

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ
ФАКУЛЬТЕТІВ
ПІД ЧАС ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ**

*Бурназова Віра Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. Демократичні перетворення в українському суспільстві вимагають висококваліфікованих педагогічних кадрів, які забезпечать підготовку фахівців для розгортання економічних, політичних, соціокультурних процесів та принципово нових соціальних відносин. У зв'язку з цим актуалізується проблема осмислення навчальної діяльності митців музичного мистецтва, успішність функціонування якої безпосередньо залежить від точності дотримання певних умов. Вибір та ефективне застосування педагогічних умов, які являють собою сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених заходів, становлять найбільш оптимальне середовище щодо розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Аналіз досліджень і публікацій. У результаті аналізу педагогічної (Ю. Бабанський, В. Кан-Калик, В. Козаков, Я. Коменський, С. Мельничук, В. Мороз, І. Песталоцці, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.); психологічної (Л. Бочкар'єв, О. Віцинський, Г. Коган, Л. Котова, Л. Маккіннон, Ю. Цагареллі, Д. Юник та ін.) та мистецтвознавчої (Л. Баренбойм, Л. Гінзбург, К. Ігумнов, Б. Кременштейн, В. Москаленко, Г. Нейгауз, С. Савшинський) літератури з багатоаспектного вивчення самостійності особистості з'ясовано, що розвиток виконавської самостійності майбутніх учителів музики безпосередньо впливає на їх інструментальну підготовку. Встановлено залежність результативності виконавської діяльності інструменталістів від якості сформованості в їх уяві інтерпретаційної моделі музичних творів (О. Алексєєв, Л. Баренбойм, Л. Бочкар'єв, Ф. Бузоні, О. Віцинський, Й. Гат, Л. Гінзбург, О. Гольденвейзер, Г. Коган, Л. Маккіннон, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, С. Савшинський, О. Шульп'яков, Ю. Цагареллі, Д. Юник та ін.). Доводиться, що високу якість утворення такої моделі забезпечує виконавська самостійність особистості. Саме тому особливого сенсу набуває проблема розвитку цієї властивості майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки та передбачає створення відповідних педагогічних умов, які спрямовані на успішну реалізацію поставленої проблеми.

Метою даної статті є визначити та розкрити сутність, ефективність застосування педагогічних умов для розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музичного мистецтва під час інструментальної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У результаті аналізу специфіки формування й реалізації уявної інтерпретаційної моделі музичних творів у процесі інструментальної діяльності студентів визначено чотири педагогічні умови, створення яких забезпечує ефективне втілення теоретичних положень розробленої методики розвитку виконавської самостійності студентів у процес їх інструментальної підготовки. Перша педагогічна умова спрямовує зусилля студентів на домінування процесуальної мотивації і таких форм активності, які сприяють максимальній заглибленості у процес самостійного утворення й реалізації оригінальної інтерпретаційної моделі музичних творів; друга – на скорочення процесу внутрішньої мотивації у звичній саморегуляції музично-ігрових рухів під час їх інтеграції та автоматизації завдяки випаданню етапу організації мотивів як у виконавському векторі студентів, так і у мотиваційному; третя – на встановлення оптимальної мотиваційної сили під час роботи над музичними творами та на її застосування в період репетиційних та прилюдних форм звітності з метою забезпечення високої результативності діяльності; четверта – на відображення не лише усвідомленого спонукання до дій, а й на призупинення переорієнтації активності при зіткненні мотивів з перешкодами та актуалізації старих небажаних мотиваційних утворень.

Перевірка ефективності розробленої методики цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики здійснювалась шляхом створення визначених педагогічних умов у навчальному процесі студентів. Розвиток виконавської самостійності інструменталістів передбачав створення педагогічних умов, які спонукали б до творчої активності у процесі підбору репертуару. Прочитувався і аналізувався кожен твір. Визначались технічно та інтелектуально ускладнені епізоди й обговорювалась реальна оцінка їх сценічної інтерпретації. До репертуару включались лише ті твори, які процесуально мотивувались і викликали максимальну емоційну заглибленість у музичну палітру. За необхідності підсилення спонукальної мотивації більш вагоме значення надавалося естетичним ознакам або оцінці сценічної інтерпретації складних виконавських компонентів.

Подальший цілеспрямований розвиток виконавської самостійності майбутніх учителів музики вимагав створення педагогічних умов, які спонукали б до проявів працелюбства з метою віднайдення якомога більшої кількості змістової, емоційної та динамічної креативності мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку. Завдяки аналізу та корекції мети, бажаної результативності майбутнього підсумкового виступу встановлювалась така сила мотивації, за якої досягалось необхідне працелюбство кожного студента. