від їх особливості – емоційної стійкості.

Емоційна реакція особистості призводить до різноманітних змін її психофізіологічних характеристик. Найвища результативність

діяльності досягається не за відсутності емоційного збудження чи мінімального його значення, а в оптимальній зоні, яка є індивідуальною. В умовах надмірної емоційної напруги досить часто спостерігається “повна” дезорганізація дій. Таку надмірну психологічну напругу може викликати поява короткочасних чи довгочасних стресорів. До короткочасних відносяться стресори:

- невдачі (попередній негативний досвід);
- супроводу діяльності шумами, яскравим світлом тощо;
- страху (через критику, загрозу звільнення, послаблення іміджу та інше);
- фізичного дискомфорту;
- темпу і швидкості.

Довгочасні стресори пов’язуються з бойовими діями, ізоляцією будь-якого виду та з тривалою діяльністю, яка призводить до фізичної й розумової перевтоми [11; 55].

У музичній дидактиці негативний вплив емоціогенних умов на надійність виконання творів визначається дією більшості із зазначених стресорів. Емоційна стійкість зменшує небажану дію цих факторів, упереджує проявлення “панічного” хвилювання і тим самим сприяє успішній діяльності на естраді. Тому емоційна стійкість є найважливішим компонентом виконавської надійності музикантів-інструменталістів.

Проте, можна піддавати сумніву правомірність використання терміну “емоційна стійкість” для визначення психологічного компонента збереження високої результативності будь-якої діяльності в екстремальних умовах, оскільки інтегративність даної властивості професіоналів переводить його в більш широке поняття “психологічну стійкість”. Крім цього, збереження високого рівня виконавської надійності залежить від здібностей індивідів керувати цілісним психічним станом, а не тільки емоційною сферою. Саме

тому необхідно ґрунтовно розглянути всі концептуальні виклади сутності емоційної стійкості.

Для першого - характерне звернення емоційної стійкості до проявів волі. Застосування цієї властивості індивідами відбувається тоді, коли фактор, що впливає на діяльність, є для них емоціогенним (стресовим). Він примушує робити мимовільні або довільні вольові зусилля з метою збереження адекватної реакції в даній ситуації. Говорити про емоційну стійкість, не враховуючи вольовий компонент - це означає представити її поза психологічною системою керуючих механізмів. Крім того, емоційна сфера особистості потребує контролю і вольової саморегуляції. Емоції та воля суперечать й пригнічують одне одного під час гри, але в ту ж мить вони єдині і взаємопов'язані між собою. Саме звідси породжується гнучкість керуючого впливу емоційної стійкості музикантів як "художників" та виконавців.

У педагогіці ще К.Ушинський наголошував на тому, що воля через різні уявлення індивідів безпосередньо впливає на характер почуттів й сприяє приборканню "сили" та здатності "нервового організму" [121, 389]. Вирішального значення вольовим здібностям надається у стабілізації оптимального робочого стану. С.Русова зазначала: "Усі емоції повинні підлягати волі. Її розвиток єдино може забезпечити людині моральний напрямок поводження: вона стримує занадто міцні емоції, змінює бажання" [96, 98]. У сучасній музичній дидактиці під час підготовки музикантів-інструменталістів до публічної діяльності, також вказується на неможливість подолання негативних емоцій без значних вольових зусиль.

Психологічні дослідження першого підходу до визначення сутності емоційної стійкості базуються на доктрині взаємодії різних психічних процесів між собою (підтримання, підсилення, послаблення, загальмування, пригнічення тощо). В рамках цієї

концепції, емоційний компонент складається з характерних для особистості емоцій, інтенсивність яких в значній мірі визначається ефективністю протидії впливу стресових факторів. Емоційний компонент в рамках такого підходу зреформовується та нівелюється вольовим.

До основних якостей вольового компонента належать: високий рівень терплячості; дезорганізація впливу вільних, тривалих і несподіваних стресорів; здібність до ефективної мобілізації можливостей організму під час спеціального подолання негативних емоційних реакцій і станів.

Опираючись на цю психологічну концепцію, емоційну стійкість індивідів можна трактувати як здатність свідомо керувати своїм емоційним станом в стресових умовах, тобто, з одного боку залишати поза увагою негативний вплив емоційних факторів, а з другого - стримувати і контролювати астенічні емоції, забезпечуючи тим самим своєчасність та точність виконання діяльності. Емоційна стійкість є здібністю подолання стану надмірного емоційного збудження під час виконання складної діяльності.

Довільна саморегулююча сфера як динамічний вольовий компонент емоційної стійкості, включає в себе витримку, самовладання, врівноваженість, наполегливість в досягненні мети, рішучість, дисциплінованість, вимогливість, організованість та цілеспрямованість. Такі якості суб’єктів вважаються вирішальними у боротьбі з труднощами й перешкодами.

Отже, можемо зауважити, що воля повинна стати одним з основних компонентів емоційної стійкості зокрема і музикантів-інструменталістів. Під ним слід розуміти здібність контролювати та, в разі необхідності, стримувати інтенсивність негативних емоцій, які впливають на загальний стан виконавців, забезпечуючи тим

самим необхідний “оптимум”, котрий сприяє надійності відтворення музичного матеріалу на сцені.

Як в психології, так і в музичній дидактиці, причину емоційної нестійкості суб’єктів вбачається у неоднаковій мірі сприйняття інтенсивності негативних подразників, навіть ще до виникнення емоціогенної ситуації. Зовні це виражається у високій образливості, впертості та негативній замкнутості. Проте, слід зазначити, що вирішальним є не сама по собі більша чи менша емоційна збудливість, а інтенсивність негативного її впливу на діяльність індивідів. Це має безпосередній зв’язок не тільки з особливостями їх емоційної сфери, але і з особливостями волі. Крім того, емоційна стійкість особистості містить в собі, окрім емоційного збудження й волі, ще інші параметри, такі як здатність керувати своїми емоціями, зберігати когнітивну точність виконавських рухів, спрямовувати увагу на активацію необхідної інформації тощо, тобто, виділяється емоційно-вольова, емоційно-моторна, емоційно-сенсорна стійкість.

Звичайно, концепція емоційної стійкості музикантів-інструменталістів також повинна ґрунтуватися на залежності емоційного процесу від вольових якостей виконавців, але це створює обмеження самої сутності форми її прояву. Тому необхідно розглянути такий підхід у вивченні емоційної стійкості, який базується на процесах психічної інтеграції суб’єктів.

Його представники характеризують емоційну стійкість як інтегративну властивість індивідів, що обумовлюється взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних, мотиваційних компонентів психіки та результатом цілісної системи саморегуляції. Це найбільш підтверджує визначення, дане Л.Аболіним: “Емоційна стійкість, з одного боку, - результат цілісної функціональної системи емоційної саморегуляції напруженої й одночасно продуктивної діяльності, з другого - системна якість особистості, набута індивідом, котра

проявляється у нього в єдності емоційних, інтелектуальних, вольових та інших відносин ...” [2, 148]. Психічна здатність вчителя до професійної майстерності поєднується в трьох складових: рівня емоційної збудливості, інтелектуальної активності, вольової напруги. Слід зазначити, що в музичній дидактиці також розглядається можливість усунути надмірне хвилювання під час гри на естраді шляхом застосування декількох психологічних особливостей виконавців.

Психологічну готовність до напружених видів діяльності О.Тимченко розглядав як сукупність таких елементів:

- розуміння своїх потреб, вимог суспільства;

- усвідомлення мети;

- осмислення й оцінка умов діяльності, актуалізація досвіду;

- визначення ефективних способів вирішення завдань;

- передбачення прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів;

- оцінення співвідношення своїх можливостей, рівня домагань та необхідності досягнення результатів;

- мобілізування сил у відповідності з умовами і завданнями [116, 18].

В результаті теоретичного аналізу та практичних методів дослідження психологами розмежовується емоційна й емоційно-вольова стійкість [72, 62-63]. Під емоційною стійкістю розуміється системна інтегративна якість особистості, що забезпечує високу ефективність працездатності в умовах негативного впливу стрес-факторів без включення резервних сил організму. Емоційно-вольова стійкість визначається емоційним та вольовим компонентами, які потребують від індивідів об’єктивної самооцінки психічного стану та активної вольової участі в їх корекції за допомогою спеціальних способів і прийомів психічної саморегуляції.

Емоційна стійкість, як наслідок ефективної саморегуляції, включає в себе:

- саморегуляцію поведінки (специфічна активність, спрямована на співвідношення поведінки особистості з вимогами ситуації);

- саморегуляцію станом здоров'я (досягнення мети без негативних наслідків для самопочуття);

- саморегуляцію професійної діяльності (забезпечення надійності праці) [23, 60-61].

Вважаючи емоційну стійкість інтегративною властивістю індивідів, яка відображає динамічні міжпроцесуальні взаємовідносини в психіці, все ж таки важливо визначити місце і значення в ній емоційного компонента. Інакше важко буде відокремити емоційну стійкість від вольової та психічної, оскільки вони також можуть розглядатися як інтегративні властивості, що забезпечують результативність діяльності в емоціогенних ситуаціях. Стосовно розрізнення цих понять, в працях деяких авторів емоційна стійкість належить до сфери емоціональності. Відповідно до цієї позиції найбільш чітко її сутність охарактеризувала О.Чернікова. Вона розглядала емоційну стійкість з точки зору позитивної психологічної якості, згідно з якою емоція у відповідальні моменти досягає оптимального ступеня інтенсивності, зберігаючи при цьому стабільність якісних особливостей і стійку спрямованість на розв'язання поставлених завдань [127]. За визначенням С.Оя емоційна стійкість - це здатність до саморегуляції емоційним станом або властивість організму бути емоційно стабільним, тобто мати незначні зрушення у величинах, які характеризують емоційні реакції в різних умовах діяльності [84, 65].

Специфіка цього підходу по відношенню до статичної стабільності емоцій полягає в тім, що стійкість може бути витлумаченою недоцільним явищем музично-виконавської

діяльності. Тут простежується відсутність адекватного відображення динамічно-образної ситуації, недостатня гнучкість та здатність потрібного відображення образного змісту музичних творів. Це може мати місце тільки у випадку, коли емоційна стійкість і власне емоції протиставляються. Саме тому, Л.Аболін, досліджуючи емоційну стійкість суб'єктів, поряд з цим терміном розглядав поняття "стійкість емоцій". Автор зазначив, що "стійкість емоцій" слід трактувати як постійність емоційного переживання індивідів, їх схильність до відчуття емоцій певного знаку й модальності, а поняття "емоційна стійкість" - як стійкість продуктивності діяльності в напружених умовах. ЇЇ сутність полягає у прагненні досягти поставленої мети, відповідно підпорядковуючи цьому прагненню всі інші мотиви [3, 144].

Наукові дослідження з психології та музичної педагогіки виявили залежність якості діяльності в емоціогенних умовах від мотиваційної сфери індивідів. Зокрема, одна й та ж особистість може проявляти різний рівень емоційної стійкості по відношенню до мотивів, що спонукають її до активних дій: "... емоційна збудливість, пов'язана зі стресом, буде призводити чи не призводити до порушення діяльності в залежності від сили початкової мотивації" [93, 102]. Процес формування мотиваційної активності складається з двох етапів, а саме:

1-й етап - інтелектуальне "вживання" в спеціально створені уявні умови досягнення мети;

2-й етап - активація мотивів під час реального виступу в емоціогенних ситуаціях при мінімальних вольових зусиллях.

Проте такий зв'язок опосередкований емоційною регуляцією, оскільки емоції беруть участь у пошуках закономірностей можливого ряду предметних ситуацій; розчленуванні та інтеграції екстремальних умов; реалізації упереджуючого планування;

створенні автономності й оперативності напруженої діяльності; зверненні раціонального рівня саморегуляції. Процес емоційної саморегуляції обумовлюється емоційним досвідом особистості. У ньому звернуті інтегративні “успіхи - неуспіхи” здійсненої раніше діяльності: “Практика переконала: якщо дитина пережила радість від успіху в інтелектуальній праці, не пов’язаній з навчанням, вона по-іншому починає ставитися до труднощів у навчанні - прагне свідомо долати їх” [111, 253].

Отже, опираючись на вихідні положення другої концепції, сутність емоційної стійкості музикантів-інструменталістів має визначатися наступними складовими:

- динамічним співвідношенням емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів;

- особливостями прояву процесу психічної саморегуляції;

- попереднім емоційним досвідом (позитивним чи негативним).

Третя концепція сутності емоційної стійкості базується на єдності енергетичних й інформаційних характеристик психічних властивостей та теорії самоорганізації кібернетичних систем. Згідно з нею емоційна стійкість можлива на основі резервів нервово-психічної енергії, що пов’язана з особливостями темпераменту, силою нервової системи по відношенню до збудливості і гальмування. рухливості й лабільності нервових процесів, рівня тривожності чи невротизму.

Вперше взаємозв’язок стресоростійкості індивідів з силою-слабкістю нервової системи виявив В.Небиліцин, а пізніше вірогідність його положень підтвердилася в експериментальних дослідженнях К.Гуревича, В.Рождествєнської, В.Суворової. Суб’єктам з рухливою нервовою системою властива висока працездатність в емоціогенних умовах, а інертною - низька й супроводжується високою тривожністю. Проте, ця залежність

емоційної стійкості від нервової системи неоднозначна. У діяльності, пов’язаній зі стресовими ситуаціями, до бажаних наслідків може призводити то одна, то інша її властивість. Наприклад, в педагогічній практиці, щоб витримати дію емоціогенних подразників, потрібна сильна нервова система, а щоб бути стриманим у напружених умовах, необхідна рівновага нервових процесів тощо.

У цій концепції сутності емоційної стійкості важливе значення надається індивідуальним особливостям стресової толерантності суб’єктів в залежності від темпераменту. Як відомо, існує чотири типи темпераменту - сангвінік, холерик, флегматик, меланхолік. Вони найбільш чітко віддзеркалюються в формі реакцій та поведінки особистості в емоціогенних обставинах. Хоча в “чистому” вигляді індивіди з наявними рисами того чи іншого темпераменту зустрічаються рідко, все ж таки, провідні риси одного із чотирьох - підкоряють менш відображені компоненти інших і будують систему реакцій в складний, протирічний комплекс. В умовах концертної діяльності інструменталістів на естраді кожному типу темпераменту властива виконавська індивідуальність, яка проявляється в сенситивності, вразливості, активності, моториці та пластичності.

Прояв емоційної стійкості визначається також і психологічними аспектами. Наприклад, в напружених ситуаціях індивіди з тривожністю як рисою характеру піддаються впливу стресових подразників більш від тих, у кого дана властивість проявляється ситуативно. Проте тривожність не є абсолютною негативною рисою в процесі діяльності особистості. Так, високий рівень тривожності може виступати в ролі як позитивного, так і негативного фактору впливу на суб’єктів у стресових умовах. Крім того, існує “оптимум” тривожності зі своєю амплітудою, котра залежить від зовнішніх та внутрішніх стресорів.

При вивченні суб'єктивного ставлення особистості до стресових умов було помічено, що мало експресивні індивіди оцінювали такі обставини більш загрозливими. Стосовно цього, в сучасних педагогічних дослідженнях виділено п'ять типів емоційної виразності дітей:

- гіпертрофовано-експресивний;
- "артистичний";
- експресивний;
- адекватно-експресивний;
- понижено-експресивний [16, 94].

Класифікація суб'єктів по типах "екстраверти" та "інтроверти" надає можливість простежити індивідуальні відмінності їх стресової толерантності. За цими дослідженнями "екстраверти" менш схильні до реактивного гальмування в напружених умовах, ніж "інтроверти", що знижує рівень виконання діяльності перших. Розглядаючи спрямованість уваги в значних ситуаціях екзамену, помічається менша активність "екстравертів" в даних умовах ніж "інтровертів", при чому перші "включалися" в необхідний психічний стан вже після екзамену.

Схильність до впливу емоціогенних обставин залежить від ставлення індивідів до стресорів та суб'єктивної оцінки їх важливості. У цьому аспекті розподіляють суб'єктів на "репресорів", що подавляють у собі важкі переживання стресорів, та "приховувачів", які не визнають їх впливу. Саме "приховувачі" відзначаються меншою схильністю до дистресу і більш високою якістю діяльності.

Аналіз негативних проявів стресових ситуацій в залежності від усвідомлення індивідами відповідальності за результати виконання діяльності дозволив розподілити їх на три типи, відповідно ставленню до самих себе під час дії, а саме:

1-й тип - схильний оцінювати себе як жертву екстремальної ситуації, що підсилює дистрес;

2-й тип - також схильний оцінювати себе як офіру емоціогенної ситуації, але з доповненим ставленням до себе, як до “цінності”, що довірена тільки собі;

3-й тип - поєднує попередні характеристики, але з порівнянням властивостей прояву стресорів у себе й інших індивідів.

Слід зазначити, що найбільш високий рівень емоційної стійкості властивий індивідам другого типу. Реакція суб’єктів третього - в більшості випадків залежить від поведінки оточуючих.

У результаті зіставлення численних факторних аналізів особистості вводиться поняття афективної стійкості. Основними її ознаками є :

- відсутність невротичних симптомів та іпохондричних проявів;
- стійкість інтересів;
- терплячість;
- наполегливість і спокій.

Саме такі риси попереджують нервове напруження індивідів. Наприклад В.Сухомлинський з цього приводу писав, що “підлітки ... свідомо прагнуть утвердити в собі фізичну й духовну стійкість. Вони вбачають її не тільки в активній діяльності, а й у витримці, терплячості, вмінні зберігати самовладання у важких обставинах” [111, 303].

Невротичність, яка характеризується мірою чуттєвості суб’єктів до емоційних ситуацій, мірою збудження, здатністю до самооцінки й контролю, також визначає сутність емоційної стійкості. Погоджуючись з цим, слід наголосити на існуванні її двох гіпотетичних особливостей, а саме:

- суб’єкти емоційно стійкі, якщо їх емоційна збудливість, незалежно від дії сильних подразників, не перевершує “порогової” величини;

- індивіди емоційно стійкі, бо, незважаючи на сильне емоційне збудження, вони зберігають високу продуктивність діяльності.

Отже, простежується два напрямки дослідження емоційної стійкості: фізіологічний та структурний. Перший - характеризується вивченням залежності даної властивості від особливостей нервової системи, а другий - з’ясуванням регулятивних структур і пошуком окремих механізмів у вигляді самоконтролю.

Виходячи з третьої концепції, емоційну стійкість інструменталістів можна було б охарактеризувати як таку якість, яка дозволяє надійно виконувати музичні твори в стресових ситуаціях на основі природжених властивостей нервової системи та психологічних особливостей особистості. Проте хибність даного підходу простежується в численних експериментальних дослідженнях [3; 4; 5; 68; 125; 126; 133 та інші]. Емоційна стійкість може бути інтегративною властивістю, рисою особистості, психічним станом тощо. Раціональне зерно в зазначеній концепції - наголошення на особливій ролі емоційного збудження в екстремальних умовах діяльності, оскільки воно характеризується станом активізації різноманітних музично-виконавських функцій інструменталістів та підвищенням психічної готовності до несподіваних дій. Таким чином, емоційне збудження є необхідною умовою використання ресурсів виконавців для надійності гри. На основі цього, у визначенні емоційної стійкості психологічні й психофізіологічні параметри слід враховувати поряд з іншими характеристиками музикантів, які впливають на здатність успішно відтворювати інформацію в напружених обставинах.

Узагальнюючи вищевикладену інформацію, слід зазначити, що сутність емоційної стійкості інструменталістів також повинна ґрунтуватися на вихідних положеннях третьої концепції, тобто:

- емоційна стійкість музикантів може визначатися психофізіологічними особливостями нервової системи, а не тільки психолого-особистісними властивостями саморегулюючих механізмів чи ступенем емоційно-впливаючих факторів;

- значення того чи іншого психофізіологічного параметра для емоційної стійкості інструменталістів має обумовлюватися багатьма внутрішніми (властивостями особистості) й зовнішніми умовами концертно-виконавської діяльності.

Сутність четвертої психологічної концепції полягає у виявленні емоційних характеристик емоційної стійкості, їх мінливості чи статичності, оскільки емоція з внутрішньою необхідністю зароджується на основі співвідношення позитивних або негативних наслідків дії до потреби, яка складає її мотив та вихідне спонукання.

За цією концепцією О.Чернікова трактувала емоційну стійкість як відносну стійкість оптимального рівня інтенсивності емоційних реакцій та як стійкість якісних особливостей емоційних станів, тобто стабільну спрямованість емоційних переживань за їх змістом на позитивне вирішення поставлених завдань [127]. Іншої думки дотримувалася А.Ольшанникова. За її переконаннями, для емоційної стійкості властиве чітке домінування позитивних емоцій, бо саме стійка перевага позитивних емоцій є головною детермінантою емоційної стійкості [81]. На основі наслідків експериментального дослідження визначаються динамічні (інтенсивність, гнучкість, лабільність) і змістовні (види емоцій і почуттів та їх рівень) характеристики емоційного процесу, який супроводжує діяльність в екстремальних обставинах. До емоційних детермінант належать:

- емоційна оцінка ситуації;

- емоційне упереджене захоплення процесом та результатами діяльності;

- емоційний досвід індивідів;

- емоційні відчуття безпосередньо в даних умовах.

Досліджуючи емоційну стійкість, емоції можна класифікувати в чотири групи:

перша - переживання, які виникали ще до інформації про умови майбутньої діяльності;

друга - емоції, пов’язані з формуванням мети перед самою діяльністю;

третя - емоції, що з’явилися безпосередньо в процесі виконання техніко-тактичних програм;

четверта - емоції, викликані оцінкою проміжних результатів та формуванням нової програми й засобів її реалізації [5, 143].

Опираючись на гедоністичні психологічні концепції, згідно з якими діяльність суб’єктів підкоряється принципу максимізації позитивних і мінімізації негативних емоцій, необхідно констатувати, що вирішальним показником, який визначає емоційну стійкість, є знак та інтенсивність емоцій, від яких залежить успіх сценічної діяльності. Емоції “можуть посилювати, а можуть і послаблювати психічну напруженість учнів, надавати їй позитивного або негативного характеру” [67, 58].

У період діяльності особистості емоції виконують такі функції:

- пошук закономірностей можливих предметних ситуацій;

- підтримка необхідного рівня активності дій;

- розчленування й реалізація мети та мотивів;

- підготовка та реалізація техніко-тактичних дій;

- оцінювання проміжних та кінцевих результатів і спонукання до можливої корекції програми дій.

Емоційна сфера регулює адаптивну поведінку індивідів в процесі діяльності, оскільки емоції оцінюють сприйняту інформацію про зовнішній і внутрішній світ, відчуття якого кодуються в формі суб'єктивних образів. Емоційна адаптація поведінки особистості здійснюється через оцінювальну, ідеоторну та синтезуючу функції. Оцінювальна функція сприяє емоційному відображенню ситуації завдяки глибині та якісній своєрідності переживань. Ідеоторна функція емоцій упереджує результат дій в уяві та провокує себе в нього. За допомогою синтезуючої функції індивіди можуть чітко уяснити ситуацію, навіть за умови її невизначеності. Функції емоцій в педагогічній практиці вбачаються у посиленні сприйняття й усвідомлення матеріалу та в оптимізації взаємодії між учнями і вчителями тощо.

Зазначені психолого-педагогічні дослідження четвертої концепції надають підстави виділити передконцертні та концертні емоції виконавців, функції яких полягають у наступному:

- підтримці потрібного рівня активності дій в процесі формування початково-вихідної мотивації, техніко-тактичних програм, мети та їх реалізації;

- надання емоційного змісту музичним уявленням під час засвоєння матеріалу та відтворення його на естраді, що посилює артистизм;

- посиленні динамізму передачі інформації слухачам засобами відповідної емоційно-виразної реакції.

На основі вихідних положень четвертого підходу щодо дослідження сутності емоційної стійкості, дану властивість музикантів-інструменталістів також слід трактувати не як застійність емоційних переживань, а як таку стабільність змісту емоцій, котра відповідає ситуації, що переживається виконавцями

під час гри і знаходиться з нею в адекватних динамічних співвідношеннях.

Таким чином, на основі аналізу та синтезу характеристик кожного напрямку дослідження проблеми емоційної стійкості простежується її сутність відповідно до специфіки сценічно-виконавської діяльності музикантів, а саме:

1) під емоційною стійкістю інструменталістів слід розуміти інтегративну властивість особистості, що сприяє високому рівню надійності гри в умовах негативного впливу різноманітних емоціогенних факторів;

2) інтегративна властивість має визначатися як співвідношення мотиваційних, вольових, інтелектуальних та емоційних якостей виконавців з урахуванням їх психофізіологічних особливостей;

3) основними компонентами емоційної стійкості музикантів повинні бути:

- адекватність емоційної оцінки ситуації (відповідність емоційних реакцій);

- гармонійність відношення між всіма параметрами музично-виконавської діяльності в емоціогенних умовах;

- емоційна реактивність (збудливість);

- здатність контролювати астенічні емоційні стани.

Питання для самоконтролю

1. Емоційний стрес і зміни в результативності діяльності інструменталістів.

2. Концепція емоційно-вольової стійкості музикантів-інструменталістів.

3. Емоційна стійкість – як інтегративна властивість особистості.

4. Класифікація та функції емоцій.

2.2 Внутрішні фактори емоційної стійкості та особливості їх впливу на результативність інструментально-виконавської діяльності

В умовах підвищеної психологічної напруги, яка виникає під час концертних виступів, емоційна стійкість інструменталістів складає основу їх виконавської надійності. У таких емоціогенних ситуаціях підвищується активація фізіологічних і психологічних функцій, а завдяки емоційній стійкості створюється зворотна ем

Наявні відмінності в трактуванні загальної сутності емоційної стійкості ускладнюють точність визначення її детермінант. Проте, вони простежуються при аналізі факторів впливу на зазначену властивість особистості. До внутрішніх факторів належать:

- рівень збудження, який залежить від індивідуальних характеристик емоційної реактивності індивідів;

- особливості нервової системи суб'єктів;

- соціально-психологічні властивості особистості, набуті в процесі діяльності та розвиненість інтелекту [4; 23;72].

Критерієм в оцінці емоційної стійкості повинна бути результативність діяльності в напружених умовах, тобто результат, який характеризується успішністю досягнення поставленої індивідами мети. На такій основі головним критерієм емоційної стійкості суб'єктів вважається надійність відтворення професійних умінь та навичок, оскільки тут увага приділяється змінам якості діяльності в бік покращання або погіршення. При цьому можуть враховуватися різноманітні просторово-часові ознаки: швидкість, точність, ритм, частота тощо.

У науково-методичній та музикознавчій літературі зазначені компоненти досліджувалися окремо від емоційної стійкості інструменталістів або в тісному зв'язку з загальними проблемами їх

виконавської діяльності (А.Алєксєєв, Й.Гофман, М.Давидов, Л.Маккіннон, К.Мартінсен). У першому випадку простежується складність у виявленні залежності між вищевказаними компонентами і результатами діяльності в екстремальних умовах. У другому - всі компоненти розглядаються, перш за все, як характеристики рівня загальної виконавської майстерності музикантів. Разом з тим слід зазначити, що критерієм продуктивності впливу емоційної стійкості інструменталістів на результат концертної діяльності є злагодженість відтворення тих чи інших компонентів. Саме злагодженість всіх відпрацьованих (доведених до автоматизму) виконавських складових забезпечується високим рівнем емоційної стійкості музикантів.

На досягнення такого рівня емоційної стійкості безпосередній вплив має емоційне збудження, яке залежить від індивідуальних особливостей емоційної реактивності особистості (1-й внутрішній фактор). Стосовно цього фактора слід наголосити, що він визначає характер першої фази реакції індивідів на емоціогенні подразники (фази емоційного збудження). Взагалі індивідуальні особливості емоційної реакції проявляються при зіставленні емоційної стійкості та емоційної збудливості, як-от: більша емоційна збудливість узгоджується з більшою емоційною стійкістю; більша емоційна збудливість узгоджується з меншою емоційною стійкістю; слабка емоційна збудливість пов’язується з більшою емоційною стійкістю; слабка емоційна збудливість пов’язується зі слабкою емоційною стійкістю.

Динаміку міри збудження на результативність діяльності Я.Рейковський виклав в такий континуум: “... від змін, що проявляються в тих випадках, коли суб’єкт ефективно справляється зі стресом (мобілізація, подолання стресу, контроль над проявом емоцій), до тих, котрі свідчать про значні порушення саморегуляції

(деструкція дій); негативним полюсом цього континуума є незапланований зрив" [93, 262]. Таким чином, простежується існування порогової величини емоційного збудження, де амплітуда першої її "частини" позитивно впливає на успішність діяльності, а другої - негативно.

Виявляється п'ять теоретичних підходів щодо проблеми регуляції міри збудження. Методологічною платформою першого підходу є теорія спонукання, за якою спостерігається покращання результатів діяльності зі збільшенням збудження. В основі другого - лежить теорія перевернутого "у" (закон Йеркса-Додсона). Згідно з ним успішність діяльності підвищується разом з емоційною збудливістю, але до певної міри, після чого спостерігається пониження результативності дій. Третій - базується на пороговій теорії і вказує на швидку дезорганізацію діяльності після росту збудження до певного рівня. Четвертий - розглядається з позицій теорії релаксації. Акцент тут ставиться на астенічних емоціях, котрі зменшують напругу. П'ятий підхід опирається на теорію "оптимального збудження". Слід зазначити, що остання теорія (на відміну від попередніх) знайшла практичне підтвердження в дослідженні Ю.Ханіна. Автор вказував на існування у кожного індивіда "зони оптимального функціонування", де відбувається покращання ефективності діяльності [137].

Кожен індивід має свою внутрішню систему "оптимуму" збудження, тобто критерії оптимальності не задаються ззовні, а виробляються в процесі зростання професійної майстерності. Крім того, навіть фізіологічний і психологічний "оптимум" збудження не відповідають один одному. Так, фізіологічним "оптимумом" вважається рівень збудження, який вимагає від суб'єктів мінімальних затрат фізичної енергії, а психологічним - при якому

без вольових зусиль здійснюється активація слідів у довгочасній пам’яті.

Емоційне збудження пов’язується з тривогою особистості. У даному випадку спостерігаються суттєві відмінності у визначенні впливу тривожності на прояв емоційної стійкості індивідів. Наприклад, незначна тривога сприяє підвищенню емоційної стійкості та активно регулює діяльність суб’єктів в екстремальних умовах. Проте, У.Джеймс розглядав тривожність як фактор емоційної нестійкості, який викликає надмірну збудливість і розгубленість [33].

Недостатня професійна підготовка індивідів до емоціогенних умов значно підвищує емоційне збудження і, тим самим, призводить до порушення довільних та мимовільних рухів.

Отже, вищевикладена інформація дає підстави охарактеризувати індивідуальний “оптимум” збудження музикантів-інструменталістів як прояв ними такої інтенсивності тривоги, яка мобілізує фізіологічну сферу без надмірної психологічної напруги й забезпечує високий рівень надійності гри в концертних виступах.

Створення зазначеного “оптимуму” залежить, в першу чергу, від сили мотивації. Більш сильна мотивація діяльності суб’єктів в емоціогенних умовах, в мить допущення ними помилки, викликає високий ступінь емоційного збудження, тобто перевищує його порогову величину. Проте навіть надмірна така тривога не завжди “руйнує” злагодженість відтворення засвоєного матеріалу, оскільки її протиставленням може бути сила початково-вихідної мотивації. Саме вона є домінуючою при негативному впливі зовнішніх стресорів на емоційну стійкість індивідів. Сила початково-вихідної мотивації, яка спонукає до діяльності, залежить від ситуативних (мотиваційних подразників, оцінки можливого результату) та особистісних факторів, що визначають рівень постійної мотивації.

