

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А. С. МАКАРЕНКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ГРІНЧЕНКО АЛЛА МИКОЛАЇВНА

УДК378.015.3:[37.011.3-051-044.352:780.616.432.087.5.091](043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОГО
САМОКОНТРОЛЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ
В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

_____ Грінченко Алла Миколаївна

Науковий керівник – **Реброва Олена Євгеніївна**, доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2018

АНОТАЦІЯ

Грінченко А. М. Методика формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано. - Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2018.

Зміст анотації

У дисертації представлено результати дослідження музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики, що формуються під час навчання гри на фортепіано та супроводжують усі етапи роботи піаніста над музичним твором, включено концертне виконання перед слухацькою аудиторією. Розкрито феномен самоконтролю з точок зору фізіології, психології, педагогіки, музичної психології, що доводить його міждисциплінарний потенціал та зумовлює поліпарадигмальну концепцію дослідження.

Музично-виконавський самоконтроль представлений атрибутом психологічного, виконавсько-технологічного, художньо-інтерпретаційного супроводу роботи над фортепіанним текстом та його завершеним виконанням.

Між тим, показано, що самоконтроль у виконавському процесі може виступати у якості навички та вміння, що оптимізується шляхом низки послідовних дій: зіставленні з певним еталоном, об'єктивній самооцінці, визначенні характеру скоєних помилок і знаходженні засобів їх виправлення, застосуванні вольових зусиль. Теоретично обґрунтовано та показано, що самоконтроль пов'язаний зі слуховими уявленнями, оцінкою і наступною корекцією виконання, що він є психологічний компонентом саморегуляції концертного, актуалізується як самодостатній феномен певного етапу в роботі піаніста над музичним твором.

Функціональний аналіз дозволив встановити актуальні функції музично-виконавського самоконтролю: оцінна, коригуюча, діагностична, навчальна, стимулююча, розвивальна, виховна. А категоріальний аналіз – інтерпретувати його як усвідомлений, динамічний процес, що розвивається на основі природних задатків і психологічних особливостей музиканта-виконавця і синтезує концентрацію музичного слуху, уваги, волі, спрямованих на критичне оцінювання і корекцію власного виконавства музичного твору щодо його відповідності уявленому звуковому еталону та спланованій виконавській інтерпретації. У фортепіано-виконавській підготовці та в усіх видах фортепіано-виконавської діяльності майбутніх учителів музики він виявляється як конгломерат взаємо зв'язаних компонентів: особистісно-когнітивного (містить психічні якості, фахові здібності), мотиваційно-інтерпретаційного (його елементи: мотиваційно-інтенціональний, художньо-образний), виконавсько-коригувального (його елементи: виконавсько-технічне забезпечення, творче самокоригування виконавського процесу).

Показано, що в історичній проекції фортепіанного виконавства, самоконтроль ставав предметом уваги піаністів-виконавців та викладачів, що прослідковується у методичній спадщині як окремих педагогів-піаністів, так і історично сформованих «фортепіанних шкіл».

Враховуючи складність та міждисциплінарну належність феномену самоконтролю, його трансформація у музично-виконавський самоконтроль зумовила застосування низки наукових підходів, що створило складну методологію дослідження. Остання складається з міждисциплінарного, полімодального, антропологічного, творчо-рефлексивного, компетентнісного підходів.

Зазначені підходи дали змогу обґрунтувати основні педагогічні принципи: педагогічні принципи: реалізації особистісного потенціалу; акцентуації слухових уявлень; рефлексії звукового сприйняття; спонукання до самооцінювання та коригування; стимулювання саморегуляції. Опрацювання педагогічного досвіду та наукової літератури методичного характеру дозволило

обрати педагогічні умови і методи формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано.

Основою методики стають педагогічні умови: забезпечення феномену редукції у виконавській діяльності; актуалізація розвитку особистісних психологічних передумов самоконтролю (слухової уваги, вольових якостей, звукових уявлень; стимулювання слухової перцептивної рефлексії в процесі фортепіанної гри; спрямування слухового самоконтролю в художньо-образну сферу з метою досягнення відповідності з уявленим слуховим еталоном; цілеспрямоване коригування музично-виконавського самоконтролю: від свідомого стану до позасвідомого та навпаки.

До складників методик входять також методи: методи: аналітичного опрацювання музичних творів з проектуванням виконавських дій, моделювання фортепіанної фактури, виконавської комбінаторики; методи активізації слухової перцепції пов'язані з інтонаційною поліваріантністю, політембральністю, диференціальною стереофонічністю, самодіагностикою; методи-тренінги виконавської психоакомодації, антиципації, кінестетичного праксису, вербальний психотренінг. Уся методика запроваджується поетапно – на проєкційно-визначальному, рефлексійно-оцінювальному та творчо-коригувальному етапах.

У дослідженні представлено зміст та результати констатувального та формувального експериментів. Констатувальний експеримент висвітлює дослідження рівня сформованості музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано за традиційною методикою. Констатувальний експеримент забезпечується критеріями та показниками оцінювання компонентів музично-виконавського самоконтролю (елементів та умінь, що їх складають).

Когнітивно-перцептивний критерій оцінював сформованість особистісно-когнітивного компоненту; художньо-інтенціональний критерій оцінював мотиваційно інтерпретаційний компонент; техніко-мобілізаційний критерій оцінював виконавсько-коригувальний компонент.

У результаті констатувального експерименту виявлено три рівні сформованості музично-виконавського самоконтролю: низький – виконавсько-проблемний, середній – репродуктивно-розвивальний, високий – творчо-коригувальний). Загальні кількісні результати констатувального експерименту засвідчили перевагу середнього (36,9%) і низького (58,8 %) рівнів.

Експериментальна перевірка ефективності запровадженої поетапної методики показала, що результати учасників експериментальної групи значно перевищують результати учасників контрольної групи, зокрема кількість досліджуваних високого рівня в ЕГ зросла з 0% до 18%; середнього рівня – з 42% до 74%, натомість кількість досліджуваних низького рівня впала з 58% до 8%. У процесі експериментальної перевірки найефективнішими виявилася методи аналітичного опрацювання музичних творів з проектуванням виконавських дій; моделювання фортепіанної фактури, виконавської комбінаторики; методи активізації слухової перцепції пов'язані; методи-тренінги виконавської психоакомодації, антиципації, кінестетичного праксису, вербальний психотренінг та ін.

Ключові слова: методика, формування, самоконтроль, музично-виконавський самоконтроль, майбутні учителі музики, процес навчання гри на фортепіано.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці,

в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Гринченко, А. Н (2013). Феномен самоконтроля в професійній діяльності майбутнього учителя музики-піаніста. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 1, 192–198.

2. Гринченко, А. М (2014). Музично-виконавський самоконтроль вчителя музики як психолого-педагогічна проблема. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 16(21), 155–159.

3. Грінченко, А. М (2015). Міждисциплінарний підхід у дослідженні музично-виконавського самоконтролю студента-піаніста. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 139, 204–208.

4. Грінченко, А. М (2017). Педагогічні умови формування музично-виконавського самоконтролю студентів у процесі навчання гри на фортепіано. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 22 (27), 96–103.

5. Грінченко, А. М (2017). Критерії та показники оцінювання музично-виконавського самоконтролю у майбутніх учителів музики. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1 (9), 115–123.

6. Grinchenko, A. M. (2014) The theoretical model of music-performance self-control of piano students in interpreting music pieces. *Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: The way to integration. Ariel University Center of Samaria. Ariel*, 123–130.

**Наукові праці,
які засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

7. Грінченко, А. Н (2013). Методические аспекты формирования музыкально-исполнительского самоконтроля у будущих учителей музыки в процессе фортепианной подготовки. *Проблеми та перспективи розвитку на початку третього тисячоліття у країнах СНД: матеріали XV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*, 77–79.

8. Грінченко, А. Н. (2013). Музыкально-слуховой контроль в наследии музыкантов-педагогов. *Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції: матеріали III Міжнародної наукової конференції*, 28–29.

9. Грінченко, А. М. (2014). Самоконтроль у виконавській практиці студента-піаніста. *Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції-семінару*, 67–68.

10. Грінченко, А. М. (2015). Індивідуальні особливості виконавського самоконтролю: психофізіологічний аспект. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали та тези I Міжнародної конференції молодих учених та студентів*, 42–45.

11. Грінченко, А. М. (2016). Полімодальний підхід у формуванні виконавського самоконтролю піаніста. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали та тези II Міжнародної конференції молодих учених та студентів*, 28–30.

12. Грінченко, А. М. (2016). Наукові підходи до музично-виконавського самоконтролю піаніста як майбутнього вчителя музики. *Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції*, 143–145.

13. Грінченко, А. М. (2017). Педагогічні принципи формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі: матеріали III Міжнародного конгресу*, 302.

14. Грінченко, А. М. (2017). Етапи формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. *Стратегії підвищення якості мистецької освіти в контексті змін сучасного соціокультурного простору: матеріали і тези I Міжнародної науково-практичної конференції*, 20–22.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

15. Грінченко, А. М. (2013). *Робота над класичною сонатною формою. Методичні вказівки*. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.

ABSTRACT

Hrinchenko A. M. Methodology of formation of future music teachers' musical-performing self-control in the process of learning piano playing. – The qualifying research work on the rights of the manuscript.

Thesis for Candidate of Pedagogical Sciences degree in specialty 13.00.02 – theory and methods of musical education. – State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky”. – Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. – Sumy, 2018.

The contents of the abstract

The thesis presents the results of the study of musical-performing self-control of future music teachers, which is formed during learning piano playing and accompanies all the stages of the pianist's work on musical composition, including concert performance before the listening audience. The phenomenon of self-control from the point of view of physiology, psychology, pedagogy, musical psychology, which proves its interdisciplinary potential and determines the polyparadigmatic conception of research, is revealed.

Musical-performing self-control is represented by the attribute of psychological, performing-technological, artistic-interpretive accompaniment of work on piano text and its completed performance.

Meanwhile, it has been shown that self-control in the performing process can act as skills and abilities that are optimized through a series of sequential actions: comparison with a certain standard, objective self-evaluation, determination of the nature of made mistakes and finding of the ways of their overcoming, and the use of volitional efforts. It has been theoretically substantiated and shown that self-control is connected with auditory representations, assessment and subsequent correction of performance; it is a psychological component of self-regulation of a concert component, it is actualized as a self-contained phenomenon of a certain stage in the work of a pianist on a musical piece.

Functional analysis has allowed to establish the actual functions of musical-performing self-control: evaluative, corrective, diagnostic, educational, stimulating,

developing, and upbringing. Categorical analysis has made it possible to interpret it as a conscious, dynamic process, which develops on the basis of the natural inclinations and psychological characteristics of the musician-performer, and synthesizes concentration of musical hearing, attention, will, aimed at critical evaluation and correction of the performance of the musical work concerning its conformity with imagined standard and planned performance interpretation. In piano-performing training and in all types of piano-performing activities of future music teachers, it manifests itself as a conglomerate of interconnected components: personality-cognitive (contains mental qualities, professional abilities), motivational-interpretive (its elements: motivational-intentional, artistic-image), performance-corrective (its elements: performance-technical support, creative self-correction of the performance process).

It is shown that in the historical projection of piano performance, self-control became the subject of attention of pianists-performers and teachers, which can be traced in the methodological heritage both of individual pedagogues-pianists and historically formed “piano schools”.

Taking into account complexity and interdisciplinary character of the phenomenon of self-control, its transformation into musical-performing self-control led to the application of a number of scientific approaches, which created a complex methodology of research. The latter consists of interdisciplinary, polymodal, anthropological, creative-reflexive, competence approaches.

The mentioned approaches have allowed to substantiate the basic pedagogical principles: pedagogical principles: realization of personal potential; accentuation of auditory representations; reflection of sound perception; induction to self-evaluation and correction; stimulation of self-regulation. The study of pedagogical experience and scientific literature of a methodological nature have allowed to choose the pedagogical conditions and methods of forming future music teachers’ musical-performing self-control in the process of learning piano playing.

The methodology is based on such pedagogical conditions: ensuring the phenomenon of reduction in the performing activity; actualizing development of personal psychological preconditions for self-control: auditory attention, volitional

qualities, auditory representations; stimulating auditory perceptual reflection in the process of piano playing; directing auditory self-control in the artistic sphere at achieving correspondence to the imagined auditory standard; targeted correction of musical-performing self-control: from conscious to unconscious and vice versa.

The methodology includes the following methods: analytical processing of musical works with construction of performing actions, modeling of piano texture, performance combinatorics; methods of activating auditory perception associated with intonation polyvariability, polytembrality, differential stereophony, self-diagnostics; methods-trainings of performing psychoacomodation, anticipation, kinesthetic praxis, verbal psychotraining. All methodology is implemented in stages – projective-defining, reflexive-evaluative and creative-corrective.

The study presents the content and results of the ascertaining and molding experiments. The ascertaining experiment highlights results of the study of the level of musical-performing self-control of future music teachers in the process of learning piano playing according to the traditional methodology. The ascertaining experiment is provided by criteria and indicators of evaluation of components of musical-performing self-control (the elements and skills that constitute it).

Cognitive-perceptual criterion evaluated formation of the personality-cognitive component; artistic-intentional criterion evaluated motivational-interpretive component; technique-mobilization criterion evaluated performing-corrective component.

As a result of the ascertaining experiment, three levels of formation of musical-performing self-control have been determined: low – performing-problem, medium – reproductive-developing, high – creative-corrective). Total quantitative results of the ascertaining experiment showed prevailing of the medium (36,9 %) and low (58,8 %) levels.

The experimental verification of the effectiveness of the introduced methodology has shown that the results of participants in the experimental group significantly exceed the results of participants in the control group, in particular, the number of participants with high levels in the EG increased from 0 % to 18 %; with medium level – from 42 % to 74 %, while the number of participants with low level decreased from 58 % to 8 %.

In the process of experimental verification the most effective methods have appeared to be analytical processing of musical works with construction of performing actions; modeling of piano texture, performance combinatorics; methods of activating auditory perception; methods-trainings of performing psychoacomodation, anticipation, kinesthetic praxis, verbal psychotraining, etc.

Key words: methodology, self-control, musical-performing self-control, future music teachers, process of learning piano playing.

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Research works

in which the main scientific results of the thesis are published

1. Грінченко, А. Н (2013). Феномен самоконтроля в профессиональной деятельности будущего учителя музыки-пианиста. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 1, 192–198.

2. Грінченко, А. М (2014). Музично-виконавський самоконтроль вчителя музики як психолого-педагогічна проблема. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 16(21), 155–159.

3. Грінченко, А. М (2015). Міждисциплінарний підхід у дослідженні музично-виконавського самоконтролю студента-піаніста. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 139, 204–208.

4. Грінченко, А. М (2017). Педагогічні умови формування музично-виконавського самоконтролю студентів у процесі навчання гри на фортепіано. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 22 (27), 96–103.

5. Грінченко, А. М (2017). Критерії та показники оцінювання музично-виконавського самоконтролю у майбутніх учителів музики. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1 (9), 115–123.

6. Grinchenko, A. M. (2014) The theoretical model of music-performance self-control of piano students in interpreting music pieces. *Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: The way to integration*. Ariel University Center of Samaria. Ariel, 123–130.

Research works

which certify the approbation of the materials of the thesis

7. Гринченко, А. Н. (2013). Методические аспекты формирования музыкально-исполнительского самоконтроля у будущих учителей музыки в процессе фортепианной подготовки. *Проблеми та перспективи розвитку на початку третього тисячоліття у країнах СНД: матеріали XV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*, 77–79.

8. Гринченко, А. Н. (2013). Музыкально-слуховой контроль в наследии музыкантов-педагогов. *Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції: матеріали III Міжнародної наукової конференції*, 28–29.

9. Гринченко, А. М. (2014). Самоконтроль у виконавській практиці студента-піаніста. *Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції-семінару*, 67–68.

10. Гринченко, А. М. (2015). Індивідуальні особливості виконавського самоконтролю: психофізіологічний аспект. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали та тези I Міжнародної конференції молодих учених та студентів*, 42–45.

11. Гринченко, А. М. (2016). Полімодальний підхід у формуванні виконавського самоконтролю піаніста. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали та тези II Міжнародної конференції молодих учених та студентів*, 28–30.

12. Гринченко, А. М. (2016). Наукові підходи до музично-виконавського самоконтролю піаніста як майбутнього вчителя музики. *Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції*, 143–145.

13. Грінченко, А. М. (2017). Педагогічні принципи формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі: матеріали III Міжнародного конгресу*, 302.

14. Грінченко, А. М. (2017). Етапи формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. *Стратегії підвищення якості мистецької освіти в контексті змін сучасного соціокультурного простору: матеріали і тези I Міжнародної науково-практичної конференції*, 20–22.

Works

that additionally reflect the scientific results of the thesis

15. Грінченко, А. М. (2013). *Робота над класичною сонатною формою. Методичні вказівки*. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.

ЗМІСТ

ВСТУП	15
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОКОНТРОЛЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	24
1.1. Феномен самоконтролю та його аналіз у науковій літературі за міждисциплінарною проекцією	24
1.2. Сутність музично-виконавського самоконтролю: аналіз та узагальнення науково-методичної літератури	35
1.3. Структура музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано ...	48
Висновки до розділу 1	77
Список використаних джерел до розділу 1	82
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОГО САМОКОНТРОЛЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО	107
2.1. Музично-виконавський самоконтроль в методичній та науковій спадщині: узагальнення методичних факторів та принципів	107
2.2. Педагогічні умови і методи формування музично-виконавського самоконтролю	129
Висновки до розділу 2	166
Список використаних джерел до розділу 2	169
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОГО САМОКОНТРОЛЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО	185
3.1. Педагогічна діагностика рівня сформованості цілісного уявлення про музичний твір у майбутніх учителів музики і результати констатувального експерименту	185
3.2. Етапи впровадження методики формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано	222
Висновки до розділу 3	243
Список використаних джерел до розділу 3	246
ВИСНОВКИ	248
ДОДАТКИ	252

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. Гуманістична парадигма освіти, що визнана домінуючим вектором реформування усіх її ланок, актуалізувала увагу на розвиток особистості. Сучасні освітні системи покликані створити умови для ефективної самореалізації кожної особистості, її адаптації до соціокультурних перетворень, відповідного до них професійного становлення та фахового росту. Орієнтиром стала Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011), що знайшла свого подальшого розвитку в законах України «Про загальну середню освіту (1999), «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), у розробці Національної стратегії розвитку освіти в Україні по період до 2021 року (2013), у Концепції «Нова українська школа» (2016). У зазначених документах наголошується на актуальності формування компетентностей особистості, що забезпечують якість та кваліфікованість освіти, здатність вирішувати складні завдання, котрі виникають у мінливому соціокультурному просторі.

Зазначене повною мірою стосується й підготовки майбутніх учителів музики. Їх знання, уміння, комунікації, автономність і відповідальність стають особливо актуальними в контексті руху України до європейського простору, де культура особистості, її творчий потенціал та духовно-когнітивний ресурс вважається національним скарбом у багатьох, особливо розвинених державах.

Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва є складною, інтегрує в собі історико-теоретичну, виконавсько-інструментальну, вокальну, диригентсько-хорову, мистецтвознавчу та методичну складові. Зазначені види підготовки сполучаються з психолого-педагогічною майстерністю та якостями, відповідними до професійної ментальності вчителя (Б. Гершунський, О. Єременко, В. Кабрін, О. Лобова, Л. Мітіна, О. Реброва, ін.). Найефективнішим ресурсом у підготовці майбутніх учителів музики є виконавська підготовка, яку у наукових дослідженнях представлено з різних точок зору: формування музично-виконавської та емоційної культури (Н. Згурська, А. Михалюк, І. Могілей); педагогічно-виконавської майстерності (Н. Васильєва, С. Ліпська, І. Мостова,

Г. Саїк, Н. Фролова); умінь виконавської інтерпретації музичних творів (Д. Дяглов, М. Корноухов, В. Крицький, Д. Лісун, О. Олексюк, Г. Падалка, Н. Телегіна, С. Халам (S.Hallam), О. Щолокова), що ґрунтується на різноманітних уявленнях (Бай Бінь, Лі Юе, О. Щербініна); як умова розвитку музичного та художньо-образного мислення (О. Бурська, І. Грінчук, Н. Мозгальова, О. Піхтар, О. Полатайко, О. Спіліоті, А. Ткачук), самостійності і готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності (Л. Бондаренко, Л. Гусейнова, А. Душний, Г. Кочевецький (G. Kochevitsky), В. Лабунець, Т. Стратан-Артишкова, О. Устименко-Косоріч); особливу увагу приділено психологічним основам виконавської підготовки, саморегуляції, виконавської надійності (Дж. Д'Абреу (G. D'Abreu), А. Зайцева, Л. Котова, А. Дж. Леон-Герреро (A. J. Leon-Guerrero), П. Д. Пайка (P. D. Pike), О. Палоян (O. Paloyan), Л. Річі (L Ritchie), Ю. Цагареллі, Д. Юник).

Серед найскладніших психічних феноменів, що супроводжують творчий музично-виконавський процес, зокрема гру на фортепіано, є самоконтроль. Проблема феномену самоконтролю, що функціонує по-різному на всіх етапах виконавського процесу, розглядалася музикантами-піаністами, такими, як: В. Гізекінг, Г. Гофман, К. Ігумнов, Г. Коган, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, С. Савшинський, Г. Ципін та ін. Зокрема, вони звертали увагу на перебіг слухового контролю за процесом власного виконання, що залежить від етапів роботи над твором: від його текстового опрацювання через уявлення щодо драматургії розкриття образу до роботи над інтерпретацією і безпосередньо виконавським публічним виступом. Цей феномен дозволяє коригувати якість самопідготовки, репетиційної роботи, поліпшити психологічний та емоційний стан студента в процесі навчання гри на фортепіано. Сформованість музично-виконавського самоконтролю для вчителя музики стає особливо значущим в його подальшій педагогічній діяльності, оскільки такий контроль під час уроків стає більш складним, спрямованим не лише на процес власного виконання, а й на реакції учнів.

Між тим, аналіз наукової літератури показав, що поняття «самоконтроль» та методика його формування досліджується переважно психолого-

педагогічними науками. Він розглядається: як компонент самоврядування і саморегуляції (П. Гальперін, Є. Ільїн, О. Конопкін, Р. Немов, Г. Нікіфоров, С. Рубінштейн, І. Чеснокова,); як вольова якість особистості, властивість самосвідомості (Л. Андропова, М. Боришевський, А. Линда, О. Ніколаєнко, О. Радугін); як здібність, регулююча емоційний стан (В. Афанасьєв, Т. Пашко, Ф. Полан); як компонент освітнього процесу (Л. Абакумова, Ю. Бабанський, П. Блонський, А. Богущ, Т. Гавакова, Л. Дичинська, І. Зимня, П. Каптерєв, О. Леонтєв, В. Рилова, І. Серьогіна, Г. Собієва, К. Ушинський та ін.).

Вивчення праць у галузі фортепіанної педагогіки виявило, що на рівні наукового предмета самоконтроль не досліджувався, але про нього згадують науковці з музичної психології та видатні викладачі гри на фортепіано у різних контекстах, а саме: психологічного забезпечення виконавського процесу (Л. Баренбойм, Л. Бочкарєв, П. Міхель, В. Петрушин, Г. Ципін); наукової рефлексії музичних здібностей (І. Гейнріхс, С. Майкапар, Є. Назайкінський, М. Старчеус, Б. Теплов); пізнавальних процесів музичного виконавства (В. Бардас, Дж. Гінсборг (J. Ginsborg), Г. Гофман, Г. Коган, Л. Котова, Г. Е. Макферсон (G. E. McPherson), В. Петрушин, В. Подуровський, Дж. М. Ренвік (J. M. Renwick), Р. Чафін (R. Chaffin), психологічного механізму концертного стану (Г. Гофман, Т. Логан (T. Logan), Г. Коган, Н. Корихалова, К. Міклашевський (K. Miklaszewski), Я. Мільштейн, Г. Овсянкіна, Ю. Цагареллі, Р. Шафін (R. Chaffin), А. Щапов).

Сучасні дослідники дотично торкаються питань самоконтролю в професійній підготовці вчителів музики через диригентську діяльність (Ван Яцзюнь, А. Козир, Л. Уколова), занять із постановки голосу (Л. Василенко, М. Павлова, Г. Панченко), через культуру інтонування та музично-виконавської артикуляції (Лу Чен, Л. Маркіна), через ансамблеву та концертмейстерську підготовку (О. Булатова, Е. Економова, М. Моїсеєва, Фу Сяоцзін), через психологічні процеси функціонування уявлень (Бай Бінь, Лі Юе, О. Щербініна), саморегуляції (А. Зайцева, А. Зарицька, Ю. Лисюк, І. Назарова, Н. Щетинська).

Незважаючи на різноманітність представлення феномену самоконтролю у різних галузях знань, у музичній педагогіці, зокрема з проблем навчання гри на фортепіано, спеціальних досліджень, які б розкривали сутність поняття «музично-виконавський самоконтроль» та методик його формування у майбутніх учителів музики, не представлено, що викликає низку *суперечностей*, а саме між:

- існуванням досліджень самоконтролю в різних галузях знань (фізіології, психології, педагогіці, музичній творчості) та відсутністю його наукової рефлексії щодо феноменології та механізмів функціонування в музичній педагогіці;
- актуальністю функціонування самоконтролю у виконавській творчості й діяльності вчителя музики та відсутністю його категоріального визначення й структури у музично-виконавському процесі гри на фортепіано;
- існуючим досвідом і практичними рекомендаціями стосовно методики виконавського самоконтролю в практиці музикантів-піаністів минулого та відсутністю їх узагальнення й розробки методики формування самоконтролю в процесі навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музики.

Отже, актуальність музично-виконавського самоконтролю як фахової якості вчителя музики, недостатня науково-методична розробка проблеми його формування, наявність визначених суперечностей, зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Методика формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» і становить частину наукової теми «Методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музики та хореографії в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти» (реєстраційний номер 0114U007160).

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 9 від 13.05.2013 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 24.09.2013 р.).

Мета дослідження полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано.

Відповідно до мети сформульовано такі **завдання**:

1. Розкрити механізми функціонування самоконтролю як міждисциплінарного феномену.

2. Визначити сутність та компонентну структуру музично-виконавського самоконтролю в проекції навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музики.

3. Розробити методику формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано.

4. Визначити критерії, показники та рівні сформованості музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано.

5. Експериментально перевірити ефективність методики формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано.

Об'єкт дослідження – процес музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження – методика формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано.

Методологічну основу дослідження становлять положення психології з проблеми функціонування механізму самоконтролю і рефлексії процесу саморегуляції, а також психологічні теорії щодо музичних здібностей в контексті самоконтролю. Зазначені концепції зумовили актуальність застосування наукових підходів щодо вивчення і формування музично-виконавського самоконтролю:

міждисциплінарний, полімодальний, антропологічний, творчо-рефлексивний, компетентнісний.

Теоретичну основу дослідження становлять: психофізіологічні теорії та дослідження розумової та регуляторної функцій виконавського процесу: властивостей центральної нервової системи (О. Дроздовський, І. Сеченов, В. Смирнов, В. Філімонов), рухових навичок (П. Анохін, М. Бернштейн, В. Бехтерев, Є. Бойко, М. Зімкін, О. Крестовников, І. Павлов, А. Пуні, О. Ухтомський та ін.), емоційних станів та їх регуляції (В. Аршавський, У. Джеймс, К. Ізард, Є. Ільїн, М. Наумова, Г. Сельє); психологічні теорії щодо механізмів функціонування самоконтролю в процесі навчання (П. Гальперін, Є. Ільїн, Р. Немов, Г. Нікіфоров, С. Рубінштейн та ін.), рефлексивних та когнітивних аспектів самоконтролю (А. Аверина, Н. Ємеліна, О. Карпов, Д. Леонтєв, Є. Плеханов, О. Прохоров, А. Чернов, В. Шадриков, Г. Щедровицкий), зокрема у музично-виконавській діяльності (А. Гальберштам, В. Гаргай, А. Зайцева, Т. Колишева, В. Лабунець, Г. Падалка); психологічні теорії щодо музичних здібностей та їх вплив на самоконтроль під час виконавського процесу (А. Гальберштам, А. Готсдінер, Д. Кірнарська, С. Корлякова, В. Петрушин, М. Старчеус, Б. Теплов, Г. Ципін); теорія розуміння та виконавської інтерпретації творів на культурологічних, діалогових, міждисциплінарних засадах (М. Бахтін, В. Біблер, Т. Длугач, В. Калицький, О. Купріна, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Реброва, О. Устименко-Косоріч, О. Щербініна, О. Щолокова); актуальні проблеми удосконалення професійно-педагогічного саморегулювання майбутнього вчителя музики (М. Анан'єва, Т. Карнаухова, Л. Котова, Ю. Лисюк, І. Назарова, М. Степанов, Ю. Цагареллі, Н. Щетинська), праці з історії та методики фортепіанного виконавства (А. Алексєєв, А. Бірмак, Н. Гуральник, Є. Ліберман, А. Малінковська, К. Мартінсен, Я. Мільштейн, Л. Ніколаєв, Г. Ципін, А. Щапов).

Методи дослідження. Для реалізації мети і вирішення поставлених завдань у дисертаційному дослідженні використано комплекс взаємоузгоджених методів: *теоретичних* – аналіз, узагальнення та систематизація наукових джерел із досліджуваної проблеми – для розкриття феномену самоконтролю у

психофізіологічному, психолого-педагогічному і музично-виконавському аспектах; категоріальний аналіз – для визначення сутності музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики; теоретичне моделювання, порівняння та абстрагування – для побудови компонентної структури музично-виконавського самоконтролю та критеріального апарату щодо його оцінювання, розробки методики формування музично-виконавського самоконтролю; *емпіричних* – анкетування, педагогічне спостереження, тестування, творчі та аналітичні завдання, констатувальний експеримент – для виявлення рівня сформованості музично-виконавського самоконтролю в процесі навчання гри на фортепіано; формувальний експеримент, що складається з методів моделювання, серії аналітично-виконавських дій, самодіагностики, перцептивної проєкції, рефлексивності, вербальних аналогій, психотренінгу; *статистичних* – критерію Фішера, середніх величин – для перевірки результативності розробленої методики.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* визначено сутність феномену музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано, побудовано його компонентну структуру та розроблено методику його формування на основі міждисциплінарного, полімодального, антропологічного, творчо-рефлексивного, компетентнісного підходів; розроблено та експериментально перевірено ефективність таких педагогічних умов: забезпечення феномену редукції у виконавській діяльності; актуалізація розвитку особистісних психологічних передумов самоконтролю: слухова увага, вольові якості, звукові уявлення; стимулювання звукової перцептивної рефлексії в процесі фортепіанної гри; спрямування звукового самоконтролю в художньо-образну сферу з метою досягнення відповідності з уявленим звуковим еталоном; цілеспрямоване коригування музично-виконавського самоконтролю від свідомого стану до позасвідомого та навпаки; визначено критерії та показники оцінювання музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики та встановлено рівні їх сформованості.

Удосконалено теоретичну основу категорії самоконтролю, механізмів його функціонування; психофізіологічні та рефлексивні чинники музично-виконавського процесу гри на фортепіано; діалектику музично-виконавського самоконтролю в процесі роботи над інтерпретацією фортепіанних творів та концертно-публічного виступу як фактору стабілізації психоемоційного стану.

Подальшого розвитку дістала теорія та методика музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва як творчого процесу, зумовленого комплексом художньо-культурних, психолого-фізіологічних, когнітивно-рефлексивних факторів.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у можливості застосування пропонованих методів та педагогічних умов в освітній процес при викладанні фахових дисциплін з фортепіанної підготовки та інших видів музичного виконавства; у самостійній роботі студентів та їх педагогічній практиці для самокоригування власного виконання під час самопідготовки. Методику може бути застосовано для формування методичної компетентності магістрів кваліфікації викладача музичних дисциплін (за видами) зі спеціальностей 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) та 025 Музичне мистецтво. Пропонований теоретико-аналітичний матеріал може бути використано в: курсі «Методика фортепіанного виконавства» (для магістрів), елективному курсі «Психологія музичної творчості», базовому курсі «Методика музичного навчання» аспірантів відповідної спеціальності. Критерії та показники оцінювання музично-виконавського самоконтролю можуть бути доцільними для оцінювання психофізіологічних та інтерпретаційно-виконавських аспектів різних видів музично-виконавської підготовки студентів-музикантів.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 242-н від 13.06.2018 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 1424 від 14.06.2018 р.), ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка № 919/17 від 26.04.2018 р.), ВНКЗ

«Білгород-Дністровське педагогічне училище» (довідка № 225/1 від 21.05.2018 р.).

Апробація отриманих результатів дослідження. Основні положення та висновки дослідження було представлено у формі наукових доповідей на конференціях різних рівнів: *міжнародних* – «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції» (Суми, 2013), «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014), «Современные тенденции в педагогической науке Украины и Израиля: путь к интеграции» (Одесса, 2014), «Мистецька освіта ХХІ століття: виклики сьогодення» (Кіровоград, 2015), «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (Одеса, 2015, 2016), «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття» (Київ, 2017), «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (Одеса, 2017), «Стратегії підвищення якості мистецької освіти в контексті змін сучасного соціокультурного простору» (Одеса, 2017), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2017); *всеукраїнських* – «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2014), «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі ХХІ століття (Мукачево, 2016); обговорювалися на засіданнях кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Публікації. Основні теоретичні положення дисертації, її результати та висновки висвітлено в 15 одноосібних публікаціях автора, з них 5 статей у наукових фахових виданнях України, 1 – у науковому зарубіжному виданні, 8 праць апробаційного характеру, 1 методичні рекомендації.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається із анотації, вступу, трьох розділів, висновків та списків використаних джерел до кожного розділу (381 найменування, з них 26 – іноземними мовами), загальних висновків, додатків. Повний обсяг дисертації – 278 сторінки, основний зміст викладено на 193 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОКОНТРОЛЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

1.1. Феномен самоконтролю та його аналіз у науковій літературі за міждисциплінарною проекцією

Феномен самоконтролю відіграє значну роль в багатьох сферах життя людини: соціальній, культурній, освітній, професійній. Шляхом свідомої регуляції поведінки і діяльності, особистість, вибудовуючи відносини з оточуючими, проявляє свою індивідуальність, розумові і моральні здібності, в яких самоконтроль є не тільки характеристикою, а й засобом її самовдосконалення.

Міркування щодо проблеми контролю людини над собою з'явилися в далекому минулому, зокрема в стародавніх трактатах, діалогах мислителів. На той час наукова думка носила синкретичний характер, що зумовлювало невіддільність філософії, медицини, мистецтва, педагогіки, тому в розвитку методів володіння та управління емоціями і своїми діями, ми знаходимо у філософів, медиків, педагогів, політиків. Так у літературних джерелах Стародавнього Китаю, Індії, Греції висловлюється думка про необхідність уміння володіти своїми емоціями, керувати собою, «перемагати себе»; така спрямованість до упорядкування емоцій є запорукою гармонійного життя людини. Ще в 6 столітті до н.е. Кун Цзи (Конфуцій 551 - 479 до н.е.) говорив про наявність чесноти у людини: «жень» – «любов» або «доброзичливе ставлення до ближнього», та «лі» – комбінація етичних норм: гарних манер, церемоній, звичаїв, етикету і правил гарної поведінки [104]. Ці дві складові пов'язані з правилами поведінки і відносинами між людьми. Він підкреслював взаємозв'язок розумових процесів і поведінки особистості: «Якщо у тебе не буде поганих думок, не буде і поганих вчинків» [104, 60]. Його думки як вчителя знайшли відображення в збірнику «Лунь Юй» (Конфуцій «Бесіди і висловлювання»). Свого роду це було практичне керівництво для освіченого китайця на все життя.

Давньогрецький філософ Аристотель вважав, що доброчесність людини залежить від самого суб'єкта: потрібно не утримуватися від афектів, користуватися та направляти їх куди потрібно і корисно [138]. Також збереглися й інші мудрі вислови, що свідчать про важливість самоконтролю (Додаток А).

Отже, протягом багатьох століть мали місце питання, спрямовані на самосвідомість особистості, які за своїм смисловим наповненням пов'язані з поняттями саморегуляції і самоконтролю. Довгий час феномен самоконтролю залишався поза наукових інтересів. Тільки на стику XIX та XX століть це поняття починає все частіше зустрічатися в психологічній літературі. На сучасному етапі цей феномен став актуальний у галузі медицини, педагогіки, спорту, музичної освіти тощо.

Термін «самоконтроль» складається з двох смислових одиниць («само» і «контроль»). У лінгвістиці додаток займенникового прикметника «само» вказує на спрямованість дії на того, хто його виробляє. На думку Є. Ільїна, «само» – «це свідоме навмисне планування людиною своїх дій відповідно до власних бажань, це віддача самому собі команди для початку дії, стимуляція самого себе щодо здійснення самоконтролю за своїми діями, станами» [88, 60]. Узагальнюючи існуючі визначення, «самоконтроль» можна визначити, як якість особистості, її здібність усвідомлено контролювати і регулювати свої дії, вчинки, психічні процеси та стани відповідно з певними нормами та уявленнями (Ф.Бабічев [10], С.Головін [49], Л.Карпенко [94], І.Кон [103], А.Петровський [160], В.Шинкарук [219])). У даному випадку дослідники формулюють визначення, включаючи декілька його характеристик, що дає змогу всеосяжно підійти до розуміння сутності та функціональних можливостей самоконтролю: вирішувати проблеми внутрішнього емоційного стану, професійної діяльності, яка є відрефлексованою і знаходиться під свідомим контролем того, хто її виконує.

Відповідно до обраної нами теми, проблема самоконтролю розглядається як професійна якість майбутнього вчителя музики в процесі навчання гри на фортепіано. У цьому процесі самоконтроль має функціональну складність, адже об'єднує різні модуси: м'язовий комплекс (рук, ніг, спини, шиї, голови, черевного

преса), систему сприйняття: слухова, дотикова, зорова, рухова (проектування зорово-рухових зв'язків утворюють відчуття які є матеріалом будування складних рухових комплексів; а також психічні процеси, тому «важливо знати в яких стосунках перебувають психічний намір і фізичні дії» [220].

Теоретичну основу дослідження механізму самоконтролю склали наукові праці в галузі психофізіології (в перекладі з грец. Psyche – душа, physis – природа, logos – слово, вчення). Коло питань, що розглядаються даною наукою стосуються «співвідношення душевного та тілесного, свідомості та мозку, психічного та фізіологічного» [202, 11].

Учені визначають психофізіологію як науку про нейронні механізми психічних процесів і станів. Це стосується: функцій мозку (В.Бехтерев [18], І.Павлов [154], І.Сеченов [186]); властивостей ЦНС (В.Смирнов [190], В.Філімонов [212]); регуляції поведінки (П.Анохін [3], І. Павлов [154], І.Сеченов [187]); рухових навичок (П.Анохін [3], М.Бернштейн [16; 17], В.Бехтерев [18], О.Ухтомський [209]); емоційних станів і їх регуляції (І.Аршавській [7], У.Джеймс [70], К.Ізард [85], Є.Ільїн [87]).

Грунтуючись на дослідження фізіологів І.Сеченова і І.Павлова, П.Анохін створює теорію функціональної системи (далі ФС) як «...інтегративне утворення цілого організму, справжньої одиниці інтеграції» [3, 212]. і пояснює регулюючу і перетворювальну роль психіки людини. У систему П.Анохін вводить механізм зворотного зв'язку, елемента еталону, що дозволяє використовувати систему для будь-якої цілеспрямованої дії [3, 194-215]. Відповідно до теорії П.Анохіна, ФС формується на конкретну дію і має певну послідовну схему. Основними ключовими механізмами цієї системи є: аферентних синтез (у перекладі з лат. Afferens – з'єднання принесеного), прийняття рішення і акцептор дії (від лат. Acceptor - приймаючий). На думку Ю.Цагареллі, аферентний синтез потрібен для того, щоб до початку виконання вносити виправлення у виконавський процес [215]. Натомість П.Анохін відзначає вузловим механізмом саморегуляції - акцептор дії, в ньому здійснюється оцінювання отриманого результату і коригування можливих неузгодженостей. Якщо ж факт неузгодженості, на думку дослідника, не буде

виявлено, то це означає, що контрольована складова відповідає стандарту (зразку). У цьому і полягає, за висловом П.Анохіна, «золоте правило саморегуляції» [3, 75].

Зрозуміти психофізіологічну природу виконавських рухів музиканта допоможе використання багаторівневої структури рухів М.Бернштейна [16; 17], а саме: рівень палеокінетичних реакцій (забезпечує і регулює тонічне напруження м'язів); рівень синергії і штампів (забезпечує потрібну якість рухових комбінацій і організовує рухи в часі); рівень просторового поля (забезпечує чистоту і стабільність гри, точність попадань у складних просторових переміщеннях); рівень дій (сприяє утворенням рухових формул на рівні смислових дій); група вищих кортикальних рівнів символічних координацій (здійснює головне керівництво координаційним процесом рухів рук і ніг піаніста, які використовують педалі.) Рівень Е відповідає за якість звуку, логічність і яскравість інтерпретації.

Отже, спираючись на вчення М.Бернштейна щодо рівневої координації рухової діяльності людини, можна зрозуміти механізми управління виконавськими рухами музиканта і пояснити будь-який дефект гри випаданням відповідних координаційних якостей того чи іншого рівня.

Відзначимо, що формування рухів, професійних навичок, пізнавальних процесів, вироблення досвіду – це умовний рефлекс (І.Павлов [154]). Він є індивідуальним, може з'являтися, змінюватися, зникати, багато в чому залежить від мотивації – потреби до придбання навичок, навчання, занять; дає можливість людині займатися будь-яким видом діяльності.

У діяльності вчителя музики важливим фактором є вміння визначити індивідуальні особливості темпераменту свого учня і враховувати їх під час навчання (в методиці викладання і репертуарі творів). Особливості темпераменту людини пов'язані з силою збудження і гальмування, їх рухливістю, врівноваженістю, що дозволило І.Павлову виділити чотири типи ВНД і відповідно чотири види темпераменту: живий тип – відповідає сангвінічному темпераменту; невтримний тип – холеричний темперамент; спокійний тип – відповідає флегматичному темпераменту; слабкий тип – відповідає меланхолійному темпераменту [154, 268-295]. Б.Теплов продовжував ідеї І.Павлова, але докладно намагався їх застосувати саме для музичної

діяльності та музичних здібностей. У своїх дослідженнях представники школи Б.Теплова розглядали властивості НС, їх особливості. Як вказував Б.Теплов, різні полюси НС: сила-слабкість, лабільність-інертність це різні способи врівноваження індивідів з навколишнім середовищем [200, 150]. У таблицях 1.1–1.2 відзначені властивості нервових процесів та їх прояв у діяльності особистості.

Таблиця 1.1

Властивості нервових процесів

Сильна НС	Слабка НС
Стійкість умовного рефлексу після багаторазових повторень	Згасання умовного рефлексу після багаторазових повторень
Знижена чутливість - індуктивна дія подразника	Підвищена чутливість - вплив іррадіації збудження
Опірність до гальмування зорової та слухової чутливості на сторонні подразники, стійкість перед перешкодами	Підвищене гальмування зорової та слухової чутливості на сторонні подразники
Швидка реакція в часі на інтенсивність подразника	Помірна реакція в часі на інтенсивність подразника
Низька зорова і слухова чутливість, тобто високі пороги	Висока зорова і слухова чутливість, тобто низькі пороги
Емоційна стійкість до стресу	Легко виникають зриви, розлади ВНД

Таблиця 1.2

Проявлення нервових процесів у діяльності особистості

Лабільність	Інертність
Характерно: активність, швидке переключення на новий вид діяльності, висока швидкість переробки матеріалу	Характерно: повільність, неквапливість, дбайливість у промові, рухах, діяльності, вимагає запас часу
Квапливість, несформованість звички дослухувати пояснень вчителя.	Неспішність, доскональність у вивченні матеріалу
Потрібно навчитися доволіно регулювати свою діяльність, вміти її організувати	Мають високий ступінь самостійності у виконанні завдань
Лабільна НС сприяє мимовільному запам'ятовуванню	Інертність сприяє запам'ятовуванню в умовах установки на запам'ятовування
Оригінальність образного та емоційного мислення і пам'яті	Логічні компоненти мислення і пам'яті

Поряд з цим розглядаються і спеціальні людські типології ВНД і

встановлюється взаємозв'язок основних властивостей НС, розумових здібностей і ВНД та утворюються свого роду емоційно-пізнавальні комплекси: сила і лабільність – невербальні здібності – «художній» тип; слабкість та інертність – вербальні здібності – «розумовий» тип. Покажемо емоційно-пізнавальні особливості типології ВНД у таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Особливості типології ВНД

Сильна і лабільна НС	Слабка і інертна НС
<i>оптимісти</i>	<i>песимісти</i>
Поєднання сили і лабільності пов'язані з правопівкульними функціями (холеричний темперамент) - невербальними здібностями (В.Печенков)	Поєднання слабкості, інертності, інактивованості лівопівкулевих функцій (меланхолійний темперамент) - формування вербальних здібностей
<i>«художній» тип</i>	<i>«розумовий» тип</i>
Оптимістичний, врівноважений	Підвищений контроль, відповідальність, інтровертованість у сфері темпераменту і характеру
Підвищений рівень активування - високий темп розумової діяльності	Домінування гальмівних процесів забезпечує планомірність і систематичність розумової діяльності
Імпульсивність, допитливість	Слабо виражена допитливість
Труднощі в довільній регуляції поведінки і оперування абстрактними категоріями	Негативна риса інертності - сповільненість перебігу нервових процесів, позитивна - тривалість збереження, стійкість психічних процесів

На думку Т.Ратанової, властивості НС реалізують свій вплив на кількісні і якісні прояви пізнавальних здібностей, шляхом формування того чи іншого спеціального людського типу ВНД [171, 51]. Дослідження ВНД і властивостей НС з точки зору інтегрального підходу під час цілісної роботи мозку допомагає встановити вплив внутрішніх можливостей на діяльність людини: на процес засвоєння, реалізацію та використання знань і умінь у певній сфері. Нижче у таблиці 1.4 наведено приклад прояву властивостей НС людини в навчальній діяльності.

Таблиця 1.4

Властивості НС людини в навчальній діяльності.

Сильна НС	Слабка НС
Висока працездатність	Низька межа працездатності - наслідок високої реактивності і чутливості.
Витривалість у напруженій розумовій діяльності	Швидка втомлюваність під час напруженої розумової діяльності
Швидкий розвиток монотонії під час одноманітної роботи	Менша ступінь стану монотонії під час одноманітної роботи
Необхідне «розгойдування», але згодом продуктивність не знижується	Активний початковий етап роботи, але погіршується продуктивність
У самостійних заняттях виправлення здійснюються по ходу роботи	Тривалість підготовчих і контрольних дій, виправлення під час перевірки
Не потрібно спеціального планування і розподілу часу	Потрібно планування виконуваної роботи
Виконує великий обсяг, але менш поглиблено	Виконує менший обсяг роботи, але якісно
Вимагає різноманітності діяльності: нових прийомів, способів, перемикань	Легко виконується робота за алгоритмом, шаблоном, схильність до систематизації
Краще працюють процеси пам'яті (запам'ятовування) у важких умовах	Перевага запам'ятовування смислового матеріалу, краще розвинена довготривала пам'ять
Самовладання, володіють вольовими якостями	У напруженій обстановці нервують, турбуються, загальмованість діяльності
Стабільність результатів у будь-яких ситуаціях	Відсутність стабільності в відповідальні моменти

Пізнання людської природи шляхом вивчення взаємозв'язку функціонування НС, психічних процесів, рухових механізмів, а також процесів реагування, перестроювання, коригування діяльності на нейрофізіологічному рівні, утворюють психофізіологічні особливості, що є тим індивідуальним внутрішнім потенціалом, який впливає на здібності (когнітивні, сенсо-моторні, музичні), емоційну сферу, на вироблення навичок, набуття вмінь у різних видах діяльності [64]. Відповідно до теми дослідження, навчання гри на фортепіано не є винятком. Навчання піаніста, на думку Ю.Некрасова, вимагає «розуміння психічної здібності людини концентрувати всі чинники, фізичні та душевні у творчому акті, мислити останній як високий ступінь завершення

цілого ланцюгу зусиль та пошуків при наближенні до «ідеальних моделей» музичних виступів» [145]. Але згідно з думкою вчених (Л. Орлова, Л. Іжойкіна [153]), успішність навчання передбачає ряд навчальних дій, які включають до себе особистісний, регулятивний, пізнавальний, комунікативний блоки. Серед них особливе місце займає регулятивний. Він відповідає за організацію і становлення студента, що неможливо без оволодіння їм навичок самоконтролю. Студент індивідуально формує цілі і відповідно їм рефлексивно самостійно оцінює результат своєї навчальної діяльності. Якщо викладачі здійснюють контроль з метою перевірки умінь і отримання уявлення про подальше опанування твором, то дія самоконтролю повинна здійснюватися протягом розвитку, формування і становлення навчальної діяльності [153]. Функціональна значущість самоконтролю в процесі навчання актуалізує його вивчення як феномена.

Самоконтроль, як наукове поняття, сформувався та істотно досліджувався психолого-педагогічною наукою. Спочатку цей феномен був пріоритетом психології, але з часом він знаходить своє практичне застосування в педагогіці і не тільки. Під час аналізу наукової літератури було виявлено, що у визначенні сутності самоконтролю вчені поєднують кілька значень, що характеризують дане поняття. Він розглядається як: свідома властивість особистості (Л. Андропова [2], М. Боришевський [24], О. Ніколаєнко [148], С. Рубінштейн [177]); компонент самоврядування і саморегуляції (П. Гальперін [44], Є. Ільїн [87], О. Леонт'єв [116], Г. Никифоров [146], компонент навчально-пізнавальної (Ю. Бабанський [9], А. Богуш [21], Л. Ітельсон [89], І. Зімня [81], інші) та професійно-трудової діяльності (С. Дегтярьова [69], І. Зязюн [83]).

Встановлення психічної природи самоконтролю дозволило вченим виявити його приналежність до свідомих внутрішніх можливостей людини. З позиції вчених, самоконтроль, як свідома властивість особистості, «дозволяє самостійно стежити за своїми діями, вчинками, співвідносячи їх з певними нормами» (М. Боришевський [24, 8]), «пов'язаний з проявом активності і самостійності» (Л. Андропова [2]), самоконтроль є «складовою багатокomпонентної і

багаторівневої системи самоорганізації життя» (О.Ніколаєнко [148]). Такий підхід розгляду самоконтролю сприяє розумінню процесу, але не розкриттю механізму його функціонування.

Існує й інша точка зору, згідно якої самоконтроль виступає компонентом процесів саморегуляції і самоврядування діяльності та поведінки людини. Відносно структурних ланок самоконтролю в процесі саморегуляції учені дотримуються єдиної думки, визначаючи: звірення ходу роботи і досягнутого результату із зразками; оцінка стану виконуваної роботи, встановлення допущених помилок і виявлення їх причин; корекція роботи на основі даної самооцінки і уточнення плану її виконання. Але в своїх роботах учені можуть акцентувати увагу як на одному, так і на кількох механізмах процесу саморегуляції: зіставленні (Л.Андропова [2], О.Леонтьєв [116], Л.Ткаченко [203], О.Усова [206]); самооцінці (М.Боришевський [24], Є.Льїн [87], Г.Нікіфоров [146]); самокорекції (Є.Льїн [88]). Наприклад, дослідники Л.Андропова [2], Л.Ткаченко [203], О.Усова [206] у визначенні сутності самоконтролю покладаються тільки на функцію зіставлення, яку бачать в «співвіднесенні виконуваних дій зі зразком, з поставленою метою, з вимогами» [2], або «здатності перевіряти себе, зіставленні своєї діяльності до загальноприйнятих критеріїв поведінки» [203]. Це досить вузьке і узагальнене бачення даної проблеми. Порівняння не є тим механізмом, який зможе критично оцінити і скоригувати дії в потрібному напрямку. Багато вчених вважають ключовою ланкою саморегуляції – самооцінку, оскільки в самоконтролі і самооцінці «фокусується зв'язок діяльного й особистісного, саме в них предметна процесуальна дія переходить в особистісну, суб'єктивну якість, властивість» [81, 216]; «без самооцінки взагалі не може бути здійснення самоконтролю. Адже, щоб контролювати, потрібно знати, що саме слід контролювати, які були поставлені вимоги» [21].

Найповніше розглядають механізм самоконтролю в саморегуляції вчені Є.Льїн [87; 88], Л.Ітельсон [89]. Вони включають усі структурні компоненти: переробку інформації, її звірення з еталоном, оцінку результатів звірення (є неузгодженість чи ні) внесення корекцій до програми дії для виправлення її недоліків).

З метою подолання невідповідності між наявною метою і результатом діяльності, вчені, Є.Льїн [88], звертають увагу на вміння особистості прикладати вольові зусилля для коригування та вдосконалення своєї роботи. Як зазначає Т.Пашко «вольові якості особистості впливають на ефективність процесу самоконтролю, а розвиток самоконтролю, у свою чергу, стимулює розвиток вольових якостей особистості», «допомагає йому не ухилитися від наміченого шляху» [158]. Таким чином, людина, маючи певний еталон, об'єктивну самооцінку, вміння зіставляти, визначати характер допущених помилок і знаходити способи їх виправлення, при необхідності підключати вольові зусилля, може здійснювати якісний самоконтроль доцільної діяльності. Дійсно, такий процес саморегуляції можна спостерігати і в навчальній (Ю.Бабанський [9], О.Зимня [81]), і в трудовій (Л.Ітельсон [89]), та інших видах діяльності (науковій, сенсомоторній тощо).

Відзначаючи сутність самоконтролю, як спрямованість на самостійне виявлення, попередження помилок, і знаходження засобів їх усунення, вчені (Ю.Бабанський [9], А.Богущ [21], М.Боришевський [24], Г.Никифоров [146], І.Серьогіна [185]) визначають його як уміння «оцінювати роботу, здійснювати її критичний аналіз; своєчасно запобігати виникненню помилок; коректувати, виправляти допущені помилки; планувати наступну діяльність і виконувати її у відповідності з планом» [21], «здійснювати самоперевірку результатів власної навчальної роботи» [185].

Таким чином, самоконтроль, виступаючи в ролі навички та вміння, дозволяє знаходити помилки, здійснювати самоперевірку, і цим сприяти розвитку самостійності і підвищення рівня освітнього процесу [62]. Як відомо, освітній процес залежить від інтелектуальних можливостей, того, хто навчається, з одного боку, з іншого, самоконтроль у рамках саморегуляції функціонує залежно від пізнавальних процесів. Але якщо самоконтроль використовується як навик і вміння в певній сфері, він як «невід'ємний елемент психіки» (П.Гальперин [44]) впливає не тільки на пізнавальні процеси індивідуальності, але і на всі види діяльності. Дослідження І.Серьогіної підтверджує «стійку залежність між формуванням умінь і навичок самоконтролю та розвитком інтелектуальних здібностей учнів. Набуття умінь

контролювати власну навчальну діяльність прямо пов'язане з розвитком таких інтелектуальних якостей, як увага, пам'ять, мислення», пише вчена [185]. Такої думки дотримуються М.Боришевський та П.Гальперін. Вказуючи на залежність між самоконтролем і психічними процесами під час засвоєння знань, П.Блонський відзначає, що «засвоєння без перевірки – проста, несвідома робота пам'яті; засвоєння, контрольоване самоперевіркою, – пам'ять, що працює під контролем мислення» [20, 62-65]. Виходячи з вищесказаного, вміння і навички самоконтролю в навчальному процесі – «є синтез інтелектуальних і практичних дій учнів та зусиль, спрямованих на самоорганізацію пізнавальної діяльності» [185]. Тому з метою підвищення освітнього та професійного рівня дослідники рекомендують розвивати навик самоконтролю.

Д.Ельконін вважає самоконтроль важливою передумовою успішного навчання, і підкреслює: «якщо ... діти повноцінно засвоять дії контролю і оцінки своїх досягнень, то подальше формування навчальної діяльності буде відбуватися без особливих зусиль» [229, 218]. А ряд учених (С.Дегтярьова [69], І.Зязюн [83]) розглядають самоконтроль не тільки як умову діяльності, але і як професійну якість і компетентність учителя. Аналіз літератури дозволив зробити порівняльну характеристику самоконтролю у дослідженні та концепціях відомих вчених у галузі психології та педагогіки. Узагальнююча таблиця визначень самоконтролю подається у Додатку Б (Таблиця Б.1).

Ми припускаємо, якщо розвивати самоконтроль, як якість особистості, як уміння, як засіб і умову у професійній діяльності – він буде сприяти розвитку «само» процесам особистості: самостійності (Л.Андропова [2], Т.Педан [159]), самовихованню (М.Боришевський [24], Л.Рувинський [178]), самоствердженню та самовдосконаленню себе як індивідуума.

Таким чином, самоконтроль в якості навички та вміння бере участь у здійсненні низки послідовних дій: зіставленні з певним еталоном, об'єктивній самооцінці, визначенні характеру скоєних помилок і знаходженні засобів їх виправлення, та при необхідності застосуванні вольових зусиль. У цілому утворюється функціональний механізм, що сприяє підвищенню якості виконуваної роботи і розвитку самостійних навичок на шляху до власної самореалізації.

1.2. Сутність музично-виконавського самоконтролю: аналіз та узагальнення науково-методичної літератури

Визначення сутності музично-виконавського самоконтролю студентів у процесі музичного навчання потребує розкриття специфіки фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Її особливість полягає у поєднанні в освітньому процесі педагогічної та мистецької підготовки (О.Єременко [73], А.Козир [100], В.Лабунець [113], Г.Падалка [156], О.Реброва [173], О.Щербініна [225], О.Щолокова [227], інші). Учені вказують на достатньо складний синтез фахової підготовки, її інтегрованість, творчо-психологічні основи та закономірності, культурологічна зумовленість та мистецтвознавча компетентність (стилі, жанри, уявлення) у виконавському сегменті (Н.Гуральник [66], Н.Мозгальова [136], О.Олесюк [150], О.Рудницька [179], Т. Стратан-Артишкова [197], О.Щербініна [224], О.Устименко-Косоріч [208]), так і в методичному (Л.Василенко [34], О.Лобова [119], Є.Проворова [167], О.Ростовський [176], інші, хто вказують на оволодіння майстерністю застосовувати творчі якості та фахові уміння, майстерність та компетентність на уроках музичного мистецтва в школі). Узагальнену думку висловлює О.Щербініна, зокрема вчена вказує, що «антропоцентричне спрямування сучасної музичної освіти на підготовку всебічно освіченого, ерудованого музиканта з високим рівнем загальної і музичної культури зумовлює пріоритет концепцій, що ґрунтуються на розвитку творчого мислення особистості, реалізації її духовного потенціалу, інтенсифікації процесів набуття знань та умінь, інтеграції індивідуальних якостей майбутнього спеціаліста» [224].

Керуючи процесом художнього спілкування дітей з музикою, вчитель, як і актор, «перевтілюється» то в «героя» самої музики, то в її автора, то відтворює узагальнену палітру почуттів і думок школярів, яка народжується у них під впливом музики [216, 20-21]. На сучасному етапі вчитель спілкуючись з учнями має можливість застосувати сучасні технології, які додають об'ємності у поданні матеріалу й налаштовують на сприйняття та розуміння образної суті музичної

мови. Між тим живе звучання та якісна гра вчителя не можуть замінити ані звуконасії, ані комп'ютерні технології, навіть і синтезатор.

Зазначимо, що володіння інструментом не обмежується лише виконанням творів. Відповідно до музично-педагогічної діяльності вчитель музики повинен уміти читати з листа, транспонувати, акомпанувати співу дітей й власному співу, грати у ансамблі з дітьми, диригувати хором, оркестром (Ван Бін [33], Л.Гусейнова [68], Л.Згурська [80], Фу Сяоцзін [213], ін.). При цьому не втрачати емоційне наповнення у виконуваних діях, підтримувати зоровий контакт зі слухачами й спостерігати за їх реакцією. Обумовленість поєднання в роботі різних практик одночасно, вимагає від учителя музики лабільності і перемикавання уваги, а саме, суміщення самоконтролю відповідно до властей даного виду діяльності.

На цей час існують наступні дослідження науковців з питань визначення поняття самоконтролю в професійній підготовці вчителя музики: «інтонаційний самоконтроль» (Л.Маркін [125]), «вокально-слуховий самоконтроль» (М.Павлова [155]), «музично-слуховий самоконтроль» (Т.Карнаухова [93]), самоконтроль в діяльності вчителя музики-диригента (Л.Уколова [205]), самоконтроль виконавської діяльності музиканта-ансамбліста (О.Булатова [31]). Відповідно до сфери діяльності диригента Л.Уколова розглядає самоконтроль як «засіб самовдосконалення особистості, форма діяльності, що виявляється в перевірці і підтвердженні поставленої мети в професійній роботі, в критичній оцінці цього процесу, у виправленні її недоліків і помилок» [205]. Під час вокального співу застосовується «вокально-слуховий самоконтроль – професійне вміння, засноване на уявленні про ідеал вокального звуку, що інтегрує слухові, м'язові і вібраційні відчуття» (М.Павлова [155]) і «музично-слуховий самоконтроль – форма діяльності виконавця, що виявляється в перевірці поставленого завдання, критичній оцінці, як звукових результатів, так і самого процесу виконання й виправлення недоліків» (Т.Карнаухова [93]). Є визначення «інтонаційного самоконтролю», котрий потрактовується «як специфічний вид діяльності, пов'язаний з інтонуванням в цілому (в мовленнєвій, співацькій, музично-виконавській діяльності), який полягає в умінні створювати інтонаційні

еталони, оцінювати і співвідносити свій реальний стан з цими еталонами, прогнозувати і коректувати власні дії по досягненню еталонного інтонування (Л.Маркін [125]). Застосовується поняття «самоконтроль виконавської діяльності музиканта-ансамбліста», це – «інтегративна якість особистості, що дозволяє виконувати операції, які контролюють процес виконання музичного твору і при потребі коригувати дії, концентруючи увагу на партнерах по ансамблю» (О.Булатова [31]). Дотичними вважаємо дослідження саморегуляції, самореалізації, рефлексивних умінь вчителя музики, виконавської надійності, самоефективності, які прямо або опосередковано застосовують і поняття самоконтролю (С.Грозан [65], К.Завалко [75], А.Зайцева [76], А.Зарицька [79], Т.Кремешна [110], Мінь Шаовой [135], І.Парфентьева [157], Д.Юник [231]).

У своєму дослідженні ми розглядаємо самоконтроль виконавського процесу під час фортепіанного навчання майбутніх учителів музики в контексті фахової підготовки до виконавської та педагогічної діяльності в школі. З метою досягнення ефективності у підготовці ми вбачаємо необхідність включення музично-виконавського самоконтролю як уміння в структуру музично-виконавської компетентності.

На думку вчених (В.Бурназова [32], Гаврілова [42], О.Горбенко [55], І.Зимня [82], М.Михаськова [134], Н.Мозгальова [136], Т.Пляченко [163], І.Полубоярина [166], В.Яковлев [238]) музично-виконавська компетентність є базовою, ключовою в системі професійної компетентності вчителя музики. Музично-виконавська компетентність, як «інтегративне утворення, що складається із структурних компонентів (ключових компетентностей)» (І.Полубоярина [166]), на думку багатьох вчених, включає особистісно-психологічний і рефлексивний елементи. І якщо рефлексія спонукає до осмислення, самоаналізу і самооцінки власної виконавської діяльності, то психоемоційна стабільність, здібність до саморегуляції, самокорекції уможливорює виконавську самореалізацію. Зазначені складові мають означати присутність функції самоконтролю у педагогічній та музично-практичній діяльності.

Визначення сутності самоконтролю в музичному аспекті пов'язано з вивченням даного поняття в роботах з музичної психології, музичної педагогіки і виконавства.

Виявлено, що контролюючий елемент не має точного формулювання, але його функціонування в роботі піаніста вкрай необхідно. У науковій та методичній літературі самоконтроль розглядається як:

- компонент саморегуляції виконавського процесу (Л.Бочкарьов [27], О.Бурська [61], Д.Кирнарська [95], В.Петрушин [161], Ю.Цагареллі [215], П.Д.Пайк (P.D.Pike) [250], Л.Річі (L.Ritchie) [252]) і пов'язаний зі слуховими уявленнями взагалі, та художнього спрямування, зокрема (Бай Бінь [11], Лі Юе [118], М.Матковська [129], О.Щербініна [222]), оцінкою і наступною корекцією виконання;

- психологічний компонент саморегуляції концертного стану (В.Бардас [13], І.Гофман [57], Г.Коган [98], Л.Котова [108], Г.Овсянкіна [149], Г.Ципін [216], А.Щапов [221], К.Миклашевський (K.Miklaszewski) [249], Р.Чафін, Т.Логан (R.Chaffin, T.Logan) [242]);

- складова поетапного процесу в роботі над музичним твором (Л.Баренбойм [14], Мінь Шаовей [135], В.Подуровський [164], Г.Ципін [216], А.Дж.Леон-Герреро (A.J.Leon-Guerrero) [247], Г.Е.МакФерсон, Дж.Ренвік (G.E.McPherson, J.M.Renwick) [248], інші).

Відзначимо, що розуміння музично-виконавського самоконтролю має сенс тільки у контексті музично-виконавського процесу, специфіка якого, за словами Г.Ципіна, полягає у діалогічній триєдності: внутрішньо-слухового уявлення інтерпретатора, створювання ним в уяві звукового прообразу; рухово-моторного втілення цього прообразу на клавіатурі; реального звучання інструменту, контрольованого і коректованого слухом граючого [216, 180].

Піаністи-виконавці у виконавському процесі під самоконтролем розуміють «слуховий контроль» як вміння співвідносити слухові уявлення з реальним виконанням – «чути себе на відстані»; встановлювати взаємозв'язок між звуковими уявленнями і руховими відчуттями [60].

Сутність слухового контролю як зіставлення слухових уявлень з реальним звучанням, музиканти визначають як «координацію уявлення з даним сприйняттям» [221, 157]; як «порівняння суцього і належного – яке живе в слуховому поданні та прозвучало на інструменті й спрямоване на втілення музики» [183, 70]; як уміння чути «розбіжність реального звучання з задуманим» [216, 186]. На думку Н.Корихалової, «передслухання і звуковий контроль того, що прозвучало – ось ті два крила, які дозволяють птаху-звуку літати» [107, 186]; тому необхідно вміти з «галюцінаторною яскравістю уявити звук і, після того як він відбувся, проконтролювати, оцінити отриманий результат» [там саме]. У зв'язку з цим А.Гольденвейзер радив тримати в свідомості той художній образ, до якого він прагне, і одночасно досконально обробляти деталі, по черзі фіксуючи увагу на вирішенні то одного, то іншого завдання [52, 32]. Виконавець, оцінюючи якість своєї гри, отримує стимул для подальшої роботи [109, 50]. Як зазначає А.Стоянов, коли «процес творчості відбувається від музичних уявлень до свідомого звучання», тоді «наміри виконавця перетворюються у відповідні озвучені форми» [196, 251].

Уміння зіставити задумане (слухові уявлення) з реальним виконанням і адекватно оцінити, говорить про вміння «чути себе на відстані» [109, 43]. На думку Б.Кременштейн, уміння себе чути включає: детальне слухання тканини твору, емоційну наповненість гри, усвідомлення якості виконання, відповідну виконавчу реакцію» [109, 43]. Коли музикант чує себе «з боку» «тоді приходить миттєва реакція на почуте. Пальці та клавіші покірні волі виконавця, а уява - максимально творча. Слух загострюється, почуття нагнічується до межі й вимагає повної віддачі в поєднанні з точністю втілення» [109, 45]. Примітна його думку про включення в процес виконання певної емоційної налаштованості, що робить нерозривним слухання і відчуття музики. І в подальшому Б.Кременштейн «використовує термін слухання – відчуття, маючи на увазі двоєдиність процесу (його двобічність)» [109, 46]. Але, як зазначає Є.Ліберман, дуже важливо вміти поєднувати емоційне ставлення до розучують твору зі слуховим контролем [117, 39]. На думку Г.Ципіна, саме об'єктивний слуховий самоконтроль «протверезує» учня, знижуючи при цьому емоційний рівень виконання, дозволяє досягти

максимум виразності, і тим самим, не підміняти виконання «псевдоемоційністю» [216, 185-186].

Тому до невинного контролю слуху у роботі за інструментом закликав О.Алексєєв [1, 31]. Л.Баренбойм за допомогою «граничної активізації інтонаційного слуху учня» [14, 76], «слухового сприйняття і слухового осмислення» вчив вслухатися в музику [14, 83-84]. О.Гольденвейзер радив «навчитися слухати себе і стежити за тим, як звучить те, що граєш, навіть якщо це проста гамма. Нічого не можна грати механічно» [52, 110]. «Кожен дотик до клавіатури, за словами С.Фейнберга, має проходити під знаком художньої досконалості. Якщо піаніст працює над подоланням труднощів, він повинен долати їх талановито, ... тому для занять надзвичайно важливий творчий самоконтроль» [211, 139].

Як бачимо, музиканти дотримуються єдиної думки щодо важливості слухового контролю у виконавському процесі, і акцентують увагу на вихованні та розвитку тонкого слухового контролю [59]. За дослідженнями О.Щолокової, «вчені зосереджують увагу на питаннях зв'язку фортепіанно-інтонаційних уявлень з мисленнєвими процесами» [255]. Зокрема вона вказує на той факт, що саме образні уявлення для музикантів стають орієнтиром та чинником виконавських технічних дій. За переконанням ученої, «у діяльності музиканта-виконавця взаємодіють три види образів: – художньо-асоціативні уявлення; - уявлення бажаної звукової картини музики; - уявлення комплексу необхідних для її втілення виконавських (рухових) дій [там саме].

Слід підкреслити, що багато хто з музикантів (О.Ніколаєв [147], Г.Нейгауз [144], Є.Ліберман [117], Я.Мільштейн [133], Н.Корихалова [107], Н.Голубовська [50], Г.Коган [99], С.Савшинський [183]) відзначають спряженість слухового контролю не тільки зі звуковими завданнями, але й руховими відчуттями і прийомами, які відповідають реалізації звучання і в цілому характеру твору. За словами Л.Баренбойм, технічне вдосконалення впливає з «слухового усвідомлення завдання» [14, 117]. «Фіксуючи слухом характер отриманого звуку, ми пов'язуємо це з м'язовим тонусом, з формами руху, іншими словами, з ігровими діями, які або запам'ятовуємо, або, оцінивши звучання як невідповідне, невдале, коригуємо або

зовсім відкидаємо» [107, 190]. Н.Голубовська, відповідаючи на питання в інтерв'ю зі студентами, підкреслює залежність гри пальців від безперервного контролю свідомості, «гри під диктування» [50, 293]. Так формується те, що С.Савшинський називає «рука, що чує» [183, 133], Н.Голубовська – рукою «розумною» [50, 302], а Г.Нейгауз кажучи про підпорядкування рухів музично-художнім цілям, любив приводити слова Мікеланджело про «руку, яка підкорюється інтелекту» [147, 184]. На думку Я.Мільштейна, «найважливішим завданням учня є оволодіння своїм зовнішнім, тобто м'язовим апаратом, вміння регулювати і контролювати роботу м'язів». Кожен рух має бути виправданий зсередини (відчуття руху) і підкріплюватися слуховим контролем [133, 221]. «Не брати жодної ноти «повз» слуху, не робити жодного руху поза вимогливого слухового контролю» [99, 99]; «контролювати технічні дії тільки слуховою увагою» [117, 3]; автоматизувати рухи потрібно під час свідомої роботи [196, 251]. І як зазначає Є.Ліберман, прагнення «почути себе» призводить до того, що учень починає чути в першу чергу недоліки свого виконання, розбіжність реального звучання з задуманим і має можливість «вибудувати роботу за принципом: почути помилку – усвідомити її – виправити» [117, 39].

Дослідження джерел з фортепіанного виконавства виявило, що піаністи-виконавці не аналізують механізм самоконтролю, їх висловлювання спрямовані на практичні дії і носять рекомендаційний характер: «... той, хто грає, зобов'язаний найретельнішим чином контролювати слухом кожен звук» [46, 229]. В.Гізекінг вважав, що «все розучуване має розумово освоюватися настільки усвідомлено, щоб вся гра відбувалася під контролем голови» і не втомлювався повторювати: «критичне вслухання - найважливіший фактор навчання музиці» [46, 230]. Навіть під час гри вправ Л.Оборін радив суворо й уважно контролювати звучання й нагадував, що «вирішальну роль в умінні володіти звуком на фортепіано грає слуховий контроль» [41, 224]. Тільки «...уважний контроль над процесом гри здатний допомогти подоланню всіх перешкод, які піаніст створює сам собі ... невірною розумовою установкою або душевною байдужістю» [46, 230].

Таким чином, у виконавському процесі знаходження звукових рішень і передача їх за допомогою технічних дій, спрямованих на втілення інтерпретації

музичного твору, може здійснюватися на якісному рівні тільки за допомогою слухового контролю [63].

Відзначимо, що більш науково обґрунтоване розуміння ми знаходимо у джерелах з музичної психології. Так, В.Петрушин, розглядаючи слуховий контроль або «вміння себе чути», вважає його «головним ключем у формуванні уваги музиканта» [161, 128]. Посилаючись на теорію П.Гальперіна про дії, де контроль спрямований на те, чого ми бажаємо домогтися, В.Петрушин дає формулювання контролю як «системи дій, що лежать в основі довільної уваги» [161, 118]. І «доки контроль виконується як розгорнута дія, він сам вимагає уваги», але коли контроль «досягає рівня ідеально скороченої і автоматизованої дії», контроль стає увагою, і «увага в цьому випадку виступає як автоматизована дія контролю» [161, 118]. Аналогічне судження ми знаходимо у Є.Федоровича – «контроль може виступати у вигляді як діючих, так і автоматизованих дій. У першому випадку, він сам по собі вимагає уваги і здатний тим самим послаблювати увагу, спрямовану на основну діяльність» [210, 130]. «Під час автоматизації контролюючих розумових дій, контроль звільняє увагу, спрямовану на основну діяльність, і практично зливається з нею» [210, 131]. Іншої думки дотримується В.Подуровський, він вважає, що тільки «достатньо стійка увага і активність свідомості, покликані здійснювати контроль». У свою чергу, контроль дозволяє «направляти увагу в потрібну точку, захищає від непотрібних перешкод» [164, 182].

Такі судження наводять на думку про те, що контрольні дії, як прояв розумової діяльності, засновані на взаємозв'язку уваги і функціонуванні слухових здібностей, є слуховим контролем. Саме слуховий контроль наближає нас до поняття «виконавський самоконтроль» і виступає його основоположною складовою.

На думку вчених (Д.Кирнарська [95], В.Петрушин [161], Ю.Цагареллі [215]) слуховий контроль має здійснювати процес зіставлення уявленого ідеального музичного образу й власної гри, а також повинен супроводжувати його критичним оцінюванням і подальшою корекцією.

Підкреслюючи унікальність механізму контролю і оцінки, О.Бурська вважає, що він формується в інтелектуально-рефлексивних актах і його умовно

можна розглядати як один із «зрізів» аксіологічного компонента музично-виконавської діяльності [61, 147]. При цьому аксіологічний зміст зливається тут з контрольньо-оцінним сприйняттям музиканта, утворюючи своєрідну цілісність у структурі його виконавської майстерності» [61, 149].

Як ми розуміємо, зіставлення та оцінювання мають сенс, якщо за цими процесами відбувається самокорекція – підсумковий етап саморегуляції. Про ефективність самокорекції свідчить підвищення якості кожного наступного фрагмента музичного твору [215]. Таким чином, самоконтроль може бути компонентом механізму саморегуляції на рівні зіставлення, самооцінки та самокорекції.

З іншого боку психологами виявлені функціональні прояви самоконтролю в поетапному процесі вивчення музичного твору, який відповідно нашій професійній спрямованості супроводжується, на думку В.Петрушина [160] і Є.Федоровича [210]: запізнлим, супроводжуючим, випереджаючим контролем. За словами В.Петрушина, контроль здійснюється поетапно. «Спочатку контроль спрямовується на основну дію і слідує за ним як зіставлення фактичної дії з образом, вже наявними в свідомості. Потім контроль зближується з основною дією і практично виконується одночасно з нею. І, нарешті, навіть випереджає її. Випереджаючи дію, створюючи в ній певну орієнтування, контроль сприяє формуванню цієї дії» [161, 118]. Є.Федорович дотримується думки В.Петрушина про поетапність контролю в складній системі дій. Спочатку контроль супроводжує дію, звіряє результат дії з внутрішнім образом – це запізнюючий контроль. У процесі освоєння системи дій, контроль починає поступово супроводжувати діяльність - супроводжуючий контроль. Нарешті, під час автоматизації дій, контроль може ставати випереджаючим, тобто випереджати дію [210, 130].

Під час процесу вивчення музичного твору проявляються і функціональні характеристики самоконтролю. У методологічних публікаціях дослідниками виділяється цілий ряд функцій контролю: оцінна, коригуюча, діагностична, навчальна, стимулююча, розвиваюча, виховна та інші, які реалізуються в цілісному процесі навчання, освіти, при цьому на кожному з етапів переважає

одна з виділених функцій. З огляду на послідовність і поетапність у виконавському процесі вивчення музичного твору, функціональні властивості самоконтролю можуть бути представлені таким чином.

На ознайомлювальному етапі, коли вивчається історія створення, авторський стиль, форма, художньо-логічна концепція твору, проявляється *навчальна і розвиваюча функції* - підвищення якості знань, розвиток пізнавальної активності у студентів. На цьому етапі дуже важливі і культурологічна освіченість студентів, їх рівень художньої культури (О.Щолокова [227]), і певні уявлення щодо стилю твору (О.Щербініна [223]).

На етапі піаністичного освоєння – робота над технічними труднощами, деталізоване опрацювання штрихів, нюансування, виявлення динамічного плану, формування ідеального образу та інше, активізується *діагностуюча функція*. Її завдання у виявленні піаністичних (технічних, звукових) проблем і викриття причини неякісного виконання (Ван Бін [33], Лу Чен [120], Бай Бінь [11], Лі Юе [118]).

На етапі цілісного виконання твору, коли можливо звірення отриманого результату з репрезентованим ідеалом, на перший план виступає *коригуюча функція*, яка допомагає реалізувати сформований зразок виконуваного твору (Лі Юе [118]).

На момент концертного виступу – *функція прогностична*. Вона зумовлює, прогнозує можливий результат з внесення коректив під час виконання. Перебуваючи на сцені, музиканту необхідно і контролювати, і передбачати свої наступні кроки виконання. Але музикантом не контролюється кожна деталь, він відстежує тільки загальний хід втілення художнього змісту твору. У даному випадку має місце прояв вищої форми самоконтролю, яку часто ідентифікують з увагою і волею (А.Бэн, П.Гальперин [44], Ж.Ламетри, А.Лурия, Дж.Роттер, Б.Скиннер).

Слід зазначити, що саме в концертному виконанні вивчений твір набуває своєї завершеності, а музикант підвищує якість і рівень своєї майстерності, але емоційний стан може досягати психоемоційного стресу, тому важливим аспектом виступає самоконтроль як психологічний компонент саморегуляції концертного стану.

Значимість саморегуляції, як адаптацію професійної діяльності музиканта, підкреслює Н.Щетинська і бачить її в умінні контролювати свої емоції і професійну поведінку [226, 6].

У зв'язку з цим, Г.Овсянкіна включає самоконтроль у загальний психологічний комплекс музиканта-виконавця і вважає, що самоконтроль і самовладання дають виконавцю можливість «реалізувати свій задум» [149, 174], а також «піднести слухачам створену ним прекрасну художню форму» [221, 243].

Про внутрішній спокій, як про необхідну умову творчості, говорив і І.Гофман [57]. З метою досягнення адекватного творчого стану, Г.Ципін розглядає самоконтроль як компонент саморегуляції і включає в процес сценічної творчості [217, 40]. Дійсно, на сцені з урахуванням готовності творів, основним фактором, що впливає на виконання, є емоційний стан. Тому Ю.Цагареллі, виходячи з положень Г.Нікіфорова про структуру самоконтролю, вводить його як мікрокомпонент саморегуляції в структуру «надійності музиканта-виконавця в концертному виступі» [215, 114]. Введене вченим поняття розуміється як «властивість музиканта-виконавця безпомилково стійке і з необхідною точністю виконувати музичні твори в умовах концертного виступу» [215, 115]. У структуру надійності входять також: стійкість, що складається з психоемоційної стійкості та стійкості уваги; стабільність; підготовленість [215]. На думку Ю.Цагареллі, психоемоційна стійкість виявляється «в стійкості діяльності та поведінці при наявності різних зовнішніх і внутрішніх перешкодах», і включає в структуру «надійності музиканта-виконавця в концертному виступі» [215].

Про емоційну стійкість пише Л.Котова, розглядаючи її «як психічну властивість, яка сприяє збереженню результативності гри в умовах негативного впливу різноманітних стрес-факторів без включення резервних сил організму», Л.Котова вважає емоційну стійкість засобом формування інструментально-виконавської надійності – «вагомої складової педагогічної майстерності майбутніх учителів музики, яка забезпечує безпомилкове, впевнене і точне відтворення необхідного матеріалу як у звичних, так в емоціогенних умовах» у студентів музично-педагогічного факультету [108]. Загалом, ми спостерігаємо

спільність поглядів серед психологів і педагогів щодо розуміння суті самоконтролю, а саме: розгляд його як компонента саморегуляції виконавського процесу на рівні зіставлення слухових уявлень, самооцінки, самокорекції, і саморегуляції емоційного стану; і не залежно від етапу виконуваної роботи, функціонування самоконтролю підвищує якісний рівень виконуваного твору.

На прикладі вокального виконавства О.Матвеева показала, що виконавська надійність дійсно залежна від емоційного стану музиканта, але можливість врегулювати такий стан є. Дослідниця каже про: регуляцію дії когнітивного дисонансу завдяки зміні величини розбіжності між бажаними й реальними результатами діяльності; усвідомлення сприйняття лише позитивної зворотної інформації від реакції слухачів на відтворену музичну палітру; індивідуальне визначення оптимальної сили дії інформаційного та емоційного стресу, за якої досягається найвища результативність діяльності в емоціогенних умовах; встановлення доцільної емоційної напруги кожної мелодико- ритмічної лінії в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку музичного матеріалу в ході його інтерпретації [128].

Д.Юник застосовує поняття «виконавська стабільність музикантів-інструменталістів» та «виконавська надійність» [231]. Також вчений застосовує термін «завадостійкість», характеризуючи психічний процес адаптації музиканта-виконавця до стресових ситуацій концертного виступу [232]. «Виконавська стабільність музикантів-інструменталістів», – за визначенням Д.Юника, – відображає повторення результативності діяльності навіть з допущенням великої кількості тих самих помилок. Безпомилкове і точне виконання музичних творів у звичних та емоціогенних умовах сценічної діяльності забезпечує виконавська надійність музикантів-інструменталістів, яка залежить від досконалості підготовки концертної програми, здатності до саморегуляції процесу виконавської діяльності та сформованості завадостійкості до надмірної дії стресорів» [230, 149].

З психологічної точки зору, впевненість у собі має виявляється як: *почуття* (курсив наш) впевненості (внутрішнє відчуття сили, права і правоти), впевнена поведінка, яка демонструє силу, котра характерна для людей із сильною позицією, і

це рішучість (впевнене прийняття і визначеність у рішеннях) (Н.Козлов [101]). Екстраполюючи це положення на виконавський процес, О.Реброва пише, що «...у творчому процесі є завжди прагнення творчої особистості до самореалізації, до розкриття образу через нові нетрадиційні погляди на художню ідею, до пошуку нових знань та відповідей на болючі і хвилюючі питання. Цей процес пошуку, з точки зору прагнень, є дуже рішучим, а отже впевненим. Натомість, отриманий результат не завжди задовольняє творчу особистість, що й спонукає до нових випробувань, пошуків, інших ракурсів розкриття ідеї. Останнє говорить про невпевненість, або незадоволеність, яка руйнує почуття переконливості та впевненості» [172]. Отже, впевненість та невпевненість у музичному виконавстві – явища дуже тонкого психічного, але творчого порядку, так як і самоконтроль.

Таким чином, ураховуючи різноманітні визначення поняття самоконтролю, визначаємо його важливу ознаку: зіставлення своєї дії або результату з еталоном, зразком. У даному випадку під зразком будемо розуміти: заданий результат дії, сам порядок виконання основної дії; зміст і послідовність його операцій. Виходячи з аналізу музично-психологічної, музично-виконавської, фортепіано-методичної літератури, музично-виконавський самоконтроль будемо розглядати як професійний різновид самоконтролю в проекції музичної виконавської діяльності майбутнього вчителя музики. Категоріальний аналіз дозволив визначити сутність поняття «музично-виконавський самоконтроль», який інтерпретовано в роботі як усвідомлений, динамічний процес, що розвивається на основі природних задатків і психологічних особливостей музиканта-виконавця і синтезує концентрацію музичного слуху, уваги, волі, спрямованих на критичне оцінювання і корекцію власного виконавства музичного твору щодо його відповідності уявленому звуковому еталону та спланованій виконавській інтерпретації. Також згідно поставлених завдань даємо уточнене поняття «фахова спрямованість музично-виконавського самоконтролю майбутнього вчителя музики»: це процес концентрації виконавсько-творчого, психоемоційного ресурсу особистості, котрий активізується в роботі над інтерпретацією музичних творів, їх звукової реалізації перед слухацькою аудиторією, зокрема під час педагогічної практики, з метою забезпечення якості

виконання відповідно до виникаючих педагогічних завдань; забезпечує ефективність самостійної, методичної, репетиційної роботи й підвищення виконавського рівня у творчій діяльності майбутнього вчителя музики у цілому.

Звернемо увагу, що розвиток самоконтролю як динамічного процесу має відбуватися поетапно: від розуміння важливості і необхідності вирішення даної проблеми, через засвоєння знань психолого-педагогічних механізмів і методик розвитку самостійних контрольних дій – до вміння планувати, контролювати і прогнозувати власні дії в процесі навчання гри на фортепіано.

Функціональний аналіз самоконтролю в наукових дослідженнях та методичних працях дозволив встановити наступні функції контролю виконавського процесу, що ґрунтуються на рефлексії і набувають значення самоконтролю: оцінна, коригуюча, діагностична, навчальна, стимулююча, розвивальна, виховна.

1.3 Структура музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано

Визначаючи структуру музично-виконавського самоконтролю, ми орієнтувалися на сфери його функціонування у творчому процесі та фактори, що його регламентують. До таких ми відносили: особистісно-психологічну сферу, мотиваційну та діяльнісну.

Обґрунтуємо компоненти музично-виконавського самоконтролю, що було визначено в контексті пропонованих сфер його виявлення.

Музично-виконавський самоконтроль, розглянутий нами як суб'єктивний процес, виявляє себе в творчій діяльності по-різному і залежить від цілого комплексу *когнітивних* (концентрації уваги, пам'яті, мислення), *психологічних* (вольових якостей, емоційного стану, мотиваційної характеристики особистості), *професійних* (музичного слуху і слухових уявлень, музичного сприйняття, технічних навичок, координації слухових і рухових уявлень) можливостей самої особистості [245].

Розглянемо більш докладніше індивідуальні якості, що впливають на формування музично-виконавського самоконтролю. Насамперед підкреслимо свідому здатність особистості – *увагу*, яка означає «спрямованість і зосередженість свідомості на будь-чому: предмет, дії, думки, явище [215]. Проблемою виконавської уваги музиканта займалися психологи, музиканти-викладачі, актори (В.Бардас [13], Л.Баренбойм [14], І.Гофман [57], Г.Коган [98], В.Петрушин [161], Г.Прокоф'єв [168], А.Цагареллі [215], А.Щапов [221], Дж.Гінсборг (J.Ginsborg) [243]). На думку В.Гізекінга, увага є «максимальною напругою всіх інтелектуальних і емоційних сил ... здатних створити ту ступінь гостроти сприйняття, до якої повинен прагнути виконавець, якщо він хоче зробити на слухача художнє враження» [46, 230]. «Зосередженість уваги, – пояснює Л.Баренбойм, є здатність направляти і тривало концентрувати на чому-небудь психічну діяльність ...» [14, 45]. Як і самоконтроль, увага є свідомим процесом, пов'язаним з діями особистості. Коли музикант знає, що йому необхідно робити – вирішувати звукові, технічні, художні, акустичні проблеми, він буде уважний. Оскільки увага «забезпечує ясність і виразність сприйняття, швидкість і чіткість мислення, контроль за діями» [215], виконавець не просто чує свою гру, а буде слухати і загострено сприймати виконувану їм музику.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо довільну увагу, оскільки в її основі «контроль є системою дій» [160, 118], а значить виступає свідомо-контрольованим процесом, який носить цілеспрямований характер, і може мати «навмисну активізацію», з «додатком деякого вольового зусилля для спрямування уваги на той чи інший об'єкт і відволікання від інших об'єктів» [215].

Як відзначають вчені, увага може мати різні властивості: сконцентрованість, стійкість, рухливість (вміння змінювати інтенсивність уваги), розподіл, перемикання [215; 168] та частково обумовлює особливості перебігу процесу самоконтролю.

До найбільш важливих характеристик виконавської уваги, наприклад Г.Прокоф'єв, відносить обсяг уваги, тобто «охоплення різних елементів виконавського процесу єдиним актом уваги», що передбачає «свого роду

структуризацію процесу відтворення музики» [168, 126]. А.Щапов, говорить про увагу, спрямовану на передбачення того, що буде виконуватися, і про увагу, спрямовану на попереднє (оцінка й сприйняття вже зіграного), а також вказує, що увага може бути вузькою (сприйняття поточної інтонації і передбачення наступної) і більш широкою (сприйняття цілісної структури музичного твору) [221, 186]. Як показують дослідження, багато теоретиків, виконавців, педагогів (Л.Баренбойм [14], В.Гізекінг [46], Н.Голубовська [50], Й.Гофман [57], Я.Мільштейн [133] та ін.) відзначають, що якісне засвоєння нотного тексту і ефективність художньої роботи багато в чому залежать від концентрації уваги. Підкреслюючи її важливість, дослідники вважають увагу «першою літерою в алфавіті успіху» [57, 76] і «необхідною передумовою творчої роботи» [14, 45]. Тому й рекомендували «не грати механічно, без свідомої концентрації уваги під час інтерпретації твору», дотримуватися «...точного знання буквально кожної ноти ...» [14, 192]. При цьому підкреслювали, що «... кількість годин, витрачених на вправи, має набагато менше значення, ніж інтенсивність і увага під час роботи» [46, 227-228]. «Якість уваги виконавця проявляється в якості тих звукових картин, які народжуються під його пальцями» [161, 128]. Музиканти відзначають, що зосередженість є умовою розвитку доцільних рухів і взагалі техніки, а «цілковита концентрація і наявність постійного самоконтролю, дозволяє досягти технічної досконалості» [46, 225].

Музикантами (Г.Ципін [217], М.Метнер [132], С.Фейнберг [211], А.Щапов [221]) також підкреслюється ознака стійкості творчої уваги, що дає змогу «завжди працювати в фокусі» [132, 20] і зберігати «увагу у слухачів на естраді» [221, 242].

Між тим, відзначимо, що не завжди потрібно однаково інтенсивне включення уваги. Багато що залежить від поставлених завдань, оскільки вони можуть бути спрямовані на виконання інтонації, пасажу, артикуляційного моменту тощо, на свободу рухів, координацію рук, фактури, голосоведіння, розкриття образу в масштабах всього твору, а також в цілому на складність музичного твору, автоматизацію піаністичних відчуттів і рухів. Тому з метою недопущення перенапруги і перевтоми, для збереження тривалої уваги потрібен свідомий її

розподіл між завданнями, на виконуваному фрагменті і цілісній концепції твору. Досвідчений музикант за допомогою самоконтролю здатний керувати станом уваги, а значить сприяти його лабільності, а також в концертному виступі за наявності різностильової програми розподіляти внутрішні сили й увагу між творами. Саме на сцені припускається розподіл уваги в «стані роздвоєння», яке можна назвати як увага-контроль внутрішнього стану і увагу-спостереження за виконанням, тобто своєрідний погляд з боку на самого себе. На думку Ю.Цагареллі, в сценічній увазі властивості проявляються комплексно, їм характерна вибірковість, обсяг, стійкість, можливість розподілу, перемикування [215].

Розглядаючи сценічну увагу, ми стикаємося з таким фактором як автоматизм. Автоматизація рухів та ігрових навичок, за словами В.Петрушина, дозволяють увазі рухатися по опорних точках твору, розширювати його обсяг, полегшувати перемикування на різні дії [161, 128], при цьому самоконтроль сприяє напрямку уваги на те, чого потрібно досягти. Автор підкреслює, що коли «контроль дій досягає рівня автоматизованої дії» [161, 128], він стає власне увагою і увага в цьому випадку виступає як автоматизована дія контролю [161, 128]. І на цій стадії увага виконує одну із значущих своїх функцій – стеження. Увага, володіючи широким спектром властивостей і їх проявами, наділяє самоконтроль ідентичними характеристиками.

У виконавському процесі на етапі «збирання», цілісного виконання твору, потрібно тривале збереження контролю. Але, як і увагу, самоконтроль необхідно розподіляти на протязі всього твору, мобільно перемикувати з одного піаністичного завдання на інше; змінювати його інтенсивність – від роботи над деталями, фрагментами й цілими побудовами.

У контексті виконавського процесу вчена М.Жижина досліджує феномен виконавської уваги і виділяє три її види: емоційний, вольовий, інтелектуальний. Автор вважає, що високий рівень емоційного «насичення» музично-виконавської діяльності робить емоційну увагу провідним компонентом в структурі виконавської уваги. Високий рівень емоційної уваги сприяє стану творчого натхнення, яке допоможе відтворити емоційно-художні образи-картини в

реальному звучанні і таким чином розкрити ідейно-емоційний зміст твору [74]. На основі емоційної розвивається і вольова увага, як свідомо спрямоване і регульоване зосередження. Вольова увага включає свідомі зусилля, тому велике значення мають вольові якості музиканта. Здійснюючи регулювання і контролювання за діяльністю, вольова увага дозволяє швидко включатися в роботу, розподіляти час, протистояти перешкоджаючим факторам, самостійно працювати. Саме з вольовою та емоційною увагою пов'язане професійне зростання музиканта [74]. Учена також звертає увагу на пізнавальну спрямованість мислення, на інтелектуалізацію уваги. Остання активізує пізнавальну спрямованість та інтелектуальну зосередженість музиканта.

Подібну спрямованість ми можемо спостерігати у самоконтролі. Так емоційний самоконтроль у поєднанні з вольовим зусиллям виявляється в сценічному виступі, а самоконтроль спрямований на інтелектуальну діяльність, підкріплюється мисленням і пов'язаний з певною смисловою та образною концепцією музичного твору, знаходженням певних методів у рішенні піаністичних завдань.

Таким чином, «самоконтроль» і «увага» це два взаємообумовлені психічні процеси, де увага пропорційна активності самоконтролю музиканта: чим вище концентрація уваги, тим краща якість контролю. Увага сприяє формуванню самоконтролю, а в процесі автоматизованих дій увага може зливатися, ідентифікуватися з самоконтролем, і таким чином, теж контролювати виконавський процес (на рівні стеження). Припускаємо, що вольове зусилля може працювати як в комплексі: мислення – воля – увага, так і окремо щодо уваги під час виконавства. Де є увага, там є і контроль, оскільки це свідомо-контрольований процес.

Підкреслюючи важливість концентрації уваги потрібно відзначити, що музикант за певними обставинами або настроєм у своїй роботі, може відчувати складність концентрації уваги, внутрішній зосередженості, здатності цілеспрямовано самостійно працювати, досягати автоматизації навичок психоемоційної налаштованості. В усіх вище перелічених діях недолік контролюючого чинника заповнюється активізацією вольових якостей особистості. Відзначимо, що поняття

«воля» розуміється в літературі як здатність людини до свідомого регулювання своєї поведінки і діяльності [201, 135]; у такому тлумаченні стає близькою до процесу самоконтролю. Важливість вольових якостей підкреслюється багатьма музикантами-педагогами (І.Гофман [57], Г.Гінзбург [48], О.Гольденвейзер [52], К.Мартінсен [126], Я.Мільштейн [133], В.Софроницкий, С.Фейнберг [211]), які розглядають вольові прояви в контексті:

- *психологічного самоналаштування* (передбачення): вміти «увійти» у виконувану п'єсу до початку гри. Для цього «вольовим зусиллям уявляти собі звуко-ритмічний і емоційний образ твору, який треба виконати» [14, 192].

- *сценічної якості*: під час підготовки до виступу і під час концерту важливі контроль і самовладання в реалізації своїх задумів [201, 142-143]. К.Ігумнов згадував слова В.Сафонова, який підкреслював: «Кожен виконавець, коли грає, повинен себе відчувати як полководець на полі битви. Можуть відбутися несподівані моменти, і він завжди повинен знайти засоби паралізувати їх» [84, 58], зосередитися на досягненні найкращого результату [133, 218].

- *активізації якості виконання*: К.Мартінсен вважає, що «внутрішнім життєвим джерелом» музично-творчого процесу є «звукотворча воля і - повсякденній роботі піаніста: виховання техніки вимагає вольового зусилля: «розбобтані» пасажі найкраще виліковуються напруженою розумовою роботою, багаторазовим уявним програванням невеликого місця при зібраній, сконцентрованої волі» [126, 69]; уявне програвання поза інструменту «... безперервна наявність елемента волі під час уявного програвання поза інструменту» [48, 68].

Таким чином, утворені складові самоконтролю – увага та воля, взаємопов'язані психічні процеси, завдяки яким самоконтроль набуває цілеспрямований і активізований характер.

Але є складова, сформованість якої дає здатність людині взагалі знати, що і як потрібно контролювати – це мислення. Надаючи сенсу у дії самоконтролю, мислення виступає своєрідним його «мозковим центром». Як вища пізнавальна здатність, активний процес цілеспрямованого, узагальненого та опосередкованого

відображення в свідомості людини об'єктивної реальності в твердженнях, поняттях, судженнях, шляхом творчого створення нових ідей і прогнозування подій, мислення становить вищий ступінь пізнання [177]. У контексті нашого дослідження музичне пізнання, як «складний емоційний сенсорно-інтелектуальний процес» [216, 217], що зв'язаний із сприйняттям та оцінюванням музичного твору, є атрибутом музичного мислення.

Серед сформульованих понять щодо «музичного мислення» є визначення в яких розумовий процес представлений саме в контексті самоконтролю. Так Г.Ципін визначає мислення як «процес, в якому рух пізнання проробляє шлях від конкретної чуттєвої музичної дійсності до розкриття її в уявленнях і поняттях» [216, 217]. Отже самоконтроль як складова розумового процесу дозволяє «мисленню співвідносити, зіставляти кожную думку, що виникла в процесі мислення, з завданням, на вирішення якого спрямований розумовий процес, і його умовами» [177, 392].

Важливість дії свідомості у виконавстві підкреслюється видатними музикантами. Зокрема, С.Фейнберг говорив: «Коли виконавець може усвідомити і чітко висловити своє розуміння мистецтва, ... це призводить в продуману систему техніку і прийоми гри, – це полегшує подальший рух до вдосконалення» [211, 53]; і «... чим ясніше те, що треба зробити, тим ясніше і то, як це зробити [144, 99]. На думку піаніста інтелектуальний початок виступає стратегічним і організуючим складовим чинником цілісного єдиного процесу, в якому одночасно функціонують музичне мислення і виконавський самоконтроль.

Взагалі сутність музичного мислення дослідники (В.Петрушин [161], О.Піхтар [162], В.Подуровський [164], Ж.А.Слобода (J.A.Sloboda) [256]) вбачають: в «психічній властивості людини уявляти інтонацію у відриві від її реального звучання у вигляді музично – слухових уявлень» (І.Дубінець [72, 110]); в «активному оперуванні раціональними та ірраціональними образами» (О.Полотайко [165]) і виявленні категорії способу як основної семантичної і структурної одиниці художнього мислення [121; 210, 100]; в «єдності звукового, смислового, структурно-аналітичного та інтонаційного боків» [239, 76] та «умінні

втілювати музично-художній образ і розуміння звукової тканини під час вольового акту творчості – інтерпретації [160, 210].

О.Бурська розглядає музично-виконавське мислення і визначає його як «усвідомлене оперування художньо-звуковими уявленнями, іманентними інтонаційно-композиційним та фактурно-клавіатурним ментальним моделям музики у процесі її осягнення та виконання» [61]. Дане поняття конкретизує музичне мислення і вказує на інформаційні елементи виконавського процесу: інтонацію, музичний образ, смислові фактурні побудови, розкодування знаковості музичної мови і музично-слухові уявлення. Саме на основі уявлень формується музичний образ, який утворює результат та ідеальну форму відображення музики в свідомості людини (Ю.Цагареллі [215, 64]). Створення такого образу піддається постійному аналізу – формальному, фактурному, технологічному, з попередньою наміткою технічних засобів його втілення, в результаті цього в уявленні відбувається уточнення, збагачення і подальше komponування образу і, таким чином, використовуються обидві прогнозуючі системи – образна і понятійна [56, 107]. На думку вчених, присутність як емоційно-образного так і логічного аспектів є специфічною особливістю музичного мислення (Ю.Цагареллі [215, 64]).

Згідно досліджень з музичної психології, образна складова музичного мислення пов'язана з музичною уявою, що спрямована на будівництво психічної моделі інтерпретації і пов'язаного з нею ідеального уявного музичного образу (Ю.Цагареллі [215, 65]). За словами Л.Мазеля, уява – здатність психіки співвідносити музичні образи з позамузичними картинами, станами і уявленнями або з іншими музичними творами. Завдяки музичній уяві, ці образи можна вербалізувати, що допомагає осягнути їх зміст, близькість до внутрішньої суті людини – його емоціям, думкам, уявленням тощо [121, 10].

Відзначимо, що розрізняють відтворюючу і творчу уяви. Творча уява – це створення нових уявлень і образів. Відтворююча – це побудова образів на основі нотного або літературного тексту, креслення або ескізу. Відтворююча уява – психологічна основа створення музично-виконавської інтерпретації [56, 107]. Але не зважаючи на домінування емоційно-образного елемента в змісті музичної

інформації, разом з тим, логічні операції визначають логіку музичного змісту - темпові співвідношення, форму твору, динамічний і агогічний розвиток, кульмінації. Така взаємодія внутрішньої логіки з емоційно-образним аспектом складають сутність процесу утворення смислової концепції музичного твору.

Таким чином, музичне мислення, як провідний фактор формування інтерпретації твору, надає цільової спрямованості функціонуванню самоконтролю: що контролювати при наявності великої кількості виконавських завдань; використовувати тимчасове включення (коли контролювати), розподіляти (в разі цілісного виконання). З іншого боку, музично-виконавський самоконтроль може виступати смисловою регуляцією виконавського процесу і проявлятися через корекцію і результативність вироблених дій, організацію самостійних занять, налаштування музично-розумового процесу у сферу художнього образу; на регуляцію психічного стану і умов втілення художнього задуму.

Серед особистісних якостей музиканта потрібно відзначити таку індивідуальну якість як пам'ять – запам'ятовування, збереження і відтворення людиною образів, думок, емоцій, рухів, тобто того, що складає його індивідуальний досвід [215, 53]. Тільки пам'ять забезпечує здатність до запам'ятовування, збереження, впізнавання, отже, до вивчення і виконання музичного твору. Саме вона накопичує досвід музично-педагогічної діяльності, дозволяє сформувати слухові уявлення, здійснити порівняльний аналіз слухових уявлень і виконуваного твору - один з функціональних етапів в роботі музично-виконавського самоконтролю.

Англійська дослідниця специфіки музичної пам'яті Л.Маккіннон вважає, що музичної пам'яті як якогось особливого виду пам'яті не існує. Те, що звичайно розуміється під музичною пам'яттю у дійсності є поєднанням різних видів пам'яті, якими володіє кожна нормальна людина - це пам'ять вуха, ока, дотику і руху, а в процесі вивчення напам'ять повинні співпрацювати три типи пам'яті: слухова, тактильна і моторна. Зорова пам'ять звичайно пов'язана з ними, але вона лише доповнює у тій чи іншій мірі це своєрідне тріо» [123, 19-21].

Натомість музиканти (О.Алексеев [1], О.Гольденвейзер [52], Я.Мільштейн [133], В.Петрушин [161], С.Савшинський [183], Ю.Цагареллі [215],

Р.Чафін, Г.Імрех, (R.Chaffin, G.Imreh) [241]) розглядають пам'ять як складний синтетичний комплекс вказують на превалювання слухової (коли людина запам'ятовує музичні комбінації слухом), зорової (коли людина уявляє собі надруковані ноти або знає, яка нота слідує одна за одною) і моторної пам'яті (вироблення звичних рухів, що складаються в тій чи іншій звуковій комбінації тих творів, які людина грає) [53, 108]. Важливість домінування слухової пам'яті очевидна. Вона як і слуховий досвід пов'язана з музичним сприйняттям, що відбувається за допомогою музичного слуху й музично-ритмічних здібностей. Сприйняття забезпечує отримання інформації, яку треба зберегти, осмислити і при необхідності - відтворити. Забезпечується це психічними процесами - пам'яті і мислення [215, 50]. Зауважимо, що основним джерелом мислення є відчуття – слухові, зорові, тактильні, вони утворюють первинні музичні інформаційні елементи, якими оперує музичне мислення [109]. З накопиченням досвіду вони стають більш диференційованими, в результаті покращується здатність до звукового відтворення уявленого твору.

Підкреслимо, що слухова пам'ять дає можливість утримувати звукові еталони і робити потрібне коректування виконуваної музики на рівні тексту: мелодії, гармонії, ритму, інтонації, а також запам'ятовувати виправлення для подальшого удосконалення. Однак втілення звукового уявлення відбувається за допомогою піаністичних рухів. Слухомоторна пам'ять – специфічна виконавська, ігрова пам'ять, тобто руки втілюють музику, яку запам'ятав слух [183, 34]. Узгоджені та проконтрольовані рухи, що досягли рівня автоматизму рятують піаніста: коли він раптом забуває, «що іде далі», і руки грають несвідомо, як би «самі». Означений феномен Ф.Бузони називав «пальцевою пам'яттю» [183, 34].

Сучасні дослідники також звертають увагу на музичну пам'ять, розглядаючи її з різних точок зору: як художньо-образну пам'ять (Інь Юань [90]), як рухову пам'ять (В.Гусак [67]), як засіб розвитку виконавської майстерності (Т.Юник [233]).

Усі вчені та педагоги-музиканти зазначають, що пам'ять виконує функції запам'ятовування, збереження і відтворення; тісно взаємодіє з мисленням, сприйняттям і стає складовою механізму самоконтролю. Сприйняття, як

інформаційне джерело мислення з подальшим збереженням пам'яттю і накопиченням досвіду, з одного боку, дає можливість формувати слухові уявлення – еталонну складову процесу саморегуляції і в ньому – функціонування самоконтролю; з іншого, моторна пам'ять автоматизує піаністичні навички та сприяє виробленню кінестетичних відчуттів.

Вищезазначені індивідуальні когнітивні особливості музиканта (концентрація уваги, вольові якості, пам'ять, уява і мислення) ми об'єднали і визначили як комплекс психічних якостей особистості. Але слід вказати на таку здібність, як музичний слух. Творчий потенціал, піаністична майстерність музиканта має першовизначну складову – слух і слухове сприйняття. Зі слів Я.Зака. «вухо для музиканта, що око для художника» [198, 235].

Музичний слух – здібність сприймати, уявляти, переживати та розуміти зміст музичного твору, а також він тісно пов'язаний з образами пам'яті і уявлення [56; 177]. Отже, він має синтезований характер, а не лише здатність відрізнити на слух звуковисотну диференціацію.

Але є декілька висловлювань відмінних від попереднього. Так, зі слів Л.Баренбойма, Д'юлане Михаїї (Угорщина) вважала, що музичний слух це «активний процес, до складу якого належать аналіз, синтез, розрізнення, співвіднесення, порівняння, узагальнення, віднесення почутого до себе самого» [14, 327]. Як бачимо, музичний слух на думку автора, не тільки сприймає, але шляхом аналізу і зіставлення виконує функцію контролю.

Цікавою є точка зору вченої М.Старчеус. У дисертаційному дослідженні вона пропонує поєднати конкретне і широке значення даного поняття. На її думку музичний слух – здатність розрізнити і представляти характеристики і властивості звуків, співзвучь, звукових структур, які мають виразне і сенсоутворююче значення в музиці; виявляється в здатності і готовності до слухового контролю, його активності, диференційованості і багатоплановості [193].

Саме якісні прояви музичного слуху і визначили множинність його різновидів. Підкреслюючи важливість слухових проявів у виконавському процесі, музиканти-педагоги особливо вказують на тембральні, динамічні, інтонаційні

характеристики слуху. Так, на думку М.Старчеус, динамічний слух музиканта поєднує у собі три психологічних компонента:

– чутливість до градацій динаміки, в основі якої лежить здатність порівнювати звуки по гучності;

- чутливість до засобів (тембрових, артикуляційних, метроритмічних, фактурних та ін.), за допомогою яких можна передавати (або змінювати) градації динаміки і динамічні відносини в музиці;

- компонент динамічного слуху виражається в здатності контролювати динамічні інерції слуху.

Ці компоненти впливають на динамічне відчуття звукової палітри і здатність контролювати динамічні інерції слуху [193]. Особливо це важливо під час ансамблевого музикування.

В процесі роботи над музичним твором взаємодіють усі властивості слуху і кожна властивість у відповідній увазі значима, вона здатна відповідати за піаністичні завдання. Ми можемо говорити про те, що тільки музичний слух за своєю природою здатний фільтрувати виконавський процес на рівні тембрально-динамічних, ритмічних, поліфонічних, смислових, мелодійно-гармонійних формотворчих смислових завдань.

Не можна не відзначити і суттєву особливість слуху піаніста – його педальний слух. Педаль як «душа роялю» (А.Рубінштейн) не тільки виконує функцію зв'язування звуків, але й відкриває тембрально-кolorистичні можливості інструменту. Їх здійснення вимагає від музиканта тонкого слухового сприйняття і невпинного контролю за «чистотою» втілюваною музики.

Як слухове уявлення, внутрішній слух дає змогу створювати конкретний виконавський задум, передбачати музику під час виконання, відновлювати в подробицях власну інтерпретацію, що є необхідною передумовою критичного аналізу та подальшого вдосконалення власної гри [221, 10-12]. На думку М.Старчеус, внутрішній слух можливо розглядати не тільки з точки зору розумового відображення зовнішніх або внутрішніх музичних звучань, але як важливий для музиканта канал аутокомунікації, психологічного зв'язку зі своїм

внутрішнім музично-художнім світом [193]. Звернення автора до внутрішнього діалогу робить внутрішній слух контролюючим «інструментом» процесу рефлексії. Видатний музикант-викладач Я.Зак говорив: «коли піаніст чує музику внутрішнім слухом, ніщо не заважає йому створити свій ідеал – ні технічні труднощі, ні складності аплікатури, ні клавішна «топографія»» [77, 90].

Музичний слух, функціонуючи у виконавському процесу, по словам Д.Кирнарської, з одного боку виконує функцію усвідомлення і співвіднесення свого виконання з внутрішнім слуховим уявленням; з іншого – критичну, коригувальну, контролюючу [95]. Недостатньо тільки уявляти образ, потрібно ще вміти контролювати відповідну якість виконання. А єдиним засобом у цьому випадку є слух. Відзначимо, що в повсякденних заняттях піаніста мають місце обидві функції, але особливо на естраді ці функції слухового уваги набувають домінуюче значення в регуляції виконавського процесу: внутрішнє спостереження («передчуття») забезпечує можливість коригування виконавської концепції в цілому і динаміки музичного переживання. Зовнішнє дозволяє контролювати звучання, ігрові рухи, контакт з аудиторією в даний відрізок часу» [27, 256].

Про налаштованість слуху на зв'язок із діями піаністичного апарату, тобто слухо-руховий зв'язок, наголошують піаністи-викладачі (В.Гізекінг [46], Голубовська [50], Є.Ліберман [117], К.Мартинсен [126], М.Метнер [132], С.Савшинський [182],): «Слух набагато швидше свідомості, майже миттєво направляє пальці на шлях істинний» [117, 13] на виправлення помилок; «слух виховує руку піаніста, і вона стає «рукою яка чує», а ігрові відчуття, зв'язуючись з уявним результатом ігрових дій, роблять руку компонентом слуху» [183, 74]; «натренований і бездоганний контролюючий слух майже автоматично подає нервам і м'язам імпульси, що змушують пальці грати правильно» [46, 226]; «якщо слух втрачає належну увагу, то все поступово розповзається і пальці перестають коритися» [132, 22].

Дійсно, слух музиканта не пасивно «сканує» художню тканину твору, а завжди вирішує певні завдання, що визначаються реальними цілями музичної діяльності і конкретними умовами, в яких ця діяльність здійснюється [193].

Відзначимо, що в роботі музиканта важливе місце займає не тільки

музичний слух, але і його похідні – слухова спостережливість і слухове сприйняття. Якщо слухова спостережливість має на увазі участь уваги і дію відстеження, щодо музичного твору. Вона сприяє розвитку концентрації слухового уваги, та вмінню збирати інформацію, свого роду початковий етап функціонування самоконтролю.

Сприйняття – це завжди осмислення і усвідомлення того, що чуєш. Важливу роль тут відіграють не тільки пізнавальні, а й емоційно-оцінні процеси [15; 130]. Значущість емоційного початку підкреслюється багатьма вченими. Ми знаємо, що музичний образ завжди емоційно забарвлений, тому «Позаемоційним шляхом неможливо досягнути зміст музики» [200, 23]. Розуміння і розкриття музичних образів відбувається шляхом відчуття музичної інтонації і вміння передавати за допомогою інтонаційної виразності образну суть музичного твору.

Отже, музичний слух, як одна з основних здібностей музиканта, сприймає і диференціює почуте, виступає інструментом самоконтролю і спрямовує процес корекції відповідно до слухових уявлень (еталону).

Отже, підводячи підсумок, визначимо, що яскраво виражені фахові здібності у поєднанні з відповідними когнітивними якостями створюють один з важливих компонентів музично-виконавського самоконтролю. Таким чином, виокремлюємо **перший особистісно-когнітивний компонент структури музично-виконавського самоконтролю**. До нього включаємо психічні якості (воля, увага, уява), специфічні музичні здібності (пам'ять, музичне мислення, музичне сприйняття), у їх проекції на контроль виконавського процесу. Структура першого компоненту представлена на рисунку 1.1

Для досягнення позитивного результату у навчанні потрібні стимули, що спонукають до активності студента. Це можуть бути інтереси, потреби, наміри, ідеали тощо. Вони утворюють мотивацію до музично-виконавського навчання. Залог успішного подолання труднощів у навчальному процесі, мотивація сприяє усвідомленню важливості набуття музичних умінь, навичок, формуванню музично-виконавського самоконтролю у процесі музичної діяльності, досягненню творчої мети, і подальшого самовираження й самовдосконалення.

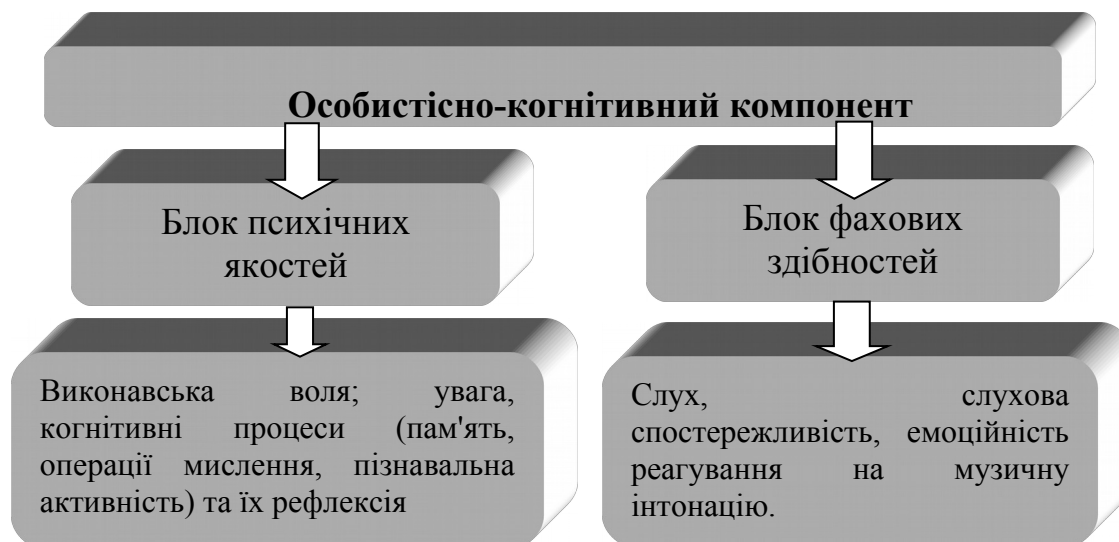


Рис. 1.1. Структура особистісно-когнітивного компоненту

Практика показує, що сильне бажання грати на музичному інструменті часто компенсує посередні природні дані. І навпаки, музично обдаровані студенти не досягають особливих результатів через відсутність мотивації до занять з основного музичного інструменту. За висловленням С.Грейхем (S.Graham), прагнення суб'єкта займатися діяльністю, проявляти зусилля і наполегливість у вирішенні складних завдань, на шляху до виконавських досягнень, пов'язане із почуттям контролю. Згідно з даними досліджень, той, хто переконаний у власній нездатності контролювати свої навчальні досягнення, той має низький рівень очікування успіху і проявляє низьку мотивацію досягнення [244].

Р.Стернберг (R.Sternberg), який вивчав можливості досягнення успіху в різних видах діяльності (навчальній, професійній), встановив, що люди в рамках одного середовища зазвичай виявляють малий діапазон здібностей порівняно з діапазоном мотивації, тому вважає мотивацію ключовим джерелом відмінностей в досягненні успіху між людьми, що живуть у певному середовищі [257, 251-252]. Коли у студента є висока мотивація досягнення, йому не потрібен контроль з боку, він самостійно ставить високі цілі і готовий зробити все можливе [253].

Контроль виникає тоді, коли є мотивація, контроль за якою пропорційний рівню мотивації. Тож детальніше розглянемо поняття мотивація, яке є предметом дослідження багатьох науковців (Л.Божович [22], В.Войтко [39], С.Гончаренко [54], Т.Гордєєва, Б.Додонов [71], С.Занюк [78], Є.Льїн [86], Н.Конюхов,

А.Леонтьев [115], О.Леонтьев [116], О.Олексюк [150], А.Петровский [160], А.Чернявська, Г.Щукина [228], П.Якобсон [237], М.Ярошевский, S.Graham [244], В.Rotar [253], R.Sternberg [257]) у психолого-педагогічній та музичній галузях.

Було з'ясовано, що у психолого-педагогічній літературі поняття «мотивація» трактується неоднозначно. А саме, як внутрішня психологічна активність, що організує та планує діяльність і поведінку, в основі якої лежить необхідність задоволення потреби [160, 390]; як сукупність усіх факторів, механізмів і процесів, яка забезпечує виникнення спонукань досягнення життєво необхідних цілей (В.Успенський, А.Чернявська [207]); як сукупність факторів (мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники), «які спонукають до активності людину» (С.Занюк [78, 8-9]); як «система взаємопов'язаних і підпорядкованих мотивів або стимулів (С.Гончаренко [54, 295]; В.Войтко [39]), яка спонукає людину до конкретних форм діяльності, визначає її зміст, спрямованість і характер, а також лінію поведінки особистості.

Окремо відзначимо думку Є.Льїна, його розуміння мотивації як циклічного процесу безперервного взаємного впливу та перетворень, у якому суб'єкт дії та ситуація впливають одне на одного. Результатом цього процесу є реально простежена поведінка [86, 67]. Атрибутом мотивації є мотив (від лат. *motus* – приводити в дію, штовхати), який у психолого-педагогічній діяльності розглядається як внутрішнє джерело активності, суб'єктивно пережите спонукання до діяльності, причина, що лежить в основі вибору дій і вчинків особистості [207]; як складне психологічне утворення, яке повинен збудувати сам суб'єкт на основі власних інтересів, схильностей, ціннісних орієнтацій та моральних принципів, установки та самооцінки [86], як мотиваційна форма, в якій втілені особистісна значимість, сенс, емоційне переживання сенсу, усвідомлення цінності прийнятого рішення (О.Леонтьев [116, 67]).

Отже, мотиви пов'язані з потребами людини та спрямовані на певні дії чи діяльність. Наприклад, в музично-педагогічній діяльності можуть бути актуальні наступні мотиви: інтерес до педагогічної професії, можливість передати свої вміння іншим учням, бажання спілкуватися з дітьми. Для музиканта-піаніста – це

пізнавальний інтерес, ідентифікація з іншою людиною, процесуально-змістовний інтерес до виконавської діяльності. Серед мотивів музично-виконавського самоконтролю можливі: бажання покращувати якість виконання, усвідомлення важливості контролю у виконавському процесі; прагнення до самостійного відстеження якості виконуваних завдань, уміння стабілізувати свій емоційний стан. А також мотиви пов'язані з самоактуалізацією – саморозвиток, самореалізація і самовдосконалення. Самоактуалізація – один з основних мотивів творчої діяльності. Він має на увазі відповідність особистості обраної діяльності і розкриття своїх можливостей через неперервний пошук вдосконалення своєї діяльності. За словами А.Маслоу, це праця заради того, щоб зробити добре те, що людина хоче зробити (А. Маслоу [127]).

Самореалізація – прагнення застосувати свої знання і вміння в музично-педагогічній діяльності, бажання «проявляти себе» через гру на інструменті і при цьому досягати бажаного результату, отримуючи внутрішнє задоволення. Однак, якщо у студента знижена самооцінка результатів своєї роботи, емоції невдоволення собою викликають почуття невпевненості у собі, можливий страх гри перед публікою. Це може стати причиною зниження мотивації до творчої діяльності. Самореалізація стосовно майбутніх учителів музики досліджувалася А.Зайцевою [76], Є.Завалко [75], А.Зарицькою [79].

Ідентифікація із іншою людиною – прагнення бути схожим на значимого для тебе музиканта, наслідувати манери виконання, інтерпретаційні моменти, що сподобалися. Це спонукає (стимулює) студента працювати і розвиватися. Таким чином, через мотивацію самореалізації, самоактуалізації у виконавській діяльності виникає і мотивація самоконтролю. Особливо це стосується інтерпретації музичних творів, оскільки музиканта-виконавця захоплює сам процес вивчення та інтерпретації виконавських творів, що спонукає його до активних процесів технічного і змістовного характеру, знаходити методи і способи вирішення музично-виконавських завдань.

Серед перелічених мотивів важливе значення під час навчання студента мають пізнавальні мотиви. Вони потрібні для отримання знань з метою надбання

відповідної компетенції в оволодінні професією. На думку вчених М.Олексюк [150], Г.Щукіної [228], даний мотив містить пізнавальний інтерес. Г.Щукіна зауважує, що пізнавальний інтерес стає «вибірковою спрямованістю особистості, зверненої до царини пізнання, її предметної складової та самого процесу оволодіння знаннями» [228]. З появою у студента пізнавального інтересу відбувається перебудова сприймання, пам'яті, мислення, уяви та інших психічних процесів, які розвивають здібності до діяльності [237, 22]. Тобто, інтерес як стимулятор активності здатен впливати на емоційно-вольові та розумові процеси і впливати на навчальну діяльність. Тривалість інтересу виконавського процесу залежить від розуміння можливості втілення смислової концепції музичного твору під час інтерпретаційного процесу, що відбувається з емоційним забарвленням до музичного сприйняття. Він проявляється через потребу студента займатися музичною діяльністю, яка приносить задоволення, а мотиви сприяють виникненню бажання до успіху, постійне прагнення до якісного підвищення результатів. Тільки наявність максимального інтересу до діяльності здатна стимулювати внутрішню мотивацію (Л.Портер (L.Porter) та Е.Лоулер (E.Lawler) [251, 584]) і активізувати процес функціонування самоконтролю відповідно до інтерпретаційного змісту музичного твору.

Якщо формування самоконтролю є для студента метою на певний період в процесі навчання, а потреба полягає в якості виконання, то мотиви носять пізнавальний характер, спрямований на саморозвиток і самоствердження: удосконалення піаністичних навичок, вміння самостійно працювати і здійснювати самооцінку власного виконання, досягати стабільності у виконанні, удосконалювати рівень виконання в цілому.

Відзначимо, що в творчій роботі музикант може керуватися не одним мотивом, а кількома. Вони виникають як відповідна реакція на необхідність і потреба в процесі занять музикою і цілеспрямовано спонукають та не дають відхилитися від бажаної мети. Так потреби як «динамічно-активні стани особистості, що виражають її залежність від конкретних умов існування і породжують діяльність, спрямовану на зняття цієї залежності» [54, 386]. На думку

О.Леонтьєва, потреба повинна «знайти себе в предметі, трансформуючись в конкретне психологічне явище як «предметно наповнена потреба» [116, 234].

Розглядаючи потребу в контексті виконавської роботи піаніста над інтерпретацією музичного твору, підкреслимо, що цей складний процес завжди пов'язаний як з художньо-смісловими так і технічними моментами. Тому студент може бути як задоволений, так і незадоволений своєю роботою. В останньому випадку, при відсутності достатнього досвіду і відповідно адекватної самооцінки, студент прислухається до зауважень викладача щодо власного виконання. Зацікавленість в оволодінні професією змушує відчувати потребу відсутньої ланки, що дозволяє відрегулювати роботу всього виконавського процесу. Таким затребуваним фактором може стати самоконтроль.

Важливою для нас є думка В.Яконюк, щодо розглядання потреби як «найважливішого елемента саморегуляції людини» [239, 57] «в концептуально-процесуальному плані» і вбачає «рух від формування мотиваційної сфери до саморегуляції, саморозвитку» [239, 123]. На думку дослідників, саморегуляції властива свідома самомотивація, тобто здатність посилити бажання працювати над вирішенням завдань, а також свідоме управління своїм настроєм [35]. Людина, усвідомлюючи мотивуючу мету, здатна працювати незалежно від свого настрою. Це важливий аргумент для концертного виступу і в складній психологічній обстановці.

Розуміючи важливість розвитку самоконтролю в процесі навчання гри на фортепіано (для контролю за якістю звуковидобування, артикуляції, агогіки, педалізації тощо), студент відчуває потребу в його функціонуванні, що в комплексі з усвідомленням спільної мети, призведе до формування мотивів, що спонукають до певних дій. Такі мотиви можуть бути виражені у формі уявлення, ідеї, почуття, котрі втілюють у собі потребу [22, 41–42]. Так, розглядаючи самоконтроль як потребу та зацікавленість музиканта у виконавському процесі, яка формується на основі інтересів, мотиви можуть набувати наступних значень, а саме: сприяти об'єктивному свідомому ставленню до музично-виконавського процесу; допомагати поглибити інтерес до якості інтерпретаційного втілення твору на фортепіано; стимулювати

розумові та психологічні процеси під час інтерпретаційно-виконавських завдань; балансувати творчо-емоційний стан особистості.

Вищезазначене свідчить, що мотив має різні функціональні навантаження. І.Ростовська вказує, що «реалізація мотивів залежить від процесів цілеутворення, в її усвідомленості, визначеності, конкретності. У такому аспекті мотивація кореспондується з інтенцією» [175]. Ми розглядаємо інтенцію як складову процесу цілеутворення. Згідно М.Братману (M.Bratman), інтенція є елементом спланованих дій, в яких кожна має бути реалізована. Досліджуючи властивості інтенції, автор зазначає її стабільність: сформована і раціонально осмислена вона не зникає до моменту її реалізації, а також реалізована інтенція є стимулом для породження нової інтенції [240]. Отже, музикант мотивуючи художньо-образними уявленнями, повинен знайти засоби для втілення їх у реальному звучанні. Прагнення (бажання) досягти необхідного звучання буде сприяти народженню внутрішніх відчуттів – тактильних, пов'язаних з звуковидобуванням, артикуляцією і моторними рухами, фразуванням, а самоконтроль братиме участь в аналізі зіставлення, оцінки кінцевого результату (концертного виконання).

Так піаністи відзначають, що «коли звукова картина стане виразною, пальці повинні будуть їй коритися» [57, 58], оскільки «слухові образи легко вбирають до себе рухові уявлення, в слуховому образі відображаються такі властивості звучання, які пов'язані з характером інтонування – «звуківиявленості». Воно спирається на особливе «вокальне» звуковідчуття інтервалів і кожного тону, тобто на переживання таких властивостей звуку, які є найбільш інтонаційними [194]. «Яскравість розумового уявлення музики дозволяє виконавцю безпомилково вибрати з безлічі форм рухів той, який у даному випадку більш доречний, розрахувати необхідну силу, знайти відповідний артикуляційний прийом ..., а також миттєво пристосуватися до будь-якого інструменту» (Н.Корихалова [107, 188]). Контурний характер уявлення дає можливість варіювати прийоми виконання дій, реалізовувати різні стратегії, вибираючи оптимальну, з точки зору людини і конкретних умов її роботи [194]. Гнучкість, пластичність музично-слухових уявлень залишає свободу для пошуку

необхідного виконавської руху, а знайдений рух дозволяє уточнити і закріпити слухове уявлення [194]. Також інтенція сприяє поетапному виконанню завдань, напрацюванню навичок «туше», артикуляції, нюансування і їх вдосконалення, і в цілому підвищенню гри на фортепіано.

Як зауважує С.Олійник, інтенційний компонент виступає джерелом тієї внутрішньої енергії, яка сприяє актуалізації потенційних можливостей, а саме керує внутрішньою активністю особи, спрямовуючи її в необхідне русло на діяльнісне втілення намірів; а також є тим механізмом, який забезпечує процеси самоактуалізації, самореалізації, самоздійснення [151].

Таким чином, мотивація, інтенція і самоконтроль – це суб'єктивні якості особистості у фаховому виконавському процесі, які функціонують у тісному зв'язку. На нашу думку, якщо мотивація служить пусковим механізмом діяльності, а інтенція підтримує вироблений план і шукає способи його реалізації, то самоконтроль відстежує і контролює здійснюване, тобто реальне з запланованою дією (зі слуховими уявленнями). З одного боку, мотивація через спонукання до діяльності активізує самоконтроль, з іншого, самоконтроль як умова і засіб підвищення якості, здатний стимулювати знаходження і розвиток мотивації.