Стосовно завищеної сили початково-вихідної мотивації говорив ще Ж.Русо: “Пристрасті роблять нас слабкими, тому що для їх задоволення потрібно було б більше сил, ніж надала нам природа. Скорочуйте бажання: це все одно, що збільшувати свої сили; хто може більше ніж бажає, у того є залишок їх …” [49, 251].

У результаті теоретичного аналізу була виявлена залежність надійності відтворення індивідами засвоєної інформації від ступеня домінування позитивних або негативних відчуттів та емоцій оцінки проміжних результатів. Стійкі переживання позитивних відчуттів в напружених умовах сприяють утворенню “оптимальної” міри збудливості. Хоча негативні емоції в зазначених ситуаціях виникають, а подеколи навіть можуть супроводжувати суб’єктів протягом всього періоду діяльності, їх потрібно відхилювати та не закріплювати в короткочасній пам’яті і сприймати тільки позитивні. Так, Б.Басаров зазначав, що “особистість може зберегти стійку поведінку без переживання внутрішньої напруги, володіючи здатністю знецінювати значення негативних емоцій, перетворивши їх в позитивно значущі” [14, 53]. У психологічних дослідженнях наголошується на необхідності уміння свідомо нейтралізувати негативні відчуття й перетворити їх в позитивні шляхом знецінення значення перших і спрямування уваги на інші об’єкти діяльності. Нівелювати надмірне емоційне збудження рекомендується завдяки переключенню уваги зі стану самопочуття на зміст роботи.

Проте, слід наголосити на тому, що існує неоднозначність впливу негативних відчуттів на міру емоційного збудження індивідів в залежності від сили початково-вихідної мотивації. Наприклад: досить низька потреба викликає незначні порушення діяльності і пов’язані з ними негативні переживання сприяють пасивності суб’єктів; при середній силі початково-вихідної мотивації негативні емоції, які виникли на основі неякісного відтворення інформації,

діють в цілому активуючи і призводять до мобілізації зусиль; велика сила потреби при негативних відчуттях викликає таке підвищення рівня збудження, яке може створити появу ознак дезорганізації.

Таким чином, на основі вищенаведених психолого-педагогічних даних щодо емоційного збудження, можемо зазначити:

- корекція сили початково-вихідної мотивації в той чи інший бік має сприяти створенню “оптимального” збудження музикантів в процесі інструментальної підготовки до сценічної діяльності;

- виключення з обсягу уваги інструменталістів об’єкту “самопочуття” і переключення її на емоційно-образний зміст творів повинне знижувати надмірне емоційне збудження.

В структурі механізму емоційної регуляції провідна роль належить емоціям, які спонукають до участі в регуляції цілісних актів діяльності й окремих виконавських рухів. Саме спонукальні відчуття здійснюють відповідний вплив на регулюючі функції емоцій “впевненості - сумніву” та емоцій “оцінки результатів”. Проте, останні, володіючи відносною самостійністю, можуть у відповідній мірі модулювати спонукання до змін по лінії зворотного зв’язку. Взаємовплив емоцій “впевненості - сумніву” й емоцій “оцінки результатів” простежується в тому, що перші обумовлюють ступінь вираження останніх у відповідно конкретній виконавській дії. Обумовленість впевненості відбивається на неузгодженості бажаних і реальних результатів. Емоції “оцінки результатів”, в свою чергу, викликають зрушення впевненості в наступних діях в бік зменшення при демонструванні неякісної діяльності та збільшення - при успішній. В процесі відтворення засвоєного матеріалу перед аудиторією музиканти знаходяться на грані рівня домагань та невідомості оцінки результату, а це породжує хвилювання, яке заважає виявляти знання, котрими вони добре володіють.

Отже, такий відповідний взаємозв'язок у механізмах емоційної регуляції, також повинен допомагати досягненню "оптимального" збудження інструменталістам в період їх концертного виступу, завдяки пріоритетності відчуттів впевненості над емоціями сумніву.

Другим внутрішнім фактором, який детермінує емоційну стійкість індивідів є їх психофізіологічні особливості.

У психологічному аспекті поведінку особистості в емоціогенних ситуаціях вивчається в залежності від властивостей нервової системи. Зниження працездатності (під час довгочасної одноманітної діяльності) було виявлено у суб'єктів слабкого типу нервової системи, раніше ніж у піддослідних сильного. При чому перші можуть більше реагувати на довгочасне повторення монотонних подразників, ніж останні. Крім того, індивіди зі "слабкою" нервовою системою стрес монотонії проявляли у випадках дефіциту зовнішньої директивної інформації. Слабкій нервовій системі, на відміну від сильної, недостатньо власних внутрішніх енергетичних ресурсів для підтримки функціонального тонуса в період дії стрес-факторів. З іншого боку, спостерігається більша перцептивна чуттєвість людей "слабкої" нервової системи ніж "сильної", а це означає можливість впливу на емоційну стійкість інших особливостей нервової системи.

Діяльності особистості в напружених обставинах властиво два напрямки прояву емоційної стійкості: сенсорного та моторного. Вони кореляційно пов'язані між собою, але по різному залежать від сили-слабкості нервової системи. Сенсорна стійкість досить мало визначається балансом нервових процесів, проте, все ж таки, в деяких випадках простежується його дія. Так, "сильні" індивіди переважають "слабких" в здатності запам'ятовування інформації в ускладнених умовах. При відтворенні матеріалу у суб'єктів "слабкого" типу - розподіл уваги погіршується в порівнянні зі

звичними ситуаціями, а в людей сильного типу, навпаки, - покращується. Моторна стійкість корелює з природженими властивостями нервової системи досить сильно.

У музичній діяльності також простежується вплив сили-слабкості нервової системи на емоційну стійкість інструменталістів через динамічну й статичну витривалість. Під останньою розуміється здібність довгочасно виконувати твори без заниження рівня інтенсивності та якості відтворення матеріалу. Тому виконавці зі слабкою нервовою системою надають перевагу мініатюрам. Значна залежність естрадного самопочуття спостерігається від типу темпераменту інструменталістів, природна основа якого пов'язана з різними проявами нервової системи (силою, рівновагою, швидкістю). Під час виступів перед публікою, в більшості випадків, негативні властивості того чи іншого типу темпераменту дають про себе знати і, навіть, підсилюються. Проте, за допомогою систематичних тренувань небажані прояви темпераменту можна нівелювати, а потрібні – покращити і зробити їх домінуючими.

Вплив властивостей нервової системи на поведінку в педагогічному процесі було помічено ще Я.Коменським, С.Русовою, В.Сухомлинським, К.Ушинським та іншими дидактами. Так, С.Русова зауважувала, що "енергія" дитини виявляється не лише в тих чи інших результатах роботи, але й у напруженні самого темпу в роботі, з яким вона ставиться до свого темпераменту" [96, 31]. Пізніше В.Сухомлинський наголошував на необхідності знань педагогом особливостей нервової системи, щоб завдяки її гнучкості навчитися керувати психічним станом під час спілкування з учнями [112, 426].

Більшість авторів сучасних наукових праць довели непостійність нервової системи в детермінації емоційної стійкості індивідів (Л.Аболін, Л.Бучек, А.Готсдінер, М.Дяченко,

В.Пономаренко, та інші). Результати досліджень засвідчують, що показники вегетативних реакцій, які підтверджували емоційне реагування на дію стресових умов, прямо не характеризують емоційну стійкість. Вчені зробили важливі висновки за якими людина в умовах реальної загрози життю спирається на природні захисні механізми (інстинкти, безумовні рефлекси, орієнтировочні реакції, активацію енергетичних ресурсів) і набуті навички, вміння)". Вивчаючи психофізіологічні кореляції емоційної стійкості, виявляємо, що у індивідів з високою кваліфікацією провідними є психологічні детермінанти, а в молодих спеціалістів спортивної діяльності – властивості нервової системи, найбільше значення серед яких має сила збудливих процесів. Тобто із зростанням професійної майстерності особистості вплив особливостей нервової системи нівелюється.

Таким чином, аналіз вищеподаної інформації надає підстави зазначити:

– при низькій майстерності гри на музичних інструментах результативність сценічної діяльності має бути пов'язана з особливостями нервової системи студентів;

– з розвитком виконавської майстерності прояв емоційної стійкості музикантів повинен тільки частково залежати від типу нервової системи та деяких властивостей темпераменту;

– високого рівня емоційної стійкості під час гри на естраді можуть досягти фахівці з будь-якими характеристиками нервової діяльності (силою, рухливістю, рівновагою).

Третім внутрішнім фактором впливу на емоційну стійкість індивідів є соціально-психологічні властивості набуті в процесі діяльності та розвиненість інтелекту. При формуванні професійної майстерності у суб'єктів розвивається психологічна стійкість під впливом умов й вимог самої діяльності. Елементами її системи є

емоційні, мотиваційні, вольові, інтелектуальні властивості особистості. Саме сукупність зазначених елементів в їх співвідношенні з зовнішніми умовами і конкретизацією завдань процесу адаптивної поведінки складають динамічну структуру психологічної готовності індивідів до адекватної реакції в емоціогенних ситуаціях. Для її цілеспрямованої підготовки необхідно:

- сформувати у суб'єктів образи структури дій, які слід здійснювати як "відповідь" на вплив можливих стрес-факторів під час сценічної діяльності;

- виробити загальний психофізіологічний стан організму, що забезпечить швидкість та надійність активації відповідних слідів у довгочасній пам'яті індивідів в екстремальних обставинах;

- розвинути основні вольові якості особистості з їх пріоритетністю в загальній системі саморегуляції поведінки в умовах емоційної напруги [116, 20].

Формування образів структури дій, що здійснюється як "відповідь" на вплив стрес-факторів проходить більш якісно коли вони кодуються одночасно з матеріалом під час попередньої підготовки індивідів до діяльності в екстремальних ситуаціях. Саме одночасне засвоєння такої інформації забезпечує поступове збільшення емоційної насиченості і розвиток соціалізованих засобів проявлення відчуттів, які піддаються довільному контролю. Наявність емоційності при засвоєнні матеріалу та відповідної чуттєвої реакції на соціальну сферу діяльності – умова підвищення ефективності цього процесу, бо психологічна готовність суб'єктів знижується по мірі оскудіння емоційної сфери та її функціональних можливостей. Основними феноменами емоційного оскудіння є: відсутність або неадекватність емоційного "відклику" на соціальну ситуацію; відсутність засобів відображення емоційного стану;

відсутність зацікавленості, бажання, позитивної мотивації, дисциплінованості; пасивності в досягненні мети; послаблення динамічної та цілеспрямованої функції мотивів.

На основі експериментальних досліджень виділяється дві групи індивідів по відношенню до їх емоційно-рухової активності при стресовій ситуації. Перша група – схильна до активної емоційної реакції під час діяльності в зазначених умовах, що сприяє правильному вибору арсеналу запланованої поведінки. Проте, нераціональна активація емоційно-рухових реакцій може супроводжуватися втратою окремих необхідних дій і призводити навіть до дезорганізації діяльності. При цьому не правильно використовуються сліди пам'яті і знижується контроль за власними діями. Для суб'єктів другої групи – характерне зниження емоційно-рухової активності, зменшення спонукальної ролі вольових процесів. В ситуаціях, які вимагають прискорену реакцію, індивіди цієї групи проявляють пасивну, апатичну поведінку. Тому у особистості виникає потреба заздалегідь до емоціогенних умов виробити такий психофізіологічний стан, який забезпечить адекватну реакцію організму на дію подразників і, тим самим, сприятиме прояву емоційної стійкості в стресових обставинах.

Одним з важливих компонентів самовиховання до діяльності в напружених ситуаціях є вміння управляти саме темпом психічних процесів - потрібно фіксувати в своїй свідомості еталони швидкого і повільного темпів. Для цього ефективні вправи на порівняння, тобто "якщо свідомо чергувати то швидкий то повільний темп рухів, то будуть вироблені й зафіксовані потрібні акцептори дій, своєрідні орієнтири-вимірники, необхідні для здійснення тих чи інших дій в потрібному темпі…" [37, 95]. Доцільно відпрацьовувати плавні рухи незалежно від активного чи пасивного емоційного стану. Такі

вправи формують темп психічної активності суб'єктів, виховують впевненість у своїх силах.

Виробці загального психофізіологічного стану організму, який забезпечує швидкість активації відповідних слідів у довгочасній пам'яті в екстремальних умовах сприяє наявність у особистості розвиненої здібності до рефлексивної діяльності. Управління своєю поведінкою досягається на основі високорозвиненого зворотного психічного зв'язку, його сутністю є усвідомлене суб'єктивно-психічне відображення динаміки широкого комплексу психофізіологічного стану, що базується на взаємодії екстероцептивної, пропріоцептивної та інтероцептивної аналізаторних систем. Завдяки рефлексивній діяльності покращується ефективність самоуправління (саморегуляції), оскільки індивіди відчувають і усвідомлюють механізми корекції своєї поведінки. Запам'ятавши внутрішній стан при засвоєнні матеріалу і виконанні відповідних дій, суб'єкти можуть довільно "викликати" ці відчуття під впливом стрес-факторів і, в кінцевому результаті, оптимізувати діяльність.

Вольові якості особистості, розвиваються в процесі практичного виконання дій. Найпростішим проявом вольової активності є вольові процеси, під якими розуміються види довільного сприйняття, запам'ятовування, відтворення, мислення та уявлення, що вимагають мобілізації вольових зусиль для подолання труднощів. Сутність вольового зусилля зводиться до стану внутрішньої психічної напруги, необхідної для формування професійних навичок і подолання перешкод на шляху до досягнення мети. Воно "викликається" кожного разу усвідомлено, коли індивід відчуває дефіцит енергії чи інформації та прагне мобілізувати свої творчі резерви. Вольове зусилля тісно пов'язане з мотивами, але не ототожнюється з ними і не вичерпується їх силою. Звичайно,

потреби, як мотиваційне джерело вольової активності, стають базальним психічним регулятором поведінки. Важливими компонентами мотиваційної структури є бажання та прагнення. Якщо в бажаннях як усвідомлених переживаннях внутрішньої потреби, мета діяльності тільки окреслюється і виражається проблематично, то в прагненнях, вона ставиться категорично. Саме в прагненнях вперше проявляється вольове зусилля, яке становить основу вольової регуляції в емоціогенних обставинах. Емоційна нестійкість проявляється у випадках, коли в індивідів спостерігається занижений рівень мотивації поведінки. Тому керування емоційною стійкістю базується на основі виховання в особистості позитивно-соціальних мотивів діяльності й активізації у неї вищих почуттів.

Вольова регуляція (саморегуляція) діяльності – це вид психічної регуляції, завдяки якому суб'єктами усвідомлено поборюються ускладнення процесу засвоєння та відтворення матеріалу. Об'єктом вольової саморегуляції вважається організація психічних функцій. Екстремальні ситуації надають особливого значення даному виду психічної саморегуляції, бо під впливом стрес-факторів виникає нагальна потреба зберегти чи відновити організацію фізіологічних і психологічних функцій особистості. Стихійно-мимовільна вольова саморегуляція не можлива, а здійснюється тільки на рівні свідомості. Проте, окремі виконавські рухи, котрі піддаються саморегуляції, можуть не усвідомлюватися людиною і відтворюватися завдяки моторній пам'яті. Вольова регуляція поведінки в стресових умовах не можлива без взаємовпливу волі й емоційної сфери суб'єктів. Вона постійно потребує емоційного підкріплення й одночасно керує емоціями та відчуттями, а це стимулює дію одних і гальмує інші. Так, ще В.Вундт наголошував, що "вольові процеси виникають … завжди під

впливом почуттів незадоволення, які викликають різноманітні зовнішні рухові реакції, в результаті чого з'являються контрастні почуття задоволення, як їх наслідок" [91, 61].

Одиничні вольові процеси реально проявляються у вольових психічних станах: загальній активності, оптимізмі, зацікавленості, мобілізаційній готовності тощо. Вони складають основу формування вольових якостей індивідів. Однак, на рівні психічних станів у суб'єктів, досить часто, простежуються окремі з них, які ще не стали рисами характеру і проявляються лише ситуативно, а не як генералізований спосіб поведінки в емоціогенних обставинах. Вольова якість стає властивістю особистості в тому випадку, коли вона проявляється в узагальненому способі повсякденного відношення до засвоєння та відтворення складових діяльності і в період роботи над ними, і під час безпосередньої реалізації в стресових умовах. На високому рівні розвитку професійної майстерності такі якості набувають рис звичок та виступають як форми "нормальної" вольової активності в будь-яких ситуаціях, незалежно від їх складності.

Вольові якості розподіляються на позитивні та негативні. Основними позитивними якостями індивідів є: ініціативність, рішучість, сміливість, витримка, наполегливість, мужність, організованість, дисциплінованість, діловитість. Ці вольові якості терміни яких вживаються з частками "не" або "без", а також упертість, лінивість, пасивність, малодушність, боягузтво - відносяться до негативних. Найважливішою мотиваційно-вольовою властивістю особистості вважається цілеспрямованість. Вона визначає зміст і рівень розвитку всіх інших якостей. Сутність стратегічної цілеспрямованості зводиться до вміння керуватися в процесі діяльності визначеними принципами та ідеалами. Оперативної – до вміння ставити чітку мету, як для окремих

виконавських дій, так і для загального процесу поведінки і не відхилюватися від неї протягом діяльності в стресових умовах.

Таким чином, в результаті аналізу вищевикладеного матеріалу щодо психологічної готовності до поведінки в напружених ситуаціях, можемо зазначити: що надійної гри в концертних виступах інструменталістам слід досягати за допомогою чіткого уявлення музичної інформації у вигляді текстових і виконавських компонентів (образів структури дій); розвиненої здібності до рефлексивної діяльності; активної вольової участі в корекції психічних станів.

Слід наголосити на залежності прояву емоційної стійкості від розвитку інтелекту та рівня інформованості особистості. Чим вище інтелектуальний рівень індивідів, тим менше затрачується зусиль на утримання оптимального емоційного стану в стресових умовах. Включення інтелекту між негативними стимулами і можливою відповідною реакцією підвищує стійкість до впливу фрустраторів в діяльності пов’язаній з емоціогенними ситуаціями. Важливим фактором для підтримки й реалізації емоційної стійкості вважається усунення суб’єктом “дефіциту інформації”. Досконала підготовки до публічного виступу, знання та інформованість особистості знімають негативні емоції та надмірне хвилювання. В процесі експериментальних досліджень М.Дяченко й В.Пономаренко виявили, що спеціалістам з високим рівнем знань, умінь і навичок характерні стенічні емоції, з середнім – хвилювання та тривога, з низьким – надмірна емоційна напруга [35, 111]. Недостатнє засвоєння інформації умінь та навичок індивідом в процесі складної діяльності призводить до переходу на більш прості дії, закріплені в попередній практиці. Саме стереотипні навички в емоціогенних умовах виконуються ще швидше і більш автоматизовано, а слабо

натреновані дії можуть зовсім розпадатися чи відтворюватися під контролем активної довільної уваги.

Отже, можемо зазначити, що формування надійності гри у студентів-інструменталістів слід розглядати в залежності від розвиненості їх інтелектуальної сфери й ступеня володіння техніко-тактичною майстерністю, оскільки усунення дефіциту інформації та належний розвиток інтелекту мають забезпечувати швидку активацію роботи пам'яті в процесі музично-виконавської діяльності.

Питання для самоконтролю.

1. Рівень збудження та його залежність від індивідуальних особливостей емоційної реактивності музикантів-виконавців.

2. Особливості нервової системи – як детермінанта емоційної стійкості інструменталістів.

3. Соціально-психологічні властивості емоційної стійкості музикантів.

4. Вольова саморегуляція в період підготовки інструменталістів до виконавської діяльності.

2.3 Вплив зовнішніх факторів на емоційну стійкість майбутніх учителів музики

Першим зовнішнім фактором впливу на емоційну стійкість є емоціогенність умов, в яких відбувається діяльність індивідів. Зовнішнім збудником емоцій може бути будь-який вплив стрес-факторів на рецептори, що передають інформацію про властивості об'єктів та подій і одночасно несуть зміни афективного характеру [126, 36-37]. Такі зміни викликаються угрупуваннями подразників, котрі сприяють появі неприємних фізичних відчуттів та відверненню

уваги, а вплив навіть одного з них створює емоціогенну ситуацію з двома напрямками дії:

перший - суб'єктам пред'являються вимоги, які сприймаються як перевершення власних можливостей адекватної відповіді на них (ефект дистресу);

другий – індивіди здатні реалізувати свої можливості та "відповісти" на такі вимоги і, завдяки цьому, досягти бажаних наслідків своєї діяльності.

Отже, простежується взаємозв'язок компонентів системи "суб'єкт-середовище", де ставляться "вимоги" як середовища до суб'єкта так і, навпаки, суб'єкта до середовища. Реальне чи потенційне їх незадоволення і тим, і іншим, призводить до дезорганізації поведінки. Існують, також ситуації, коли вплив зовнішніх подразників одночасно спричиняє задоволення та незадоволення індивідів. Цей конфлікт між стресорами "першого" й "другого" рівнів може розв'язатися перемогою будь-якого з них.

Емоціогенність ситуації визначається силою та часом дії зовнішніх подразників. Основними показниками сили є інтенсивність впливу й раптовість виникнення стресорів. Відповідну залежність знака емоцій від інтенсивності сенсорного подразника виявляється таким чином: ледь помітний вплив зовнішніх стресорів викликає досить мале чуттєве забарвлення; поступове збільшення інтенсивності впливу до оптимальної величини підвищує позитивне чуттєве забарвлення; надмірна інтенсивність дії подразника спричиняє негативне чуттєве забарвлення.

Простежується закономірність зміни пам'яті суб'єктів від інтенсивності стрес-факторів. Зокрема, під час незначного збільшення впливу емоціогенних умов, у індивідів не адаптованих до цих факторів, в довгочасній пам'яті зберігається стійкість, а в короткочасній – вона підвищується. За таких обставин у оперативній

пам’яті спостерігається збереження ефективності операцій, а в деяких випадках, - незначне її зниження. Під дією досить сильних подразників активація слідів у довгочасній пам’яті погіршується, короткочасна – відзначається варіативністю: від різкого звуження обсягу інформації, до сильного розширення з її миттєвим перенесенням до довгочасної пам’яті. В період адаптації індивідів до стресових умов у довгочасній пам’яті зберігається стійкість, а в короткочасній – зменшується варіативність і проявлялася тенденція до розширення обсягу. Проте, з ростом кількості помилкових відтворень інформації оперативна пам’ять активізується [129, 31].

Раптова поява стрес-фактору, як правило, викликає надмірну реакцію організму, але неодноразове повторення зменшує його “привабливість” та емоційне значення. Проте таке повторення сенсорного подразника не завжди призводить до зазначених наслідків. Коли суб’єкти ще навчаються сприймати стресори цього виду, повторення протягом відповідного часу збільшує їх “привабливість”, але з накопичуванням досвіду негативна реакція нівелюється. Слід також зазначити, що повторення не зменшують силу дії подразників за таких умов:

– вони розподілені в часі зі значними інтервалами;

– їм притаманні незвичні властивості;

– подразники виступають кожного разу в нових конфігураціях, які стають більш складними, а різниця між їх елементами – більш завуальованою;

– вони відносяться до категорій стресорів безпосереднього впливу на фізичний стан організму (сильні термічні дії, механічне ушкодження тканин, хімічні дії тощо) [93, 73].

В окремих випадках, незначний вплив зовнішніх стресорів може викликати досить сильну реакцію суб’єктів, оскільки подразники нейтральні в одних ситуаціях, в інших – спроможні

створювати емоціогенні умови. Це визначається важливістю ситуації для даного індивіда (сприятливою чи не сприятливою). Емоційна реакція на сприятливі обставини приймає форму радості, задоволення, надії тощо. Не сприятлива ситуація створює емоції остраху, гніву та суму. Характер викликаної емоції залежить від реагування на зовнішні стрес-фактори, тобто:

– якщо ситуація не дуже небезпечна, або вона сприймається як перешкода при досягненні мети, то виникає емоція гніву й тенденція до рішучих дій;

– надання умовам надмірно вагомого значення спричиняє появу емоцій остраху й тенденції уникнення;

– в тому випадку, коли рішучість та уникнення не можливі - з'являються відчуття пригніченості та бажання відмовитися від активних дій.

Час дії зовнішніх подразників, як правило, визначає тривалість емоціогенних умов. Короткочасна емоціогенна ситуація викликає в індивідів актуалізуючу програму реагування, яка бурхливо використовує "поверхові" адаптаційні резерви (поверхові адаптаційні резерви доступні при першій вимозі суб'єкта, їх витрати поновлюються за рахунок глибоких). Якщо вони не забезпечують адекватної відповіді на дію зовнішніх подразників, то мобілізуються "глибокі" (глибокі адаптаційні резерви мобілізуються шляхом перебудови гомеостатичних механізмів організму). При недостатньому темпі мобілізації останніх – відбувається дезорганізація діяльності. Довгочасна стресова умова потребує постійної мобілізації та затрат як "поверхових" так і "глибоких" адаптаційних резервів.

Тривала дія емоціогенної ситуації розподіляється на три стадії реакції організму: тривогу, резистентність та виснаження. Першій стадії властива мобілізація адаптаційних можливостей організму,

другій – збалансоване використання цих резервів. На останній стадії підтримується нормальна діяльність організму в умовах підвищеної вимогливості до його адаптаційних систем. Другій стадії реакції на довгодіючу емоціогенну ситуацію (виснаження), аналогічно першій, - характерне виникнення в організмі сигналів, які надають інформацію про незбалансованість стресорогенних вимог середовища й адекватної відповіді на них. Проте на відміну від першої стадії, де сигнали ведуть до розкриття кладових організму, в третій – вони спрямовані на зовнішню допомогу та ліквідацію стресора [104, 138-140].

На першій стадії тривалої дії емоціогенної ситуації виділяється три періода мобілізації адаптаційних резервів індивіда до стійких стресових подразників. Перший період характеризується активізацією адаптаційних форм реагування за рахунок “поверхових” резервів і, у більшості випадків, відрізняється стенічними емоціями й підвищенням працездатності. Другий – включенням наявної “програми” перебудови “функціональної системності”, що існує у звичних умовах, і її становленням в новій формі, адекватній емоціогенним вимогам середовища. При цьому, як правило, спостерігається пониження результативності діяльності. Третьому періоду властива нестійка адаптація.

Узагальнюючи вищевикладену інформацію щодо сутності першого зовнішнього фактору, можемо зауважити, що при формуванні виконавської надійності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі музично-інструментальної підготовки слід враховувати наступне:

– зовнішні подразники стають емоціогенними, як правило, в тому випадку, коли вони набувають функції сигналів важливих для суб’єкта подій;

– інтенсивність впливу та раптовість виникнення зовнішніх

стресорів в процесі діяльності визначають силу емоціогенної ситуації;

– мінімальний вплив стрес-факторів та поступове збільшення їх інтенсивності і часу дії до порогової величини сприяють підвищенню емоційної стійкості;

– надмірна сила дії подразників перевершує “оптимум” чуттєвості і знижує емоційну стійкість, що призводить до дезорганізації техніко-тактичних дій;

– неодноразове повторення одного і того же стресора, в більшості випадків, не тільки підвищує порогову чуттєвість індивідів, а й зменшує його емоційне значення.

Другим зовнішнім фактором, який безпосередньо впливає на прояв емоційної стійкості особистості в стресових обставинах є рівень складності завдань.

Простежується залежність процесу діяльності індивідів в емоціогенних умовах від рівня складності відтворюваних вербальних та моторних дій. Так, коли суб’єкти в зазначених умовах виконують завдання, які класифікуються як ускладнені, то спостерігається зниження надійності їх виконання, і навпаки, результативність легких завдань за таких обставин – підвищується [75, 92].

В залежності від тієї чи іншої ситуації складні завдання розподіляються на три види. До першого виду відносяться завдання, котрі виконують на основі стереотипності раніше заучених дій (навичок). Ступінь їх складності визначається кількістю складових навичка, якістю його автоматизації та вимогливістю до точності виконання кожної дії окремо. Стосовно першого параметра, слід зазначити, що чим більше елементів дії містить в собі один навичок, тим складнішим становиться завдання. Проте, складність також пов’язана зі ступенем їх схожості та з існуючими раніше зв’язками між ними. Тобто, завдання ускладнюються в тому випадку, коли

індивіди відтворюють навички з ледь помітною різницею одного зі складних елементів. Від показників другого параметра залежить надійність виконання стереотипних рухів у напружених ситуаціях. Якісно автоматизовані дії, як правило, забезпечують високий рівень їх виконання, оскільки менше піддаються дезорганізаційному впливу зовнішніх подразників. Більш того, добре закріплений навичок, досить часто, в ситуаціях емоційної напруги відтворюється краще ніж у звичних умовах, якщо рівень збудження не перевершує порогову величину. Показники третього параметра характеризуються абсолютною чи варіативною точністю виконання дій. При формуванні навичок абсолютної точності виконання – багаторазове повторення дає позитивний ефект в тих випадках, коли з кожним повторенням відтворюються операції одним і тим же способом. Однак, виконання завдань, які потребують варіативності гнучкості та модифікації структури дій, ускладнюються при встановленні жорсткого стереотипу. Щоб уникнути таких наслідків потрібно формувати навички, котрі в мінливих умовах забезпечують гнучкість реакції.

Таким чином, вважається, що музиканти якісно підготовлені до сценічної діяльності тільки тоді, коли забезпечена можливість результативного виконання інформації в мінливих емоційних умовах. Студентам-інструменталістам, які після невдалої гри перед аудиторією стверджують, що було все досконало вивчено, і забуто тільки через хвилювання, необхідно заперечити, що вони, очевидно, не закріпили свої знання в достатній мірі, оскільки в період емоційного збудження музичний матеріал не був відтворений належним чином.

До другого виду складності відносяться завдання, виконання яких відбувається в не статичних умовах і вимагає координації заучених дій, з наявністю відповідних способів реагування на

можливі зміни таких умов. Ступінь складності визначається: кількістю координованих елементів та їх різноманітністю; часовим лімітом; складністю координації [93, 253-254].

Кожне пристосування до зміненої ситуації потребує зусиль для доцільної координації процесу відтворення окремо взятої, навіть, якісно автоматизованої дії. Різноманітність елементів вимагає від індивідів арсеналу відповідної кількості операцій управління і контролю. Особливо ускладнює завдання другий чинник зазначеного параметра, оскільки дефіцит часу створює високий темп та швидкість виконання дій. Зокрема це стосується спеціальностей, де відтворення навичок відбувається в режимі безперервної діяльності.

Завдання третього виду складності – вимагають від суб'єктів творчої активності та пошуку нових оригінальних рішень. Ступінь їх складності залежить від непередбачених змін зовнішніх обставин та появи нових перешкод при виконанні заучених дій. Крім того, діяльність ускладнюється з ростом кількості опосередкованих, абстрактних і складних роздумів, необхідних для вирішення таких завдань.

Вищевикладене перерахування параметрів складності завдань не є вичерпаним. Воно охоплює тільки типові фактори, які обумовлюють навантаження психічної саморегуляції. Правильне функціонування цих механізмів вимагає від музикантів відповідного емоційного збудження. Недостатнє чи надмірне збудження виключає можливість оптимального здійснення функцій регуляції.

Отже, проаналізувавши вищевикладений матеріал стосовно дії другого зовнішнього фактору емоційної стійкості на результативність діяльності, слід зауважити, що виконавська надійність інструменталістів на сцені також повинна залежати від рівня та виду складності завдань, які необхідно виконувати під час гри, а саме:

- чим більшу кількість розрізнених елементів має дія, тим складнішим стає завдання;

- точність розпізнання ледь помітної різниці, навіть, одного складового елемента дії викликає більше зусиль для її відтворення;

- мало розучувані дії суб'єктивно здаються складнішими;

- чим більше точного розпізнання потребує дія, тим вона складніша;

- чим складніша структура діяльності, тим вона трудніша;

- координація дії чи її елементів обмежених часовим лімітом ускладнює завдання;

- завдання, що вимагають опосередкованих, абстрактних і складних розумових операцій завжди здаються труднішими.

Питання для самоконтролю.

1. Сила та час дїі емоціогенних ситуацій.

2. Закономірності змін у роботі пам'яті інструменталістів від інтенсивності дії стрес-факторів.

3. Рівень складності завдань і результативність сценічної діяльності інструменталістів.

4. Види складності завдань.

РОЗДІЛ 3
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ОСНОВІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

3.1 Зміст і структура музично-виконавської компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва

Упродовж останніх десятиліть у дидактичній літературі стали широко вживаними терміни “компетентність” та “компетенція”.

В західній науковій літературі поняття “компетентність” з’явилося в кінці 60-х на початку 70-х років XX століття, а у вітчизняній в кінці 80-х років. Феномен компетентності тримав широке трактування, як у психології, так і в педагогіці. Але на сучасному етапі в науці немає однозначного підходу до визначення цього поняття.

Українські вчені по-різному тлумачать поняття компетентності. Найбільшого поширення в науковій літературі набуло визначення компетентності, як “сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію” [89].

Компетентність, як і компетенція, є інтегральною характеристикою особистості. Це здобуті її якості. Загальним для цих двох понять виступає діяльність. Компетенція є сферою відношень, що існують між знанням та дією в практиці людини. Без знань немає компетенції, проте не кожне знання і не в будь-якій ситуації проявляє себе як компетенція [24, 31-33].

Тлумачний словник надає такі трактування цих понять:

компетенція – добра обізнаність у чомусь; коло повноважень певної організації, установи чи особи; загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, які набуті завдяки навчанню;

компетентний – який має достатні знання в певній галузі, добре обізнаний, тямущий; ґрунтується на знанні, кваліфікований; має певні повноваження, повноправний, повновладний;

компетентність: як здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені запитання [21, 8-9].

Отже, компетентність – це результат професійного досвіду, такий наслідок його накопичення протягом професійного життя та діяльності, що забезпечує глибоке знання своєї справи, сутності роботи, що виконується, способів та засобів досягнення цілей, здатність правильно оцінювати професійну ситуацію, що склалася, і приймати у зв'язку з цим потрібне рішення [40, 16-27].

Специфіка професійної діяльності вчителя музичного мистецтва визначається необхідністю тісної взаємодії елементів, що входять в поняття "вчитель" і в поняття "музикант". При чому володіння музичним інструментом є найважливішим з усіх умінь, якими повинен володіти вчитель музичного мистецтва. В структурі професійної компетентності вчителя музичного мистецтва можна виділити такі компетенції як: *музично-слухова, музично-граматична, музично-педагогічна та музично-виконавська компетенції.* Ядром професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва є його музично-виконавська компетенція. Ставлячи завдання розкрити її зміст та структуру, ми звернулися до аналізу специфіки професійної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Специфіка роботи вчителя музичного мистецтва полягає у тому, що за один урок на тиждень у загальноосвітній школі вчитель

музичного мистецтва повинен навчати учнів музичній грамоті, сприяти оволодінню учнями навичками слухання музики, розвивати у достатній мірі музичні здібності, співацький голос, ритмічне відчуття, дати відомості про твори та їх авторів. Адже урок музики - це урок мистецтва, і саме музичне мистецтво визначає характер спілкування вчителя і учнів, методи, прийоми засвоєння музичного матеріалу учнями.

Музичне виконавство – це одне з найбільш дієвих видів творчої діяльності, так як являє собою найбільш безпосереднє, динамічне спілкування музиканта зі слухачами. Естетична оцінка слухачів може бути названа серед критеріїв значимості художньої інтерпретації в процесі її соціального функціонування поряд з такими критеріями, як вірність першоджерелу і ступінь актуалізації музичного матеріалу, виявлення особистісного начала творця інтерпретації [135]. Тому передумовою удосконалення виконавської майстерності вчителя музичного мистецтва слід вважати вміння об'єктивно оцінити досягнуті творчі результати, визначити ступінь їх відповідності поставленим цілям, рівень художньої виразності, технічного втілення виконавського задуму, тобто вміння аналізувати виконання музичного матеріалу. Самооцінка і диференціація різних якостей інтерпретації – це імпульс до подальшої діяльності, що направлена на вдосконалення виконавського втілення твору.

Основою музичного виконавства, за переконанням багатьох вчених, є спеціальні здібності. До спеціальних здібностей в психології відносять музичні здібності. Б.М.Теплов підкреслював, що спеціальні музичні здібності несуть в собі загальні здібності, "... точніше було б говорити не про загальної та спеціальної обдарованості, а про загальні і спеціальних моментах в обдарованості" [114, 31 - 34]. За твердженням Пипіна Г.М., основним видом музично-педагогічної діяльності є музично-

виконавська діяльність, “без якої вчитель музики не називався б вчителем музики”. Психологічний аналіз структури діяльності виявляє наступні основні елементи, що складають її приблизний зміст: мотиви, що спонукають суб’єкта до діяльності, цілі, результати, на досягнення яких діяльність направлена, засоби, за допомогою яких вона здійснюється.

Як зауважує А.К. Маркова, про успішність діяльності можливо судити лише за її цілісною структурою, а не за окремими компонентами (характеру мотивів і цілей, способом здійснення, результатом) [65]. В сучасних психологічних дослідженнях діяльність розглядається як активність людини, що спрямовує свої зусилля на досягнення свідомо поставлених цілей, пов’язаних із задоволенням його потреб та інтересів, на виконання вимог, що ставить перед ним суспільство.

В психологічних дослідженнях, присвячених проблемам діяльності, виокремлюють наступні її компоненти (етапи, ланцюги): постановка цілі, планування роботи; здійснення діяльності, що супроводжується поточним контролем і перебудовою діяльності у випадку необхідності; перевірка результатів, виправлення помилок, якщо вони були, співставлення отриманих результатів із запланованими, підведення підсумків роботи і її оцінка.

У системі підготовки вчителя музичного мистецтва правомірно визнається провідна роль музичної діяльності. Р. Тельчарова зазначає, що музична діяльність є передумовою, умовою, формою, показником вияву музичної культури людини. До структури музичної діяльності вона включає такі елементи:

- суб’єкт музичної діяльності, що характеризується здатністю до музичної активності, потребами, художньою спрямованістю, готовністю до взаємодії з музичним мистецтвом, розвинутою

мотиваційною сферою, музично-слуховими та загальноестетичними здібностями;

- предмет музичної діяльності (різноманітні вияви музичної дійсності та світ музики, що звучить);

- засоби музичної діяльності матеріального або духовно-практичного характеру;

- продукт музичної діяльності [113, 30].

Е.Абдуллін звертає увагу на те, що на уроках музики музична діяльність особлива, оскільки зумовлена нерозривним зв'язком сприймання музики із засвоєнням музичних знань, формуванням виконавських умінь і навичок. Досвід практичного використання знань Е.Абдуллін називає "частковими музичними уміннями". До їх складу входять: уміння, пов'язані із знаннями щодо окремих елементів музичної мови; уміння, пов'язані з використанням музичних знань про композиторів, інструменти тощо; уміння, пов'язані із знанням нотної грамоти. Спеціальні навички він поділяє за видами музичної діяльності на уроці музики, а саме: хорового співу, музично-ритмічних рухів, гри на музичних інструментах [1, 30-31].

С.Л Ліпська зазначає що, музично-виконавська діяльність, основана на перетворенні, систематизації та на узагальненні студентами глибоких свідомих знань музично-теоретичного матеріалу, потребує комплексу розумових і супутніх технічних операцій, спрямованих на виявлення зафіксованого в нотному тексті музичного твору виразного потенціалу та на реалізацію його в звучанні, вимагає володіння широким спектром художньо-естетичної, музично-історичної інформації, спеціальними уміннями й навичками [61, 192-196].

У своїй науковій праці Михаськова М.А. окреслює такі музично-педагогічні вміння, необхідні майбутньому вчителю музичного мистецтва:

- творчо проводити уроки музики у відповідності з метою, принципами і завданнями організації навчально-виховної роботи в школі;
- здійснювати художньо-педагогічне спілкування з дітьми;
- самостійно добирати музичний матеріал для лекцій-концертів, складати музичні сценарії до свят та розваг тощо;
- сприймати, інтерпретувати та виконувати музичні твори;
- аналізувати хорові партитури та ілюструвати їх;
- визначати на слух елементи музичної мови (типи фактури, тональний план, акорди, типи відхилень та модуляцій, характер мелодійного руху та будови музичної теми, ритмічні особливості тощо);
- створювати акомпанемент до пісень шкільного репертуару;
- аналізувати, узагальнювати й використовувати в своїй роботі передовий педагогічний досвід у сфері художньо-естетичного виховання школярів, критично оцінювати результати власної педагогічної діяльності, творчо підходити і впроваджувати нові методики, програми та ідеї [73].

Отже, музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає оволодіння такими знаннями, уміннями і навичками як:

– самостійне розучування творів різних епох, художніх напрямів, стилів і жанрів та професійне користуватися різними прийомами звуковидобування, фразування залежно від стилю епохи композитора та художньої ідеї твору;

– давати образні словесні пояснення до творів, емоційно і дохідливо розповідати про музику;

– уміння здійснювати аналіз і самоаналіз виконавської діяльності;

– уміння вільно володіти методами самостійної творчої роботи над музичним твором;

– уміння кваліфіковано робити переклади для свого інструменту творів камерно-інструментальної, вокальної та оркестрової музики;

– добре володіти навичками читання нот з листа та транспонувати музичні твори;

– грати по слуху;

– акомпанувати солістам-вокалістам, солістам-інструменталістам, ансамблям, хору, танцювальному колективу.

Специфіка знань в музично-виконавській діяльності передбачає особливі прийоми для їх засвоєння. Як відомо, всяка людська діяльність проявляється через загальнолюдські та специфічні прийоми мислення, за допомогою яких і здійснюється її засвоєння. Засоби роботи, які забезпечують оволодіння прийомами мислення, можуть бути схарактеризовані як відповідні інтелектуальні вміння, які проявляються в конкретній діяльності. Все це має значення для музично-виконавської діяльності, де поряд з загальнолюдськими прийомами важливе місце належить специфічним прийомам мислення [24, 68-69].

Музично-виконавська компетенція майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає наявність таких компонентів як: особистісний (включає в себе музичні здібності, емоційно-вольові якості, мотиваційно-ціннісну орієнтацію майбутнього вчителя музичного мистецтва, відображає його психологічну готовність і здатність до здійснення музично-виконавської діяльності), когнітивно-діяльнісний (теоретична і практична готовність до музично-виконавської діяльності), та рефлексивно-креативний.

Специфіка виконавської діяльності студента полягає в тому, що він не просто уявляє модель створюваного ним виконавського образу, а порівнює своє суб'єктивне сприйняття із загальноприйнятою соціальною нормою, відображаючи своє ставлення до нього. Виконавська діяльність виступає в якості особливої художньої, естетичної цінності. У продукті такої діяльності в специфічній формі закріплюється складний процес творення нового, незвичайного, що і є саме по собі творчістю.

Різні автори визначають здатність до творчості по-різному, але загальним поняттям є те, що здатність до творчості ґрунтується на створенні чогось нового, оригінального (В. Дружинін, Л. Єрмолаєва-Томіна, М. Козленко, О. Лук, А. Маслоу, О. Матюшкін, В. Пєтухов, Е. Торенс, К. Тошина, М. Лещенко, В. Франкл, Е. Фром та ін.) [60, 215-219].

Саме з цих міркувань був визначений рефлексивно-креативний компонент музично-виконавської компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва який характеризує усвідомлення, самоаналіз і самооцінку студентом власної музично-виконавської діяльності і її результатів, уточнення шляхів її реалізації, визначення на основі свого особистого досвіду оптимальних методів і прийомів роботи над музичним твором. Цей компонент відображає готовність до розвитку, вдосконалення і творчості.

З креативністю пов'язаний розвиток самосвідомості студента, що впливає на оцінку власних досягнень та планування напрямків подальшого самовдосконалення. В такому ракурсі креативність взаємодіє з рефлексією – формою теоретичної дяльності суспільно розвиненої людини, спрямованої на усвідомлення власних психічних актів і станів [94, 68].

Поняття "рефлексія" виникло у філософії і означало розмірковування індивіда про те, що відбувається в його свідомості.

На думку Гудзона Г. (“Дидактична теорія”, 1993) рефлексія це не просто знання або розуміння суб’єктом самого себе, але і з’ясування того, як інші знають і розуміють того, хто рефлексує, його особистісні особливості, емоційні реакції й креативні уявлення.

Будь-яке пізнання неможливе без рефлексії, без усвідомлення самого себе як суб’єкта, що пізнає. Здатність до рефлексії сьогодні визнається однією з істотних характеристик здатності до творчості. Рефлексивна позиція студентів - педагогічний чинник, що впливає на розвиток творчого потенціалу. Психологією встановлений стійкий зв’язок між рівнем рефлексії та здатністю до самонавчання: чим вище здатність рефлексії, тим успішніше навчання (Борисенко Н. М., Подуровскій В.М., Суслова Н.В., Посталюк Н.Ю.).

Рефлексивні аспекти самосвідомості – це найважливіші характеристики і властивості вищого рівня свідомості, особливі елементи в структурі особистості, що забезпечують вищий особистісний усвідомлений рівень саморозвитку, регуляцію поведінки в креативних проявах людини. Рефлексивний акт самоусвідомлення є одиницею в рефлексивних аспектах самосвідомості. У нашому дослідженні рефлексивне самоусвідомлення активізує рефлексивні акти і є підсумковим продуктом рефлексивних дій самосвідомості.

Кожен етап у розвитку музичного виконавства супроводжується аналізом, що базується на двох етапах критичної діяльності, а саме: на самоаналізові (суб’єкт аналізує свій продукт, свої дії) та аналізові інших (суб’єкт аналізує чужий продукт і дії іншого суб’єкта). Але і це ще не дає можливості правильно скорегувати діяльність студента, його необхідно спонукати до рефлексії. Рефлексія (дослідження почуттів) починається з виявлення відчуттів. Відчуття, за З. Фрейдом, є досить благодатним матеріалом для вивчення, оскільки в них відображається істинний

стан людини. Тому до відчуттів слід ставитися дуже уважно – вони здатні дати суб'єкту надзвичайно цінну інформацію про нього самого. Виявлення відчуттів являє собою процес переведення їх із сфери несвідомого у сферу свідомого (зробити неявне явним). Далі необхідно проаналізувати виявлені відчуття, тобто знайти причини виникнення тих чи інших відчуттів шляхом відстеження своїх дій, які впливають на виконавську діяльність.

Корегування продукту музично-виконавської діяльності студентом (уточнення, додавання, заміна тощо) проходить успішно, продуктивно тоді, коли йому передує рефлексія, оскільки остання звільняє суб'єкт від стану самообману, ілюзій з приводу якості і ефективності роботи над музичним твором. Інакше кажучи, після рефлексії процес корекції набуває досить об'єктивного характеру. Логіка корекції становить собою триступеневий процес, який виражається системою трьох запитань, які суб'єкт ставить собі: що хотів? що робив? що отримав?

Отже, самоаналіз, як свідчить дослідження, становить собою надзвичайно сильне джерело розвитку особистості, його креативних здібностей, бо дає можливість суб'єкту пізнати себе, тобто виявити свої не тільки сильні, а й слабкі сторони.

Таким чином, твориться "ланцюг розвитку" виконавської діяльності: психологічна готовність (особисті якості студента) + теоретична та практична готовність: → діагностування → розробка педагогічного впливу → розвиток → рефлексія → корегування → моніторинг знань та умінь.

І хоча рефлексія і корегування завершують "ланцюг" роботи над процесом музично-виконавської діяльності, але вони не роблять його замкненим, бо далі робота будується по спіралі: відслідковуються зміни, які сталися в особистості, використовуються результати моніторингу знань та умінь і

починається новий виток “ланцюга розвитку”. Дослідження показали: коли в роботі зі студентом випадає хоча б одна ланка “ланцюга розвитку”, отримуємо результат набагато гірший очікуваного. Слід відзначити, що ”ланцюг розвитку” у кожного студента буде свій, тому викладачу необхідно шукати підходи до кожного.

Рефлексивна здібність ефективно формується при виконанні таких умов у процесі навчальної співпраці педагога та студента: системної організації понятійного змісту навчання; виключення можливості репродуктивного засвоєння технічних та художніх умінь студентом; вимога постійного пошуку нових способів дій; формування усвідомлених професійних умінь інструменталіста – художньо-доцільної техніки та художньо-доцільних музичних образів; чіткого визначення студентом меж власних знань і створення умов для їх неухильного розширення; крім аналізу та пізнання самого себе, рефлексія спрямовується на з’ясування того, як це сприймається іншими учасниками взаємодії - викладачами, колегами з курсу.

Умови активізації рефлексивних дій студента під керівництвом педагога передбачають не тільки виправлення дефекту, неточностей, помилок у професійно-виконавських діях, а й в допомозі студенту побачити джерело, причину, оцінити якісну сторону дії, спонукати студента до пошуку нових дій, більш професійних, що виправляють чи нейтралізують саму помилку, створюють умови для надбання високоякісних, удосконалених професійних навичок та умінь. При цьому у студента з розвитком здатності до професійної рефлексії оцінюється не лише дія та її результат, але сам динамічний рух думки. Роль педагога – це спільна робота зі студентом, що передбачає відтворення не тільки знань та умінь, що відповідають основним формам мистецтва, але й розвиток

тих здібностей, котрі лежать в основі свідомості та мислення, - рефлексію, аналіз, уявлення, які слугують базою розвитку музичних здібностей та творчості, тобто креативності.

У психології під креативністю (від лат. “criativ” - творити, створювати) розуміють здатність суб’єкта до конструктивних та нестандартних рішень та поведінки, а також усвідомлення та розвиток свого досвіду [89]. Творчість є тим містком, через який проходять емоційно-естетична реакція від сприйняття до відтворення і закріплюються як особистісні новоутворення.

Вивченням творчої діяльності займалися вчені, такі як Д. Богоявленська, Е. Боно, Л. Виготський, В. Давидов, В. Кузін, П. Пономарьов, Д. Ельконін та ін. Крім того, у роботах М. Зіновіної, І. Медакової, Н. Пейсахова, А. Єсаулова та ін. звертається увага на те, що успіх системного творчого мислення в процесі професійної підготовки багато в чому визначається рівнем сформованості основних компонентів творчого мислення на більш ранніх етапах формування особистості.

Характерною властивістю наявності “креативного” в музично-виконавській діяльності є високий рівень творчої активності студентів. Творча активність майбутнього вчителя музики - це його здатність до індивідуально-неповторного музичного, особистісного та професійного самовираження, музична та музично-педагогічна діяльність, що має продуктивний, пошуково-перетворювальний характер, гуманний духовний зміст і характерні ознаки творчого процесу, детермінованого внутрішньо-емоційним спонтанним саморухом до якісних змін [43]. Ми розглядаємо творчу активність, “креативність”, що втілюється у музично-виконавській діяльності: інтерпретації музичного твору, імпровізації, творенні, композиції. Зазначимо, що музично-виконавська компетенція надає можливість учителю музичного мистецтва більш повно розкрити свої

індивідуальні професійно значущі особливості: емоційність і виразність, рефлексивність і креативність, а також вольові характерологічні якості (вміння триматися на сцені, володіти артистичними якостями).

Індивідуально-творча підготовка, долаючи масово-репродуктивний характер сучасної педагогіки навчання, забезпечує виявлення і розвиток творчої індивідуальності студента, формування у нього неповторної технології педагогічної діяльності. Творчість – це завжди самостійність.

До специфічних ознак творчої самостійності відносять своєрідність виконавських дій, оригінальність інтерпретації музичного твору. Вона тісно пов’язана з музичною активністю майбутнього вчителя музичного мистецтва, спрямовуючи його на постійний пошук оригінального виконавського втілення.

Формування навичок самостійної творчої діяльності – одна з умов творчого розвитку студента (І. П. Волков, І. Я. Лернер). В психологічному аспекті творча самостійність може розглядатися як інтегративна якість особистості, що забезпечує ефективний розвиток індивідуальності студента та його самовдосконалення.

Міра творчої спрямованості студента на думку Гусейнової Л.В. визначається такими показниками: розвиненість емоційно-артистичної сфери виконавця, самостійність й оригінальність виконавської інтерпретації, здатність до сценічного перевтілення, розвиненість образного мислення, творча ініціатива [29].

Розвиток виконавської самостійності - це залучення до активного, свідомого мислення. У формуванні творчої особистості важливу роль відіграє середовище з “творчою зарядженістю” (Л. А. Баренбойм, Ф, М. Блуменфельд). Одним із способів формування творчих навичок, творчої самостійності є розвиток здібності до музичної імпровізації, яка розвиває творчу уяву, а та, у свою чергу,

сприяє задоволенню потреби у творчому самоствердженні і створює важливі передумови для творчого мислення, дає можливість виявляти самостійність і творчу ініціативу. На думку О.О.Олексюк, творча імпровізація вчителя музики є “проявом вільної суб`єктивності виконавця через об`єктивну сутність авторського тексту” і виступає як “форма реалізації духовного потенціалу особистості музиканта-педагога” [80].

Процес формування музично-виконавської компетенції студентів здійснюється за допомогою принципів діалогу культур, діалогічності, культуровідповідності, прийняття та підтримки і передбачає наступні різновиди діалогічного типу взаємовідносин: “автор-виконавець”, “викладач (виконавець) – студент (виконавець)”. Названі види спілкування сприяють забезпеченню змістовної роботи над музичним твором, що призводить до ефективного засвоєння музично-виконавських знань, умінь, навичок.

Але процес формування музично-виконавської компетенції передбачає не тільки використання діалогічного типу взаємодії та роботи студентів в режимі сумісної продуктивної діяльності, але також є ефективною умовою актуалізації емоційних переживань студентів, коли на початку представлена в тексті музичного твору інтелектуальна задача (зрозуміти, усвідомити задум композитора), повинна бути трансформована в емоційну задачу (емоційні переживання авторського задуму виконавцем, виразність його емоційного відношення до нього). Переживання музично-образного змісту твору, набуття йому особистісної значущості, особистісного змісту, актуалізація переживань не стільки шляхом ініціації емоцій ззовні, скільки за допомогою особистісної творчості студентів. На даному етапі широко використовуються методи художньої творчості (метод асоціацій, емпатії, вербалізації). Багаторазове “проживання-переживання” послідовно різних емоційних станів сприяє

формуванню у майбутніх вчителів музики широкої та різнообразної палітри емоційних переживань, моральних почуттів, емоцій. А в цілому – потреби в музиці, її виконанні, донесення до слухача не тільки думки та настрою композитора, але й свого особистого емоційного стану.

Важливою складовою музично-виконавської компетенції є виконавська майстерність. Це складний багатоплощинний процес, розвиток якого висуває необхідність постановки в центр дослідницької уваги поняття “майстерність”, що складає ядро, систематизуючу основу виконавської діяльності та виступає вихідною передумовою джерела формування виконавської компетенції. Майстерність уподібнюється з вправністю, мистецтвом, ознакою яких є досконала творча обізнаність індивідуума про предмет діяльності, що характеризується неповторністю, індивідуальністю, унікальністю уміння майстра, оригінальністю вирішення творчих завдань. Знання, уміння, навички у процесі становлення виконавської майстерності доповнюється волею, наполегливістю, на яких проростає працелюбність як найвище виявлення людського в людині. Майстерність набувається виконавцем в процесі діяльності, виступає як властивість до суб’єктивного усвідомлення образу об’єктивної дійсності, що зумовлює творче перетворення установлених стереотипів. Завдяки цьому феномен майстерності виявляється не в імітуванні способів діяльності, а в творчому й оригінальному їх розвитку та створенні якісно нових. Майстерність виконавця традиційно вдосконалюється в процесі музично-професійної підготовки, завдання якої полягає у виявленні творчих прагнень вихованця. Для того, щоб опанувати професією музиканта, необхідний синтез техніки і високої духовної культури (Б.В. Асаф’єв). Так, Б.Л. Кременштейн акцентує увагу на художній і технічній сторонах виконавської майстерності, на їх

взаємодії. Робота над технікою завжди ведеться заради музики, тому навчання слід вести так, “щоб у свідомості учня були нероздільні зміст – настрій музики (виражене в тих чи інших деталях тексту) і технічні прийоми, за допомогою яких можливо цей зміст втілити” [43, 38]. Визначений педагогами-музикантами підхід до виховання виконавської майстерності окреслюється односторонньою технологічною настановою, де важливе місце займає посилене тренування.

Індивідуальне заняття з виконавських дисциплін (основний та додатковий музичний інструмент, концертмейстерський клас) дозволяє варіювати навчальні завдання, створювати умови для роботи студента з урахуванням індивідуальних особливостей та здібностей.

Отже, музично-виконавська компетенція майбутнього вчителя музичного мистецтва є єдиною, цілісною структурою, яка не може існувати без компонентів що до неї входять, дає можливість майбутньому вчителю усвідомити себе суб’єктом музично-виконавської діяльності, дозволяє удосконалюватися в професійному та особистісному плані.

Питання для самоконтролю.

1. Провідна роль та специфіка музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

2. Навички самостійної творчої діяльності – одна з умов творчого розвитку студента.

3. Виконавська майстерність, як важлива складова музично-виконавської компетенції.

4. Рефлексивна позиція студентів - педагогічний чинник, що впливає на розвиток творчого потенціалу.

3.2 Сутність особистісно орієнтованого підходу у формуванні музично-виконавської компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва

Зміни у змісті вищої освіти відбувається у контексті глобальних тенденцій, найбільш важливими серед яких є орієнтація на особистість студентів у процесі навчання та створення умов для їх саморозкриття. Саме особистісно орієнтований підхід, провідним принципом якого є ідея гуманізму**,** передбачає допомогу студентові в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті своїх можливостей, становленні самосвідомості, самореалізації та самоутвердженні. Основу особистісно орієнтованого підходу в професійний педагогіці становлять психолого - педагогічні й філософські концепції особистості та її структури.

Проаналізувавши педагогічні дослідження з проблеми застосування особистісного підходу в процесі підготовки майбутнього вчителя, виявлено, що він здійснювався в різних аспектах: історичному (М.Богуславський, С.Горбенко, А.Дістервег, Я.Коменський, А.Макаренко, Й.Песталоцці, В.Сухомлинський, Л.Толстой та ін.); філософському (Б.Гершунський, І.Зязюн, І.Кон, В.Кремень, В.Лутай та ін.); теоретико-методологічному (І.Бех, А.Бодальов, О.Вишневський, С.Гончаренко, Б.Євтух, Н.Ничкало, О.Пєхота та ін.); психолого-педагогічному (К.Абульханова-Славська, Г.Балл, Л.Божович, Л.Виготський, П.Гальперін, В.Давидов, В.Євдокимов, В.Рибалка, І.Якиманська та ін.).

Для розкриття загальної характеристики особистісно орієнтованого підходу та його сутності у формуванні музично-виконавської компетенції студентів з’ясуємо ключові поняття: “особистісний підхід”, “особистісно орієнтований підхід”,

“особистісно орієнтоване навчання”, “особистісно орієнтовані технології”.

В педагогічній науці особистісний підхід визначається як послідовне відношення педагога до вихованця як до особистості, як до відповідального суб’єкта власного розвитку і я к до суб’єкта виховної взаємодії. – інтегральне поняття, що характеризує людину як об’єкт і суб’єкт біосоціальних відношень, та об’єднуюче в ньому загальнолюдське, соціально-специфічне та індивідуально-неповторне; суб’єкт соціальних стосунків і свідомої діяльності, носій психосоціальних властивостей людини. В сучасній педагогічній науці особистісний підхід розробляється і знаходить своє застосування як у навчальному процесі, так і у виховному.

Відомо, що особистісно орієнтований підхід – це методологічна орієнтація в педагогічній діяльності, що дозволяє за допомогою опори на систему взаємопов’язаних понять, ідей і способів дій забезпечувати і підтримувати процеси самопізнання, самобудови та самореалізації особистості, розвитку її неповторної індивідуальності.

Головною діючою фігурою всього освітнього процесу особистісно орієнтованого навчання є студент, його самобутність, самоцінність, суб’єктивний досвід якого спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти. Будується таке навчання на принципі варіативності, тобто визнання змісту, методів і форм навчального процесу, вибір яких має здійснюватися викладачем з урахуванням розвитку кожного студента.

Особистісно орієнтовані технології забезпечують підвищення ефективності навчально-виховного процесу шляхом його індивідуалізації та диференціації, створення атмосфери комфорту в процесі навчання, розширення простору співробітництва між викладачами та студентами на гуманному суб’єкт-суб’єктному ріні.

Отже, сутність використання особистісно орієнтованого підходу у музично-виконавській підготовці студентів полягає в тому, щоб:

- визначати життєвий досвід кожного студента, рівень інтелекту, пізнавальні здібності, інтереси, якісні характеристики, які спочатку треба розкрити, а потім узгодити зі змістом освіти;

- формувати позитивну мотивацію до пізнавальної діяльності, самопізнання, самореалізації та самовдосконалення в межах соціокультурних і моральних цінностей;

- “озброїти” студентів механізмами адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання та іншими, необхідними для становлення самобутньої сучасної людини, здатної вести конструктивний діалог з іншими людьми, природою, культурою та цивілізацією в цілому.

Загальноосвітня школа пред’являє все більш високі вимоги до вчителя музики, його кваліфікації. Сучасному спеціалісту, окрім предметних знань та умінь необхідно мати особистісний розвиток, готовність до реалізації ним особистісно орієнтованого підходу до вихованців. Соціальна гуманістична роль музичного мистецтва, в центрі якого є людина та людяне відношення до світу, сприяє вдосконаленню естетичних та моральних якостей особистості, гармонізації та гуманізації всіх процесів її розвитку. Музика як мистецтво “інтонуючого змісту” як “процес інтонаційного мислення” (Б.В.Асаф’єв) безпосередньо виражає відношення людини до світу. Гуманістичний засіб невід’ємною якісною стороною музичних образів, їх сутнісною основою. Морально-гуманістичний зміст музичних творів, художня творчість володіє особливою силою впливу на людину, він здатен до одухотворення буття та морального збагачення особистості.

Щоб майбутній вчитель зміг працювати в особистісно орієнтованій, суб'єкт-суб'єктній освітній парадигмі, він повинен в процесі професійної підготовки пройти школу діалогічних відносин. Реалізувати важкий комплекс задач, поставлених перед професійною підготовкою вчителя музичного мистецтва можливо тільки при упровадженні в практику нового підходу, який в максимальному ступені допоможе вирішити проблеми професійного становлення, забезпечуючи професійну самореалізацію людини та його професійний ріст.

В сучасній педагогічній теорії та практиці особистісно орієнтований підхід не має однозначного поняття, він стоїть в одній черзі з віковим, індивідуальним, діяльним, комунікативним, системним та іншими підходами.