Відомо, що призначення музиканта – це донесення художньо-сміслові значущості музичного твору до слухача. Розуміння, тлумачення твору шляхом розшифрування знакової системи, засобів художньої виразності відбувається в процесі інтерпретації.

Дане поняття охоплює широкий спектр наукового пізнання, але в контексті заявленої теми нас цікавлять дослідження в галузі мистецтвознавства та музичної психології та педагогіки (Б.Асаф'єв [8], М.Арановський [6], Г.Коган [98], Н.Корихалова [107], В.Крицький [111], Є.Ліберман [117], В.Медушевський [130], Е.Назайкинський [140], Г.Нейгауз [144], Г.Падалка [156], С.Фейнберг [211], І.Ципін [216], О.Щолокова [254], Б.Яворський [236], С.Халам (S. Hallam) [246] та інші).

З точки зору музичної психології, інтерпретацію розуміють як «творче тлумачення музичного твору і його втілення в звучанні відповідно до естетичних

принципів та індивідуальності виконавця» [56, 104], а також як «вид художньої творчості, що з'єднує особисті переваги виконавця, його досвід, естетичні ідеали, власний стиль гри і композиторську ідею, реалізовану в творі» [27, 64]. На важливість особистісного фактору в інтерпретаційному процесі вказує О.Реброва. Зокрема, науковець відносить інтерпретацію до «розумових психічних властивостей людини, до її продуктивної діяльності, що має когнітивну основу» [174]. Отже, рівень інтерпретації безпосередньо залежить від індивідуальних можливостей виконавця, а самоконтроль як елемент цієї розумової дії фільтрує надходження смислової інформації.

У музичному виконавстві інтерпретація, «як вищий рівень творчої діяльності» [174] розуміється як «інтегрування задуму композитора, особистий творчий досвід і художні переваги виконавця, а також естетичні тенденції сучасної йому епохи» [199]. Музиканти зазначають, що «мистецтво відтворення полягає не тільки в охопленні всіх стильових особливостей музики, що інтерпретується, а й в умінні своєрідно синтезувати об'єктивне і суб'єктивне, інтелектуальне і чуттєве, зрозуміти форму і виразні засоби – і все це для відповідної передачі художнього твору» [46, 231-232]; «виконавські образи, які виникають у виконавця під дією музичного твору, містять у собі як природу виконуваного твору, так і природу самого виконавця» [133, 27]. Згадуючи свої заняття з А.Рубінштейном, І.Гофман повідомляє буквально наступне: «А.Рубінштейн часто говорив мені: «Зіграйте спершу те, що написано; якщо ви повністю віддали цьому належне і потім вам ще захочеться що-небудь додати або змінити, що ж, зробіть це» [57, 67]. При цьому «піаніст повинен знайти для виконуваної ним музики «мову», зрозумілу людям його часу. Він повинен бути по-новому виразний. В цьому і полягає його авторство, або, точніше, співавторство з тим композитором, якого він грає» [133, 31]. Подібної думки зі слів О.Віцинського дотримується і М.Грінберг: «цінність твору полягає не в тому, що хотів тоді сказати сам композитор, а в тому, що може дати цей твір сучасному слухачу. Якщо ми хочемо продовжувати «жити» якимось твором, ми повинні навчитися переживати його так, якщо б воно було написано в наш час» [38, 52].

Музичний образ, що аналізується за допомогою музично-теоретичного, музикознавчого інструментарію, а також, шляхом свідомого та інтуїтивного знаходження асоціацій, набуває певного вербального тлумачення і виступає «синтезуючою формою художньої свідомості и творчості в цілому, втілює, творить та об'єднує зміст твору» [165]. У відповідності до змісту і загальної смислової концепції музичного твору, музиканту трапляється нагода диференціювати музичну тканину шляхом виявлення взаємозв'язку ритму, метроритму, агогіки з артикуляцією та інтонуванням.

За словами В.Медушевського, «музична мова складається з системи виразних засобів (значущих одиниць, знаків) і системи граматик» [130, 9]. І музичний знак в системі музичної мови має певні значення, а в конкретному музичному творі він несе навантаження цілісних смислів [130, 11]. Учені вважають, що осмислення художньої сутності нотного тексту полягає в «дешифруванні» музичної інформації [199]; у розпізнаванні художньо значимих смислових елементах та їх дії [111]; у виявленні підтекстових і надтекстових структур через творче подолання [58]. Як зазначає М.Старчеус, «внутрішні смислові зв'язки музики багатовимірні, багатозначні, утворюються на різних рівнях, вбудовуються один в одного, перетинаються. У всьому своєму багатстві вони переживаються як би поверх їх звукових «носіїв» і усвідомлюються не у всіх деталях, а як єдність. Наочність і яскравість образу мають не візуально-просторову, а відчутно-емоційну структурність» [194]. Тому «перетворюючи знакову сферу музики, наділяючи її особистісним змістом, виконавець виступає джерелом руху і «творцем» самого музично-виконавського процесу» [5, 58].

Але слід зазначити, що виникнення і формування художніх образів (задуму) об'єднує в собі два початка – інтуїтивний та свідомий. Останнє ми пов'язуємо з проявом самоконтролю і його складовими: еталоном, звіренням, оцінкою і корекцією виконуваного. У зв'язку з цим розуміння і «розшифрування» нотного запису, з точки зору інтонаційних смислів, передбачає наявність у музиканта стилістичних, образних звукових еталонів, на які він орієнтується при створенні образу (О.Щербініна [224]). На думку О.Віцинського, «в процесі пошуків потрібного

звучання, фразування, піаніст оперує тембровими уявленнями оркестрової, вокальної та інших звучностей» [38, 53]. Слухові уявлення сприяють «індивідуальному розумінню нотного запису, як «складної системи знаків» [38, 27].

Постійно збагачуючись і накопичуючись, ці звукові еталони служать уявним зразком для знаходження образно-сміслових інтонацій, а самоконтроль (в даному випадку) «фільтрує», залишаючи прийнятні музичні інтонації, що відповідають образним асоціаціям.

Перевірити і оцінити цілісне сприйняття художнього задуму можна тільки під час сценічного виступу, до реалізацію якого також підключені рефлексивні вміння, які здійснюють слуховий і емоційний контроль виконавської процесу. Цікава думка О.Алексєєва який відзначає, що «контроль не виключає і можливості «вживатися» в роль. І при високому ступені захоплення створюваними образами загострюється творчий стан виконавця і контроль за процесом публічного виконання [1, 275].

Таким чином, самоконтроль дає можливість виконавцю не слідувати вже відомим зразкам, і без «натаскування» втілити художній образ у створеній ним інтерпретації. Саме суб'єктивне сприйняття і розуміння нотного запису, яке за словами А.Готсдінера, має безліч виконавських ремарок, що надає певну свободу для індивідуального розшифрування тексту і творчої його інтерпретації [56, 105].

Якщо «множинність» визначає ціннісно-художній рівень джерела, то якість інтерпретації та умови її реалізації залежить від самоконтролю. Тому «самоконтроль – своєрідний пошук і одночасно коректор різноманітних можливостей репрезентації індивідуального виконавського задуму» [191]. Отже, інтерпретація – це результат слухового, емоційного, інтелектуального (свідомого) і інтуїтивного (несвідомого) пізнання та втілення музичного образу.

На підставі вищесказаного дієвою ланкою функціонування самоконтролю в музично-виконавському процесі вважаємо **мотиваційно-інтерпретаційний компонент**, до складу якого входять два блоки: мотиваційно-інтенціональній та художньо-смісловий. Даний компонент свідчить про усвідомлення та налаштування на творчий підхід особистості в пошуку інтерпретаційного сенсу з

метою подальшого його втілення під час гри на фортепіано. Структура даного компонента представлена на рисунку 1.2.

Створена музикантом інтерпретація музичного твору вимагає піаністичного

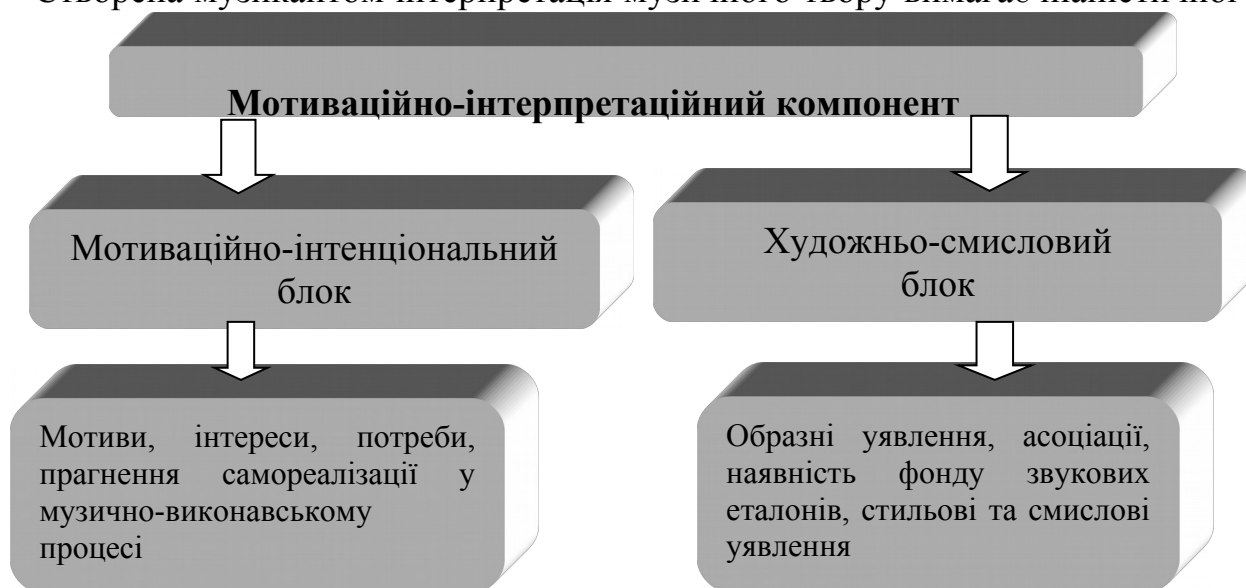


Рис. 1.2. Структура мотиваційно-інтерпретаційного компонента

втілення. Проте рівень відповідності виконуваного до художніх намірів залежить від рівня володіння фортепіанною технікою. Термін «техніка» в перекладі з грецького означає «вправний, досвідчений, від *τέχνη* – майстерність, мистецтво»; він означає, серед іншого, «сукупність прийомів, навиків, що застосовуються в певній діяльності, певному ремеслі, мистецтві» [188, 104]. Розглядаючи в означеному контексті фортепіанну техніку, стає зрозумілим, що її прояв не обмежується чіткістю і побіжністю пальців. Мається на увазі вільне володіння прийомами і способами гри, які дозволяють розкрити стилістичні особливості музичного твору. Таке завдання вимагає від студента умінь і навичок артикуляції.

Ми звертаємо особливу увагу саме на артикуляцію, оскільки вона є чинником як злиття, так і роз'єднання, як цілісного охоплення твору, так і засобів детального озвучування образу. Докладно уміння музично-виконавської артикуляції досліджувала Лу Чен [120], між тим в дисертації ученої не згадується феномен самоконтролю. Проте думка щодо особливостей артикуляції, які надають індивідуальних ознак інтерпретації, висловлена дослідницею.

З одного боку, артикуляція як вимовляння звуку, відповідає за прийоми

звуквидобування: legato, non legato, staccato тощо. Володіння штрихами дозволяє розуміти культурну та художньо-образну значимість музики віденських класиків. З іншого, ця артикуляційна ясність мелодійних ліній передбачає розчленованість ліг, тобто фразування. Отже, у поєднанні з динамічним розвитком та тембральною колористикою (Бай Бінь [11], Н.Мозгальова [136]), артикуляційна виразність набуває особливої якості. Згадаємо переклад симфонічної сюїти С.Прокоф'єва «Петя та вовк» для фортепіано. В ній композитору вдається засобами виразності досягти особливого характеру у п'єсах «Кішка», «Качка», «Пташка».

Але майстерність піаніста це тривалий шлях навчання, в якому самоконтролю відводиться важлива роль. Починаючи з перших прийомів гри функціонування самоконтролю досить активне і постійне. Тільки коли настає етап автоматизації, набувається форма навичку, самоконтроль за рухами зникає, залишається лише слуховий контроль за озвучуванням музичної тканини. Отже, самоконтроль спрямований на удосконалення технічних можливостей у контексті образного мислення і сприяє піаністичному втіленні виразно-сислової сутності твору.

Добре освоєні навички дають музикантові виконавську свободу, можливість творчого самовираження і забезпечує продуктивність виконавської діяльності. Таким чином, лише достатній рівень технічної підготовки дозволить реалізувати слухові та смислові уявлення (О.Щербіна [222], Лі Юе [118]).

Як відзначають видатні музиканти (А.Готсдінер, Є.Ліберман, Ф.Ліст, Я.Мільштейн, А.Щапов), робота над технікою – це в першу чергу розумовий процес, і лише потім фізичний [117, 34-35]. Я.Мільштейн з приводу розвитку техніки посилається на слова Ф.Ліста, а саме, «вправлятися» – це значить аналізувати, обмірковувати і вивчати, приходити до принципів [133, 253]. Ю.Цагареллі вказує, що виконавська техніка є не самоціллю, а засобом реалізації музикальності, яка забезпечує створення ідеального музичного образу в тій чи іншій конкретній інтерпретації [215]. Тому музиканту у своїй діяльності потрібно володіти різними видами техніки: технікою туше, це сприяє втіленню необхідних звукових образів (Ф.Ліст «Сонети Петрарки», «Женевські дзвони», Б.Барток «Зоряна ніч», К.Дебюсі «Ундіна», Х.Турина сюїта «У цирку», М.Чернов цикл

«Квіти»), технікою педалізації (Бай Бін [11]), артикуляції (Лу Чен [120]), темпоритмічними уміннями (Вей Сімін [37]), комплексом технічних засобів (Ван Бін [33]). Ми звертаємо увагу на дослідження молодих китайських учених, оскільки вони здійснені останніми роками, на українській науково-методичній фортепіанній школі та з урахуванням специфіки фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано.

Відзначимо, що студент маючи слабку технічну підготовку буде спрямовувати всю свою енергію і самоконтроль на подолання технічних труднощів, але не на образний зміст музичного твору. Є.Ліберман радив в роботі виходити від розуміння музики до технічної роботи. І потім під час технічної роботи – до більш високого розуміння музики [117, 9]. Якщо в ході роботи свідомість студента-піаніста спрямована на виразність втілення художнього образу, тобто через звуковий образ він працює над технікою, знімається внутрішнє напруження відносно технічної недосконалості. Наприклад, пейзажна образотворчість Прелюдії соль-дієз мінор С.Рахманінова дозволяє представити і відчувати картину природи : по дорозі мчить трійка і лунає звук дзвіночків, а ефект наближення і видалення (*cresc.* та *dim.*) створюють перебори 16-х нот у партії правої руки. У даному випадку яскраві образні і слухові уявлення допомагають знайти відповідну координацію рухів, інтонацію, тембральне забарвлення. Цікавим видаються у виконавському плані твори, що передають імітацію інших інструментів, наприклад, гітари. Так в «Астурії» Альбеніса, К.Дебюссі «Перерване серенада» щипковий принцип виконання у відповідному ритмі створюють іспанський колорит гітарної музики. Слухові уявлення і можливо особистий досвід гри на гітарі допоможуть знайти штрихову відповідність між інструментами, застосувавши ефект «інструментального портретування».

Координованість відповідної підготовки та слухових уявлень утворюють налагоджений слухо-моторний зв'язок. Коли у студента-піаніста спрацьовують автоматизовані навички і передчуття виконуваного твору: свідомість уявила – руки виконали. «Рухові уявлення можуть носити «синтезований» характер. Про це говорить вислів Ф.Бузоні: «Думка, що «образ» пасажу ще до того, як останній прозвучить, повинен бути готовий у мозку і подумки побачений на клавіатурі; що

рука містить в собі формулу, малюнок пасажу... це істини, абсолютно збігаються з моїм власним досвідом і за які я ручаюсь» [30, 162]. Такі ігрові дії, засновані на уявленні майбутнього результату, набувають творчий характер, адекватно відбитий в характері «взяття» звуків-клавіш, що обумовлює більш ефективний самоконтроль музично-виконавських дій [195].

На стадії розучування твору музичний образ і рухи тільки формуються, тому виконавцю доводиться концентрувати увагу (свідомість, самоконтроль) на нотному тексті, слуховій уяві і координації рухів. Скоординоване управління різними модусами самоконтролю: зоровим, слуховим і руховим, – покращує слуховий самоконтроль. Студент починає помічати свої помилки і коригувати свої рухи. Також технічна спроможність у більшій або меншій мірі, але відповідає за швидкість (мобільність) реагування на результат самоконтролю. З одного боку, студент-піаніст може швидко зреагувати на необхідні зміни в туше, звуці, артикуляції, педалізації тощо, з іншого боку, проблема можлива в індивідуальному темпераменті людини (загальмована реакція). Отже, сприятливим фактором і засобом втілення смислової концепції твору є виконавсько-технічна забезпеченість. Даний фактор робить самоконтроль мобільним і результативним.

Визначальним фактором рівня якості самоконтролю є етап *самокоригування*. Саме спроможність до самостійних дій у виконавському процесі сприяє самовдосконаленню. Уміння самостійно творчо підійти до пошуку тактильних прийомів відповідно слуховим уявленням вимагає як володіння навичками піаністичних відчитів – туше, так і тонкого слухового сприйняття. Тільки баланс цих двох складових дасть звукову якість виконання твору. У процесі творчого пошуку необхідного звуковидобування тільки тонкий слуховий самоконтроль здатний відкинути непотрібне, що не відповідає уявленню. Самостійне знаходження прийомів гри відповідно образу, вирішення технічних проблем, впливає на саморегуляцію як рухової діяльності, так і загального процесу виконання. Але зауважимо, що контроль є там де присутня увага. І під час роботи над музичним твором, у залежності від концентрації, контроль теж може бути різним. Його

можна спрямувати відповідно до певного виконавського завдання, технічних проблем тощо, а також його можна підсилити або послабити, але контроль на рівні слухової уваги залишається.

Технічний бік самоконтролю під час виконання визначається умінням виправити помилки під час виконання. Йдеться не про перерву гри, а про зміни акустичного характеру, темпового, навіть про саморегуляцію в емоційній напруженості твору. Володіти такими уміннями дуже важко, але можливо. Йдеться про уміння переключати увагу, знімати напруженість самоконтролю, або навпаки його підсилювати за необхідністю.

Таким чином, самоконтроль у процесі гри на фортепіано виконує коригувальну функцію і забезпечує технічну спроможність та самостійний творчий пошук щодо відтворення і корекції музичного образу.

Відповідно до цього, ми означили останній **виконавсько-коригувальний компонент, що складався з двох блоків**: блок виконавсько-технічного забезпечення, блок творчого самокоригування виконавського процесу. Структура зазначеного компонента подається на рисунку 1.3.

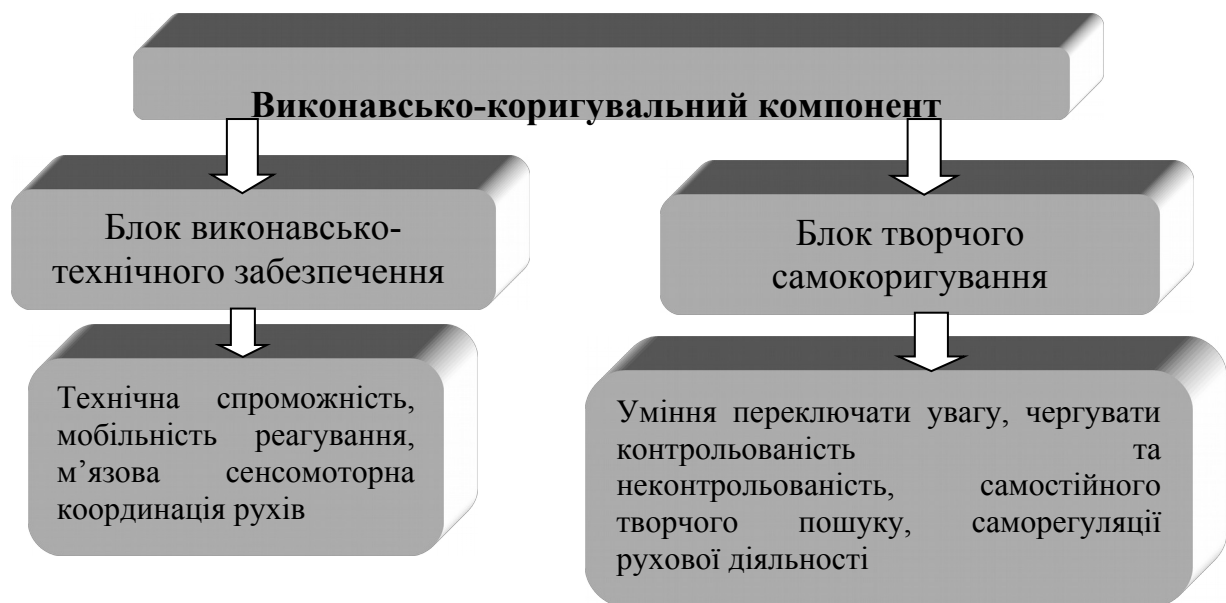


Рис. 1.3. Структура виконавсько-коригувального компонента

На рисунку 1.4. зображено компонентну модель музично-виконавського самоконтролю.

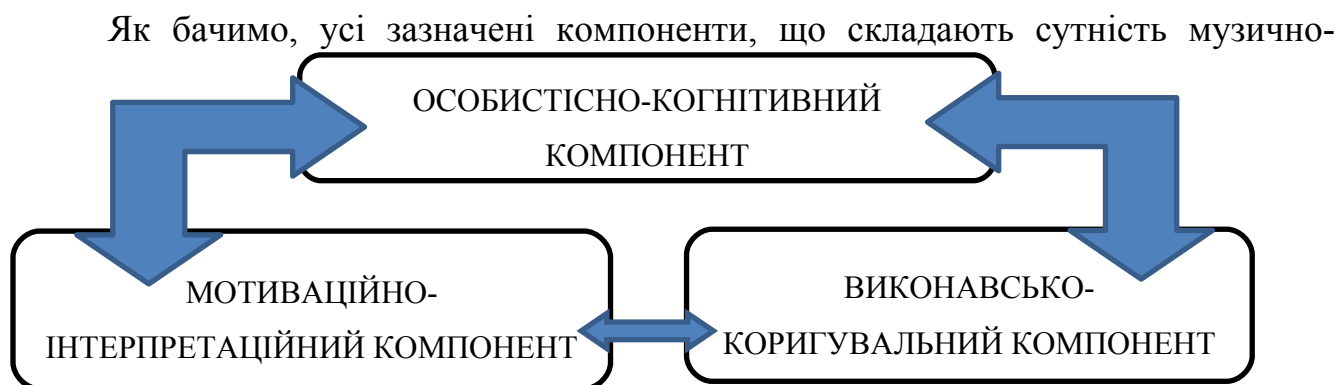


Рис. 1.4. Зв'язок компонентів музично-виконавського самоконтролю виконавського самоконтролю, взаємопов'язані й знаходяться у певній послідовності. Під час навчання гри на фортепіано частіше за все майбутні вчителі музики слабо володіють рефлексивними процесами стосовно слуху, уваги, самоспостереження, самооцінювання та самокоригування. Саме активізація рефлексивного аспекту і підсилення «само» процесів зумовлюють до самостійного пошуку можливостей зосередити власні психологічні ресурси на продукування контрольованих дій під час виконавства. З досвіду та відповідно до нашого припущення, рахуємо, що результат взаємодії першого – особистісно-когнітивного та другого – мотиваційно-інтерпретаційного компонентів є реалізацією третього – виконавсько-коригувального. Така системна єдність створює коло умов для якісного перетворення внутрішніх регуляторних налаштувань на відтворення художньо-сміслових носіїв музичного твору.

Висновки до розділу 1

На основі аналізу наукових джерел з'ясовано, що проблема самоконтролю у латентному стані поставала ще за часів стародавнього Китаю, Індії, Греції на рівні вміння володіти своїми емоціями, керувати собою, «перемагати себе». Упорядкування емоцій вважалося запорукою гармонійного життя людини. На сучасному етапі поняття «самоконтроль» набуває дієво-психологічного, рефлексивного сенсу і розглядається вченими як якість особистості усвідомлено контролювати і регулювати свої дії, вчинки, психічні процеси та стани

відповідно до певних норм та уявлень (Ф. Бабічев, С. Головін, Л. Карпенко, І. Кон, Л. Сквاعر (L. Squire), А. Петровський, В. Шинкарук, М. Ярошевський).

Згідно з планом міждисциплінарних досліджень проаналізовано феномен самоконтролю з різних наукових поглядів. З точки зору психофізіологічної особливості людини, самоконтроль виявляється на нейрофізіологічному рівні, що впливає на властивості і типи нервової системи, котрі зумовлюють особливості характеру, темпераменту, реакції (О. Дроздовський, І. Сеченов, В. Смирнов, В. Філімонов, Е. Фоторино (E. Fottorino)); на рівні рухових процесів (П. Анохін, М. Бернштейн, В. Бехтерев, Є. Бойко, О. Крестовников, І. Павлов, А. Пуні, О. Ухтомський, З. Ходжава); на рівні емоційних станів особистості та їх регуляції (В. Аршавській, У. Джеймс, К. Ізард, Є. Ільїн, М. К. Корбарт (M. K.Kothbart), І. Мішел (I. Michael), М. Муравен (M. Muraven), М. Наумова, І. Познер (I. Posner), Г. Сельє та ін.

Систематизація та узагальнення наукових джерел дозволили встановити, що психофізіологічні особливості утворюють індивідуальний внутрішній потенціал особистості, який впливає на здібності (когнітивні, сенсомоторні, музичні), емоційну сферу, на розвиток навичок, набуття вмінь під час навчання майбутніх учителів музики.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури показав, що дослідження самоконтролю в галузі психології становлять основу навчання. Визначено функціональний вплив самоконтролю на психічні явища у цілому (М. Боришевський, П. Гальперін, Г. Нікіфоров), зокрема на самосвідомість особистості (Л. Андропова, М. Боришевський, А. Линда, О. Ніколаєнко, О. Радугін), на внутрішній механізм саморегуляції та його структурних ланок: звірення ходу роботи і досягнутого результату із зразками (Л. Андропова, В. Галузинський, О. Леонтєв, Л. Ткаченко, О. Усова). Педагогічного сенсу набуває оцінка стану виконуваної роботи та встановлення помилок, виявлення їх причин, корекція роботи на основі даної самооцінки й уточнення плану її виконання (Є. Ільїн, В. Рилова, В. Страхов, І. Чеснокова). Отже, психологічний механізм роботи самоконтролю пояснюється через функції зіставлення,

самооцінки, самокорекції; виявляє самоконтроль як свідому індивідуально-психологічну здатність.

Міждисциплінарна проекція дозволила трактувати феномен самоконтролю у педагогічній сфері як: уміння і навички знаходити помилки і здійснювати самоперевірку; засіб активізації інтелектуальних здібностей (Л. Абакумова, Ю. Бабанський, П. Блонський А. Богуш, М. Боришевський, Т. Гавакова, А. Сердюк, І. Серьогіна, Г. Собієва, Б. Зимерман (B. Zimmerman) та підвищення рівня навчально-пізнавальної діяльності (Н. Ануфрієва, О. Бочарова, Д. Ельконін, І. Зимня). На основі психологічних аспектів самоконтролю в педагогіці розробляються способи та методи формування й розвитку самоконтролю в освітньому процесі. Показано, що самоконтроль в якості навички та вміння бере участь у здійсненні низки послідовних дій: зіставленні з певним еталоном, об'єктивній самооцінці, визначенні характеру скоєних помилок і знаходженні засобів їх виправлення, та при необхідності застосуванні вольових зусиль. У цілому утворюється функціональний механізм, що сприяє підвищенню якості виконуваної роботи і розвитку самостійних навичок на шляху до власної самореалізації.

Узагальнення джерельної бази з музичної психології, музичної педагогіки і виконавства дозволило констатувати, що сутність та механізми дії самоконтролю повністю не уточнено. Зазначений феномен розглядається як компонент саморегуляції виконавського процесу (Л. Бочкарьов, О. Бурська, Д. Кирнарська, В. Петрушин, Ю. Цагареллі), що пов'язаний зі слуховими уявленнями, оцінкою і наступною корекцією виконання; як психологічний компонент саморегуляції концертного стану (В. Бардас, Л. Бочкарьов, М. Грінберг, Й. Гофман, Г. Коган, Л. Котова, Г. Ципін, А. Шапов); як складова поетапного процесу в роботі над музичним твором (О. Алексєєв, Л. Баренбойм, В. Подуровський, О. Федорович).

Аналіз категорії самоконтролю в наукових дослідженнях та методичних працях дозволив встановити такі функції контролю виконавського процесу, що ґрунтуються на рефлексії і набувають значення самоконтролю: оцінна, коригуюча, діагностична, навчальна, стимулююча, розвивальна, виховна. Встановлено, що у фортепіанній педагогіці, зокрема з проблем виконавства,

самоконтроль переважно розглядається в аспекті практичних дій та методичних рекомендацій. Стосовно виконавського процесу під самоконтролем розуміють «слуховий контроль» як вміння співвідносити слухові уявлення з реальним виконанням – «чути себе на відстані»; встановлювати взаємозв'язок між звуковими уявленнями і руховими відчуттями (О. Гольденвейзер, Г. Нейгауз, Я. Мільштейн, С. Савшинський, Г. Ципін, ін.).

Категоріальний аналіз дозволив визначити сутність поняття «музично-виконавський самоконтроль», який інтерпретовано в роботі як усвідомлений, динамічний процес, що розвивається на основі природних задатків і психологічних особливостей музиканта-виконавця і синтезує концентрацію музичного слуху, уваги, волі, спрямованих на критичне оцінювання і корекцію власного виконавства музичного твору щодо його відповідності уявленому еталону та спланованій виконавській інтерпретації. Уточнено поняття «фахова спрямованість музично-виконавського самоконтролю майбутнього вчителя музики», який визначено як процес концентрації виконавсько-творчого, психоемоційного ресурсу особистості, котрий активізується в роботі над інтерпретацією музичних творів, їх звукової реалізації перед слухацькою аудиторією, зокрема під час педагогічної практики, з метою забезпечення якості виконання відповідно до виникаючих педагогічних завдань; забезпечує ефективність самостійної, методичної, репетиційної роботи й підвищення виконавського рівня у творчій діяльності майбутнього вчителя музики у цілому.

Застосування методів теоретичного моделювання, порівняння та абстрагування дозволило побудувати структуру музично-виконавського самоконтролю, що складається з таких компонентів: особистісно-когнітивного (блок психічних якостей, блок фахових здібностей), мотиваційно-інтерпретаційного (мотиваційно-інтенціональний блок, художньо-смысловий блок), виконавсько-коригувального (блок виконавсько-технічного забезпечення, блок творчого самокоригування виконавського процесу). Усі зазначені компоненти взаємопов'язані й знаходяться у певній послідовності. Доведено, що результат взаємодії першого – особистісно-когнітивного та другого – мотиваційно-інтерпретаційного, компонентів

є реалізацією третього – виконавсько-коригувального. Така взаємозумовленість створює коло умов для якісного перетворення внутрішніх регуляторних налаштувань на відтворення художньо-сміслових носіїв музичного твору.

Отже, у ході вивчення теоретичних основ музично-виконавського самоконтролю, що формується в процесі навчання гри на фортепіано, з'ясовано сутність та уточнено функції самоконтролю у психолого-педагогічному аспекті; обґрунтовано зміст поняття «музично-виконавський самоконтроль» і компонентну структуру означеного явища в процесі навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музики.

Основні положення розділу відображені у публікаціях автора [59; 60; 62; 63; 64].

Список використаних джерел до розділу 1

1. Алексеев, А. Д. (1978). *Методика обучения игре на фортепиано*. Москва: Музыка.
2. Андропова, Л. О. (2009). *Развитие самоконтроля в структуре Яконцепции учителя начальных классов*. (Автореф. дис. канд. психолог. наук), Российский университет дружбы народов, Москва. Получено из <http://www.dissercat.com/content/razvitie-samokontrolya-vstrukture-ya-kontseptsii-uchitelya-nachalnykh-klassov>
3. Анохин, П. К. (1968). *Биология и нейрофизиология условного рефлекса*. Москва: Медицина.
4. Апраксина, О. А. (1983). *Методика музыкального воспитания в школе*. Москва: Просвещение.
5. Арановская, И. В. (2013). Музыкальное исполнительство как междисциплинарный феномен. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 8(33), 57-60. Получено из <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnoe-ispolnitelstvo-kakmezhdistsiplinarnyy-fenomen>
6. Арановский, М. Г. (1998). *Музыкальный текст: Структура и свойства*. Москва: Композитор.
7. Аршавский, И. А. (1982). *Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития: Основы негэнтропийной теории и онтогенеза*. Москва: Наука.
8. Асафьев, Б. В. (1971). *Музыкальная форма как процесс*. Ленинград: Музыка.
9. Бабанский, Ю. К. (1989). *Избранные педагогические труды*. Москва: Педагогика.
10. Бабичев, Ф. С., & Кудрицкий, А. В. (Ред.). (1988). *Украинский Советский энциклопедический словарь в 3-х томах (Т. 3)*. Киев: Главная редакция Украинской Советской Энциклопедии.
11. Бай Бінь. (2014). *Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання*. (Автореф. дис. канд. пед.

- наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
12. Балл, Г. А. (2004). "Мотив": уточнение понятия. *Психологический журнал [ISSN: 0205-9592]*, 25(4), 56-65. Получено из <https://elibrary.ru/item.asp?id=17698843>
 13. Бардас, В. (1928). *Психология техники игры на фортепиано*. (А. Шевес, Перев.) Москва: Музыкальный сектор.
 14. Баренбойм, Л. А. (1974). *Музыкальная педагогика и исполнительство*. Ленинград: Музыка.
 15. Белобородова, В. К. (1978). Развитие музыкального восприятия младших школьников. *Музыкальное воспитание в школе*, 13, 54-66.
 16. Бернштейн, Н. А. (1947). *О построении движений*. Москва: Музыка.
 17. Бернштейн, Н. А. (1966). *Очерки по физиологии движений и физиологии активности*. Москва: Медицина.
 18. Бехтерев, В. М. (1994). *Мозг: Структура, функции, патология психика: Изб. труды в 2-х томах* (Т. 1). (А. Г. Чучалин, Ред.) Москва: Поматур.
 19. Блинова, М. П. (1962). Физиологические основы ладового чувства. В *Вопросы теории и эстетики музыки* (Т. 1, стр. 61-114). Ленинград: Гос. музыкальное изд-во.
 20. Блонский, П. П. (1979). *Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х томах* (Т. 2). (А. В. Петровский, Ред.) Москва: Педагогика.
 21. Богущ, А. М. (2007). Самоконтроль: специфіка його прояву в дітей. *Науковий вісник ПДПУ імені К.Д.Ушинського Одеса*, 3-10.
 22. Божович, Л. И. (1972). Проблема развития мотивационной сферы ребенка. В Л. И. Божович, & Л. В. Благоннадежина (Ред.), *Изучение мотивации поведения детей и подростков* (стр. 7 – 44). Москва: Педагогика.
 23. Бойко, Е. И. (1957). Еще раз об умениях и навыках. *Вопросы психологии*, 1, 133— 139.
 24. Боришевський, М. Й. (1980). *Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів*. Київ: Радянська школа.
 25. Бормотова, М. М. (2001). *Самоконтроль как компонент познавательной*

- деятельности студентов педколледжа.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск. Получено из <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/samokontrol-kak-komponent-roznavatelnoj-dejatelnosti-studentov-pedagogicheskogo.html>
26. Бочарова, Е. П. (1996). *Дидактические основы обучения будущих специалистов самоконтролю знаний.* (Автореф. дис. д-ра пед. наук. Т.1), Госкомвуз России. Дальневосточный государственный технический университет, Владивосток. Получено из <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/didakticheskie-osnovy-obuchenija-buduvih-specialistov-samokontrolju-znani-j-tom-1.html>
27. Бочкарев, Л. Л. (2008). *Психология музыкальной деятельности.* Москва: Изд-кий дом «Классика – XXI».
28. Буасье, А. (2006). *Уроки Листа.* Санкт-Петербург: «Композитор Санкт-Петербург».
29. Бугрименко, А. Г. (2007). *Соотношение образа "Я" и внутренней учебной мотивации студентов.* (Автореф. дис. канд. психол. наук), Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва. Получено из <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/sootnoshenie-obraza-ja-i-vnutrennej-uchebnoj-motivacii-studentov.html>
30. Бузони, Ф. (1962). О пианистическом мастерстве : Избр. высказывания. В Г. Эдельман (Ред.), *Исполнительское искусство зарубежных стран: Сб. статей* (Г. Коган, Перев., Т. 1, стр. 141–175).
31. Булатова, О. Р. (2010). *Развитие самоконтроля исполнительской деятельности студентов в классах камерного ансамбля и концертмейстерской подготовки.* (Авторкф. дис. канд. пед. наук), Краснодар. гос. ун-т культуры и искусств, Краснодар. Получено из <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/razvitie-samokontrolja-ispolnitelskoj-dejatelnosti-studentov-v-klassah-kamernogo.html>
32. Бурназова, В. В. (2013). Професійна компетентність музиканта-інструменталіста: Зміст, структура, методи розвитку. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*, 3, 16–22.

33. Ван Бін. (2010). *Методика вдосконалення виконавської техніки майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
34. Василенко, Л. М. (2003). *Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова, Київ.
35. Васильев, И. А., Митина, О. В., & Кобанов, В. В. (2006). Влияние различных типов мотивации и самоуправления личности на продуктивность мыслительной деятельности. *Психологический журнал*, 27(4), 38-49. Получено из <https://elibrary.ru/item.asp?id=9251141>
36. Васильева, Н. В. (2007). *Формирование музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Магнитог. гос. ун-т, Магнитогорск. Получено из <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-muzykalno-ispolnitelskoj-kompetentnosti-buduwego-uchitelja-muzyki.html>
37. Вей Сімін. (2017). *Методика формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
38. Вицинский, А. В. (2004). *Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением*. Москва: Классика-XXI.
39. Войтко, В. І. (Ред.). (1982). *Психологічний словник*. Київ: Вища школа.
40. Волкова, Т. (Ред.). (2012). *Книга притч царя Соломона: Мудрые наследуют славу*. Киев: АСТ.
41. Воскресенский, М. (1968). О педагогических взглядах Л. Н. Оборина. В *Вопросы фортепианного исполнительства* (стр. 215-228). Получено из https://books.google.com.ua/books/about/Вопросы_фортепианног.html?id=FnxRAAAAYAAJ&redir_esc=y
42. Гаврілова, Л. Г. (2017). Професійна компетентність майбутніх учителів музики як педагогічний феномен. *Духовність особистості: методологія, теорія*

- і практика*, 2(77), 71-82. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2017_2_11
43. Гайдай, С. Н. (2010). Проблема активизации музыкально-слуховых представлений студентов в процессе развития их творческой самостоятельности. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*, 3, 268-271. Получено из cyberleninka.ru/article/n/problema-aktivizatsii-muzykalno-sluhovyh-predstavleniy-studentov-v-protssesse-razvitiya-ih-tvorcheskoj-samostoyatelnosti
 44. Гальперин, П. Я. (1958). К проблеме внимания. *Доклады АПН РСФСР*, 3, стр. 169-172.
 45. Гейнрихс, И. П. (1978). *Музыкальный слух и его развитие*. Москва: Музыка.
 46. Гизекинг, В. (1975). Так я стал пианистом: Статьи о пианистическом искусстве. В Л. Баренбойм (Ред.), *Исполнительское искусство зарубежных стран* (Т. 7, стр. 190-250). Москва: Музыка.
 47. Гильманов, С. А. (2012). Психологические характеристики музыкального мышления. *Вестник Тюменского гос-го университета*, 9, 194-201.
 48. Гинзбург, Г. (1968). Заметки о мастерстве. В *Вопросы фортепианного исполнительства* (Т. 2, стр. 61-71). Москва: Музыка.
 49. Головин, С. Ю. (Ред.). (1998). *Словарь практического психолога*. Минск: Харвест.
 50. Голубовская, Н. (2007). *Искусство исполнителя*. Санкт-Петербург: «Композитор - Санкт-Петербург».
 51. Голубовская, Н. И., Перельман, Н. Е., Савшинский, С. И., Серебряков, П. А., & Хальфин, М. Я. (1968). *В фортепианных классах Ленинградской консерватории*. (Л. А. Баренбойм, Ред.) Ленинград: Музыка.
 52. Гольденвейзер, А. (1965). Об исполнительстве. В М. Г. Соколов (Ред.), *Вопросы фортепианного исполнительства. Очерки. Статьи*. (Т. 1, стр. 35-71). Москва: Московская консерватория Музыка.
 53. Гольденвейзер, А. (1984). Советы молодым музыкантам. В М. Г. Соколов (Ред.), *Пианисты рассказывают* (стр. 88-144). Москва: Музыка.
 54. Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник (2-е, доп. й виправ. вид.)*. Рівне: Волинські обереги.

55. Горбенко, О. Б. (2010). *Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Кіровоград.дер.пед.унів ім. В.Винниченка, Кіровоград.
56. Готсдинер, А. Л. (1993). *Музыкальная психология*. Москва: НВ МАГИСТР.
57. Гофман, И. (1961). *Фортепианная игра: Ответы и вопросы о фортепианной игре*. Москва: Музыка.
58. Григорьев, В. (1997). Исполнительское искусство: Состояние, некоторые перспективы. *Музыкальное искусство и современность: Сборник статей, 2*, стр. 15-25.
59. Гринченко, А. Н. (2013). Музыкально-слуховой контроль в наследии музыкантов-педагогов. *Матеріали III Міжнародної наукової конференції: Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції*, (сс. 28-29). Суми.
60. Гринченко, А. Н. (2013). Феномен самоконтроля в професійній діяльності майбутнього вчителя музики-піаніста. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, 1*, 192-198.
61. Гринчук, І., & Бурська, О. (2008). *Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку: Діалектика музичного логосу та ейдосу: Навчально-методичний посібник*. Тернопіль: Підручники і посібники.
62. Грінченко, А. М. (2014). Музично-виконавський самоконтроль вчителя музики як психолого-педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти, 16(21)*, 155–159.
63. Грінченко, А. М. (2014). Самоконтроль у виконавській практиці студента-піаніста. *Матеріали Всеукраїнської науковометодичної конференції-семінару «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики»*, (стр. 67-68). Київ.
64. Грінченко, А. М. (2015). Індивідуальні особливості виконавського самоконтролю: психофізіологічний аспект. *Матеріали та тези I Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в*

- контексті культурного розвитку суспільства», (стр. 42-45). Одеса.
65. Грозан, С. (2014). Компетентнісний підхід як складова частина підготовки майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка: Серія Педагогічні науки*, 132, 282-285.
66. Гуральник, Н. П. (2011). *Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання: Навч.-метод. посіб. для вищих освітніх закладів*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
67. Гусак, В. А. (2011). *Методика розвитку рухової пам'яті у процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
68. Гусейнова, Л. В. (2005). *Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), НПУ імені М. П. Драгоманова, Київ.
69. Дегтярева, С. С. (2005). *Формирование опыта самоконтроля подростков в учебной деятельности*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Армавирский гос. пед. унив., Армавир. Получено из <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-opyta-samokontrolya-podrostkov->
70. Джеймс, У. (1991). *Психология*. Москва: Наука.
71. Додонов, Б. И. (1984). Структура и динамика мотивов деятельности. *Вопросы психологии*, 4(июль-август), 126-130. Получено из <http://www.voppsy.ru/issues/1984/844/844126.htm>
72. Дубінець, І. В. (2011). Категорія музичного мислення у психологічній і фаховій літературі. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету: Педагогічні науки*, 1, 114–124.
73. Єременко, О. В. (2010). *Теорія і методика підготовки магістрів музичного мистецтва в педагогічних університетах*. (Автореф. дис. д-ра. пед. наук), Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ.
74. Жижина, М. В. (2001). *Формирование исполнительского внимания*

- студентов-музыкантов.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Саратовский гос. унив. им. Н. Чернышевского, Саратов. Получено из <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-ispolnitelskogo-vnimaniya-studentov-muzykantov.html>
75. Завалко, К. (2009). Самореалізація педагога-музиканта: Теоретичні аспекти. *Вісник Львівського університету: Серія педагогічна*, 25(4), 291–298.
76. Зайцева, А. В. (2007). *Педагогічні умови творчої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі виконавської діяльності.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
77. Зак, Я. О. (1968). О некоторых вопросах воспитания молодых пианистов. В М. Г. Соколов (Ред.), *Вопросы фортепианного исполнительства* (Т. 2, стр. 81-100). Москва: Музыка.
78. Занюк, С. С. (2002). *Психологія мотивації: Навчальний посібник.* Київ: Либідь.
79. Зарицька, А. А. (2016). *Акмеологічні засади професійної самореалізації майбутнього вчителя музики.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
80. Згурська, Н. М. (2001). *Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
81. Зимняя, И. А. (1999). *Педагогическая психология.* Москва: Логос.
82. Зимняя, И. А. (2006). Компетентностный подход: Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования?: Теоретико-методологический аспект. *Высшее образование сегодня: Реформы, нововведения, опыт*, 8, 20–26. Получено из <http://old.misis.ru/Portals/0/Download/Press/2011/%D0%97%D0%B8%D0%BC%D0%BD%D1%8F%D1%8F.doc>
83. Зязюн, І. А., Крамущенко, Л., & Кривонос, І. (2008). *Педагогічна майстерність: Підручник* (3-тє, допов. і переробл. вид.). (І. А. Зязюн, Ред.) Київ: СПД Богданова А.М.
84. Игумнов, К. Н. (1984). Мои исполнительские и педагогические принципы. В

- М. Г. Соколов (Ред.), *Пианисты рассказывают* (Т. 2, стр. 12-88). Москва: Музыка.
85. Изард, К. Э. (2000). *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер.
86. Ильин, Е. П. (2000). *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер.
87. Ильин, Е. П. (2005). *Психофизиология состояний человека*. Санкт-Петербург: Питер.
88. Ильин, Е. П. (2009). *Психология воли*. Санкт-Петербург: Питер.
89. Ительсон, Л. Б. (2002). *Лекции по общей психологии: Учебное пособие*. Москва: ООО «Издательство АСТ».
90. Инь Юань. (2012). *Формування художньо-образної пам'яті майбутніх учителів музики у процесі фортепіанного навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
91. Каган, М. С. (1996). *Музыка в мире искусств*. Санкт-Петербург: Изд-во "Ut".
92. Каменева, Г. А. (2014). *Педагогические принципы Я. В. ФЛИЕРА в современной практике преподавания музыки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Российский государственный педагогический университет им.А.И.Герцена, Санкт-Петербург.
- Получено
- из
- <http://www.dslib.net/teoriavospitania/pedagogicheskie-principy-ja-v-fliera-v-sovremennoj-praktikeprepodavaniya-muzyki.html>
93. Карнаухова, Т. И. (2006). Музыкально-слуховой самоконтроль как средство саморегуляции учебно-познавательной деятельности студентов музыкальных факультетов. *Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова*, 111-115. Получено из <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalno-sluhovoy-samokontrol-kak-sredstvo-samoregulyatsii-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-studentov-muzykalnyh-fakultetov>
94. Карпенко, Л. А., Петровский, А. В., & Ярошевский, М. Г. (1998). *Краткий психологический словарь*. Ростов-на-Дону: ФЕНИКС.
95. Кирнарская, Д. К. (2004). *Психология специальных способностей: Музыкальные способности*. Москва: Таланты-XXI век.
96. Клещов, С. (1935). К вопросу о механизмах пианистических движений:

- Физиологический этюд. *Советская музыка*, 4, 73-82.
97. Клещов, С. (1936). Два пути развития техники пианиста. *Советская музыка*, 2, 42-45.
98. Коган, Г. (1977). *У врат мастерства*. Москва: Советский композитор.
99. Коган, Г. (1985). *Избранные статьи: Вып. 3*. Москва: Советский композитор.
100. Козир, А. В. (2008). *Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти*. Київ: НПУ.
101. Козлов, Н. І. (2018). *Впевненість у собі*. Отримано з Психологіс, Енциклопедія практичної психології: http://psychologis.com.ua/uverennost_v_sebe.htm
102. Кокун, О. М. (2006). *Психофізіологія: Навчальний посібник*. Київ: Центр навчальної літератури.
103. Кон, И. (Ред.). (1981). *Словарь по этике*. Москва: Политиздат.
104. *Конфуций: Суждения и беседы*. (2016). Москва: Махаон.
105. Корлякова, С. Г. (2006). Психофизиологические механизмы формирования исполнительской техники музыкантов. *Известия ТРТУ*, 208-212. Получено из <https://cyberleninka.ru/article/n/psihofiziologicheskie-mehanizmy-formirovaniya-ispolnitelskoy-tehniki-muzykantov>
106. Корноухов, М. Д. (2011). *Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании: Методологический аспект*. Моск. пед. гос. ун-т, Москва. Получено из <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/fenomen-ispolnitelskoj-interpretacii-vmuzykalno-pedagogicheskom-obrazovanii.html>
107. Корыхалова, Н. (2006). *За вторым роялем*. Санкт-Петербург: «Композитор - Санкт-Петербург».
108. Котова, Л. М. (2001). *Емоційна стійкість як засіб формування інструментальновиконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
109. Кременштейн, Б. (2003). *Воспитание самостоятельности учащегося в*

- класе спеціального фортепіано. Москва: Классика-XXI.*
110. Кремешна, Т. І. (2008). *Формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Південноукраїнський державний пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського, Одеса.
111. Крицький, В. М. (1999). *Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова, Київ.
112. Кукла, Г. П. (1985). Самоконтроль как необходимый компонент самостоятельной работы учащихся. В *Межвузовский сборник научных трудов* (стр. 95-96). Челябинск: ЧГПИ.
113. Лабунець, В. М. (2015). Методичні орієнтири інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в процесі фахового навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика, 18*, 344-350.
114. Лейтес, Н. С. (1971). *Умственные способности и возраст.* Москва: Педагогика.
115. Леонтьев, А. А. (1997). *Основы психолингвистики: Учеб. для вузов по спец. «Психология».* Москва: Смысл.
116. Леонтьев, А. Н. (2004). *Деятельность: Сознание: Личность.* Москва: Смысл, Изд. Центр "Академия".
117. Либерман, Е. (2003). *Работа над фортепианной техникой.* Москва: Классика-XXI.
118. Лі Юе. (2018). *Методика формування художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
119. Лобова, О. В. (2011). *Дидактико-методична система формування основ музичної культури молодших школярів у процесі загальної музичної освіти.* (Автореф. дис. д-ра. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.

120. Лу Чен. (2015). *Методика формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
121. Мазель, Л. (1979). *Строение музыкальных произведений: Учеб.пособие* (изд. 2-е, доп. и перераб.). Москва, Музыка.
122. Майкапар, С. М. (2010). *Музыкальный слух, его значение, природа и особенности и метод правильного развития*. Киев: ЛКИ.
123. Маккиннон, Л. (1967). *Игра наизусть*. Ленинград: Музыка.
124. Мальцева, Е. А. (1925). Основные элементы слуховых ощущений: Абсолютный слух и методы его развития. В 1925, *Сборник работ физиолого-психологической секции ГИМН* (стр. 7-55.). Москва.
125. Маркин, Л. И. (2010). *Формирование интонационного самоконтроля у будущего учителя в процессе специальной подготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Волгогр. гос. пед. ун-т, Волгоград. Получено из <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-intonacionnogo-samokontrolja-u-buduwego-uchitelja-v-processe.html>
126. Мартинсен, К. А. (1977). *Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано*. Москва: Музыка.
127. Маслоу, А. (1982). Самоактуализация. В *Психология личности* (стр. 113). Москва.
128. Матвеева, О. В. (2010). *Методика формування вокально-виконавської надійності у майбутніх учителів музики*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
129. Матковська, М. В. (2002). *Методичні засади розвитку слухо-моторних уявлень молодших школярів у процесі музичного навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
130. Медушевский, В. В. (1976). *О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки*. Москва: Музыка.

131. Мельник, С. Н. (2004). *Психология личности*. Владивосток: ДВГУ.
132. Метнер, Н. К. (1979). *Повседневная работа пианиста и композитора: Страницы из записных книжек* (изд. 2-е). (М. А. Гурвич, Л. Г. Лукомский, & П. И. Васильева, Ред.) Москва: Музыка.
133. Мильштейн, Я. И. (1983). *Вопросы теории и истории исполнительства*. Москва: Советский композитор.
134. Михаськова, М. А. (2007). *Формування фахової компетентності майбутнього вчителя*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ.
135. Мінь Шаовой. (2017). *Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
136. Мозгальова, Н. Г. (2014). Сутність і термінологічна характеристика інструментально-виконавської підготовки майбутніх вчителів музики. у *Мистецька освіта у вимірах сучасності: Проблеми теорії і практики: Колективна монографія* (сс. 56-70). Дніпропетровськ.
137. Москалець, М. М. (2012). *Формування умінь самоконтролю навчальної діяльності студентів першокурсників економічного профілю*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Криворіз. пед. ін-т ДВНЗ "Криворіз. нац. ун-т", Кривий Ріг.
138. *Мудрые мысли*. (2018). Получено из icite.ru: Я цитирую: <http://icite.ru/citaty/pro/samokontrol>
139. Надеждина, Е. Ю. (2008). *Формирование самоконтроля как средства активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов: Неязыковой вуз, английский язык*. (Дис. канд. пед. наук), Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина, Тамбов. Получено из <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/formirovanie-samokontrolja-kak-sredstva-aktivizacii-samostojatelnoj-poznavatelnoj.html>
140. Назайкинский, Е. В. (1972). *О психологии музыкального восприятия*. Москва: Музыка.
141. Назарова, И. С. (2000). *Формирование основ опыта профессионально-*

- педагогического саморегулирования у будущих учителей музыки.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского, Ярославль. Получено из <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-osnov-opyta-professionalno-pedagogicheskogo-samoregulirovanija-u.html>
142. Наумова, М. В. (2011). *Формирование эмоциональной гибкости у будущих педагогов-психологов в процессе учебно-профессиональной деятельности.* (Автореф. дис. канд. психол. наук), Ур. гос. пед. ун-т, Екатеринбург. Получено из <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/formirovanie-jemocionalnoj-gibkosti-u-buduwh-pedagogov-psihologov-v-processe.html>
143. Небылицын, В. Д. (1990). *Избранные психологические труды.* Москва: Педагогика.
144. Нейгауз, Г. Г. (1988). *Об искусстве фортепианной игры* (изд. 5-е). Москва: Музыка.
145. Некрасов, Ю. (2000). *Комплексне навчання гри на фортепіано: Навч.-метод. посіб.* Одеса: АстроПринт.
146. Никифоров, Г. С. (1989). *Самоконтроль человека.* Ленинград: Изд-во ЛГУ.
147. Николаев, А. (1961). Взгляды Г.Г. Нейгауза на развитие пианистического мастерства. В *Мастера советской пианистической школы* (стр. 167-203). Москва: Московская типография № 6 Мосгорсовнархоза.
148. Николаенко, О. Н. (2006). *Стратегия самоконтроля личности.* (Автореф. дис. канд. психол. наук), Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург. Получено из <http://www.dslib.net/obwaja-psixologia/strategija-samokontrolja-lichnosti.html>
149. Овсянкина, Г. П. (2007). *Музыкальная психология.* Санкт-Петербург: Союз художников.
150. Олексюк, О. М., & Ткач, М. М. (2009). *Музично-педагогічний процес у вищій школі.* Київ: Знання України.
151. Олійник, С. В. (2005). *Формування музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Нац.

- пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова, Київ.
152. Онеггер, А. (1959). *Я — композитор*. Москва: Музыка.
153. Орлова, Л. Н., & Ижойкина, Л. В. (2012). Особенности форм самоконтроля и самооценки учебных действий младших школьников при обучении естествознанию. *Современные проблемы науки и образования*, 3. Получено из <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6157>
154. Павлов, И. П. (1949). *Избранные произведения*. Ленинград: Гос. издательство политической литературы.
155. Павлова, М. А. (2002). *Формирование вокально-слухового самоконтроля у студентов музыкально-педагогического факультета на занятиях по постановке голоса*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Московский государственный открытый педагогический университет им. М.А.Шолохова, Москва. Получено из <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/formirovanie-vokalno-sluhovogo-samokontrolja-u-studentov-muzykalno.html>
156. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін: Монографія*. Київ: Освіта України.
157. Парфентьева, И. П. (2010). *Формування рефлексії у майбутніх учителів музики в процесі вивчення української хорової духовної музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
158. Пашко, Т. А. (2005). *Індивідуальні особливості емоційного самоконтролю старшокласників*. (Автореф. дис. канд. психол. наук), Інституті психології ім. Г.С. Костюка АПН України, Київ.
159. Педан, Т. Н. (2005). *Организационно-педагогические условия развития самоконтроля старшеклассников в процессе обучения*. (Дис. канд. пед. наук), Омский государственный педагогический университет, Омск. Получено из <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/organizacionno-pedagogicheskie-uslovija-razvitija-samokontrolja-starsheklassnikov-v.html>
160. Петровский, А. В., & Ярошевский, М. Т. (Ред.). (1990). *Психология: Словарь*. Москва: Просвещение.

161. Петрушин, В. И. (2009). *Музыкальная психология: Учебное пособие для вузов* (изд. 3-е). Москва: Академический Проект; Гаудеамус.
162. Піхтар, О. А. (2007). *Методична система формування музичного мислення студентів мистецьких вищих навчальних закладів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Київський національний університет культури і мистецтв, Київ.
163. Пляченко, Т. М. (2014). Формування інструментально-виконавської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. *Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції "Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття"*, (сс. 61-69). Київ. Отримано з http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4871/1/T_Plyachenko_16_10_14_konf_IM.pdf
164. Подуровский, В. М., & Сулова, Н. В. (2001). *Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
165. Полатайко, О. М. (2010). *Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ.
166. Полубоярина, І. І. (2008). Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир.
167. Проворова, Є. (2008). *Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
168. Прокофьев, Г. П. (1956). *Формирование музыканта-исполнителя*. (Б. М. Теплова, Ред.) Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР.
169. Пуни, А. Ц. (1964). О сущности двигательных навыков. *Вопросы психологии*, 1(январь-февраль), 94-104. Получено из <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:25189/Source:default>
170. Радугин, А. А. (2003). *Психология: Учебное пособие*. Москва: Центр.

171. Ратанова, Т. А. (1999). *Психофизиологические основы индивидуальности: Учебное пособие* (изд. 2-е, испр. и доп.). Москва: Издательство Московского психолого-социального института.
172. Реброва, О. Є. (2017). Проблема виконавської впевненості у художньо-творчій діяльності майбутніх учителів музики та хореографії. *Матеріали III Міжнародного конгреса «Глобальні виклики педагогічного образования в университетском пространстве»*, (стр. 323-325). Одеса.
173. Реброва, О. Є. (2014). *Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії*. (Автореф. дис. д-ра. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
174. Реброва, О. Є. (2012). Інтерпретація творів мистецтва як ментальний процес. *Виховання і культура*, 2(30), 27-31.
175. Ростовська, І. О. (2009). *Формування мотивації учіння гри на фортепіано у школярів*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
176. Ростовський, О. Я. (2011). *Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник*. Тернопіль: Навчальна книга — Богдан.
177. Рубинштейн, С. Л. (1999). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: ЗАО "Издательство Питер".
178. Рувинский, Л. И. (1984). *Самовоспитание личности*. Москва: Мысль.
179. Рудницька, О. П. (2002). *Педагогіка: Загальна та мистецька: Навч. посібник*. Київ: Інтерпроф.
180. Рыбалко, Л. С. (1995). *Организация самоконтроля школьников в процессе обучения*. (Дис. канд. пед. наук), Харьковский педагогический ун-т им. Г.С.Сковороды, Харьков.
181. Рылова, В. В. (2001). *Самоконтроль как средство формирования адекватной самооценки учебной деятельности старшеклассников*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Вятский государственный педагогический университет, Киров. Получено из <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/samokontrol-kak->

[sredstvo-formirovaniya-adekvatnoj-samoocenki-uchebnoj-deyatelnosti.html](#)

182. Савшинский, С. (1964). *Работа пианиста над музыкальным произведением*. Москва-Ленинград: Музыка.
183. Савшинский, С. (2002). *Пианист и его работа*. Москва: Классика-XXI.
184. Селье, Г. (1972). *На уровне целого организма*. (И. А. Доброхотова, & А. В. Парин, Перев.) Москва: Наука.
185. Серьогіна, І. Ю. (2008). *Формування в учнів основної школи умінь і навичок самоконтролю в процесі навчання: На матеріалі уроків російської мови у 7-х класах*. (Дис. канд. пед. наук), Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг.
186. Сеченов, И. М. (1952). *Избранные произведения: Физиология и психология* (Т. 1). Москва: АН СССР.
187. Сеченов, И. М. (1956). *Избранные произведения: Физиология нервной системы* (Т. 2). Москва: АН СССР.
188. *Словник української мови: В 11 томах* (Т. 10). (1979). Київ. Получено из СУМ: <http://sum.in.ua/s/tekhnika>
189. Слово мудрости: Афоризмы, размышления, наставления: Книга девятая. (2018). (Е. Гехинский, Составитель) Получено из <https://books.google.com.ua/books?id=MgdjDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>
190. Смирнов, В. М., Свешников, Д. С., & Яковлев, В. Н. (2006). *Физиология центральной нервной системы: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений* (изд. 4-е, испр.). Москва: Издательский центр «Академия».
191. Смирнова, Е. С. (2008). Исполнительская интерпретация музыкального произведения: К проблеме самоконтроля. *Вестник полоцкого государственного университета*, 1, 125-128. Получено из http://elib.psu.by/bitstream/123456789/2489/1/Smirnova_2008-1-p125.pdf
192. Соскина, С. Н., & Хорольская, Е. С. (2009). К вопросу о модальности, интенции и интенциональности. *Вестник Российского государственного университета им. И. Канта*, 2, 16-20. Получено из

- <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-modalnosti-intentsii-i-intentsionalnosti>
193. Старчеус, М. С. (2005). *Слух музыканта: Психолого-педагогические проблемы становления и совершенствования*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского, Москва. Получено из <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/sluh-muzykanta.html>
194. Старчеус, М. С. (2010). Музыка в представлениях и воображении. *Играем с начала*, 2(74). Получено из <http://gazetaigraem.ru/a3201002>
195. Степанов, Н. И. (2014). Самоконтроль исполнительских действий как условие успешного обучения музыкально-исполнительскому искусству. *Вестник МГУКИ*, 5(61), 172-178. Получено из <https://cyberleninka.ru/article/n/samokontrol-ispolnitelskih-deystviy-kak-uslovie-uspeshnogo-obucheniya-muzykalno-ispolnitelskomu-iskusstvu>
196. Стоянов, А. (1966). Некоторые проблемы музыкальной педагогики в связи с обучением игре на фортепиано. В *Выдающиеся пианисты педагоги о фортепианном искусстве* (стр. 236-261). Ленинград: Музыка.
197. Стратан-Артишкова, Т. Б. (2015). *Теоретичні і методичні основи творчовиконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в системі вищої педагогічної освіти*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Київ.
198. Ступакова, О., & Мирвис, Г. (1968). Педагогические взгляды Я. И. Зака. В *Вопросы фортепианного исполнительства* (стр. 228-281). Москва: Музыка.
199. Телегина, Н. О. (2014). *Развитие у музыкантов-исполнителей умений художественной интерпретации в процессе фортепианной подготовки в вузе*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург. Получено из <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/razvitie-u-muzykantov-ispolnitelej-umenij-hudozhestvennoj-interpretacii-v-processe.html>
200. Теплов, Б. М. (1985). *Избранные труды: В 2-х т. (Т. 2)*. Москва: Педагогика.
201. Тихомирова, Н. Ф., & Скляр, П. П. (2001). *Музыкальная психология*. Киев:

Глобус.

202. Тітов, І. Г. (2011). *Вступ до психофізіології*. Київ: Академвидав.
203. Ткаченко, Л. В. (2015). Психолого-педагогічні особливості учнів молодших класів у процесі навчальної діяльності. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету: Педагогічні науки*, 67, стр. 148-152. Получено из http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2015_67_28
204. Тухман, И. В. (2004). Развитие самоконтроля в учебной деятельности младших школьников. *Начальная школа*, стр. 20-24.
205. Уколова, Л. И. (1991). *Самоконтроль в профессиональной подготовке учителя музыки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Моск. гос. заочн. пед. ин-т, Москва. Получено из <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/samokontrol-v-professionalnoj-podgotovke-uchitelja-muzyki.html>
206. Усова, О. О. (2011). *Самоконтроль і взаємоконтроль як компоненти самостійної роботи студентів-менеджерів початкових курсів*. Отримано з Vuzlib: http://www.vuzlib.com.ua/articles/book/38236-Samokontrol_%D1%96_vza%D1%94mokontrol_/1.html
207. Успенский, В. Б., & Чернявская, А. П. (2003). *Введение в психолого-педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС.
208. Устименко-Косоріч, О. А. (2014). Порівняльний аналіз змісту підготовки баяністів-акордеоністів у вищих мистецьких закладах Сербії й України. *Освіта та педагогічна наука*, 1, 57-65.
209. Ухтомский, А. А. (1950). Учение о доминанте. В *Собрание сочинений В 4 т.*: (Т. 1). Ленинград: ЛГУ.
210. Федорович, Е. Н., & Тихонова, Е. В. (2014). *Основы музыкальной психологии: Учеб. пособие* (изд. 2-е). Москва: Директ-Медиа.
211. Фейнберг, С. Е. (1978). *Мастерство пианиста*. Москва: Музыка.
212. Філімонов, В. І. (2015). *Фізіологія людини: Підручник* (3-тє вид.). Київ: Медицина.
213. Фу Сяоцзін. (2013). *Методика концертмейстерської підготовки майбутніх*

- учителів музики України і Китаю. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
214. Ходжава, З. И. (1960). *Проблема навыка в психологии*. Тбилиси: Изд-во АН Грузинской ССР.
215. Цагарелли, Ю. А. (2008). *Психология музыкально-исполнительской деятельности: Учебное пособие*. СанктПетербург: Композитор - СанктПетербург.
216. Цыпин, Г. М. (2003). *Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие*. Москва: Издательский центр «Академия».
217. Цыпин, Г. М. (2011). *Музыкальная педагогика и исполнительство: Афоризмы, цитаты, изречения*. Москва: Прометей.
218. Шаляпин, Ф. (2014). *Маска и Душа*. Москва: «Єксмо» ООО,.
219. Шинкарук, В. И. (Ред.). (1986). *Философский словарь* (изд. 2-е). Москва: Политиздат.
220. Шульпяков, О. (1976). О характере слухо-моторных отношений в исполнительском процессе. *Советская музыка*, 9, 113-118.
221. Щапов, А. П. (1968). *Некоторые вопросы фортепианной техники*. Москва: Музыка.
222. Щербініна, О. М. (2005). *Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ.
223. Щербініна, О. М. (2015). Сучасні тенденції розвитку професійної музичної освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя: Психолого-педагогічні науки*, 1, 70-72. Отримано з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2015_1_17
224. Щербініна, О. М. (2016). Музично-конкурсна практика: тенденції розвитку. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя: Психолого-педагогічні науки*, 3, 50-53.
225. Щербініна, О. М. (2018). Професійна діяльність музиканта-педагога:

- Сучасні вимоги та критерії оцінювання. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя: Психолого-педагогічні науки*, 1(II), 85-90.
226. Щетинская, Н. Б. (2005). *Развитие личностной саморегуляции музыканта-исполнителя в процессе профессиональной подготовки в вузе.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Краснодарский государственный институт культуры и искусств, Краснодар. Получено из <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/razvitie-lichnostnoj-samoreguljacji-muzykanta-ispolnitelja-v-processe.html>
227. Щолокова, О. П. (1996). *Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя.* Київ: ІЗМН.
228. Щукина, Г. И. (1988). *Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся.* Москва: Педагогика.
229. Эльконин, Д. Б. (1989). *Избранные психологические труды.* Москва: Педагогика.
230. Юник, Д. Г. (2011). Виконавська надійність митців музичного мистецтва: Концептуальний аспект. *Теорія та методика мистецької освіти: Наукова школа Галини Микитівни Падалки*, стр. 121-150.
231. Юник, Д. Г. (2011). *Теорія та методика формування виконавської надійності музикантів-інструменталістів.* (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
232. Юник, Д. Г. (2012). Завадостійкість у виконавській діяльності митців музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 16, 168-174.
233. Юник, Т. І. (1996). *Удосконалення методики запам'ятовування музичного тексту як засіб розвитку виконавської майстерності студентів-піаністів.* (Дис. канд. пед. наук), Київський державний інститут культури, Київ.
234. Юрьева, Е. Г. (2008). *Развитие самоконтроля студентов в условиях сочетания организационных форм процесса обучения в учреждениях среднего профессионального образования.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Ом. гос. пед. ун-т, Омск. Получено из <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/razvitie->

[samokontrolja-studentov-v-uslovijah-sochetanija-organizacionnyh-form.html](#)

235. Яворский, Б. Л. (1987). *Избранные труды* (Т. 2 ч.1). (Д. Д. Шостакович, Ред.) Москва.
236. Яворский, Б. Л. (1990). *Строение музыкальной речи*. Москва: Музыка.
237. Якобсон, П. М. (1969). *Психологические проблемы мотивации поведения человека*. Москва: Просвещение.
238. Яковлев, В. С. (2010). Теоретическая модель формирования музыкальноисполнительской компетентности будущего учителя музыки. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. Получено из <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskaya-model-formirovaniya-muzykalno-ispolnitelskoj-kompetentnosti-buduschego-uchitelya-muzyki>
239. Яконюк, В. П. (1993). *Музыкант: Потребность: Деятельность*. Минск: Белорусская академия музыки
240. Bratman, M. (1987). *Intention, Plans, and Practical Reason*. Cambridge: Harvard University Press. (Re-issued CSLI Publications 1999.). Retrieved from <http://www.mapageweb.umontreal.ca/laurier/textes/Phi-6330-H12/Bratman-Intention-Belief-Instrumental-Rationality-09.pdf>
241. Chaffin, R., & Imreh, G. (1997). "Pulling teeth and torture": Musical memory and problem solving. *Thinking and Reasoning*, 3(4), 315-336. Retrieved from <https://musiclab.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/290/2013/10/Pulling-Teeth-Chaffin-1997.pdf>
242. Chaffin, R., & Logan, T. (2006). Practicing perfection: How concert soloists prepare for performance. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2-3), 113-130. Получено из <http://www.ac-psych.org/en/download-pdf/volume/2/issue/2/id/13>
243. Ginsborg, J. (2004). Strategies for memorizing music. In A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance* (pp. 123–142). Oxford: Oxford University Press. Retrieved from <https://www.google.com/books?hl=ru&lr=&id=5vvY2BDWZjEC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Musical+excellence:+strategies+and+techniques+to+enhance+performance&ots=pvgWPmlcra&sig=HIK8>

Xo8VVvhWV175JPfG3m8z38w

244. Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3(1), 5-39. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01323661>
245. Grinchenko, A. M. (2014). The theoretical model of music-performance self-control of piano students in interpreting music pieces. *Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: The way to integration*, 5, 123–130.
246. Hallam, S. (1995). Professional musicians' approaches to the learning and interpretation of music. *Psychology of Music*, 23(2), 111-128. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/247269961_Professional_Musicians'_Approaches_to_the_Learning_and_Interpretation_of_Music
247. Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91-106. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/248981373_Self-regulation_strategies_used_by_student_musicians_during_music_practice
248. McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2011). Self-regulation interventions and the development of music expertise. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge. Retrieved from <https://books.google.com.ua/books?id=XfOYV0lwzGgC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>
249. Miklaszewski, K. (1989). A case study of a pianist preparing a musical performance. *Psychology of Music*, 95-109. Получено из <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0305735689172001>
250. Pike, P. D. (2017). Exploring self-regulation through a reflective practicum: A case study of improvement through mindful piano practice. *Music Education Research*, 19(4), 398-409. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613808.2017.1356813>
251. Porter, L., & Lawler, E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, IL: Irwin-Dorsey. Retrieved from

- <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002194366900600309>
252. Ritchie, L., & Williamon, A. (2013). Measuring Musical Self-Regulation: Linking Processes, Skills, and Beliefs. *Journal of Education and Training Studies*, 1(1), 106-117. Retrieved from <https://doi.org/10.11114/jets.v1i1.81>
253. Rotar Pance, B. (2006). *Motivacija – ključ h glasbi*. (Š. Krapše, Ured.) Nova Gorica: Educa. Pridobljeno iz <https://www.bukla.si/knjigarna/umetnost/glasba/motivacija-kljuc-h-glasbi.html>
254. Shcholokova, O., & Ding Yun. (2015). Pedagogical Principles of Young Pupils' Music Culture Formation in Piano Teaching Process. *Intellectual Archive*, 4(6 (November)), 160–169. Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/10143>
255. Shcholokova, O., & Wang Xue. (2016). Modern Views on the Problem Piano Tone Production in the Musical-Pedagogical Literature. *Intellectual Archive*, 5(6, November/December), 81-90. Retrieved from http://www.intellectualarchive.com/Journal_Files/IAJ_2016_11.pdf#page=85
256. Sloboda, J. A. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. New York: Oxford Press. Retrieved from <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780198521280.001.0001/acprof-9780198521280-chapter-7>
257. Sternberg, R. J. (1996). *Successful Intelligence*. New York: Simon Schuster.
258. Sternberg, R. J., & Kaufman, J. C. (1998). Human Abilities. In *Annual Review of Psychology* (Vol. 49, pp. 479-502). Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/d4f0/9d531a19206aac82ba17f0c8fe09b051ae4b.pdf>

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОГО САМОКОНТРОЛЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

2.1. Музично-виконавський самоконтроль в методичній та науковій спадщині: узагальнення методичних факторів та принципів

Музично-виконавський самоконтроль – це синтезований феномен, що має багатофункціональні можливості, які поширюються на слухові та стильові уявлення, на виконання технічних завдань та реалізацію художньо-інтерпретаційної авторської виконавської концепції музичного твору; отже він впливає на усі творчі та технологічні процеси, які потребують самокоригування психологічного стану та моніторингу якості гри на інструменті [34]. Концентрація усіх зусиль піаніста проявляється під час концертного виступу, котрий також потребує майстерного володіння самоконтролем уже на творчому рівні інтерпретації художнього образу та смислової ідеї твору.

У попередньому розділі було розглянуто феномен самоконтролю в міждисциплінарній проекції: *фізіологічній, психофізіологічній, психологічній, педагогічній, музично-психологічній, фортепіанно-педагогічній*. Розглядання самоконтролю в контексті *міждисциплінарних* зв'язків підтвердило його синтезований характер і функціональну різноспрямованість [30]. Це зумовило необхідність обрати декілька підходів для визначення принципів та усього методичного комплексу формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано.

Нагадаємо, що поняття «підхід» у педагогічній науці визначає стратегію і тактику дослідницької та практичної роботи. На думку С.Савченко, підхід є специфічною концептуальною основою освітньої парадигми, що вказує на способи побудови освітньої системи [45, 90]. Підхід є тим ґрунтом, що дозволяє цілісно формувати компетентність майбутніх фахівців. Розуміння наукових

підходів як «теоретично обґрунтованих практичних шляхів реалізації тих чи інших принципів та комплексів, і заснованих на них ідей» [124], спрямовано на «принципову методологічну орієнтацію дослідження, як точку зору, з якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), як поняття або принцип, що керує загальною стратегією дослідження» [140, 69].

У педагогічних дослідженнях вибір наукових підходів зумовлений визначенням та науковим обґрунтуванням факторів, що впливають на досліджуваний феномен. Так, враховуючи всю складність, багатоконпонентність та багатовекторність музично-виконавського самоконтролю вважаємо доцільним застосування *полімодального* підходу [32].

Аналіз літератури виявив, що поняття «полімодальність» використовується переважно в психологічних (А.Ананьєв [1], В.Курбатов [73], А.Леонт'єв [77]) і педагогічних дослідженнях, зокрема з лінгвістики (Б.Беляєв, А.Волоскович [21], О. Григор'єва, Ю.Молодкіна [93]). У наявних роботах з музичної педагогіки полімодальність використовується О.Ребровою під час дослідження та формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії [109]. У розвитку окремих фортепіанно-виконавських умінь дослідники також застосовують полімодальний підхід, який дозволяє відстежити функціонування різних модусів сприйняття, відчуття, уявлення засобів музичної виразності у їх співвідношенням з художнім образом. Йдеться про полімодальність виявлення тембральності (Бай Бінь [5], Н.Мозгальова [92]), уявлень (Лі Юе [82], М.Матковська [87], О.Щербініна [139]), темпо-ритмічних та артикуляційних умінь та відповідних до них здібностей (Вей Сімін [20], Лу Чен [84]) та ін [32].

До полімодального явища ми також відносимо процес синестезії (з грец. *synaisthesis*- «одночасне відчуття»), що означає «таке злиття якостей різних сфер чутливості, коли якості однієї модальності переносяться на іншу, різнорідну» [112, 192]; і тим самим «утворюють взаємозв'язок різномодальних характеристик предметів і явищ дійсності» [47]. Синестезійності художньої свідомості властиве індивідуальне поєднання психофізіологічних відчуттів, переживань, уявлень. Важливо відзначити,

що сінестезійні зв'язки легко формуються за допомогою прийому звуковидобування «хапання-взяття», в яких звукові і тактильні відчуття поєднуються одночасно. М'які дотики, легкі дотики, ніжне взяття, з одного боку, енергійне *sforzando*, потужне *pesanto*, войовниче *martellato*, з іншого, – у всьому різноманітті проміжних відтінків цей прийом себе виправдовує. Ми припускаємо, що синестезія в стресовій ситуації здатна допомогти зняти психологічне напруження, шляхом переносу концентрації уваги з зовнішньої ситуації на внутрішній стан, тобто через уяву викликати потрібні образні асоціації і тактильні відчуття [32].

Отже, модальність у контексті нашого дослідження дає можливість розглядати діяльність різних рецепторів як модусів: слух, образну уяву, тактильні відчуття, сінестезійне сприйняття. Звернемо увагу на перші три модуси (слух, образну уяву, тактильні відчуття). Саме функціональна відмінність, але об'єднана в одній діяльності, має сенс у виконавському процесі та формуванні музично-виконавського самоконтролю. У поєднанні між собою вони дають гармонійні з'єднання:

✓ слух – уява – (слухове уявлення) – тембральність, якість звуку; можливість сформувати музичний еталон;

✓ слух – тактильні відчуття – (слухові уявлення народжують піаністичні відчуття, коли досягається синхронність між слуханням і моторними діями; такий діалог здатний відповідати за дотримання виконання твору за уявним еталоном з відповідною якістю звуковидобування; особливо слухові і тактильні відчуття важливі, коли «слухаєш себе, нібито, з боку»);

✓ уява – тактильні відчуття – (тактильні уявлення) – відчуття необхідного художньо-музичного образу [32].

Таким чином, у нас вибудовується послідовність: уявлення – відчуття – сприйняття, в якій можливі накладення та суміщення модальностей: образно-слухової уяви, тактильного відчуття і сприйняття уявного музичного твору. В них реалізується, формується і функціонує музично-виконавський самоконтроль. У сприйнятті відбувається якісний контроль того, що ми робимо, а саме, контроль слуховий; у відчутті тактильності у піаністичному апараті виникає рефлексія

художньо-музичних образів, яка допомагає здійснювати контроль над інтерпретацією твору [32].

Якщо ж ми розглянемо когнітивні процеси, що сприяють формуванню музично-виконавського самоконтролю, то можна відзначити наступне: увага дає здатність утримувати «фокус» контролю; пам'ять як «архів» досвіду знижує ймовірність допущення помилок; мислення відповідає за рівень якості аналізу, зіставлення та корекції [32].

Отже полімодальний підхід було обрано на основі фактору міждисциплінарності досліджень самоконтролю та полімодальності його як феномену у музично-виконавській діяльності.

Наступним фактором, на який була звернута увага у дослідженні – *фактор індивідуально-психофізіологічних виконавських можливостей*. Він пов'язаний із фізіологічними властивостями організму людини: координацією процесів збудження і гальмування у нейронних структурах й утворенням умовних рефлексів, типологією ВНД, та фізичними системами сприйняття людини: руховою, дотиковою, слуховою, зоровою. Фізіологічні особливості, утворюючи внутрішній потенціал особистості, впливають на формування і розвиток здібностей (когнітивних, сенсорно-моторних, музичних), емоційну сферу і, безсумнівно, на вміння володіти собою (самоконтроль піаніста) [34]. Відповідно до визначеного фактору обраний **антропологічний підхід**.

Аналіз літератури показав, що, даний підхід частіше вживається в контексті філософської (О.Больнов [14], А.Гелен [133], Л.Задорожна [46], Г.Плеснер [105], М.Шелер [131]) і педагогічної антропології (Є.Белякова [10], З.Васильєва [19], П.Гуревич [37], П.Каптерев [55], Г.Корнетов [64], В.Риндак [114], К.Ушинський [123], А.Фірсова [124]). Так склалося, що спрямованість філософської антропології (від грец. 'Ανθρωπος – людина і λόγος – вчення) на пізнання категорії людини, зумовила зближення і послужила основним початком антропологічного підходу в педагогіці. Як відзначають учені, антропологічний підхід у педагогіці виступає «цілісною системою ідей, орієнтованих на людину як предмет пізнання, що виконує гносеологічну, прогностичну і нормативно-

праксеологічну функції, реалізовані на концептуально-теоретичному і процесуально-діяльнісному рівнях методологічного підходу в педагогічному дослідженні» [124], а також «методом і одночасно інструментарієм для формування цілісності людини, його цілісної культури» [114]. Застосування антропологічного підходу в нашому дослідженні дає можливість через історичний аспект простежити розвиток інструментальних шкіл, з метою виявлення синтезу (взаємодії) фізіології (технічного початку) і свідомості. Що дозволить нам розглядати психофізіологічні можливості особистості в контексті регуляторної діяльності виконавського процесу.

Історія еволюції музично-виконавських шкіл засвідчує, що застосування антропологічного підходу здійснювалося «анатомо-фізіологічною» (Р.Брейтгаупт, Л.Деппе, Е.Тетцель, Ф.Штейнгаузом [136]) і «психотехнічною» (В.Бардас [6], Ф. Бузоні [16], Й.Гофман [27], К.Леймер [76], К.Мартінсен [86], інші) школами. Представниками обох шкіл відбувалася спроба науково обґрунтувати процес музичної діяльності. Так представники першої школи спираються на дослідження в галузі анатомії і фізіології, на методичні узагальнення музикантів-практиків, і заперечують роль свідомості в побудові рухів. «Закономірність і повна несвідомість – ось сутність усіх процесів руху (музично-ігрового)» [136, 35]. Останнє свідчить про відсутність свідомо-осмисленого виконання, а значить не сприяє формуванню самоконтролю. Дане положення налаштовує учнів тільки на багаторазові пальцеві вправи, при цьому може зберігатися м'язова скутість, а значить звукова неясність, і як наслідок – відсутність художнього наповнення, тобто відбувається непотрібна втрата часу без рішення творчих завдань. Відомі навіть такі виняткові приклади, коли внаслідок надто тривалих піаністичних тренувань виникали професійні захворювання піаністичного апарату (О.Скрябін, Р.Шуман).

Звичайно, не можна не погодитися з важливістю фізіологічного аспекту, оскільки у виконавстві будь-яка педагогічна проблема має відношення до того, «що» та «як» роблять руки під час гри на інструменті. Дійсно, у виконавському процесі існує принципова відмінність між простим натисканням на клавіші, як чисто фізичним явищем, і взяттям звуку, коли мова йде про створення музично-

емоційного образу, щоб уникнути формальної гри на інструменті. Якісне звучання як психофізіологічна дія, вимагає емоційного ставлення особистості.

Згідно з формулюванням А.Запорожца «пусковим імпульсом для певних дій і переживань» є мовленнєве позначення способу дії [48, 201]. Тому у «натисканні звуків-клавіш» відбивається творчий характер ігрових дій, що обумовлює найбільш ефективний самоконтроль який заснований на уявленні майбутнього результату [119]. Процес звуковидобування буде усвідомленими, контрольованим і цілеспрямованим, що дозволить його нескінченно удосконалювати і розвивати, домагаючись максимальних творчих результатів [119].

Повертаючись до розгляду інструментальних шкіл, ми знаходимо методичне вирішення проблем функціонування свідомості і слухового контролю в положеннях «психотехнічної» школи. Термін «психотехнічний» введений К.Станіславським, але використаний Г.Коганом для визначення напрямку у теорії піанізму. У його основі полягала розумова, аналітична робота піаніста [97, 50]. Синтезом цих ідей стала «теорія єдності», в якій «Думка і дія – неодмінні учасники побудови художнього образу» [137, 219]. Г.Коган, як яскравий представник цього напрямку, у своїх роботах стверджує домінування «слухового методу» навчання [62]. Є.Новаковська вказує, що, основна властивість цього методу полягає «...в активному включенні свідомості на стадії чіткого уявлення про мету руху, ясного «слухання» кожного звуку, того, що згодом отримало назву *передчуття*, як обов'язкова умова і основа для відбору і визначення рухових прийомів, так і виконавського процесу в цілому» [98]. У межах цього методу пальці називали такими, «що чують» (Ф.Блуменфельд), які формують «внутрішні уявлення образу дій» [48].

Примітний той факт, що вчені Л.Карпов [58] і Є.Новаковська [98] у ході дослідження методів з розвитку виконавської майстерності виділили метод, що виражає сутність антропологічного підходу – «психофізіологічний» метод, в якому, за словами Є.Новаковської, відбувається «взаємодія і взаємовплив художнього образу-стимулу і руху-дії» [98].

У цьому ж ракурсі Н.Тихомирова розглядає цілісний круг психологічних явищ – роботи сприйняття, мислення, уяви, пам'яті, емоційно-чуттєвої сфери, пов'язаних з

процесом утворення художнього образу, індивідуально-своєрідної інтерпретації музичного твору; у сукупності з фізіологічними процесами: моторно-рухові вміння і навички, які є виразниками цих намірів у спеціальних рухових діях [121].

Саме психофізіологічна спрямованість, заснована на свідомому ставленні і самоконтролі, згодом виправдала себе, виховавши цілу плеяду видатних музикантів. Таким чином, кожна з утворених шкіл, робила спробу встановити і обґрунтувати взаємозв'язок між природними можливостями і виконавським процесом, що дозволяє нам наблизитися до розуміння значущості психофізіологічних здібностей людини та їх впливу на формування самоконтролю.

Потрібно відзначити, що психофізіологічні властивості вивчаються і враховуються вченими у зв'язку з розвитком здібностей. Серед музично-виконавських здібностей, розглянутих вченою С.Корляковою, ми вважаємо за необхідне виділити психомоторну здатність [63]. Реалізована в рамках виконавської техніки, ця здатність, за словами вченої, відноситься до силових, часових та просторових характеристик рухів, а також до їх запам'ятовування.

Наприклад, *силовий конструкт*, пов'язаний з напругою м'язів, їх силою і психомоторною диференціацією зусилля, впливає на якість звуку, його динаміку, артикуляцію, формування «почуття клавіатури». Він ґрунтується на функціонуванні такого психофізіологічного процесу, як відчуття. Як основа фізіологічного аспекту виконавського процесу, різноманітні відчуття (слухові, тактильні, кінестетичні і ритмічні) дають можливість виконувати стилістично різні музичні твори (Й.Брамса, К.Дебюссі, Ф.Ліста, В.Моцарта, С.Рахманінова, Ф.Шопена). З іншого боку, музикант, контролюючи свої тактильні і кінестетичні відчуття, здійснює саморегуляцію моторних дій, і в поєднанні зі слуховими відчуттями отримує можливість здійснювати внутрішнє самоналаштування.

Часовий конструкт виявляється у швидкості рухів і витривалості рухового апарату, тобто в умінні тривало виконувати роботу без зниження рівня її якості. Як відомо, виконання віртуозних творів незалежно від виду техніки (крупної, дрібної), вимагає певної витривалості і швидкості рухів (економних і точних). Тому, з огляду на високе навантаження на піаністичний апарат, необхідно

контролювати моменти чергування концентрації та розслаблення – це сприяє усуненню скутості рук та розвитку вміння відчувати «спокій» у швидкому темпі.

Просторовий конструкт відзначається в координації рухів та в умінні ними управляти. Особливо явно проявляється він під час виконання «стрибків», яке вимагає від піаніста концентрованої уваги, а у разі автоматизації рухів, виконує роль самоконтролю (приклад: Л.Бетховен «15 Героїчних варіацій з фугою»). Означене уміння дозволяє здійснювати контроль за неузгодженими рухами в повільному і швидкому темпах. Наприклад, коли виконавські навички, сформовані в повільному темпі, не можна механічно переносити в швидкий темп, контроль над координацією рухів допомагає виконавцю усвідомлювати повільний темп як швидкий в збільшенні [80]. У даному випадку всі рухові процеси мають безпосереднє відношення до кінестетичних відчуттів. Завдяки їм, людина із закритими очима може визначити положення і рух частин тіла [112], що дозволяє з урахуванням досвіду і практики, виробити зорово-рухову координацію, відчуття відстаней у скачках, можливість не дивитися на клавіши і довіряти своїм рукам. Таким чином, відчуття (тактильні, кінестетичні) формують музично-виконавський самоконтроль психомоторних дій на фізіологічному рівні, а зі слуховими відчуттями можливо рефлексивно звукове втілення уявленого звучання.

Потрібно відзначити, що в рамках даного підходу щодо формування самоконтролю може бути доречним врахування особливостей темпераменту, тому що характер реагування на події, що раптово можуть виникнути під час виконання, тісно пов'язаний з цими природними даними. Наприклад, холерикові буде потрібно більше часу для заспокоєння, самовладання і відповідно, включення самоконтролю. У меланхоліків переважають гальмівні процеси, які вимагають активізації та лабільності контролю в різних видах діяльності. Отож, кожен темперамент має свій психоемоційний прояв і вплив на швидкість формування самоконтролю, що вимагає відповідного індивідуального підходу до його формування [34].

Отже, застосування антропологічного підходу дозволило розглянути існуючу проблему балансу свідомого і моторного початків і виявити причетність психофізіологічного аспекту до формування музично-виконавської самоконтролю

піаніста [31]. А саме, взаємозв'язок моторики (відповідно, тактильних і кінестетичних відчуттів) і слуху (слухових відчуттів) на якісному рівні – це вже є контроль, тому що реалізується слухове уявлення через рухи у виконавському процесі.

Музично-виконавський процес є зосередженням тривалого вдумливого вивчення музичного твору, що включає домашню роботу, роботу з викладачем у класі, репетиції виступу. І кожен з цих етапів вимагає усвідомлених дій: самооцінки, коригування та регулювання виникаючих недоліків під час виконання. Ці рефлексивні дії постійно супроводжують виконавській процес. Вони дозволяють перебувати музиканту в невинному творчому пошуку. Бачення і слухання своїх недоліків під час гри дають можливість поліпшувати інтерпретаційну роботу, удосконалювати виконання, сприяти саморозвитку.

Відповідно до *художньо-інтерпретаційного* фактору нами був визначений **творчо-рефлексивний підхід**. Звернення до рефлексії було не випадковим, оскільки вона є механізмом процесу саморегуляції, а самоконтроль, як розглядалося раніше, виступає його атрибутом. Рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад, відображення), як фізіологічний акт близький до поняття «рефлекс». Між тим вчена Н.Шатова, вивчаючи подібності та відмінності цих двох понять, констатує наступне: для рефлексу характерна мимовільна реакція організму (тобто свідомо неконтрольована), в якій об'єктом дії є будь-яка фізіологічна і психічна система організму; у випадку з рефлексією – це довільна реакція, що здійснюється за законами умовних рефлексів, а об'єктом дії є свідомість і мислення [130].

На думку вчених, рефлексія, будучи продуктом свідомості та умовою його існування, дозволяє переосмислювати свої думки та особливості психічного стану (А.Прохоров, А.Чернов [108]), а також виступає механізмом розумових процесів (Є.Плеханов [106], В.Шадриков [129], Г.Щедровицкий [138]), таких як: аналіз, синтез, оцінювання, де в процесі саморегуляції відбувається рефлексування самооцінки, коригування та регулювання своїх дій (Н.Ємеліна [43], А.Карпов[57], Д.Леонт'єв, А.Аверіна, [78], В.Шадриков [129]). Останні так само як і розумові операції перетинаються з пізнавальною діяльністю, тобто когнітивними процесами. І якщо розглядати когнітивні процеси з точки зору корисного

(продуктивного) коефіцієнта у формуванні самоконтролю, можна відзначити наступне: увага забезпечує здатність утримувати «фокус» контролю; пам'ять як «архів» досвіду знижує ймовірність допущення помилок; мислення – рівень якості аналізу, зіставлення і корекції; уявлення – можливість сформувати музичний еталон; сприйняття слухове – якість самоконтролю; тактильні відчуття – якість відтворення уявленого музичного твору.

Слід зазначити, що рефлексія, спрямована на пізнання власного «я», ґрунтується на функції зворотного зв'язку і може здійснюватися у формі внутрішнього діалогу і відображати процеси, що відбуваються в ньому (В.Ізмагурова, А.Россохін [110]). Як зазначають учені, внутрішній діалог, як і рефлексія, служить процесуальною характеристикою свідомості суб'єкта (хоча результат його протікання, як і результат рефлексії, може бути не до кінця усвідомленим). Якщо завдання рефлексії полягає в усвідомленні зовнішнього і внутрішнього досвіду та його відображення у формі певного сенсу, то завдання внутрішнього діалогу – у породженні нового сенсу. Вчені (В.Ізмагурова, А.Россохін [110]) вважають, що під час внутрішнього діалогу, спрямованого на переробку особистісних і емоційно значущих змістів свідомості і самосвідомості суб'єкта, відбувається народження нових, систематизація та перетворення колишніх смислів. Такі контексти свідчать про оновлення і трансформацію колишніх змістів свідомості. Тому високий рівень рефлексії спільно із внутрішнім діалогом дають можливість музикантові перебувати у невпинному творчому пошуку: покращувати раніше вивчені твори, шляхом переглядання інтерпретаційних смислових моментів і перетворення їх на новий рівень; звертаючись до виконавського досвіду допрацьовувати музичні твори у свідомості з подальшим втіленням на інструменті.

Наприклад, вчений В.Каліцький пропонує трактувати музичний діалог як сучасний виконавсько-інтерпретаторській концепт [53, 8].

Ми вважаємо, що саме наявність діалогу свідчить про присутність рефлексивності у творчому процесі. У зв'язку з цим нами виокремлено такі можливі прояви рефлексії-діалогу:

- опосередкований діалог виконавця з композитором (рефлексія допомагає знаходженню інтерпретації через прочитання і розшифрування нотного запису);

- діалог виконавця зі слухачами, а саме установка резонансної ситуації через саморегуляцію (рефлексія сприяє внутрішньому психологічному контакту зі слухачами, своєю грою захоплювати увагу публіки);

- діалог із самим собою: керувати емоціями, переспрямовувати психічну напругу, самопереконувати, самодомовлятися, самокерувати, таким чином, бути у дуєті зі своїм психічним станом;

- творчий діалог, коли у виконанні бере участь декілька осіб (ансамбль); оскільки у кожного музиканта формується своя інтерпретація, то для гри в ансамблі необхідна внутрішня корекція своїх відчуттів, уявлень, тобто саморегуляція.

Цей різновид діалогу розуміється вченими (М. Бахтін [9], В.Библер [12], М.Бубер, Ж.Дерріда [41], Т.Длугач [42], Є.Купріна [72] та багато інших), як співтворчість. Наприклад, Є.Купріна, визначає співтворчу музично-виконавську діяльність як «багаторівневий і багатокомпонентний системний художній феномен, зі своєю характерною динамікою, що відображає діалогічну інтегровану специфіку і закономірності роботи музикантів, у ході якої відбувається їх професійний та особистий саморозвиток. Це інтерактивний творчий процес креативної об'єктивації інтерпретаторського «прочитання» музикантами художньо-образного змісту музичного твору з метою його максимального розкриття» [72, 29]. На думку Д.Кірнарської [60, 26] процес саморегуляції у даному випадку має три фази:

1) попереднє емоційно-естетичне «зараження» художнім матеріалом музичного твору;

2) емоційно-естетична ідентифікація з художнім світом музики;

3) реалізація і коректування своєї емоційно-естетичної «стенограми» у ході реального музично-педагогічного спілкування» [60, 26].

Таким чином, у цьому виді діалогу-співтворчості, зберігаються всі етапи проходження процесу саморегуляції: уявлення – зіставлення – виконання – корекція. Можна припустити, що рефлексія, виступаючи формою діалогу,

відображає процес саморегуляції, у якій самоконтроль може функціонувати досить гнучко, проявляючись в індивідуальному музичному мисленні і в накопиченому досвіді виконавської практики. Внутрішній діалог, функціонуючи паралельно з рефлексією, впливає на самосвідомість, самооцінку і сприяє трансформації самої особистості, а значить, набувається можливість оволодіння різними видами контролю. Діалог дає можливість осмислити самоконтроль, усвідомити його якість, відповідно посилити або послабити рівень самоконтролю при необхідності. Як внутрішній пошук сенсу, діалог дозволяє проаналізувати, «що» та «як» піддалося контролю під час гри; методом самонавіювання забезпечувати психологічне налаштування на сцені, вдаватися до втихомирення свого страху, переосмислюючи ситуацію у момент очікування. А в момент виконання спочатку проконтролювати відчуття внутрішньої фізичної свободи, відчутти часовий простір, «виманити емоцію», що і стане поштовхом до інтуїтивного чуття і натхнення, активізації слухового сприйняття.

Слід зауважити, що рефлексивний стан має місце в творчій роботі музиканта-піаніста на момент «включення» і відносного «відключення» самоконтролю. Згідно так званому «тимчасовому» принципу, рефлексія розділяється на три види [57]:

- ситуативна (актуальна) – аналіз того, що відбувається і самоконтроль у поточній ситуації;
- ретроспективна – схильність до аналізу вже виконаної діяльності, аналіз допущених помилок;
- перспективна – планування і прогнозування майбутньої діяльності.

Вищевикладене дає досить чітке уявлення про залежність самоконтролю (і в ньому рефлексії) від етапу роботи над музичним твором. Якщо ситуативна рефлексія пов'язана з контролем початкового етапу (від розбору до вивчення напам'ять), включає роботу над деталями, налагодження слухомоторної координації; то ретроспективна має на увазі контроль і корекцію вже цілого виконаного твору, тобто другий етап у роботі музиканта. До цього моменту деякі рухи автоматизуються, частково зникає внутрішнє напруження, а

контролююча функція триває, але можливо, носить не настільки деталізований характер. Окремо хотілося б відзначити останній вид рефлексії.

Як відомо, зовнішні дії піаніста залежать від його внутрішньої діяльності, тому виконавська діяльність має на увазі «передчуття» і «передбачення». Про це свідчить перспективна рефлексія, тобто прогнозування, планування майбутньої діяльності. На необхідність проектування вказує психолог С.Щедровицький. Учений, розглядаючи рефлексію як фактор діяльності, вбачає потребу в рефлексії передбачення (передчуття), тобто відчуття того, що може бути, до того, як це реально здійсниться [138, 221]. Таке передбачення спирається на аналіз, досвід попередніх етапів для чого і є необхідним навик рефлексії – «звернення назад» [138, 319]. Рефлексивне уявлення, на думку В.Усова, дає можливість знаходження методів і способів дій, а творчий компонент визначає передбачення як процес формування проектних рішень, створення образів можливої дії [122].

У піаністичній діяльності проектування, як уявлення кінцевого результату, методично можливо через процеси передчуття і передбачення бажаного насправді [118]. Видатні музиканти (С.Блуменфельд, К.Мартінсен, Г.Ципін), вважали уявлення в розумі передбачуваного результату основою ігрової стадії роботи. Якщо передчуття пов'язано з роботою внутрішнього слуху, відсутністю подолання технічних складнощів, то воно дозволяє уявити і скоригувати необхідний варіант виконання. Отже процес передбачення є наслідком передчуття і проявляється у вигляді передчасного відчуття рухів. Рухи, викликані м'язовими відчуттями ще називають ідеомоторними актами (грец. idea- ідея, образ і лат. motor - що приводить в рух). Суть ідеомоторики, як складової психомоторики, полягає в тому, що варто подумки уявити моторну дію, і м'язова система активізується як у реальній дії [118]. Але якщо ми не плануємо виконувати рух, а тільки думаємо про нього, це називається ідеомоторним чином дії. Синонімом ідеомоторного способу руху є поняття «динамічний стереотип» [18]. Дане поняття розглядалося нами в розділі 1.1 як фізіологічна основа формування навичок.

Як показує практика, передчуття і передбачення – це два найважливіших процеси. З одного боку, передчуття дозволяє студентові, який не має належної

підготовки, уявити виконання твору подумки, з подальшим внесенням інтерпретаційних корекцій. І тим самим мотивувати всі наступні етапи роботи над музичним твором. З іншого боку, уявивши той чи інший пасаж, мелодію, наші пальці здатні приймати відповідне положення. І чим ясніше буде образне уявлення (передчуття), тим точніше формуються передчуття, виробляються необхідні навички у грі, прибираються мимовільні і неконтрольовані рухи, що в цілому дозволяє прискорити шлях проходження досліджуваного твору. Така взаємозумовленість процесів «що» (передчуття) і «як» (передбачення) викликає схожість з двома іншими процесами – контролем і корекцією, при цьому корекція є наслідком контролю. Ми вважаємо, що в функціонуванні розглянутих процесів формується вміння передбачати наступний ігровий момент, що дає можливість уникнути помилок і, таким чином, спровокувати те, що передбачає самоконтроль по відношенню до виконуваного твору. Хоча виконання – це єдиний багатокomпонентний процес, отже поділ на зовнішні і внутрішні процеси є вельми умовним, все ж таки, в їх взаємодії спостерігається рефлексивність, тобто зовнішні процеси є рефлексією внутрішніх процесів.

На думку вченої А.Гальберштам, у музично-виконавській діяльності можна виділити три рівня професійної рефлексії, а саме [24]:

- професійно-особистісна рефлексія, яка спрямована на осмислення професійної мотивації, самооцінки;
- операційна рефлексія, що забезпечує баланс між слуховими і моторними компонентами виконання, є основним технологічним ресурсом професійного розвитку;
- сценічна рефлексія забезпечує оволодіння механізмами саморегуляції і баланс між емоційно-ототожненої і рефлексивно-відстороненої позиціями свідомості в процесі сценічного виступу (роздвоєність свідомості відбувається на рефлексивному рівні).

З цього приводу, примітне висловлювання В.Лефевра про здатність рефлексії встати у позицію дослідника по відношенню до іншого «персонажу», його діям і думкам (тобто це здатність стати в позицію «спостерігача», «дослідника» або

«контролера» по відношенню до свого тіла, своїм діям, своїм думкам) [79, 16]. Схожа думка висловлена Ю.Кулюткіним, який говорить про те, що механізм саморегуляції полягає в поділі керуючих і контрольних функцій всередині однієї і тієї ж особи, коли людина виступає для самого себе як об'єкт управління, як «я-виконавець», дії якого необхідно відображати, контролювати і організовувати, і коли людина одночасно є для самого себе «я-контролером», тобто суб'єктом управління, такий механізм саморегуляції має сенс назвати рефлексивним за своєю природою (мова йде про рефлексивну регуляцію своїх власних внутрішніх процесів і дій)»[71, 24]. Таким чином, виникає можливість розподілу уваги, коли одна частина спрямована на утримання діяльності, а інша – на самого суб'єкта [110]. Про складність та суперечливість рефлексивних умінь у фортепіанному виконавстві також згадує дослідниця Мінь Шаовей, виокремлюючи серед інших принципи «інтеграції аутокомунікативної і транскомунікативної взаємодії, суб'єктивної семантики» [91, 3]. Отже, тим самим визначає наявність протилежних комунікативних проєкцій у рефлексивних уміннях.

Таким чином, твердження А.Гальберштам стосовно того, що у музично-виконавській практиці немає однозначної думки щодо рефлексивних процесів, що вказує на суперечливу роль рефлексивних процесів, є слушним. Особливо стосовно подвійності процесу музично-педагогічної підготовки до виступу, у якому високі вимоги до розвитку рефлексії суперечать вимогам специфіки безпосередньо сценічної діяльності, коли прояви рефлексії можуть привести до деструктивних наслідків [24].

Подібні судження ми зустрічаємо і стосовно самоконтролю. Більшість музикантів відзначають, що зміна інтенсивності самоконтролю залежить від етапу роботи над твором. Якщо на початковому етапі потрібен рефлексивний активний контроль, то під час вільного художнього виконання, необхідно усунути надмірний контроль, оскільки він може порушити систему автоматизованих навичок, бути непотрібним завантаженням свідомості, при цьому може страждати безпосередність гри, і тьмяніти художній задум твору, що виконується [6, 67]. На даному етапі самоконтроль має неусвідомлений характер, тому благотворно

позначиться на виконанні інтуїтивного відчуття самого виконавця.

Потрібно відзначити, що рефлексія дозволяє відстежувати психоемоційний стан. Відомо, що досить часто вихід на сцену у студентів супроводжується підвищеним емоційним напруженням, викликаним як об'єктивними (страх забути текст, недоопрацьовані складні пасажі, побоювання відсутності звукової якості або задуманої інтерпретації), так і суб'єктивними (присутність публіки, комісії, побоювання критики тощо) факторами, що блокують усі природні піаністичні і художні моменти. Щоб уникнути подібного, потрібно самоконтроль перевести на перемикання ситуації і дати можливість заспокоїтися. У даному випадку внутрішній діалог із самим собою, як прояв рефлексивного самоконтролю, допоможе досягти точки балансу, і тим самим налагодити весь комплекс: художній і моторний. Як зазначає А.Прохоров, рефлексуючи власний психоемоційний стан, людина отримує можливість вчасно і ефективно використовувати різні способи і методи саморегуляції [108].

Отже, творчо-рефлексивний підхід дає можливість розглянути рефлексію як психологічний механізм процесу саморегуляції у творчій діяльності. А саме, рефлексія дозволяє «передчути» і «передбачити» через передчуття кінцевий результат виконуваного твору й цим спрогнозувати майбутню діяльність; усвідомити і здійснити музичну тріаду «композитор - виконавець – слухач»; дає можливість відчувати внутрішню свободу, тобто виконавець відчуває природність, органічність підпорядкування всього організму гри і злиття себе з інструментом. У цілому рефлексивний процес може змінюватися і перетворюватися за рахунок відображення накопиченого досвіду і функціонування внутрішнього діалогу, що дозволяє підвищити в особистості здатність до самоаналізу, самоусвідомлення, самовдосконалення. І як наслідок – рефлексія виступає умовою якості, стабільності і лабільності музично-виконавського самоконтролю, а також практичного втілення теоретично сформульованих методів [34].

Аналіз практики викладання гри на фортепіано дозволив встановити ще один важливий фактор – *якості попередньої підготовки й музично-виконавського досвіду*. Цей фактор обумовлений тим, що рівень функціональної активності

саморегулювання, самоконтролю, саморефлексії, самооцінки залежить від наявності загальних і спеціальних отриманих знань і набутих навичок і умінь, від здатності застосовувати їх у самостійній роботі, у виконавській практиці. Вони, виступаючи спеціальними професійними компетенціями музиканта, є його особистісною характеристикою і тим спеціалізованим «фундаментом», який є необхідним у справі досягнення певних результатів у творчій діяльності майбутнього вчителя музики.

У руслі даного чинника нами обраний *компетентнісний підхід*. Згідно з науковими джерелами в галузі освіти, «компетентність» становить сукупність знань, умінь, навичок, які відображені у теоретично-практичній підготовленості до реалізації на рівні функціональної грамотності [49]; «... системна єдність, що інтегрує особистісні, предметні та інструментальні особливості та засоби» [11]; передбачає оновлення та використання знань у конкретних умовах, гнучкість та критичність мислення, що здатна обирати найбільш оптимальні [128]; дозволяє виявити високий рівень кваліфікації особистості [103, 56], а також виступає якістю, від якої залежать життєві та трудові успіхи фахівця [8] та особистою характеристикою фахівця, який володіє низкою відповідних компетенцій [101]. Але найбільш широко формулює компетентність Н.Сергієнко. Учена зазначає, що «це така форма існування знань, умінь, освіченості в цілому, які зумовлюють особистісну самореалізацію, знаходження тим, хто навчається, свого місця у світі, внаслідок чого освіта, що приводить до компетентності, високо мотивована і посправжньому особистісно орієнтована, тобто забезпечує максимальну затребуваність особистісного потенціалу» [115].

Усі запропоновані визначення не суперечать, а взаємодоповнюють одне одного. Узагальнюючи тлумачення поняття «компетентність» можна характеризувати його як:

- рівень якості підготовки і результат освіти;
- належність і обізнаність у певному виді діяльності;
- наслідок діяльнісного й особистісного досвіду;
- особистісна характеристика фахівця, який володіє певними компетенціями.

Таким чином, компетентність формується у період навчання, розвивається і реалізується у професійній діяльності. Компетентнісний підхід у дослідженнях вітчизняних та закордонних учених (А.Бермус [11], Б. Ельконін, Е.Зеєр [49], І Зимня [50], В.Краєвський [66], Н. Кузьміна [70], А.Маркова [85], О.Пометун, Ю.Татур, В.Химинець, А.Хуторський [127], С.Шишов [135] та ін.) ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітнього процесу, та пов'язаний з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами, забезпечує формування низки компетенцій, якими має оволодіти кожна людина, і може бути реалізованим й перевіреном у процесі виконання конкретною особистістю певного комплексу дій [115].

Отже, застосування компетентнісного підходу в межах нашого дослідження, дає можливість сформувати комплекс особистісно-фахових складових, що мають стати базовою субстанцією в оволодінні студентами-музикантами самоконтролем, як компетенцією музично-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Вивчаючи компетентнісний підхід у музично-педагогічній освіті, ми виявили, що вчені включають самоконтроль до професійної компетенції. Наприклад, С.Булгакова передбачає, ряд професійних компетенцій, серед яких самоконтроль виведений на рівень компетенції [17], а саме:

- інтеграційні музично-виконавські компетенції вчителя;
- креативно-діяльнісна компетенція;
- компетенції психологічної самоорганізації і самоврядування;
- комунікативні особистісно-професійні компетенції.

На відміну від С.Булгакової, Н.Васильєва вважає ядром професійної компетентності вчителя музики музично-виконавську компетентність і визначає її як «інтегративне утворення особистості, що має системну організацію, складну багаторівневу структуру і виступає як сукупність, взаємодія і взаємопроникнення особистісного, когнітивно-діяльнісного і рефлексивного компонентів, ступінь сформованості яких дозволяє вчителю музики ефективно здійснювати музично-виконавську діяльність» [19]. У цьому

випадку самоконтроль присутній у кожному компоненті – безпосередньо або опосередковано.

Потрібно відзначити, що музично-виконавська компетентність учителя музики, а також компетенції що входять до її складу, є результатом не тільки саморозвитку, вони засновані на отриманні студентами спеціальної та професійної підготовки. Слід констатувати, що навчатися до педагогічних університетів поступають абітурієнти з дуже різним рівнем попередньої підготовки. Отже, формування самоконтролю на рівні фахової компетенції безпосередньо залежить від їхньої грамотності, їх фахових умінь у фортепіанно-виконавській сфері.

З огляду на специфіку музичної підготовки, Є.Гаврилова [23] відносить музичну грамотність до професійної функціональної грамотності. За словами вченої, змістовною основою освіти є накопичений людством соціальний досвід, і музична грамотність повинна забезпечити основу всіх його складових (досвіду пізнавальної діяльності, досвіду здійснення способів діяльності, досвіду творчої діяльності та досвіду вироблення емоційно-ціннісних ставлень [21]).

Поняття «функціональна грамотність» поєднує категорію «функція», яка належить до діяльнісної сфери і «грамотність», яка характеризує рівень освіченості людини [113]. Посилаючись на дослідження з функціональної грамотності, ми припускаємо, що стосовно музичної сфери її відрізняє наступне:

- знання музичної мови на нормативному теоретичному рівні;
- знання художньо-семіотичних властивостей музичної мови;
- володіння базовими уміннями щодо відтворення музичної мови, засобів виразності у виконавському процесі;
- наявність еталонно-сміслових уявлень у перцептивному досвіді;

Ці атрибути музичної грамотності є базовими, але вони стають лише основою для розвитку самоконтролю на компетентнісному рівні. Отже, відповідно до кожного атрибуту грамотності має бути сформована компетенція, яка дозволить застосовувати самоконтроль на:

- художньому рівні, спрямованому на вирішення інтерпретаційно-музичних (сміслових, звукових, педальних) завдань;

- на рівні виконавської мобільності, що є актуальною в різноманітних ситуативних кліше виконавського процесу;
- на рівні збагачення перцептивного досвіду диференційованим підходом та установкою: «знати, що слухати і як слухати»;
- на рівні володіння усіма стилями та жанрами;
- на рівні адекватної самооцінки виконавської підготовки.

Такий спектр функціональної грамотності та її проєкції на компетенції уможлиблює формування важливої компетенції, що пронизує усі зазначені аспекти – компетенцію самоконтролю.

І якщо слідувати твердженням про те, що функціонально грамотна особистість здатна накопичувати досвід і застосовувати його в діяльності [113] ми можемо припустити, що особистість здатна накопичувати і досвід саморегуляції (самоконтролю). Як стверджує Ю.Лисюк, досвід саморегулювання є «особистісним утворенням, у якому всі характеристики індивідуальної особистості синтезуються в унікальну структуру, компоненти якої віддзеркалюють емоційну, мотиваційну, когнітивну та волюву сфери особистості» [81]. Досвід, на думку автора, акумулює...знання, уміння та навички, що забезпечують планування, прогнозування та коригування музично-педагогічної діяльності та віддзеркалює рівень розвитку свідомості, духовності, моральних якостей майбутнього музиканта-педагога, ступінь його готовності до самовиховання, самоосвіти та саморозвитку [68]. Тому логічним є твердження, що завдяки здатності до накопичення досвіду і його постійного оновлення в процесі музично-педагогічній діяльності, концентрується саморегуляція, що поступово призводить і до вдосконалення самоконтролю на компетентнісному рівні.

Як відомо, досвід набувається на підставі отриманих знань, умінь і опробуванні їх на практиці. Але з огляду на специфіку фахової музичної освіти майбутніх учителів музики, коли заняття за основного музичного інструменту проводяться індивідуально, шляхом передачі знань від викладача до студента, передаються і успадковуються традиції певної школи.

Таким чином, самоконтроль, як компетенція у комплексі музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики, характеризує ступінь підготовленості до виконавської фахової діяльності на якісному рівні, що характеризується самостійною здатністю до контролювання цієї якості та її коригування.

Відповідно обраним підходам були опрацьовані педагогічні принципи, що спрямовані на методичну роботу з формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано. Обґрунтуємо пропоновані принципи:.

Принцип реалізації особистісного потенціалу орієнтує на врахування психофізіологічних, психоемоційних, розумових задатків для визначення творчого потенціалу і планомірного розвитку індивідуальних здібностей, що охоплюють усі модуси самоконтролю. Рівень їх сформованості впливає на розвиток і функціонування музично-виконавських аспектів.

Принцип акцентуації слухових уявлень у виконавському процесі вказує на необхідність формування звукового образу в уявленнях з метою його використання як еталону виконуваного твору. Відповідно до слухових уявлень формуються і кінестетичні відчуття, які сприяють процесу втілення художнього образу в реальне звучання. Слухові уявлення є важливою складовою у процесі здійснення самокорекції під час виконання музичного твору.

Принцип рефлексії звукового сприйняття у виконавському процесі спрямований на зіставлення уявного звукового образу та його втілення у виконавському процесі гри на фортепіано. Внутрішній механізм даного процесу ґрунтується на взаємодії слухових і кінестетичних відчуттів. Їх злагодженість залежить від включення внутрішнього діалогу у функціонуванні самоконтролю. Внутрішній діалог із самим собою, як прояв рефлексивного самоконтролю, дає можливість музикантові досягти точки балансу і налагодити весь комплекс: художній і моторний; а також перебувати в невпинному творчому пошуку з метою досягнення інтерпретаційної досконалості.

Принцип спонукання до самооцінювання та коригування особистістю власної гри відповідно до уявленого образу. Він базується на створенні таких

умов викладачем, які активізують у студента здатність адекватно оцінити свою гру та здійснити корекцію. Реалізація цього принципу можлива лише за умов наявності рефлексії у виконавському процесі.

Принцип стимулювання саморегуляції пов'язаний зі здатністю накопичувати досвід, до складу якого входять когнітивна, мотиваційна, емоційна та волева сфери особистості. Досвід, спираючись на отримані знання, уміння, навички віддзеркалює рівень розвитку свідомості, духовності, моральних якостей майбутнього музиканта, а також визначає його готовність до «само» процесів: саморегуляції, самоконтролю, саморозвитку, самоосвіти. Завдяки здатності до накопичення досвіду та його постійного оновлення, через реалізацію у музично-педагогічній діяльності, як джерела набуття досвіду саморегулювання, буде поліпшуватися і вдосконалюватися якість самоконтролю як компетенції.

Покажемо у таблиці 2.1. відповідність принципів факторам та науковим підходам.

Таблиця 2.1

Відповідність педагогічних принципів факторам та науковим підходам

№	Фактори	Науково-педагогічні підходи	Загально-педагогічні та специфічні методичні принципи
1	Багатовекторність музично-виконавського самоконтролю	Міждисциплінарний та полімодальний	<i>Принцип реалізації особистісного потенціалу</i> , що орієнтує на врахування психофізіологічних, психоемоційних, розумових та інших задатків та здібностей.
2	Індивідуально-психофізіологічних виконавських можливостей	Антропологічний	<i>Принцип акцентуації слухових уявлень</i> (слухові уявлення впливають на естетичні відчуття та регулюють самокорекцію), що відповідає природним властивостям людини та має індивідуальні ознаки. <i>Принцип реалізації особистісного потенціалу</i>

Продовження таблиці 2.1

3	Художньо-інтерпретаційний	Творчо-рефлексивний	<p><i>Принцип рефлексії звукового сприйняття</i> (стимулювання діалогічності, активізація процесів «передчуття» та передбачення).</p> <p><i>Принцип акцентуації слухових уявлень.</i></p>
4	Якості попередньої підготовки й музично-виконавського досвіду	Компетентнісний	<p><i>Принцип спонукання до самооцінювання та коригування особистості власної гри.</i></p> <p><i>Принцип стимулювання саморегуляції.</i></p>

Як можна побачити у таблиці, визначені підходи мають логічний зв'язок. Так міждисциплінарний та полімодальний підходи складають теоретичну основу поліфункціональності самоконтролю. Антропологічний підхід враховує індивідуальні можливості і націлює на впровадження диференційованого формування самоконтролю у методології. Творчо-рефлексивний має практичну спрямованість, піднімає самоконтроль на рівень художньо-інтерпретаційного розуміння музичного твору. Компетентнісний підхід через практику та досвід культивує самоконтроль як фахову якість майбутнього вчителя музики. Отже, обрані нами підходи межують з теорією, методикою та виконавською практикою.

Обрані педагогічні принципи мають інтегрований характер та відповідають різним підходам, що зумовлює оптимальність обраної методології.

2.2. Педагогічні умови і методи формування музично-виконавського самоконтролю

На основі визначених наукових підходів та педагогічних принципів було розроблено – цілеспрямовано створені чи використовувані обставини (Г.Падалка [102]), які мають забезпечувати ефективність формування музично-виконавського самоконтролю. Вже на основі обраних умов розроблялися й

методи їх реалізації у процесі навчання гри на фортепіано. Широке застосування феномену самоконтролю у педагогічному, освітньому і виконавському процесах зумовило уточнення низки компетенцій та умінь майбутнього вчителя музики, які пов'язані з розвитком та формуванням музично-виконавського самоконтролю. Йдеться про такі уміння: *психо-когнітивні, рефлексивні, виконавсько-вольові, інформаційно-сміслові, звуко-уявні, образно-слухові, оцінювальні, сенсомоторні, самокоригувальні*. Перераховані уміння, по-перше, спрямовані на розуміння сутності музично-виконавського самоконтролю в організації виконавського процесу, а по-друге компетенції складаються з певних умінь які й дозволяють майбутньому вчителю музики здійснювати самоконтроль власного виконання. Важливість формування таких компетенцій у виконавському процесі, в якому самоконтроль функціонує під час вирішення різних піаністичних завдань (художньо-інтерпретаційних, щодо корекції художньо-технічних та психічних станів шляхом актуалізації слухових і стильових уявлень), зумовила вибір першої педагогічної умови: *забезпечення феномену редукції у виконавській діяльності*. Дана умова ґрунтується на міждисциплінарному та полімодальному підходах, які дають змогу осмислити і розмежувати функціональні можливості самоконтролю за допомогою використання редукції.

Поняття редукція досліджується в роботах багатьох учених (Е.Гуссерль [38], М.Мерло-Понті [89], М.Фарбер [143], Ю.Холопов [126], Г.Шенкер [144]): від філософії до музичної психології. У контексті нашого дослідження це поняття позначає зведення складного процесу до більш простого [133]. У науці редукція розглядається як феноменологічний метод пізнання. Феноменологія може виступати в якості методу очищення, прояснення вихідного і дійсного змісту понять, категорій і феноменів; феноменологічний метод здатний виявити і підкреслити рівень феноменальності ейдетичної суті музики, її сприйняття людською свідомістю (Ж.Латишева [75, 21]). За висловленням Ж. Латишевої, феноменологія виявляє принципи сприйняття (редукція, очевидність, рефлексія), які сприяють усвідомленню самого себе (самопізнання) і уможливають багаторівневий, цілісний аналіз музики [75].

Що стосується феноменологічної редукції, вона здійснюється завдяки переживанню свідомості в рефлексії і відкриває феномени внутрішнього досвіду [38, 76]. Феноменологічна редукція завдяки досвіду, згідно теорії Г.Шенкера, прибирає усе другорядне і висвітлює сутність [144]. На думку Ю.Холопова, теорія Г.Шенкера дає можливість не тільки детально проаналізувати по частинах, але і досягти цілісного сприйняття всієї структури, слухання гармонійної організації у вертикальних і горизонтальних проекціях [126]. Це можна порівняти з феноменом В.А.Моцарта, коли композитор міг чути одночасно ціле і всі деталі музичного твору. Подібні моменти ми зустрічаємо у виконавстві. К.Ігумнов особливо любив повторювати слова В.Сафонова: «Кожен виконавець на естраді повинен себе відчувати як полководець на полі битви. На естраді можуть бути різні несподіванки, і виконавець повинен швидко знаходити засоби їх нейтралізувати» [90, 109].

Застосування властивостей редукції може бути дієвим і щодо формування самоконтролю. У цьому аспекті слухним можуть стати поради Р.Декарта [39], з «Міркувань про метод, щоб вірно спрямовувати свій розум і відшукувати істину у науках»: 1) ділити кожна трудність на стільки частин, скільки буде потрібно, щоб краще її вирішити; 2) призводити свої думки до порядку, починаючи з предметів найпростіших і поступового переходу до пізнання складних. Екстраполюючи поради Декарта, акцентуємо увагу на основній властивості редукції – спрощенні. Це дає можливість уявити процес формування самоконтролю як поступове ускладнення завдань, виконання яких вимагає його функціонування. Адже фокусування слуху під час гри на фортепіано пов'язане з контролем усіх піаністичних завдань. І шляхом редукції ми здатні подолати складні завдання, поділяючи їх на простіші, а також поєднуючи і об'єднуючи подібні завдання. На рисунку 2.1 подається схема узагальнення дієвих аспектів музичного виконання, котрі підлягають функціям самоконтролю.

Як бачимо на рисунку, слуховий самоконтроль може бути спрямований на відстеження внутрішніх тональних, ритмічних, мелодійних, динамічних зв'язків з метою виявлення музичної сутності. Моторно-руховий самоконтроль також можна звести до контролю над простими руховими актами.

Налагоджений контроль відчуттів, за допомогою розуміння і ясності



Рис. 2.1. Схема музично-виконавських завдань, що підлягають дії самоконтролю

уявленого, дає можливість вільно оперувати увагою з точки зору її художньо-сміслового наповнення. Таким чином, перемикаючи функціональні можливості самоконтролю під час роботи над твором та виконання певних дій, ми поетапно формуємо самоконтроль як здатність відстежувати комплекс сенсорно – перцептивно – рефлексивно – рухових музично-виконавських дій, що спрямовують вектор відповідних завдань [35].

Осмислення редукції кризь призму феноменології відповідно до музичного виконавства вказує на контрольованість сутнісного боку твору. Здійснений смисловий контроль, за допомогою аналізу через рефлексію і суб'єктивність музичної свідомості, не дозволяє відступати від образної сфери і виявляє те, що характеризує змістовність музичного твору. Прикладом може бути розпізнання і порозуміння риторичних фігур Й.С.Баха, як емоційно-сміслових символів

(В.Носіна [100], Б.Яворський), у яких приховано жанрові та стилістичні особливості музики бароко [35]. А саме:

- фігура *passus duriusculus* (хроматичні ходи): прелюдія a-moll II том ДТК, fuga f-moll I т. ДТК, у котрих передаються скорботні почуття;

- фігура *anabasis* (висхідний рух баса): прелюдія h-moll I т. ДТК, що символізує ідею воскресіння;

- фігура *exclamatio* (хід на сексту): fuga Cis-dur I т. ДТК, що передає радісне збудження [100, 18].

Наведемо ще приклади: хорали з циклу «Herr Gott, dich loben wir» («Тебе, Боже, хвалимо»), fuga E-dur II тому та «Allein Gott in der Hohsei Ehr» («Тільки один Бог на небесах»); fuga G-dur I тома; хорали покаяння «Aus tiefer Not scftrei ich zu dir» («З безодні бід я кличу до Тебе») – цикли es-moll, b-moll I тому и b-moll II тому, або хорал покаяння «Herr Jesu Christ, du hbchstes Gut» («Господь Ісус Христос, Ти - вище благо») – у циклі gis-moll I тому [100, 23]. Зазначений репертуар містить такі символічні засоби, виконання яких підлягає контролюванню з боку виконавця під час вирішення інтерпретаційних завдань, а саме:

- пунктирний ритм – бадьорість, велич, урочистість;
- стрибки вниз на великі інтервали – септими, нони, що символізують люту неміч;
- октава, що вважалася ознакою спокою, благополуччя навколо;
- рівний хроматизм з 5-7 звуків – гостра печаль, біль;
- спадний рух по два звуки – тиху печаль, гідне горе;
- зменшена кварта – страждання розп'ятого Христа [100].

Так феноменологічний підхід дає можливість виключити все зайве, побачити та почути композиторську індивідуально-сміслову сутність. Можливість узагальнювати та об'єднувати однакові завдання, невідоме зводити до відомого, ціле до властивостей частин і частин до цілого, усе це полегшує розуміння завдань у творі. Ми вважаємо, що властивості редукції дають можливість розкрити і використати поліфункціональність самоконтролю у

виконавській та педагогічній практиці.

Таким чином, забезпечення феномену редукції у виконавській діяльності – це та умова, яка є смисловою базою для подальших педагогічних дій з формування музично-виконавському самоконтролю. До цього ж накопичується індивідуальний досвід з використання поліфункціональності самоконтролю, закладаються основи стильової диференціації в роботі над інтерпретацією творів.

Означена умова орієнтує на використання наступних завдань, прийомів та методів. У якості завдання пропонуємо «проект виконавських дій»: визначити виконавські завдання та відповідні до них контрольовані дії під час виконання. Грунтуючись на рекомендаціях видатних музикантів (Г.Коган, Г.Нейгауз, А.Шнабель) провести попередній аналіз музичного твору – його структури, форми, змісту, особливостей музичного матеріалу, художньо-виконавських завдань, технічних труднощів. Варто згадати вислів А.Шнабеля: «Пізнати і намітити труднощі – це означає опанувати ними, упорядкувати і подолати їх...» [7]. Г.Кочевецький вважав важливим моментом у практиці музиканта – уявне самостійне опрацювання виконуваного твору, та акцентуацію уваги на вольових якостях особистості під час гри на фортепіано [146].

До технологічних аспектів віднесемо диференційоване ставлення до визначення піаністичних завдань. Шляхом узагальнення, порівняння і систематизації завдання розподіляються в ієрархічній послідовності, у якій перехід від одного завдання до іншого відбуватиметься на підставі якісних змін у контрольованих діях.

На рисунку 2.2. показано наявність взаємозв'язку між завданнями і функцією самоконтролю, це дає можливість студенту особисто керувати свідомими і підсвідомими діями.

Аналіз виконавських завдань може здійснюватися як в умовах занять, так і під час самостійної роботи. Опановане завдання покликано розвинути у студента самостійне диференційоване мислення та сприйняття музичного матеріалу, активізувати свідому регуляторну функцію у виконавському процесі.