У процесі навчання вчителя музичного мистецтва використовуючи особистісно орієнтований підхід педагог повинен ураховувати здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід кожного студента. Найважливішими чинниками особистісно орієнтованого підходу є те, що розвиваючи індивідуальність студента, створюються умови для його саморозвитку та самовираження.

Найважливішими ознаками особистісно орієнтованого підходу в навчанні О.Я.Савченко вважає багатоваріативність методик і технологій, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації [107].

Під час конструювання і реалізації процесу підготовки вчителя музичного мистецтва виявляється суб'єктивний досвід кожного студента, його соціалізація в умовах освітньо-виховної системи, бо "в межах особистісно орієнтованого підходу суттєво змінюються

орієнтири, за якими відбувається життя людини та її взаємодія з соціальним середовищем і професійними подіями. Саме діяльність стає засобом розвитку людини, а якщо вона не забезпечує цього розвитку, не задовольняє потреб людини, вона повинна прагнути її змінити" [88, 39].

Цього можна досягти тільки шляхом упровадження в процес підготовки вчителя музики нової педагогічної технології, в основі якої – розуміння, активний діалог, взаєморозуміння, які передбачають суб'єкт-суб'єкті взаємини між педагогом та студентом. Наприклад, розуміння передусім спілкування, співпрацю, рівність позицій, емпатію. Тому Е.В.Бондаревська ключовими словами особистісно орієнтованого підходу в навчанні вважає допомогу і підтримку.

Зміст професійної діяльності вчителя складає спілкування. Через живе та безпосереднє спілкування педагога зі студентом здійснюється головне в педагогічній роботі: вплив особистості на особистість. Особистість, яка усвідомлює себе творчим суб'єктом саморозвитку буде допомагати гуманізації відносин, які здійснюються у всіх сферах життя.

В системі професійної освіти сучасного суспільства розширюється та ускладнюються функції педагога. Йому необхідно володіти професійною майстерністю та педагогічною інтуїцією, враховуючи природно-соціальний світ, який інтенсивно змінюється.

Тільки в рамках особистісно орієнтованого підходу можливо повноцінно проявити в себе такі риси професій вчителя, як ціннісне самовизначення, оволодіння розвиваючими технологіями та педагогічна рефлексія. Важливу роль в особистісно орієнтованому підході відіграє знання педагога психології. Всі студенти різні. Педагог повинен будувати свою працю вивчаючи своїх студентів, вивчаючи їх особистість. Реалізуючи в педагогічній діяльності

рефлексивно-адаптаційну та діяльно-творчу функцію освіти, зовсім по іншому педагог організує процес навчання порівняно з традиційною системою. Перша функція – “навчати студентів навчатися”, розвивати в їх особистості механізми самосвідомості, саморегуляції і в широкому розумінні слова означає здібність подолати особисту обмеженість не тільки в учбовому процесі, але й в іншій діяльності. Друга функція передбачає розвиток у студента “уміння мислити та діяти творчо”, формування в особистості студента творчого початку через творчо-продуктивну діяльність з урахуванням мотиваційно-аксиологічних сторін особистості.

Особистісно орієнтований підхід забезпечує насамперед створення необхідних оптимальних психолого-педагогічних умов формування мотиваційної сфери майбутнього педагога-музиканта, розвитку його гармонійної особистості і компетентного професіонала. Педагогічна практика є однією з таких умов, де студенти з одного боку виявляють недоліки у підготовці, з іншого висвітлюють досягнення: виявляють готовність до творчої діяльності, показують уміння роботи зі школярами згідно вимог програми.

Підготовка до педагогічної практики досить кропітка і вимагає виявлення індивідуальних особливостей студента, щоб надати йому можливості в повній мірі реалізовувати себе. А щоб індивідуально працювати з кожним студентам, враховуючи його психічні особливості, необхідно інакше будувати навчальний процес. Технологізація особистісно орієнтованого підходу передбачає спеціальне конструювання навчального матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, типів навчального діалогу, форм контролю за особистісним розвитком студента у процесі оволодіння знаннями.

Тільки маючи дидактичне забезпечення, яке реалізує принцип суб'єктивної освіти, можна говорити про побудову особистісного орієнтованого підходу до підготовки майбутнього вчителя. Основні ж вимоги до розробки дидактичного забезпечення процесу навчання з урахуванням особистісно орієнтованого підходу до студента такі:

– потрібне постійне узгодження досвіду студента з науковим змістом знань, що задаються;

– необхідно стимулювати студентів до самостійного вибору й використання найзначніших для них способів опрацювання навчального матеріалу;

– активне стимулювання самоцінної освітньої діяльності має забезпечувати студентові можливість самоосвіти, саморозвитку, самовиявлення у процесі оволодіння знаннями;

– необхідно забезпечувати контроль і оцінку не лише результату, але й насамперед процесу навчання, тобто тих трансформацій, що здійснює студент, засвоюючи новий матеріал.

Використання особистісно орієнтованого підходу на заняттях з дисциплін музично-виконавського циклу дозволяє забезпечувати та підтримувати процеси самопізнання, самосвідомості й самореалізації особистості студента, розвиток неповторної індивідуальності. Саме особистісно орієнтований підхід забезпечує створення нових механізмів навчання і виховання й ґрунтується на принципах глибокої поваги до особистості, врахування індивідуальності, дозволяє успішно виявити та максимально розвивати індивідуально значущі позитивні задатки кожного студента на підставі надбаного вже ним досвіду, а також формувати інтерес до пізнання, бажання та вміння навчатися. Він дає можливість особистості визначитися та реалізуватися у музично-виконавській діяльності, яка найбільше відповідає її потенційним здібностям.

П.Б. Косенко запропонував власну інтерпретацію поняття особистісно орієнтованого навчання майбутнього вчителя музики, що це "педагогічний процес, побудований на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем та студентом, який поєднує нормативно задану та індивідуально зумовлену музично-навчальну діяльність майбутнього фахівця з метою формування у нього високого рівня креативності та розвитку музичних і педагогічних здібностей, володіння механізмами самопізнання, саморегуляції та самовдосконалення" [52, 35].

І. Унт, М. К. Акімова, Т. В. Козлова, М. В. Антропова, Г. Г. Манке та інші бачать в особистісно орієнтованому навчанні реалізацію індивідуального підходу через організацію і пред'явлення навчального матеріалу різного рівня складності. Під особистісно зорієнтованим навчанням спеціалісти-дидакти Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, С.І.Подмазін, О.Бондаревська, В.Сєріков, А.В.Фурман, І.С.Якиманська, М.В.Кларін та інші розуміють органічне сполучення навчання (нормативно відповідного до діяльності суспільства) та учіння як індивідуально значущу діяльність окремого суб'єкта, у якій реалізується досвід його життєдіяльності [83, 8].

Музично-виконавська діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва, як певний вид творчої діяльності, реалізується в двох формах: духовно-практичній – формування художнього задуму і діяльнісно-практичній – втілення цього задуму в звуках, його обробці та у виконанні музики. Ґрунтується музично-виконавська діяльність на інтерпретації музичних творів. У виконавстві особливо яскраво виражається творча спрямованість особистості майбутнього педагога, бо цей вид діяльності дає можливість повніше розкрити його індивідуальність, розвиває

творчу самостійність, активізує минулий естетичний досвід, залучає потрібні асоціативні зв'язки [103].

На індивідуальних заняттях потрібно створювати оптимальні умови для творчої реалізації студента, формування його музично-виконавської компетенції та вироблення власної освітньої продукції.

Забезпечать успішну реалізацію особистісно орієнтованого підходу у музично-виконавській підготовці студентів такі принципи, як:

1. Принцип індивідуальності, створення умов для формування індивідуальності особистості студента. Необхідно не лише враховувати індивідуальні особливості студентів, але й всіляко сприяти їх подальшому розвитку.

2. Принцип суб'єктності. Слід допомогти студентові стати справжнім суб'єктом життєдіяльності у навчанні, сприяти формуванню і збагаченню його суб'єктного досвіду.

3. Принцип вибору. Без вибору неможливий розвиток індивідуальності та суб'єктності, самоактуалізації здібностей студента. Педагогічно доцільно, щоб той, хто навчається жив, навчався і виховувався в умовах постійного вибору, володів суб'єктними повноваженнями у виборі мети, змісту, форм і способів організації навчально-виховного процесу.

4. Принцип довіри та підтримки. Віра в студента, довіра йому, підтримка його прагнення до самореалізації і самоствердження (самостійне проектування студентом власної навчальної діяльності, самоусвідомлення студентом власних психолого-фізіологічних особливостей та можливостей з метою пошуку індивідуальних способів музично-виконавського самовдосконалення) повинні прийти на зміну надмірної вимогливості і надмірного контролю.

5. Принцип творчості та успіху. Завдяки творчості студент виявляє свої здібності, дізнається про "сильні" сторони своєї

особистості. Усвідомлення успіху, розуміння його важливості для себе, отримання емоційного піднесення, обумовлено внутрішнім світом самого студента і виникає внаслідок досягнень в особисто значущих для нього видах діяльності.

Робота над музичним твором, з позиції особистісно орієнтованого підходу, може здійснюватись за такою схемою – студенти знаходяться в різних виконавських позиціях:

1-а позиція – "виконавець думає". Робота студента-виконавця в цій позиції визначається за двома задачами. Перша – розуміти музичний твір так, як розумів його композитор, побачити цей твір "очима" автора. Друга задача – сформувати свою точку зору, погодитися з автором або посперечатися.

2-а позиція – "виконавець – критик". Розуміння виконавцем музичного твору неможливо без його оцінки. Виконавець вчиться будувати свої судження про музичний твір характеризуючи його форму і структуру, засоби музичної виразності, задум автора. Часто позиція "виконавця" зливається з позицією "критика". Робота "критика" нерідко стає більш вагомою, особливо в ситуаціях непорозуміння, які виникають в будь-якому діалозі.

3-я позиція – "виконавець – композитор". Творчість є головною умовою розвитку студента, адже власний "композиторський" досвід, створення власного музичного твору, використання навичок імпровізації збагачує музично-виконавський досвід студента, змушує уважніше вслухатися в музичні твори, розкривати авторські задуми і секрети, змушує працювати в новій позиції "виконавця – теоретика".

4-а позиція – "виконавець – теоретик". Створюючи свої власні творчі музичні твори, студенти спираються на теоретичні знання отримані в процесі музично-дослідної діяльності. Вони розуміють, що жанри музичних творів будуються за певними законами. Але

теоретичні знання вводяться не традиційним методом, не повідомляються в готовому вигляді, а добуваються студентами в процесі навчального діалогу, в процесі виконання, слухання, розуміння і роботи над музично - художнім матеріалом індивідуально, в парах, в групах.

Завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань і можливостей їх практичного застосування для розв'язування конкретних проблем дійсності в спільній діяльності студентів серед педагогічних технологій особистісно орієнтованого підходу набув поширення і популярності метод проектів. "Все, що я пізнаю, я знаю, навіщо це мені потрібно, де і як я можу ці знання застосовувати" – основна теза сучасного розуміння методу проектів. Головною складовою методу проектів є самостійність студента. Важливою перевагою методу проектів поряд з іншими активними методами є можливість розвитку творчих здібностей студентів. Виконання творчого проекту дає можливість студентам детально познайомитися з проблемою, виявити існуючі на практиці способи її розв'язання й запропонувати власні алгоритми й технології, а також змушує знаходити цікаві форми репрезентування результатів власної праці.

Суть методу проектів розкривається одним із провідних вчених- теоретиків, професором Є.С.Полат "Метод проектів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити певну проблему під час самостійних дій з обов'язковою презентацією результатів. Якщо говорити про метод проектів як педагогічну технологію, то вона передбачає сукупність дослідницьких проблемних методів, творчих за своєю діяльністю" [88].

За визначенням С.Пилюгіна метод проектів – це особистісно орієнтований метод навчання заснований на самостійній діяльності

учнів щодо розробки проблеми й оформлення її практичного результату [86, 196-199]. В основі системи проектного навчання – творче засвоєння в процесі самостійної пошукової діяльності, тобто проектування. Проектна методика характеризується високою комунікативністю і надає змогу студентам висловлювати свої власні думки, почуття, активно приймати участь в реальній діяльності, прийняття особистої відповідальності за просування в навчанні. За допомогою проектної методики можна досягти відразу кількох цілей – спонукати студента до творчості, закріпити вивчений матеріал. Але підготувати, оформити і представити проект – справа більш довша, ніж виконання традиційних завдань і він цінний ще й тим, що в ході його виконання, студенти вчаться самостійно здобувати знання, одержувати досвід пізнавальної діяльності.

Робота над творчим проектом передбачає усвідомлення студентом поставленої мети та розробку плану дій:

– підготовчий етап, вибір проблеми проекту;

– етап реалізації проекту (організація роботи, складання докладного плану роботи над проектом);

– практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;

– самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів;

– презентація (завершальний етап, етап практичного використання проекту);

– рефлексія (обговорення презентації та отриманих результатів).

Метод проектів зорієнтований на самостійну діяльність студентів яку вони виконують протягом певного відрізку часу. Студентам може бути запропоновані творчі проекти (знову ж таки

можливо індивідуальні або парні): створити власний музичний твір, зробити обробку знайомої пісні та інш.

Отже, особистісно орієнтований підхід до студентів в процесі музично-виконавської підготовки сприяє виявленню та розвитку індивідуальних якостей, спрямовує до самостійно-креативної, творчо-проектувальної діяльності, допомагає створити доброзичливу, емоційну атмосферу заняття з залученням студентів до процесу спільної творчої діяльності.

Питання для самоконтролю.

1. Ознаками особистісно орієнтованого підходу в навчанні.

2. Основні вимоги до розробки дидактичного забезпечення процесу навчання з урахуванням особистісно зорієнтованого підходу до студента

3. Метод проектів як один з ефективних засобів активізації процесу навчання студентів-інструменталістів.

4. Принципи особистісно орієнтованого підходу.

РОЗДІЛ 4
ПЕРСПЕКТИВИ ЕЛЕКТРОННО-МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТІВ У СИСТЕМІ МАСОВОГО МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

4.1 Особливості та структура процесу навчання на основі електронно-музичного інструментарію

Використовування у музичній діяльності синтезатора або музичного комп'ютера не означає свідоме обмежування її рамками поп- чи рок-музики, у більшості випадків побудованої на примітивних штампах. Навпаки, електронна музична творчість має бути орієнтована на експериментальний, по суті елітарний напрям художньої творчості. Але подібні жанрові або стилістичні обмеження неминуче приведуть до зниження рівня музичної культури учнів.

Електронні інструменти мають заздалегідь запрограмований, "неживий" звук, що не повинно привести навчання музикуванню на їх основі до зниження рівня розвитку музично-творчих здібностей учнів. Необхідно розкрити "секрет" музично-творчого і музично-культурного розвитку учнів, що займаються по класу синтезатора.

Подібні питання ставлять педагоги, здивовані з приводу великого інтересу до цих інструментів як багатьох учнів, так і своїх колег і що приписують факт їх стрімкого поширення у вітчизняній педагогічній практиці лише віяннями моди. Причини цього факту, проте, слід шукати не в примхах моди, а в такому глобальному явищі, як информаційна революція. У якій би сфері людської діяльності не застосовувався комп'ютер, результат завжди один - різке підвищення її продуктивності при одночасному поліпшенні якості продукції. Секрет тут простий - комп'ютер бере на себе усю

рутинну, чорнову роботу, визволяючи творчі сили людини і тим самим сприяючи прориву в його діяльності. І музика в цьому плані не є виключенням.

Сучасні електронні інструменти є цифровими інструментами, по суті - спеціалізованими музичними комп'ютерами. І ця комп'ютерна специфіка їх багато в чому зумовлює особливості музично-творчої діяльності на їх основі. Перелічимо ці особливості.

По-перше, звучання цифрових інструментів, як і багатьох інших їх електрифікованих і електронних аналоговых "родичів" побудоване на електроакустичній основі, що значно розширює арсенал музично-вира-виражальних засобів. Це пов'язано і зі значним збільшенням динамічного розмаху звучання, і з можливістю по-новому вирішувати проблему його просторової організації. Гучномовці як би занурюють слухача в штучний акустичний простір, де голоси можуть вільно переміщуватися по його фронту і глибині, віртуальний концертний зал може збільшувати або зменшувати свої розміри. Тут панує різноманітність, мінливість звукових об'ємів, і при цьому характер реальної акустики, в якій йде музичне прослуховування, не має принципового значення. З появою електроакустики музика з концертних залів, елітарних салонів увійшла буквально до кожного будинку. З її допомогою можна перетворити на концертний зал будь-який відкритий майданчик, у тому числі величезний стадіон. Електроакустика зробила музику безпрецедентно демократичним видом мистецтва, і ні про яку спочатку задану елітарність музичної творчості на цій технологічній основі говорити не доводиться.

По-друге, цифровий інструмент – це електронний інструмент. Електроніка дозволяє поглибити роботу із звуковим матеріалом аж до рівня його мікроструктури, що нескінченно розширює темброву палітру музичного мистецтва. Новий електронний звуковий матеріал

надає широких можливостей для відкриттів в художньо-образній сфері і ні про яку примітивність, заштампованість електронної музичної творчості, можливості його існуванні виключно у рамках масової культури (ще один широко існуючий забобон) мовлення йти не може.

Величезна різноманітність звукового матеріалу электроної музики робить особливо цінною унікальність колорита кожної її композиції. І щоб досягти яскравих результатів, композитор вже не може обмежуватися створенням нотного тексту, як деякого проекту майбутнього музичного звучання. Він повинен не лише винайти цей проект, але і утілити його в оригінальне по забарвленню, інтонаційній наповненості і просторовій організації звучання, тобто виконати ще роботу майстра по виготовленню віртуальних музичних інструментів, виконавця і звукорежисера. Інтегруючи різні види музично-творчої діяльності, електроніка розширює її спектр і тим самим надає сприятливіші умови для гармонійного розвитку музичних здібностей, ніж ті, які пов’язані з традиційною спеціалізацією в композиторській, виконавській і звукорежисерській сферах. Ця інтеграція визначає зміст навчання електронному музикуванню, яке, відповідно, вмикає найбільш важливі компоненти кожної з перерахованих дисциплін плюс досвід в створенні оригінального звукового матеріалу.

По-третє, сучасний електронний цифровий инструмент, на відміну від свого аналогового попередника, побудований на основі високопродуктивних, мініатюрних і недорогих елементів - інтегральних мікросхем (чіпів), що обумовлює його широкі функціональні можливості, легкість управління, компактність і дешевизну. З елітарної діяльності, завдяки переходу на цифрову основу, електронна музична творчість перетворилася на здобуток будь-якого музиканта, у тому числі аматора і дитини.

Використання цифрового інструментарію завжди передбачає діалог між користувачем і програмістом, представленим в цій взаємодії через створену їм комп'ютерну програму. У електронній музичній творчості комп'ютерна інтерактивність дозволяє, з одного боку, значно полегшити управління багатьма композиторськими, виконавськими, звукорежисерськими параметрами і процес звукового синтезу, а з іншої - побудувати різні моделі взаємодії між користувачем і програмістом. Побудова цих моделей обумовлюється різницею вкладів обох фігурантів музично-комп'ютерної комунікації в створенні цілісного продукту: чим більше вклад користувача, тим менше вклад програміста, і навпаки. Тобто тут діє закон зворотної залежності між долями їх авторської участі у формуванні електронної композиції.

Так, при роботі в деяких комп'ютерних програмах користувач може спиратися не лише на створені програмістом музичні звуки, але і на готові вузли майбутньої композиції - фактурні "напівфабрикати" синтаксичного масштабно-тимчасового рівня, складаючи з них деяку мозаїку, фігурку, подібну до тієї, яку можна зібрати з деталей дитячого конструктора. Діяльність користувача при цьому гранично спрощується. Таким шляхом він, навіть не знаючи нотної грамоти, може створювати "кілометри" доладно звучної музики, та зате ці "кілометри" швидше за все відрізнятимуться клішированістю, стилістичною одноманітністю: адже характер продукту роботи в таких конструкторах залежить від особливостей звучання створених програмістом заготівок-кліше.

У іншому випадку користувач може перекласти на плечі свого співавтора-програміста менший об'єм робіт, використовуючи у власній діяльності окрім тембрових заготівок ще шаблони малюнків супроводу мелодії. Музичний продукт при цьому набуває певну індивідуальність, хоча завдання користувача при цьому

ускладнюється: він повинен не лише знати нотну грамоту, але і оволодіти в значно більшому об’ємі досвідом роботи з вира-жальними засобами з арсеналу композитора (гармонія, фактура, інструментовка), виконавця (темп, агогіка, динаміка, артикуляція) і звукорежисера (тимчасове, частотне, амплітудне і просторове коригування звучання).

У третьому випадку користувач готовий довірити програмісту лише виготовлення тембрів, беручи на себе усю роботу із створення музичної фактури. Відповідно, продукт його діяльності ще більше виграє в оригінальності, але при цьому різко зростають вимоги до його компетенції і творчого досвіду в композиторській, виконавській і звукорежисерській сферах.

Найскладніший варіант діяльності користувача припускає створення композиції на основі власноручно створених музичних звуків. Ідеал цієї діяльності пов’язаний з досягненням оригінальності колориту за рахунок, передусім, створення унікального авторського звукового матеріалу. Сьогодні навіть недорогий (вартості біля трьохсот доларів) синтезатор має окрім інших - функцію синтезу звуку і можливість гнучкого управління виконавськими параметрами звучання за допомогою динамічної клавіатури, ножних педалей, багатьох інших электронних засобів. А враховуючи величезну швидкість удосконалення цифрових технологій, можна припустити, що по “жвавості” інтонації, здібності відгукуватися на щонайтонші м’язові зусилля побутові електронні інструменти в самому недалекому майбутньому ні в чому не поступляться традиційним механічним інструментам. Але навіть якщо і не використовувати усі наявні функції музикування на цифрових інструментах, все одно буде активний розвиток творчих здібностей учня, оскільки окрім виконавських проблем він в процесі

цієї діяльності вирішує творчі проблеми, що відносяться до композиторської і звукорежисерської сфер.

По-друге, музична діяльність на основі цифрового інструментарію надзвичайно різноманітна. У її рамках свою нішу може знайти як початківець - любитель, так і досвідчений професіонал. Притому першому, незважаючи на скромність його музичних можливостей, інтерактивне середовище допоможе створити повноцінно звучний продукт, а другому - добитися його свіжості і оригінальності.

Існування різних типів взаємодії користувача і програміста в цьому середовищі дозволяє побудувати методику залучення до електронної музичної творчості, в якій рух від простого до складного буде відповідати поступовому збільшенню ролі користувача в цій взаємодії. Учбові завдання спочатку можуть бути пов’язані з підбором шаблонів супроводу мелодії, її гармонізацією і інструментовкою, потім з побудовою фактури в усій її повноті “з нуля” на основі тембрових заготівок і, нарешті, із створенням самих цих заготівок-кліше.

Як бачимо, збільшення ролі користувача при переході на вищі сходинки складності виконуваних навчальних завдань в цій методиці пов’язане з ускладненням звукового матеріалу, яким він оперує. Відповідно, підвищується складність усіх складових електронної музичної творчості - композиторської, виконавської, звукорежисерської діяльності і діяльності по звуковому синтезу. Це зумовлює і глибину, і різноманітність музичних здібностей, що розвиваються.

Інтерес до електронної музичної творчості обумовлюється яскравістю, наповненістю звучання створеного продукту, що доступно будь-якому виконавцю на синтезаторі незалежно від рівня музично-творчих завдань, які він здатний вирішувати, а також

перспективою творчого вдосконалення, відкритого завдяки інтерактивному середовищу для музикантів будь-якого класу - як любителів, так і професіоналів.

Отже, використання цифрового інструментарію в музично-освітньому процесі є проявом процесу комп'ютеризації означеної діяльності. Природа цього інструментарію визначає специфіку музичної творчості на його основі. Дозволяючи вторгатися в мікроструктуру звуку, він відкриває нові художні можливості в музично-творчій діяльності учнів; вимагаючи від музиканта активності не лише у виконавській, але в композиторській і звукорежисерській сферах, а також в синтезуванні оригінальних звуків, сприяє подоланню односторонньої виконавської спрямованості музичного навчання і гармонійному розвитку музичних здібностей; надає учню найрізноманітніші ніші музично-інтерактивної діяльності, дозволяє збудувати ефективну методику музично-творчого розвитку і тим самим залучити до активних форм музичної творчості широкі кола учнівської молоді.

Необхідно окремо зупинитися *на структурі музично-творчої діяльності у класі електронних інструментів.* Якщо ми спробуємо втілити за допомогою електронного цифрового інструменту який-небудь нотний текст, то відразу виявимо, що наявних в ньому позначень недостатньо для вирішення нашого завдання. Проблема в тому - яким з декілька сотень наявних в його пам'яті голосів виконувати цей текст. Або його озвучування вимагає використання одночасно двох, трьох різних голосів. І навіть якщо в початковій партитурі є вказівка на які-небудь тембри, то все одно проблема залишається - адже в пам'яті синтезатора або музичного комп'ютера можна знайти декілька (а то і декілька десятків) різноманітних варіантів тембрів, що відносяться до вказаного в партитурі виду. Необхідно визнаючи -які з них вибрати та за якими параметрами

редагувати. Можливо, оптимальним рішенням озвучування партитури буде використання власноручно створених за допомогою опції синтезу нових голосів. Ні в якому разі не слід недооцінювати важливість цієї проблеми: хороша інструментовка і оригінальність голосів, що використовуються - це половина успіху в електронному озвучуванні музичного твору.

Не менш важливою є проблема побудови фактури електронного аранжування на предмет використовування автоакомпанементу або доцільності внесення у фактуру деяких змін, наприклад, подвоїти в октаву мелодію або бас. У разі необхідності застосування автоакомпанементу треба вибрати патерни або слід внести в них які-небудь поправки. А може бути, найкращим варіантом для аранжування цього твору буде створення власного оригінального паттерну. Також необхідно виявити місця, де треба освіжати його звучання за допомогою допоміжних режимів, переходу на варіацію його основного виду або другий паттерн.

Малюнок фактури, у свою чергу, впливає на звукорежисерське коригування звучання твору на електронному інструменті. Визначається оптимальний об’єм “концертного залу”, в якому чується цей твір, а також - наскільки близько або далеко в уявному просторі мають бути розташовані голоси його фактури і яке їх оптимальне співвідношення по фронту звучання. Також потрібно застосувати частотну корекцію для підкреслення характерності його стилю або образного ладу.

У піаніста, що вперше сів за синтезатор, виникають несподівані проблеми. Для нього незвичне те, що окрім гри на клавіатурі управління виконавськими параметрами здійснюється за допомогою винесених на панель інструменту різних кнопок, важелів і коліщат. Так частково регулюється динаміка, артикуляція (вібрато, портаменто, післядотикання, глісандо та ін.). А якщо

використовується автоакомпанемент, то також - темп (за допомогою метронома) і в деяких випадках - агогіка. Так само - з панелі інструменту - в реальному часі здійснюється управління багатьма іншими параметрами, що виходять за рамки виконавської складової электронного звучання.

Як бачимо, виконання музичного твору на цифровому інструменті ставить перед користувачем не тільки націлені на створення оригінальної інтерпретації авторського тексту чисто виконавські проблеми, але також проблеми, що відносяться до суміжних областей діяльності, - композиторські, звукорежисерські і пов’язані із створенням віртуального музичного інструментарію. Та і сама виконавська діяльність набуває нових, невластивих її традиційним формам риси.

Масовий користувач синтезатора або комп’ютерної програми - автоаранжувальника у своєму музиченні спирається на шаблони автоакомпанементу (II модель). Більш вишуканіше музичне звучання на синтезаторі або музичному комп’ютері досяжне без використання автоакомпанементу - в опорі лише на готові тембри (III модель). Нарешті, користувач цих інструментів може самостійно створювати звуковий матеріал своєї композиції, тобто тіснити програміста і в цій базовій сфері електронної музичною діяльності (IV модель).

Як бачимо, доля користувача цифрового інструменту в створенні музичного цілого коливається в досить широких межах. Відповідно, цей інструмент доступний найширшим колам музикантів-любителів і в той же час представляє інтерес для досвідчених професіоналів. На його основі можна збудувати ефективну методику музично-творчого розвитку, в якій ускладнення навчальних завдань відповідатиме поступовому посиленню ролі користувача в його взаємодії з програмістом.

Діапазон музичної творчості та інтерактивність, у рамках якої в досить широких межах визначає співвідношення вкладів обох фігурантів цифрової комунікації в цілісний музичний продукт, - головні особливості музичної діяльності на основі сучасного інструментарію. І секрет популярності цього інструментарію серед музикантів-любителів і професіоналів, а також стрімкого поширення в системі музичної освіти криється передусім в його цифровій природі.

Отже, електронна музика експериментального й популярного напрямків пройшла три етапи розвитку, обумовлені вдосконалюванням свого інструментарію: усвідомлення специфічності електроакустичного звукового матеріалу й пошуки адекватних йому форм музичної організації й художнього впливу на слухача (рубіж 40- 50-х рр. - середина 60-х рр.); широке впровадження аналогових синтезаторів й електроакустичних приладів у музичну творчість (середина 60-х рр. - середина 70-х рр.); перехід електронної музичної творчості на цифрову основу (починаючи з середини 70-х рр.). При цьому кожен новий етап розвитку електронної музичної творчості значно розширював ступінь його поширення й збільшував його вплив у музичному мистецтві - аж до домінуючого положення в сучасних масових жанрах.

Широкий попит у сучасному суспільстві на музику, пов’язану з електроакустикою й електронікою, поширення музичної творчості на основі цифрового інструментарію як у професійному мистецтві, так й у середовищі музикантів-аматорів, у тому числі дітей, робить актуальної розробку теорії й методики музичного навчання на даній основі в системі художньої освіти.

Електроакустичний звуковий матеріал, що є предметом діяльності звукорежисера, а також частково виконавця й

композитора, має більш виразний потенціал. Формований за допомогою просторово-тимчасових і частотно-динамічних ефектів віртуальний простір електроакустичного звучання, поступаючись реальному акустичному простору за своїм об'ємом, разом з тим, відрізняється мінливістю своєї конфігурації та колориту.

Компенсацією звуженості простору звучання в електроакустичних умовах слугує аугментація й наближення віртуальних джерел, стабільно високий рівень сигналу й насиченість звукового обсягу, що надає звучанню особлива якість - електроакустичний просторовий фонізм. В експериментальній електронній музиці, висуваючись на одну з головних ролей у формоутворенні, просторово-колористичні засоби становлять основу електроакустичної просторової сонорності.

Виразні можливості електроакустичного звукового матеріалу, створюваного у процесі звукового синтезу й звукорежисерської обробки, можна охарактеризувати як асоціативні просторово-колористичні. Їхній комунікативний потенціал реалізується у формотворній і фактурній функціях (на основі здатності даного матеріалу до об'єднання й роз'єднання звучання по горизонталі, вертикалі й глибині).

Електроакустичні параметри музичного звучання фіксуються за допомогою інструментів музично-цифрової писемності, багато в чому аналогічній нотному запису, тому фактура призначеної для електроакустичного відтворення музики в системі художньої освіти може стати предметом вивчення в рамках дисциплін музично-теоретичного циклу як відгалуження інструментування.