Наступним є завдання «гармонійної архітекτονіки», яке спрямоване на

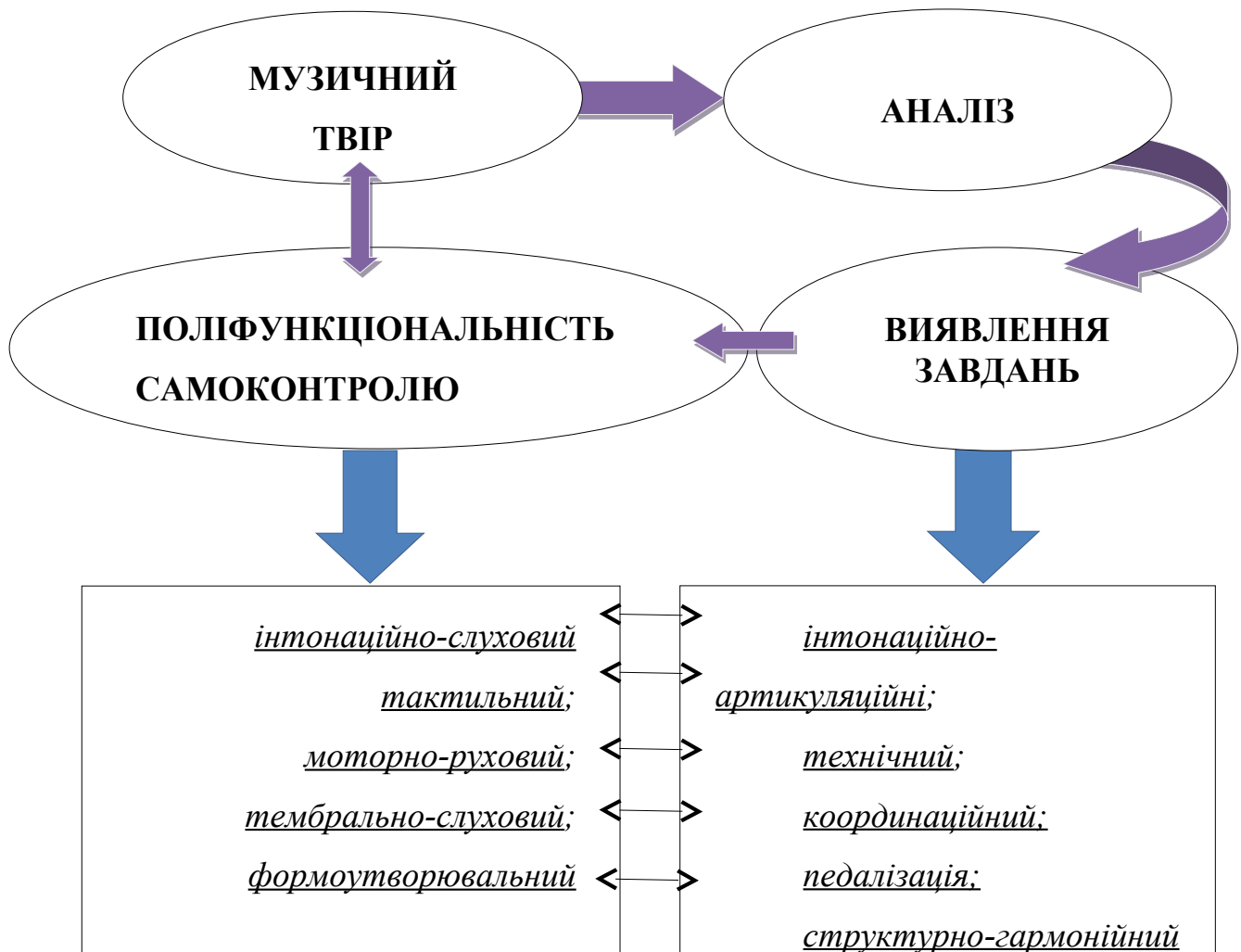


Рис.2.2. Відповідність піаністичних завдань і різновидів музично-виконавського самоконтролю в процесі гри на фортепіано

виявлення змістовно-гармонійної структури твору. Варто згадати особливу комбіновану фіксацію звуків за допомогою нот і цифр – це система запису генерал-басу (цифрований бас). Відомий з кінця 16 століття в італійській музиці, він є прикладом моделі, яка має гармонійну основу у вигляді нотного та цифрованого запису, і завдяки останньому, може бути використана у якості акомпанементу [52]. Як відзначає М.Крючков, якщо в епоху генерал-басу музиканту потрібно було спиратися на «цифровку» для створення самостійної композиції, то для сучасного піаніста на етапі знайомства з нотним текстом потрібне вміння вилучити з розвиненої фактури твору її гармонійну основу [67].

Засновуючись на постулатах системи генерал-басу визначаємо музично-

технічні моделі опрацювання твору:

- ✓ перша передбачає об'єднання окремих звуків в акорд,
- ✓ друга – складання акордової послідовності після виключення неакордових звуків.

У межах означених прийомів студенту необхідно зіграти твір як гармонійну послідовність (виключити пасажі), зібрати фактуру у вертикальну площу, або гармонійно спрощено в залежності від фахової підготовки. Якщо акомпанемент у варіативних фігураціях, його потрібно зібрати в акорди, а мелодію залишити – так ми маємо мелодію з гармонійною основою. Завдання надає змогу студентові скоріше засвоїти фактуру, спростити вивчення аплікатури, відчутти наскрізний розвиток твору та загально охопити музичний матеріал. Моделюючи текст студент не тільки пізнає, але й виявляє нові його особливості, якісно запам'ятовує, що дозволяє здійснювати самоконтроль під час наступного виконання.

Відповідно до першої умови застосовується *метод піаністичного моделювання*, який складається з комплексу прийомів. Розглянемо їх детальніше.

Прийом моделювання фортепіанної фактури спрямований на розв'язання складних технічно-звукових завдань. Моделювання нотного тексту ґрунтується на принципі фактурного та аплікатурного варіювання. Головне, користуючись знаннями та надбаним досвідом, у складному місці побачити просту в її основі формулу. Студенту потрібно проаналізувати музичний твір та визначити складні піаністичні елементи або фрагменти, які потребують фактурного переосмислення шляхом перерозподілу. Частіше за все, розподіл передбачається під час перехрещення рук (твори К.Дебюсі, М.Равеля, С.Прокоф'єва, зокрема Сюїта «Ромео і Джульєтта»); під час виконання віртуозних пасажів, розподіляючи його між двома руками замість однієї (Ф.Ліст, Ф.Шопен); видозміна в акомпанементі, фактурні накладення (С.Прокоф'єв, С.Рахманінов, О.Скрябін, Р.Шуман). Але варіювання у фактурі вимагає також аплікатурних змін. Студенту важливо самостійно добрати аплікатуру, яка відповідає завданням звукової якості та піаністичної зручності. А іноді виставлена редактором аплікатура може не

відповідати індивідуальним фізіологічним особливостям виконуючого.

Потрібно відзначити, що даний метод моделювання фактури ефективний у роботі з концертмейстерського класу під час розучування клавирів. Аспекти подолання піаністичних труднощів у клавірах освітлено у роботі Є.Шендеровича [132]. Доречно, у межах дисципліни «Ансамблеве музикування» використовувати симфонічні перекладення, їх партитура схильна до стиску нотного матеріалу. Даний метод підкреслює існуючий взаємозв'язок між слуховими та кінестетичними відчуттями. Він дозволяє зробити технічні елементи не тільки піаністично зручними та легшими для слухового сприйняття, але й спритними для здійснення тактильного самоконтролю.

Наступним прийомом у цьому напрямі є *моделювання технічних варіантів*. Метод моделювання використовується у конкретній технічній ситуації з метою удосконалення віртуозного виконання. Сутність методу полягає у застосуванні різних варіантів – ритмових, артикуляційно-динамічних, тональних. Передбачається послідовне ускладнення матеріалу – від простого алгоритму моделювання до складного. У межах методу студент повинен опрацювати складне місце застосовуючи технічні варіанти. Шляхом експерименту самостійно знайти кращий спосіб у вирішенні технічної проблеми. Опанування цього методу розвиває вміння відокремлювати «складне» і поетапно від простого до складного удосконалювати власне виконання; сприяє самоспостереженню та самооцінці.

Прийом моделей-вправ утворений як модель-вправа на основі безпосередньо виконуваного музичного твору. Цей метод спирається на спосіб, який широко застосовували у своїй творчій роботі Ф.Бузоні, Л.Годовський, А.Корто, К.Метнер та інші видатні музиканти. Моделювання вправ є одночасно творчим і досить складним завданням. Студент має визначити проблемні фрагменти, перетворити їх на своєрідні вправи, які можна фактурно ускладнити і використовувати як матеріал. Таким чином, змодельовані вправи долають шлях технічних колізій. Означений метод спрямований на розвиток креативного мислення студента, стимулює самостійний пошук, активізує лабільність слухового самоконтролю.

Взагалі метод піаністичного моделювання може відбуватися та

засвоюватися у декілька етапів. Спочатку знаходити потрібні варіанти на основі запропонованого алгоритму або методичних рекомендацій викладача. У наступному кроці самостійно визначити варіанти та вміти переносити прийом на виконання нових завдань з метою технічного втілення музично-художнього образу. Потрібно відзначити, що метод моделювання на нашу думку може бути представлений не тільки як варіант рішення технічних проблем.

Таким чином, за допомогою першої умови і розроблених завдань та методів передбачається формування інформаційно-сислової компетенції, яка виявляється у наступних вміннях: диференційовано і креативно мислити, виконувати самоаналіз твору і самостійно його опрацьовувати, вирішувати технічні проблеми виходячи зі смислового навантаження складної фактури або пасажу. Також дана умова заклала основу для таких умінь, як: уміння оцінити, визначити та відтворити піаністичні завдання з урахуванням власного досвіду; уміння регулювати виконавським процесом.

В обґрунтуванні другої умови – *актуалізація розвитку особистісних психологічних передумов самоконтролю: слухової уваги, вольових якостей, звукових уявлень*, ми орієнтувалися на антропологічний підхід та пов'язували дію даної умови з активізацією психологічних факторів, які зумовлюють формування музично-виконавського самоконтролю.

Вивчення феномену самоконтролю у попередніх розділах (1.1, 1.2) з точки зору нейрофізіології, психології, музичної психології, а також у межах міждисциплінарного підходу, допомогло в практичній діяльності пізнати самоконтроль як особистісну якість, виявити психологічні аспекти, які формують умови для активізації і розвитку музично-виконавського самоконтролю. Під час гри на фортепіано досить часто мають місце наступні помилки: студент слухає, але не чує себе; припускається технічних помилок; має знижену реакцію; довго не може увійти в образ; на сцені спостерігається розосередженість. Як бачимо, ця низка чинників – наслідок однієї проблеми – браку уваги. Дійсно, відсутність зосередженості під час гри має властивість закріплювати в пам'яті неточні рухи, неясне звуковидобування, безінтонаційність тощо, що призводить до неохайної і

позбавленої сенсу гри [35].

Нагадаємо, що М.Жижина розглядає формування виконавської уваги як динамічний процес професіоналізації уваги, структуру якого складають емоційний, вольовий і інтелектуальний компоненти [44, 47]. Між позначеними видами уваги не має чіткого межування, вони взаємно обумовлюють один одного, кожен з них займає пріоритетну позицію [44, 32].

Виявлення кожного компонента уваги ми можемо спостерігати під час вивчення музичного твору. Якщо роботу умовно розподілити на три етапи, то бачимо, що на першому та заключному етапах активізується емоційна увага. При цьому, під час ознайомлення важливим є момент емоційного відгуку на прослуханий музичний твір, а на заключному етапі нібито поєднуються «почуття композитора» та виконавця. Високий рівень емоційної уваги сприяє утворенню стану творчого натхнення [44, 34]. Але сприйняття музики іноді може бути неоднозначним, дещо залежати від налаштування та розуміння студентом почутого. Створити необхідну для належного сприйняття музичного твору атмосферу завжди допоможе викладач. Особливо важливою є роль викладача на етапі інтелектуалізації уваги під час занурення до різних видів розумових операцій: аналізу, порівняння, узагальнення. Увага як наслідок організації діяльності може бути зрозуміла тільки через її аналіз [44, 40]. Тому аналізуючи нотний текст, музикант знаходиться у тривалому творчому пошуку звукового образу і можливості його втілити. Тільки розумова діяльність дозволяє наблизитися до сутності композиторського задуму. Коли студент опрацьовує авторський текст, він відстежує розвиток музичних образів і в нього складається розуміння емоційно-психологічного образу, а також формується його емоційно-ціннісне ставлення до цього образу.

Провідна роль вольової уваги важлива коли потрібно стимулювати процес дії, протистояти негативним факторам, які порушують виконавський процес. На думку М.Жижині, головна функція вольової уваги – активне регулювання і контроль за діяльністю. Звичайно, вольова увага залежить від вольових якостей музиканта, але періодично створюючи стресову ситуацію, (наприклад, форс-мажор), ми загартовуємо волю і привчаємо себе до володіння своїм станом, до

уміння працювати під час високої напруги. Робота над твором дає змогу викладачу, враховуючи слабкі та сильні сторони студента, виявляти індивідуальні особливості його уваги, що дозволяє диференційовано підходити до вибору засобів керування нею. Проте стимулювання уваги буде емоційно позитивно сприйматися студентом коли в останнього присутня внутрішня мотивація. Студент мотивуючи свою діяльність, виявляє зацікавленість, яка в процесі роботи здобуває творчу спрямованість [44, 54].

Саме цілеспрямоване навчання, спрямоване на розвиток вольового, емоційного, когнітивного аспектів уваги дозволить активізувати комплексне проявлення уваги. Його перевага відбивається на технічній точності, осмисленості виконання й умінні поринати в образ виконуваного твору; передчутті виконуваного; емоційному налаштуванні; стійкості у стресовій ситуації (концертне виконання). Отже, увага забезпечує виконання піаністичних завдань і пов'язаних з ними процесів: сприйняття, мислення і контролю за діями. Нагадаємо, що коли розраховані дії у процесі роботи є автоматизованими і контроль здійснюється на рівні цілісного сприйняття, останній ідентифікується увагою. Отже, увага, перебуваючи у тісному зв'язку із контролем, дає можливість сфокусуватися на завданні і проаналізувати виконання шляхом рефлексії, здійснити корекцію, що і буде свідчити про присутність самоконтролю.

Вольова увага багато в чому залежить від вольових якостей особистості: витримки, наполегливості, самостійності. Тільки шляхом подолання труднощів до досягнення певної мети особистість тренує й загартовує волю, займається своїм самовихованням. Прояв волі в діяльності музиканта-виконавця А.Бірмак пропонує розглядати з двох боків: по-перше, як необхідну якість виконання і, по-друге, як обов'язкову умову його роботи [13, 52]. Звичайно, музиканти – вольові люди, оскільки виконавська діяльність вимагає внутрішньої витривалості, вольового зусилля у сценічних виступах, а саме: стримувати імпульсивність, володіти собою, розкривати особистісні можливості. Але не тільки сцена, але і щоденна робота (не залежно від стану, настрою, тощо) не проходить без вольового зусилля [35].

Цікавими є окремі позиції роботи М.Ананьєвої стосовно розуміння вольових

навичок у студентів-піаністів. Науковець вважає, що взагалі професійна діяльність музиканта-виконавця ґрунтується на повторюваних вольових діях – вольових навичках. Саме формування вольових навичок, а не умінь, є актуальним, оскільки естрадне хвилювання пов'язано зі значною роллю автоматизації в руховому компоненті виконавства музиканта-інструменталіста. Виконавські проблеми, обумовлені недостатньою сформованістю вольових навичок, загострюється від неповноти свідомого контролю за своїми діями в ситуації сценічного виступу [2]. Тому автор розглядає «вольові навички» як розумово-рухові дії, які утворюються в результаті тренування свідомих компонентів вольових актів, спрямованих на досягнення певної виконавської мети. Означене є результатом усвідомленого самовизначення і саморегуляції, реалізується в умовах мінімального контролю свідомості в процесі автоматизації [2]. М.Ананьєва розподіляє їх наступним чином: тренувальні навички, що забезпечують достатню кількість занять та автоматизацію виконавчих дій. Це навик систематичних занять і навик вправи, під яким розуміється повторення виконавської дії під контролем слуху і з урахуванням розв'язування художнього завдання з метою автоматизації здійснюваних рухів. А також сценічні навички, що передбачають запобігання негативних форм естрадного хвилювання і досягнення оптимального концертного стану. Такий погляд говорить про загальну вольову спрямованість музично-виконавської діяльності. Але не всі процеси можна посилити волею. На думку М.Старчеус, внутрішні слухові процеси погано піддаються управлінню. Спроба свідомо їх прояснити або утримати іноді активізують слухову уяву, а в інших випадках виснажують, викликають психологічну втому, почуття спустошення [118]. М.Старчеус вважає, що формування уявлень залежить від активності уяви, мислення, обсягу пам'яті і музичного досвіду, а стимулювання уяви сприяє перетворенню акустичних властивостей звучання в музичні, інтонаційні.

У процесі вивчення музичних творів важливо навчитися – спочатку з педагогом, а потім самостійно – відшукувати «базові» елементи фактури для вирішення творчих музичних завдань [118]. На основі «базових» елементів і властивостей звучань складається суб'єктивна семантика музичної мови

(С.Шип [134], В.Медушевский [88], М.Арановский [3], Г.Тараева [120], А.Денисов [40]), для якої істотну роль грають сінестезійні механізми збагачення слухових образів. У музикантів вони є атрибутами слухових уявлень, як і відповідні метафори, без яких неможливо уявити собі професійну мову [117]. Внутрішні слухові уявлення дають простір для пошуку і формування образу, в якому відсутні технічні проблеми. І.Гофман [27] вказував, що «розумова техніка» дозволяє скласти собі чітке уявлення про пасажі, не вдаючись до допомоги пальців. Вона змушує гранично концентрувати слухову увагу, отже, музичний матеріал набуває «максимально сильні обриси, набагато сильніші, ніж реальна гра». А це, в свою чергу, забезпечує ефективний контроль виконавських рухів і тим самим скорочує час вироблення рухових навичок. По-перше, «розумова техніка» спирається на індивідуальні для кожного музиканта форми взаємодії слуху, зору і рухової системи і дозволяє виробити оптимальний саме для нього психологічний самоконтроль при вирішенні професійно-творчих завдань. По-друге, вона сприяє відпрацюванню глибокої концентрації слухової уваги в процесі роботи над твором.

Як зауважує М.Старчеус [118], іноді погано піддається контролю тільки момент викликання уявлень, хоча вони легко оживають завдяки асоціації, під враженням прослуханої музики, під впливом зовнішнього впливу, наприклад, звучання акомпанементу, перших акордів вступу, початкових звуків мелодії тощо. Внутрішні слухові процеси погано піддаються управлінню, не придушуються і не посилюються волею.

Отже, слухові уявлення налаштовують виконавський процес на таку послідовність: бачу – уявляю – граю – аналізую. Слухові уявлення, як умова художнього осмислення виконуваного твору, сприяють здійсненню коригування, і розбіжності, що виникають між уявленнями і безпосереднім звучанням, активізують увагу і, тим самим, зменшують кількість припущених помилок. А коли відсутній уявний аналіз, відсутня і рефлексивна реакція на гру, тому обмежуються можливості і рівень музично-виконавського самоконтролю і самокорекції, що призводить до заучування текстових помилок. Цікаво, що слухові уявлення можуть виступати психічною підготовкою музиканта до

концертного виступу.

Таким чином, актуалізація розвитку особистісних психологічних передумов самоконтролю: слухової уваги, вольових якостей, звукових уявлень – це та умова, яка базується на характеристиках самоконтролю як індивідуальної якості особистості. Психологічні якості та вміння студента стосовно самоконтролю можуть бути позначені наступним чином: увага – як джерело самоконтролю; воля – активатор концентрації уваги і двигун процесу самоконтролю; слухові уявлення – якість самоконтролю [35]. Дана умова допомагає підтримувати музиканту необхідне збудження, психологічну стійкість, та спрямованість на художнє тлумачення твору.

Дана умова передбачає впровадження завдань та методів, які спрямовані на розвиток слухової уваги, слуху, пам'яті, вольових якостей.

З метою активізації внутрішньої слухової діяльності пропонуємо прийом *дублювання нотозапису*, який сприяє формуванню вміння фіксувати музику за межами інструменту, керуючись пам'яттю та внутрішніми звуковисотними відчуттями. Студенту потрібно, спираючись на внутрішній слух, зорову та слухову пам'ять, записати виконуваний твір у музичний зошит. Якщо музика остаточно зафіксувалася «у голові», а не в пальцях, відтворити текст у нотному запису дійсно можливо. Навпаки, коли виникає відчуття «провалу» у тексті, на жаль працює лише моторика. У такому разі виконавцю потрібно повернутися до слухового опрацювання тексту, до засобів активізації слухової уваги, слухової пам'яті. Запропоноване завдання активізує важливі складові музиканта: внутрішній слух, слухову та зорову пам'ять, увагу; допомагає діагностувати вивчений твір на якість запам'ятовування, а у разі позитивного результату, додати психологічної впевненості виконанню.

Методи, що застосовувалися під час запровадження другої умови були такими:

Метод виконавського алгоритму ґрунтується на принципі чергування ситуативного включення до роботи і виходу з неї зі збереженням уваги впродовж усього періоду виконання. Поняття алгоритму в педагогіці використовується як припис до виконання послідовних операцій, до оволодіння знаннями, виконанню

завдань, вправ, практичних робіт. Застосування алгоритмів у навчанні дає можливість ефективніше досягати результатів (П.Підкасистий [104, 360-361]). Студенту пропонується використати алгоритм як варіативне чергування певних комбінацій, а саме:

- вокальне виконання фраз у супроводі інструмента;
- чергування способу виконання мелодійних фраз – одну вголос, одну про себе тощо;
- гра через такт студента із викладачем і навпаки;
- вистукування ритмічного малюнку у градаціях на форте (f) і піано (p);
- виконання мелодії тихо-голосно-пошепки за допомогою голосу, інструменту, уявно [28].

Постійні переривання контакту рук із інструментом порушують автоматизовані рухи. Тому для збереження безперервності музичної думки від студента вимагається активізація слухових можливостей, слухової пам'яті та кінестетичних реакцій. У цілому впроваджений метод спрямований на формування та розвиток властивостей уваги: стійкості, концентрації, розподілу, лабільності, а також активізацію внутрішнього слуху, слухових уявлень.

Метод *слухового самостереження* будується на здатності людини сприймати, усвідомлювати й оцінювати власний результат. Студентам запропоновано фіксувати на відео фрагменти гри під час занять з основного музичного інструменту, виступів виконавського екзамену, творчих доповідей з «Музичної скриньки», концертів та конкурсів. У такій практиці важливо навчитися порівнювати власні виступи, відслідковувати можливі зміни, визначати позитивні та негативні моменти своїх виступів. Наразі викладач допомагає студентові організувати самодіагностику сприйняття звукового відображення. Обраний метод спрямований на активізацію рефлексивного стану, на вміння самостійно аналізувати свої можливості та спостерігати рівень виконавської якості.

Отже, обґрунтована умова та впроваджені методи уможливають формування таких умінь, як володіння властивостями уваги під час роботи над музичним твором; здійснення самоперевірки якості вивченого напам'ять нотного

тексту; опрацювання музичного матеріалу в уявленні; формування уявного звукового еталону; виявлення стабільності під час виконання.

Наступна умова – *стимулювання звукової перцептивної рефлексії в процесі фортепіанної гри*, яка є вкрай необхідною та актуальною для професійного росту музиканта, оскільки слухова рефлексія дає можливість музикантові перебувати у невинному пошуку. Обґрунтування третьої умови здійснювалось з огляду на доцільність актуалізації творчо-рефлексивного підходу.

Спрямованість роботи музиканта на пошук якості звуку зумовлена сутністю самої музики «як мистецтва звуку» (Г, Нейгауз). Саме звукова якість говорить про змістовність музики. На думку вченої О.Палоян (O.Paloyan), пошук звуку сам по собі відкриває можливість загального слухання, і відтворення потрібного звуку [147, 17]. Ми розуміємо, що пошук звуку потребує «процесу нескінченного вслухання» [51, 85]. Хочеться відзначити слова В.Горностаєвої, яка вважала, що «особисте ставлення до звуку виражається не тільки в тому, як натискаєш клавішу, але і як чуєш відповідь» [25, 3]. Загострення звукового сприйняття музичної тканини, підвищує і якість звуковидобування, інтонування мелодійних ліній, знаходження звукового балансу, а шляхом творчого осмислення виникає відповідна реакція пальців, готових до відтворення музики. Натомість, коли виконавець не чує себе, його гра втрачає тонкість динамічної градації, порушуються темпи, емоційна виразність, виконавська свобода. А коли не виробляються відчуття щодо уявного образу (слухові уявлення), порушується взаємозв'язок, і апарат втрачає чуйність, не відповідає на слухові потреби. Дійсно, слухове сприйняття може бути різним: коли ми говоримо про усвідомлене виконання, мається на увазі не тільки слухова активність, але і слуховий досвід, актуалізація якого призводить до включення слухової рефлексії. Дія останньої позначається на «готовності і здатності учня до аналізу та контролю власної слухової діяльності» [117].

У ході дослідження виявлено, що рефлексія виявляє процеси, які впливають на формування самоконтролю, а саме: *самоспостереження, самоаналіз, самооцінку*.

Слухове *самоспостереження* – це перше, на що здатний студент під час

гри. Зокрема Л.Ауер розглядав самоспостереження як «джерело прогресу» у виконавському розвитку [4, 44]. У процесі самоспостереження студент відстежує якість виконання слухових завдань і тим самим активізує здатність до самостійного мислення і накопичення досвіду [35]. Так, спостерігаючи за собою в процесі гри, студент намагається відстежити виконання поставлених звукових завдань. Коли є установка на певну мету, в якій зацікавлений сам виконавець, підвищується концентрація загальної спрямованості як уваги, так і слуху. Втручання педагога до процесу гри орієнтує студента на розуміння «що» і дію «як». Спостерігаючи за власною грою музикант здатний поставити сам собі питання: «Чи відповідає виконання...», «Чи передається інтонаційно уявний образ...», «Чи достатньо об'ємне звучання мелодії...», «Який сенс має ця інтонація...». І якщо на них знайдуться відповіді, активізація розумової діяльності посприє стимулюванню слухової рефлексії. Навчившись спостерігати (відстежувати) свою діяльність, музикант оволодіє певними знаннями, навичками, уміннями, він буде здатний проаналізувати свою роботу.

Самоаналіз через механізм внутрішнього діалогу вибудовує процесуальну сторону, систематизує, народжує нові і перетворює в свідомості колишні смисли. Якщо студент здатний проаналізувати своє виконання, це означає, що він має достатнє розуміння щодо слухового сприйняття і ясності тактильних відчуттів. Істотною стороною самоаналізу методологічного аспекту, за словами вчених (Н.Киященко, Н.Лейзеров [61]), є його випереджаюче відображення, тобто, прогнозуючи ситуацію умови, у виконавстві можна уникнути можливих помилок і зробити роботу більш продуктивною [35]. Обов'язковим моментом є виявлення позитивних та негативних моментів у виконанні.

Оцінюючи своє виконання, студент навчається самодіагностувати себе на основі власного уявлення, а також входження або виходу з рефлексивного стану. При цьому важливо, щоб самооцінка на будь-якому етапі роботи над твором була критичною по відношенню до себе. Отже, складові: самоспостереження – самоаналіз – самооцінка – це низка єдиного процесу, у якому кожен складовий вимагає певного якісного рівня розвитку. Сформована тріада стане своєрідним

важелем управління в роботі музиканта: його доцільності, зібраності, психоемоційного налаштування. Таким чином, рефлексія музичного слуху має регулятивну функцію, її розвиненість впливає на якість самоконтролю, а через професійні навички – на звукові результати [35].

В якості методичного забезпечення цієї умови ми використовували методи, що стимулюють музичний слух та його прояви у виконавській діяльності.

З метою покращення тембрового звучання фортепіанної палітри використовувався *метод диференціальної стереофонічності*. Розвинена і насичена фактура з поліфонічними елементами та їх переплетеннями вимагає бачення «багатошаровості» фактури, слухання «звукової перспективи» і вибудовування об'ємної тембрально-звукової картини (Ф.Шопен Ноктюрн до мінор, Ф.Шопен Етюд №6 ор.10, транскрипції оркестрових творів Ф.Ліста «Смерть Ізольди», Л.Бетховен Сонати, Р.Шуман Фантазія, твори О.Скрябіна, С.Рахманінова, поліфонічні твори І.С.Баха, Г.Генделя, Д.Шостаковича та багато інших).

Цей метод є своєрідним поєднанням різних способів роботи над розгорнутою фактурою багатьох видатних музикантів-педагогів (О.Гольденвейзер, Г.Нейгауз). Рекомендовані способи потребують концентрації уваги та слухової активності, і лише потім – пальцевої диференціації. В роботі над твором рекомендовано наступні варіанти опрацювання музичної фактури:

- проспівувати з фразуванням кожний голос;
- грати окремо голоси;
- розподілити голоси між різними інструментами;
- грати голос у різних звукових градаціях із концентрацією уваги на одному голосі та ретушуванні інших;
- розвести голоси між двома інструментами і грати в ансамблі;
- грати різними штрихами;
- виконати поліфонічний твір на синтезаторі з функцією «орган» [28].

Для досягнення певного результату студенту необхідно випробувати всі способи та позначити більш ефективні. Слід звернути увагу на тембральне забарвлення виконуваних голосів, на наявність у синхронному звучанні «повітряного

прошарку», а також контроль відповідності проспіваного і виконуваного, вимагати від себе потрібної якості звучання. Даний метод розрахований на тривалу роботу, але його застосування дає потрібні звукові результати. Він активізує тембральний і внутрішній слух, слухову увагу, впливає на розвинення поліфонічного мислення, диференційоване сприйняття й тактильні відчуття.

Органічним продовженням попереднього методу є *метод політембральної перцепції музичного твору*, який виявляє і розширює його тембрально-звукову палітру. Студенту належить зануритися в гармонію звуків, у найтонші нюанси, тембро-динамічні градації. За словами Ф.Бузоні, рояль – кращий актор між інструментами, оскільки може виконувати будь-які ролі: на ньому можна наслідувати флейту, фагот, арфу [96, 183]. Для активізації тембрального слуху студенту потрібно обмірковувати і «оркеструвати» фортепіанну фактуру за допомогою технічних засобів (комп'ютера). Вслухаючись у специфічне звучання оркестрових інструментів, запам'ятовувати потрібну тембральність, а потім «оркеструвати» подумки в уявленні. Такі завдання слушно застосовані у дисертаційному дослідженні Бай Біня, яке присвячено формуванню звуко-тембральних уявлень [5]. У даному випадку корисним буде спробувати себе в ролі диригента. Диригування як музикою, що звучить, так і музикою в уявленні, впливає на відчуття цілісності сприйняття твору. Означений метод спрямований на розвиток тембрального слуху, оркестрового мислення, навичок знаходження різних звукових рішень під час інтерпретації творів у виконавському процесі.

Як засіб активізації рефлексивного стану застосовувався також *метод діалогової редукації*, заснований на спільній творчій роботі-бесіді студента і викладача. У ході дискусії визначаються складні для слухового сприйняття фрагменти тексту та виконавські труднощі, які у зв'язку з цим виникають. Останні вирішуються шляхом перерозподілу нотного матеріалу між руками, виконання поліфонічних інтонаційних ліній в ансамблі. Гра в ансамблі спрямована на слухове вивчення твору, тому спільно з викладачем можуть бути встановлені конкретні звукові завдання:

-прослуховування мелодії (знайти потрібне фразування, нюансування –

«центри тяжіння», тембральне забарвлення);

-слухання супроводу (ведення басової лінії, збереження рівності руху, звукової ясності)

-слухання поліфонічних елементів;

-підтримка звукового балансу між мелодією і супроводом;

-знаходження ладогармонічної структури, тембрального забарвлення твору;

-слухання цілісного виконання.

Суттєвим моментом в даному методі є навідні запитання педагога: «Як Ви вважаєте ...», «Що Ви почули ...», «Чи можливо ...», що виводить студента на діалог та стимулює входження до рефлексивного стану. Означений метод сприяє розвитку гнучкості мислення та здатності до слухової рефлексії.

За допомогою третьої умови і спеціально розроблених методів передбачалося активне формування таких умінь: здійснювати операції тембрального мислення та диференційованого сприйняття фортепіанної фактури, застосовувати слухову рефлексію, здійснювати адекватну самооцінку власної гри.

Органічним продовженням третьої умови є наступна умова – *спрямування звукового самоконтролю в художньо-образну сферу з метою досягнення відповідності з уявленим звуковим еталоном*. Звукове втілення уявленого образу потребує високого рівня саморегуляції. Дана умова ґрунтується на творчо-рефлексивному та компетентнісному підходах, вона спрямована на втілення музичного образу шляхом знаходження піаністичних засобів відповідно до уявленого образу. Але неможливим буде втілення, якщо відсутні змістовні, темброві й динамічно забарвлені слухові уявлення виконуваного твору і слуховий контроль [35]. Для музиканта слухові уявлення є важливим компонентом у виконавській діяльності. Їх сформованість дозволяє спроектувати звукове уявлення ще на початковому етапі роботи, але з подальшою корекцією. Це дозволяє швидко досягти необхідного якісного рівню виконання. Означене втілюється за умов наявності достатнього рівню попередньої підготовки, адже низький рівень останньої не забезпечує можливість зберігати баланс між уявленнями та технічним втіленням музичного твору. На сучасному етапі наявність такого уміння є рідкістю. На

практиці частіше зустрічаються технічно спроможні студенти, але позбавлені сприйняття краси звука, його довжини, а тому мають складність у виконанні legato; з іншого боку, є студенти, які чують звукову протяжність, але їм не вистачає технічної бази. Проте, навіть за умов інтелектуальної розвиненості студента та наявності у нього технічно-виконавської бази і тонкого емоційно-художнього відчуття, досягнення рівня художності виконання, який відповідав би уявному еталону, можливе тільки за умов активізації асоціацій. Асоціативність як зв'язок між предметами і діями, символами і відчуттями, які супроводжують ці предмети, є характерною рисою психіки людини [77], тому активізація асоціативного мислення студента є ефективним засобом оптимізації процесу втілення уявного еталону твору у виконанні. Реалізація означеного на практиці відбувається шляхом зіставлення музичних елементів з життєвими, природними та іншими явищами, добору відповідних аналогій у залежності від художньо-змістовного наповнення музичного твору. Наприклад, виконання пасажу – подібно пориву вітру, морському прибою тощо, повільний акомпанемент – колихання на хвилях. Знаходження художніх асоціацій пробуджує та спрямовує студента на шлях творчого пошуку, активізує його внутрішній діалог (рефлексію). Результатом стане збагачення художньо-звукового забарвлення музичного тексту, наповнення виконання смисловим змістом.

На думку К.Ігумнова [51, 12], тільки повільна гра, «повільне вбирання музичного сенсу» з перебільшеною інтонаційною виразністю, підключенням музичної рефлексії, допоможуть поглибити рівень інтонаційного змісту. Занурення в художній образ у поєднанні з функціонуванням самоконтролю дозволить музиканту самостійно вибрати необхідне звучання і розширити звукову палітру. Коли у пам'яті накопичена достатня кількість слухових образів, слухові уявлення можуть доповнюватися, трансформуватися і на основі раніше сприйнятих слухових образів знаходити нові уявлення. Формуючи цілісну концепцію виконуваного твору, музиканти вдаються до прослуховування запису інших виконавських трактувань. І треба сказати, що завдяки артикуляції, агогіці, динаміці, педалізації, кожному твору властива варіативність виконання. У цьому процесі, за словами Т.Карнаухової, самоконтроль відкидає непотрібне, а обравши

необхідне, виконавець змінює, синтезує, знаходить потрібні співвідношення [56, 113]. Також не слід забувати, що творча інтерпретація виявляє об'єктивні та суб'єктивні сторони та індивідуальні особливості музиканта в процесі виконання [26, 105]. У даному процесі самоконтроль може виступати балансом між об'єктивним і суб'єктивним початками.

Процес формування слухового образу супроводжується утворенням ігрових рухів, які виконавець моделює відповідно до мети розкриття художнього образу твору. За умов розвиненості внутрішнього слуху, перебіг даного процесу, в ідеалі, проходячи стадію формування автентичних внутрішніх слухових та рухових уявлень, органічно завершується успішним втіленням уявного еталону у виконанні. І.Гофман говорив: «Досягніть того, щоб уявна звукова картина стала виразною; пальці повинні і будуть їй коритися» [27, 33]. Це говорить про те, що ясні слухові уявлення є основою правильних рухів і свободи піаністичного апарату. Про інтелектуальне осмислення руху і його негайний зв'язок з сенсорними відчуттями говорить і Р.Жекова-Стоянова (R.Zhekova-Stoyanova). У такий шлях, за твердженням ученої, виробляються почуття спостереження і самоконтролю, які дозволяють повністю нейтралізувати напругу в різних групах м'язів у ногах і тілі [148]. Таким чином, самоконтроль не тільки сприяє формуванню внутрішньої слухового образу, але стимулює і направляє музиканта на смислове і звукове втілення музичного твору. Активно коригуючи виконання, самоконтроль уможлиблює критичне осмислення звукового результату, його зіставлення з внутрішнім слуховим уявленням, отже направляє виконавський процес через пошук необхідного звучання на відтворення уявленого музичного образу.

Під час запровадження четвертої умови пропонується серія методів, спрямованих на активізацію рефлексивного ставлення на рівні інтегративного єднання слухової та кінестетичної модальностей сприйняття у процесі виконання.

Зокрема, з метою формування слухових уявлень пропонується *метод художньої режисури*, який полягає в «самопроекуванні» (О.Новська [99]) себе у ролі режисера музичного твору та відтворенні герменевтичного аналізу останнього крізь призму інших видів мистецтв. Цей метод спрямований на

осягнення художньої драматургії, образної суті і формування цілісного уявлення щодо музичного твору. Всебічне охоплення твору потребує від студента знань у галузі живопису, літератури, скульптури, оперного і балетного мистецтва. Такий синтезований погляд, щодо опанування музичним твором, повинен викликати емоційне ставлення та розвивати художні та звукові уявлення. Як режисер створює картину, так і музикант вживаючись до певного емоційного стану перебуває у музичних колізіях. Як асоціативні взірці, що сприяють осмисленню внутрішньої драматургії твору, студенту пропонують використати:

- *архітектурну аналогію* (барочна архітектура - твори І.С.Баха, М.Мусоргський «Старий замок», «Богатирські ворота»);

- *художню аналогію* (К.Дебюсі – полотна імпресіоністів, М.Мусоргський – В.Суріков, П.Чайковський – І.Левітан, М.Римський-Корсаков – В.Васнецов, О.Скрябін – М.Врубель, Рафаель – Ф.Ліст «Заручення», твори М.Чюрльоніса);

- зв'язок із *літературним сюжетом* (Ф.Ліст «Сонети Петрарки», «Соната після прочитання Данте», С.Прокоф'єв «Ромео і Джульєта», «Попелюшка», Е.Т.А.Гофман – Р.Шуман «Крейслеріана», Жан Поль «Метелики» та ін.).

Зорове сприйняття художніх аналогій може бути доповнене слуховим сприйняттям та уявленням можливої інтерпретації музичного твору. Тільки активізація і розвиток слухової діяльності, активність інтонаційно-слухової пам'яті та сконцентрованість уваги дозволяє музикантові сформувати слухове уявлення виконуваного твору. Як наслідок і результат даного процесу, відповідно до слухових формуються кінестетичні уявлення. У такий спосіб структурується важлива для музиканта виконавська послідовність сприйняття та мислення «бачую-чую-граю».

Отже, ми припускаємо, що студент, уявляючи та відчуваючи у собі режисерські можливості, з натхненням поставиться до творчого пошуку, і таким чином, активізує саморефлексію. У разі необхідності, з метою коригування, за роботою опосередковано може спостерігати викладач. Але цей метод розрахований, в основному, на самостійну дослідницьку роботу студента, яка дає можливість аналізувати, планувати і прогнозувати художній аспект інтерпретації

у виконавському процесі.

З метою поглиблення аналізу музичного контексту використовується *метод інтонаційної поліваріантності*, який продовжує та доповнює попередній метод. *Метод інтонаційної поліваріантності* ґрунтується на розумінні та вмінні чути і передавати множинний характер виконавської інтонації у контексті музичного твору. Метод розрахований на спільну творчу роботу студента і викладача. Саме слово викладача в цьому методі є особливо важливим. Шляхом порівняння, зіставлення, метафор, асоціацій, викладач спрямовує студента, допомагає йому осмислити художній зміст твору. Увага викладача в даному методі спрямована на розвиток умінь студента виконувати по-різному один і той самий фрагмент для того, щоб навчитися чути множинність варіантів інтерпретації. З цією метою викладачем може бути запропоновано наступне:

- характеризувати звуки фортепіано словами: м'який-гострий, теплий-холодний, яскравий-матовий, світлий-темний;
- використати структуру звичайної мови: розставити логічні наголоси, щоб кожна фраза мала свій центр;
- зіграти з різною артикуляцією, фразуванням, динамікою, поліфонічним наповненням один фрагмент з обов'язковим аналізом почутого.
- для інтонаційної ясності скласти підтекстовку, як вираз певного стану.

На підтекстовці зупинимося детальніше. Для знаходження виразних нюансів у технічних фрагментах, речитативних, пунктирних моментах пропонується використовувати підтекстовку цілими фразами, як психологічно-образну характеристику героїв. Підтекстовка є додатковим засобом у нагоді в розподілу дихання, знаходженні переконливих «живих» інтонацій. Осмислення фортепіанної музики за допомогою «дійових осіб» дозволить перетворити музичний твір у жваве оперне дійство. Так у фортепіанних творах В.А.Моцарта простежується зв'язок з його оперними героями (наприклад, у дузі опери-буфа Г.Коган підтекстовував «сухі» формули в сонатах М.Клементі). З метою виявлення інтонаційного сенсу підтекстовка використовується і в сонатах Л.Бетховена, і творах інших композиторів в «оперному», «романсовому»,

«пісенному», «хоровому» жанрах [62]. Така образно-інтонаційна робота потребує самостійного продовження пошуку смислового вираження. Залучення до методу дає можливість студенту підвищити тонкість інтонаційно-звукового сприйняття та розширити художнє мислення, закріпити навички піаністичних відчуттів втілення музики, стимулювати рефлексивні дії та слуховий самоконтроль.

З метою досягнення відповідності між нотним текстом, слуховим уявленням і піаністичним втілення пропонується *завдання усвідомленої емоції*. Його застосування пов'язане з формуванням внутрішньої емоції, що засновується на свідомих діях по відношенню до спонтанної передачі образного стану. Для виявлення послідовного розвитку і вибудовування цілісної драматургії та відсутності в ній «порожніх» і неясних місць використовуються «Орієнтовні таблиці емоційно-естетичних визначень» (О.Ростовський [111, 237-241]). Студенту необхідно продумати і співвіднести свої емоції у відповідності до смислових фраз. Далі, керуючись запропонованим переліком, вписати потрібну емоцію. Видатні піаністи завжди знали, що і коли вони робили у виконуваних творах (В.Софроніцький, М.Грінберг). Під час концертного виступу студент не завжди налаштований на потрібну емоційну хвилю, тому така техніка емоційного самоусвідомлення може стати йому у нагоді. Отже раціональний підхід у творчому процесі дозволить розширити діапазон емоційних відчуттів, завдяки чому музикант буде здатний тонше сприймати і передавати художньо-образні відчуття.

Для збагачення музично-слухового тезаурусу студента, поглиблення розуміння музичної мови різностильових та різних за жанром творів, пропонується *прийом примноження перцептивного досвіду*. Такий досвід сприяє позитивній самостійній роботі у створенні слухового еталону виконуваного твору.

Для цього варто слухати записи (як оригінальні, так і обробки, оркестрові перекладення) не тільки виконуваного твору, але схожі за тематикою твори у виконанні видатних музикантів. Бажано працювати з нотами та зорovo підкріплювати слухове сприйняття твору.

Отже, поступове накопичення перцептивного досвіду дозволить студентові

розвинути уміння диференціювати прослухані твори, аналізувати і розумітися стосовно якості виконання, а головне формувати слухове уявлення, щодо втілення музичного образу у виконавському процесі.

Відповідно до окресленої умови та означених методів студент має розвинути художнє та оркестрове мислення, навчитись планувати і прогнозувати художній аспект у виконавському процесі. Вивчення музичного твору – це творча поетапна робота, яка передбачає встановлення і вирішення певних завдань, спрямованих на розкриття художньо-образної суті музичного твору. Це потребує ясного розуміння (звукової якості, відчуттів) кінцевого результату, методів його досягнення, а також уміння, залучивши самоконтроль, відстежити і оцінити поставлене завдання.

Остання умова – *цілеспрямоване коригування музично-виконавського самоконтролю: від свідомого стану до позасвідомого та навпаки* – заснована на компетентністному підході і спрямована на розвиток навичок гнучкого володіння музично-виконавським самоконтролем, як фаховим умінням майбутнього вчителя музики. З точки зору музичної психології, творчий процес завжди передбачає раціональне і чуттєве, свідоме і несвідоме, інтуїцію. І музично-виконавський самоконтроль, як свідомо особистісна якість, супроводжує роботу протягом усього періоду, з моменту розбору аж до концертного виконання включно. Самоконтроль, керуючи і контролюючи виконання поставлених завдань, носить цілеспрямований характер, але можливо з різним ступенем концентрації у своєму прояві. Уже початковий етап роботи, з його детальним опрацюванням усієї музичної тканини та знаходженням необхідних рухів, вимагає пильного слухового, і моторного-рухового самоконтролю. По мірі автоматизації відбувається зміна виконавських завдань, а відповідно і контролю. Переважання смислового завдання загострює сприйняття: артикуляційної виразності, тембрального звучання, педальних фарб. У цей момент можуть відбуватися як контрольовані дії, так й інтуїтивне самовираження. У цілому під час видобування єдиної картини, самоконтроль спрямовується на вираз сутності і форми твору. Але зумівши знайти образ і розкрити смислову концепцію твору, важливо зберегти і донести інтерпретацію до слухача під час концертного виступу. На

думку О.Палоян, проблема гри на сцені виникає внаслідок впливу зовнішнього середовища та феномену сприйняття себе кожного разу по-різному [147, 20]. Напруга емоційного стану майбутньої гри може викликати небажані прояви: паніку, неясне бачення нот, погіршення тактильних відчуттів, непокору апарату. Потрібно відзначити, що рівень хвилювання може також залежати від вікових особливостей, тобто в більш юному віці ще не виникає відповідальність і усвідомлення за твір, що виконується, у більш зрілому віці підвищується виконавський рівень і усвідомленість, а значить і відповідальність, що може тягти за собою і підвищення рівню хвилювання.

У даній ситуації, за словами О.Палоян, важливо зрозуміти, що відбувається, під час гри на рівні духу і тіла, а також побачити, як вони працюють разом у дії [147, 20]. У ході дослідження авторкою виявлено необхідність здійснення психологічної підготовки і концентрації. Остання вимагає внутрішнього спокою і розумової стабільності, є наслідком невимушеного фізичного і творчого стану [147, 21]. «Тільки концентрація на своєму внутрішньому стані дає вихід до виключно художнього осмислення виконуваного» [147, 20]. Тому перші хвилини у стресовій ситуації завжди вимагають самоконтролю. Тут все дуже індивідуально. Бувають різні ситуації. Наприклад, граючи в ансамблі, не дивлячись на злагодженість, партнерська гра вимагає загостреного самоконтролю. Якщо ти соліст, стан залежить від власної впевненості у собі та умінні оцінити свої виконавські можливості й відносно них ставити мету, якості вивчення твору, психічного самоналаштування. Існує цікава точка зору щодо виконавської впевненості. Учений Дж. д'Абреу (G.D'Abreu) визначив та обґрунтував 102-і причини, від яких залежить впевненість. Серед таких учений наводить: підхід до роботи, технічний аспект, туше, виразність, інтерпретацію, пам'ять, уявлення тощо [142, 14]. У кожній категорії автор коротко описує конкретне питання, надає корисну інформацію для студента, а також пропонує питання стосовно цієї проблеми [142].

Потрібно зазначити, що немає єдиної думки серед музикантів-виконавців щодо сценічного контролю. Так О.Палоян вважає, що хвилювання впливає на слуховий контроль і туше, тому виключає будь-який автоматичний підхід у

процесі виконання» [147, 21]. Такої думки дотримується і Б.Бутінон-Дюма (B.Bouthinon-Dumas). Він вважає, що стрес руйнує усі «автоматизми» [141, 16]. Натомість учені в галузі психології музичної діяльності однозначно доводять шкідливість втручання свідомості у виконавчі дії, що протікають в автоматичному режимі, тобто несвідомо [107, 198]. Тому «несвідоме робиться предметом вивчення психологів не саме по собі, але непрямим шляхом, шляхом аналізу тих слідів, які воно залишає в нашій психіці... Процеси, що починаються в ньому, мають своє продовження у свідомості і, навпаки, багато свідомого витісняється нами в підсвідому сферу...» [22, 92]. Згідно з цією думку, у неусвідомленому виконанні є свідомо напрацьовані навички, адже навчаючись протягом усього життя, набувається досвід, автоматизуються рухи і навички, відчуття; тобто всі свідомі напрацювання з часом автоматизуються і відкладаються у вигляді набутого досвіду відчуттів.

Слухові уявлення також накопичуються і розширюють сприйняття музиканта. Утворюється закономірність, у якій самоконтроль моторно-руховий і смисловий діє у підсвідомості, а слуховий залишається на рівні свідомого контролю. У зв'язку з цим, небажано згадувати ноти, не деталізувати і не порушувати налагоджених «автоматизмів», але загальну звукову якість невпинно контролювати. Коли твір багаторазово обіграно, хвилювання помірне, це дозволяє відключитися від відчуття публіки і грати з меншими втратами, знаходити цікаві нюанси, може виникнути відчуття ейфорії, стан «ти не ти» і межі контролю стираються. У цей момент самоконтроль межує з увагою, він масштабний, і твір виконується на одному диханні. Але потрібно відзначити, що якщо несподівано виникає проблема свідомого характеру, самоконтроль активно спрацьовує. Таким чином, гнучке володіння самоконтролем під час виконання формує у студента регулювання, управління, розуміння сутності творчого процесу і спрямованість на результат творчої діяльності.

Впровадження останньої умови проводилося за допомогою *комплексу тренінгів виконавської психоакомодації*, що спрямовані на забезпечення психологічного стану у виконавському процесі.

Насамперед це використання *емоційно-виконавського психотренінгу*,

спрямованого на створення образно-психологічного налаштування під час виконання музики. Вправа спирається на розробки у галузі музичної психології, зокрема розробку І.Щербініної [139] з метою встановлення внутрішнього балансу між психологічними і емоційними проявами (душею і тілом) за рахунок включення самоконтролю. У межах тренінгу використовується психологічний комплекс, який включає виконання «стандартних» дій, що поступово перетворюються в автоматизований процес миттєвого входження у робочий стан. Це, перш за все, вербальні установки, які бажано починати з нейтральних фраз, викликаючи почуття задоволення, наприклад: «Який чудовий ранок», «Як добре ... у мене гарний настрій» і продовжувати «Мені хочеться грати» та ін.

Для досягнення стабільного спокою через вербальний психотренінг необхідно переосмислити оборот «Якби» і блокувати думку «Я повинен, але не в змозі». Згідно інтерпретації проблеми сформулювати вербальну формулу, яка повинна мати п'ять вимірів позитивних установок психокорекційної роботи за схемою: «Я хочу», «Мені це потрібно», «Я можу» (без «якби»), «Я буду це мати» (повністю виключаючи з роботи «Для цього мені потрібно»), «Я це вже маю». Треба мати на увазі, що мозок людини під час тренінгових вербальних установок не фіксує заперечення «ні», наприклад: вираз «У мене непогане звуковидобування на фортепіано» фіксується як твердження «у мене погане звуковидобування на фортепіано», правильно : «У мене гарне звуковидобування на фортепіано».

Після вербальних установок доцільно зробити вправи на дихання з поворотами і нахилами голови за Л.Сопер і А.Стрельниковою. Коли обмаль часу можна скористатися наступним:

- при хвилюванні – кілька глибоких повільних вдихів-видихів;
- щоб сконцентруватися – повільний вдих, швидкий видих;
- щоб заспокоїти дихання і не хвилюватися – швидкий вдих і дуже повільний видих.

Учена О.Палоян підкреслює важливість контролю дихання і оперує тим, що це дає концентрацію як зовнішніх, так і внутрішніх об'єктів сприйняття [147, 20]. Це дозволяє швидко налаштувати музиканта на творчу виконавську роботу. Кожен

музикант має сам визначити послідовність та потребу кожної установки. Для визначення результативності психотренінгу слід дотримуватися такої схеми: проблема – мета – засоби вирішення проблеми – техніка виконання – кінцевий результат (позитивний, негативний) – причини виникнення негативного результату (помилки в процесі визначення структури і техніки виконання психотренінгу) – засоби ліквідації негативного результату. Психотренінг дає можливість студенту перевірити вплив та зв'язок психологічних налаштувань на свідомість та шляхом свідомих дій впливати на творчу діяльність в умовах стресової ситуації.

Продовжує комплекс–тренінг, спрямований на *адаптацію до subito факторів*, який передбачає включення у виконавський процес раптових ситуацій. Внесення непередбачуваності дозволить перевірити готовність програми до виступу. У даному тренінгу завдання педагога – створювати всілякі умови з відволікаючими факторами. Наприклад:

- паралельно з грою включити радіо, телефон на середню гучність;
- викладач у скрутному місці може вимовити психотравмуюче слово «помилка»;
- грюкнути дверима, заходити і виходити з аудиторії;
- раптово сісти грати за другий інструмент;
- включити метроном.

У дослідженні Фу Сяоцзін слушно застосовано метод «форс-мажору», який також допомагає сконцентрувати увагу під час таких несподіваних у виконавстві ситуацій [125].

Після проведення подібних форм роботи, студент обов'язково робить самодіагностику і самооцінку своєї готовності. Можливо, що помилки та невпевненість відбуваються через психологічну нестійкість, тоді слід застосувати вправи виконавського психотренінгу. Подібні ситуації вимагають нервового напруження, тому викликають певну втому у студента. Якщо студент з легкістю виконає програму, це означає достатність зосередженості і під час виступу не повинні відбуватися неприємні сюрпризи. Введення даного тренінгу дозволить адаптуватися до зовнішніх умов під час виконання, зберігати контроль і увагу на

початку гри, активізувати у музиканта момент включення загального самоконтролю.

Наступний тренінг у цьому комплексі – *продукування психоемоційного стану*. З метою імітування фізіологічного стану концертного виступу в повсякденній роботі студенту пропонується наступне:

- покружляти до легкого запаморочення, а потім сісти і грати з максимальним підйомом;
- тридцять разів поспіль без зупинки присісти і з відчуттям сильного серцебиття виконати програму;
- зробити п'ятдесят стрибків на місці до отримання прискореної пульсації;
- швидко побігати вгору і вниз по сходах.

Серед фізичних навантажень можуть використовуватися найрізноманітніші варіанти, виняток становлять м'язові навантаження на руки. Що стосується психологічної підготовки Е.Фотторіно (E.Fottorino) зазначає, що на рівні мозку не існує ніякої відмінності між діями і уявленнями дій [145]. Враховуючи цей факт є можливість уявляти і виробляти в собі відчуття постійного слухача. Можна запрошувати на урок друзів, інших викладачів, робити відео зйомку та стерео запис. Ця вправа є своєрідним налаштуванням фізичних відчуттів (серцебиття, пульсація, задишка, тремтіння рук, ніг ...). Музикант звикає до подібних відчуттів, і тоді на сцені (вже пережите) буде сприйматися не настільки гостро. Такі вправи викликають звикання до стресової ситуації і ослаблення самоконтролю. Це розраховано на домашні заняття з обов'язковою самооцінкою.

Останній тренінг **акустичної модифікації** розрахований на вміння слухати себе в різних акустичних приміщеннях і на різних інструментах, та знаходити відповідні кінестетичні відчуття. На думку Н.Морозової, акустичний фактор може бути пов'язаний з відчуттями «польотності» звуку, відчуттям контакту зі слухачами, відчуттям своїх зорових уявлень – бачити реакцію слухачів [94]. Корисно періодично практикувати зміну інструменту не тільки з метою адаптації, але і швидкого включення самоконтролю на перебудову тактильних відчуттів відповідно до слухових уявлень. Рішення проблеми різних дотиків вчений Б.Бутон-Дюма [141] бачить у розумінні та уявленні першої ноти композиції як

продовження у часі відтворюваного музичного твору.

Тренінг спрямований на подолання психологічного бар'єру, щодо знаходження тактильних відчуттів (щільний, м'який інструмент), дозволяє швидко адаптуватися та налаштуватися до нового інструменту. А стійкі звукові уявлення будуть підтримувати слухову лабільність і сприяти розвитку внутрішній свободі.

Відповідно до останньої умови пропоновано ще один засіб: *перцептивно-руховий метод-тренінг*, який складається з декількох тренінгів: змінного *темпо-руху та тренінгу зорово-слухової перцепції*.

По-перше, поступова зміна руху виконуваного твору вирішує не тільки технічну проблему переходу до потрібного темпу, але містить у собі психологічний аспект. Так кожен темп дає певні відчуття як піаністичні, так і психологічні. Гра у повільному темпі, передбачає зменшення динамічних градацій, ясну (можливо в перебільшенні) артикуляцію, обмеження педалізації. Зосереджена повільна і тиха гра дає можливість досягнути глибину інтонаційного сенсу, дозволяє звернути увагу на слухові, рухові, м'язові відчуття і слухові уявлення, дає установку на передчуття подальшої музики. Музикант, заглиблюючись у процес виконання, загострює увагу і власне перцептивне сприйняття та підсилює гальмівні процеси, які під час концертного виступу провокуються швидким темпом і гучним звучанням. Перцептивне занурення сприяє вдумливій внутрішній роботі музиканта, активізації його саморефлексії. Під час збільшення швидкості руху контроль розосереджується протягом гри, і тільки сканує, що відбувається. У максимальному темпі (темпі із запасом), мислення спрямовано на охоплення складних побудов, основну канву твору. Таким чином, поетапна зміна темпо-руху від повільного до швидкого і навпаки, сприяє лабільності мислення, утворенню різного ступеню інтенсивності самоконтроля та уваги.

Зорово-слухова перцепція включає гру по нотах, не дивлячись на клавіатуру, із заплющеними очима та навпаки. Даний тренінг спрямований на формування різних рівнів сприйняття: від свідомого до підсвідомого. Завдяки відлученню зорового контакту з клавіатурою, студент має змогу перевірити якість свідомо сформованого образу та його втілення на рівні підсвідомості. Означений тренінг загострює

кінестетичні відчуття, розвиває слухо-моторні вміння. А також активізує підсвідомі ресурси свідомого напрацювання. Впроваджений метод активізує творчі можливості студента, слухове сприйняття, пробуджує підсвідомі процеси та інтуїцію.

Завдання-тренінг: *репризне відтворення* – спрямоване на формування вольових якостей особистості (наполегливість, самостійність, витримку, самовладання, самоконтроль). Як психологічна характеристика, воля визначає індивідуальні властивості і риси особистості та залежить від обставин і умов, у яких перебуває сама людина. Тому завдання спрямоване на створення таких умов, що стимулюють та загартовують волю музиканта. А саме, студенту рекомендується програвати без зупинок і погіршення якості як окремих творів, так і всієї програми 2-3 рази поспіль. Це дає змогу розподіляти власні сили на певний час, відчутти фізичну спроможність та відчуття цілісного охоплення. Також сприяє розвитку виконавської впевненості, стимулює уміння концентрувати, розподіляти та зберігати увагу на тривалий час, зберігати слухову активність, тренувати психоемоційний стан.

Метод виконавської антиципації спрямований на передбачення виконавських дій під час гри на фортепіано. Цей метод дає можливість спрогнозувати, скоригувати, продумати та уникнути можливих помилок, а значить згодом грати з меншими втратами на сцені.

Термін «антиципація» (лат. *anticipatio*) розуміється як «передбачення, подій, заздалегідь складене уявлення про щось» [116, 54]. На думку вчених, «антиципація як психологічний феномен в його різноманітних формах має унікальне значення для всіх боків діяльності людини. Ця її універсальність пов'язана з тим, що для людини найбільш типовим є не тільки відображення справжнього, не тільки збереження минулого, а й активне оволодіння перспективою майбутнього» [83, 5].

Науковець О.Коробова вважає феномен антиципації мобільним компонентом у структурі професійних здібностей музиканта, і розглядає антиципацію в структурі художньо-творчої діяльності концертмейстера [65]. Ми вважаємо, що антиципація є актуальною і в діяльності піаніста як майбутнього

вчителя музики. Серія прийомів, що входить до складу даного методу, спрямована на самостійну роботу студента. Саме результат виключно самостійної роботи є найкращим показником виконавського прогресу [146, 14]

Ми пропонуємо наступні прийоми в контексті даного методу.

Приєм стилістичної орієнтації пов'язаний з розумінням стилістичної спрямованості музики (О.Щербініна [139]), а саме, бароко та віденських класиків, оскільки для цієї епохи особливе значення має артикуляція [29].

У цьому прийомі стикаються два погляди різних часів – минулого та сучасного. Враховуючи традиції, студенту потрібно зрозуміти старовинну музику в контексті ХХІ століття.

Ми пропонуємо студентам у творах І.С.Баха та А.Скарлатті позначити штрихи, агогіку, педаль, а потім виконати з власними ремарками. Даний прийом активізує процес роботи над поліфонією та крупною формою, допомагає фіксувати свої недоліки під час їх опрацювання, та розвиває вміння творчо-грамотно ставитися до самостійного оволодіння творами.

Приєм художньо-образного осягнення дає змогу передбачити студенту наміри автора (композитора), проявити творчий підхід до дешифрування семантичної знакової системи.

У рамках прийому пропонується надати студентам ноти п'єси, в яких відсутні авторські або редакторські вказівки, а є лише назва твору. Орієнтуючись на назву потрібно уявити образ, відповідний характер і перебуваючи в ролі редактора виставити потрібні нюанси. Таким чином, студент активізує власний досвід щодо розуміння музичної мови, проявляє інтуїцію та самостійність мислення, набуває уміння художньо-образного передбачення

Приєм художнього переосмислення спрямований на здібність мобільно орієнтуватися та змінювати засоби виразності відносно програми твору. Дає можливість здійснювати «піаністичні знахідки», а також активізує психологічну лабільність під час концертного виступу. Як взірець пропонується нескладний музичний твір і, змінюючи в назві смислове слово, пропонується знайти можливі варіанти художнього переосмислення в межах

одного твору.

Запропонований прийом формує творче та асоціативне мислення, уміння розуміти неоднозначність музичної мови, уміння відслідковувати взаємозв'язок засобів музичної виразності з вербальним аспектом, знаходити і змінювати кінестетичні відчуття в залежності від характеру.

Метод кінестетичного практику дозволяє під час технічного оволодіння твором не відриватися від еталону (звукового уявлення). Він пов'язаний з активністю ідеомоторних відчуттів, і встановлення взаємозв'язку зі слуховими уявленнями. У межах експерименту студенту пропонується попрацювати наступним чином:

- беззвучна гра з дотиком до потрібних клавіш (німа клавіатура);
- гра на столі з нотами та без нот.

Уникнення технічних проблем допомагає утворити відповідну звукову картину, а потім налаштувати ідеомоторні уявлення відповідно до слухових.

Таким чином, обґрунтована умова та методи спрямовані на коригування музично-виконавського самоконтролю, спроможні сформувати у студента тактильну акомодацию, уміння розподіляти і зберігати контроль під час гри, протистояти стресовій ситуації.

В експериментальному режимі весь комплекс впроваджувався поетапно. Перший етап позначався як проєкційно-визначальний; другий етап – рефлексійно-оцінювальний; третій етап – творчо-коригувальний. Їх сутність буде розкрита в наступному розділі, присвяченому перевірці ефективності експериментальної методики. Теоретична модель формування музично-виконавського самоконтролю представлена на рисунку 2.3. Пропонована модель відображає наукові підходи, педагогічні принципи, педагогічні умови та методи, вибір яких зумовлений змістом компонентів музично-виконавського самоконтролю.



Рис. 1. Модель методики формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано

Висновки до розділу 2

Методом аналізу з'ясовано методичне вирішення проблеми функціонування свідомості і слухового контролю в існуючих «школах» фортепіанного виконавства: «анатомо-фізіологічної» (Ф. Штейнгауз) і «психотехнічної» (В. Бардас, Ф. Бузоні, Г. Коган, К. Леймер, К. Мартінсен, О. Шульпяков) у контексті наукового обґрунтування процесу музичної діяльності. Акцентовано на проблемі семантики музичної мови (М. Арановський, А. Денісов, В. Медушевський, Г. Тараєва, С. Шип) як сінестезійного механізму збагачення слухових еталонів; рефлексивного стану піаніста на рівні «внутрішнього діалогу» та «співтворчості» (М. Бахтін, А. Гальберштам, Ж. Дерріда, В. Ізмагурова, Є. Купріна, А. Россохін); досвіду видатних піаністів щодо «слухового контролю» у виконавському процесі (Й. Гофман, М. Грінберг, К. Ігумнов, Г. Нейгауз).

Методологічною основою формування музично-виконавського самоконтролю обрано: міждисциплінарний та полімодальний підходи, що відповідають синтезованому характеру і функціональній різноспрямованості самоконтролю, та поєднанню різних модусів: слух, образна уява, тактильні відчуття, що мають сенс у формуванні музично-виконавського самоконтролю під час виконавського процесу; антропологічний підхід, що пов'язаний з фізіологічними властивостями особливості, які впливають на розвиток здібностей (когнітивних, сенсорно-моторних, музичних), емоційної сфери піаніста); творчо-рефлексивний підхід, що надає можливість студенту моделювати музичний твір у процесі інтерпретації та усвідомлювати сприйняття власного звукового відтворення; компетентнісний підхід, котрий визначає самоконтроль як складову музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики.

На основі опрацювання методологічних засад дослідження визначено такі педагогічні принципи: реалізації особистісного потенціалу; акцентуації слухових уявлень; рефлексії звукового сприйняття; спонукання до самооцінювання та коригування; стимулювання саморегуляції. Опрацювання педагогічного досвіду та наукових джерел методичного характеру дозволило розробити педагогічні умови і

методи формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано.