Головною ознакою електронної музики є стереофонічний склад фактури, що у процесі свого розвитку пройшла три щаблі, пов'язані зі звукорежисер- ськими засобами й методами роботи з електроакустичним звуковим матеріалом, засобами аналогового

звукового синтезу й цифрових засобів синтезу й керування віртуальним простором звучання. Якщо врахувати, що основу електронної музичної творчості складають три базові комунікативні моделі, то її визначення буде виглядати в такий спосіб.

Електронна музична творчість - це діяльність, побудована на основі трьох базових музично-комунікативних моделях - автокомунікації, імпровізації й композиції, що спрямована на створення музики стереофонічного складу й орієнтована на можливості звукорежисерських, аналогового синтезу або цифрових засобів формування електроакустичного звукового матеріалу.

Електронна музична творчість як навчально-художня діяльність нового виду від професійної відрізняється більшою розмаїтістю. У процесі просування учня вона охоплює всі наведені у визначенні комунікативні моделі й рівні складності використовуваного електроакустичного звукового матеріалу.

У музичному навчанні комп'ютеризований інструментарій використовується подвійно - з метою засвоєння необхідних знань, умінь і навичок, що характерно для музичної інформатики (Computer-assistedinstruction, Computer-assisted learning, Edutainment, використання інтерактивного мультімедіа, інтернету) і як інструментарій музичної творчості. Присвячені розвитку останнього посібники можна розділити на два типи: ті, що роблять акцент на будові й функціях цифрового інструментарію (В. Реллин й А. Талер, П. Горгес й А. Мерхнув, Р. Ю. Пєтєлін й Ю. В. Пєтєлін, Г.В. Богачов, Д.Ю. Дубровський, В.О. Бєлунцов й ін.) і з акцентом на розвитку теорії й практики музичного навчання (Дж. Дрекслер і К. Херле, Т. Бурроуз, Т. Лангхорст, А. Бентин, Н. Хайнес, В.Г. Пешняк, И.Г. Шавкунов, П.Л. Живайкин, И.Б. Горбунова й А.В. Горельченко й ін.).

Наявність цих матеріалів свідчить про широке розгортання практики залучення учнів до електронної музичної творчості. Однак залишається невирішеним ряд науково-методичних проблем, серед яких головні: у чому складається ускладнення музичної творчості учнів у даній сфері й у чому виражається їхній музично-творчий розвиток? Неповно в існуючих посібниках розкриваються й особисті проблеми, пов'язані з освоєнням необхідних знань, умінь, навичок і діяльності по створенню й озвучуванню електронних аранжувань музичних творів.

Особливості музичної творчості учнів на основі електронного інструментарію визначаються його електроакустичною, електронною й цифровою природою. Перша властивість робить цю творчість акустично автономною і тим самим загальнодоступною незалежно від наявності призначених для прослуховування його продуктів концертних приміщень.

Друга властивість надає учневі можливість роботи з мікроструктурою звуку, що дозволяє значно збагатити звукову палітру музичної творчості на основі нових голосів і формування віртуального просторового середовища їхнього розгортання; веде до розширення діапазону музично-творчої діяльності й включенню в неї як елементів всіх її традиційних видів - композиторського, виконавського, звукорежисерського, плюс діяльність по виготовленню віртуальних музичних інструментів, що в цілому визначає зміст навчання.

Третя властивість значно полегшує музично-творчу діяльність учня, оскільки робить її інтерактивною, такою, що опирається на взаємодію з комп'ютерною програмою керування звуковими даними. У цій взаємодії, побудованій на зворотній залежності внесків користувача електронного інструмента й комп'ютерної програми в музичне ціле, можна виділити чотири характерних випадки.

Користувач опирається на фактурні напівфабрикати синтаксичного масштабного рівня сприйняття; на шаблони супроводу мелодії; на готові тембри; на інструменти звукового синтезу. Різноманіття користувальницьких ніш робить сучасний електронний інструментарій доступним і разом з тим захоплюючим засобом музичної творчості для самих широких мас учнів - від початківців до самих просунутих.

Питання для самоконтролю.

1. Особливості процесу навчання на основі електронно-музичного інструментарію.
2. Структура процесу навчання на основі електронно-музичного інструментарію.
3. Нові риси виконавської діяльності на електронно-музичних інструментах

4.2 Творча діяльність на основі електронно-музичного інструментарію

Музичний твір є ядром сучасної музичної культури. У творах класичної і сучасної, народної і популярної музики зосереджені головні цінності музичного мистецтва, і приєднатися до музичної культури сьогодні означає, передусім, освоїти в можливо активнішій формі можливу найбільшу кількість музичних творів. Тому робота над музичними творами різних жанрів і напрямів є головним видом творчості в класі електронних інструментів.

Так само як і в класах інших спеціалізацій метою цієї роботи є створення художньої інтерпретації нотного тексту - несуперечливій послідовності яскравих музичних образів, що адекватно відбивають задум композитора і несуть відбиток творчої индивідуальності

виконавця. Зміст цієї інтерпретації не з'являється довільно. Він формується в процесі маніпулювання музиканта-виконавця засобами виразності, притому кожен музичний інструмент індивідуальний по своїх виразних можливостях.

Як сказано вище, спектр виразних можливостей клавішного синтезатора і музичного комп'ютера значно ширший за можливості механічних інструментів. Різноманіття цих засобів допомагає музиканту-електронщику в повній мірі виразити зміст музичного твору. Адже в полі його зору - усі три пласти інтонування, що відповідають трьом масштабно-тимчасовим рівням музичного сприйняття: логічний (композиційний рівень), характеристичний (синтаксичний рівень) і предметно-чуттєвий (фонічний рівень). Притому на першому рівні до виконавських засобів додаються композиторські, а на третьому - нижньому рівні - звукорежисерські і пов'язані із створенням оригінального звукового матеріалу.

В процесі озвучування нотного тексту користувач електронних інструментів послідовно вирішує композиторські, виконавські, звукорежисерські, включаючи доопрацювання звукового матеріалу, проблеми. Ця послідовність дій відповідає руху від загального до окремого в побудові музичного цілого. Дійсно, композиторська робота подібна до створення архітектурного проекту, виконавська і звукорежисерська - його матеріальному втіленню, а синтезування звуків подібно до виробництва матеріалу, з якого це ціле будується.

В той же час ця послідовність відбиває рух в роботі з музичним матеріалом від вищих до усе більш низьких масштабно-тимчасових рівнів. Так, композиторська робота над електронним аранжуванням припускає звернення переважно до композиційного та синтаксичного рівнів. Виконавська - головним чином, до синтаксичного і фонічного. Звукорежисерська робота над звуковим матеріалом - до фонічного.

Єдина спрямованість тих, що відносяться до усіх цих рівнів виразних засобів для створення яскравого музично-образного ладу визначає системність їх стосунків у рамках музичного цілого. Так, продукт композиторської діяльності - нотний текст того або іншого музичного твору зумовлює напрям визначення виконавських засобів. Вибір інструментальних засобів і особливості виконавської інтерпретації обумовлюють необхідність формування тієї або іншої акустики. А акустика і синтезований користувачем оригінальний звуковий матеріал, у свою чергу, припускає суттєве переосмислення фактури.

Таким чином, коло замикається - єднальна нитка, що тягнеться від засобів великих масштабно-тимчасових рівнів організації музичного матеріалу до усе більш дрібних, знову звертається до початкових композиційних засобів. Система виразних засобів, з якими працює музикант-электронщик, аналогічна будові дерева. Мелодія, подібно до ствола цього дерева, скріплює собою усі елементи. Композиційна форма і ритмогармонійна організація, подібно до коренів, складає опору мелодійного розгортання. Засоби виконавської і звукорежисерської інтонації асоціюються з кроною цього дерева, що задає його індивідуальний вигляд, а звуковий матеріал, - з генетичною субклітинною системою, що визначає його родову основу.

Формування уявлень учнів про системну будову музичного цілого дуже важливе для успішного освоєння ними роботи з широким виразним потенціалом цифрових інструментів. Такого роду уявлення дозволяють тримати в полі зору усі доступні электроніці засоби виразності, розглядати кожен з них в контексті взаємодії з іншими, що відносяться до східців масштабно-тимчасової ієрархії, тісніше пов’язувати ці засоби з іншими в процесі формоутворення і

тим самим досягати більш вражаючого образно-змістовного результату.

Освоєння цих засобів в усьому їх різноманітності і системному взаємозв'язку ведуть до ускладнення процесу электронної музичної творчості. Разом з описаною вище поступальною ходою від загального до окремого в рішенні проблем музичного формоутворення в цьому процесі з'являється зустрічний рух - від часткового до загального. Внесення змін до нижніх рівнів масштабно-часової організації музичного цілого потребують перегляду вже намічених рішень у верхніх рівнях. Так, наприклад, важливий для створення характерного образу високий рівень реверберації може викликати необходність уповільнення темпу, а насичення "подіями внутрішнього життя" створюваного звукового матеріалу - необхідність полегшення фактури.

Розглянемо *композиторські складові аранжування для електронних інструментів.* Робота над музичним твором на основі електронних інструментів, як зазначено вище, складається з аранжування і виконання (подоріжечного введення матеріалу в пам'ять інструменту). А перше включає елементи композиторської, звукорежисерської та "синтезаторної" діяльності.

Серед них найбільш значущою є композиторська діяльність. Вона охоплює операції з виразними засобами двох верхніх поверхів масштабно-часової організації музики - композиційного і синтаксичного - і, відповідно, два найважливіші пласти інтонації - логічний і характеристичний. І якщо порівняти форму музичного твору з будовою дерева, то доля, яку в ній складають виразні засоби, що відносяться до цієї сфери, співвідносна одночасно з кореневою системою, стволом і значною частиною крони цього дерева.

Із створення проекту майбутньої композиції починається процес електронного аранжування. І особливості цього проекту

багато в чому зумовлюють напрям пошуків в наступних виконавській, звукорежисерській і «синтезаторній» стадіях роботи.

У композиторську сферу діяльності музиканта-електронщика входить вибудовування композиційної форми, гармонії, фактури та інструментовки. В останні два аспекти входять використання паттерну у роботі над фактурою, а також електронне інструментоведення, які виведені у додаток (див. додатки). Розглянемо детальніше кожну з цих складових, починаючи з першого аспекту.

Оскільки музична творчість школярів на основі електронного інструментарію у більшості випадків припускає аранжування музичного твору, а не його створення, мова в цьому розділі піде не про побудову композиційної форми з нуля, а її "доведенню" у відповідності із специфічними особливостями цього інструментарію і умовами озвучування твору.

Виступи учнів у рамках шкільних концертів, як правило, не припускають виконання великих композицій. В той же час, концертний номер повинен мати достатню протяжність, щоб слухачі могли перейнятися образним ладом музики, що звучить, усвідомити логіку її розвитку.

У концертному репертуарі виконавця на синтезаторі і бібліотеках творів, створених такими, що вчаться на музичному комп'ютері, можуть бути присутніми перекладення найрізноманітніших по жанру і виконавському складу творів - аби ця музика була яскравою. Але, якщо це коротка мелодія народного танцю, її потрібно розвинути - зробити декілька точних або повторів, що варіюють, придумати зв'язки між ними, дати цю мелодію в зіставленні з іншими і так далі. Якщо цей твір великої форми, наприклад опера або симфонія, то треба вибрати фрагмент,

який міг би послужити основою концертної п’єси дитячого репертуару, і 147 коректно закруглювати його.

Електронне аранжування – ця творчість і отримуваний в процесі цієї діяльності конкретний варіант композиційної форми того або іншого твору визначається уявленнями аранжувальника про драматургію пошуку вирішення творчого завдання. Слід виявити, які і скільки музичних образів повинні лягти в основу цього рішення, який характер їх взаємодії, яка послідовність і структурна основа їх викладення. Короткий мотив в процесі рішення подібних проблем може перетворитися на чергу куплетів або варіацій. Можлива поява форм попурі, фантазій, репризних і безрепризних контрастно складених побудов.

Ступінь свободи електронного аранжування може бути різним - від точного наслідування нотного тексту оригіналу до його авторизованої обробки. При цьому в роботі з творами класичної музики доречний прояв більшої суворості в наслідуванні авторського тексту - аж до повної автентичності звучання електронного аранжування. Зате при зверненні до сфери естрадної і особливо народної музики цілком дозволено дати волю своїй фантазії. В усіх випадках критерієм художньої якості формованої композиційної структури слугує логічність розгортання в її рамках музичної думки, рельєфність і в той же час єдність і цілісність цієї структури.

Композиційна форма тісно пов’язана з гармонією, фактурою і тембром. Так, її конкретна конфігурація завжди визначає тональний план композиції, місце розташування каденцій, відхилень і модуляцій. Перехід до нових розділів форми, як правило, підкреслюється зміною малюнка фактури і тембрового забарвлення її голосів. Часто зміна розділів композиційної форми виділяється за допомогою виконавських засобів - закруглення фраз, зміни темпу,

динаміки, артикуляції. А іноді навіть - за допомогою звукорежисерських засобів, наприклад перестановки джерел звуку по панорамі і в просторовій перспективі.

Композиційну форму можна рахувати інтегруючим чинником, що призводить до єдиного знаменника усі ці різноманітні засоби. І від того, наскільки рельєфно за допомогою цих засобів вона "промальована", залежить виразність подачі кожного з них і яскравість художнього результату в цілому.

Наступним аспектом композиторської діяльності електронника виступає гармонізація мелодії. З цією проблемою доводиться стикатися при зверненні до автоакомпанементу синтезатора або комп'ютерної програми-автоаранжувальника, що припускає управління гармонійною основою музичної тканини за допомогою узяття акордів на синтезаторі або введення їх в програмний секвенсор з комп'ютерної клавіатури. На механічних інструментах цієї функції немає, і навіть хороші виконавці іноді не уміють гармонізувати мелодію. Синтезатор або програму-автоаранжувальника неможливо освоїти, не опанувавши це уміння, оскільки звернення до них пов'язане з використанням автоакомпанементу. При цьому оригінал, як правило, не містить вказівки на необхідність взяття в акомпануючій партії тих або інших акордів. І тим більше нізвідки отримати такі відомості при грі по слуху і в процесі творення музики для синтезатора або музичного комп'ютера, що вимагає оволодіння мистецтвом гармонізації на високому рівні.

Знання і практичні навички по гармонії потрібні не тільки для гармонізації мелодії, але і для імпровізації, яку можна розглядати як антипод першої. Дійсно, якщо гармонізація мелодії є згортання мелодійної горизонталі у вертикаль акорду супроводу, то

імпровізація, навпаки, розгортання ланцюжка акордів у спонтанно виникаючий мелодійний візерунок.

Гармонія на відміну від багатьох інших виразних засобів оперує найбільш специфічними і притаманними лише музичному мистецтву поняттями, до яких належить залучитися учням на ЕМІ. Це музичні интервали і акорди, інтегруючі їх у своїй структурі, лад і функції ладів, тональність і тональні функції гармонії (Т - S - D). Учень повинен освоїти досить солідну номенклатуру акордів - тризвуків і септакордів, побудованих на усіх східцях ладу, і орієнтуватися в системі їх взаємозв'язків (їх спорідненості). Притому на рівні не простого ознайомлення, а практичного оволодіння - кожен з цих акордів в процесі музичення треба уміти швидко знайти на клавіатурі.

Для виконання акордів на сучасному синтезаторі передбачено декілька режимів. Для початківців найбільш оптимальним є режим спрощеного взяття акордів (Casio Chord або Single Finger). Цей спосіб припускає узяття не усіх клавіш, що відповідають акордовим звукам, а лише басової клавіші і ще декількох інших, які умовно, програмними методами пов'язані з тими або іншими співзвуччями. Відповідно уявлення про акорд редукується до уявлення про бас і деякі гармонійні голоса, які надають йому те або інше, - світліше або темніше - забарвлення. Таким чином, при користуванні в цьому режимі акордами автоакомпанементу не обов'язково засвоювати їх інтервальну структуру, що складає значну складність для молодших учнів, і вони можуть включатися у багатоголосе музикування буквально на перших уроках.

Режим спрощеного взяття акордів пов'язаний з двома основними методами програмного закріплення того або іншого виду акорду за певною комбінацією клавіш, і кожен з фірм-виробників клавішних синтезаторів наслідує одне з них:

1. Перший метод (Casio Chord) :

а) мажорний тризвук - взяття однієї клавіші, що відповідає основному тону цього тризвуку;

б) мінорний тризвук - взяття разом з клавішею, що відповідає основному тону тризвуку, будь-яку іншу, розташовану праворуч від неї;

в) малий мажорний септакорд - взяття разом з клавішею, що відповідає основному тону цього септакорду, будь-яких двох інших, розташованих праворуч від неї;

г) малий мінорний септакорд - взяття разом з клавішею, що відповідає основному тону цього септакорду, будь-яких трьох інших, розташованих праворуч від неї.

2. Другий метод (Single Finger) :

а) мажорний тризвук - взяття однієї клавіші, що відповідає основному тону цього тризвуку;

б) мінорний тризвук - взяття разом з клавішею, відповідною основному тону тризвуку, найближчої розташованої ліворуч чорної клавіші;

в) малий мажорний септакорд - взяття разом з клавішею, відповідною основному тону цього септакорду, найближчої розташованої ліворуч білої клавіші;

г) малий мінорний септакорд - взяття разом з клавішею, що відповідає основному тону цього септакорду, найближчих розташованих ліворуч білою і чорною клавішею.

В обох випадках цей режим дозволяє виконувати тільки 4 види акордів : мажорний і мінорний тризвук, малий мажорний і малий мінорний септакорди.

Цього вистачає для озвучування нескладних творів дитячого репертуару, але для просування в музикуванні на синтезаторі треба освоювати інтервальну структуру акордів і режим їх звичайного

взяття на клавіатурі (Fingered). З його допомогою доступною стає гра 13 і більше видів акордів, включаючи окрім згаданих тризвуки: збільшений і зменшений, з верхнім і нижнім затриманням до терції; септакорди: великий мажорний і великий мінорний, малий мажорний зі зменшеною квінтою і малий мінорний зі зменшеною квінтою, малий септакорд з низхідним затриманням до терцового тону і іноді деякі інші акорди.

На більшості синтезаторів цей спосіб узяття акордів дозволяє виконувати їх лише в основному виді. Їх звернення стають доступними за допомогою третього режиму - взяття акордів по усій клавіатурі (Full Range Chord або Full Keyboard). Як випливає з назви, автоакомпанемент ініціюється при взятті акорду у будь-якій частині клавіатури, а не тільки в її нижньому, призначеному для акомпануючих голосів регістрі, що також веде до збагачення звучання.

Знання основних музично-теоретичних понять гармонії і різних режимів виконання акордів при грі з автоакомпанементом допомагає вирішувати конкретні завдання по гармонізації мелодії. По рівню складності їх можна ранжирувати на три основні типи.

Найпростіший з них пов’язаний з виконанням нотного тексту з цифрованим позначенням акордів супроводу. В цьому випадку в завдання виконавця входить лише розшифровка і виконання на синтезаторі вказаного цифрування. Щоб здійснити першу операцію, учень повинен вивчити прийняту в джазовій і популярній музиці систему цифрованих позначень акордів. Слід зазначити, що ця система відрізняється від вживаної на уроках сольфеджіо і тому вже відомою учневі. Акорди позначаються: а) великою буквою латинського алфавіту, що відповідає основному тону, - A, B,C, D, E, F, G (H - сі, а не сі бемоль); б) знаком альтерації (#Ь), що йде за буквою, якщо основний тон акорду відповідає чорній клавіші; в)

маленькими буквами і складами, що йдуть за знаком основного тону,означають той або інший різновид акорду :m - мінорний, maj - мажорний, dim – зменшений, sus - затриманий (зазвичай мається на увазі затримання від квартового тону до терції); г) цифрами (інтервал від баса), що конкретизують різновид акорду: 7 – септакорд, 9 – нонакорд, 6 - тризвук з секстою; д) знаками + і - перед цифрами, що означають альтерацію тих або інших звуків акордів (якщо цифра відсутня, цей знак відноситься до квінтового тону); е) дробом, в чисельнику якої позначається акорд, а в знаменнику - басовий тон цього акорду (наприклад, у разі використання не основного виду акорду, а його звернення або якщо у басу неакордовий звук).

Нижче наводиться перелік літерно-цифрових позначень найбільш споживаних акордів від ноти “до”: С - мажорний тризвук, Cm – мінорнмий тризвук, З+ (З+5) - збільшений тризвук, С -5 - зменшений тризвук, Csus - мажорний тризвук із затриманням, С6 - мажорний тризвук з секстою, С7 - малий мажорний септакорд, Ст7 - малий мінорний септакорд, Cmaj7 - великий мажорний септакорд, Ст7+ - великий мінорний септакорд, Cdim - зменшений септакорд, С7/-5 - малий мажорний септакорд зі зменшеною квінтою, С 7/-5 - малий мінорний септакорд зі зменшеною квінтою, Csus7 - малий мажорний септакорд із затриманням; С9 - нонакорд, С/D - мажорний тризвук з неакордовим звуком ре у басу.

Виконання другої операції вимагає різних ігрових навичок залежно від використання того або іншого режиму взяття акордів. Але в усіх випадках необхідно прагнути до плавного голосоведення в акордових послідовностях. Наприклад, при грі в режимі Fingered перехід від тонічного до домінантового тризвуку краще здійснювати, не “стрибаючи” на квінту вгору, а зв’язуючи основний вид тонічного тризвуку з секстакордом домінанти. Близкість

розташування цих акордів на клавіатурі забезпечить велику точність їх виконання і комфортність виконавських дій.

Використання автоакомпанементу синтезатора або програми-автоаранжировщика при зверненні до нотного тексту з розгорнутим викладом супроводжуючої партії ускладнює завдання по гармонізації мелодії. В цьому випадку треба не лише знайти і зіграти на клавіатурі инструмента ті або інші акорди, але спершу - визначити їх.

Іноді гармонійна основа супроводу явно проглядається, а іноді ледве намічена, і стають можливими різні варіанти її трансформації в акорди. В той же час, якої конкретної форми не набував би виклад супроводжуючих голосів в оригіналі - ритмічної, гармонійної або мелодійної фігурації, “картопля ми” або дрібною тривалістю, в тісному або широкому розташуванні, визначення його акордової структури завжди включає чотири основні операції: виявлення протяжності тієї або іншої “розсіяної” у фігураціях акомпанементу гармонії, знаходження в цих фігураціях опорних тонів і зведення їх в єдину акордову вертикаль (при цьому бажано зберегти положення баса, який визначає конкретний вид того або іншого акорду), перевід цієї вертикалі в тісне розташування і, нарешті, внесення (чи невнесення) у формовану акордову структуру яких-небудь поправок, пов’язаних з жанрово-стилістичною спрямованістю аранжування.

Найбільш складним завдання по гармонізації мелодії стає у разі її одноголосного викладу. Замість прямої (у цифруванні) або досить певної (у розвернутій фактурі супроводу) вказівки на акордову структуру мелодійний візерунок в цьому плані дає лише деякі дуже розпливчаті орієнтири. У гармо-нізації викладеної без акомпанементу мелодії багато що доводиться домислювати, і формований продукт відрізняється поліваріативністю.

Звичайно, проблема полегшується, якщо мелодія знайома - слух підкаже вірні рішення. А якщо незнайома? Спосіб вирішення в цьому випадку полягає в “просіюванні” тонів мелодії і виділенні серед них тих, які можуть послужити опорою у формуванні акордової структури. Засадою у виділенні цих тонів серед інших - що проходять, допоміжних і затриманих може послужити їх розташування на початку і кінці композиційної побудови, де експонується тоніка, на сильних долях такту (за виключенням затримань), у вигляді гармонійної фігурації.

Проте недостатньо отримати несуперечливе сполучення мелодійних і акордових тонів. Метою гармонізації є підбір найкращих в художньому плані варіантів акомпануючих акордів. Це рішення визначається жанром оригіналу, стилістичним напрямом і рівнем авторизованості аранжування.

Так, якщо при гармонізації мелодії, що відноситься до творів академічних жанрів, треба прагнути до максимальної автентичності (тут вільності аранжувальника швидше за все огрублять музичну думку), то мелодія, що відноситься до масових жанрів, допускає вариативність гармонізації, хоча і в не таких широких межах. Її найбільш природне “місце існування” - гармонійна стилістика оригіналу, будь то джаз, рок- або поп-музика, хоча конкретне рішення може значно відрізнятися від авторського.

Народна ж мелодія допускає безліч її самих різноманітних гармонійних тлумачень: адже вона продукт усної народної творчості, характерною рисою якої є варіативний виклад думки. Крім того, вона у більшості випадків спочатку існує в одноголосному, амбівалентному в плані побудови вертикалі виді. Відповідно цю мелодію можна гармонізувати, наприклад, в манері віденських класиків або російських “кучкістів”, в лубковому, естрадному або джазовому стилі.

В процесі створення авторизованих обробок музичних творів для синтезатора або музичного комп'ютера виникає проблема зв'язування гармонійної структури і композиційної форми. Для успішного вирішення цієї проблеми важливо опанувати прийоми гармонізації, спрямовані на динамізацію музичної форми. До них відносяться відхилення і модуляція, які надають звучанню нестійкість і корисні в середніх, розвиваючих розділах; каденція, яка, навпаки, здатна округлити композиційну побудову.

Як бачимо, завдання, що стоять перед учнями, по гармонізації мелодії набувають творчий характер, і від якості їх рішення, яке визначається коректним підходом до першоджерела, стилістичною цілісністю і логічністю, багато в чому залежить художній рівень електронного аранжування.

Важливою складовою роботи над музичним твором виступа побудова фактури. Клавішний синтезатор і музичний комп'ютер порівнюють з оркестром. Звуковий потенціал, який вони мають в розпорядженні завдяки багатотембровості, діленню клавіатури на декілька мануалів (у синтезатора), автоакомпанементу (у синтезатора і комп'ютерної програми-ав-тоаранжувальника), секвенсору і іншим функціям, дозволяє створювати фактуру, по своїй повноті і різноманіттю значно перевершуючу отримувану за допомогою будь-якого механічного або електронного аналогового інструменту. І без переробки фактури з урахуванням цих нових звукових можливостей цифрового інструменту у багатьох випадках важко досягти яскравого художнього результату.

Щоб навчитися працювати з фактурою, треба освоїти основні пов'язані з нею музично-теоретичні поняття, а також знати конкретні можливості по її побудові, властиві тому або іншому режиму гри на синтезаторі. З теоретичних понять найбільш важливими є: музичний склад (принцип викладу), музична тканина

(“скелет” фактури) і власне фактура - кінцева ланка в ланцюзі цих супідрядних понять, яка характеризує безпосередньо чутний звуковий шар музики. Важливо також мати уявлення про обов’язкові компоненти фактури: регістрове положення, тембр та голосоведіння.

Гомофонно-гармонійний склад з властивим йому розподілом голосів на головний і супроводжуючий найбільш часто фігурує в музикуванні на синтезаторі і на основі програми-автоаранжувальника, враховуючи характерне для них використання автоакомпанементу. Відповідно, учень повинен розрізняти функції голосів фактури цього складу: мелодію, бас, гармонійні голоси, підголосок і педаль. Досягненню ясності, барвистості звучання сприяє “промальовування” цих функцій за допомогою тембрових засобів, тому актуальним стає ознайомлення з поняттям тембро-фактурної функціональності. А поняття “формоутворююча функція фактури” допоможе учневі за допомогою різних засобів викладу музичної думки яскравіше виділити різні фази її розгортання.

При зверненні до клавішного синтезатору характер проявів усіх цих понять і закономірностей побудови фактури пов’язаний із специфічністю різних режимів гри на ньому. За допомогою кожного з цих режимів можна виграшно представити різні конфігурації фактури і, відповідно, яскраво утілити музичний твір тієї або іншої стилістичної спрямованості.

Так, режим Normal не передбачає темброву диференціацію голосів фактури. Завдяки звучанню одного голосу по усій клавіатурі, гра на синтезаторі стає схожою на фортепіанну, а його можливості виглядають дуже скромно - за допомогою цього режиму можна лише імітувати звучання традиційних інструментів, оркестрових груп або експонувати незвичайні електронні тембри.

Проте не слід нехтувати даними можливостями. Імітація традиційних інструментів (клавесина, арфи, фортепіано та ін.)

дозволяє максимально наблизитися до звучання музики, спеціально для них написаною. А досягнення автентичності звучання цілком може стати спеціальним художнім завданням аранжування. До того ж живе звучання багатьох з цих інструментів недоступно учням, і гра на синтезаторі - єдиний спосіб з ними познайомитися.

Цей режим хороший в зіставленні з іншими, наприклад, в цілях створення контрасту соло - тутті. Цей режим часто використовується і в ансамблевій грі, де партія синтезатора обмежена якою-небудь однією фактурною функцією.

Різновидом режиму Normal можна вважати режим Layer (Dual), що також припускає однорідне звучання по усій клавіатурі, але не одного, а двох голосів. Випадки використання цього режиму аналогічні описаним вище, але при цьому фактура може набути великої насиченості і об'ємності.

Значно яскравіше стає фактура з режимом Split, який припускає розподіл клавіатури по регістрах на верхню і нижню частини з присвоєнням кожній з них свого тембру. За допомогою цього режиму можна яскраво експонувати дві контрастні фактурні функції, наприклад, бас і середні голоси з мелодією, мелодію і супровід, два поліфонічно незалежних пласти. Техніка гри на синтезаторі починає нагадувати техніку гри на двомануальних інструментах - органі, клавесині, а звучання наближається до ансамблевого, яке складається з двох тембрових груп, наприклад бас-гітари та мідних духових, флейти і струних, гобоя і фагота.

Цей режим застосовується, головним чином, при аранжуванні творів академічних жанрів, фактура яких відрізняється яскравою індивідуальністю і в той же час виразно ділиться на два регістрові пласти, через що застосування режиму Normal обіднить її звучання, і ще серйозніші художні втрати виникнуть при застосуванні стандартних ритмічних формул авто акомпанементу.

Приблизно ту ж сферу застосування має різновид цього режиму - режим Layer (Dual) + Split, за допомогою якого клавіатура по регістрах ділиться на дві частини і на кожну з них призначається по два голоси. Одночасне звучання чотирьох різних голосів сприяє ще більшому збагаченню фактури.

Режим Normal + Drum machine, в якому гра одним голосом по усій клавіатурі супроводжується автоматичним остинато ударних, застосовується в тих випадках, коли твір витриманий в одному метрі і має квадратність. В той же час малюнок голосів фактури оригіналу досить індивідуальний, що не дозволяє використовувати шаблони автоакомпанементу в повному об'ємі, а функції цих голосів або їх регістрове положення часто міняються, чому поділити їх на два темброві пласти за допомогою режиму Split неможливо. Завдяки акцентуванню ритмічних долей за допомогою звуків, що імітують ударну установку, стиль аранжування набуває естрадно-побутовий відтінок.

Різновидом цього режиму, що дозволяє зробити звучання більше насиченим, є Layer (Dual) + Drum machine.

Режим Split + Drum machine, в якому звучання двох розділених по діапазону клавіатури голосів супроводжується ритмом ударних, застосовується, якщо голоси фактури розмежовані по регістрах і групуються в дві функції, а їх малюнок має художню значущість, що не дозволяє застосувати автоакомпанемент.

Різновидом цього режиму слід вважати Layer (Dual) + Split + Drum machine, де в кожній з розділених частин клавіатури на тлі остинато ударних звучить по два голоси. Це дозволяє індивідуалізувати і збагатити кожний з фактурних пластів. Звучання набуває оркестрову повноту без допомоги автоакомпанементу.

Автоакомпанемент часто використовується в музикуванні на клавішному синтезаторі. Як було сказано, він представлений на

синтезаторі, як правило, трьома режимами, що розрізняються за способом взяття акордів : спрощеним - Casio Chord (Single Finger), звичайним, - Fingered і по усій клавіатурі - Full Range Chord (Full Key - board).

Перший режим призначений для початкуючих учнів, незнайомих з інтервальною структурою акордів, другий - для досвідченіших. Але в обох випадках акорди автоакомпанемента виконуються лівою рукою в лівій частині клавіатури, що відповідає низькому регістру.

Третій режим Full Range Chord (Full Keyboard) при взятті клавіш того або іншого акорду не лише “запускає” багатотембровий автоакомпанемент по відповідним гармонійним тонам, але і дозволяє виконувати конкретні звуки взятого на клавіатурі акорду. Тому з його допомогою не можна просто підмінити режим Fingered (розповсюджена помилка початкуючих користувачів синтезатора). Затримані акордові звуки в низькому регістрі дезорганізують правильне в акустичному плані розташування акорду (широке внизу і тісне в середині) - вони “гудуть” і забруднюють фактуру.

Застосування цього режиму виправдане у разі, коли за допомогою автоакомпанементу треба підтримати звучання акордів, зіграних на клавіатурі обома руками у середньому і високому регістрах. При цьому цей режим дозволяє зберегти в автоакомпанементі звернення акордів, що робить фактуру аранжування вишуканішою.

Режими автоакомпанементу припускають включення автоматики за допомогою кнопок Start, Synchro Start, Intro та ін. Але іноді їх можна використовувати і без її вмикання. В цьому випадку при взятті відповідних клавіш усі пов’язані з тим або іншим стилем автоакомпанементу інструменти виконують не ритмічне остинато, а поодинокий акорд. Тим самим з’являється можливість відійти від

одноманітних, мірних ритмічних повторів в супроводі, оживити фактуру і агогіку, наприклад, за допомогою ритмічного виділення і уповільнення останніх акордів коди.

Різні режими автоакомпанементу можуть поєднуватися з описаними вище способами озвучування на синтезаторі мелодійних голосів: Normal, Layer (Dual), Split, Layer (Dual) + Split. Тим самим можна говорити про розподіл режимів гри на синтезаторі на додаткові підвиди і, відповідно, про збагачення його фактурних можливостей.

Так, автоакомпанемент може супроводжувати мелодію, озвучену одним (Normal) або двома (Layer, Dual) інструментами. Мелодійні голоси можуть бути розділені на два пласти і промальовані різними, у тому числі подвійними тембрами на синтезаторах, що допускають при використанні режимів Casio Chord (Single Finger) і Fingered розподіл клавіатури на три мануали за допомогою режимів Split і Layer (Dual) + Split. Таким чином, різні регістри клавіатури будуть призначені для виконання верхнього мелодійного голосу (чи верхніх здвоєних мелодичних голосів), нижнього мелодійного голосу (чи нижніх здвоєних мелодійних голосів) і автоакомпанементу.

Значне збагачення звучання доступне при сполученні режимів автосупроводу Full Range Chord (Full Keyboard) з голосовими режимами Layer (Dual), Split і Layer (Dual) + Split. Так, в останньому випадку одночасно стають задіяними мінімум п’ять інструментів супроводу і чотири мелодійних - величезний тембро-фактурний потенціал при грі живцем.

Автоматика синтезатора і спеціальна опція програми-автоаранжувальника допомагає полегшити виконання і збагатити фактуру не лише супроводжуючих голосів, але також мелодійного. Для цього призначений режим авто-гармонізації - Auto Harmonize.

Його включення ініціює підтримку виконуваної на синтезаторі одноголосної мелодії супутніми голосами, які рухаються по тонах акорду, взятого в партії автоакомпанементу.

Вони можуть рухатися нижче або вище від мелодії по інтервалам гармонії. Фактура мелодійної лінії при включенні цього режиму може розшаровуватися на два чи три голоси, що утворюють разом з головним тризвуком септакорди та їх звернення в тісному або широкому розташуванні. При цьому тембр, гучність, розташування по панорамі і інші установки супутніх голосів на багатьох моделях синтезатора і в програмах-автоаранжуальниках можуть довільно регулюватися, що дозволяє збудувати акустичний баланс між ними і головним голосом. Тим самим фактура мелодії, прикрашена прийнятими в різних стилях народної і естрадної музики вторами, блок-акордами і ін., набуває рельєфності і глибини оркестрового звучання.

Фактуру аранжування можна також прикрасити за допомогою звукових ефектів і шумів, що входять в тембровий набір синтезатора або звукової карти комп'ютера. Вони можуть бути ритмізовані і виконувати роль фігурації або окремих акцентів, доповнюючи собою партію ударних інструментів. При цьому завдяки впізнаності їх звучання музичний образ набуває характеру відчутної предметності, а своєрідний для них ритмічний візерунок часто викликає ко-мічний ефект.

Інший спосіб використання шумів - вплітання їх у фактуру на основі ритмічної автономії. Так, наприклад, фоновим декоративним елементом музичного звучання може стати шум вітру або морського прибою, що також може викликати яскраві предметно-ситуативні асоціації.

Яскравість музичної композиції досягається в багатьох випадках за рахунок різноманітності представленої в ній фактури.

Така різноманітність досяжна не лише при зверненні до тієї або іншої програми музичного комп'ютера, але і до клавішного синтезатора. Як показано вище, різні режими гри на ньому припускають можливість отримання такої різноманітності, але необхідно вміти здійснити безупинний перехід між цими режимами в процесі живого виконання.

Для цього призначена функція реєстрації пам'яті - Registration Memory. За допомогою елементів її пам'яті можна запам'ятати усі заздалегідь виставлені налаштування синтезатора, і зміна їх під час гри здійснюється лише натисненням на відповідні кнопки. Таким чином, в процесі виступу можна легко чергувати гру з автоакомпанементом і без нього, різні голоси і способи їх розставляння на клавіатурі, звукорежисерські опції та ін., тим самим постійно оновлюючи фактуру і освіжаючи звучання. Наявність цієї функції не лише дозволяє використовувати синтезатор в ансамблевому і любительському музиченні, але робить його також цікавим сольним концертним інструментом.

Значно збагатити фактуру можна за допомогою режимів музикування, побудованих на фонографічній основі. Так, мультипанель Multi Pad синтезатора або програми-автоаранжувальника дозволяє відтворювати у процесі живого виконання занесені в пам'ять інструменту фактурні заготівки. Це можуть бути створені на фабриці звукові ефекти, мелодійні фрази або шаблони джазових рифів, які здатні гармонійно підстроюватися під той або інший узятий в партії автоаккомпанементу акорд.

Деякі синтезатори мають в розпорядженні можливість запису в мультипанель таких реплік самим користувачем. Відтворюючи в потрібні моменти виконання ці музичні фрази - по одній або декілька одночасно, він як би починає грати в ансамблі з самим собою, тим самим досягаючи ефекту звучання відразу декількох

синтезаторів. І при цьому не втрачається контакт з публікою, як це має бути при озвучуванні фонограми, оскільки більшість голосів продовжує виконуватися живцем.

Ще багатішою фактура може стати при використанні секвенсору, який є на сучасному синтезаторі і у багатьох комп'ютерних програмах. Але в цьому випадку вже йдеться не про живе виконання, а про створення фонограми - широко поширеною сьогодні форму музичної діяльності. Навіть побутовий синтезатор сьогодні має в розпорядженні шість і більше доріжок секвенсера, на одній з яких записується мелодійний голос з автоакомпанементом. Це дозволяє експонувати вже мінімум одинадцять різних інструментів. Такі можливості дозволяють наблизити звучання фонограми, зробленої на синтезаторі, до професійного рівня.

Зроблену за допомогою секвенсера фонограму можна використовувати як супровід партії, яка виконується живцем на тому ж синтезаторі або на приєднаній до комп'ютера клавіатурі-контроллері. Таке музичення під "мінусовку" дає можливість досягти оркестрової повноти звучання таким учням, що ледве володіють ігровими навичками і тому представляє для них великий інтерес.

Іноді на синтезаторі і в музично-комп'ютерній програмі є банк готових фонограм з можливістю відключення в них партій мелодії або супроводу, які заповнюються учнем при грі живцем. Така діяльність також корисна на початковому етапі навчання, оскільки учень не лише засвоює необхідні ігро-ві навички, але і на практиці, в процесі квазіансамблевого музикування пізнає, як влаштована фактура.

Основні проблеми електронної інструментовки пов'язані зі структуризацією тембру по трьох координатах музичного простору:

горизонталі (час, формоутворення), глибині (взаємодія з фактурою) і верти-калі (регістровий баланс).

Роль тембру у формоутворенні усвідомлювалася композиторами одночасно з розвитком диференційованого сприйняття забарвлення звучання унісонів і інструментів-соло, потім вокалу і інструментів і, нарешті, кожного з останніх. За допомогою викладу музичної думки в єдиному тембровому ключі вони прагнули об'єднати різні розділи, а прибігаючи до тембрових контрастів, навпаки, - роз'єднати їх. Психологічно таку взаємодію тембру і форми легко пояснити: єдине забарвлення звучання як би доручає виклад цієї думки одному і тому ж персонажеві, тоді як контрастне звучання примушує слухача перемикати увагу з одного персонажа на інший, тим самим розмикаючи зв'язність оповідання.

Відповідно і в інструментовці для електронного інструменту не варто за допомогою контрастних тембрових засобів дробити цілісну музичну побудову, і, напроти, перехід до нової побудови викликає необхідність освіжити тембр. Тобто тембр слід міняти на гранях музичної форми.

Аналогічна властивість тембру зв'язувати і роз'єднувати звучання діє не лише в його тимчасовому розгортанні, але і по глибинній координаті. Якщо в завдання інструментовщика входить підкреслити єдність якого-небудь эле-менту фактури, наприклад акорду, потрібно доручити його виконання темброво однорідним інструментам. І навпаки, щоб відокремити в перспективі музичного звучання різні фактурні пласти, допустимо мелодію, підголосок і супровід, слід задіювати контрастні по барвистості звучання. Звертання в інструментовці для синтезатора до такої тембро-фактурної функціональності дозволяє яскраво подавати кожен з цих пластів і збудувати об'ємне, рельєфне звучання.

Для побудови регістрового балансу актуальним стає не стільки співвідношення інструментів по тембру, скільки по теситурі. Кожен інструмент, по виразу М.А. Римського-Корсакова, має свою область виразної гри, у якій його художній потенціал проявляється в найбільшій мірі. Ця область охоплює центральну частину діапазону інструменту - без вкрай високих і низьких звуків. І гра в цій області при заповненні вертикалі буде сприяти досягненню регістрового балансу. Навпаки, якщо інструменти задіяні в невластивій їм теситурі, швидше за все звучання виявиться незбалансованим.

Широкий діапазон електронних варіантів традиційних інструментів, що набагато перевершує діапазон їх акустичних прототипів, провокує байдужість учнів-початківців до цього чинника. Але якщо, допустимо, діапазон туби на синтезаторі поширюється на другу і третю октаву клавіатури, а труби - на велику, то це не означає, що в усіх регістрах їх звучання виявиться рівноцінним в художньому плані. І рівне звучання широко розташованого акорду забезпечить звучання басового інструменту (наприклад, туби) у басу, інструментів середнього регістра (наприклад, валторн і тромбонів) - в теноровому діапазоні, а високого інструменту (наприклад, труби) - в сопрановому регістрі, і ніяк не навпаки.

Ще однією актуальною в електронній інструментовці проблемою є здвоювання тембрів. Дублювання голосів досяжна не лише при роботі над комп'ютерною фонограмою. Більшість синтезаторів дозволяють це робити в режимі ігри живцем - Layer (Dual). Здвоювання тембрів може переслідувати дві художні мети: узагальнення однорідних барвистих ефектів і доповнення контрастних тембрових складових. При цьому ці цілі можуть досягатися стосовно трьох охарактеризованих вище складових тембру: амплітудної огинаючої, фактури і світлотності.

Так, при накладенні голосів зі схожим малюнком огинаючої виникає відчуття тембрового узагальнення. Наприклад, звучання мікста - дзвони + фортепіано (Tubular Bells + Piano) - інструментів з гострою атакою і повільно згасаючою затримкою - можна охарактеризувати як колокольне фортепіано або фортепіанні дзвони.

А мікст, що складається з голосів з контрастними элементами огинаючої, сприймається як якісно новий тембр. Наприклад, при змішуванні гітари і струнних з повільною атакою (Guitar + String Ensemble 2) або “кришталя” і накладки “теплої” (FX 3 - crystal + Pad 2 - warm) - інструментів з гострою атакою і згасаючою затримкою і - з м’якою атакою і звучанням - виникає ілюзія тембрової модуляції – “випливання” одного голосу з об’єму, який трохи раніше займав інший.

Стосовно фактури звуку накладення голосів також може привести як до узагальнення забарвлення їх звучання, наприклад гітари і фортепіано (Guitar + Piano), так і до доповнення. У останньому випадку цікавий ефект виникає при змішуванні сольних і ансамблевих тембрів, наприклад, гобоя і струнних (Oboe + Strings), труби і хору (Trumpet + Choir Aahs). В результаті їх неповного злиття в міксті можна ідентифікувати обидва ці тембри - один на тлі іншого. Але в той же час чутний і третій, як результат їх взаємодії.

І, нарешті, такий же узагальнювальний або доповнюючий характер має світлотність звучання при накладенні голосів зі схожими або різними формантними складовими. Наприклад, англійський ріжок + пляшкова флейта (English Horn + Blown Bottle = “О” + “О”), труба + хор, що співає на “А” (Trumpet + Choir Aahs = “А” + “А”). Чи інший випадок - труба з сурдиною + голос, що співає на “О” (Muted Trumpet + Voice Oohs = “И” + “О”). В цьому випадку об’єднання контрастних формант надає звучанню об’ємність, робить його схожим на октавне подвоєння.

І тим більш об’ємним стає звучання при подвоєнні голосів в октаву, в дві, три октави. За допомогою цього типового для оркестрової музики прийому можна висвітлити верхи або, навпаки, “затемнити”, зробити більш глубоким звучання басів.

Якщо інструментовка відповідатиме усім охарактеризованим вище закономірностям взаємодії тембру з формою, фактурою, регістровим положенням голосів і принципам їх змішування, то це ще не означає, що вона буде бездоганна в художньому плані. Формально вірних рішень може бути множина - мало яскравих.

Окрім правил при підборі тембру дуже важливо орієнтуватися на почуття колориту, характер асоціативних зв’язків, що виникають при використанні того або іншого з них. Ключовим в роботі над інструментовкою є питання, який відтінок треба отримати в забарвленні звучання того або іншого музичного фрагменту: наприклад, хрипкість (тоді, можливо, підійдуть саксофони) або м’якість і масивність (струнні), прозорість (дзвіночки) або жорсткість і драматичність (мідь). Кожен тембр містить в собі масу асоціативних можливостей, і важливо, щоб вони працювали на художній образ, а не вступали з ним в протиріччя.

Розглянемо виконавські складові аранжування для електронних музичних інструментів. Як було відмічено вище, аранжування музичних творів для електронних інструментів не обмежуються діями і операціями, що відносяться до композиторської сфери діяльності. Створюваний в її рамках проект музичного цілого з визначеною композиційною структурою, гармонійною побудовою, конкретними рішеннями фактури і інструментовки вимагає свого звукового втілення.

Виконавські засоби цього втілення: темп, агогіка, динаміка, артикуляція, темброві і звуковисотні нюанси - одушевляють цей проект і вносять в звучання відчуття жвавості і теплоти

висловлювання. Формуючи характеристичний і предметно-чуттєвий пласти інтонування, ці засоби мають величезні можливості у плані змістовного перетворення композиторського тексту аж до надання йому полярних смислових відтінків.

На сучасних електронних інструментах управління усіма цими засобами здійснюється за допомогою MIDI-технології. Кожна операція, що відноситься до сфери виконання, наприклад: узяття або відпускання ноти, посилення або послаблення її гучності, застосування або відсутність вібрації, портаменто і тому подібне - має своє числове вираження. Послідовність виконавських операцій, таким чином, кодується у відповідних числових послідовностях, а потім розшифровується звуковим модулем, що дозволяє музикантові здійснювати досить гнучке управління звучанням електронного інструменту.

Отже, визначено два шляхи використання комп'ютеризованого інструментарію в музичному навчанні – з метою освоєння необхідних знань, умінь і навичок, що характерно для музичної інформатики, і як інструментарій музичної творчості. У процесі аналізу науково-методичних робіт і навчальних посібників, присвячених розвитку останнього, виявлений ряд невирішених проблем як концептуального плану (спрямованість навчання і особливості музично-творчого розвитку учнів), так і частини (характер та обсяг необхідних знань, умінь і навичок).

Виявлено особливості музичної творчості на основі електронного інструментарію; розглянуто виразний і комунікативний потенціал електроакустичного звукового матеріалу; охарактеризований формований з його допомогою віртуальний простір звучання; визначені поняття електронної музики, електронної музичної творчості, електронної музичної творчості як виду навчально-художньої діяльності, що дозволило побудувати

концепцію останньої та теоретичну і методичну моделі такої діяльності.

Зокрема, визначені: зміст навчання, спрямованого на залучення учнів до електронної музичної творчості, що включає основи знань, умінь, навичок і способів творчих дій, які відносяться до різних складових цієї діяльності - композиторської, виконавської, звукорежисерської і звуковому синтезу; принципи залучення учнів до такого виду творчості, обумовлені його специфікою й особливостями музично-пізнавальних можливостей учнів; методи залучення до нього учнів, які розділені на три групи відповідно до пізнавальних можливостей різних категорій учнів і специфікою навчання в різних установах системи художньої освіти. Розроблено шляхи розвитку електронної музичної творчості на основі рівня складності розв'язуваних учнями творчих завдань, а також яскравості й оригінальності їх вирішення.

Теоретичні положення дослідження визначають розвиток електронної музичної творчості у всіх категоріях учнівської молоді у системі художньо-творчої освіти. Тим самим доведена ефективність запропонованих у дослідженні підходів до розвитку даної діяльності, що розкривають широкий виразний потенціал нового інструментарію, орієнтованих на найбільш значимі явища музичного мистецтва, що враховують пізнавальні можливості різних вікових груп, що вчаться, і особливості навчального процесу в різних установах художньої освіти.

Проведене дослідження дозволяє дати оптимістичний прогноз розвитку електронної музичної творчості у вітчизняній системі художньої освіти як у плані росту числа вчителів й учнів, що займаються даною діяльністю, так й у плані її ускладнення і якісного вдосконалювання. З'являється можливість залучення до розгорнутих форм продуктивної музичної діяльності всіх дітей і

підлітків та інтенсивного розвитку в кожного з них серцевини музикальності - її творчого компоненту.

Проведене дослідження відкриває перспективи наукових розробок у двох напрямках. Перше з них визначається стрімким процесом удосконалювання музично-комп'ютерних технологій. Поява безлічі нових, найрізноманітніших комп'ютерних програм й апаратних засобів змушує педагога-дослідника шукати способи застосування цих нових технічних засобів у навчальному процесі, шляхи творчого розвитку учнів на цій основі.

Другий напрямок пов'язаний з розробкою проблем навчально-художньої діяльності, на відміну від навчальної діяльності на предметах природничо-наукового циклу. Це напрямок подальших досліджень, виходячи за рамки музичної освіти й охоплюючи всі інші види художньої освіти, бачиться важливим для розвитку педагогіки мистецтва в цілому.

Питання для самоконтролю.

1. Зміст творчої діяльності на основі електронномузичного інструментарію
2. Основні складові творчої діяльності на основі електронномузичного інструментарію.
3. Можливості залучення до розгорнутих форм продуктивної музичної діяльності дітей і підлітків.
4. Основні проблеми електронної інструментовки.

РОЗДІЛ 5
УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Інтеграція України у світовий культурно-інформаційний простір потребує стрімких та кардинальних змін освітньої парадигми, спрямованих на підготовку висококваліфікованих педагогічних кадрів. Сучасна модернізація мистецької освіти вимагає розробки інноваційних дійових технологій розвитку виконавської майстерності майбутніх учителів музики, котрі не лише мовним спілкуванням, а й грою на музичних інструментах передають наступним поколінням морально-естетичні цінності народу, акумульовані в його ментальності та соціальних особливостях епохи. Саме тому в процесі навчання майбутніх учителів музики вагомого значення набуває їх інструментальна підготовка, де пріоритетність надається формуванню виконавських навичок.

5.1. Проблема інструментально-виконавських навичок у теорії та методиці музичного навчання

Сучасна теорія та методика музичного навчання поповнилася численною кількістю праць щодо вдосконалення мистецької освіти (Н. Ахмедходжаєва, Н. Гузій, І. Звєрєв, А. Козир, Л. Куненко, Л. Марковець, О. Олексюк, Г. Падалка, Г. Побережна, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.) та процесу підготовки музикантів-інструменталістів зокрема (О. Андрейко, Ю. Бай, Л. Баренбойм, В. Бурназова, О. Віцинський, О. Готсдінер, М. Давидов, Л. Котова, О. Ростовський, З. Румянцева, Г. Саїк, В. Самітов, О. Хлєбнікова,

Г. Ципін, А. Шмідт-Шкловська, О. Шульпяков, Д. Юник, Т. Юник та ін.).

Протягом багатьох століть проблема формування виконавських навичок досліджувалася провідними педагогами і видатними виконавцями, серед яких Ф. Бузоні, В. Безфамільнов, Л. Гінзбург, М. Давидов, Г. Коган, Ф. Ліпс, Ф. Ліст, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, М. Різоль, І. Яшкевич та інші. Першими, хто звернувся до її вирішення були Ф. Бах, К. Дакен, Ф. Куперен, Ж. Рамо та інші представники клавірного мистецтва. Упродовж XIX – XXI століть розвиток музично-виконавської майстерності призвів до створення трьох головних напрямків, кожен з яких висунув специфічні методи формування інструментально-виконавських навичок. У працях представників цих напрямків проблема формування виконавських навичок інструменталістів розглядається з позицій:

- анатомії та фізіології, де увага спрямовується лише на вироблення рухових актів без усвідомленого управління процесом створення їх уявлених взірців (Р. Брейтгаупт, Й. Гат, Л. Деппе, М. Клементі, Ф. Штейнгаузен та ін.);

- психотехніки, згідно з якою пріоритетного значення набуває психологічна сфера у формуванні універсальних рухів без урахування фізіологічних особливостей музикантів (Й. Гофман, К. Мартінсен, Ю. Цагареллі, Д. Юник, Т. Юник та ін.);

- інтонаційно-смислового звукомовлення та розуміння мікроструктури музичного твору як синтетичного явища виконавської техніки (Б. Асаф’єв, Л. Гінзбург, М. Давидов, Г. Нейгауз та ін.).

Аналіз емпіричних і теоретичних праць з музичної дидактики (М. Оберюхтін, В. Семенов, І. Яшкевич та інші) свідчить про те, що інструментально-виконавські навички виступають одним з головних компонентів багатогранної техніки музикантів. Володіння ними

забезпечує досягнення необхідних звукових результатів у процесі передачі слухачам емоційно-образного змісту творів. Навички займають значне місце у здійснені виконавської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. У теорії та методиці музичного навчання є декілька поглядів щодо їх визначення. Зокрема, інструментально-виконавські навички музикантів розглядаються як:

- феномен музичного вираження, котрий залежить, перш за все, від змісту творів (Є. Тімакін) [115, 90];

- вироблена здібність організму щодо реагування на вимоги певних ситуацій непомітними для свідомості й волі відповідними діями (С. Савшинський) [101, 48];

- віднайдені у процесі вправ доцільні і звичні прийоми гри, маніпулювання якими відбувається непомітно (або майже непомітно) для свідомості й волі виконавців (Г. Ципін) [124, 39];

- елементарні “частинки” майстерності гри інструменталістів (М. Дьяченко, І. Котляревський, Ю. Полянський) [36, 20-21];

- автоматизовані елементи усвідомленої діяльності (Т. Беркман) [17, 47] тощо.

Отже, рівень майстерності інтерпретації інструменталістами музичних творів залежить від рівня сформованості їх виконавських навичок. Аналіз наукової літератури не викликає сумніву щодо тотожності навичок і автоматизованих дій та зв’язку рухів з розумовою діяльністю музикантів.

Інструментально-виконавські навички музикантів С. Савшинським поділяються на дві окремі групи, а саме:

- первинно-автоматичні – виробляються інстинктивно, без участі свідомості (методом спроб і помилок);

- вторинно-автоматичні – перед автоматизацією спочатку усвідомлюються рухи та дії, виникнення яких обов’язково

відбувається на основі вольового акту особистості [101, 66-67].

Автором виокремлюється три фази формування виконавських навичок музикантів-інструменталістів, а саме:

перша фаза – первинне пристосування організму;

друга фаза – стереотипізація та фіксація віднайдених прилаштувань;

третя фаза – вдосконалення віднайдених і вироблених навичок та їх віртуозне використання [101, 99].

Розглянемо трохи детальніше кожну з трьох фаз формування інструментально-виконавських навичок музикантів. Так, першій фазі властиве розчленування на елементи і повне усвідомлення рухових актів. Під час їх відпрацьовування прийоми чергуються. Збереження можливості свідомого контролю над процесом виконання здійснюється за умови дотримання зручного темпу. Другій фазі притаманна стереотипність повторень, що призводить до закріплення рухів. Проте, на ряду з нею необхідне наскрізне програвання для збереження гнучкості, мінливості та рухливості автоматизованих дій. Остання (третя) фаза характеризується нескінченністю. Повне віртуозне оволодіння навичками настає тоді, коли технічний аспект сприймання повністю щезає як для слухачів, так і для виконавців [101, 100-102].

У теорії та методиці музичного навчання існує й інша думка щодо розподілу процесу формування виконавських навичок на етапи. Так, М. Дьяченко, І. Котляревський та Ю. Полянський розглядають його в контексті вирішення творчих задач і поділяють на п’ять етапів, а саме:

перший етап – початкове виконання, яке характеризується усвідомленням поставленої проблеми та прийомів, необхідних для її вирішення;

другий етап – поступовий перехід відтворюваних дій у навички

шляхом звільнення рухових актів від свідомого контролю;

третій етап – включення нових навичок в існуючу систему;

четвертий етап – виконання автоматизованих дій, збільшення активності й диференціації рухової сфери, усвідомлення перспективних напрямків подолання труднощів;

п’ятий етап – вирішення творчих задач за рахунок функціонування системи навичок [36, 21-22].

Під час гри на музичному інструменті відбувається чергування та поєднання більш і менш усвідомлених елементів. Виконавські навички постійно контролюються свідомістю, хоча в значній мірі їх відтворення відбувається автоматично, мимовільно (С. Савшинський, А. Щапов) [101, 56-57; 130, 178]. Натомість, передача емоційно-образного змісту будь-якої композиції відбувається шляхом відтворення автоматизованих рухових актів у поєднанні з розумовою діяльністю. Отже, формування та відтворення інструментально-виконавських навичок неможливе без активізації психологічних механізмів мислення. Гра за інструментом повинна включати як свідомі, так і позасвідомі процеси розумової діяльності.

До позасвідомих процесів розумової діяльності можна віднести “інсайти” (раптові осяяння), які досить часто спостерігаються під час інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. У теорії та методиці музичного навчання інсайт розглядають як несподіване узагальнення та передбачення напрямку подальшого процесу пошуку вирішення музично-інтелектуальних задач або ж раптове віднайдення зручної аплікатури під час розучування тих чи інших пасажів тощо (І. Немикіна, С. Савшинський) [76, 133; 101, 33]. Проблема несвідомості займає значне місце в музичній педагогіці. До неї звертаються М. Арановський, Л. Оборін, А. Шенберг та інші визначні педагоги і

видатні виконавці. Так, наприклад, сутність концепції А. Шенберга полягає у розумінні позасвідомої сторони музичного мислення як прихованого першоджерела ідей [90, 229]. До несвідомих (інтуїтивних) процесів слід відносити володіння музичною мовою [8, 97-110]. Взагалі інтуїція відіграє досить важливу роль під час гри, зокрема, на естраді. Саме вона у ході прилюдного виступу надає можливості відшукати найкращі технічні засоби досягнення необхідного звучання музичного матеріалу [79, 74]. До того ж, конструювання виконавських дій протікає значно легше інтуїтивно, ніж під контролем свідомості (С. Савшинський) [99, 256].

Мислення займає важливе місце під час реалізації рухів. Тому з метою з'ясування сутності виконавських навичок музикантів-інструменталістів слід детально проаналізувати психологічний феномен "мислення" та його роль у процесі формування і відтворення автоматизованих рухових дій.

В теорії та методиці музичного навчання дослідження направленості процесу мислення виконавців простежується у працях Л. Арчажникової, К. Булиго, Г. Когана, А. Корженевського, а також інших визначних педагогів. Так, мислення виконавця спрямоване на результат відтворення рухових актів. Воно не лише оцінює наслідки дій, а й регулює процес їх виконання. "Музичне сприймання – мислення" (термін В. Медушевського) направлене на досягнення і осмислення музичних значень. Сутність його педагогічної спрямованості у процесі інструментальної підготовки майбутніх фахівців полягає в осмисленні своєї професійної діяльності з позицій педагогізації знань, умінь та навичок (Л. Арчажникова, К. Булиго, Г. Коган, А. Корженевський) [9, 18; 22, 74; 46, 27; 90, 217]. Виконавська задача розбивається на декілька проміжних, які можуть супроводжуватися елементними проблемними ситуаціями, котрі виникають на фоні комплексної (К. Булиго) [22, 70]. За своєю

структурою виконавські задачі поділяються на:

- конкретно-звукові;
- емоційно-образні;
- рухово-технічні.

Музичний образ також включає в себе ці три компоненти. Для успішного вирішення виконавських задач структуру розумової діяльності повинна характеризувати єдність цих елементів (А. Корженевський) [51, 312].

Отже, рухи і мислення мають однакову направленість, тобто спрямовані на вирішення сформульованих задач.

У теорії та методиці музичного навчання дію необхідно розглядати з двох сторін: інструментальної (зовнішньої, виконавської) та інтелектуальної (внутрішньої, орієнтаційної). Під час вправ узагальнюється внутрішня, інтелектуальна частина дії. Завдяки мисленню відбувається регуляція рухових актів, а також оцінка результатів їх реалізації (К. Булиго) [22, 74]. Б. Асаф'євим процес виконання музичних творів розглядається як боротьба інтелекту зі звуковою стихією, тобто створення форм [10, 19]. Є. Ліберман і С. Савшинський вважають, що свідомість музикантів первинна по відношенню до виконавської техніки. Гра на інструменті об'єднує у собі розумовий та фізичний процеси. Завдяки техніці відбувається вираження свідомості в рухових діях [58, 34; 100, 109]. Втім, формування інтелектуальних і практичних умінь – взаємообумовлений процес. Їх поєднання служить основою визначення художнього образу творів та втілення його в реальність. Практичні уміння корелюються й контролюються інтелектуальними, які під час виконавської діяльності постійно удосконалюються. Цей комплекс утворює музично-виконавські уміння (З. Румянцева) [95, 74].

Визначення сутності досліджуваного феномену потребує

вирішення питання співвідношення понять “навички” та “уміння”. У теорії та методиці музичного навчання простежуються спроби вирішення цього питання. Зокрема, порівняно з навичками, уміння характеризуються виконанням без підготовки (С. Савшинський) [101, 56]. Втім, існує думка, що уміння формуються шляхом послідовного відпрацювання окремих елементів, а потім рухових дій в цілому. Навички ж виникають за рахунок згортання інформації (Ю. Бай) [69, 9]. Отже, на відміну від умінь, навички – це автоматизовані дії.