Перша умова – забезпечення феномену редукції у виконавській діяльності – ґрунтується на міждисциплінарному та полімодальному підходах й спрямовує процес на розкриття і використання поліфункціональності самоконтролю у виконавській і педагогічній практиці. Застосовуються такі методи піаністичного моделювання: фортепіанної фактури, технічних варіантів, моделей-вправ, гармонійної архітекτονіки; завдання «проект виконавських дій». Друга умова – актуалізація розвитку особистісних психологічних передумов самоконтролю (слухової уваги, вольових якостей, звукових уявлень), заснована на антропологічному підході та пов'язана з активізацією психологічних факторів, які зумовлюють формування музично-виконавського самоконтролю. Застосовуються такі методи: дублювання нотозапису, виконавської комбінаторики, самодіагностики слухового сприйняття. Третя умова – стимулювання слухової перцептивної рефлексії в процесі фортепіанної гри – здійснювалася на основі творчо-рефлексивного підходу і забезпечувала дію регулятивної функції на якість самоконтролю, що спонукає музиканта на невинний пошук інтерпретаційного сенсу музичного твору. Застосовуються такі методи диференціальної стереофонічності, політембральної перцепції музичного твору, діалогової редукції. Четверта умова – спрямування слухового самоконтролю в художньо-образну сферу з метою досягнення відповідності з уявленим слуховим еталоном – ґрунтується на творчо-рефлексивному та компетентнісному підходах та спрямована на втілення музичного образу шляхом знаходження піаністичних засобів відповідно до спроектованого слухового уявлення. До методів означеної умови віднесено: метод художньої режисури, усвідомленої емоції, інтонаційної поліваріантності. П'ята умова – цілеспрямоване коригування музично-виконавського самоконтролю: від свідомого стану до позасвідомого та навпаки – заснована на компетентнісному підході і спрямована на гнучке володіння музично-виконавським самоконтролем як фаховим вмінням майбутнього вчителя музики. У межах цієї умови застосовуються такі методи-тренінги: комплекс виконавської психоакомодації – продукування

психоемоційного стану, акустичної модифікації, репризне відтворення; перцептивно-руховий метод-тренінг, метод виконавської антиципації до складу якого входять такі прийоми: стилістичної орієнтації, художньо-образного осягнення, художнього переосмислення; метод кінестетичного праксису, вербальний психотренінг.

Використання методу теоретичного моделювання дозволило розробити модель методики формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано (рис. 1).

Отже, у розділі розроблено й теоретично обґрунтовано методику формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано, обґрунтовано наукові підходи, відповідно до них педагогічні принципи, розроблено педагогічні умови та поетапно запроваджено методи.

Основні положення розділу відображені у публікаціях автора [28; 29; 30; 31; 32; 33; 34; 35].

Список використаних джерел до розділу 2

1. Ананьев, Б. Г. (2008). *Психология и проблемы человекознания: Избранные психологические труды*. (А. А. Бодалев, Ред.) Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та.
2. Ананьева, М. В. (2008). *Развитие волевых навыков у студентов-пианистов музыкально-исполнительских вузов*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Ур. гос. пед. ун-т, Екатеринбург. Получено из <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/razvitie-volevyh-navykov-u-studentov-pianistov-muzykalno-ispolnitelskih-vuzov.html>
3. Арановский, М. Г. (1974). Мышление, язык, семантика. В *Проблемы музыкального мышления* (стр. 90-128). Москва: Музыка.
4. Ауэр, Л. С. (1965). *Моя школа игры на скрипке: Интерпретация произведений скрипичной классики*. Москва: Музыка.
5. Бай Бінь. (2014). *Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
6. Бардас, В. (1928). *Психология техники игры на фортепиано*. (А. С. Шевес, Перев.) Москва: Музыка.
7. Баренбойм, Л. (2007). *Аппликатурные принципы Артура Шнабеля: Как исполнять Бетховена*. Москва: КЛАССИКА-XXI.
8. Батышев, С. Я. (Ред.). (1999). *Профессиональная педагогика*. Москва: Профессиональное образование.
9. Бахтин, М. М. (1996). *От философии поступка к риторике поступка*. Москва: Лабиринт.
10. Белякова, Е. В. (2007). *Антропологический подход как условие самовыражения дошкольников на комплексных занятиях*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Уральск. гос. пед. университет, Екатеринбург. Получено из <http://www.dslib.net/doshkoln-obrazovanie/antropologicheskij-podhod-kak-uslovie-samovyrazhenija-doshkolnikov-na-kompleksnyh.html>
11. Бермус, А. Г. (2005). Проблемы и перспективы реализации

- компетентностного подхода в образовании. *Интернет-журнал "Эйдос"*.
Получено из <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
12. Библер, В. С. (1975). *Мышление как творчество: Введение в логику мыслительного диалога*. Москва: Политиздат.
 13. Бирмак, А. В. (1973). *О художественной технике пианиста*. Москва: Музыка.
 14. Больнов, О. Ф. (1999). *Философия экзистенциализма: Философия существования*. Санкт-Петербург: Лань.
 15. Бородин, А. Б. (2007). *Формирование понятия «фортепианной школы» у музыкантов – исполнителей в процессе профессионального вузовского образования*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Уральск. гос. пед. университет, Екатеринбург. Получено из <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-ponjatija-fortepiannaja-shkola-u-muzykantov-ispolnitelej-v-processe.html>
 16. Бузони, Ф. (1962). О пианистическом мастерстве : Избр. высказывания. В Г. Эдельман (Ред.), *Исполнительское искусство зарубежных стран: Сб. статей* (Г. Коган, Перев., Т. 1, стр. 141–175).
 17. Булгакова, С. Н. (2009). Тенденции высшего профессионального музыкальнопедагогического образования: Компетентностный подход. *ВЕСТНИК Челябинской государственной академии культуры и искусств*, 3(19), 120-123. Получено из <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-vysshego-professionalnogo-muzykalno-pedagogicheskogo-obrazovaniya-kompetentnostnyy-podhod>
 18. В. Сивицкий *«Идеомоторное письмо и рисование»*. (2002). Получено из Проект [PsycheArt]: <https://psycheart.wordpress.com/context/ideomotoryka/>
 19. Васильева, Н. В. (2007). *Формирование музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Магнитог. гос. ун-т, Магнитогорск. Получено из <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-muzykalno-ispolnitelskoj-kompetentnosti-buduwego-uchitelja-muzyki.html>
 20. Вей Сімін. (2017). *Методика формування темпо-ритмічних виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на*

фортепіано. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

21. Волоскович, А. М. (2012). *Когнитивные и семиотические аспекты взаимодействия компонентов полимодального текста*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Моск. гос. лингвист. ун-т, Москва. Получено из <http://www.dslib.net/jazykoznanie/kognitivnyye-i-semioticheskie-aspekty-vzaimodejstvija-komponentov-polimodalnogo.html>

22. Выготский, Л. С. (1986). *Психология искусства*. Москва: Искусство.

23. Гаврилова, Е. З. (2012). *Формирование музыкальной грамотности в профессиональной подготовке студентов колледжа искусств*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова, Москва. Получено из <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/formirovanie-muzykalnoj-gramotnosti-v-professionalnoj-podgotovke-studentov.html>

24. Гальберштам, А. М. (2001). *Взаимосвязь профессиональной рефлексии и эффективности музыкально-исполнительской деятельности студентов*. (Автореф. дис. канд. психол. наук), Московский педагогический государственный университет, Москва. Получено из <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/vzaimosvjaz-professionalnoj-refleksii-i-jeffektivnosti-muzykalno-ispolnitelskoj.html>

25. Горностаева, В. В. (1995). *Два часа после концерта*. Дубна: Свента.

26. Готсдинер, А. Л. (1993). *Музыкальная психология*. Москва: NB МАГИСТР.

27. Гофман, И. (1961). *Фортепианная игра: Ответы и вопросы о фортепианной игре*. Москва: Музыка.

28. Гринченко, А. (2013). Методические аспекты формирования музыкально-исполнительского самоконтроля у будущих учителей музыки в процессе фортепианной подготовки. *Матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції: Проблеми та перспективи розвитку на початку третього тисячоліття у країнах СНД*, (сс. 77-79).

29. Грінченко, А. (2013). *Робота над класичною сонатною формою: Методичні вказівки*. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.

30. Грінченко, А. (2015). Міждисциплінарний підхід у дослідженні музично-виконавського самоконтролю студента-піаніста. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 139, 204-208.
31. Грінченко, А. (2016). Наукові підходи до музично-виконавського самоконтролю піаніста як майбутнього вчителя музики. *Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції: Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття*, (сс. 143-145).
32. Грінченко, А. (2016). Полімодальний підхід у формуванні виконавського самоконтролю піаніста. *Матеріали та тези II Міжнародної конференції молодих учених та студентів: Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства*, (сс. 28-30).
33. Грінченко, А. (2017). Етапи формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. *Матеріали і тези I Міжнародної науково-практичної конференції: Стратегії підвищення якості мистецької освіти в контексті змін сучасного соціокультурного простору*, (сс. 20-22).
34. Грінченко, А. (2017). Педагогічні принципи формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики. *Матеріали III Міжнародного конгресу: Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі*, (сс. 302).
35. Грінченко, А. (2017). Педагогічні умови формування музично-виконавського самоконтролю студентів у процесі навчання гри на фортепіано. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 22(27), 96-103.
36. Гуральник, Н. (2009). Українська фортепіанна школа як науково-педагогічне явище. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 5, 119-127.
37. Гуревич, П. С. (2010). *Философская антропология: Учебное пособие* (изд. 2-е). Москва: Омега-Л.
38. Гуссерль, Э. (1999). *Идеи к чистой феноменологии и феноменологической*

философии. (А. В. Михайлов, Перев.) Москва: ДИК.

39. Декарт, Р. (1989). Рассуждение о методе, чтобы верно направлять свой разум и отыскивать истину в науках. В *Сочинения: В 2 т.* (И. С. Вдовина, Перев., Т. 1, стр. 250-296). Москва: Мысль.

40. Денисов, А. В. (2017). *Метаморфозы музыкального текста: Монография.* Москва: Юрайт.

41. Деррида, Ж. (1999). *Голос и феномен и другие эссе по теории знака Гуссерля.* Санкт-Петербург: Алетейя.

42. Длугач, Т. Б. (2015). Диалог в современном мире: М. Бубер – М. Бахтин – В. Библер. *Историко-философский ежегодник*, 191-242. Получено из <https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-v-sovremennom-mire-m-buber-m-bahtin-v-bibler>

43. Емелина, Н. В. (2011). Развитие педагогической рефлексии будущего учителя-музыканта. *Ярославский педагогический вестник*, 3(2), 166-170. Получено из http://vestnik.yspu.org/releases/2011_3pp/39.pdf

44. Жижина, М. В. (2001). *Формирование исполнительского внимания студентов-музыкантов.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Саратовский гос. унив. им. Н. Чернышевского, Саратов. Получено из <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-ispolnitelskogo-vnimaniya-studentov-muzykantov.html>

45. Загородній, Ю. І., Курило, В. С., & Савченко, С. В. (2004). *Політична соціалізація студентської молоді в Україні: Досвід, тенденції, проблеми.* Київ: Генеза.

46. Задорожна, Л. К. (2007). *Педагогічна антропологія в соціально-філософському контексті.* (Автореф. дис. канд. філософ. наук), Південноукраїнський державний педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського, Одеса.

47. Зайцева, М. Л. (2014). *Синестезийность как системное свойство художественного сознания.* (Автореф. дис. д-ра искусствоведения), Саратовская государственная консерватория, Саратов. Получено из <http://www.dslib.net/teoria-kultury/sinesteziynost-kak-sistemnoe-svoystvo-hudozhestvennogo-soznaniya.html>

48. Запорожец, А. В. (1986). Развитие произвольных движений. В В. Давыдов,

& В. Зинченко (Ред.), *Избранные психологические труды. в 2-х томах* (Т. 2). Москва: Педагогика.

49. Зеер, Э. Ф., Павлова, А. М., & Сыманюк, Э. Э. (2005). *Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход*. Москва: Московский психолого-социальный институт.

50. Зимняя, И. А. (2004). *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.

51. Игумнов, К. Н. (1984). О творческом пути и исполнительском искусстве пианиста: Из бесед с психологами. В М. Соколов (Ред.), *Пианисты рассказывают* (стр. 12-87). Москва: Музыка.

52. Исенко, А. И. (2015). Музыкальное моделирование как метод познания и сочинения музыки. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 3(март), 121-125. Получено из <http://e-koncept.ru/2015/15079.htm>

53. Калицкий, В. В. (2014). *Диалог в музыкальной коммуникации как феномен культуры: Философско-культурологический анализ*. (Автореф. дис. канд. филос. наук), Государственный университет управления, Москва. Получено из <http://www.dslib.net/teorja-kultury/dialog-v-muzykalnoj-kommunikacii-kak-fenomen-kultury.html>

54. Камынина, О. Е. (2009). *Развитие полимодального восприятия у младших школьников в процессе музыкальной деятельности*. (Автореф. дис. канд. психол. наук), Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург. Получено из <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/razvitie-polimodalnogo-vozprijatija-u-mladshih-shkolnikov-v-processe-muzykalnoj.html>

55. Каптерев, П. Ф. (1982). *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Педагогика.

56. Карнаухова, Т. И. (2006). Музыкально-слуховой самоконтроль как средство саморегуляции учебно-познавательной деятельности студентов музыкальных факультетов. *Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова*, 111-115. Получено из <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalno-sluhovoy-samokontrol-kak->

sredstvo-samoregulyatsii-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-studentov-muzykalnyh-fakultetov

57. Карпов, А. В. (2004). *Психология рефлексивных механизмов деятельности*. Москва: ИП РАН.

58. Карпов, Л. В. (2009). Формирование научной методологии в области становления и развития исполнительской техники музыкантов. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, 111-115. Получено из <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-nauchnoy-metodologii-v-oblasti-stanovleniya-i-razvitiya-ispolnitelskoy-tehniki-muzykantov>

59. Каузова, А. Г., & Николаева, А. Н. (Ред.). (2001). *Теория и методика обучения игре на фортепиано: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва: Владос.

60. Кирнарская, Д. К. (2003). *Психология музыкальной деятельности: Теория и практика*. Москва: Музыка.

61. Киященко, Н. И., & Лейзеров, Н. Л. (1984). *Эстетическое творчество*. Москва: Знание.

62. Коган, Г. (1963). *У врат мастерства: Работа пианиста*. Москва: Музыка.

63. Корлякова, С. Г. (2009). *Генезис и формирование психомоторных способностей музыкантов*. (Автореф. дис. д-ра. психол. наук), Моск. пед. гос. ун-т, Москва. Получено из <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/genezis-i-formirovanie-psihomotornyh-sposobnostej-muzykantov.html>

64. Корнетов, Г. Б. (2001). *Педагогические парадигмы базовых моделей образования : Учебное пособие*. Москва: Издательство Университета Российской академии образования.

65. Коробова, О. Я. (2011). *Антиципация в структуре художественно-творческой деятельности концертмейстера*. (Автореф. дис. канд. искусствоведения), Саратов. гос. консерватория им. Л.В. Собинова, Саратов. Получено из <http://www.dslib.net/teoria-kultury/anticipacija-v-strukture-hudozhestvenno-tvorcheskoj-deyatelnosti-koncertmejstera.html>

66. Краевский, В. В., & Хуторской, А. В. (2003). Предметное и общепредметное

в образовательных стандартах. *Интернет-журнал "Эйдос"*. Получено из <http://www.eidos.ru/journal/2003/0402.htm>.

67. Крючков, Н. (1961). *Искусство аккомпанемента как предмет обучения*. Ленинград: Музгиз.

68. Кударова, Г. Х. (2011). *Формирование музыкально-творческой компетентности будущего учителя музыки*. Получено из ЗКГУ им. М. Утемисова: <https://library.wksu.kz/dmdocuments/Кударова%20Г.Х.pdf>

69. Кузнецов, В. Г. (Ред.). (2007). *Словарь философских терминов*. Москва: ИНФРА-М.

70. Кузьмина, Н. В. (1990). *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высш. шк.

71. Кулюткин, Ю. Н. (1979). Рефлексивная регуляция мыслительных действий. // Психологічні дослідження інтелектуальної діяльності. -М .: Педагогіка, 1979. -С.22-28. В *Психологические исследования интеллектуальной деятельности* (стр. 15-21). Москва: Педагогика.

72. Куприна, Е. Ю. (2014). *Введение в сотворческую музыкальноисполнительскую деятельность: Учебное пособие для студентов музыкальных факультетов вузов*. Тольятти. Получено из <http://rosmetod.ru/upload/2014/12/13/03-02-18-kuprina.-sotvorchestvo.-uch.posobie.pdf>

73. Курбатов, В. И. (2001). *Современная западная социология: Аналитический обзор концепций: Учеб. пособие*. Ростов-на-Дону: Феникс.

74. Лагутина, Е. В. (2014). *Генрих Шенкер и его "Учение о гармонии"*. (Автореф. дис. канд. искусствоведения), Московская государственная консерватория им.П.И.Чайковского, Москва. Получено из <http://www.dslib.net/muz-iskusstvo/genrih-shenker-i-ego-uchenie-o-garmonii.html>

75. Латышева, Ж. В. (2000). *Феноменологические предпосылки музыкально-эстетического образования личности*. (Автореф. дис. канд. филос. наук), Владимир. Получено из <http://www.dslib.net/estetika/fenomenologicheskie-predposylki-muzykalno-jesteticheskogo-obrazovaniija-lichnosti.html>

76. Леймер, К. (1966). Современная фортепианная игра. В С. Хентова (Ред.), *Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном исполнительстве* (стр. 168-183). Москва - Ленинград: Музыка.
77. Леонтьев, А. Н. (2004). *Деятельность. Сознание. Личность: Учеб. пособие для студ.* Москва: Академия.
78. Леонтьев, Д. А., & Аверина, А. Ж. (2011). Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции. *Психологические исследования: электрон. науч. журн.*, 2(16). Получено из <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/463-leontiev-averina16.html#e3>
79. Лефевр, В. А. (2003). *Рефлексия*. Москва: Когито-Центр.
80. Либерман, Е. (2003). *Работа над фортепианной техникой*. Москва: Классика-XXI.
81. Лисюк, Ю. С. (2007). *Методика формування досвіду саморегулювання майбутніх музикантів-педагогів у вищих мистецьких навчальних закладах*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Київський національний університет культури і мистецтв, Київ.
82. Лі Юе. (2018). *Методика формування художньо-сміслових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми.
83. Ломов, Б. Ф., & Сурков, Е. Н. (1980). *Антиципация в структуре деятельности*. Москва: Наука.
84. Лу Чен. (2015). *Методика формування вмінь музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
85. Маркова, А. К. (1996). *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание».
86. Мартинсен, К. А. (1977). *Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано*. Москва: Музыка.

87. Матковська, М. В. (2002). *Методичні засади розвитку слухо-моторних уявлень молодших школярів у процесі музичного навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
88. Медушевский, В. В. (1993). *Интонационная форма музыки: Исследование*. Москва: Музыка.
89. Мерло-Понти, М. (1999). *Феноменология восприятия*. (И. С. Вдовина, & С. Л. Фокин, Ред.) Санкт-Петербург: "Ювента" "Наука".
90. Мильштейн, Я. И. (1961). Исполнительские и педагогические принципы К. Н. Игумнова. В А. Николаев (Ред.), *Мастера советской пианистической школы: Очерки* (стр. 41-114). Москва: Московская типография № 6 Мосгорсовнархоза.
91. Мінь Шаовей. (2017). *Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки*. (Дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
92. Мозгальова, Н. Г. (2014). Сутність і термінологічна характеристика інструментально-виконавської підготовки майбутніх вчителів музики. у *Мистецька освіта у вимірах сучасності: Проблеми теорії і практики: Колективна монографія* (сс. 56-70). Дніпропетровськ.
93. Молодкина, Ю. Н. (2010). Модели полимодального переноса в синестетических метафорах. *Электронный научный журнал "Теория языка и межкультурная коммуникация"*, 1(7). Получено из <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/007-14.pdf>
94. Морозова, Н. В. (2005). *Развитие полимодальных музыкально-образных представлений в процессе обучения*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Московский педагогический государственный университет, Москва. Получено из <http://www.dslib.net/psixologia-vozrasta/razvitie-polimodalnyh-muzykalno-obraznyh-predstavlenij-v-processe-obuchenija.html>
95. Немов, Р. С. (2003). Психология образования: Книга 2. В *Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 3 книгах*

(изд. 4-е). Москва: Владос.

96. Николаев, А. (1961). Взгляды Г.Г. Нейгауза на развитие пианистического мастерства. В *Мастера советской пианистической школы* (стр. 167-203). Москва: Московская типография № 6 Мосгорсовнархоза.
97. Николаев, А. (1980). *Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма*. Москва: Музыка.
98. Новаковская, Е. (2014). О научном подходе к развитию исполнительского мастерства музыканта. *Науковий вісник НМАУ імені П. І. Чайковського, 107*, 17-27.
99. Новська, О. Р. (2015). *Методика самопроекування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
100. Носина, В. Б. (2004). *Символика музики И.С.Баха*. Москва: Классика-XXI.
101. Овсієнко, Л. (2013). Комуникативна компетентність як основа компетентнісного підходу до засвоєння студентами-філологами лінгвістичних дисциплін. *Теоретична і дидактична філологія, 14*, 61-71.
102. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін: Монографія*. Київ: Освіта України.
103. Пентилюк, М. (2012). Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі: Матеріали круглого столу. *Українська мова і література в школі, 4*, 51-64.
104. Пидкасистый, П. И. (1998). *Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей*. Москва: Педагогическое общество России.
105. Плеснер, Х. (2004). *Ступени органического и человек: Введение в философскую антропологию*. Москва: РОССПЭН.
106. Плеханов, Е. А. (2006). Рефлексия как методолого-педагогическая проблема: от Локка до Гуссерля. В *Феноменологические исследования* (Т. 7, стр. 189-222). Владимир: Nanover.

107. Подуровский, В. М., & Сулова, Н. В. (2001). *Психологическая коррекция музыкальнопедагогической деятельности*. Москва: Владос.
108. Прохоров, А., & Чернов, А. В. (2012). Рефлексивная регуляция психических состояний. *Ученые записки Казанского университета: Гуманитарные науки*, 154(6), 244-258. Получено из <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnaya-regulyatsiya-psiicheskikh-sostoyaniy.pdf>
109. Реброва, О. Є. (2014). *Теорія і методика формування художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
110. Россохин, А. В., & Измагурова, В. Л. (2008). Внутренний диалог и его связь с рефлексией. *Вопросы психологии*. Получено из <http://www.vash-psiholog.info/voprospsih/213/17668-vnutrennij-dialog-i-ego-svyaz-s-refleksiej.html>
111. Ростовський, О. Я. (1997). *Педагогіка музичного сприймання: Навчально-методичний посібник*. Київ: ІЗМН.
112. Рубинштейн, С. Л. (1998). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер Ком.
113. Рудик, Г. А., Жайтапова, А. А., & Стог, С. Г. (2014). Функциональная грамотность – императив времени. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*, 13(2), 263-269. Получено из <https://cyberleninka.ru/article/n/funksionalnaya-gramotnost-imperativ-vremeni>
114. Рындак, В. Г. (2015). Антропологический подход: современная педагогическая теория и опыт применения: В контексте исследований А. Е. Фирсовой, Н. М. Борытко. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 2(97), 16-22. Получено из <https://cyberleninka.ru/article/n/antropologicheskij-podhod-sovremennaya-pedagogicheskaya-teoriya-i-opyt-primeneniya-v-kontekste-issledovaniy-a-e-firsovoy-n-m-borytko>
115. Сергієнко, Н. Ф. (2009). *Компетентнісний підхід як засіб розвитку професійної майстерності сучасного вчителя*. Отримано з Електронне наукове

фахове видання "Теорія та методика управління освітою":
<http://tme.umo.edu.ua/docs/2/09sertpm.pdf>

116. *Современный словарь иностранных слов: Около 20000 слов.* (1994). Санкт-Петербург: Дуэт: Комета.

117. Старчеус, М. С. (2005). *Слух музыканта: Психолого-педагогические проблемы становления и совершенствования.* (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского, Москва. Получено из <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/sluh-muzykanta.html>

118. Старчеус, М. С. (2010). Музыка в представлениях и воображении. *Играем с начала*, 2(74). Получено из <http://gazetaigraem.ru/a3201002>

119. Степанов, Н. И. (2014). Самоконтроль исполнительских действий как условие успешного обучения музыкально-исполнительскому искусству. *Вестник МГУКИ*, 5(61), 172-178. Получено из <https://cyberleninka.ru/article/n/samokontrol-ispolnitelskih-deystviy-kak-uslovie-uspeshnogo-obucheniya-muzykalno-ispolnitelskomu-iskusstvu>

120. Тараева, Г. Р. (2013). *Семантика музыкального языка: Конвенции, традиции, интерпретации.* (Автореф. дис. д-ра искусствоведения), Рост. гос. консерватория им. С.В. Рахманинова, Ростов-на-Дону. Получено из <http://www.dslib.net/muz-iskusstvo/semantika-muzykalnogo-jazyka-konvencii-tradicii-interpretacii.html>

121. Тихомирова, Н. Ф., & Скляр, П. П. (2001). *Музыкальная психология.* Киев: Глобус.

122. Усов, В. Н. (2008). *Рефлексивное управление: Философско-методологический аспект.* (Автореф. дис. д-ра филос. наук), Уральский государственный университет им. А. М. Горького, Екатеринбург. Получено из <http://cheloveknauka.com/refleksivnoe-upravlenie-filosofsko-metodologicheskiiy-aspekt>

123. Ушинский, К. Д. (2017). *Педагогическая антропология: В 2 томах* (Т. 1-2). Москва: Юрайт.

124. Фирсова, А. Е. (2015). *Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной*

образовательной практике. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Волгоград. Получено из <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/primenenie-antropologicheskogo-podhoda-v-sovremennoj-otechestvennoj-pedagogicheskoy.html>

125. Фу Сяоцзін. (2013). *Методика концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музики України і Китаю.* (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

126. Холопов, Ю. (2006). *Музыкально-теоретическая система Хайнриха Шенкера.* Москва: Композитор.

127. Хуторской, А. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. *Народное образование*, 2, 58-64. Получено из <http://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2003-2/klyucheve-kompetencii-kak-komponent--lichnostnoorientirovannoiy-paradigmi-obrazovaniya>

128. Чошанов, М. А. (1996). *Гибкая технология проблемно-модульного обучения.* Москва: Народное образование.

129. Шадриков, В. Д. (2012). Роль рефлексии и рефлексивности в развитии способностей учащихся. *Психология: Журнал Высшей школы экономики*, 9(4), 133-144. Получено из <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-refleksii-i-refleksivnosti-v-razviti-i-sposobnostey-uchaschihsya>

130. Шатова, Н. Д. (2015). Связь терминов «рефлекс» и «рефлексия» для психолого-педагогических исследований: Лексический и логический аспекты. *Известия Саратовского университета: Новая серия: Серия Философия: Психология: Педагогика*, 15(1), 111-118. Получено из <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-terminov-refleks-i-refleksiya-dlya-psihologo-pedagogicheskikh-issledovaniy-leksicheskiy-i-logicheskiy-aspekty>

131. Шелер, М. (1994). *Формы знания и образования.* В *Избранные произведения* (стр. 15–56.). Москва: Гнозис.

132. Шендерович, Е. (1987). *О преодолении пианистических трудностей в клавирах.* Москва: Музыка.

133. Шинкарук, В. І. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник.* Київ.

134. Шип, С. В. (2001). *Музыкальная речь и язык музыки: Теоретическое исследование*. Одесса: Изд-во Одесской гос. консерватории им. А. В. Неждановой.
135. Шишов, С. Е., & Агапов, И. Г. (2002). Компетентностный подход к образованию: Прихоть или необходимость? *Стандарты и мониторинг в образовании*, 2(март-апрель), 58–62.
136. Штейнгаузен, Ф. (1930). *Физиология движения смычка*. Москва: Гос. муз. издат.
137. Шульпяков, О. Ф. (1973). О психофизическом единстве исполнительского искусства. В *Вопросы теории и эстетики музыки: Вып. 12* (стр. 187–222). Ленинград: Музыка.
138. Щедровицкий, Г. П. (2005). *Мышление-Понимание-Рефлексия*. Москва: Наследие ММК.
139. Щербініна, О. М. (2005). *Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київ.
140. Юдин, Э. Г. (1997). *Методология науки: Системность: Деятельность*. Москва: Эдиториал.
141. Bouthinon-Dumas, B. (1993). *Mémoire d'empreintes: l'enseignement du piano*. Bresta: Éd. IPMS.
142. D'Abreu, G. (1965). *Playing the Piano with Confidence: An Analysis of Technique, Interpretation, Memory and Performance*. New York: St Martin's Press.
143. D'amico, R. (2018). *Contemporary Continental Philosophy*. Oxford: Routledge.
144. Drabkin, W. (2002). Heinrich Schenker. In T. Christensen (Ed.), *The Cambridge History of Western Music Theory* (pp. 812-843). Cambridge, UK: Publisher Cambridge University Press. Retrieved from https://eprints.soton.ac.uk/37510/1/Cambridge_Drabkin_HeinrichSchenker.pdf
145. Fottorino, E. (1998). *Voyage au centre du cerveau*. Paris: Stock.
146. Kochevitsky, G. (1967). *The art of piano playing: A scientific approach*. Evanston, Illinois: Summy-Birchard Company.

147. Paloyan, O. (2000). *Comprendre l'esprit et le corps au piano*. (Mémoire à la délivrance du diplôme d'État de professeur de musique), Centre d'études supérieures de musique et de danse de Rhône-alpes., Lyon. Récupéré sur <http://www.cefedem-aura.org/sites/default/files/recherche/memoire/PALOYAN.pdf>
148. Zhekova-Stoynova, R. S. (2014). Methodological Principles of Piano Technique in the Stages of Development. *International Journal of Literature and Arts* , 2(5-1), 42-48. Retrieved from <http://www.sciencepublishinggroup.com/journal/paperinfo?journalid=502&doi=10.11648/j.ijla.s.2014020501.17>

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОГО САМОКОНТРОЛЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

3.1. Педагогічна діагностика рівня сформованості музично-виконавського самоконтролю у майбутніх учителів музики

У нашому дослідженні формування музично-виконавського самоконтролю майбутнього вчителя музики розглядається в контексті виконавського процесу гри на фортепіано. Володіння інструментом і здатність до художньо-образного втілення музичного твору у виконавському процесі є визначальними компетенціями вчителя музики. Взагалі музичне виконавство є діяльністю, у процесі якої проявляються багатофункціональні можливості музиканта, зумовлені феноменом моторної і мультисенсорної (слухової, візуальної, соматосенсорної) інтеграції. Функціонування такого комплексу забезпечує наявність здатності музиканта опанувати фортепіанну техніку та відтворювати інтерпретацію музичного твору на художньо-смисловому рівні. Процес змістовного осягнення відбувається як свідомо так і підсвідомо. Натомість набуття прийомів та навичок фортепіанної гри (особливо доведення їх до автоматизму) та виконання, яке характеризується відповідністю між уявним та реальним звучанням твору забезпечується здійсненням музично-виконавського самоконтролю на усвідомленому рівні. Самоконтроль функціонує в інтерпретаційно-виконавському процесі як свідомо-психологічний механізм, і його якісний рівень визначає виконавську спроможність майбутнього вчителя музики.

Дослідно-експериментальна робота з формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики відбувалася у два етапи: констатувальний і формувальний. Констатувальний експеримент проводився з метою визначення рівня сформованості музично-виконавського самоконтролю

майбутніх учителів музики через здійснення педагогічної діагностики. Відповідно до мети, констатувальний експеримент вирішував такі завдання:

- визначити та обґрунтувати критерії та показники сформованості музично-виконавського самоконтролю;
- визначити та розробити методи діагностики музично-виконавського самоконтролю;
- у відповідності до визначених критеріїв та показників з'ясувати рівень сформованості музично-виконавського самоконтролю.

Констатувальному експерименту передував попередній пошуковий етап, який проводився серед студентів 2 курсу ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» та Одеської музичної академії ім. А. Нежданової. В межах пошукового експерименту ми спостерігали за студентами під час індивідуальних занять з основного музичного інструменту, концертмейстерського класу, концертних виступів. У дослідженні брали участь як українські студенти так і студенти з Китаю. Проведені спостереження були спрямовані на з'ясування питань, щодо:

- аналізу практичного стану проблеми музично-виконавського самоконтролю студентів-піаністів;
- наявності свідомого ставлення до власного самоконтролю та застосування його у виконавському процесі;
- з'ясування точки зору викладачів фортепіано з проблеми самоконтролю студентів-піаністів.

З метою отримання цілісної картини рівня розвитку володіння самоконтролем були проведені спостереження за студентами фортепіанного факультету Одеської Музичної Академії. Враховуючи виконавську спрямованість даного навчального закладу, було цікаво відстежити сформованість виконавського самоконтролю у студентів академії, оскільки їх підготовка спрямована на досягнення високого художньо-технічного рівню виконання. Як засвідчили спостереження за ходом індивідуальних занять з фортепіано, поняття самоконтроль не вживається під час уроку. Його аналогом виступає слухова сконцентрованість. Проте, у процесі аналізу

реакції студентів цієї категорії на виправлення та зауваження викладача нами було помічено, що більша кількість студентів досить швидко здатна була "запустити" механізм контролю і утримувати його інтенсивність на протязі необхідного часу. Нами було відзначено, що під час уроку студенти могли звертати увагу на деталі виконання, натомість, спостереження за репетиціями перед концертом показали, що в умовах близьких до естрадного виступу, студенти здебільше схильні інтуїтивно трансформувати свою увагу на акустичне звучання музичного твору. Між тим, на думку викладачів, здатність студента довільно спрямовувати власний виконавський процес частково залежить від рівню попередньої освіти, тобто обсягу та якості набутих навичок та вмінь, розвиненості музичного мислення, а також індивідуальних музичних здібностей. За словами викладачів, існує певний відсоток студентів у яких виникають проблеми зі слуховим контролем, що проявляється в моторному, інтонаційно-невизначеному прочитанні музичного твору.

Спостереження у концертмейстерському класі довели, що самоконтроль є актуальною потребою у роботі концертмейстера. Коли студенту-піаністу необхідно акомпанувати співу, це зобов'язує слухати і чути не тільки себе, але й іншого виконавця. Достатньо часто викладачі нагадували своїм студентам «слухай уважно», «дихай разом з вокалістом», «будь опорою для вокалістів», «відчувай як вокаліст» тощо.

Також проводилися спостереження в умовах концертних виступів на конкурсі «Art-klavir», які не передбачали спілкування та опитування. Загальне прослуховування показало, що є яскраві виконавці, гра яких відрізняється впевненістю, цікавою інтерпретацією та заглибленістю в музику. У їх виконанні відчувається внутрішня зосередженість на образі, ніби пальці підкоряються музиці з підсвідомості. Але були виступи, коли студенти не могли до кінця впоратися зі своїм хвилюванням. Недостатнє володіння емоційним контролем призводило до внутрішньої скутості, допущення технічних недоліків, порушувалася ясність музичного самовисловлювання.

Зроблені спостереження в ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» на заняттях з основного

музичного інструменту засвідчили, що студенти мають досить посередню попередню підготовку. Більшість студентів починають навчання з придбання початкових навичок і умінь. Викладачі стикаються з проблемою налагодження координації слухового контролю з моторною діяльністю пальців. Ще більш складним для студентів виявляється відслідковувати слухом необхідну педалізацію та формувати слуховий образ в уявленні. Тільки малий відсоток студентів має підготовку музичного училища, яка забезпечує здатність формування уявного еталону твору, що виконується. Виявлено, що переважна більшість не вміє адекватно оцінити свою гру. Часто спостерігається або завищена або занижена самооцінка виконання і майже повна відсутність, за винятком одиниць, здатності самостійно зіставляти і коригувати власну гру.

У рамках попереднього дослідження ми запропонували викладачам ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» відповісти на запитання анкети (Додаток В), спрямовані на виявлення ставлення викладачів до питання активізації самоконтролю студентів з метою оптимізації навчально-виконавського процесу (під час практичних занять, естрадних виступів, педагогічно-виконавського показу у самопідготовці тощо). Аналіз результатів анкетування викладачів показав наступне.

На питання стосовно необхідності розвитку самоконтролю усі викладачі відповіли, що розуміють поняття самоконтроль як слуховий контроль, відзначають його важливість і активно впроваджують у своєму виконавсько-педагогічному процесі. Між тим викладачі визнають досить середній рівень слухової розвиненості у студентів, через що ускладняється процес формування самоконтролю останніх.

На питання щодо виконавських завдань, які викладачі застосовують з метою активізації та спрямування самоконтролю студента було отримано такі відповіді: 53% відповіли, що звертають увагу на інтонаційну виразність, артикуляцію, агогіку, тобто, на засоби художньо-образної виразності; 36% звернули увагу на технічну досконалість та налаштування і доведення свідомого технічного виконання до автоматизму. Решта опитуваних звертає увагу на педалізацію, як засіб стильової відмінності і складний у координації самоконтролю.

Стосовно спроможності студентів до перцептивної рефлексії під час фортепіанної гри 73% викладачів вказують на низький рівень рефлексії. В основному це студенти які мають досить слабку музичну підготовку. Студенти після музичної школи та педагогічного коледжу 21% більш здатні до перцептивної рефлексії та швидше коригуються у навчанні. Зовсім невеликий відсоток 6% студентів музичного училища, завдяки слуховій розвиненості здатні до перцептивної рефлексії.

На питання про вміння студентів самостійно формувати «еталон» музичного твору викладачі відповіли, що студентам (38%) лише частково вдається створити «еталон» і тому вони потребують допомоги викладача. Між тим 9% студентів здатні самостійно уявляти звуковий еталон. Але у решти студентів відсутній «еталон» твору, що вивчається.

Стосовно використання на уроках форми діалогу ми отримали наступні відповіді: 79% викладачів вважають, що навідні питання підвищують у студента інтенсивність процесу самоспостереження та роздуму над власною грою; 21% викладачів не вдається до діалогу, вважає це зайвим і висловлює студенту власну точку зору відносно гри.

Деякі викладачі вважають, що самооцінка студента не співпадає з реальністю (44% опитуваних); проте 56% відзначають діалогічне спілкування зі студентом, з метою активізації його самооцінки та самоспостереження, ефективною умовою активізації самоконтролю.

На запитання стосовно здатності студентів самостійно вносити корективи у виконання викладачі відзначили наступне: легше за все студентам дається коригування динамічного плану (59%), артикуляції (26%), педалізації (15%), нажаль стильова відповідність самостійно студентами не опановується.

На запитання про вплив самоконтролю на якість виконання більшість опитуваних (81%) зазначили наступне: «самоконтроль допомагає організувати процес вивчення твору»; «Відслідкувати виконання поставлених завдань»; «слуховий контроль забезпечує процес самооцінювання власної гри щодо її відповідності уявному еталону звучання твору, що сприяє удосконаленню виконання»; «самоконтроль дає змогу самостійно працювати».

Останнє питання, яке стосувалося активізації самоконтролю під час концертного виступу показало, що 51% викладачів вважають, що активізація самоконтролю є доцільною, адже допомагає студентові оволодіти власним емоційним станом; 15% викладачів не вважають активізацію самоконтролю ефективною стратегією та стверджують, що для покращення концертного виконання «потрібно відпустити емоції». Решта опитуваних (5%) нагадує своїм студентам про необхідність «контролювати складні фрагменти твору».

Отже, попереднє пошукове дослідження дало можливість переконатися, що в процесі навчання викладачі зосереджують увагу студентів на активізації слухового контролю під час виконання тих чи інших технічних і художніх завдань інтерпретаційного характеру. Але різний рівень фортепіанної підготовки студентів вимагає диференційованого підходу та урахування індивідуальних особливостей студента щодо розвитку самоконтролю. Було зроблено припущення, що якість самоконтролю виявилася б більш високою за умов сформованості компонентів музично-виконавського самоконтролю, що уможлиблюється цілеспрямованим впливом спеціально розробленої методики.

Для отримання точних даних щодо сформованості музично-виконавського самоконтролю було проведено констатувальний експеримент. З цією метою було розроблено діагностичний апарат оцінювання сформованості його структурних компонентів: особистісно-когнітивного, мотиваційно-інтерпретаційного, виконавсько-коригувального. Далі докладніше розкриємо обґрунтування критеріїв та показників оцінювання наведених компонентів.

Нагадаємо, що перший компонент – *особистісно-когнітивний* - узагальнює у собі ті можливості особистості, (а саме, увагу, пам'ять, мислення, вольові якості, музично-слухові та емоційні здібності), які визначають спроможність, якість самоконтролю та забезпечують загальне здійснення музично-виконавського процесу. Для оцінювання даного компоненту ми обрали **когнітивно-перцептивний критерій**. За його допомогою оцінюється рівень інтелектуальної спроможності та музично-слухових здібностей щодо їх цілеспрямованої актуалізації у процесі виконавського самоконтролю. Пропорційний розвиток розумової діяльності і

музичних здібностей, перетинаючись, дають можливість студенту здійснювати інтелектуально-музичний аналіз почутого. А саме, чути і розуміти сутність музичної мови (її інтонаційний склад; специфіку семантичних ознак); співвідносити музично-семантичні позначення у тексті (динаміку, штрихи, нюансування, мелізматіку) зі стилістичними вимогами епохи та особливостями жанру твору. Високий рівень перцептивної рефлексії дозволяє музикантові себе чути, отже, й оцінювати та, за наявності певних технічних можливостей, коригувати своє виконання. Але корекція можлива коли уявляєш кінцевий результат. Він формується в уявленні, як результат процесу систематизації у часі та просторі значущих художньо-виконавських елементів у формі певної інтерпретаційно-виконавської концепції. Даний процес забезпечується функціонуванням пам'яті та мислення. Інтелект у даному випадку відповідає за якість інформації, а слух за ясність і чуйність сприйняття. Звичайно, що увага об'єднує інтелектуальну та слухову діяльності. Її концентрація визначає якісний рівень інтелектуальних, слухових, контрольованих дій.

Показниками даного критерію визначено:

- наявність та розвиненість в особистості психічних передумов самоконтролю: концентрація уваги, спостережливість, вольова спроможність, рефлексія та пізнавальна активність;

- розвиненість музичного слуху, слухової перцепції та самоперцепції; вміння ним користуватися в процесі музичного виконавства та самооцінювання.

Зазначені показники оцінювали наступні уміння: психо-когнітивні, рефлексивні, виконавсько-вольові. Для отримання інформації стосовно сформованих умінь були застосовані такі методи: анкетування, метод ситуативного форс-мажору, фіксоване і нефіксоване педагогічне спостереження та опитування, аналітичні завдання.

Другий – *мотиваційно-інтерпретаційний* компонент налаштовує процес художнього осмислення музичного твору. Завдяки наявності художньо-образних уявлень та звукових еталонів формується кінестетичне відчуття звуковидобування. Практичне втілення сформованого кінестетичного відчуття передбачає включення мотиваційних та інтенційних дій, які активізують

самовираження у процесі інтерпретації. Отже специфіка фортепіанного виконавства полягає в інтегрованій взаємодії кінестетичного та художнього початків, яка забезпечується інтенцією виконавця до втілення певної художньо-образної концепції у виконавській інтерпретації. У зв'язку з цим, мотиваційно-інтерпретаційний компонент має діагностуватися за допомогою **художньо-інтенціонального критерію**. Отже, за даним критерієм оцінюється особистісна спрямованість на досягнення та донесення художнього смислу твору у виконавському процесі. Як відомо, призначення музиканта-виконавця полягає в здатності донести до слухача втілені композитором образи. Але до концертному виступу передують тривалий інтерпретаційний період. Тут необхідна як інтелектуальна концентрація (придбання нових знань стосовно твору), так і слухова чуйність (уміння безпосередньо співвідносити гру з уявним художнім образом та «переносити» останній, як певний емоційний стан, на клавіатуру, передаючи шерех, коливання, порив ...). Музикант з багатим внутрішнім світом завжди буде знаходитися в творчому інтерпретаційному пошуку і, відповідно, завжди мати потребу висловлюватися звуками музики.

Показниками даного критерію були:

- міра виявлення асоціативних та художньо-образних уявлень, та налаштованість виконавця на їх дотримання під час інтерпретації, що регулює самоконтроль власного виконання твору;
- ступінь сформованості контекстного фонду звукових еталонів як атрибутів розуміння смислу художньої інформації.

Для того, щоб за допомогою зазначених показників оцінити інформаційно-сміслові, звуко-уявні, образно-слухові уміння, було застосовані методи: аудіо тестування. презентація музичних творів, творчі завдання.

Третій – *виконавсько-коригувальний* компонент, складові якого (блок виконавсько-технічного забезпечення та блок творчого самокоригування виконавського процесу) відповідають за технічну спроможність, самостійний творчий пошук тактильних прийомів щодо відтворення слухових уявлень образу. Отже, відповідно до звукових уявлень налаштовується саморегуляція рухової діяльності.

Загальне творче коригування виконавського процесу спирається на мобільність реагування на результати адекватного самооцінювання. Даний процес неодмінно призводить до якісного контролювання виконання, а також дозволяє свідомо чергувати контрольованість і безконтрольність у виконавстві. На підставі означеного вводимо третій критерій - **техніко-мобілізаційний**, який оцінював технічну спроможність коригувати власний виконавський процес за результатами контролю над ним та у відповідності до визначених, спланованих художньо-інтерпретаційних завдань. Студент може мати образні уявлення, розуміти художньо-сміслові навантаження музичного твору, але якщо він не володіє технічними навичками, то контроль буде спрямований тільки на подолання нотного тексту. В іншому випадку, коли володіння інструментом дозволяє оперувати музичними фарбами, підвищується швидкість перемикавання самоконтролю, охоплюється більше коло поставлених завдань, швидше досягається необхідне звукове відтворення. Активність самоконтролю дозволяє мобілізувати виконавську волю, що є особливо важливим під час концертного виступу. А розвиненість лабільності самоконтролю відкриває для студента можливість перебування в проміжних станах контролю та поза контролем.

Показниками даного критерію було визначено:

- міру технічної спроможності (м'язової сенсомоторної координації рухів; та мобільного реагування на якість власного виконавства, його само оцінювання;
- ступінь сформованості умінь переключати увагу, чергувати контрольованість та безконтрольність виконавства відповідно до творчого втілення виконавських завдань існуючих у слухових та художньо-образних уявленнях виконавця.

Ці показники оцінювали такі уміння, як самоспостереження, самооцінювання, самокоригування. Методами, які дозволили оцінити зазначені уміння були такі: педагогічне спостереження (в різних умовах), анкетування, творчі завдання.

Означений критеріальний апарат було використано з метою діагностики рівню сформованості музично-виконавського самоконтролю студентів-піаністів, як полімодальної структури, котра є проявом свідомості і виконує регулюючу,

коригуючу, стабілізуючу функції в інтерпретаційно-виконавському процесі музичної діяльності майбутніх учителів музики.

Результати діагностування підлягали диференціюванню за трибальною шкалою. Проведена статистична обробка отриманих даних дозволила розподілити респондентів за трьома рівнями: високим, середнім та низьким. Відповідно до рівнів, визначених шляхом шкалювання, було виведено якісні рівні сформованості музично-виконавського самоконтролю студентів-піаністів, а саме: високий рівень – творчо-коригувальний; середній – репродуктивно-розвиваючий; низький – виконавсько-проблемний.

Перебіг констатувального експерименту передбачав проведення діагностики за кожним з показників за окремо розробленою шкалою оцінювання. Критерії, показники та методи діагностування, у відповідності до компонентів досліджуваної структури представлено у Додатку Е (Таблиця Е.1).

Констатувальний експеримент, до якого було залучено 76 осіб студентів 2-го та 3-го курсів ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», проводився у два етапи. Перший етап припав на період першого семестру 2014-2015 навчального року. З метою підтвердження достовірності результатів, отриманих за підсумками першого етапу, було проведено другий етап експериментально-констатувального дослідження у першому семестрі 2016-2017 навчального року. Дослідження проводилося під час практичних занять з основного музичного інструменту, концертмейстерського класу, модульних атестацій. Отже, покажемо, як застосовувалися методи та оцінювалися результати на основі розроблених критеріїв та показників.

Першим у ході констатувального експерименту діагностувався особистісно-когнітивний компонент за допомогою *когнітивно-перцептивного критерію*. Для діагностики ступеню наявності та розвиненості в особистості психічних передумов самоконтролю: концентрації уваги, спостережливості, вольової спроможності, рефлексії та пізнавальної активності, застосовувалися наступні методи: анкетування, метод ситуативного форс-мажору, педагогічне спостереження та опитування, аналітичні завдання.

На початку проводилося анкетування. Питання спеціально розробленої нами анкети (Додаток Д.1) мали висвітлити міру усвідомлення студентами значущості у виконавській діяльності психічних процесів, які ми досліджували як передумови самоконтролю. Результати анкетування були отримані такі:

Відповіді на 1 і 3 запитання засвідчили, що студенти розрізняють поняття самоконтролю та слухового контролю, зокрема самоконтроль розуміється ними як контролювання своїх дій за фортепіано, а слуховий контроль як «уміння слухати себе». Згідно цим відповідям самоконтроль має більш загальний характер, а слуховий контроль конкретну дію.

Серед особистих психологічних якостей, які впливають на самоконтроль музиканта, студенти визначили наступні: мислення (5%), увага (42%), пам'ять (10%), вольові якості (41%), не змогли визначити жодної (8%).

Під час виконання музичного твору слуховий контроль студенти спрямовують: на інтонаційну виразність (32%), технічну досконалість і текстові труднощі (54%), педалізацію та стильову відповідність (11%), загальне сприйняття (3%).

В роботі над педалізацією студенти орієнтуються переважно на наочну фіксацію в тексті (66%), 21% орієнтується на слуховий контроль, решта працює інтуїтивно (10%) та 3% орієнтується на ритм.

Серед видів роботи над музичним твором, на які впливає самоконтроль більшість студентів обрали опрацювання артикуляційної специфіки (63%) та пошук тембрального забарвлення музичної фактури (35%). Отже з'ясувалося, що лише 2% респондентів усвідомлюють роль самоконтролю у процесі роботи над втіленням художньо-образного змісту твору та формуванням слухового уявлення виконуваного твору.

Розділилися думки студентів щодо формування звукового уявлення: 30% вважає, що даний процес відбувається свідомо, 30% – що «підсвідомо», 30% позначили таке: «як свідомо так і підсвідомо».

Як показали відповіді на запитання 8 та 9, студенти невідповідально ставляться до якості власної гри. Лише 15% приділяють увагу цьому питанню та

разом обговорюють свої недоліки з викладачами; (77%) не проявляють активності, а тільки дотримується вказівок викладача, частка (8%) зовсім не переймаються грою. Означене свідчить про низький рівень мотивації у навчанні.

На запитання щодо зв'язку оцінювання та корекції виконання з самоконтролем, тільки 5 % опитуваних помітили у зазначеному процесі дію механізму контролю, решта студентів не змогла дати відповідь.

Досить непростим виявилось питання про уміння уявляти себе слухачем власної гри: 47% студентів взагалі над цим не замислюються, 52% відповіли, що «це складно» і їм «не вдається таке опанувати». Проте 34% зазначили, що саме таким чином можуть контролювати своє виконання.

Відповідаючи на запитання стосовно ролі самоконтролю під час концертного виступу, студенти, в основному, припускали можливість його дії щодо керування емоційним станом.

Загалом аналіз отриманих результатів за анкетуванням показав, що студенти мають низький рівень рефлексії, їх досвід слухової уяви є недостатньо сформованим, отже не забезпечуються передумови для самоконтролю.

Використання *методу ситуативного форс-мажору* передбачало створення незапланованих умов студентів в момент його гри на інструменті. У такій спосіб ми досліджували вплив зовнішніх факторів на самоконтроль піаніста та проявлення його вольових якостей у виконавському процесі. Спостереження відбувалися під час концертних виступів, модульних атестацій та індивідуальних занять з основного музичного інструменту. Так, іноді навмисно, а переважно природньо, під час виступу студента заходили до концертного залу, шаруділи, розмовляли. Зазначимо, що такі екстремальні дії по різному відбивалися на виконанні студентів. Дехто відволікався, втрачав увагу, відчував підвищене емоційне хвилювання, внаслідок чого самоконтроль знижувався. Останнє, як правило, тягло за собою зменшення виконавської виразності, «випадіння тексту», що псувало загальне враження.

У процесі застосування методу ситуативного форс-мажору проводилося *педагогічне спостереження*, результати якого показали, що зовсім невелика

частка студентів (9,4%) здатні ретельно слухати свою гру, не відволікатися на сторонні звуки. У більшості студентів (50,0%) виникали випадковості у виконанні, але вони опановували собою, завдяки чому їх збентеження не було вельми помітним, отже враження від виступу не було зіпсоване. Проте 40,6% виступаючих охопило хвилювання, приборкати яке їм так і не вдалося.

Після концерту проводилися опитування серед виступаючих з проханням відповісти на запитання: «Чи має для Вас значення те, що відбувається в залі під час гри? Якщо так, визначте на що саме впливає несподівана ситуація: на увагу, слухове сприйняття, розумову активність, емоційний стан (хвилювання) тощо». На думку багатьох студентів, оточення та зовнішня ситуація позначаються на емоційному стані, викликаючи підвищене хвилювання. При цьому, студенти відзначили лише ті негативні зміни, які під впливом емоцій відбувались у їх фізіологічному стані (тремтіння рук, нудота, озноб тощо), а на чинники свідомості, які визначають виконавський процес, не звернули увагу. Проте, в процесі педагогічного спостереження було виявлено, що саме незбалансованість, підвищення лабільності емоційного стану погіршує роботу пам'яті, уваги, гальмує розумову діяльність та сприйняття. Комбінація та інтенсивність прояву означених чинників виявлялася різною у кожному окремому випадку. Але ніхто зі студентів не відзначив, що приборкати емоції, налагодити розумову та м'язово-рухову активність допоможе самоконтроль.

Подальші дослідження за допомогою методу ситуативного форс-мажору відбувалися впродовж модульної атестації, яка проводилася у класі. Очевидним виявилось, що аудиторні умови, більш близький та невимушений контакт між екзаменатором і студентом викликали менший стрес у студентів, ніж виконання у концертному залі. Навіть за умов, коли, в рамках застосування методу ситуативного форс-мажору, до аудиторії заходили сторонні та велися розмови, гра студентів в аудиторії носила більш стабільний характер. При тому, що вимоги до виконання зберігалися такі ж самі, як у концертному залі, збільшилась кількість вдалих виступів (12,5%), той хто сильно хвилювався встиг заспокоїтися і дограти краще останні твори (53,1%). Проте певна кількість студентів так і

перебувала в емоційному стресі (34,4%). На запитання: «Чи має для Вас значення те, що відбувається навколо?» частина студентів відзначила, що коли модуль проходить у класі, навіть навколишні дії сприймаються не так гостро – вони діють як заспокійливий механізм, адже відволікають від думок про можливі виконавські негаразди. Також, деякі студенти зазначили, що їм здається ніби через сторонній шум «їх не чують». Наведене дозволяє припустити, що зовнішній вплив виступає чинником саморегуляції. Проте, вирішальне значення щодо впливу на самоконтроль у виконавському процесі має інтенсивність індивідуальної реакції. Зокрема, активізація емоційного хвилювання невеликої інтенсивності сприяє концентрації уваги, внутрішній зібраності, та навпаки, підвищене емоційне хвилювання створює негативний вплив, дію якого відзначила основна кількість студентів (88,16%). Зазначимо, що була зафіксована різноманітність випадків індивідуальної реакції з боку самоконтролю на чинники зовнішнього впливу. Так, деякі студенти (2,64%) стверджували, що потребують тиші для кращого художнього відтворення музики.

Дослідження за допомогою методу ситуативного форс-мажору було продовжено під час індивідуальних занять з основного музичного інструменту. З метою створення відповідної ситуації ми ініціювали несподіване падіння нот на підлогу, плескання, телефонні дзвінки тощо. Педагогічне спостереження дозволило констатувати, що означені дії викликали емоційний стрес, який негативно впливав на здатності сприйняття та засвоєння навчальної інформації під час роботи над інтерпретацією музичного твору. Проте, коли фактор стресу зникав, когнітивні можливості студентів відновлювалися та навіть мали більш яскраве проявлення. Також, аналіз результатів засвідчив, що на інтенсивність та стабільність самоконтролю чинить вплив фактор різнорівневої попередньої підготовки студентів. Зокрема, студенти зі слабкою підготовкою, які під керівництвом педагога виявляли уважність та успішно спрямовували розумовий процес на відтворення художнього образу твору, у стресовій ситуації швидко втрачали самоконтроль. Натомість студенти з достатньо високим рівнем підготовки зазначили лише, що непередбачувані обставини заважали їм себе слухати.

Отже, загалом аналіз результатів спостереження показав, що майбутні вчителі музики не усвідомлюють ролі музично-виконавського самоконтролю у виконавському інтерпретаційному процесі. Але виконавський процес передбачає формування даного механізму свідомості. Таким чином, самоконтроль як механізм управління емоційним станом під час концертного виступу функціонує у студентів на підсвідомому рівні.

Наступним методом діагностики за першим показником було обрано *аналітичні завдання*. Їх упровадження дозволило виявити рівень когнітивної спроможності студентів здійснювати візуальний аналіз нотного тексту на рівні розуміння, що є необхідною передумовою формування самоконтролю. Отже, в рамках першого аналітичного завдання студентам було запропоновано здійснити візуально-змістовний аналіз фрагментів творів великої форми, а саме: «Фантазії-сонати після прочитання Данте» Ф. Ліста та Концерту до мінор (1 частина) В. Косенко. Назва твору та ім'я композитора студентам не повідомлялися, що дозволило оцінити їх обізнаність щодо стилістичних особливостей музичного твору за умов відсутності відомостей стосовно приналежності періоду творчості композитора до певної культурологічної епохи. Потрібно було визначити гармонійний колорит, мелодійні лінії, а також художньо-виразні композиторські прийоми. У ході дослідження виявилось, що запропоновані для аналізу твори є незнайомими студентам, що викликало певну зацікавленість останніх. Проте, незважаючи на брак досвіду щодо аналізу творів такого рівню складнощів, студентами було відзначено певні стилістичні риси та специфічні особливості (жанрові, семіотичні, художньо-стильові тощо). Зокрема, у творі Ф. Ліста студенти відзначили мінливість тонального плану, наявність модуляцій, альтерації, хроматизми, різноманітність агогіки. У результаті аналізу студенти зробили висновки, що, наприклад, мелодійні лінії твору вражають свободою розгортання, також було звернено увагу на масштабність фактурного викладення (бурхливі пасажі, засновані на октавній техніці), експресивність гармонійного плану (альтерації, тритонові співзвуччя). На основі визначеного респонденти зробили висновок щодо різноманітності образних характеристик, якої композитор прагнув досягти шляхом оснащення твору

вищенаведеними специфічними засобами художньої виразності. У результаті студентами справедливо було зроблено висновок про належність твору до романтичної епохи. У другому епізоді даного твору студенти відзначили зміну тональності, темпу, динамічного плану, фактурного викладення. Але якщо у першому фрагменті студенти виявили важливість тритонового ходу, то у другому залишили без уваги хроматичні «блукання», які надають хиткості та піднесеності образу. Дехто відзначив специфічні риси нотації Ф. Ліста, як от велику кількість акордових пасажів, наскрізний тематизм, лейттеми тощо.

Слід зазначити, що візуальний аналіз твору Ф. Ліста дався студентам краще, ніж аналіз Концерту до мінор В. Косенко. Попри це, у ході аналізу все ж таки були відзначені щільність фактури, повнозвучність акордів, органні пункти, дехто вказав на схожість із музичною мовою С. Рахманінова. У партії соліста студенти помітили тяжіння до темпу *rubato*, елементи поліритмії, часту зміну розміру, арфоподібні пасажі. Проте респондентам важко було окреслити стильові особливості, а саме, імпровізаційну манеру викладення. Відтворюючи аналіз головної партії твору, студенти виявили тільки тональний план, фактурне викладення по сходинках основного тризвуку, що, як було відзначено, надає стійкості темі. Художньо-образний аналіз був слабким, адже студенти не змогли побачити в широких інтонаційних ходах мелодії втілення образу волелюбного та мужнього, й, одночасно, стриманого та співочого, який викликає асоціацію з образним колоритом жанру української думи. Отже, у процесі діагностування було встановлено, що візуальний аналіз викликає у студентів певні труднощі і потребує розвитку на рівні фахової навички.

Діагностування за показником *розвиненість музичного слуху, слухової перцепції та самоперцепції*; вміння ним користуватися в процесі музичного виконавства та самооцінювання відбувалося за допомогою аналітичних завдань (музичного аналізу, порівняльного аналізу, самоаналізу), фіксованого і нефіксованого педагогічного спостереження.

Студентам було запропоновано низку завдань, заснованих на музичному аналізі. Його застосування пов'язано з виявленням рівню активності та

розвиненості слухової уваги, її концентрацією під час виконання, що виступає важливим чинником забезпечення якості процесу музично-виконавського самоконтролю. Перше завдання виконувалося під час модульної атестації і супроводжувалося подальшою дискусією. Студенти мали прослухати музичні твори у виконанні інших студентів та оцінити виконавську якість гри за допомогою відстеження нотного тексту.

Після прослуховування відбулася дискусія, в ході якої студенти висловлювали свої зауваження, які, нажаль, мали узагальнений характер. Зокрема, с приводу виконання твору П. Чайковського «Біля каміну» було відзначено, що виконання було недостатньо виразним, одноманітним, бракувало динамічного розвитку. Також, респонденти помітили необґрунтовану педалізацію та не завжди коректне виконання штрихів (*staccato* під лігою тощо). Нажаль, ніхто зі студентів не помітив грубого нехтування правилами виконання творів поліфонічної фактури викладення, зокрема, не була відзначена невизначеність проведення мотивів в різних голосах, відсутність підкреслення їх унікального тембрального забарвлення. Не поміченою студентами також залишилася відсутність у виконанні передачі інтонаційної виразності "зітхань" восьмих нот, тендітності, барвистості та мінливості гармонійної палітри в межах *piano*.

Аналіз твору С. Прокоф'єва «Скороминущість» виявився більш успішним. У своїх коментарях студенти відзначили особливу ритмічну, артикуляційну і штрихову ясність у виконанні. Також, засновуючись на аналізі нотного тексту твору, респонденти справедливо відзначили, що виконавцю не вдалося втілити ефектні контрасти, зазначені автором (3, 5, 15 такти), а також дотримуватися авторського *piano*. Серед зауважень щодо виконання Сонати В. Моцарта вважаємо за потрібне відзначити деякі спостереження студентів. Наприклад, щодо втілення оркестрового розуміння фортепіанної фактури студентами було зазначено, що недостатньо яскраво звучали у виконанні гнучка лінія струнних головної партії, хід валторн заключної, віолончельний супровід побічної партії. Інші зауваження стосувалися недостатності контрастних зіставлень і перебільшення педалізації. Аналіз виконання гуморески «Гуморески» Р.Щедріна

став для студентів проблематичним через труднощі з відстеженням ритмічної організації (зміни метроритму). Легше сприймалася штрихова неточність і недотримання агогічних відхилень. Проте особливі труднощі спіткали студентів під час аналізу виконання п'єси «На карнавалі» з сюїти Е. Гріга «Картини з народного життя», ор.19. Примхливий ритм, зміщення часток, синкопи у мелодії та супроводі ускладнили студентам візуальне сприйняття нотного тексту, що зумовило неспроможність його зіставлення з почутим виконанням, та не дозволило належним чином оцінити якість втілення колориту норвезької музики.

Недостатній рівень розвитку слухової спостережливості та слабка стійкість слухової уваги зумовили введення наступного завдання – здійснення порівняльного виконавського аналізу Концерту В. Моцарта №24 до мінор у виконанні В. Крайнева та Г. Гульда. Виконання даного завдання вимагало від студента тривалого слухового зосередження та вміння запам'ятовувати та утримувати у пам'яті почуте на досить тривалий час. З метою активізації диференційованого сприйняття, ми порадили слухачам звернути увагу на інтонаційне проведення головної партії, смислові центри, кульмінацію, образну сферу. Це допомогло отримати не дуже поширені, але конструктивні відповіді. Загалом, студенти відзначили, що виконання видатних піаністів мають відмінності. Так, респондентами була помічена інтонаційна різниця між трактуваннями головної партії: зокрема, у виконанні Г. Гульда інтонація здавалася, висловлює «страждання», проте у виконанні В. Крайнева можна було вловити близькість до «зітхання». Було відзначено, також, різницю у засобах підкреслення смислових тематичних центрів: якщо Г. Гульд форсує динамічні хвилі і це викликає відчуття нагнітання, то виконанню В. Крайнева експресивності додає різноманітність агогічних прийомів та градацій звучності ріано, динамічні підйоми та спади, які виконуються піаністом без напруги, проте додають образно-емоційної виразності інтерпретації. Неоднакове розташування кульмінацій в інтерпретаціях, що підлягали аналізу, також було відзначено студентами: зокрема, увагу привернула патетична кульмінація у каденції у виконанні Г. Гульда, на відміну від трактування В. Крайнева, який, дотримуючись

традиційного погляду, виконав кульмінацію наприкінці розробки, що додало елегантності звучанню. Також, студентами було помічено, що у виконанні В. Крайнева превалюють ліричні, чутливі образи, але часом вони органічно інтегруються з героїчними. Дані судження наводять на думку, що виконання відомих піаністів справляють велике враження на студентів, що сприяє підвищенню творчої активності їх сприйняття, загостренню слухової уваги, викликає бажання слухати та піддавати аналізу музику, підвищує концентрацію уваги та додає стійкості її утриманню.