На основі узагальнення наукових досягнень у сфері вирішення даної проблеми з’ясовано феноменологічну сутність інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики. Означений феномен слід розглядати як сукупність автоматизованих рухових дій, спрямованих на художню інтерпретацію музичних творів. Його сформованість передбачає наявність відповідних умінь, ознакою яких є досконалість відтворення рухових актів. Структуру інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики складають окремі рухи, об’єднані за змістом у відповідні дії.

Викладений матеріал надає підстави зазначити, що рухові дії тісно пов’язані з мисленням. Саме тому активізація його психологічних механізмів виступає найвагомішим засобом удосконалення процесу формування та відтворення інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музичного мистецтва.

У практичній підготовці майбутніх фахівців процес формування інструментально-виконавських навичок розглядається як:

- вироблення відповідних умовних рефлексів (Й. Гат, Ю. Янкелевич) [25, 64; 134, 105];

- пристосування організму до реалізації дій, а їх, у свою чергу,

– до власних особистісних рис і конкретної ситуації (С. Савшинський) [101, 71];

- оволодіння уміннями, завдяки яким досягається певна мета (Т. Беркман) [17, 46] тощо.

Рухові акти музикантів-інструменталістів відпрацьовуються за рахунок вправ. У теорії та методиці музичного навчання вирішення даного питання простежується в працях А. Басурманова, П. Гвоздєва, Л. Гінзбурга, М. Давидова, Я. Мільштейна, М. Обермана, Г. Ципіна та інших визначних педагогів і видатних виконавців. Зокрема, кожне наступне повторення повинне відрізнятися від попереднього у кращий бік. При цьому, необхідно постійно слідкувати за точністю виконання кожного руху (М. Смірнов, В. Стеценко) [106, 170; 109, 133]. З метою активізації слуху та уваги, під час вправ рекомендується застосовувати метод варіювання, а для запам’ятовування музичного матеріалу та автоматизації рухових актів – стереотипний вид повторень (С. Савшинський, В. Юзлова) [101, 86-87; 131, 132]. При кожному повторенні мусить звужуватися зона м’язової іррадіації. Завдяки цьому рухи стають економнішими, досконалими, полегшується переключення техніки у сферу підсвідомості (М. Давидов) [31, 115]. На думку Л. Баренбойма, З. Бьомової, А. Грюнфельдової, Я. Мільштейна та Ф. Шопена, вправи не повинні бути механічними. У процесі їх виконання необхідна присутність свідомого контролю [13, 195; 28, 181; 71, 253-254; 77, 23]. Втім, вони мають підбиратися виходячи з конкретного музичного твору і включати матеріал для формування необхідних навичок (Л. Гінзбург) [26, 82].

У теорії та методиці музичного навчання в надбанні виконавської техніки великого значення надається орієнтуванню. Воно є необхідною умовою відбору доцільних, раціональних рухів для чистої і точної гри. Саме під час формування орієнтаційної

основи рухових актів необхідно створювати взірці потрібних дій (Ю. Бай, М. Давидов) [31, 111; 70, 3-4]. Початковий етап вироблення фахових навичок характеризується застосуванням двох методів: показу та пояснення (Г. Ципін) [124, 162]. Образи рухів формуються під час гри на основі звукових уявлень і рухових відчуттів (С. Савшинський) [99, 155; 101, 64].

Присутність свідомого контролю під час відтворення дій завдяки багаторазовому повторенню вправ у ході інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва сприяє запам'ятовуванню безлічі рухових відчуттів (Б. Асаф'єв, Л. Гінзбург, М. Давидов, Б. Єгоров, А. Корженевський, О. Макуренкова, Г. Нейгауз, Р. Сапожніков, В. Семенов та інші). Отже, в емпіричних та експериментальних працях з музичної дидактики є певні напрацювання у вирішенні питання накопичення рухових відчуттів під час реалізації вправ.

За рахунок повторень процесу виконання рухових актів здійснюється їх автоматизація. Цей процес характеризується звільненням свідомості від участі в регуляції рухів під час вирішення елементарних задач. Втім, свідомий контроль повністю не щезає, тим самим попереджуючи механічне виконання дій. До того ж, автоматизації підлягають і усвідомлені компоненти гри. Здійснюється вона за рахунок повторень процесу виконання рухових актів (Ю. Акімов, Й. Гат, М. Давидов, Б. Землянський, Г. Коган, Ф. Ліпс, С. Савшинський, В. Стеценко, Г. Ципін, А. Щапов та інші) [6; 25; 30; 31; 38; 44; 45; 46; 59; 101; 109; 124; 130 тощо]. У теорії та методиці музичного навчання також простежується залежність ступеня автоматизованості дій від темпу їх відтворення і навпаки. Так, М. Давидов, Г. Коган та Б. Землянський вважають, що цей процес краще всього проводити у швидкому темпі [30, 7-54; 38, 44; 45, 86]. Протилежної позиції притримуються Ф. Ліпс і Г. Ципін,

віддаючи перевагу повільному темпу під час автоматизації рухових актів [59, 100-101; 124, 39].

У процесі формування інструментально-виконавських навичок велике значення відіграє застосування операції мисленнєвого передбачення результатів відтворення рухових актів (Л. Арчажникова, Б. Асаф'єв, М. Давидов, А. Малінковська, З. Румянцева, Г. Ципін, А. Щапов та інші визначні педагоги і видатні виконавці) [9, 15; 10, 59; 64, 152; 95, 73; 124, 122; 130, 174 тощо]. За рахунок попереджувального слухання і передбачення рухових актів, необхідних для вирішення поставлених задач, створюються плани виконання музичних творів (В. Стеценко) [109, 135].

Варіативність відіграє значну роль у процесі формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музичного мистецтва. До вправ контрольного характеру слід відносити ритмічні варіанти. Завдяки їм виявляються технічні труднощі і знижується ризик виникнення механічності. Окрім ритмічних виокремлюються також динамічні й штрихові варіанти гри вправ (А. Басурманов, Й. Гат, Ф. Шопен) [15, 12-13; 25, 93; 77, 26].

У ході формування виконавських навичок під час інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва значну роль відіграють взірці рухових дій. Ці взірці створюються на основі накопичених звукових уявлень і рухових відчуттів. Формування комплексних музично-виконавських образів-еталонів (взірців) відбувається за рахунок взаємодії трьох основних видів музичних уявлень: звуко-рухових, ідейно-емоційно-образних і конкретної звукової фактури. Музичні образи виконавців складаються саме з комплексу цих уявлень (Т. Беркман, А. Корженевський, Г. Ципін) [17, 61-62; 50, 36; 124, 75]. У процесі

автоматизації рухових дій важливу роль відіграє комбінація словесного (опис), наглядного (показ) й практичного (виконання) методів. Під час її здійснення увага повинна спрямовуватися на мету та результати відтворення дій, хоча це не виключає, при необхідності, й свідомого контролю автоматизованих актів. Усвідомлення рухів у процесі реалізації навичок викликає їх деавтоматизацію. Втім, за рахунок цього можна покращити техніку виконання автоматизованих дій (Н. Голубовська, М. Давидов, Г. Коган, С. Савшинський, В. Стеценко та інші) [27; 30; 31; 45; 101; 109 тощо].

Вищевикладена інформація дозволяє зазначити, що в емпіричних і теоретичних працях з музичної дидактики простежуються спроби вирішення проблеми формування інструментально-виконавських навичок. Зокрема, виявлено наявність певних досягнень у сфері підбору доцільних рухів з метою вирішення виконавських задач та відповідних вправ для їхнього відпрацювання, накопичення рухових відчуттів під час відтворення цих вправ, автоматизації сформованих дій тощо. Втім, теорія та методика музичного навчання вимагає діючих технологій формування виконавських навичок майбутніх фахівців у процесі їх інструментальної підготовки, які б ґрунтувалися на останніх досягненнях сучасних наукових досліджень.

Питання для самоконтролю.

1. Сутність трьох головних напрямків у вирішенні проблеми формування інструментально-виконавських навичок, що виникли протягом XIX – XXI століть у теорії та методиці музичного навчання.

2. Дві групи на які поділяються виконавські навички музикантів.

3. Відмінності існуючих трьохфазної та п’ятиетапної методик формування інструментально-виконавських навичок.

4. Сутність інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики. Їх структура.

5. Характеристика процесу автоматизації виконавських дій.

6. Психологічний феномен, з яким невід’ємно пов’язаний процес формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музики.

5.2 Психолого-фізіологічні особливості формування інструментально-виконавських навичок майбутніх учителів музичного мистецтва

У ході проведеного дослідження було визначено інноваційні методи і прийоми удосконалення процесу формування інструментально-виконавських навичок музикантів. Їх сутність полягає у залученні студентів до:

- здійснення пошуку доцільних рухів на сенсорно-перцептивному рівні та прогнозування бажаних результатів їх відтворення;

- управління пошуковою діяльністю завдяки активізації евристичних механізмів мислення і звіряння;

- передбачення результатів вирішення задач з метою надання пошуковій діяльності необхідної направленості;

- створення дій, які б відповідали художньо-образним ознакам музичних творів, шляхом уявлення та мисленнєвого об’єднання окремих рухів у відповідні ланцюжки;

- формування взірців виконавських дій завдяки уявленню рухів, передбаченню результатів їх реалізації, відображенню у свідомості

абстрактних схем, траєкторій, темпів, ритмів рухових актів і майбутніх умов відтворення музичного матеріалу;

- запам'ятовування дій шляхом комплексного використання фрагментарного, цілісного, розподіленого і концентрованого методів заучування рухових актів;

- пошуку альтернативних варіантів (ті, що не викликатимуть процес деавтоматизації вже сформованих навичок) вирішення кожної з проміжних задач, сформульованих у контексті загального емоційно-образного змісту музичних творів і їх подальшого використання залежно від ситуації;

- кореляції та інваріативно-темпової автоматизації основних і всіх віднайдених альтернативних варіантів виконання рухових дій;

- здійснення пошуку оптимальної величини інтервалів між тренуваннями;

- постійного вдосконалення сформованих навичок шляхом їх деавтоматизації і кореляції структури та процесу реалізації рухових актів [82, 9-10].

У психологого-фізіологічній науковій літературі розкривається багаторівнева доктрина рухів М. Бернштейна, в якій виділяється сім різнохарактерних фаз побудови навичок. Ці фази, в свою чергу, поділяються на два періоди. Першому періоду (вироблення рухових навичок) властиві наступні фази:

- визначення головного рівня;

- формулювання рухового складу навичок;

- виявлення необхідних для всіх елементів рухів сенсорних корекцій і їх розподіл по адекватним рівням;

- автоматизація (переключення деяких координаційних корекцій у нижчі, адекватні їм фонові рівні).

Стабілізація вироблених навичок (другий період) розчленовується на такі фази, як:

- спрацьовування окремих фонових корекцій між собою та головним рівнем;

- стандартизація рухів;

- стабілізація навичок.

Останні дві фази характеризуються виробленням стійкості будь-яких навичок по відношенню до збиваючих факторів різного походження [18, 210-241; 19, 168-197].

За переконаннями М. Бернштейна теорію побудови будь-яких навичок необхідно розглядати в нерозривному зв'язку з їх багаторівневою структурою, де головний і фонові рівні забезпечують найліпше корегування рухів у своїй специфічній сфері. Головний рівень контролює рухові акти, виходячи з їх смислової структури, а фонові – приймають участь в цьому процесі під його керівництвом та обслуговують технічні компоненти рухів. У багаторівневій структурі навичок автором виокремлюються п'ять рівнів побудови рухів різного ієрархічного рангу від нижчого до вищого, а саме:

перший (найнижчий) рівень (А) – регуляція тонусу м'язів (екстрапірамідна система);

другий рівень (В) – керування синергіями м'язів тіла (екстрапірамідна система);

третій рівень (С=С1+С2) – переміщення тіла в просторі і організація рухів у часі (екстрапірамідна система);

четвертий рівень (Д) – здійснення кореляції дій з предметами та складання пов'язаних між собою ланцюжків рухів, вирішення смислових задач (пірамідна система);

п'ятий (найвищий) рівень (Е) – управління вищими символічними координаціями (пірамідна система) [18, 133-279; 19, 169].

На думку М. Бернштейна, всі рухи слід розглядати в контексті роботи поперечносмугастих скелетних м’язів, які характеризуються “грубістю” скорочень і некерованістю сили дії. Пластичність, помірність сили, економність рухів досягається завдяки тонічним скороченням цих м’язів у результаті нервових імпульсів мозкових центрів першого (найнижчого) рівня. Втім, імпульси рухових центрів рівня тонусу при побудові рухів забезпечують не тільки тонічні скорочення і тонус м’язів (фонова напруга), а й керують збудливістю спинномозкових пускових клітин, “блокують” її при роботі м’язів-антагоністів. Механізм “блокування” сприяє плавності та економності протікання рухів. Від зміни цієї збудливості залежить сила скорочень поперечносмугастих м’язів у відповідь на імпульси вищих рівнів. Якщо мозкові центри рівня тонусу відповідають за збудливість та еластичність м’язів, то до рівня синергій слід відносити здійснення вже самих рухів. Рухові центри цього рівня, завдяки тісному зв’язку з рецепторикою, можуть забезпечувати керування ритмом рухів, чергування роботи м’язів-антагоністів як однієї руки, так і всього тіла одночасно. Рівню синергій притаманна циклічність рухів (ідентичність повторень) і їх організація у часі, що відіграє важливу роль в процесі формування та автоматизації навичок. Його характеризує внутрішнє забезпечення рухів, а за їхнє пристосування до зовнішніх умов (конкретної ситуації) відповідають рухові центри ієрархічно вищого рівня просторового поля. В контексті цього рівня слід розглядати цілеспрямованість, точність й влучність рухів. Порівняно з попереднім рівнем, аферентація тут не тільки пропріорецепторна, а й телерецепторна. Остання додається завдяки зоровим та слуховим імпульсам. Синтез цих перероблених видів чуттєвої сигналізації й складає синтетичне просторове поле (сприйняття зовнішнього простору, повне оволодіння ним). Втім, окремі рухи не можуть

вирішити потреб смислу рухових задач. Тому таке вирішення вимагає використання більш складних дій – ланцюжків рухів. Вони відносяться до вищого рівня предметних дій. Пропущення або зміна порядку виконання ланок рухових ланцюжків може сприяти “зриву” вирішення задач. Характерними для рівня предметних дій виступають такі риси, як:

- ланцюжкова будова дій;

- пристосувальна мінливість в побудові й структурі ланцюжків;

- асиметричність дій, сутність якої полягає в перевазі однієї півкулі головного мозку над іншою (це відноситься лише до вищих коркових відділів керування діями, а що стосується нижчих, то там простежується абсолютна симетричність обох півкуль між собою);

- предметність дій [18, 139-193, 213; 19, 165, 169].

Об’єднуючись у смислові дії, рухи таким чином складають їх структуру. На думку М. Бернштейна, ці рухи-ланки у нижчих рівнях, порівняно з рівнем предметних дій, можуть виступати досить самостійними. Ним виокремлюються дві особливості ланок дій, які відрізняють їх від самостійних рухів, а саме:

- всі рухи-ланки протікають під керівництвом рівня предметних дій і спрямовані на вирішення однієї задачі;

- виробляються рухи-ланки для виконання тої чи іншої дії під керівництвом вищого (головного) рівня предметних дій, оскільки нижчим (фоновим) рівням не доступний смисл задачі [18, 175, 182-183].

Автором вважається, що функція найвищого коркового рівня (рівень Е) полягає у забезпеченні керування вищими символічними координаціями і визначенні смислу та цілеспрямованості дій. До кожного окремого рівня відноситься певний список характерних для нього рухів, а до найвищого коркового – найскладніші, наповнені

глибоким смисловим змістом, акти, зокрема мова та письмо [18, 139-193].

Спираючись на дану доктрину, доречно зазначити, що процес оволодіння інструментально-виконавськими навичками можна розглядати в контексті двох періодів (вироблення та закріплення), структуру яких складають сім різнохарактерних фаз.

Зокрема, період вироблення будь-яких музично-ігрових навичок слід розпочинати з визначення головного рівня (перша фаза). У зрілих інструменталістів в його ролі виступає найвищий корковий рівень пірамідної системи головного мозку. Таким чином, перша фаза не забирає в них багато часу. Втім, у початківців хибно вибраний головний рівень призводить до переучування вже сформованих навичок, що вимагає надмірно великих зусиль. У цьому процесі вагомого значення набувають влучні поради педагогів. На нашу думку, найвищий корковий рівень в ролі головного чітко простежується на початку і в кінці формування фахових навичок, оскільки робота виконавців розпочинається з ознайомлення та розшифровування авторських нотних позначень (символіки), а закінчується передачею емоційно-образного змісту музичних творів під час гри на естраді, тобто спілкуванням з аудиторією за допомогою музичної мови. Протягом процесу формування ігрових навичок один головний рівень може змінюватися іншим. Це пояснюється, перш за все, специфікою музично-виконавської діяльності, а також тим, на якій стадії розвитку знаходяться інструменталісти. Наступним кроком в процесі формування виконавських навичок слід вважати визначення їх рухового складу (друга фаза). Саме тут проходить становлення індивідуальності музикантів-інструменталістів, яку характеризує зовнішня конструкція рухів, їх стиль (для рівня просторового поля), а також структура окремих ланок, що складають більш складні дії

(для рівня предметної дії). На другій фазі вироблення фахових навичок віддається перевага методу практичного показу. Натомість, це не означає, що здійснюється тільки унаслідування рухів. Визначення рухового складу виконавських навичок носить також і творчий характер (його індивідуальне припасовування відповідно до особистісних рис). Розвиток в інструменталістів контролю над рухами, завдяки внутрішнім відчуттям сенсорних корекцій, необхідно розглядати в контексті третьої фази першого періоду. Це відбувається завдяки накопиченню потоків різних рецепцій. Складність зазначеної фази потребує свідомого вникнення в процес виявлення сенсорних корекцій і їх розподілу по адекватним рівням як учнями, так і педагогами з критичним аналізом кожного виконавського елементу. Автоматизацію музично-ігрових навичок слід віднести до наступної (четвертої) фази цього періоду (переключення деяких координаційних корекцій у нижчі, адекватні їм фонові рівні). Враховуючи звільнення свідомості фахівців і спрямування її на розкриття емоційно-образного змісту музичних творів, у сферу підсвідомості переносяться не тільки симультанні компоненти нижчих рівнів, а й сукцесивні елементи смислових ланцюжків дій. Таке відбувається при керуванні рухами найвищим корковим рівнем. Саме тому, для усвідомленого контролю залишається лише склад головного рівня. Досить часто автоматизаційне переключення сенсорних корекцій з вищих коркових у нижчі рівні (зокрема, у рівень синергій) характеризується “зняттям” телерецепторики (зорового контролю), яка властива лише вищим відділам головного мозку. На нашу думку, це відіграє позитивну роль у формуванні фахових навичок та при виконанні музичних творів на естраді.

Наступні три фази (спрацьовування, стандартизація і стабілізація), які складають структуру другого періоду,

характеризуються паралельністю свого перебігу. Тому, чітко виражених меж між ними немає. Все ж таки, період закріплення виконавських навичок музикантів-інструменталістів необхідно розпочинати з фази спрацьовування окремих фонових корекцій між собою та головним рівнем (п'ята фаза). Таким чином досягається "ансамбль" між ними. Втім, у процесі припасовування їх одне до одного завжди спостерігаються ускладнення (симультанні інтерференції), що виникають в результаті дії всіх потоків імпульсацій і корекційних процесів на одну й ту ж виконавську систему. Інколи вони долаються зовсім непомітно для музикантів-інструменталістів, але досить часто характеризуються тимчасовими зупинками або навіть "зривами" рухів. У науковій літературі цей феномен відомий під назвою "плато" або "творчі паузи". На думку М. Бернштейна, такі ускладнення завжди можуть бути подолані завдяки дбайливій та вдумливій тактиці. Поза всяким сумнівом, більш раціональним є як тимчасове переключення на інші навички, так і, навіть, повне припинення на той чи інший термін роботи над попередніми, ніж спроби подолання цих інтерференцій "напролом". В такому випадку надається можливість координаційним системам шукати адекватні виходи з цього становища шляхом доцільного припасовування одне до одного суперечливих автоматизмів або вироблення нових, оскільки вимагаючи від нервової системи негайного вирішення проблеми непримиренності між собою двох різних сенсорних корекцій, виникає ризик утворення компромісів якості. Такі компроміси є наслідком суперечності між корекціями влучності і вимогами швидкості під час виконання віртуозних творів та пасажів. "Істотна шкода цих компромісів якості – на думку М. Бернштейна – в тому, що переучування з одної форми на іншу, близько подібну з нею, завжди дається нелегко, і звичайно тим важче, чим більше схожості між обома: це нагадує наростання

складності умовного диференціювання зі зменшенням контрастності між “підлеглими” розрізнюванню подразниками. Такі компроміси дуже важко виживаються” [19, 182]. В даному випадку, саме від цих компромісів страждає як влучність, так і швидкість гри. Розвиток стійкості виконавських навичок музикантів-інструменталістів по відношенню до збиваючих факторів різного походження слід розглядати в контексті двох наступних фаз періоду закріплення – стандартизації (шоста фаза) та стабілізації (сьома фаза). У процесі стандартизації створюється динамічна стійкість виконавських рухів, яка найбільш характерна для рівня синергій. Тут імпульси рухових центрів спочатку виступають у боротьбі проти реактивних сил, але згодом використовують їх дію. В результаті цього, музично-ігрові рухи попадають у своєрідну “колію”, тобто набувають динамічної стійкості, що, на нашу думку, відіграє важливу роль у музикантів-інструменталістів під час гри віртуозних творів, пасажів, трелей, пальцьового тремоло тощо. Для вищих рівнів в ролі стійкості (по відношенню до збиваючих факторів) виступає стабільність. Вона характеризується колом внесених у хід виконавських рухів тих пристосованих варіантів, які при виконанні не деавтоматизують інструментальні навички. Варіативність виступає тут в ролі переключення (по прийому і по органу), пристосованої мінливості, маневровості, гнучкості навичок (М. Бернштейн) [18, 234-238; 19, 191-197]. Зміни стійкості відбуваються при відсутності вправ або під час перерви в процесі формування та використання навичок (Є. Ільїн) [39, 121]. На нашу думку, розвиток стійкості повинен займати значне місце в музично-інструментальній підготовці майбутніх фахівців. Це необхідно для захисту вироблених виконавських навичок від деавтоматизації.

У науковій літературі з музичної дидактики лише простежуються здогадки щодо формування стабільності відтворення

інструментально-виконавських навичок. За переконаннями М. Давидова, удосконалюється набутий автоматизм грою в повільному темпі з максимальним осмисленням м'язової пульсації. Періодам спокою надається особливе значення. Вони необхідні для "визрівання" м'язових імпульсів. Відсутність установки на вправність як на процес дрібної пульсації призводить до аморфності рухів і втрати темпової стабільності. Зокрема, автором зазначається: "Домінантна установка нервово-м'язових рефлексів відповідає впевненості виконавця й забезпечує стабільність гри на естраді" [31, 114].

Натомість, враховуючи вищевикладений матеріал, варто зауважити, що в теорії та методиці музичного навчання поки ще не існує методики формування стабільності інструментально-виконавських навичок. У психофізіології про стабільність, як одну з найважливіших характеристик рухових навичок, висловлювалися М. Бернштейн, М. Боген, Є. Ільїн, А. Матвєєв, С. Мельников та інші науковці. На їх думку, зміни стабільності (стійкості по відношенню до "збиваючих" внутрішніх і зовнішніх факторів) виконання техніки рухів відбуваються при відсутності вправ або під час перерви в процесі формування і використання навичок. Вони рекомендують досягати стабільності використанням певного кола варіантів відтворення рухових актів, котрі під час виконання не будуть сприяти процесу деавтоматизації. До варіативності відносять переключення (по прийому і по органу), пристосовану мінливість, маневреність та гнучкість навичок [18; 19; 20; 39; 66].

Методу варіативності відводиться певне місце й у психології мислення. Так, на думку О. Тихомирова, створення декількох варіантів ходів відбувається за рахунок "попереднього планування" (упереджене програвання власних дій) вирішення певної задачі. Він виділяє два його види: твердий (передбачення тільки одного

варіанту ходу після отримання попереднього результату) і динамічний (передбачення декілька варіантів ходів) [117, 74]. Дж. Гілфорд та інші науковці з цього приводу виділяють два типи мислення: конвергентне (одне вірне рішення, пошук в одному напрямку) та дивергентне (декілька вірних рішень, пошук у різних напрямках) [32, 21-45; 102, 107-155; 122, 20-21 тощо].

Враховуючи вищевикладену інформацію, можна зазначити, що на початковому етапі вироблення рухових дій, безпосередньо перед формуванням у свідомості інструменталістів образів-еталонів (взірців) виконавських навичок, мислено здійснюється "попереднє планування" (упереджене програвання власних дій) процесу вирішення задачі. Рекомендується користуватися динамічним "попереднім плануванням". Його суть полягає у передбаченні декількох варіантів вирішення даної задачі, один з яких буде основний, а інші – допоміжні. У коло допустимих варіантів повинні входити лише ті, які, на думку музиканта, при виконанні не сприятимуть процесу деавтоматизації. Їх використання залежатиме від ситуації, що складеться під час реалізації твору на естраді та від дії тих чи інших "збиваючих" внутрішніх або зовнішніх факторів. Під час оволодіння текстовими та виконавськими компонентами музичних творів чи вдосконалення технічної майстерності усі віднайдені в процесі пошуку необхідних рухових актів для вирішення поставленої задачі допустимі варіанти відтворення дій повинні постійно піддаватися корекції. Після чого відбувається їхня автоматизація. Таким чином, завдяки відпрацюванню цієї варіативності поступово досягається стабільність, тобто стійкість відтворення інструментальних навичок по відношенню до "збиваючих" факторів внутрішнього і зовнішнього походження у ході розкриття інтерпретаційної моделі музичних творів під час прилюдних виступів. Для збереження стабільності час від часу

проводиться тренування, а також перевірка на ступінь автоматизованості всіх віднайдених варіантів вирішення виконавської задачі. У разі відсутності вправ стійкість навичок знижується. Саме тому їх розвиток та збереження займає значне місце у практиці інструментальної підготовки майбутніх фахівців. Це необхідно для захисту рухових актів від руйнівного впливу “збиваючих” факторів внутрішнього і зовнішнього походження. За рахунок використання на практиці, зокрема у ході прилюдних виступів, пристосованої мінливості, маневреності та гнучкості навичок досягається високий рівень стабільності їхнього відтворення.

Впровадження інноваційних технологій стосовно формування навичок у практику інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає використання саме “динамічного попереднього планування” (уявне упереджене програвання власних дій) процесу вирішення виконавських задач. Задля його реалізації викладачі повинні рекомендувати студентам передбачати декілька варіантів рішень виконавських задач, які б, на їх думку, у майбутньому не піддавали сформовані навички деавтоматизації. В результаті один з варіантів повинен стати основним, а інші – допоміжними. Здійснюватися це повинно з урахуванням уявно створених у свідомості образів сценічних ситуацій (умов виконання музичних творів) за рахунок повторного обстеження музичного матеріалу, пошуку рухів шляхом нащупування з попереднім прогнозуванням результатів, їх уявлення та мисленого об’єднання у дію з подальшою практичною реалізацією. Таким чином на початковому етапі вироблення інструментальних навичок закладаються основи стабільності їхнього відтворення по відношенню до “збиваючих” факторів внутрішнього і зовнішнього походження під час прилюдних виступів. Слід зазначити, що

наслідки виконання даної настанови можуть бути різні. Це залежатиме від того, на скільки інструменталісти спроможуться використати в процесі творче мислення. Для тих виконавців, котрим не вдається знайти жодного варіанту вирішення поставлених задач, рекомендується повторити процес пошуку спочатку і за допомогою викладача все ж таки віднайти хоча б два варіанти реалізації дій. Аналогічним чином відшукуються варіанти рішень кожної з проміжних задач, сформульованих в контексті загального емоційно-образного змісту музичних творів. Саме так відбувається впровадження методу варіативності у практику інструментальної підготовки майбутніх фахівців. Використання того чи іншого варіанту відтворення навичок надалі залежатиме від зміни ситуації, тобто умов виконання музичних творів. З метою формування стабільності навичок по відношенню до “збиваючих” факторів внутрішнього й зовнішнього походження інструменталісти повинні піддавати постійній корекції у ході роботи над музичними творами і подальшій автоматизації всі віднайдені варіанти виконання рухових дій, котрі, на їх думку, не сприятимуть процесу деавтоматизації.

Під час виконання музичних творів на естраді виконавцям необхідно запропонувати дотримуватися настанови щодо використання на практиці тих чи інших варіантів вирішення задач відповідно до певної зміни ситуації задля досягнення безпомилковості відтворення навичок та їх стабільності по відношенню до “збиваючих” факторів внутрішнього й зовнішнього походження.

Таким чином, узагальнюючи всю вищевикладену інформацію, можна зробити висновок: варіативність є ефективним засобом формування виконавських навичок майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі інструментальної підготовки.

Питання для самоконтролю.

1. Інноваційні методи і прийоми удосконалення процесу формування виконавських навичок, які використовуються під час інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

2. Періоди і фази, на які М. Бернштейн поділяє процес формування рухових навичок.

3. П’ять рівнів побудови рухів. Які з них відносяться до екстрапірамідної та пірамідної системи головного мозку?

4. Відмінність між головним та фоновими рівнями побудови рухів.

5. Сутність “динамічного попереднього планування” процесу вирішення виконавських задач.

6. Види на які поділяються так звані “збиваючі” фактори, що призводять до деавтоматизації сформованих навичок.

7. Сутність методу варіативності.

ПІСЛЯМОВА

Узагальнюючи вище викладений матеріал, можемо констатувати, що отримано нові дані з формування виконавської майстерності студенів мистецьких факультетів (аспекти розвитку музичної пам'яті, формування виконавських навичок, формування емоційної стійкості, формування музично-виконавської компетенції), з вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя мистецтв у галузі естрадно-джазового виконавства в загальноосвітніх навчальних закладах.

Встановлено, що для покращення виконавської майстерності в процесі фахової підготовки потрібно застосовувати багатофакторні інноваційні технології, які спираються на теоретико-методичні та природничо-наукові засади.

Ми вважаємо, що використання студентами інноваційних розробок викладачів кафедри з технологій формування виконавської майстерності майбутнього вчителя мистецтв, сприятимуть більш глибокому і міцному оволодінню та засвоєнню необхідних знань, умінь, навичок в процесі фахової підготовки.

Теоретичне та практичне значення колективної монографії полягає у наступному:

Білецька М.В. – у виявленні особливостей музичної пам'яті, її індивідуальної своєрідності у процесі інструментального навчання; розробці методичних процедур для визначення умов розвитку музичної пам'яті студентів з урахуванням її видів, типів і процесів та розробленні комплексної методики розвитку музичної пам'яті.

Котова Л.М. – в обґрунтуванні п'ятиетапного формування емоційної стійкості у студентів-інструменталістів; розробці

методики формування емоційної стійкості у майбутніх учителів мистецтва в процесі інструментальної підготовки.

Підварко Т.О. – у визначенні змісту та структури музично-виконавської компетенції майбутнього вчителя музичного мистецтва; в обґрунтуванні застосування особистісно орієнтованого підходу у підготовці студентів-інструменталістів, який сприятиме підвищенню та вдосконаленню рівня підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Стотика О.В. – в удосконаленні змісту професійної підготовки фахівців системи масового музичного виховання молоді, яка навчається у галузі естрадно-джазового мистецтва в умовах ВНЗ.