У ході останнього випробування в рамках діагностики за першим критерієм застосовувався *метод виконавського самоаналізу*. Мета його застосування полягала в діагностуванні рефлексивних навичок, які дозволяють студентам здійснювати самооцінку власного виконання безпосередньо в момент гри шляхом зіставлення виконання із уявним інтерпретаційним еталоном. Означені рефлексивні навички актуалізуються і в процесі виконавського самоаналізу, здійсненого постфактум, що дозволяє визначити механізм функціонування самоконтролю на усвідомленому рівні, отже спрощує процес його діагностування. У ході застосування методу студенти виконували музичний твір, після чого коментували свій виступ у процесі співбесіди, структурованої за певним планом. Під час співбесіди ми, за допомогою навідних питань, спрямовували увагу студентів на відтворення художньо-образного змісту музичного твору засобами музичної виразності, а також на адекватність оцінки власного виконання. (Питання та перелік музичних творів для обговорення подано у *Додатку Д.2*).

Виконавський самоаналіз студентів оцінювався нами як процес, функція якого полягає у спрямуванні дій піаніста під час виконання твору, отже є елементом самоконтролю. Аналіз результатів показав, що якість самоаналізу залежить від активності слухового сприйняття, слухової уваги і сформованості слухового еталону. Визначилася, також, залежність здатності здійснювати виконавський самоаналіз від рівню фортепіанної підготовки студентів. Так, недостатній рівень фортепіанної підготовки, який позначався на ступені володіння піаністичними навичками, зумовлював неспроможність студентів оцінити якість музичної

артикуляції у власному виконанні – означене частково вдавалося таким студентам лише шляхом зіставлення виконань інших. Таку ситуацію ми оцінювали як свідчення низького рівню сформованості слухових уявлень та слабкої спрямованості слухового сприйняття на виконавський самоаналіз. Інша категорія студентів, при наявності сформованих піаністичних навичок, мала ускладнення під час здійснення виконавського самоаналізу через недостатню сформованість слухових уявлень. Тільки невелика кількість піаністів проявила самостійність мислення, вміння відслідковувати власне виконання, адекватність самооцінки. Лише іноді самоаналіз таких студентів потребував уточнень щодо виконавських засобів втілення стильових нюансів музичних творів.

Наступним кроком в рамках застосування методу виконавського самоаналізу було проведення *нефіксованого педагогічного спостереження* під час відвідування занять з концертмейстерського класу. За допомогою педагогічного спостереження оцінювався процес виконавського самоаналізу студентів за результатами ансамблевого виконання – в дуеті з іншим інструментом (скрипкою, саксофоном) та з вокалістом (у якості концертмейстера).

Важливо було проаналізувати здатність студента до творчої реалізації у цьому виді діяльності. Зауважимо, що проблема гри в дуеті полягає в умінні слухати не тільки себе, а й прислуховуватися до музичної інтонації, тембру іншого інструменту або голосу людини та реагувати і знаходити відповідне звуковидобування на інструменті. Власно самоаналіз здійснювався в ході обговорення зі студентами проблем, які зашкоджують піаністу бути єдиним цілим із солістом. Так, наприклад, студентка Т., яка акомпанувала вокалістці Вальс Мюзетти з опери Дж.Пуччіні «Богема», зазначила, що для неї було складним завданням втілити оркестрову партію та тембральне забарвлення, педалізуючи при цьому відповідно до можливостей фортепіано, але з урахуванням оркестрового мислення. Зокрема, труднощі викликало виконання *staccato*, а іноді *staccato* під лігою у басових октавах на початку твору, при тому, що в даному епізоді була передбачена пролонгована педалізація (така, що з'єднує першу і другу долі). Також студентка Т. звернула увагу на ускладнення, які виникали у неї

під час виконання мінливої агогіки, у тому числі через необхідність відчувати музику однаково з вокалістом. Означені труднощі, за твердженням студентки, часом впливали настільки негативно, що спричиняли цілковите розгублення, аж до втрати тексту.

Звернули увагу не зовсім вдалі (у поодиноких випадках) виконання творів російських композиторів китайськими студентами. Так, наприклад, студентка Ч., аналізуючи своє виконання у якості концертмейстера романсу «Пісня циганки» О. Гурільова, зазначила, що їй насилу вдавалося розуміння художнього образу та, власно, тексту твору. Через це вона виконувала твір у надто швидкому темпі, що не відповідало виконавським вимогам щодо втілення художнього образу ліричного романсу та не сприяло розкриттю гнучкості музичних ліній твору. Студентка зазначила, що цілком розуміє необхідність слухати партнера, але недостатність слухової уваги під час сумісного сприйняття обох партій як єдиного твору, ускладнила процес ансамблевого виконання. Спостереження показали, що студентам піаністам легше дається ансамблеве виконання із іншим інструментом ніж із вокалістом. Проте під час самоаналізу виявилось, що респонденти не помічали багатьох помилок та не приділяли належної уваги питанню звукового співвідношення між інструментами. Останнє було оцінено нами як свідчення слабкого слухового самоконтролю.

У цілому, проведення діагностичного дослідження за першим критерієм дозволило констатувати, що психологічні якості та музичні здібності є основою фортепіанної підготовки та фундаментом подальшої фахової діяльності. Виявлено, що студенти пасивно проявляють інтелектуальну спроможність до розуміння та прочитання нотної фіксації музичної мови. Недостатня активність слухової уваги в спостереженні за звуковим потоком і нестабільність рефлексивних процесів знижують якість слухового сприйняття в процесі самооцінювання. Припускаємо, що відсутність актуалізації даних складових під час роботи над музичним твором і обумовлює труднощі в здійсненні самоконтролю.

Результати діагностування за когнітивно-перцептивним критерієм

представлено у *Додатку Ж* (Таблиця Ж.1). Для остаточного обчислення за означеним критерієм ми скористалися формулою середніх величин та розрахували K_f сформованості особистісно-когнітивного компоненту за наступною формулою:

$$K_{fk^1} = \frac{\sum_n 1 + \sum_n 2}{2}$$

Пояснимо, що K_{fk^1} є коефіцієнтом результатів оцінювання першого компоненту, $\sum_n 1$ – сумою балів, отриманих респондентами в результаті оцінювання за допомогою усіх діагностичних заходів, вжитих у рамках діагностування за першим показником першого критерію, ($\sum_n 2$ – сума балів за другим показником).

Отримані результати діагностування за першим критерієм дозволили розподілити респондентів за трьома рівнями сформованості особистісно-когнітивного компоненту (див. рис. 3.1). (Докладно з розрахунками результатів можна ознайомитися у таблиці Ж.1 *Додатку Ж*).



Рис. 3.1. Розподіл респондентів за рівнями згідно результатів діагностики за когнітивно-перцептивним критерієм.

Оцінювання **другого** – мотиваційно-інтерпретаційного – компоненту

відбувалось за допомогою *художньо-інтенціонального критерію*. Завдання, що забезпечували діагностику за показниками означеного критерію були спрямовані на оцінювання наявності та виконавсько-інтерпретаційної функціональності художньо-образних уявлень, з точки зору можливості орієнтації на них, як на форму втілення уявного еталону твору, шляхом активізації самоконтролю. Методами діагностики було обрано: аудіо-тест, аналітично-творче завдання, музично-педагогічну презентацію, педагогічне спостереження.

Отже діагностика наявності художньо-образних уявлень проводилась за допомогою аудіо-тесту, під час якого випробувані прослуховували фрагменти творів, визначали їх художньо-образну тематику та семантичні елементи її втілення. Обов'язковим завданням було наведення виконавсько-інтерпретаційних прийомів, використання яких забезпечує автентичне відображення художньо-образної специфіки у процесі гри на фортепіано. Композитор та назва залишалися невідомими для студентів, що забезпечувало художній простір для активізації художньо-образної фантазії. Нажаль, більшість відповідей студентів стосувалась лише художньо-образного боку твору, у той час як визначення інтерпретаційно-виконавських прийомів не було наведено. Так, музичний приклад Халлінга Е.Гріга (з Ліричних п'єс ор.47) було характеризовано як «щось танцювальне та радісне». Дійсно, це танець, але студенти не звернули увагу на синкоповані квінти у супроводі, примхливий малюнок з форшлагами у мелодійній лінії, що в цілому і створює колорит норвезької музики. Не зовсім зрозумілими були відповіді після прослуховування епізоду з «Пори року в Буенос Айресі. Осінь» А.П'яцолли у виконанні тріо (скрипка, віолончель, фортепіано). Хоча студентами було відзначено «сумно-драматичний настрій у джазовій пульсації», основна визначальна риса композиторського стилю – синтез джазу і танго – не була ідентифікована студентами. Проте за наявності відповідних асоціативних та художньо-образних уявлень ритмічні імпульси і гармонійна мова твору мали бути класифіковані респондентами як специфічні риси композиторської мови.

Більш доступними для сприйняття та художньо-образного аналізу виявилися музичні приклади пов'язані з картинами природи. Так, в дрібних

хвилеподібних переборах 16-х нот (К. Дебюссі «Гра води», «Ундина») студенти безпомилково впізнавали морську стихію (море, хвилі, прибій, відблиски на воді) і змогли провести паралель з картинами живопису. Траплялися цікаві та глибокі асоціації. Наприклад, студентка Д. виявила схожість музики С. Рахманінова (Етюд-картина до мінор) з картиною І. Айвазовського «Дев'ятий вал», ще пригадала етюд Ліста «Море» та баладу «Святий Франциск на хвилях». Вона вказала на бурхливий виклад фактури, дещо типовий щодо втілення морської стихії у музичній мові фортепіанного твору. Натомість, чимале ускладнення викликало наше прохання визначити доцільний виконавський прийом, який здатен забезпечити вдале виконання творів, художньо-образна сфера яких володіє означеними специфічними рисами. Таким чином, діагностика за даним методом засвідчила, що художньо-образні уявлення та асоціації виникають у студентів у процесі сприйняття твору музичного мистецтва, проте їх функціональність, щодо використання як внутрішнього еталону звучання не реалізується через відсутність навичок їх інтеграції до навчального виконавсько-інтерпретаційного процесу.

Після проведення аудіо-тесту, який був спрямований на діагностування слухового асоціативного мислення, ми запропонували *аналітично-творче завдання* на виявлення внутрішньо-слухових уявлень та налаштованості студентів на їх дотримання під час виконання. Завдання полягало в наступному: на занятті з фортепіано студентам пропонувалося проаналізувати нотний текст з метою визначення майбутніх виконавсько-інтерпретаційних дій, ґрунтуючись на внутрішніх слухових уявленнях. Наприклад у процесі роботи над твором К.Дебюссі Прелюдія№9, акцентувалася увага студентки на виразних моментах образних змін у музиці. Саме вони під час виконання пролунали невиразно, «штучно» і з текстовими запинками. А також в даному епізоді виконавиця заздалегідь не продумала необхідний бас і подальший рух, тому пальці випередили розумовий процес, але не впоралися зі зміною фактурного викладу, що і призвело до збою. У зв'язку з цим студентці запропонували подумки уявити фрагмент (т.45-47): фактуру, динаміку, нюансування, педалізацію, агогічні зміни. Студенткою було визначено, що основний рух 16-х нот, виконуваних на staccato,

імітує звуки гітари і на тлі цього супроводу звучать виразні мелодичні лінії. Але в даному фрагменті фактура змінюється на акордову, а динаміка з *pp* на *f*. Більш детально, вона нічого не згадала. За її словами, подумки важко уявити ноти з докладним нюансуванням.

З метою виявлення внутрішньо-слухового уявлення, шляхом активізації диференційованого мислення, використовувалися навідні питання, які стосувалися: фактури, викладу мелодійної лінії та її розвитку, артикуляційної вимови, динамічних змін, агогічних нюансів і авторських вказівок. У відповідях студентки спостерігалася зосередженість, і налаштованість на уявне відтворення нотного тексту. Вона зазначила стрибкоподібний рух від баса до акорду і мотив, який «злітає вгору» (нот не запам'ятала). Щоб визначити басовий звук «ми», їй потрібен був зоровий контакт із клавіатурою. Зазначимо, що у цьому фрагменті ліва рука не була акомпанементом, а відтворювала єдиний розвиток з мелодійною лінією, і це ускладнювало виявлення її самостійності. За словами студентки, пригадування тексту викликало у неї уявлення клавіатури і активізацію пальців, що свідчить про автоматизацію процесу гри, але при цьому виявилася відсутність свідомого аналітичного моменту при його запам'ятовуванні.

У питаннях, що стосувалися агогічних нюансів, темпових співвідношень та авторських вказівок студентка орієнтувалася набагато швидше. Але в її розумінні даний фрагмент вимагав прискорення, а потім плавного переходу в *allegro*. Зауважимо, що тексті вказівка щодо зміни темпу була відсутня, тільки була авторська ремарка *Tres vif* (дуже яскраво). Студентці запропонували уточнити значення ремарки. Отримана відповідь щодо смислового значення була задовільною, але у процесі обговорення фрагменту було виявлено, що студентка не усвідомлювала, що в момент яскравого сплеску прискорює темп, що надає сумбурності та неохайності виконанню. Також, На жаль, у відповідях Наталії К. ми не почули згадки про зміну тонального плану та стилістичне і смислове значення великої кількості альтерації.

Аналогічне завдання виконувалося студентом Сергієм Д. в Етюді №17 Ф.Шопена. Аналіз даного твору мав визначити здатність дотримуватись слухових

уявлень на стику структурних побудов (середнього розділу та наступної частини). Студенту запропонували виконати цей твір. Під час гри було визначено, що виконання було у високій мірі автоматизованим. З метою виявлення відповідності технічного боку виконання вимогам втілення усвідомленого уявлення звучання твору, ми запропонували студентові проаналізувати один із складних фрагментів, виконання якого вимагало передчасної активізації внутрішніх слухових та кінестетичних уявлень. Спроба студента подумки уявити виклад нотного тексту була вдалою. З огляду на превалювання фактору механічності у виконанні, було поставлено питання щодо зміни тактильних відчуттів під час виконання етюду. Студент усвідомлював зміну характеру і перехід до плавного руху в середньому розділі, але не звертав увагу на відповідність тактильних відчуттів вимогам втілення художнього образу. Ми запропонували визначити, яким чином відбивається «плавність руху» в фактурі та в мелодійних лініях даного етюду. Відповідь викликала ускладнення. Проте, Сергій Д. згадав про зміну тональності в другому розділі на однойменну (мі мажор), пояснивши тим, що окремо вчив партію лівої руки на *legato* для досягнення протяжності мелодії. Виявилось, що студент її досить ясно уявляє (мелодія починається з квінти мі мажору і набуває поступового розвитку). Натомість проведення аналогічного аналізу партії правої руки не відбулося – студент не зміг її уявити. З цих причин мелодійні пасажі в правій руці залишилися для студента лише формальним фоном.

Отже, в процесі виконання завдання було встановлено, що у студентів спостерігається недостатність сформованості асоціативних та художньо-образних уявлень, практично відсутня налаштованість на їх втілення у виконанні.

Діагностування другого показника означеного критерію – *ступінь сформованості контекстного фонду звукових еталонів як атрибутів розуміння смислу художньої інформації*, відбувалося за допомогою *аналітичного аудіювання*, яке було спрямоване на виявлення фонду стильових, жанрових, образних уявлень (еталонів). Завдання полягало в наступному – студентам пропонувалося зробити зоровий аналіз нотного тексту: визначити образну, жанрову, тематичну спрямованість твору, засновуючись на аналізі музичної мови,

засобів виразності, авторських ремарок тощо. Респонденти повинні були пройти аудіювання і, керуючись раніше проведеним аналізом, згрупувати запропоновані музичні фрагменти відповідно до загального фактору. Для проведення діагностики нами заздалегідь були виготовлені картки з фрагментами музичних творів таких композиторів: І. С. Бах, Л. Бетховен, М.Дворжак, С.Джоплін, Ф. Купера, Ф. Ліст, М.Равель, Ж.Б.Рамо, С.Рахманінов, Г.Сасько, Д. Скарлатті, О.Скрябін, П.Чайковський, Ф. Шопен, Д. Шостакович. Цей музичний матеріал ми запропонували студентам проаналізувати та подумки уявити звучання. Відзначимо, що фрагменти, як нотні, так і аудіо, було надано студентам без вказівки композитора і назви. У якості музичних прикладів озвучувалися такі твори: П.Чайковський Вальс, Л. Бетховен Фуга (Героїчні варіації), М.Дворжак Джазовий етюд №2, Ф.Куперен Канарейка, Ф.Ліст «Видіння».

Прослуховуючи Вальс П.Чайковського, студенти відзначили танцювальний характер музики – плавну мелодію, що кружляє і супровід (бас-акорд), що властиве вальсу. З огляду на це, вони відібрали кілька карток з відповідним, на їх думку, звучанням. Але ідентифікувати нотний матеріал вдалося тільки одиницям. Під час прослуховування студенти не звернули уваги на безперервність руху музики і збіг сильної частки з бас-звуком в акомпанементі (у творі П.Чайковського); в іншому нотному прикладі, на періодичну відсутність опори на сильну частку (О.Скрябін Мазурка ор.3 №7). Ми підказали, що максимальна кількість карток, які мають спільну ознаку - три, а також порадили ширше поглянути на жанри в контексті танцювальної музики і розглядати не тільки фактуру вальсу. Студенти продовжили пошук. На жаль, Менует М.Равеля (з сюїти «Могила Куперена») не було ідентифіковано студентами, що свідчить про недостатність виконавсько-інтерпретаційного досвіду щодо аналізу творів цього жанру, а також жанрових і стильових звукових уявлень.

У навчальному процесі на заняттях з основного музичного інструменту передбачено систематичне вивчення поліфонічних творів імітаційного складу. З метою виявлення рівню розвитку поліфонічного мислення і сформованості тембрального уявлення ми запропонували прослухати Фугу з Героїчних варіацій

Л.Бетховена. За словами студентів, музика не знайома, але багаторазове звучання однієї теми в різних голосах навело на думку про поліфонію. Серед карток студентами було обрано твори Й.С.Баха (Фуга соль мінор ДТК т.2) та Д.Шостаковича (Фуга мі мажор). При візуальному сприйнятті насичене голосоведення в фугах зазначених композиторів більш асоціювалося з поліфонією, ніж розріджена фактура фуги Л.Бетховена. У зв'язку з цим твір Л.Бетховена студенти не змогли ідентифікувати на основі аналізу нотного тексту. Таким чином, була виявлена недостатня сформованість звукових уявлень різних видів поліфонічного письма.

Зазначимо, що професія учителя музики вимагає обізнаності та сформованості ряду компетенцій. До їх числа належить і виконавська компетенція. Одним із головних її складників визначають якісний рівень володіння інструментом, як прояв готовності до виконавського втілення смислової концепції, оперування внутрішніми слуховими і звуковими (жанровими, стилістичними) уявленнями. Тому включення до аудіювання джазової музики було не випадковим. Ми запропонували послухати Джазовий етюд. За словами студентів, джазовий колорит з особливим ритмом, синкопами і хроматизмами, зрозумілий для слухового сприйняття, але складніший щодо актуалізації внутрішніх слухових уявлень при нотному прочитанні. У процесі ознайомлення студенти не відзначили істотних чинників, зокрема хвилеподібний перехід мелодії з лівої руки в праву руку і плавний виклад мелодії у партії однієї руки в Блюзі. Можливо, з цієї причини із запропонованих творів (М.Дворжак Джазовий етюд №2, Г.Сасько «Блюз», С.Джоплін «Регтайм») студенти не врахували Регтайм, а ідентифікація почутого твору з його оригінальним текстом пройшла на середньому рівні,

Наступний твір - «Канарейка» Ф.Куперена – виконувався на клавесині. Оскільки студенти доволі рідко сприймають музику у клавесинному виконанні, особливості звучання її стилістичних елементів могли не сформуватись у відповідний звуковий еталон. На думку студентів, ще в момент ознайомлення дані фрагменти викликали у них здивування «якоюсь старомодністю».

Респонденти відзначили три уривки, які, на їх думку, відповідали звучанню. Оскільки виконання було начсичено великою кількістю орнаментувань, вибір було зроблено студентами, в основному, з огляду на велику кількість мелізмів у тексті, без спроби уявити можливе звучання. У зв'язку з цим, серед карток студенти обрали картки із такими творами Д.Скарлатті Соната №11 ре мажор, Ж.Б.Рамо Сюїта. Але під час аналізу потрібно було звернути увагу не тільки на велику кількість прикрас, але й на такі відмінні риси творів, як гамоподібні побудови у Сонаті Д.Скарлатті, невпинний рух 16-х нот в Сюїті Ж.Рамо, і розміреність тривалостей «Канарейки» Ф.Куперена. На жаль, аналіз студентів обмежився ідентифікацією мелізматика, а звукове сприйняття – специфікою клавесинного звучання.

Виконання останнього твору – «Видіння» Ф.Листа – вразило студентів віртуозною майстерністю. Було відзначено, що швидкий темп утрудняє відстеження виконання, що звучить, з нотним текстом. У відібраних творах (Ф.Лист «Бачення», Ф. Шопен Етюд №13, С.Рахманінов Етюд-картина ор.33 №6) найбільші утруднення викликало завдання щодо пошуку спільних рис. За словами студентів, усі фрагменти мають насичену віртуозну фактуру, але відрізняються агогікою, нюансуванням, які респонденти не змогли коректно проаналізувати. І тільки пряме запитання щодо співвідношення фактури і звукового сприйняття музики, що виконується, допомогли студентам виявити невідповідність щільної, насиченої фактури легкому, польотному *piano* у виконанні.

Таким чином, використання даного методу дозволило виявити, що студенти мають недостатній досвід накопичення стильових та жанрових звукових еталонів, що дозволяє їм тільки частково розпізнавати інформаційний зміст нотного тексту музичного твору. У процесі діагностики було констатовано, що ніхто не зміг правильно ідентифікувати звучання з відповідною картокою і розподілити нотні фрагменти, визначивши їх спільність (стильову, жанрову, виконавську).

У цілому, дослідження другого компоненту засвідчило, що формування художньо-образних, асоціативних, зорово-слухових уявлень відбувається стохастично внаслідок неусвідомлення їх значущості в інтерпретації твору. З боку

фонду звукових еталонів (жанрових, стильових) також спостерігалася обмеженість, яка не сприяла розкриттю художньо-сміслової концепції твору в процесі виконання. Результати оцінювання сформованості мотиваційно-інтерпретаційного компоненту за художньо-інтенціональним критерієм наочно представлено на рисунку 3.2. (Докладно з розрахунками результатів можна ознайомитися у таблиці Ж.2 Додатку Ж).

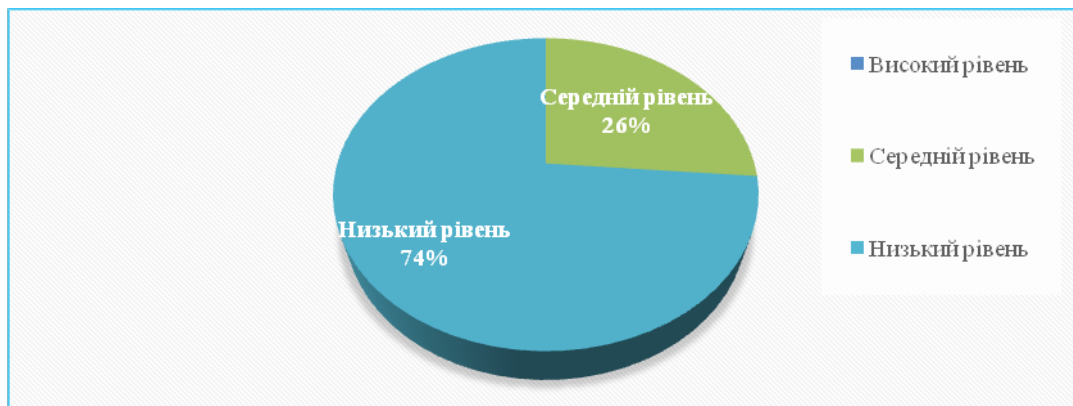


Рис. 3.2 Розподіл респондентів за рівнями згідно результатів діагностики за художньо-інтенціональним критерієм.

Третій компонент *виконавсько-коригуючий* діагностувався за допомогою техніко-мобілізаційного критерію. З метою оцінювання за першим показником *міра технічної спроможності (м'язової сенсорної координації рухів; та мобільного реагування на якість власного виконавства, його самооцінювання* було застосовано *метод педагогічного спостереження*. Упровадження даного методу дозволяло виявити у студентів технічні спроможності щодо відтворення слухових уявлень під час виконавського процесу.

Педагогічне спостереження, яке відбувалося у процесі складання модульної атестації, дозволило з'ясувати, що загальний фортепіано-виконавський рівень підготовки студентів є дуже слабким. Проведений аналіз результатів спостереження дозволив виявити, що якість виконання залежала від умінь респондентів підпорядковувати аспекти функціонування піаністично-технічного апарату завданню розкриття художнього образу твору. Певна кількість респондентів показали низький рівень технічної підготовки, який не дозволяв розкрити образ, у більшості студентів техніка, в основному, «існувала» поза усвідомленням вимог

втілення художнього змісту, або при виконанні складних творів «змащувалися» пасажі, проте лише одиниці намагалися використовувати технічно-виконавські можливості як засіб втілення художнього образу, а не самоціль.

Серед виконань хотілося б відзначити наступні. На наш погляд досить цікаво і тонко щодо звукового вирішення прозвучала «Ундіна» К.Дебюссі. Це було виконання з найменшою кількістю технічних похибок (незначна зачіпка нот), коли не порушався загальний характер твору. До цієї категорії можна було віднести також виконання студенткою Аллою П. Прелюдії С.Рахманінова соль мінор. Зазвичай крайні ліричні розділи цього твору не представляють технічної складності, але невеликий розділ перед репризою, який дуже часто «змазується» студентами, було виконано студенткою технічно та художньо переконливо. На жаль, це були виняткові приклади, коли техніка служила для втілення образу. У більшості випадків спостерігалось значне зниження якості виконання внаслідок неспроможності коригувати дії технічного апарату з метою вирішення художніх завдань. Так, експромт Ля бемоль мажор Ф.Шуберта був виконаний віртуозно, але подібно до етюду. При виконанні Сонету Петрарки 104 Ф.Ліста фрагментами пасажі втрачали ясність і точність. Чималі ускладнення викликало виконання творів жвавого характеру. При цьому, значна кількість респондентів з числа тих, хто виявив технічну і художню неспроможність вказали на те, що для них найважливішим у виконанні є «зіграти чисто та швидко. Отже, педагогічне спостереження показало дуже низький рівень технічної спроможності студентів щодо відтворення слухових уявлень.

Наступним застосовувався *метод аналітично-творчих завдань*, який було спрямовано на виявлення навичок виконавського самооцінювання та мобільності реагування на якість власного виконання. Завдання полягало в наступному: студентам пропонували виконати твір, зробити його відео-запис і оцінити якість. Першим в процесі застосування методу було з'ясовано, що враження від власного виступу, яке сформувалося у студентів у результаті самосприйняття безпосередньо під час виступу різюче відрізнялося від результатів самоаналізу, проведеного в процесі прослуховування власного виконання у запису. Реципієнти

вказували що більшість помилок та виконавських недосконалостей вони не помітили під час виступу. Зазначимо, що не всі помилки було ними підмічено і під час прослуховування власних записів. Зокрема спостерігалася загальна тенденція у звучанні творів Й.С.Баха - усі фуги виконувалися товчкоподібно, плавне і зібране *legato* у голосоведінні було відсутнім. При виконанні рухомих творів, більшість студентів не змогли відзначити у своїй грі фальшиві ноти. У процесі діагностики ми запропонували студентам проаналізувати власне виконання щодо втілення у ньому композиторського та редакторського задумів шляхом звірення із нотним текстом. Результат виявився незадовільним. Так, у процесі виявлення відповідності виконуваних штрихів до позначень у нотах в сонатах (Й. Гайдн соль мажор і В.Моцарт сі-бемоль мажор) студенти не змогли розмежувати градації *staccato*, *marcato* та *non legato*. Для ясності їх слухового сприйняття було поставлено запис у виконанні Л.Тімофєєвої (Й.Гайдн) і В.Горовца (В.Моцарт). Тільки в яскравому порівнянні студенти почули різницю. Зазначимо, що студенти по-різному відреагували на запис і прослуховування. Тільки невелика частка осіб почула свої недоліки и мала наміри їх виправити; ще частина зрозуміла «Щось не так», але конкретизація потребувала допомоги викладача; проте більшість студентів влаштувало неякісне виконання.

Отже, в процесі спостереження за студентами було виявлено, що більшість з них мають слабку технічну підготовку, проблеми з координацією рухів, піаністичними навичками взагалі. Тим часом частина студентів має бажання оволодіти і покращити якість гри на фортепіано. Рівень підготовки не завжди дозволяє об'єктивно оцінити власне виконання. В цілому випробовувані перебувають на стадії оволодіння і підвищення якості навичок піаністичної гри.

Оцінювання за показником *ступінь сформованості умінь переключати увагу, чергувати контрольованість та безконтрольованість виконавства відповідно до творчого втілення виконавських завдань існуючих у слухових та художньо-образних уявленнях виконавця* відбувалося за допомогою кількох методів. Першим застосовувалося педагогічне спостереження, яке проводилося під час колоквиуму щодо виконання творів Великої форми в рамках модульного

контролю з дисципліни Основний музичний інструмент. Студенту необхідно було виконати експозицію сонати, визначити образний лад тематичного матеріалу і відповідно до нього підібрати прийоми звуковидобування. Діагностичну увагу було спрямовано на виявлення наявності навичок самостійного творчого пошуку тактильних виконавських прийомів, спрямованих на втілення художньо-образного слухового уявлення музичного твору. Розгляньмо декілька прикладів творчих досліджень студентів. Так, серед проаналізованих творів, примітним було виконання Сонати мі мінор 1 ч. Е.Гріга. Студент надав характеристику творові, слушно зазначивши, що головна партія є схвильовано-настороженою та нагадує «сплески хвиль, що бунтують»; відзначив динамічність єднальної партії, її подібність до «схвильованого мовлення», а також контрастність споглядальної та ніжної побічної партії у соль мажорі. Образна фантазія студента в даному творі виявлялася досить жваво. Але завдання, що стосувалися тактильних прийомів звуковидобування, давалися набагато важче. Останнє показало, що слухові уявлення і кінестетичні відчуття не мали належного розвитку. У зв'язку з цим ми запропонували ще раз уважно проаналізувати нотний текст. Студент не зміг охарактеризувати звукове уявлення до повторюваного супроводу. Щоб уникнути механічності, ми запропонували уявити у лівій руці звучання іншого інструменту. Ми запропонували уявити штрих виконання. Тільки таким чином вдалося навести студента на думку щодо можливого звуковидобування - *legato* в лівій руці і глибоку ходу *non legato* в правій. Отже виявилось, що студент володів асоціативним мисленням, але убогий фонд звукових уявлень і відсутність оркестрового мислення не дозволили йому підтвердити високий рівень у даному оцінюванні. Останнє дало можливість констатувати, що для знаходження звуковидобування потрібно не тільки асоціативне мислення, але також слухові і звукові уявлення (еталон). Означене було підтверджено результатами інших респондентів, які виявили пасивність у самостійному пошуку та недостатнє володіння піаністичними навичками і знаннями.

З метою діагностування умінь студента чергувати контрольованість і безконтрольність виконавства відповідно до художньо-виконавських завдань щодо

втілення слухових уявлень застосовувався метод *педагогічного спостереження*, яке проводилося під час здачі модульної атестації з дисципліни «Основний музичний інструмент». У процесі спостереження ми виявляли наступні уміння перемикаати увагу під час виконання, чергувати контрольованість і безконтрольність у процесі виконання, керувати своїм емоційним станом на сцені. Виступи студентів показали, що рівень підготовки середній і нижче середнього, і лише двоє людей мають достатній рівень. Під час виступу виявлялися як позитивні моменти, так і недоліки різного характеру. Ми звернули увагу на те, що багато студентів в процесі гри не вміють розподіляти свою увагу. А саме, при виконанні Скерцо Г.Галиніна студентка відчувала певні технічні складності під час виконання подвійних нот у партії правої руки, але при цьому її увага була зосереджена на періодичному русі восьмих в акомпанементі, про що свідчив поворот голови в сторону лівої руки. Під час виконання твору В.Гавріліна «Генерал йде» Ірина Д. не достатньо швидко реагувала на стрибки, переноси рук, гру в різних регістрах що шкодило якості виконання – при вірному розподілу уваги цього б не сталося. Також було виявлено невміння поєднувати у виконанні момент контролю і стан поза контролем. З цих причин у виконанні Катериною Г. ноктюрну О.Ріспігі не вдалося відчути зворушливість музики і побачити виконавця в образі, відчути його насолоду звуковою палітрою – студентка була поглинена виграванням нескладної фактури, проте у даному випадку необхідно було відпустити контроль.

Одним з чинників недосконалості виконань виявилось емоційне хвилювання. Його надлишок у багатьох позначився на «нечистих» пасажах, забуванні тексту, скутості апарату тощо. Відповіді студентів на прохання пояснити причини надлишкового рівню хвилювання виявили високий рівень зосередженості на думках щодо враження, яке справляє їх виконання на присутніх. При цьому було виявлено дуже низький рівень налаштованості на вирішення художніх завдань.

Таким чином, а результаті спостереження було встановлено, що студенти не виявляють належної лабільності і концентрації уваги; не вміють чергувати процеси контрольованості і безконтрольності; не можуть регулювати свій

емоційний стан і направляти його на отримання задоволення від виконання.

Для підтвердження отриманих результатів діагностування ми запропонували студентам після виконання програми пройти міні-тестування, яке складалось з питань на самоаналіз виступу (Додаток Г.2). Відповіді студентів дозволили підтвердити отримані раніше результати, які свідчили про наявність проблем з емоційним станом, увагою і контролем у виконавському процесі. Так відповіді на питання щодо самооцінки власного виступу показали що більшість студентів не володіють навичками об'єктивного самоаналізу. Це відбувалося з різних причин: низький рівень підготовки, недостатнє слухове сприйняття, вплив стресової ситуації. Вдалим свій виступ визнали кілька людей, більше половини респондентів – незадовільним, а деякі не змогли визначитися.

Питання про концентрацію уваги та її переключення викликали труднощі. Багато осіб відзначили, що зосередженість, концентрація уваги під час виконання присутня епізодично, але вони не замислюються про лабільність уваги, її перемикання під час виконання. Тобто у студентів відсутнє усвідомлення значущості уваги у фортепіано-виконавському процесі, виявилася нестача знань і умінь з цього питання.

У питаннях, що стосуються контролю, студенти також відчували певні труднощі. Виявивилося, що більшість втрачає контроль відчавючи стрес, та, невзможі впоратися з емоціями, презентують механічне виконання.

В цілому, проведене спостереження показало, що існують проблеми, пов'язані з умінням включати і відключати контроль під час гри, концентрувати і переключати увагу; а також регулювати емоційний стан і мобілізувати виконавську волю на втілення художнього образу твору.

Результати діагностики сформованості виконавсько-коригуючого компоненту за художньо-інтенціональним критерієм презентовано на рисунку 3.3. (Більш докладно результати представлено у таблиці Ж.3 Додатку Ж).



Рис. 3.3 Розподіл респондентів за рівнями згідно результатів діагностики за художньо-інтенціональним критерієм.

З метою визначення остаточних результатів констатувальної діагностики було підраховано сумарні коефіцієнти за кожним з критеріїв. Докладно з остаточними результатами кожного з респондентів можна ознайомитися у Додатку Ж (табл. Ж.4). У таблиці 3.2 представимо загальні результати підрахунків за критеріями.

Таблиця 3.2

Результати обчислення сумарних коефіцієнтів за критеріями

Kf 1	Kf 2	Kf 3	ΣKf	Рівень
1,47	1,35	1,53	4,35	Н

Отже обчислення сумарних коефіцієнтів дозволило констатувати, що загальний рівень сформованості музично-виконавського самоконтролю є низьким. Також, за результатами підрахунків отриманих студентами балів, було визначено три рівні сформованості досліджуваного феномену: високий (2,63% осіб), середній (30,26% осіб) та низький (67,11% осіб). Наочно розподілення респондентів за рівнями представляє діаграма на рисунку 3.4.

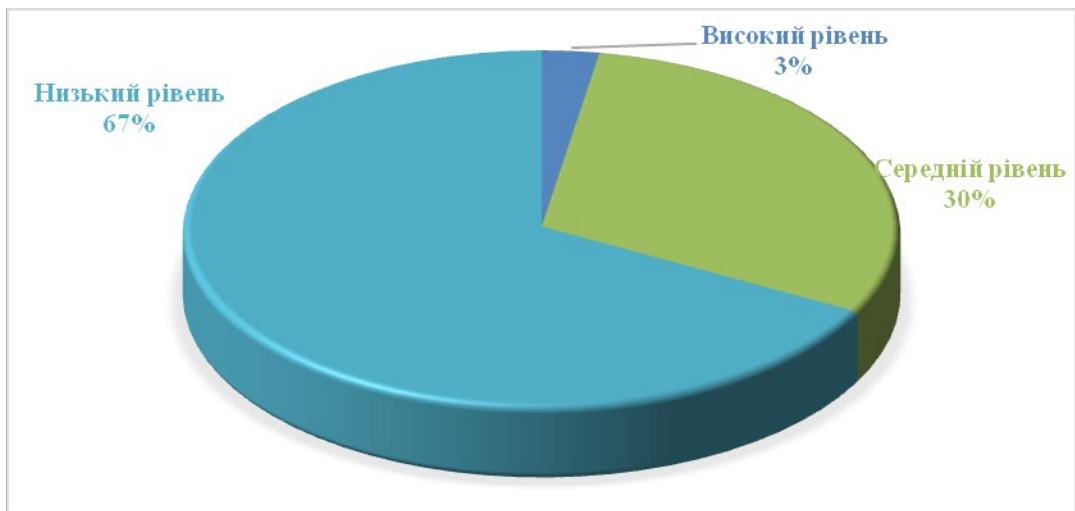


Рис. 3.4 Розподілення респондентів за рівнями згідно результатів констатувальної діагностики.

До рівнів, математично визначених у результаті підрахунків отриманих респондентами балів, було виведено якісні характеристики рівнів сформованості музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики.

До високого рівня – *творчо-коригувального* – було віднесено респондентів, які демонстрували усвідомленість і самостійність опрацювання музичного твору та навички самокорекції у процесі виконання; ґрунтовно аналізували та розуміли елементи музичної мови і створювали смислову концепцію музичного твору; володіли фондом звукових уявлень (стильових, образних, жанрових), що дозволяло перебувати у творчому пошуку і шляхом зіставлення, виключення та аналогії формувати слухові уявлення щодо виконуваного твору. Такі студенти демонстрували високий рівень слухової рефлексії й виконавської техніки, уміння знаходити тактильні прийоми звуковидобування відповідно до слухових уявлень; виявляли: мобільність реагування на якість гри, адекватність самооцінювання, здатність до самокорекції (самостійне визначення недоліків і засобів їх усунення). Іntenція передувала у відповідності смислового розумінні виконавського процесу і була спрямована на самовираження у музиці. Під час виступів на сцені студенти демонстрували уміння: концентрувати та перемикаєти увагу, зберігати стабільність у виконанні, досягати переконливості інтерпретації музичних творів.

До середнього рівня – *репродуктивно-розвиваючого* - було віднесено

студентів, які намагалися самостійно осмислити музичний твір та скоригувати його втілення у виконавському процесі, але недостатній рівень розвиненості слухової рефлексії не дозволяв до кінця самостійно відслідковувати якість власного виконання. Студенти розуміли, аналізували елементи музичної мови, але їм не завжди вдавалося створити цілісну концепцію музичного твору; виявляли певний звуковий досвід і володіння виконавською технікою, прагнули до самостійного пошуку тактильних прийомів відповідно до слухових уявлень, натомість спостерігалася епізодична неузгодженість між ними щодо втілення художнього образу. Студенти виявляли мобільність реагування на якість гри, адекватність самооцінки, та лише епізодичну самостійність у корекції недоліків. Вони спиралися на допомогу викладача з метою уточнення виконавських завдань і засобів, щодо їх вирішення. Виступи на сцені не завжди мали стабільний характер, що пояснювалося недостатньою активністю вольових якостей в опануванні емоційним станом. Проте такі студенти усвідомлювали необхідність рефлексії вміння коригувати власну гру та демонстрували певну динаміку, щодо формування усвідомлених, контрольованих коригувальних дій.

До низького рівня – *виконавсько-проблемного* – було віднесено студентів, котрі не замислювалися над контекстом музичного твору, якістю виконання. Такі студенти намагалися коригувати виконання тільки після прямої вказівки викладача (у більшості випадків невдало), демонстрували обмежену поінформованість стосовно аналізу твору та елементів музичної мови; нездатність самостійно знаходити асоціації відповідно до образної сутності. Недостатність фонду звукових уявлень перешкоджала формуванню уявленого еталону виконуваного твору; слабка піаністична підготовка ускладнювала пошук тактильних прийомів та відповідного звуковидобування. Недоліки розвитку музичного слуху, слухової спостережливості та рефлексії не дозволяли самостійно контролювати процес вивчення музичного твору. Лише за допомогою викладача такі студенти інколи вдавалися до рефлексії власного виконання, але все одно не цілком усвідомлювали піаністичні завдання щодо втілення художнього образу твору.

Отже результати констатувальної діагностики показали необхідність упровадження методики формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано.

3.2 Етапи впровадження методики формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано

Завданням формувального експерименту було перевірити ефективність експериментальної авторської методики формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. Для цього було створено дві групи: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ). Формувальна методика впроваджувалася в експериментальній групі (ЕГ) зі студентами 2-3 курсів протягом других семестрів 2014-2015 та 2016-2017 навчальних років. Загалом до формувального експерименту у якості респондентів було залучено 76 студентів ДЗ «ПУНУ імені К.Д.Ушинського». За попередньою домовленістю із викладачами кафедри музично-інструментальної підготовки 38 осіб студентів факультету музичної та хореографічної освіти проходили курс дисципліни «Основний музичний інструмент» за розробленою нами експериментальною методикою, яка спиралася на визначені в розділах 2.1 та 2.2 наукові підходи, педагогічні умови та принципи, відповідні методи. Впровадження здійснювалося у наступні три етапи: *проекційно-визначальний*, *рефлексійно-оцінювальний*, *творчо-коригувальний*. Послідовність цих етапів була встановлена відповідно до визначених структурних компонентів музично-виконавського самоконтролю: особистісно-когнітивного; художньо-смыслового; та виконавсько-коригувального.

Перший етап – проекційно-установочний – мав на меті формування спрямованості студентів на свідоме опанування уміннями музично-слухового самоконтролю. На другому етапі – рефлексійно-оцінювальному – здійснювався вплив формування інформаційно-смыслових умінь, які сприяють досягненню сенсу музичного твору, умінь оперувати художньо-образними уявленнями та умінь

виконавця на їх дотримання під час інтерпретації. На третьому етапі – творчо-коригувальному, відбувалося формування виконавських «само» процесів – уміння самооцінки і виконавського самокоригування.

На кожному етапі запроваджувалася відповідна педагогічна умова в учбовому процесі на заняттях з основного музичного інструменту. Так, на *першому проєкційно-визначальному* етапі було запроваджено першу та другу педагогічні умови: забезпечення феномену редукції у виконавській діяльності; актуалізація розвитку особистісних психологічних передумов самоконтролю: слухова увага, вольові якості, слухові уявлення.

Феноменологічний аспект першої умови дозволяє диференціювати піаністичні завдання в процесі вивчення музичного твору. Ієрархічна послідовність завдань сприяє вмінню розподіляти та перемикати самоконтроль під час гри на фортепіано. Визначене застосовується у завданні «проект виконавських дій». Студент навчається усвідомлено та самостійно розуміти художньо-піаністичні завдання у творі та опрацьовувати їх. Властивості редукції ми використали у комплексі методів піаністичного моделювання, що дозволяє подолати складні завдання шляхом спрощення - поділяти їх на простіші, поєднувати подібні. Дія другої умови сприяла активізації психологічних факторів, які зумовлюють формування музично-виконавського самоконтролю. Означена умова передбачає впровадження методів, які спрямовані на розвиток слухової уваги, слуху, пам'яті, вольових якостей.

Під час впровадження означених умов застосовувалися підходи: полімодальний і антропологічний. Полімодальний підхід було обрано на основі фактору міждисциплінарності досліджень самоконтролю та полімодальності його як феномену у музично-виконавській діяльності. Модальність актуалізує діяльність слуху, образної-слухової уваги, тактильних відчуттів, сприйняття уявного музичного твору у методах моделювання та алгоритму. Антропологічний підхід дозволяє розглядати психофізіологічні можливості особистості в контексті регуляторної діяльності виконавського процесу, а саме, взаємозв'язок моторики (тактильних, кінестетичних відчуттів) та слуху (слухових відчуттів) на якісному

рівні. Цей підхід застосовується в процесі впровадження другої педагогічної умови і діючим в усіх запропонованих завданнях, прийомах та методах. Зміст використаних методів відповідав меті першого етапу формуючого експерименту, а саме визначенні розвиненості індивідуальних когнітивних можливостей і музично-слухових здібностей особистості, та спрямуванні їх на свідоме опанування музичним твором у виконавському процесі.

Процес упровадження першої педагогічної умови здійснювався згідно принципу реалізації особистісного потенціалу, який орієнтує на врахування психофізіологічних, психоемоційних, розумових задатків для визначення творчого потенціалу і планомірного розвитку індивідуальних здібностей, що охоплюють усі модуси самоконтролю. Дотримання даного принципу зумовило логіку формувальних методів.

Ураховуючи особисті якості і здібності студента, нотний матеріал розподілявся відповідно до рівня виконавської підготовки: високий, середній, низький. Виконання першого завдання «*проект виконавських дій*» проводилося по міні-групах (4-5 студентів), кожна з яких працювала над певним музичним твором. Студентам потрібно було навести вербальну характеристику образно-сміслового задуму твору, виявити особливості фактури та гармонійного плану, окреслити художні та піаністично-технічні труднощі.

Першим аналізували твір П.Чайковського «Пролісок». У цілому, студенти відзначили, що «образний настрій п'єси по-весняному схвильований, тремтливий». Витонченість і крихкість музики закладена у самій мелодії (короткі фрази, що побудовані на протиставленні *legato, staccato*; «м'які» закінчення подібні до зітхань); і ритмічній фігурі акомпанементу (акордовий склад з паузою на сильній долі). Серед особливостей фактури було відзначено імітації та звукові контрасти. У ході обговорення було розкрито низку піаністичних проблем, а саме, інтонаційно-артикуляційні, художньо-технічні, координаційні, структурно-гармонійні, питання педалізації. На цьому етапі кожен студент розв'язував самостійно одну з означених проблем у музичному творі.

Уміння усвідомлювати, знаходити, розподіляти піаністичні завдання є

важливою складовою у роботі піаніста. Спочатку ми допомогли позначити деякі фортепіанні завдання, а їх відшукати в нотах намагалися самі студенти. Отже, першим завданням було визначення інтонаційно-артикуляційної виразності. Студенти визначили короткі мелодійні лінії на *legato*, їх переривчастість, але визначити складність виконання ніхто не зміг. Ми звернули їх увагу на протяг фрази, на висхідний і спадний рух мелодії, на кульмінаційну побудову, але студенти не бачили труднощів у фразуванні. Тільки під час перебігу мелодії з руки в руку, помітили незручність виконання. Отже, спільно ми визначили, що мелодія викладена короткими мотивами, але виконувати її необхідно довгими лініями. Самостійно студент визначив можливу складність в середньому розділі при виконанні 16-х нот. На його думку, зміна темпу на більш рухливий, зі збереженням артикуляційної ясності, є складною для виконання. Студент зазначив переміщення акордів і повторюваний басовий звук, а також, стрибки на *staccato* у партії лівої руки, що задавало незручності у виконанні. Ми запропонували уявити це на інструменті в результаті чого, він зрозумів проблему. Звернувши увагу на ліву руку в середньому розділі, він побачив інший штрих виконання акомпанементу на початку твору - *staccato* під лігою. В ході бесіди ми загострювали увагу не тільки на візуальному розумінні штрихів, а й володінні прийомами звуковидобування

У ході виконання наступного завдання студентам було запропоновано визначити в означеному творі складні координаційні моменти якщо такі є. Перш ніж звернутися до твору ми з'ясували поняття координації, координаційних рухів піаніста, їх сутність. У результаті актуалізації означеної інформації респондентами було виявлено два координаційно не простих моменти: перший – на початку (9такт), а другий у виконанні 16х нот у середині. Ми звернули увагу, що проблема полягає у різниці штрихів, фактурному викладенні, динамічному розподілі між руками. Також було уточнено, що виконання даного твору вимагало витонченої педалізації, яка б сприяла рельєфному звучанню мелодії і не зашкоджувала деталям акомпанементу.

Наступне завдання «гармонійна архітектоніка» виконувалося

індивідуально під час занять з основного музичного інструменту. Викладачі кафедри музично-інструментальної підготовки пропонували студенту зіграти твір як гармонійну послідовність (зібрати фактуру у вертикальну площу). Студенти по-різному справлялися з даним завданням. Найскладніше утворити гармонійну вертикаль було у творах І. С. Баха (Прелюдія та фуга ля мінор з циклу Маленькі прелюдії та фуги). Їм було важко визначити «які ноти слід збирати в акорд, а які були зайві». Особливо це стосувалося не акордових 32-х нот у Прелюдії. Ми запропонували орієнтуватися на гармонійну основу лівої руки, на рух четвертними нотами і зважати увагу на ті звуки, що входять до складу гармонії. У творах (С.Рахманінов Прелюдія мі мінор, О.Лядов Багатель соч.30, Ф.Шуберт Музичний момент соль-бемоль мажор, Ф.Мендельсон Пісня без слів) потрібно було зібрати варіативні фігурації акомпанементу в акорди, а мелодію залишити – таким чином, утворювалася мелодія з гармонійною основою. З цим завданням впоралася більша частина студентів самостійно. Але у випадку нерозуміння студентам радили спочатку зіграти лінію баса з партією правої руки, а потім орієнтуючись на басові звуки зібрати звуки до купи. Простіше за все з гармонійним складом вдалося у Токаті І.Берковича. Наявність акордів спрощувало виконання завдання. Завдання такого характеру дозволяють студентів скоріше засвоїти фактуру, відчути наскрізний розвиток твору, загально охопити музичний матеріал. У студента активізується: гармонійний слух, мислення, увага – психологічні та музичні здібності, як особисті передумови музично-виконавського самоконтролю.

Наступний *метод-комплекс піаністичного моделювання* підкреслював існуючий взаємозв'язок між слуховими та кінестетичними відчуттями, що дозволяє зробити технічні елементи не тільки піаністично вдалими та легшими для слухового сприйняття, але й зручними для здійснення тактильного самоконтролю. Даний метод застосовувався на заняттях з основного музичного інструменту та з концертмейстерського класу та складався з комплексу прийомів: моделювання фортепіанної фактури, моделювання технічних варіантів, моделей-вправ.

Прийом моделювання *фортепіанної фактури* застосовувався переважно у

роботі зі студентами достатнього рівня. В процесі занять даний прийом використовувався в якості перерозподілу фактури у наступних творах: С.Прокоф'єв «Джульєтта дівчинка», М.Равель «Нічні метелики», Ф.Ліст «Каплиця Вільгельма Телля», О.Скрябін Поема №2ор.32, С.Рахманінов Прелюдія 2ор.32, І.С.Бах Прелюдія та фуга до мінор, ля-бемоль мажор ДТК 1т., а також у супроводі оперних творів: арія Мюзетти (Дж.Пуччіні), арія Даліли (К.Сен-Санс). Піаністично зручне пристосування фактури покращує кінестетичні відчуття та сприяє тактильному самоконтролю.

Прийом *технічних варіантів* широко застосовувався у практиці талановиті піаністів (Е.Гілельса, М.Грінберг, Л.Ніколаєва та інші) з метою покращення технічного рівня. Даний прийом придатний для всіх рівнів інструментальної підготовки, оскільки передбачав рекомендації викладача відносно застосування можливих способів (артикуляційно-динамічний, ритмовий, тональний, перегрупування, перебільшення я та інші) у подоланні технічних проблем. Студент самостійно здійснював апробацію запропонованих варіантів з метою знаходження (саме для нього) ефективних засобів і впровадження їх у роботі над творами в виконавському процесі.

Вибір засобів у вирішенні технічної проблеми залежив від фактури викладу і кінцевих піаністичних завдань. Так, у творах на дрібну техніку (Ф.Шуберт Музичний момент Es-dur op.90 №2; Р.Шуман «Листок з альбому» №2) застосовувалися такі технічні засоби: артикуляційний, динамічний, ритмічний, прискорення, протилежного напрямку, ускладнення, гра у рукавичках; до акордової фактурі (С.Рахманінов Етюд-картина Es-dur) застосовувались: ритмічні перегрупування, тональні спрощення, ритмічний, рако-хід. Наприклад, в процесі роботи над твором Ф.Шуберта для поліпшення звукової рівності, швидкості, викладач запропонував студентці повчити потрібні ноти правої руки, вищевикладеними способами і на наступний урок визначити які способи виявилися для неї найбільш продуктивними. В ході експерименту було виявлено, що не всі варіанти призводять до технічного покращення. Студентка використала в роботі технічні варіанти, що дозволило

досягти певних результатів. Зокрема, «гра на staccato» призвела до покращення звукової рівності, з'явилася артикуляційна ясність. «Гра на *p*» посприяла підсиленню тактильних відчуттів; «гра з ускладненнями» відчуття легкості і свободи; «гра з прискоренням» та «гра в рукавичках» дозволили збільшити швидкість. За словами студентки, опрацювання даними способами додало їй внутрішньої впевненості.

Прийом моделей-вправ застосовували у своїй творчій роботі видатні музиканти Ф.Бузоні, А.Корто, К.Метнер. Даний прийом розрахований на вміння бачити існуючі виконавські проблеми, відокремлювати і сприймати їх природньо, щоденно опрацьовуючи як художню-технічну вправу. На початку викладач допомагав визначитися с потрібними завданнями і наводив приклади можливих фактурних змін, змодельовував вправи для щоденного тренування. Наступним кроком студенти самостійно вирішували технічні проблеми. Такі вправи знімали психологічний бар'єр щодо складних технічних фрагментів у виконанні.

Метод виконавського алгоритму ґрунтується на принципі чергування у виконавському процесі ситуативного відключення моторного механізму та його відновлення зі збереженням уваги на період виконання. Безпосередньо за інструментом, з метою розвитку і формування уваги, слухової пам'яті і кінестетичної реакції, студенти у своїй роботі (на стадії вільного володіння текстом) використовували прийом раптового переривання. Він полягав в тому, що студент, чергував вокальне виконання фраз з виконанням на інструменті; застосовувалось почергове виконання фрагментів твору з викладачем. Постійний вступ на незручних місцях вимагав від студента лабільності та зосередженості уваги. Проводилась робота в динамічних градаціях *f* і *p*: вистукування ритмічного рисунку; виконання мелодії тихо-напівголосно-голосно на інструменті та окремо голосом. Особливо складно вдавалося ритмічне перемикання у творах сучасних композиторів (А.Затін «Регтайм», А.Хінастера «Рондо», Е.Відмер «Мілонга»). Даний метод викликав жвавий інтерес у студентів, і сприяв ініціативності й самостійності в їх роботі над твором. Наведемо приклад, як вдалося застосувати метод алгоритму у виконанні Маленької двоголосної фуґи *c-moll* І.С.Баха. Послідовність у використанні

алгоритмів була визначена їх ускладненням. Ми запропонували застосувати, спочатку для партії верхнього голосу, а потім нижнього, почергове виконання фраз на інструменті та голосом (такт через такт). Постійне перемикання додавало складнощів щодо вірного інтонування (особливо в епізодах із відхиленнями до іншої тональності (з 11т.) та альтераціями в інтермедіях), отже актуалізувало слуховий контроль. Далі ми ускладнили алгоритм – потрібно було виконувати фугу через такт з викладачем. Постійне переривання ускладнювало вступ, що виявило проблему переважання моторної гри над слуховою, що як правило, призводить до текстових помилок на сцені. Наприкінці ми поєднали гру і вистукування ритму між партіями, через такт. Наприкінці студентка зазначила, що її самоконтроль значно підвищився – вона не відчувала, що виконання залежить від рівню автоматизації, але усвідомлено коригувала його у процесі гри.

Завдання «дублювання нотозапису» виконувалося студентами сумісно з викладачами під час уроку, і як порівняння самостійно дома. Активізуючи внутрішній слух, слухову та зорову пам'ять, концентруючи увагу, студенти-піаністи записували вивчений поліфонічний твір у нотний зошит. Це досить складне завдання виконувалося протягом декількох уроків. Під час опрацювання завдання, викладачем було відзначено, що студентка (середній рівень підготовки) зазнавала певних труднощів щодо запису, і змогла тільки частково, уривками зафіксувати нотний текст (Пахельбель Фуга). Відсутність дотику з клавіатурою, моторного контакту ускладнювало роботу. Між тим, студент з високою довузівською підготовкою (школа ім. Столярського) нотне відтворення фуги І.С.Баха з ДТК до мінор було більш вдалим, але мали місце і недоліки. Недостатнє опрацювання над голосами позначилося на слуховій диференціації і викликала плутанину між голосами. З метою перевірки знання горизонтального ведіння голосів, студенти записували окремо бас, тенор, сопрано (якщо це три голоси). Студенти зізнавалися, що під час виконання цього завдання дома, важко було утриматися від залучення інструменту, для подальшої роботи потрібно було беззвучно доторкнутися до клавіш. Це свідчить про те, що у студента спрацьовує в першу чергу моторна пам'ять, а потім слухова. Отже, відсутність контакту з

клавіатурою викликає слухові труднощі. Дане завдання дозволяє активізувати й розвинути внутрішній слух, пам'ять, диференційоване та гармонійне сприйняття.

У методі слухового самостереження ми вдавалися до сучасних засобів відеозапису з метою формування свідомого адекватного ставлення музиканта до власної гри. Ураховуючи різний психоемоційний стан, студентам було запропоновано фіксувати якість самостійних занять, фрагменти гри на занятті, презентацію самопроекту «Музична скринька», екзаменаційний виступ. Студенту важливо навчитися оцінювати власний виступ, визначати зміни, як позитивні так і негативні.

Отже, на першому етапі усі методи роботи були спрямовані на свідоме осягнення піаністичних завдань, шляхом формування диференційованого мислення, стимулювання музичної пам'яті, внутрішнього слуху, виконавсько-вольових якостей. Ясна постановка завдання активізує самоконтроль і потрібний результат досягається швидше.

З метою перевірення ефективності експериментальної методики щодо формування особистісно-когнітивного компоненту було проведено діагностику згідно показників когнітивно-перцептивного критерію, яка показала підвищення результатів у ЕГ. Відповідну динаміку представлено у таблиці 3.3 через порівняння коефіцієнтів та рівнів до початку та наприкінці першого етапу формувального експерименту. Інтенсивність позитивних змін виражено через величину дельта. Більш докладно з результатами можна ознайомитися у Додатку И (див. табл. И.1).

Таблиця 3.3

Діагностичний зріз за показниками когнітивно-перцептивного критерію

ЕГ Kf 1 До початку	Рівень	ЕГ Kf 1 Після 1 етапу	Рівень	Δ (дельта)
1,43	Н	2,05	С	0,62

На другому, рефлексійно-оцінювальному етапі запроваджувалася третя та четверта умови: стимулювання слухової перцептивної рефлексії в процесі фортепіанної гри та спрямування слухового самоконтролю в художньо-образну сферу з метою досягнення відповідності з уявленим слуховим еталоном. Під час запровадження даних умов робився акцент на розвиток слухового сприйняття і

активізацію рефлексивного стану, формування художньо-образних уявлень і збагачення звукових еталонів, як атрибутів розуміння смислу художньої інформації. Застосування творчо-рефлексивного підходу під час впровадження означених умов актуалізувало механізм процесу саморегуляції, а саме, функціонування внутрішнього діалогу, як фактору підвищення в особистості здатності до самоусвідомлення та самоаналізу. Згідно принципам акцентуації слухових уявлень та рефлексії слухового сприйняття, використовувалися методи та прийоми, котрі сприяли формуванню інформаційно-сміслових, звуко-уявних, образно-слухових умінь. Відповідно до поставленої мети застосовувалися наступні методи та прийоми.

Метод диференціальної стереофонічності використовувався з метою активізації тембрального слуху, розвитку поліфонічного мислення, вміння диференційовано сприймати музичну фактуру.

Даний метод синтезує способи роботи з музичним твором відомих педагогів: Г.Нейгауза, О.Гольденвейзера, Г.Коган та інших. Він використовується для знаходження і втілення тембральних фарб фортепіанної фактури у творі. В ході застосування методу було запропоновано грати по голосам в різних динамічних відтінках, різними штрихами, розподіляти фактуру між двома інструментами і грати в ансамблі, виконувати поліфонічний твір на синтезаторі з функцією «орган».

Метод вдало підходить для поліфонічної фактури або насиченої багатошарової (транскрипції, перекладання). Потребує опрацювання протягом деякого часу. Отже, даний метод застосовувався під час вивчення Прелюдії та фуги до мінор І.С.Баха ДТК 2 т. Прелюдія викладена у два голоси в рухливому темпі, але працювали безумовно у повільному темпі, концентруючи максимально увагу, слух і запам'ятовуючи тактильні відчуття під час виконання. Наша мета - випробувати всі запропоновані варіанти і визначити їх результативність. Двоголосна Прелюдія легко розподілялася для гри в ансамблі (на одному інструменті партія верхнього голосу виконувалася на октаву вгору). Віддаленість голосів створювала повітряний прошарок, тому легше сприймалася темброве забарвлення голосів. Для студента цікавіше грати було на двох інструментах.

Виконання партій ми чергували, міняли октави, динаміку, частково штрихи. Зручніше прослуховувати голосове ведення було з нотами. Для диференційованого сприйняття тривалості нот, ми запросили студента по класу кларнета і розподілили текст таким чином, що восьмі і чверті гралися на фортепіано, а шістнадцяті ноти на кларнеті. Це не просте завдання, але студенти були дуже задоволені, незважаючи на помилки. У такому розподілі, піаніст досить яскраво відчує звукову різницю. У роботі над фугою ми використовували гру в ансамблі, самотійну гру з протилежними динамічними відтінками. Студенту необхідно було продовжувати займатися означеними способами і вдома. На стадії поліпшення ми запропонували відвідати урок на синтезаторі і виконати цей твір на функції «орган». В процесі застосування даного методу, поліфонія набула звукову ясність.

Наступний - *метод політембральної перцепції музичного твору* ґрунтується на методі М.Сибірякової–Хіхловської, сутність якого полягає в оркестровці твору з застосуванням комп'ютерних технологій. Автор вважає, що такий спосіб у студентів формує не лише навички поліфонічної диференціації, але й тембровий слух, стильові уявлення та образне мислення. Це пов'язано зі стильовою характеристикою, яку отримує твір відповідно до різних тембральних варіантів [11]. На цьому етапі студенти могли самотійно створювати звуко-тембральні композиції для знаходження можливих звукових рішень і їх втілення у виконавському процесі.

Метод діалогової редукції - застосовується для стимулювання слухової перцепції. Даний метод заснований на співтворчості студента і викладача – гра в ансамблі складних для сприйняття фрагментів, та ведення рефлексивного діалогу. Разом з викладачем встановлювалися конкретні звукові завдання, щодо мелодійного розгортання, ведення супроводу, сприйняття поліфонічних елементів утворення балансу між мелодією та супроводом, підкреслення ладо-гармонійних змін у творі, тембрального забарвлення. Розуміння і закріплення слухової ясності супроводжувалося рефлексивною установкою викладача з наведенням певних питань: «Що Ви почули ...», «Як Ви вважаєте ...», «Чи можливо ...». Застосування діалогу стимулює студента до рефлексивного стану. Під час занять відбувся творчий

діалог. Наприклад, студентка виконувала по нотах п'єсу Ф.Пуленка «Імпровізація». Даний твір давався їй не просто, особливо поліфонічні елементи, звуковий баланс між руками, а багат шаровість фактури вимагала перспективності звучання, повітряних прошарків. Важливо було сфокусувати увагу студентки на сприйнятті власного виконання, тому завдання вводилися диференційовано, залежно від якості виконання. Перш за все, ми звернули увагу на відсутність рельєфності у виконанні мелодійної лінії у правій руці. Поліфонія звучала невиразно, два голоси виконувалися одним звуком. Студентці було поставлено питання: «Як Ви вважаєте, у вашому виконанні є звукова різниця між верхнім і середнім голосом?», що актуалізувало її самоконтроль. Для внесення звуковий ясності було зроблено перерозподіл фактури: ми грали підголоски, а вона мелодію і супровід, і навпаки. Запропонували розподілити фактуру однієї руки між двома. При цьому уточнювалося чи почула вона інтонацію подиху в партії лівої руки, тембральну різнобарвність голосів. Тільки після закріплення досягнутого результату ми переходили до наступного завдання або поєднували декілька. У цьому творі часто зустрічаються тональні відхилення, усвідомлення яких допомагає знайти відповідну тембральну фарбу до фактури. Студентка зазначила, що в середньому розділі можна фактуру зібрати в гармонійний акорди – прийом, який застосовувався у попередньому завданні. Цей позитивний момент свідчить про поступове накопичення досвіду у майбутніх вчителів музики.