Ониськів Г.Г. – в удосконаленні методики формування виконавських навичок у майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки завдяки активізації психологічних механізмів мислення; визначенні педагогічних умови, які забезпечують ефективне сприйняття, обробку, збереження та відтворення музичної інформації і сприяють розвитку виконавських навичок у студентів під час практичної підготовки.

Отже, в теорії та практиці музичної педагогіки якість роботи (зокрема навчальної), її характер, раціональність застосованих методів, прийомів та способів досягнення мети безпосередньо співвідносяться з ігровою практикою, з власноручною виконавською дією. З цього випливає те, що шляхи вирішення проблеми загально-музичного розвитку студента-виконавця і, зокрема формування його виконавської майстерності, слід шукати не поза процесом навчання, а навпаки - в середині останнього, в такій його організації, яка б забезпечила високі результати у досягненні поставлених завдань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Э.Б. Абдулин. - М. : Просвещение, 1983. – 111 с.
2. Аболин Л.М. О соотношении психологических и психофизиологических корреляторов эмоциональной устойчивости спортсменов / Л. М. Аболин // Вопросы психологии.– 1974. – №1. – С. 156-169.
3. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Лев Михайлович Аболин. – Казань: Казан. ун-т, 1987. – 261 с.
4. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения: Автореф. дисс. на соискание учён. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология” / Лев Михайлович Аболин. – М., Научн. исслед. ин-т общей пед-ки, 1989. – 43 с.
5. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения /Л. М. Аболин. // Вопросы психологии.– 1989. – №4. – С. 141-149.
6. Акимов Ю. Принципы работы баяниста над развитием техники левой руки / Ю. Акимов // Беляков В. Аппликатура готово-выборного баяна (освоение выборной клавиатуры) / В. Беляков, Г. Стативкин; общ. ред. и вступ. ст. Ю. Акимова. – М.: Сов. композитор, 1978. – С. 3-10.
7. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепіано / А.Д.Алексеев. – М.: Музыка, 1978. - 143 с.
8. Арановский М. Г. Мышление, язык, семантика / М. Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления : [сб.

статей / сост. и ред. М. Г. Арановский]. – М.: Музыка, 1974. – С. 90-128.

9. Арчажникова Л. Г. Формирование профессиональной направленности мышления учителя музыки / Л. Г. Арчажникова // Инструментальная подготовка учителя музыки : [межвуз. сб. науч. трудов / отв. ред. В. И. Муцмахер]. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1984. – (Тематический план 1984 г. № 398). – С. 8-18.
10. Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. Асафьев; ред. и вступ ст. Е. Орловой. – М. – Л.: Музыка, 1965. – 149, [5] с.
11. Бабахан Ю.С. Оперативная устойчивость и эмоциональный стресс / Бабахан Ю.С. // Вопросы психологии. – 1970. - №3. – С. 158-164.
12. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л.А.Баренбойм. - Л.: Музыка, 1974. - 334 с.
13. Баренбойм Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Лев Аронович Баренбойм. – Л.: Музыка, 1969. – 288, [2] с.
14. Басаров Б. Проблемы психологии устойчивости личности / Б. Басаров. – Ашхабад Ылым, 1981. – 85 с.
15. Басурманов А. П. Трёхгодичный курс обучения игре на баяне / Аркадий Павлович Басурманов. – М.: Музыка, 1966. – Часть 2 (Второй год обучения). – 282, [2] с.
16. Белкин А. Это модное слово сотрудничество / Белкин А. // Народное образование. – 1990. - №11. – С. 90-98.
17. Беркман Т. Л. Методика обучения игре на фортепиано : пособ. [для студ.-заоч. муз.-пед. ф-тов] / Тамара Львовна Беркман. – М.: Просвещение, 1977. – 101, [3] с.
18. Бернштейн Н. А. О ловкости и её развитии / Николай

Александрович Бернштейн. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.

19. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Николай Александрович Бернштейн / под ред. акад. О. Г. Газенко. – М.: Наука, 1990. – 494 с.
20. Боген М. М. Обучение двигательным действиям / Михаил Михайлович Боген. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 192 с.
21. Бондар С. Компетентність особистості–інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – №2. – С.8 – 9.
22. Булыго К. Проблемные ситуации в обучении баяниста / К. Булыго // Баян и баянисты : [сб. статей / сост. и общ. ред. Б. Егорова, С. Колобкова]. – М.: Сов. композитор, 1984. – Вып. 6. – С. 69-86.
23. Бучек Л. І. Аналіз емоційної стійкості як прояву особливостей саморегуляції особистості: дис. … канд. психол. наук : 19.00.01 / Лариса Іванівна Бучек. – К., 1993. – 110 с.
24. Гаврищак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Г. Р.Гаврищак // Професійні компетенції та компетентності вчителя (матеріали регіонального науково-практичного семінару). – Тернопіль: вид-во ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2006. – 31-33 с.
25. Гат Й. Техника фортепьянной игры / Йожеф Гат; [пер. с венгер. Эржебет Фоно]. – М.: Музыка. – Будапешт: Корвина, 1973. – 243, [3] с.
26. Гинзбург Л. О работе над музыкальным произведением (методический очерк) / Лев Соломонович Гинзбург. – [3-е изд., доп.] – М.: Музыка, 1968. – 112 с.
27. Голубовская Н. О музыкальном исполнительстве : сб. статей и материалов / Надежда Иосифовна Голубовская; [сост.

Е. Бронфин]. – Л.: Музыка, 1985. – 142, [1] с.

28. Грюнфельдова А. О работе над техническими упражнениями / А. Грюнфельдова, З. Бёмова // Ребёнок за роялем: Педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной методике : сб. статей / [пер. с нем. П. Дорохова и Ж. Согомонян]; под ред. Г. Балтер. – М.: Музыка, 1981. – С. 179-183.
29. Гусейнова Л.В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Лариса Василівна Гусейнова. – К., 2005. – 20 с.
30. Давидов М. А. Основи формування виконавської майстерності баяніста / Микола Андрійович Давидов. – К.: Муз. Україна, 1983. – 72 с.
31. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста : навч. посіб. [для вищ. муз. навч. закладів] / Микола Андрійович Давидов. – К.: Муз. Україна, 1997. – 240, [4] с.
32. Денисенко В. В. Психологічні умови формування теоретичного мислення підлітків (на матеріалі дослідження процесу засвоєння учнями системи знань з фізики): дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Василь Васильович Денисенко. – К., 1998. – 193 с.
33. Джеймс У. Психология / Уильям Джеймс. – М.: Педагогика, 1991. – 367 с.
34. Добудько Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования / Т.В.Добудько. – Самара : Изд-во Сам. ГПУ, 1999. – 340 с.
35. Дьяченко М.И., Пономаренко В.А. О подходах к изучению

эмоциональной устойчивости / М. И. Дьяченко, В. А. Пономаренко // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 106-112.

36. Дьяченко Н. Г. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях / Дьяченко Н. Г., Котляревский И. А., Полянский Ю. А. – К.: Муз. Україна, 1987. – 110, [2] с.
37. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов] / Елканов С. Б. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
38. Землянский Б. Я. О музыкальной педагогике / Борис Яковлевич Землянский. – М.: Музыка, 1987. – 144 с.
39. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека : учеб. [для вузов] / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 384 с. – (Серия “Учебник нового века”).
40. Исмагилова Ф.С. К проблеме психологического анализа профессионального опыта / Ф.С. Исмагилова // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология, 2000. – №2. – С. 16-27.
41. Івановський В.Н. Ассоціанізмъ психологіческій и гноссологическій / Історико-критич. изольд. / В.Н.Івановський. - Казань, 1909. – Ч.І. -
42. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: [навч.посіб]. – 2-ге вид./ С.Г. Карпенчук – К.: Вища школа, 2005 . – 343 с.
43. Ковальова С.В. Сутність, структура та специфіка творчої активності вчителів музики [Електронний ресурс] / Світлана Василівна Ковальова //Народна освіта. –2008.– Випуск 4. – Режим доступу: http://www.narodnaosvita6\vupysku\4\statti\2kovalova\2kovalova.htm.
44. Коган Г. М. Избранные статьи / Григорий Михайлович Коган.

– М.: Сов. композитор, 1972. – Вып. 2. – 264, [6] с.

45. Коган Г. М. Работа пианиста / Григорий Михайлович Коган. – М.: Музгиз, 1963. – 200, [2] с.
46. Коган Г. М. У врат мастерства (психологические предпосылки успешности пианистической работы) / Григорий Михайлович Коган. – [4-е изд., доп.]. – М.: Сов. композитор, 1977. – 176 с.
47. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: МарТ, 2005. – С.160.
48. Козаков В.Г., Кондратьева Л.Л. Психология / В.Г.Козаков, Л.Л.Кондратьева. - М.: Высш. шк. - 1989. - 382 с.
49. Коменский Я.К., Лок Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин и др. - М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
50. Корженевский А. К проблеме развития интерпретаторского мышления / Андрей Корженевский // Ребёнок за роялем: Педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной методике : сб. статей / [пер. с нем. П. Дорохова и Ж. Согомонян]; под ред. Г. Балтер. – М.: Музыка, 1981. – С. 309-318.
51. Корженевський А. До питання про специфіку мислення музиканта-виконавця / А. Корженевський // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства : [зб. статей / ред. та упорядкув. А. Й. Корженевського]. – К.: Муз. Україна, 1981. – С. 29-40.
52. Косенко П.Б. Методика особистісно орієнтованого навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики: дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Павло Борисович Косенко// Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2009. – С. 35
53. Красильников И.М. Студия компьютерной музыки //

Программы дополнительного художественного образования детей / Редакторы-составители — Н.И. Кучер, Е.П. Кабкова. - М.: «Просвещение», 2005. - 240 с.

54. Крутецкий В. Психология // Учебник для учащихся педагогических училищ / В.Крутецкий. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.
55. Леви Л. Некоторые принципы психофизиологических исследований и источники ошибок / Л. Леви // труды Междунар. симпозиума [“Эмоциональный стресс”], (Стокгольм, 5-6 февраля 1965) / Л.: 1970. – С. 88-108.
56. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н.Леонтьев. - 2-е изд. - М.: Политиздат, 1977. - 302 с.
57. Лепская В.Е., Лепская Н.А. Компьютер в художественном образовании // Учебное пособие / В.Е.Лепская, Н.А.Лепская. — М.: Центр художественной культуры и образования МГП «Сапфир», 1993. - 64 с.
58. Либерман Е. Я. Работа над фортепианной техникой : учеб. пособ. / Евгений Яковлевич Либерман. – [2-е изд., доп., перераб]. – М.: Музыка, 1985. – 136 с.
59. Липс Ф. Искусство игры на баяне / Фридрих Робертович Липс. – М.: Музыка, 1985. – 158 с.
60. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи / С. Литвиненко // Збірник наукових праць полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Серія «Педагогічні науки». – випуск 3 (50). – Полтава, 2006. – С.215-219.
61. Ліпська С.Л. Особливості музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти / С.Л.Ліпська // Вісник Житомирського університету ім. Івана Франка. – Вип. 21. – Житомир: ЖДУ, 2005. – С. 192-196.

62. Лурия А.Р. Внимание и пам’ять / А.Р.Лурия. - М.: МГУ, 1975. - 104 с.
63. Маккиннон Л. Игра наизусть / Пер. с англ. вступ. ст. и прим. Ф. Соколова / Л.Маккиннон. - Л.: Музыка, 1967. - 143 с.
64. Малинковская А. В. Фортепианно-исполнительское интонирование: Проблемы художественного интонирования на фортепиано и анализ их разработки в методико-теоретической литературе XVI – XX веков: Очерки / Августа Викторовна Малинковская. – М.: Музыка, 1990. – 191, [1] с.
65. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К.Маркова // Советская педагогика. - 1989. - № 8. - С.82-88.
66. Матвеев А. П. Методика физического воспитания с основами теории : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов и учащихся пед. уч-щ] / А. П. Матвеев, С. Б. Мельников. – М.: Просвещение, 1991. – 191 с.
67. Матюша І. К. Гуманізація виховання і навчання в загальноосвітній школі : навч. посіб. / І. К.Матюша. – К.: ІСДО, 1995. – 160 с.
68. Мерлин В.С. Равноценность свойств общего типа нервной системы и принципы компенсации / В.С.Мерлин // Психология и психофизиология индивидуальных различий. - М.: Педагогика, 1977. – С. 124-131.
69. Методические рекомендации по изучению дидактических принципов обучения игре на музыкальных инструментах / [сост. Ю. Н. Бай]. – Мелитополь: МГПИ, 1989. – 28 с.
70. Методические рекомендации по совершенствованию навыков управления произвольными движениями баяниста / [сост. Ю. Н. Бай]. – Запорожье: ЗГПИ, 1981. – 21, [3] с.
71. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства :

сб. статей / Яков Исаакович Мильштейн. – М.: Сов. композитор, 1983. – 266 с.

72. Мирошин А. В. Эмоционально-волевая устойчивость и её формирование у студентов (на материале педагогического вуза): дисс. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Анатолий Владимирович Мирошин. – М., 1988. – 260 с.
73. Михаськова М.А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: Дис...канд. пед. наук: 13.00.02 / Марина Анатоліївна Михаськова. – Київ, 2007. – 228 с.
74. Муцмахер В.И. О развитии музыкальной памяти в процессе фортепианного обучения / В.И.Муцмахер // Фортепианная подготовка учителя-музыканта. - М., 1975. - С. 51-63.
75. Наенко Н.И. Психологическая напряженность / Нина Ивановна Наенко. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1976. – 111 с.
76. Немыкина И. Н. Методика проблемного обучения и её роль в фортепианной подготовке учителя музыки / И. Н. Немыкина // Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе : межвуз. сб. науч. трудов. – Ярославль: ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1985. – С. 130-138.
77. Николаев В. А. Шопен – педагог / Виктор Александрович Николаев. – М.: Музыка, 1980. – 93, [3] с. – (Вопр. истории, теории, методики).
78. Новикова Э.Ф. Из истории теоретической мысли американских педагогов первой половины 20 века: [дис. … канд. искусств] / Э.Ф.Новикова . - М. - 1971. - 206 с.
79. Оборин Л. О некоторых принципах фортепианной техники / Л. Оборин // Вопросы фортепианного исполнительства. Очерки. Статьи. Воспоминания / сост. и общ. ред. М. Г. Соколова. – М.: Музыка, 1968. – Вып. 2. – С. 71-80.

80. Олексюк О. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навчальний посібник / О. Олексюк О., М. Ткач - К.: Знання України, 2004. – 264 с.
81. Ольшанникова А. Е. О методиках, диагностирующих некоторые параметры, связанные с детерминацией эмоциональной устойчивости / А. Е. Ольшанникова, В. В. Семёнов, Л. М. Смирнов // материалы симпоз. ["Спорт, психофизиологическое развитие и генетика"], (Винница-Одесса, октябрь 1976 г.) / М., 1976. – С. 40-51.
82. Ониськів Г. Г. Методика формування виконавських навичок майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика музичного навчання" / Г. Г. Ониськів. – К., 2012. – 20 с.
83. Особистісно зорієнтоване навчання. Методичний збірник / Упоряд. С.А.Рубан. – Ірпінь, 2009. – С. 8.
84. Оя С.М. Особенности предстартовых сдвигов в эмоциональной стабильности у представителей разных видов спорта / С.М.Оя // Психологические вопросы тренировок и готовности спортсменов к соревнованию. – М.: Физкультура и спорт, 1969. – С. 63-67.
85. Пешняк В. Уроки игры на синтезаторе / В.Пешняк // Учебное пособие для класса синтезатора детских музыкальных школ. Вып. 1. – М.: Композитор, 1998.- 49 с.
86. Пилюгина С. Метод проектной деятельности в Интернете и его развивающие возможности / С. Пилюгина // Школьные технологии. – 2002. – №2. – С.196-199.
87. Подмазін С.І. Особистісно-орієнований освітній процес. Принцип. Технології // Педагогіка і психологія. – 1997. – №2. – С.39.

88. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С Полат. – М., 2000. – 272 с.
89. Професійна освіта: Словник: Навч. пос / Уклад. С.У Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Никало. – К.: Вища шк.., 2000. – С.149
90. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика : учеб. пособ. [для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений] / [Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.]; под ред. Г. М. Цыпина. – М.: Изд. центр “Академия”, 2003. – 368 с.
91. Психология эмоций / Под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтера. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1984. – 288 с.
92. Психологія особистості: Словник-довідник / [ред. П.П.Горностая, Т.М. Титаренко]. – К.: Рута, 2001. - 320 с.
93. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций: Пер. с польского и вступ. ст. В.Н.Вилюнаса. – М.: Прогресс, 1979. – 391 с.
94. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник / О.П.Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – С. 68
95. Румянцева З. В. Формирование музыкально-исполнительских умений учителя музыки в классе фортепиано / З. В. Румянцева // Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе : межвуз. сб. науч. трудов. – Ярославль: ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1985. – С. 67-75.
96. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2 т. / За ред. Є.Т.Коваленко. – К.: Либідь, 1997. – 320 с.

97.Руссо Ж.Ж. Избранные педагогические сочинения / Ж.Ж.Руссо / Под ред. с библ.очерк. и прим. А.А. Красновского. - М., 1955. - 648 с.

98.Савченко О.Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя [Текст] / О.Я.Савченко // Творча особистість: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць. - К., 1997. - С.3-5.

99. Савшинский С. И. Пианист и его работа / Самарий Ильич Савшинский; под общ. ред. Л. А. Баренбойма. – Л.: Сов. композитор, 1961. – 269, [5] с.

100. Савшинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением / Самарий Ильич Савшинский. – М. – Л.: Музыка, 1964. – 187 с.

101. Савшинский С. И. Работа пианиста над техникой / Самарий Ильич Савшинский. – Л.: Музыка, 1968. – 106, [2] с.

102. Самойлов А. Е. Основы логико-психологической теории мыслительного прогнозирования: дисс. … доктора психол. наук : 19.00.01 / Александр Ежиевич Самойлов. – К., 1998. – 358 с.

103. Самсонова О.В. К вопросу о творческой деятельности будущего учителя музыки / О.В. Самсонова // Психология образования в поликультурном пространстве, Т.2.– 2010. – №2. – С.119-123.

Режим доступу до статті:

http://rus.neicon.ru:8080/xmlui/bitstream/-handle/123456789/4605/62_344-184.pdf?sequence=1

104. Селье Г. Стресс без дистресса / Г.Селье. – М.: Прогресс, 1979. – 254 с.

105. Смирнов А.А. Психология запоминания / А.А.Смирнов. - М.-Л.: АПН РСФСР, 1948. - 328 с.

106. Смирнов М. Э.Г.Гилельс – педагог / М. Смирнов // Вопросы фортепианного исполнительства. Очерки. Статьи. Воспоминания / [сост. и общ. ред. М. Г. Соколова]. – М.: Музыка, 1968. – Вып. 2. – С. 153-172.
107. Современный словарь иностранных слов.- СПБ.: Дуэт, 1994.- 752 с.
108. Степанов Е.В. В поисках более точного ответа: Личностно-ориентированный подход / Е.В.Степанов // Директор школы (Россия). – 2001, – №1. – С.79-83.
109. Стеценко В. К. Методика навчання гри на скрипці / Вадим Кирилович Стеценко. – К.: Мистецтво, 1964. – Част. 2. – 153, [5] с.
110. Стотыка А.В. Творческая деятельность студентов музыкально-педагогического факультета в процессе их подготовки к эстетическому воспитанию старшеклассников. Дисс. ... кандидата педагогических наук / Александр Викторович Стотыка. — М., 1993. - 177 с.
111. Сухомлинский В.О. Вибрані твори в п’яти томах / В.О.Сухомлинский. – К.: Дар. школа, 1976. – Т.1. – 654 с.
112. Сухомлинский В.О. Вибрані твори в п’яти томах / В.О.Сухомлинский. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.2. – 670 с.
113. Тельчарова Р.А. Музыка и культура (личностный подход) / Р.А.Тельчарова // Эстетика. -1986. - № 11. - 86с.
114. Теплов Б. М. Здібності та обдарованість / Б.М.Теплов / В кн. Хрестоматія з вікової та педагогічної психології. – М., 1982. - С.31-34.
115. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста : метод. пособ. / Евгений Михайлович Тимакин. – [2-е изд.]. – М.: Сов. композитор, 1984. – 143, [1] с.
116. Тимченко А.В. Проблема психологической готовности

военного специалиста к экстренному действию в состоянии эмоционального стресса: Дис… канд. психол. наук: 19.00.01 / А.В.Тимченко. – Харьков., 1995. – 141 с.

117. Тихомиров О. К. Психология мышления : учеб. пособ. / Олег Константинович Тихомиров. – М.: МГУ, 1984. – 272, [1] с.
118. Ткач Э.С. Музыкально-педагогическая диагностика и некоторые аспекты подготовки музыкантов - педагогов в вузе / Э.С. Ткач// Психолого-педагогические проблемы высшего музыкального образования: Сборник научных трудов. - В.43. - М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1979. - С.54-81.
119. Ульянич В.С. Компьютерная музыка и освоение новой художественно-выразительной среды в музыкальном искусстве. Дисс. ... кандидата искусствоведения / В.С.Ульянич. — Москва, 1997. - 170 с.
120. Ушинский К.Д. Психологические монографии / К.Д.Ушинский // Собрание сочиненй. - М.: АПН РСФСР, 1950. - т.2. - 387 с.
121. Ушинский К.Л. Педагогические сочинения: В 6 т. / К.Л.Ушинский. – М. – Л.: АПН РСФСР, 1949. – Т.6. – 527 с.
122. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / Марина Александровна Холодная. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с. – (Серия “Мастера психологии”).
123. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М.Цыпин. - М.: Просвещение, 1984. - 173 с.
124. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов по спец. № 2119 “Музыка и пение”] / Геннадий Моисеевич Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
125. Чебыкин А.Я. Особенности эмоциональной устойчивости и

психологические средства ее формирования: Автореф. дис… канд. психол. наук: 19.00.01 АПН СССР, ин-т психологии / А.Я.Чебыкин. – М., 1979. – 25 с.

126. Черкашин А.И. Формирование эмоциональной устойчивости специалиста пожарной охраны к воздействию стресс-факторов повышенной интенсивности: Дис… канд. психол. наук: 19.00.01 / А.И.Черкашин. – Харьков, 1995. – 168 с.
127. Черникова О.А. Эмоции и их значение в спортивной деятельности: Дис… д-ра психол. наук: 19.00.03 / О.А.Черникова. – М., 1970. – 533 с.
128. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: развитие и диагностика / В.Д.Шадриков, Л.В.Черемошкина. - М.: Педагогика, 1990. - 176 с.
129. Шапарь В.Б. Формирование профессиональной памяти курсантов высших военных учебных заведений: Дис… канд. психол. наук: 19.00.07 / В.Б.Шапарь. – Харьков, 1984. – 164 с.
130. Щапов А. П. Некоторые вопросы фортепианной техники / Арсений Петрович Щапов; под ред. Д. М. Серова. – М.: Музыка, 1968. – 247, [3] с.
131. Юзлова В. О тренировке / Вера Юзлова // Ребёнок за роялем: Педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной методике : сб. статей / [пер. с нем. П. Дорохова и Ж. Согомонян]; под ред. Г. Балтер. – М.: Музыка, 1981. – С. 126-135.
132. Юник Д.Г., Юник Т.І. Психолого-педагогічний аспект формування виконавської надійності інструменталіста в концертному виступі / Д.Г.Юник, Т.І.Юник // Питання культурології: [Міжвідомчий зб. наук. ст.]. – К.: Київ. держ. ін-т к-ри. – Вип.14. – 1996. – С. 319-330.
133. Яковлев Б.П. Решение задач психологической подготовки

квалифицированных спортсменов-велосипедистов (шоссе) на основе контроля и коррекции эмоциональной напряженности в условиях соревновательной деятельности: Дис… канд. пед. наук: 13.00.04 / Б.П.Яковлев. – К., 1993. – 214 с.

134. Янкелевич Ю. И. Педагогическое наследие / Юрий Исаевич Янкелевич. – М.: Музыка, 1983. – 251, [5] с.
135. Яранцева Н.Я. Проблемы художественной интерпретации / Н.Я.Яранцева // Художественная деятельность. Проблема субъекта и объективной детерминации. - К.: Наук. Думка, 1980.- С. 244.
136. Ярошевский М.Г. История психологи / М.Г.Ярошевский /. - 3-е изд. - М.: Мысль, 1985. - 575 с.
137. Hanin Y.L. A study of anxiety in sports / Y.L.Hanin // Straub W.F. (ed) Sport psychology: An analysis of athlete behavior. I the aca, H.Y.: Mourement Publications, 1980. – P. 153-165.

ПОКАЖЧИКИ

Автоакомпанемент 136, 137, 148, 149, 151, 153, 155, 156, 158, 159-162

автоматизація 90, 96, 98, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 182, 180, 181, 183, 184, 186, 189, 192, 193, 195

активізація 5, 71, 88, 110, 128, 175, 179, 183.

Варіативність 93, 97,117,119,153,154,191,192,193,195

взірці 172, 179, 181, 184, 193

види пам'яті 9, 11,12,13,15, 42, 43, 46, 48, 49

відтворення 63, 74, 76, 77, 79, 80, 81, 83, 87, 88, 89, 98, 99, 110, 111, 139, 175, 176, 178, 180, 181, 182, 184, 192, 193, 194, 195

відчуття 66, 73, 74, 80, 81, 82, 85, 87, 88, 91, 94, 102, 108, 109, 166, 167, 180, 181, 182, 189

віртуальний музичний інструментарій 136

властивості нервової системи 71, 83, 84

вольова саморегуляція 61, 88, 91

вольові якості 63, 75, 85 87, 89, 106, 112.

Деавтоматизація 182, 184, 191-196.

Електроакустика 130, 138, 139, 140, 141, 168

електронна музична творчість 129, 131, 132, 134,138, 140, 141, 168, 169

електронне аранжування 136,143, 142, 147, 158

електронні інструменти 129, 130, 133, 135, 136, 141, 142, 143, 145, 164, 167, 168

електронна музична діяльність 136

емоційна стійкість 58-63, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 74, 75, 76,77, 79, 82, 83, 84, 86, 90, 91, 96, 98
емоційне збудження 59,60,62,63,71,79,80,97
емоційно-образний вид музичної пам’яті 43, 48,49, 50,51
емоціогенна ситуація 63, 65, 66, 70, 76, 82, 85, 90, 92, 94,95, 96.

Задача 113, 119, 125, 174, 175, 176, 177, 180, 181, 182-185, 187, 193, 194, 195, 196
запам’ятовування нотного тексту 14,15,21
звукорежисерська робота 143
зовнішні фактори 91, 192, 193.

Індивідуальні особливості9, 42, 77, 124, 91, 115, 121
інструментально-виконавська діяльність 5, 8, 9, 26, 27, 52, 76
інструментально-виконавські навички 5, 172, 173, 175, 178, 181, 182, 183, 188, 192, 203.

Компетенція 5, 100, 101, 106, 107, 113, 14, 115, 116, 124, 133
композиторська робота 143.

Методи 8, 9, 16, 20-24, 27, 31, 32, 39, 51-55, 57, 64, 102, 106, 107, 113, 117, 126, 127, 139, 149, 150, 169, 172, 173, 180, 182-184, 189, 192, 195, 196
методика 7, 14, 15, 16, 21, 32, 47, 51, 105, 127, 171, 182
механізми 58, 61,71, 72, 81, 82, 84, 87, 94, 98, 118, 121, 122, 175, 178, 183, 186
мислення 26, 87, 106, 111, 112, 113, 118, 175, 176, 177, 178, 183, 192, 193, 195
музична пам’ять 5, 7, 9, 10, 12, 16, 17, 19, 21, 23-29, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 55

музичне виконавство 18, 20, 50, 102, 108
музично-виконавська діяльність 2, 17, 26, 51, 54, 65, 75, 91, 103, 104, 106, 107, 109, 111, 115, 122, 123, 188
музично-мнемічна діяльність 10,11, 19, 26,27, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 37,38, 39, 40, 41, 42 ,51
музично-творча діяльность 130, 131, 135, 141.

Навички 84, 90, 97, 104, 114, 115, 148, 163, 172, 173, 174, 178, 182, 190, 191, 194, 214
негативні емоції Негативні емоції 58, 61, 62, 73, 80, 90.

Особистісний 102, 106,108, 111,113, 115, 116,117,118,123
особистісно орієнтований підхід 5, 100,116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 128
особливості нервової системи 72, 76, 84, 91
“оптимум” збудження 78, 79.

Позитивні емоції 72, 73, 80
початково-вихідна мотивація 74, 79, 80, 81
процес 90, 91, 95, 96, 98, 102, 107, 109, 110, 111, 113, 114, 116, 117-124, 126-129, 132, 133, 135, 139, 140, 142-145, 147, 148, 149, 155, 162, 163, 168-178, 180-186, 188-196
психофізіологічний стан 85, 86, 87.

Реалізація 66, 73, 74, 89, 90, 107, 113, 118, 119, 124, 127, 176, 177, 178, 180, 182, 184, 193, 195
регуляція 88, 98, 108, 177, 180, 185
рефлексія 87, 90, 106, 107, 108, 109, 110, 111,112,115, 120, 121, 127
рівень складності завдань 96, 98, 99

рухові акти 172, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 193.

Саморегуляція 61,63,64, 65, 67, 77, 85, 87, 88, 91, 98, 118, 121, 123

свідомість 86, 88, 107, 108, 109, 111, 112, 115, 117, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 182, 184, 189, 193, 194

синтез звуку 133, 139, 140, 142

синтезатор 136-138, 143, 145, 146, 148, 149-151, 153, 155-165

словесно-логічний вид музичної пам’яті 11, 43, 49,50,51, 52

соціально-психологічні властивості 76, 84, 91

стабілізація 61, 185, 190, 191

стрес-фактор 64, 82, 85, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 96, 99.

Техніка 110,114, 177, 179, 182, 192

тривожність 67, 68, 79.

Уміння 64, 80, 104, 105, 106, 114, 119, 121, 148, 177, 178, 179

усвідомлення 64, 69, 74, 87, 88, 107, 108, 110, 111, 112, 114, 116, 124, 125, 127, 138, 172, 173, 174, 175, 180, 182, 189

уявлення 11, 13, 15, 23, 29, 31, 35, 37, 46, 51, 55, 56, 61, 74, 87, 90, 107, 108, 111, 144, 147, 149, 156, 183, 194.

Феномен 100, 114, 173, 176, 178, 190

формування 5, 8, 51, 55, 56, 66, 73, 74, 84,85, 87, 89, 91, 95, 97, 100, 101, 110-114, 116, 121, 123, 124, 125, 132, 140, 141, 144, 154, 171, 172, 174, 175-179, 181-184, 186, 188, 189, 192-196.

Цифровий інструментарій 132, 134, 135, 138, 140.

НАШІ АВТОРИ

Білецька Марина Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент МДПУ імені Богдана Хмельницького.

Котова Ліна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент МДПУ імені Богдана Хмельницького.

Ониськів Григорій Григорович – кандидат педагогічних наук, старший викладач МДПУ імені Богдана Хмельницького.

Підварко Теняна Олексіївна – викладач МДПУ імені Богдана Хмельницького.

Стотика Олександр Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент МДПУ імені Богдана Хмельницького.