З метою утворення слухових уявлень, пропонуємо метод, який потребує певної обізнаності студента в інших видах мистецтва. *Метод художньої режисури* спонукає до творчого ставлення, пробуджує художнє уявлення шляхом синтезованого відношення до музики як виду мистецтва.

Студенту пропонувалося відчувати себе режисером музичного твору, шляхом використання літератури, живопису, архітектури в осмисленні його внутрішньої драматургії. Такий вид діяльності студенти здійснювали під час складання модульного зрізу з основного музичного інструменту – презентації колекції «Музична скринька».

Вміння чути виразність і множинність музичної інтонації є основою

«чуйного вуха». Метод сприяє поглибленню музичного контексту та формуванню піаністичних навичок відповідно до інтонаційно-звукового сприйняття. Саме розвиток інтонаційної сприйнятливості актуалізує індивідуальність виконавської інтерпретації, тому *метод інтонаційної поліваріантності* впроваджується в процес занять, у яких активну позицію займає не тільки студент, а й викладач. Його роль полягає у наданні допомоги студенту відчутти та зрозуміти сенс музичної інтонації. Спочатку викладач пропонував вправу - інтонаційно трансформувати на інструменті слова: теплий-холодний, м'який-гострий, світлий-темний, яскравий-матовий..., а потім навпаки: викладач грав вибірково інтонації, а студент знаходив її характеристику. Взаємозв'язок слова та музичної інтонації продовжували досліджувати у виконуваних творах з інструментальної підготовки. Потрібно було розставити логічні наголоси, виявити смислові центри, шляхом використання структури звичайної мови. Для досягнення інтонаційної ясності студентам запропонували скласти підтекстовку до мелодійних ліній у виконуваних творах. Наприклад, на початку Сонати №18 Л.Бетховена є темпові відхилення, для більш природної гри має сенс використати фразу: «Хто іде? Хто іде? Це йде ведмідь. Треба двері причинить».

З метою розширення діапазону емоційних відчуттів, перцептивного сприйняття виконувалося *завдання усвідомленої емоції*. Студенти самостійно вписували емоції в нотний текст відповідно до характеру музики. За спогадами мого викладача у консерваторії Ю.І.Некрасова, Марія Грінберг, досить часто повторювала: «Я у кожному такті можу поставити емоцію». Усвідомлена емоція може стати в нагоді під час концертного виступу.

Для створення певного фонду звукових еталонів було запропоновано *прийом примноження перцептивного досвіду*. В рамках даного прийому було організоване групове та самостійне прослуховування музичних творів. До уваги бралися не тільки виконувані твори, але й інші твори композитора, музична спадщина напряму, епохи, а також виконання іншими інструментами, оркестром, можливі перекладання якщо є. Аналіз виконавських інтерпретацій проводився з викладачем, а сумісне обговорення дало можливість студенту диференціювати

прослухане, визначити відповідну смислову концепцію і можливе уявлення щодо виконуваного музичного твору.

Загалом моніторинг, який було проведено після другого етапу показав, що покращився рівень слухової перцептивної рефлексії, сформувався достатній перцептивний досвід для формування слухових уявлень, сформувалися навички оперування ними у виконавському процесі. Отже було виявлено підвищення рівню за всіма показниками художньо-інтенціонального критерію, що докладно відображено у Додатку И (табл. И.2). Із загальними результатами можна ознайомитися у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Діагностичний зріз за показниками художньо-інтенціонального критерію

ЕГ Кf 2 До початку	Рівень	ЕГ Кf 2 Після 2 етапу	Рівень	Δ (дельта)
1,33	Н	2,2	С	0,87

На **третьому** - *творчо-коригувальному етапі* впроваджувалася п'ята умова: цілеспрямоване коригування музично-виконавського самоконтролю: від свідомого стану до позасвідомого та навпаки. Дана умова актуалізує формування у майбутніх учителів музики сенсомоторних, оцінювальних і коригувальних навичок власної гри, що безперечно, поліпшує якість самоконтролю та рівень самостійного опанування музичним твором. Застосування компетентнісного підходу зумовило привернення уваги процесам формування здатності майбутнього вчителя музики регулювати емоційний стан та самостійно здійснювати коригування виконавським процесом. Згідно принципам до самооцінювання, коригування та стимулювання саморегуляції використовувалися методи-тренінги, що сприяли емоційній стабільності, піаністичній спроможності, антиципації та формуванню само-процесів.

З метою формування навичок керування психологічним станом у виконавському процесі застосовувався *комплекс тренінгів виконавської психоакомодації*, до складу якого входили: *емоційно-виконавський психотренінг, адаптаційний тренінг до subito факторів, продукування психоемоційного стану,*

акустичної модифікації. Тренінги здійснювалися індивідуально та групами.

Емоційно-виконавський психотренінг використовується для створення оптимального стану під час виконання музики. У попередньому розділі ми розглядали емоційно-виконавський психотренінг і продукування психоемоційного стану - вербальні установки, вправи на дихання по системі Л.Сопера і А.Стрельникової; фізичні навантаження. Під час формуючого експерименту даний психотренінг застосовувався студентами експериментальної групи. В результаті було виявлено, що на внутрішній стан у стресовій ситуації краще діють фізичні вправи (дихання), а вербальні переосмислення не мають діючого впливу.

Комплекс-тренінг на *адаптацію до subito факторів* передбачає застосування непередбачуваних ситуацій під час виконання. Під час гри створювати різні звуки, грюкали дверима тощо. Після проведення студент робив самодіагностику та самооцінку своєї готовності. Подібні форми роботи ми застосовували до остаточного вивчення програми. На думку студентів такий тренінг дозволяв адаптуватися до зовнішніх умов.

Наступний - *продукування психоемоційного стану* – це серія вправ для створення стану подібного концертному в повсякденній роботі. Але застосовувати його доцільно на етапі готовності до виступу. Створення концертних відчуттів і звикання до них дозволяє знизити гострість реакції на зовнішні подразники на сцені.

Перцептивно-руховий метод-тренінг поєднує тренінги: змінного темпу руху та зорово-слухової перцепції, які виконуються виключно за інструментом. Даний тренінг спрямований на подолання технічних і психологічних проблем. Поступове прискорення темпу можна використовувати як для подолання технічних труднощів так і для досягнення відповідного темпу у творі. Зміна темпу до більш повільного має посилити перцептивне сприйняття, і зосередити увагу на рухових та м'язових відчуттях. Отже, довільні зміни темпу сприяють формуванню лабільності уваги і самоконтролю. Тренінг зорово-слухової перцепції посилює слухові уявлення та кінестетичні відчуття, активізує

підсвідомі процеси.

Метод *виконавської антиципації* спрямований на прогнозування виконавських дій під час гри на фортепіано. Його впровадження відбувалося у декілька етапів. Перший - прийом *стилістичної орієнтації*, пов'язаний з розумінням стильових музичних творів. Студенти під час уроку редагували музику бароко (позначали штрихи, можливий динамічний план, якщо потрібно педаль). Дане завдання вимагало знань і перцептивного досвіду.

Наступне завдання було спрямоване на *художньо-образне осягнення*, і передбачало актуалізацію творчого підходу в опануванні музичним твором. У запропонованих нескладних музичних творах студенти мали змінювати смислове слово у назві, і, відповідно до цього, змінювати інтерпретаційну концепцію, знаходячи відповідні музично-виразні засоби втілення художнього переосмислення.

Метод кінестетичного праксису Даний метод позбавляє студента залежності від технічної спроможності і дає простір слуховим уявленням. Студентам пропонувалось беззвучно грати дотиком до потрібних клавіш, а також на столі з нотами та без нот. Даний етап допомагав сформувати відчуття контрольованості і безконтрольності під час гри на фортепіано, перевірити сенсомоторні навички, стабілізувати психоемоційний стан музиканта.

Отже, наведені методи, які ми використовували дотримуючись принципів спонукання до самооцінювання та коригування сприяли формуванню сенсомоторних, оцінювальних і виконавсько-коригувальних навичок майбутніх учителів музики, що, поліпшувало якість самоконтролю та рівень самостійного опанування музичним твором.

Після третього етапу формувального експерименту було проведено моніторинг, який показав, що студенти підвищили рівень піаністичної спроможності; покращили сенсомоторні, оцінювальні, коригувальні навички; поліпшили рівень самостійного опанування музичним твором. Таким чином, діагностика сформованості виконавсько-коригуючого компоненту за показниками техніко-мобілізаційного критерію, проведена після третього етапу, показала ефективність запроваджуваної методики, що представлено у таблиці 3.5.

(Докладне викладення результатів містить Додаток И (табл.И.3)

Таблиця 3.5

Діагностичний зріз за показниками техніко-мобілізаційного критерію

ЕГ Кf 3 До початку	Рівень	ЕГ Кf 3 Після 3 етапу	Рівень	Δ (дельта)
1,46	Н	2,64	С	1,18

Таким чином, діагностичні заходи, проведені протягом формувального експерименту засвідчили зростання рівню сформованості усіх компонентів у ЕГ. Проте для остаточного підтвердження ефективності методики необхідним було здійснити порівняння отриманих результатів в ЕГ та КГ. З цією метою, у КГ проводилися діагностичні зрізи після кожного із трьох етапів, результати яких ми представили у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Порівняльні результати діагностичних зрізів у КГ

Кf	До початку	Рівень	Наприкінці	Рівень	Δ (дельта)
Кf 1	1,51	Н	1,66	Н	0,14
Кf 2	1,37	Н	1,45	Н	0,08
Кf 3	1,59	Н	1,82	Н	0,22

У таблиці 3.7 представимо порівняння результатів моніторингу сформованості досліджуваного феномену в ЕГ та КГ. Інтенсивність зростання рівню сформованості кожного з компонентів виражена через величину дельта (Δ).

Таблиця 3.7

Порівняння результатів діагностики сформованості музично-виконавського самоконтролю в ЕГ та КГ

ГР	Кf 1 до	Кf 1 після	Δ Кf 1	Кf 2 до	Кf 2 після	Δ Кf 2	Кf 3 до	Кf 3 після	Δ Кf 3	Σ Кf Рівень	ΣΔ
ЕГ	1,43	2,05	0,62	1,33	2,2	0,87	1,33	2,2	0,87	6,45 С	2,36
КГ	1,51	1,66	0,14	1,37	1,45	0,08	1,59	1,82	0,22	4,92 Н	0,45
Різниця			0,47			0,79			0,64		1,91

Як показано у таблиці, рівень сформованості музично-виконавського самоконтролю в ЕГ піднявся з низького до середнього, у той час як у КГ залишився низьким.

У таблиці 3.8 представимо динаміку розподілу респондентів ЕГ та КГ за рівнями до початку та наприкінці експерименту.

Таблиця 3.8

Динаміка розподілу респондентів ЕГ КГ за рівнями

Рівні	ЕГ				КГ			
	До початку		Наприкінці		До початку		Наприкінці	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	1	2,63	7	18,42	1	2,63	3	7,89
Середній	11	28,95	30	78,95	12	31,58	15	39,47
Низький	26	68,42	1	2,63	25	65,79	20	52,63

Наочно динаміка результатів експерименту, з їх порівнянням у ЕГ та КГ, представлена у вигляді діаграми на рисунку 3.5

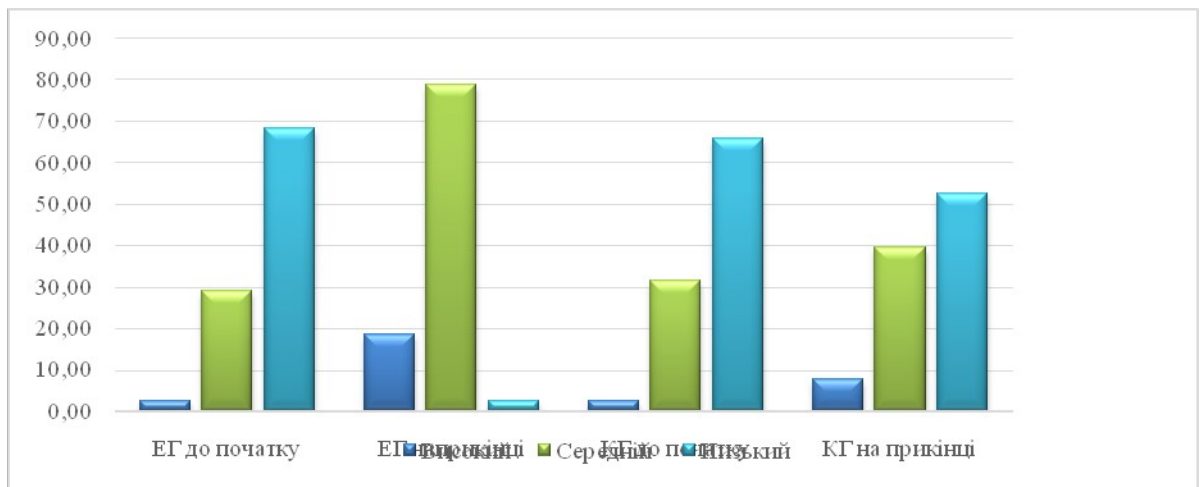


Рис. 3.5 Розподіл респондентів ЕГ та КГ за рівнями у динаміці

Як можемо побачити на діаграмі, до початку формувального експерименту розподіл респондентів за рівнями в ЕГ та КГ був майже ідентичним. Проте підрахунок результатів наприкінці дозволив зробити висновок, що позитивна динаміка зростання рівня сформованості досліджуваного феномену у групах набула різної міри інтенсивності. Так в ЕГ кількість респондентів високого рівню зростає з 2,63% до 18,42%, середнього рівня з 28,95% до 78,95%, проте кількість

респондентів низького рівню впала з 68,42% до 2,63%. У КГ ми також спостерігаємо зростання кількості респондентів високого та середнього рівню, але менш інтенсивне, зокрема, до початку експерименту у КГ до високого рівню належало 2,63%, а наприкінці 7,89%, кількість досліджуваних середнього рівню піднялася з позначки 31,58% до 39,47%, кількість респондентів низького рівня впала з 65,79% до 52,63%.

Отже, у КГ, респонденти якої навчались за традиційною методикою, спостерігалася позитивна динаміка зростання рівневих показників, але є очевидним, що її інтенсивність набагато нижча, ніж в ЕГ.

З метою остаточної перевірки ефективності методики ми обчислили результати експерименту за критерієм кутового перетворення Р. Фішера [10]. В рамках застосування даного методу було сформульовано такі робочі гіпотези:

H_0 гіпотеза: Перевищення кількості респондентів високого та середнього рівнів у ЕГ, порівняно із кількістю таких респондентів у КГ, *не* є значущим.

H_1 гіпотеза: Перевищення кількості респондентів високого та середнього рівнів у ЕГ, порівняно із кількістю таких респондентів у КГ, *є* значущим.

Зазначимо, що діагностичний зріз, проведений до початку впровадження експериментальної авторської методики, показав, що частка осіб з високим та середнім рівнем сформованості музично-виконавського самоконтролю у КГ кількісно перевищує частку таких осіб в ЕГ (див. табл. 3.8). У зв'язку з цим, з метою доведення достовірності того, що фактор застосування експериментальної методики значною мірою вплинув на процес формування музично-виконавського самоконтролю, ми здійснили обчислення результатів діагностики щодо визначення рівню значущості проявлення досліджуваного ефекту в обох вибірках наприкінці формувального експерименту. Як видно з таблиці 3.8, відсоткова частка досліджуваних високого та середнього рівню наприкінці формувального експерименту в ЕГ становила 97,37% осіб, у КГ 47,37% осіб. Обчислення здійснювалося за допомогою формули переведення відсоткових часток вибірок у величини центрального кута:

$$= (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{r}{n}}$$

emp

де φ_1 – кут, що відповідає долі респондентів з високим та середнім рівнем сформованості досліджуваного явища в ЕГ (більша частка),

φ_2 – кут, що відповідає долі респондентів з високим та середнім рівнем сформованості досліджуваного явища у КГ (менша частка),

а n_1 та n_2 – кількість респондентів в ЕГ та КГ.

Користуючись даними таблиці 3.8 та формулою:

$$\varphi = 2 \cdot \arcsin \sqrt{\rho}$$

де ρ – відсоткова частка респондентів вибірки, у яких діагностовано

бажаний ефект, виражена через частку одиниці, обчислимо значення φ_1 та φ_2 :

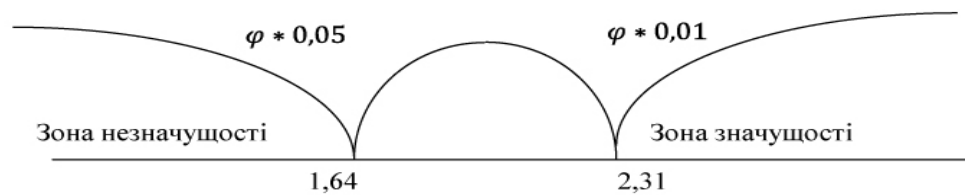
$$\varphi_1 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,9737} = 2 \cdot \arcsin 0,9868 = 2 \cdot 1,4081 = 2,8163$$

$$\varphi_2 = 2 \cdot \arcsin \sqrt{0,4737} = 2 \cdot \arcsin 0,6883 = 2 \cdot 0,7591 = 1,5183$$

Підрахуємо φ_{emp} :

$$\varphi_{emp} = (2,8163 - 1,5183) \cdot \sqrt{\frac{1}{2}} = 1,298 \cdot 0,7071 = 0,9178$$

Для визначення достовірності $e_{мп}$ розбіжностей звіряємося із даними вісі



значущості, яку зображено на малюнку 3.6

Рис. 3.6. Вісь значущості за критерієм Р.Фішера

Як бачимо, між зонами незначущості та значущості лежить діапазон статистичної невизначеності, обмежений наступними критичними значеннями:

$$k_p = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq \\ 2,31 (\rho \leq \end{cases}$$

У разі належності отриманого результату обчислення $e_{мп}$ до зони, обмеженої наведеними критичними значеннями, виникає необхідність підрахунку

ймовірності похибки. Проте, беручи до уваги, що отримане значення ($e_{мп} = 5,66$),

більше верхньої позначки зони критичних значень ($k_p = 2,31$), стверджуємо, що

$$e_{мп} > k_p$$

Отриманий результат підтверджує значущість розходжень між вибірками [10], що дозволяє відкинути гіпотезу H_0 та прийняти контргіпотезу стосовно достовірності значущості фактору впливу експериментальної методики

на процес формування музично-виконавського самоконтролю.

Отже, усі вжиті діагностичні заходи підтвердили позитивне зростання показників сформованості музично-виконавського самоконтролю в групі студентів, які навчалися за експериментальною авторською методикою.

Висновки до розділу 3

Основними критеріями формування музично-виконавського самоконтролю визначено: когнітивно-перцептивний, художньо-інтенціональний, техніко-мобілізаційний.

Когнітивно-перцептивний критерій дозволив оцінити сформованість особистісно-когнітивного компонента. За допомогою означеного критерію визначено рівень інтелектуальної спроможності та музично-слухових здібностей у їх концентрованому спрямуванні на процес виконавського самоконтролю. Показниками означеного критерію визначено: наявність та розвиненість в особистості психічних передумов самоконтролю (концентрація уваги, спостережливість, вольова спроможність, рефлексія та пізнавальна активність); розвиненість музичного слуху, слухової перцепції та самоперцепції; вміння ним користуватися в процесі музичного виконавства та самооцінювання. Зазначені показники оцінювали такі уміння: психокогнітивні, рефлексивні, виконавсько-вольові. Художньо-інтенціональний критерій дозволив оцінити мотиваційно інтерпретаційний компонент, а саме: особистісна спрямованість на досягнення та донесення художнього смислу твору у виконавському процесі. До його показників віднесено: міра виявлення асоціативних та художньо-образних уявлень, налаштованість виконавця на їх дотримання під час інтерпретації; ступінь сформованості контекстного фонду звукових еталонів як атрибутів розуміння смислу художньої інформації. Означені показники оцінювали інформаційно-сміслові, звукоуявні, образно-слухові уміння. Техніко-мобілізаційний критерій дозволив оцінити виконавсько-коригувальний компонент – технічну спроможність коригувати власний виконавський процес за результатами контролю над ним та у відповідності до визначених, спланованих художньо-інтерпретаційних завдань.

Показниками означеного критерію визначено: міра технічної спроможності (м'язової сенсомоторної координації рухів; мобільного реагування на якість власного виконавства, його самооцінювання; ступінь сформованості умінь переключати увагу, чергувати контрольованість та безконтрольність виконавства відповідно до творчого втілення виконавських завдань, існуючих у слухових та художньо-образних уявленнях виконавця. Дані показники оцінювали такі уміння, як самоспостереження, самооцінювання, самокоригування.

Застосування емпіричних методів дослідження дозволило узагальнити отримані результати та виявити три рівні сформованості музично-виконавського самоконтролю відповідно до означених критеріїв та показників: низький – виконавсько-проблемний, середній – репродуктивно-розвивальний, високий – творчо-коригувальний. Результати констатувального експерименту засвідчили перевагу середнього (36,9%) і низького (58,8 %) рівнів.

Експериментальна перевірка ефективності розробленої методики відбувалася у процесі формувального експерименту, котрий здійснювався поетапно. Послідовність означених етапів встановлена відповідно до визначених структурних компонентів музично-виконавського самоконтролю, а саме: особистісно-когнітивного, художньо-сміслового, виконавсько-коригувального.

Перший етап – проєкційно-установочний, мета якого полягала у налаштуванні студентів до свідомого опанування уміннями музично-слухового самоконтролю. На першому етапі було застосовано міждисциплінарний, антропологічний і полімодальний підходи та перша і друга умови. У межах експерименту пропонувалися завдання та методи піаністичного моделювання: фортепіанної фактури, технічних варіантів, моделей-вправ, гармонійної архітекtonіки; виконавської комбінаторики; дублювання нотозапису; самодіагностики слухового сприйняття; завдання «проект виконавських дій». Мета другого етапу – рефлексійно-оцінювального – полягала у формуванні інформаційно-сміслових умінь, які сприяють досягненню сенсу музичного твору, умінь оперувати художньо-образними уявленнями та умінь виконавця на їх дотримання під час інтерпретації. Другий етап було спрямовано на формування художньо-сміслового компоненту, що

ґрунтувалося на творчо-рефлексивному підході. Зміст означеного етапу передбачав розвиток слухового сприйняття, активізацію рефлексивного стану через власний діалог; а також сформованість звукових еталонів, як атрибутів розуміння смислу художньої інформації. На другому етапі було застосовано такі методи: диференціальної стереофонічності; політембральної перцепції музичного твору; діалогової редукції; художньої режисури; усвідомленої емоції; інтонаційної поліваріантності. Завершальний етап – творчо-коригувальний, мета якого полягала у формуванні виконавських «само» процесів – уміння самооцінки і самокоригування власної гри. Особливу увагу приділено вмінню визначати недоліки та знаходити шляхи їх подолання. Використано такі методи-тренінги: виконавської психоакомодації (продукування психоемоційного стану, акустичної модифікації); перцептивно-руховий; метод виконавської антиципації (стилістичної орієнтації, художньо-образного осягнення, художнього переосмислення); кінестетичного праксису, вербальний психотренінг. Означений етап забезпечив формування у майбутніх учителів музики сенсомоторних, оцінювальних і коригувальних навичок власної гри, що поліпшує якість самоконтролю та рівень самостійного опанування музичним твором.

Таким чином, отримані результати після обробки експериментальних даних статистичними методами підтверджують ефективність розробленої методики формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано.

Основні положення розділу відображені у публікаціях автора [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9].

Список використаних джерел до розділу 3

1. Грінченко, А. (2013). Методические аспекты формирования музыкально-исполнительского самоконтроля у будущих учителей музыки в процессе фортепианной подготовки. *Матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції "Проблеми та перспективи розвитку на початку третього тисячоліття у країнах СНД"*, (стр. 77-79).
2. Грінченко, А. (2013). *Робота над класичною сонатною формою: Методичні вказівки*. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.
3. Грінченко, А. (2015). Міждисциплінарний підхід у дослідженні музично-виконавського самоконтролю студента-піаніста. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 139, 204-208.
4. Грінченко, А. (2016). Наукові підходи до музично-виконавського самоконтролю піаніста як майбутнього вчителя музики. *Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції: Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття*, (сс. 143-145).
5. Грінченко, А. (2016). Полімодальний підхід у формуванні виконавського самоконтролю піаніста. *Матеріали та тези II Міжнародної конференції молодих учених та студентів: Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства*, (сс. 28-30).
6. Грінченко, А. (2017). Етапи формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. *Матеріали і тези I Міжнародної науково-практичної конференції: Стратегії підвищення якості мистецької освіти в контексті змін сучасного соціокультурного простору*, (сс. 20-22).
7. Грінченко, А. (2017). Критерії та показники оцінювання музично-виконавського самоконтролю у майбутніх учителів музики. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1(9), 115-123.
8. Грінченко, А. (2017). Педагогічні принципи формування музично-

- виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики. *Матеріали III Міжнародного конгресу: Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі*, (сс. 302).
9. Грінченко, А. (2017). Педагогічні умови формування музично-виконавського самоконтролю студентів у процесі навчання гри на фортепіано. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 22(27), 96-103.
10. Руденко, В. М., & Руденко, Н. М. (2009). *Математичні методи в психології*. Київ: Академвидав.
11. Сибірякова-Хіхловська, М. І. (2007). *Формування досвіду сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано методичне вирішення проблеми формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано, що знайшло відображення у педагогічному обґрунтуванні, визначенні специфіки означеного феномену, в розробці та експериментальній перевірці методики формування музично-виконавського самоконтролю у студентів в умовах фортепіанного навчання. Результати дослідження дозволили сформулювати такі **висновки**:

1. Розкрито механізми функціонування самоконтролю як міждисциплінарного феномену, які характеризують полімодальну сутність означеного феномену та його належність до міждисциплінарних явищ. Визначено зміст поняття «самоконтролю», який інтерпретовано як якість особистості, її здібність усвідомлено контролювати і регулювати свої дії, вчинки, та стани відповідно до певних норм та уявлень. Зазначено, що самоконтроль дозволяє вирішувати проблеми внутрішнього емоційного стану, професійної діяльності, яка відрефлексована і знаходиться під свідомим контролем того, хто її виконує. Доведено, що функціонування самоконтролю залежить від психофізіологічного потенціалу особистості; його психологічний аспект розглядається як атрибут процесу саморегуляції (зіставлення, самооцінка, самокорекція), застосовується у педагогічній галузі як засіб, що сприяє ефективності навчально-пізнавальної діяльності, оволодінню певними вміннями і навичками, активізації «само» процесів: самостійності, самовиховання, самоствердження і самовдосконалення себе як індивідуума.

2. Визначено сутність та компонентну структуру музично-виконавського самоконтролю в проекції навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музики. Зазначено, що музично-виконавський самоконтроль – це усвідомлений, динамічний процес, що розвивається на основі природних задатків і психологічних особливостей музиканта-виконавця і синтезує концентрацію музичного слуху, уваги, волі, спрямованих на критичне оцінювання і корекцію

власного виконавства музичного твору щодо його відповідності уявленому звуковому еталону та спланованої виконавської інтерпретації.

Компонентну структуру музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики представлено трьома компонентами, кожний з яких містить по два блоки: особистісно-когнітивний компонент (блоки – психічні якості, фахові здібності); мотиваційно-інтерпретаційний компонент (блоки – мотиваційно-інтенціональний, художньо-образний); виконавсько-коригувальний компонент (блоки – виконавсько-технічного забезпечення, творчого самокоригування виконавського процесу). З'ясовано, що взаємообумовленість зазначених компонентів створює коло умов для якісного перетворення внутрішніх регуляторних налаштувань на відтворення художньо-сміслових носіїв музичного твору.

3. Розроблено методику формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано, яка ґрунтується на міждисциплінарному, полімодальному, антропологічному, творчо-рефлексивному, компетентнісному підходах, на основі яких визначено педагогічні принципи (реалізація особистісного потенціалу; акцентуація слухових уявлень у виконавському процесі; рефлексія слухового сприйняття; спонукання до адекватного самооцінювання та коригування власної гри відповідно до уявленого образу; стимулювання саморегуляції) та педагогічні умови (актуалізація розвитку особистісних психологічних передумов самоконтролю: слухова увага, вольові якості, слухові уявлення; стимулювання слухової перцептивної рефлексії в процесі фортепіанної гри; спрямування слухового самоконтролю в художньо-образну сферу з метою досягнення відповідності з уявленим слуховим еталоном; цілеспрямоване коригування музично-виконавського самоконтролю: від свідомого стану до позасвідомого та навпаки), що запроваджено за проекційно-визначальним, рефлексійно-оцінювальним, творчо-коригувальним етапами.

4. Визначено критерії, показники та рівні сформованості музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано. Аргументовано, що когнітивно-перцептивний критерій з показниками

(наявність та розвиненість психічних передумов самоконтролю; розвиненість музичного слуху, слухової перцепції та самоперцепції; вміння ним користуватися в процесі музичного виконавства та само оцінювання) оцінював особистісно-когнітивний компонент; художньо-інтенціональний критерій з показниками (міра виявлення асоціативних та художньо-образних уявлень, налаштованість виконавця на їх дотримання під час інтерпретації; ступінь сформованості контекстного фонду звукових еталонів як атрибутів розуміння смислу художньої інформації) оцінював мотиваційно-інтерпретаційний компонент; техніко-мобілізаційний критерій з показниками (міра технічної спроможності: м'язової сенсомоторної координації рухів, мобільного реагування на якість власного виконавства, його самооцінювання; ступінь сформованості умінь переключати увагу, чергувати контрольованість та безконтрольність виконавства відповідно до творчого втілення виконавських завдань, існуючих у слухових та художньо-образних уявленнях виконавця) оцінював виконавсько-коригувальний компонент. Визначено рівні сформованості музично-виконавського самоконтролю за кількісними та якісними характеристиками: низький – виконавсько-проблемний, середній – репродуктивно-розвивальний, високий – творчо-коригувальний.

5. Експериментально перевірено ефективність методики формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано, що підтверджується відмінністю показників діагностичних зрізів експериментальних і контрольних груп на кінцевому етапі дослідження. З'ясовано, що кількість досліджуваних високого рівня в ЕГ зросла з 0% до 18%, середнього рівня – з 42% до 74%, натомість кількість досліджуваних низького рівня впала з 58% до 8%. У КГ кількість досліджуваних високого рівня зросла з 0% до 8%, середнього рівня – з 44% до 50% , низького рівня – впала з 56% до 42%. Встановлено, що найбільш ефективними методами були такі: аналітичного опрацювання музичних творів з проектуванням виконавських дій, моделювання фортепіанної фактури, виконавської комбінаторики; методи активізації слухової перцепції, пов'язані з інтонаційною поліваріантністю, політембральністю, диференціальною стереофонічністю, самодіагностикою; методи-тренінги виконавської

психоакомодації, антиципації, кінестетичного праксису, вербальний психотренінг. Ефективність отриманих результатів перевірено за критерієм Фішера.

У подальшому перспективними можуть бути дослідження специфіки самоконтролю відповідно до виконавського та вікового рівнів, особливостей його формування у студентів з обмеженими можливостями та питань, пов'язаних з формуванням музично-виконавського самоконтролю в процесі навчання гри на інших музичних інструментах.

ДОДАТКИ

Додаток А

Висловлення та метафори щодо самоконтролю

«Терплячий краще хороброго, і той, що володіє собою краще завойовника міста» [182, 254];

«Самоконтроль - головний елемент власної гідності, власна гідність - головний елемент сміливості» (Фукідід);

«Перемога над самим собою є вінець філософії» (Діоген);

«Чудово, якщо ми самі в змозі управляти собою» (Марк Туллій Цицерон);

«Людина повинна навчитися підкорятися самому собі і підкорятися своїм рішенням» (Цицерон);

«Хто панує всередині самого себе і управляє своїми пристрастями, бажаннями і побоюваннями, той більше ніж цар» (Джон Мільтон);

«Вільний лише той, хто володіє собою (Йоганн Крістоф Фрідріх фон Шиллер);

«Найперше і найголовніше в житті - намагатися володіти самим собою» (Вільгельм фон Гумбольдт);

«Я не можу довірити людині управляти іншими, коли той не в змозі управляти собою» (Роберт Едвард Лі);

«Щоб розуміти і прощати, необхідно опанувати характером і виробити самоконтроль» (Дейл Карнегі)[118].

Додаток Б

Таблиця Б.1

Визначення сутності самоконтролю

Прізвище	Сутність самоконтролю	Самоконтроль розглядається
О.Ніколаєнко [148] С.Рубінштейн [177]	свідома властивість особистості	Компонент свідомості і самосвідомості
Л.Андропова [2] Л.Ткаченко [203]	зіставлення з прийнятим зразком	Компонент самоуправління саморегуляції
Д.Ельконін [229]	зіставлення через попередній образ	
О.Ніколаєнко [148]	узгодження життєвої ситуації із заданими нормами	
І.Зімня [81]	в самооцінці «фокусується зв'язок діяльного й особистісного»	
А.Богуш [21]	без самооцінки немає самоконтролю	
Е.Ільїн [88]	самокорекція	
<i>Вміння і навички знаходити помилки і здійснювати самоперевірку</i>		Компонент навчально-пізнавальної діяльності
Г.Нікіфоров [146]	перевірка знань і оцінка якості	
Ю.Бабанський [9]	самостійно знаходити помилки, неточності, і способи усунення знайдених проблем	
А.Богуш [21]	своєчасно запобігати виникненню помилок; коректувати виправляти допущені помилки	
І.Серьогіна [185]	здійснювати самоперевірку результатів власної навчальної роботи	
<i>Засіб підвищення інтелектуальних здібностей</i>		
Е.Ільїн [88]	увага – як інструмент контролю	Компонент самоуправління саморегуляції
І.Серьогіна [185]	синтез інтелектуальних і практичних дій учнів, спрямованих на самоорганізацію пізнавальної діяльності	

Прізвище	Сутність самоконтролю	Самоконтроль розглядається
М.Боришевський [32]	акт самоконтролю є виявом уваги суб'єкта; пам'ять зберігає невід'ємний компонент актів самоконтролю – еталон, взірець, без якого неможлива перевірка	
П.Гальперін [54]	самоконтроль як одна з передумов формування уваги	
П.Блонський [27]	засвоєння, контрольоване самоперевіркою - пам'ять, що працює під контролем мислення	
Л.Андропова [4]	прояв активності і самостійності	Засіб і умова самовдосконалення особистості
О.Ніколаєнко [167]	сприяє самоорганізації життя	
М.Боришевський [32] Л.Рувинський [199]	умова, що сприяє самовихованню	
О.Бочарова [34] С.Дегтярьова [80] І.Зязюн [96]	професійна якість викладача	Компонент професійно-трудової діяльності
Л.Ительсон [102] В.Чебишева [242]	компонент трудової діяльності	

Додаток В

Анкета для викладачів

1. Як Ви вважаєте, чи варто приділяти увагу розвитку самоконтролю студентів, або вони володіють ним достатньо?
2. На які виконавські завдання Ви спрямовуєте самоконтроль студента під час фортепіанних занять?
3. Чи спроможні студенти до перцептивної рефлексії в процесі фортепіанної гри?
4. Чи вміють студенти самостійно формувати «еталон» музичного твору?
5. Чи використовуєте Ви на уроках форму діалогу з метою розвинення самоконтролю?
6. Чи надаєте Ви можливість студенту оцінити свою гру?
7. Яких недоліків частіше припускаються студенти?
8. Чи здатні студенти самостійно вносити корективи під час гри на фортепіано?
9. Як Ви вважаєте, самоконтроль впливає на якість виконання?
10. На Вашу думку, чи потрібен самоконтроль студенту під час концертного виступу?

Додаток Д**Додаток Д.1****Анкета №2 (для студентів)**

1. Як Ви розумієте поняття самоконтроль?
2. Як Ви вважаєте, які особисті психологічні якості впливають на самоконтроль музиканта (підкреслити потрібне):
 - мислення;
 - увага;
 - емоції;
 - пам'ять;
 - вольові якості.
3. Як Ви розумієте поняття слуховий контроль?
4. На що спрямований Ваш слуховий контроль під час виконання музичного твору (підкреслити потрібне):
 - інтонаційну виразність;
 - технічну досконалість;
 - стильову відповідність;
 - педалізацію;
 - текстові труднощі;
 - загальне сприйняття.
5. Ваша робота над педалізацією проводиться за допомогою (підкреслити потрібне):
 - слухового контролю;
 - наочної фіксації в тексті;
 - орієнтування на ритм;
 - інтуїтивно.
6. На які види роботи над твором впливає самоконтроль (підкреслити потрібне):
 - формування слухового уявлення виконуваного твору;
 - на роботу над втіленням художньо-емоційного змісту;

- на пошук тембрального забарвлення музичної фактури;
- на опрацювання артикуляційних особливостей.

7. Як Ви вважаєте, звукові уявлення формуються свідомо чи підсвідомо?
8. Чи виникають у Вас питання, щодо якості власної гри?
9. Чи обговорюєте Ви з викладачем недоліки виконання під час фортепіанних уроків?
10. На Вашу думку, як оцінювання та корекція пов'язані з самоконтролем?
11. Чи вдається Вам уявляти себе слухачем власної гри?
12. Яку роль відіграє самоконтроль під час концертного виступу?

Питання міні тесту

- Які художні образи, на Вашу думку, втілені у творі?
- Які музично-семантичні засоби використовував композитор для передачі образу?
- Як Ви вважаєте, які художні завдання необхідно виконати піаністу (за допомогою агогічних, артикуляційних прийомів, нюансування, педалізації тощо) в процесі інтерпретації даного твору?
- Чи могли б Ви назвати стилістичні особливості музичної мови автора виконаного твору?
- Як ви оцінюєте своє виконання в цілому?

Репертуар для опитування

Л. ван Бетховен Багатель ор.119 №6

Е.Вілла-Лобос Іспанія (з 2-го зошиту)

К. Дебюсі Преюдія «Дівчина з волоссям кольору льону»

Ф.Ліст. «Балада про Фульського короля» (у перекладі для фортепіано)

С.Майкапар Педальна прелюдія №3

Ф.Мендельсон Пісня без слів ор.62 №1

В.Моцарт Фантазія ре мінор

Мануель М. Понсе Інтермецо сі мінор

Ф.Шуберт Експромт ор.90 №3

Р.Шуман Строката сторінка ор.99 №1

Додаток Е

Таблиця Е.1.

Діагностичний апарат оцінювання компонентів музично-виконавського самоконтролю студентів-піаністів

Компоненти	Елементи	Критерії	Показники	Методи	Шкала оцінювання
ОСОБИСТІСНО-КОГНІТИВНИЙ	Блок психічних якостей (увага, мислення, пам'ять, вольові якості), що забезпечують процес самоконтролю	КОГНІТИВНО-ПЕРЦЕПТИВНИЙ	Наявність та розвиненість в особистості психічних передумов самоконтролю: концентрація уваги, спостережливість, вольова спроможність, рефлексія та пізнавальна активність.	Анкетування Метод ситуативного форс-мажору Педагогічне спостереження Опитування Аналітичні завдання	«3» демонстрували розвиненість особистих психічних якостей; здатні самостійно усвідомлювати й опрацьовувати елементи музичної мови; вміють мобільно реагувати відповідно до ситуації, перемикаючи і концентрувати увагу, тривало зберігати внутрішню зібраність під час гри; налаштовувати вольові якості на організацію самостійної роботи, підтримання емоційного стану, контролювання виконавського процесу, демонструють стабільність у виконанні музичних творів.
					«2» характеризувалися інтелектуальною спроможністю під час власного опрацювання та виконання музичних творів; іноді не вдавалося аналізувати та визначати виконавські завдання відповідно художньому сенсу; спостерігається нетривала концентрація уваги;

Компоненти	Елементи	Критерії	Показники	Методи	Шкала оцінювання
					недостатня активність вольових якостей в опануванні емоційним станом.
	Блок фахових здібностей, що зумовлюють самоконтролю (слух, слухова спостережливість, рефлексія, емоційність реагування на музичну інтонацію		Розвиненість музичного слуху, слухової перцепції та само перцепції; вміння ним користуватися в процесі музичного виконавства та самооцінювання	Аналітичні завдання (музичний аналіз, порівняльний аналіз, самоаналіз) Педагогічне спостереження (фіксоване і нефіксоване)	"1» виявляли дуже обмежені знання, щодо аналізу музичного твору; слабку пам'ять, короткочасну увагу, низький рівень вольових якостей, не контрольованість емоційного стану.
					«3» висока розвиненість фахових здібностей: музичного слуху, слухової спостережливості, здатності до рефлексивного стану та спрямованості власних можливостей на слуховий контроль; здатність відчувати та реагувати на музичну інтонацію, її виразність та тембральне забарвлення; виявляли вміння відстежувати недоліки у виконанні.
					«2» спостерігається динамічний розвиток музичного слуху, але прояви рефлексії у виконавському процесі відбуваються частково; існує певна обмеженість у самоспостереженні та вислухованні інтонаційної виразності; фрагментарно вдається знайти правильні самостійні рішення, частково виокремлювати недоліки у

Компоненти	Елементи	Критерії	Показники	Методи	Шкала оцінювання
					виконанні музичного твору.
МОТИВАЦІЙНО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИЙ	Блок мотиваційно-інтенціональний визначає наявність художньо-образних уявлень, їх дієвість, зв'язок з звуковидобуванням; інтенції щодо їх втілення у виконавському процесі, ініціатива самовираження.	ХУДОЖНЬО-ІНТЕНЦІОНАЛЬНИЙ	Міра виявлення асоціативних та художньо-образних уявлень, та налаштованість виконавця на їх дотримання під час інтерпретації, що регулює самоконтроль власного виконання твору	Аудіо-тест Аналітично-творчі завдання Педагогічне спостереження	«1» слабо розвинений музичний слух, відсутність слухової спостережливості та рефлексії у виконанні; не усвідомлюються сутність музичних інтонацій; відсутність самостійного визначення якості власної гри.
					«3» наявність фонду асоціативних і художньо-образних уявлень та інтонація щодо їх дотримання у виконавському процесі; творча самостійність та активний пошук і бажання відтворювати нові художні образи власного самовираження; самостійність у вирішенні виконавських завдань.
					«2» проявляють зацікавленість до пошуку художньо-образних асоціацій, визначення музичних засобів виразності у інтерпретації творів, але ініціативність активізується відрегульованими діями викладача.
«1» не усвідомленість сенсу художньо-образних уявлень; нездатність самостійно знаходити асоціації відповідно образній сутності; не					

Компоненти	Елементи	Критерії	Показники	Методи	Шкала оцінювання
	Художньо-образний блок – наявність фонду звукових еталонів інтерпретації твору (стильових, образних); розуміння смислу художньої інформації		Ступінь сформованості контекстного фонду звукових еталонів як атрибутів розуміння смислу художньої інформації.	Аналітичне аудіювання	<p>спроможність до самовираження;</p> <p>«3» сформованість багатого фонду звукових уявлень (стильових, образних); спроможність виявляти власне розуміння інтонаційного смислу музичної мови; спрямованість мислення на зв'язок художньо-образної сутності з засобами музичної виразності та знаходження відповідних слухових уявлень; уміння образно мислити, підібрати влучну метафору та порівняння до музичного образу.</p> <p>«2» наявність асоціацій, але не досить образно-виразне пояснення трактування художньо-сміслової інтонації музичної мови; не завжди розуміється значимість музичних засобів виразності і фрагментарно знаходяться відповідні слухові уявлення; підбір метафор та порівнянь до музичного образу обмежена. Епізодична самостійність у вирішенні виконавських завдань.</p> <p>«1» обмежені звукові уявлення та асоціативно-слухові зв'язки; відсутність самостійності розуміння смислової інтонації в інтерпретації</p>

Компоненти	Елементи	Критерії	Показники	Методи	Шкала оцінювання
ВИКОНАВСЬКО-КОРИГУЮЧИЙ	Блок виконавсько-технічного забезпечення (технічна спроможність щодо відтворення слухових уявлень; мобільність реагування на результати самоконтролю; м'язова сенсомоторна координація рухів).	ТЕХНІКО-МОБІЛІЗАЦІЙНИЙ	Міра технічної спроможності (м'язової сенсорної координації рухів; та мобільного реагування на якість власного виконавства, його самооцінювання).	Педагогічне спостереження Метод аналітично-творчих завдань	музичного твору; низький рівень вербального пояснення та образних порівнянь у вирішенні педагогічних завдань.
					«3» достатній рівень технічної спроможності щодо художнього втілення слухових уявлень, вільне володіння різними видами техніки та звуковидобування; демонструють самостійної роботи під час репетиції та домашнього музикування; мобільність реагування на якість гри, здатність до адекватної самооцінки
					«2» певний рівень володіння виконавською технікою, але недостатня узгодженість зі слуховими уявлення; епізодична відповідність техніки щодо втілення художнього образу; не завжди є мобільність реагування на якість гри; здійснює самооцінювання, але іноді потребує допомоги викладача у самовизначенні.
					«1» виявляють низький рівень виконавської техніки (володіння окремими видами); слабо реагує на якість власного виконання; постійно потребує допомоги викладача.

Компоненти	Елементи	Критерії	Показники	Методи	Шкала оцінювання
	<p>Блок творчого самокоригування виконавського процесу (уміння переключати увагу; чергувати контрольованість та безконтрольованість виконавства; уміння самостійного творчого пошуку тактильних прийомів відповідно до слухових уявлень образу; саморегуляція рухової діяльності відповідно до звукових уявлень</p>		<p>Ступінь сформованості умінь переключати увагу, чергувати контрольованість та безконтрольованість виконавства відповідно до творчого втілення виконавських завдань існуючих у слухових та художньо-образних уявленнях виконавця.</p>	<p>Педагогічне спостереження Тестування</p>	<p>«3» здійснюється творчий підхід до втілення виконавських завдань; самостійно знаходили тактильні прийоми відповідно до слухових уявлень образу; виявляли недоліки та знаходили засоби їх подолання; здійснювали контроль рухової діяльності; демонстрували уміння перемикаати увагу; виконувати на рівні самоконтролю та рівні уваги.</p> <p>«2» наявність самостійного пошуку тактильних прийомів відповідно до слухових уявлень образу; часткове проявлення сформованості умінь перемикаати увагу, складність у чергуванні свідомого виконання та гри на рівні уваги; вдається контролювати рухову діяльність.</p> <p>«1» практично відсутні уміння перемикаати увагу; самостійно здійснювати творчий пошук тактильних прийомів до художнього образу; відсутній контролю рухової діяльності та коригування виконавського процесу.</p>

Додаток Ж

Таблиця Ж.1

Таблиця розрахунків за показниками 1 критерію

№ з/п	1 показник	2 показник	Kf 1	Рівень
1	1	1	1,00	Н
2	1	2	1,50	Н
3	1	1	1,00	Н
4	1	1	1,00	Н
5	2	1	1,50	Н
6	1	1	1,00	Н
7	1	1	1,00	Н
8	2	1	1,50	Н
9	1	1	1,00	Н
10	1	1	1,00	Н
11	1	1	1,00	Н
12	3	3	3,00	В
13	1	1	1,00	Н
14	1	2	1,50	Н
15	1	1	1,00	Н
16	1	1	1,00	Н
17	2	2	2,00	С
18	1	1	1,00	Н
19	1	2	1,50	Н
20	1	1	1,00	Н
21	2	2	2,00	С
22	1	1	1,00	Н
23	1	2	1,50	Н
24	2	2	2,00	С
25	1	1	1,00	Н
26	2	2	2,00	С
27	1	1	1,00	Н
28	2	2	2,00	С
29	2	1	1,50	Н
30	2	2	2,00	С
31	1	1	1,00	Н
32	2	2	2,00	С
33	2	2	2,00	С
34	2	2	2,00	С
35	2	2	2,00	С
36	1	1	1,00	Н
37	1	1	1,00	Н
38	2	2	2,00	С
39	1	1	1,00	Н
40	1	1	1,00	Н

№ з/п	1 показник	2 показник	Kf 1	Рівень
41	1	1	1,00	Н
42	2	2	2,00	С
43	3	3	3,00	В
44	2	1	1,50	Н
45	2	2	2,00	С
46	1	2	1,50	Н
47	1	1	1,00	Н
48	1	1	1,00	Н
49	2	2	2,00	С
50	2	1	1,50	Н
51	1	1	1,00	Н
52	1	1	1,00	Н
53	1	1	1,00	Н
54	2	2	2,00	С
55	1	1	1,00	Н
56	1	1	1,00	Н
57	2	2	2,00	С
58	2	2	2,00	С
59	1	1	1,00	Н
60	2	1	1,50	Н
61	2	2	2,00	С
62	1	1	1,00	Н
63	2	2	2,00	С
64	2	2	2,00	С
65	1	2	1,50	Н
66	2	2	2,00	С
67	1	1	1,00	Н
68	2	2	2,00	С
69	2	2	2,00	С
70	1	1	1,00	Н
71	1	1	1,00	Н
72	2	2	2,00	С
73	2	2	2,00	С
74	1	1	1,00	Н
75	2	2	2,00	С
76	1	1	1,00	Н
Σ середн			1,47	Н

Таблиця розрахунків за показниками 2 критерію

№ з/п	1 показник	2 показник	Kf 2	Рівень
1	1	1	1,00	Н
2	2	1	1,50	Н
3	1	1	1,00	Н
4	1	1	1,00	Н
5	2	1	1,50	Н
6	1	1	1,00	Н
7	1	1	1,00	Н
8	2	1	1,50	Н
9	1	1	1,00	Н
10	1	1	1,00	Н
11	1	1	1,00	Н
12	3	2	2,50	С
13	1	1	1,00	Н
14	1	2	1,50	Н
15	1	1	1,00	Н
16	1	1	1,00	Н
17	2	2	2,00	С
18	1	1	1,00	Н
19	2	1	1,50	Н
20	1	1	1,00	Н
21	1	1	1,00	Н
22	1	1	1,00	Н
23	2	1	1,50	Н
24	2	2	2,00	С
25	1	1	1,00	Н
26	2	1	1,50	Н
27	1	1	1,00	Н
28	1	1	1,00	Н
29	1	1	1,00	Н
30	1	2	1,50	Н
31	1	1	1,00	Н
32	2	2	2,00	С
33	2	2	2,00	С
34	2	2	2,00	С
35	2	2	2,00	С
36	1	1	1,00	Н
37	1	1	1,00	Н
38	2	2	2,00	С
39	2	1	1,50	Н
40	1	1	1,00	Н
41	1	1	1,00	Н
42	2	2	2,00	С

№ з/п	1 показник	2 показник	Kf 2	Рівень
43	3	2	2,50	С
44	1	1	1,00	Н
45	1	1	1,00	Н
46	1	1	1,00	Н
47	2	2	2,00	С
48	1	1	1,00	Н
49	2	2	2,00	С
50	1	1	1,00	Н
51	1	1	1,00	Н
52	2	2	2,00	С
53	1	1	1,00	Н
54	1	1	1,00	Н
55	1	1	1,00	Н
56	1	1	1,00	Н
57	2	2	2,00	С
58	2	1	1,50	Н
59	1	1	1,00	Н
60	1	1	1,00	Н
61	1	1	1,00	Н
62	1	1	1,00	Н
63	2	2	2,00	С
64	1	1	1,00	Н
65	2	2	2,00	С
66	2	2	2,00	С
67	1	1	1,00	Н
68	2	2	2,00	С
69	1	1	1,00	Н
70	2	1	1,50	Н
71	1	1	1,00	Н
72	2	2	2,00	С
73	1	1	1,00	Н
74	1	1	1,00	Н
75	2	2	2,00	С
76	1	1	1,00	Н
Σ середн			1,35	Н

Таблиця розрахунків за показниками 3 критерію

№ з/п	1 показник	2 показник	Kf 3	Рівень
1	1	1	1	Н
2	1	2	1,5	Н
3	1	1	1,00	Н
4	1	1	1	Н
5	2	1	1,5	Н
6	1	1	1,00	Н
7	1	1	1	Н
8	2	1	1,5	Н
9	1	1	1	Н
10	1	1	1,00	Н
11	1	1	1	Н
12	3	3	3,00	В
13	1	1	1	Н
14	2	2	2	С
15	1	1	1,00	Н
16	1	1	1,00	Н
17	3	3	3,00	В
18	1	1	1,00	Н
19	2	1	1,50	Н
20	1	1	1	Н
21	1	1	1	Н
22	1	1	1	Н
23	2	2	2	С
24	2	2	2	С
25	1	1	1,00	Н
26	2	3	2,50	С
27	1	1	1	Н
28	1	1	1	Н
29	2	2	2,00	С
30	1	2	1,50	Н
31	1	1	1	Н
32	2	2	2	С
33	2	2	2	С
34	2	2	2	С
35	3	2	2,50	С
36	1	1	1	Н
37	1	1	1,00	Н
38	2	2	2,00	С
39	1	1	1,00	Н
40	1	1	1	Н
41	1	1	1,00	Н
42	2	2	2	С

№ з/п	1 показник	2 показник	Kf 3	Рівень
43	3	3	3,00	В
44	2	2	2	С
45	2	2	2,00	С
46	1	1	1,00	Н
47	1	1	1,00	Н
48	2	2	2	С
49	2	3	2,50	С
50	1	1	1,00	Н
51	1	1	1	Н
52	2	2	2,00	С
53	1	1	1,00	Н
54	1	1	1,00	Н
55	2	2	2,00	С
56	1	1	1	Н
57	2	2	2,00	С
58	2	2	2	С
59	1	1	1	Н
60	2	2	2	С
61	1	1	1,00	Н
62	1	1	1	Н
63	2	2	2,00	С
64	2	1	1,5	Н
65	1	1	1,00	Н
66	3	2	2,5	С
67	1	2	1,5	Н
68	2	3	2,5	С
69	1	1	1,00	Н
70	1	1	1	Н
71	2	2	2,00	С
72	3	3	3	В
73	2	2	2	С
74	1	1	1	Н
75	2	2	2,00	С
76	1	1	1	Н
Σ середн			1,53	Н

Сумарні коефіцієнти

за результатами констатувального експерименту

№ з/п	Kf 1	Kf 2	Kf 3	ΣKf	Рівень
1	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
2	1,50	1,50	1,50	4,50	Н
3	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
4	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
5	1,50	1,50	1,50	4,50	Н
6	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
7	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
8	1,50	1,50	1,50	4,50	Н
9	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
10	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
11	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
12	3,00	2,50	3,00	8,50	В
13	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
14	1,50	1,50	2,00	5,00	С
15	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
16	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
17	2,00	2,00	3,00	7,00	С
18	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
19	1,50	1,50	1,50	4,50	Н
20	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
21	2,00	1,00	1,00	4,00	Н
22	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
23	1,50	1,50	2,00	5,00	С
24	2,00	2,00	2,00	6,00	С
25	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
26	2,00	1,50	2,50	6,00	С
27	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
28	2,00	1,00	1,00	4,00	Н
29	1,50	1,00	2,00	4,50	Н
30	2,00	1,50	1,50	5,00	С
31	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
32	2,00	2,00	2,00	6,00	С
33	2,00	2,00	2,00	6,00	С
34	2,00	2,00	2,00	6,00	С
35	2,00	2,00	2,50	6,50	С
36	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
37	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
38	2,00	2,00	2,00	6,00	С
39	1,00	1,50	1,00	3,50	Н
40	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
41	1,00	1,00	1,00	3,00	Н

№ з/п	Kf 1	Kf 2	Kf 3	ΣKf	Рівень
42	2,00	2,00	2,00	6,00	С
43	3,00	2,50	3,00	8,50	В
44	1,50	1,00	2,00	4,50	Н
45	2,00	1,00	2,00	5,00	С
46	1,50	1,00	1,00	3,50	Н
47	1,00	2,00	1,00	4,00	Н
48	1,00	1,00	2,00	4,00	Н
49	2,00	2,00	2,50	6,50	С
50	1,50	1,00	1,00	3,50	Н
51	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
52	1,00	2,00	2,00	5,00	С
53	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
54	2,00	1,00	1,00	4,00	Н
55	1,00	1,00	2,00	4,00	Н
56	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
57	2,00	2,00	2,00	6,00	С
58	2,00	1,50	2,00	5,50	С
59	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
60	1,50	1,00	2,00	4,50	Н
61	2,00	1,00	1,00	4,00	Н
62	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
63	2,00	2,00	2,00	6,00	С
64	2,00	1,00	1,50	4,50	Н
65	1,50	2,00	1,00	4,50	Н
66	2,00	2,00	2,50	6,50	С
67	1,00	1,00	1,50	3,50	Н
68	2,00	2,00	2,50	6,50	С
69	2,00	1,00	1,00	4,00	Н
70	1,00	1,50	1,00	3,50	Н
71	1,00	1,00	2,00	4,00	Н
72	2,00	2,00	3,00	7,00	С
73	2,00	1,00	2,00	5,00	С
74	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
75	2,00	2,00	2,00	6,00	С
76	1,00	1,00	1,00	3,00	Н
	1,47	1,35	1,53	330,50	4,35

Додаток И

Таблиця И.1

Результати діагностики за першим критерієм в ЕГ у порівнянні

№ з/п	ЕГКf 1 До початку	Рівень	ЕГКf 1 Після 1 етапу	Рівень
1	1,00	Н	1,5	Н
2	1,50	Н	2,5	С
3	1,00	Н	1,5	Н
4	1,00	Н	1,5	Н
5	1,50	Н	2,5	С
6	1,00	Н	2	С
7	1,00	Н	1,5	Н
8	1,50	Н	2	С
9	1,00	Н	1,5	Н
10	1,00	Н	2,5	С
11	1,00	Н	1	Н
12	3,00	В	3	В
13	1,00	Н	2	С
14	1,50	Н	3	В
15	1,00	Н	1,5	Н
16	1,00	Н	2	С
17	2,00	С	2	С
18	1,00	Н	1,5	Н
19	1,50	Н	2	С
20	1,00	Н	3	В
21	2,00	С	2	С
22	1,00	Н	1	Н
23	1,50	Н	2,5	С
24	2,00	С	2	С
25	1,00	Н	2	С
26	2,00	С	3	В
27	1,00	Н	2	С
28	2,00	С	2	С
29	1,50	Н	2,5	С
30	2,00	С	2,5	С
31	1,00	Н	1,5	Н
32	2,00	С	2	С
33	2,00	С	2,5	С
34	2,00	С	2,5	С
35	2,00	С	2,5	С
36	1,00	Н	2	С
37	1,00	Н	1,5	Н
38	2,00	С	2	С
	1,43	Н	2,05	С

Таблиця И.2

Результати діагностики за другим критерієм в ЕГ у порівнянні

№ з/п	ЕГКf 2 До початку	Рівень	ЕГКf 2 Після 2 етапу	Рівень
-------	----------------------	--------	-------------------------	--------

1	1,00	H	1,5	H
2	1,50	H	2,5	C
3	1,00	H	2	C
4	1,00	H	1	H
5	1,50	H	2	C
6	1,00	H	2,50	C
7	1,00	H	2,5	C
8	1,50	H	2	C
9	1,00	H	1,5	H
10	1,00	H	2	C
11	1,00	H	2,50	C
12	2,50	C	3	B
13	1,00	H	3	B
14	1,50	H	3	B
15	1,00	H	1	H
16	1,00	H	2	C
17	2,00	C	2,5	C
18	1,00	H	1	H
19	1,50	H	2,5	C
20	1,00	H	3	B
21	1,00	H	2	C
22	1,00	H	2	C
23	1,50	H	2	C
24	2,00	C	2,5	C
25	1,00	H	2	C
26	1,50	H	3,00	B
27	1,00	H	2	C
28	1,00	H	2	C
29	1,00	H	2,50	C
30	1,50	H	3,00	B
31	1,00	H	2,00	C
32	2,00	C	2,50	C
33	2,00	C	2,00	C
34	2,00	C	3,00	B
35	2,00	C	3,00	B
36	1,00	H	2,00	C
37	1,00	H	1,00	H
38	2,00	C	2,00	C
	1,33	H	2,20	C

Таблиця И.3

Результати діагностики за третім критерієм в ЕГ у порівнянні

№ з/п	ЕГКf 3 До початку	Рівень	ЕГКf 3 Після 3 етапу	Рівень
1	1,00	Н	2,5	С
2	1,50	Н	2	С
3	1,00	Н	3	В
4	1,00	Н	3	В
5	1,50	Н	3	В
6	1,00	Н	1,50	Н
7	1,00	Н	2,50	С
8	1,50	Н	3	В
9	1,00	Н	2,50	С
10	1,00	Н	2,50	С
11	1,00	Н	1,00	Н
12	3,00	В	2,50	С
13	1,00	Н	3	В
14	2,00	С	3	В
15	1,00	Н	3	В
16	1,00	Н	2,50	С
17	3,00	В	1,50	Н
18	1,00	Н	3	В
19	1,50	Н	3	В
20	1,00	Н	3	В
21	1,00	Н	3	В
22	1,00	Н	3	В
23	2,00	С	3	В
24	2,00	С	3	В
25	1,00	Н	3	В
26	2,50	С	3	В
27	1,00	Н	1,50	Н
28	1,00	Н	3	В
29	2,00	С	1,50	Н
30	1,50	Н	1,50	Н
31	1,00	Н	3	В
32	2,00	С	3	В
33	2,00	С	3	В
34	2,00	С	3	В
35	2,50	С	3	В
36	1,00	Н	3	В
37	1,00	Н	3	В
38	2,00	С	3	В
	1,46	Н	2,64	С

Додаток К
Список публікацій за темою дисертації,
відомості про апробацію результатів дисертації

Список публікацій здобувача

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Грінченко, А. Н. (2013). Феномен самоконтроля в професійній діяльності майбутнього учителя музики-піаніста. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 1, 192–198.

2. Грінченко, А. М. (2014). Музично-виконавський самоконтроль вчителя музики як психолого-педагогічна проблема. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 16(21), 155–159.

3. Грінченко, А. М. (2015). Міждисциплінарний підхід у дослідженні музично-виконавського самоконтролю студента-піаніста. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 139, 204–208.

4. Грінченко, А. М. (2017). Педагогічні умови формування музично-виконавського самоконтролю студентів у процесі навчання гри на фортепіано. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*, 22 (27), 96–103.

5. Грінченко, А. М. (2017). Критерії та показники оцінювання музично-виконавського самоконтролю у майбутніх учителів музики. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*, 1 (9), 115–123.

Стаття у науковому зарубіжному виданні

6. Grinchenko, A. M. (2014) The theoretical model of music-performance self-control of piano students in interpreting music pieces. *Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel: The way to integration. Ariel University Center of Samaria. Ariel*, 123–130.

Праці апробаційного характеру

7. Грінченко, А. Н. (2013). Методические аспекты формирования музыкально-исполнительского самоконтроля у будущих учителей музыки в процессе фортепианной подготовки. *Проблеми та перспективи розвитку на початку третього тисячоліття у країнах СНД: матеріали XV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*, 77–79.

8. Грінченко, А. Н. (2013). Музыкально-слуховой контроль в наследии музыкантов-педагогов. *Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції: матеріали III Міжнародної наукової конференції*, 28–29.

9. Грінченко, А. М. (2014). Самоконтроль у виконавській практиці студента-піаніста. *Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції-семінару*, 67–68.

10. Грінченко, А. М. (2015). Індивідуальні особливості виконавського самоконтролю: психофізіологічний аспект. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали та тези I Міжнародної конференції молодих учених та студентів*, 42–45.

11. Грінченко, А. М. (2016). Полімодальний підхід у формуванні виконавського самоконтролю піаніста. *Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали та тези II Міжнародної конференції молодих учених та студентів*, 28–30.

12. Грінченко, А. М. (2016). Наукові підходи до музично-виконавського самоконтролю піаніста як майбутнього вчителя музики. *Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції*, 143–145.

13. Грінченко, А. М. (2017). Педагогічні принципи формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі: матеріали III Міжнародного конгресу*, 302.

14. Грінченко, А. М. (2017). Етапи формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. *Стратегії підвищення якості мистецької освіти в контексті змін сучасного соціокультурного простору: матеріали і тези I Міжнародної науково-практичної конференції*, 20–22.

Методичні рекомендації

15. Грінченко, А. М. (2013). *Робота над класичною сонатною формою. Методичні вказівки*. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського.

Відомості про апробацію

Основні положення та висновки дослідження були представлені на конференціях різних рівнів:

Міжнародних

«Проблеми та перспективи розвитку на початку третього тисячоліття у країнах СНД» (Переяслав-Хмельницький, 2013) – заочна участь;

«Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції» (Суми, 2013) – очна участь;

Modern Tendencies in Pedagogical education and Science of Ukraine and Israel: the way to integration (Ariel University, Israel, Odesa, 2014) – очна участь;

«Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства: матеріали та тези I Міжнародної конференції молодих учених та студентів» (Одеса, 2015-2016) – очна участь;

«Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (Одеса, 2017) – очна участь;

«Стратегії підвищення якості мистецької освіти в контексті змін сучасного соціокультурного простору: матеріали і тези I Міжнародної науково-практичної конференції» (Одеса, 2017) – очна участь.

Всеукраїнських

«Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2014) – очна участь;

«Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття» (Мукачеве, 2016) – очна участь.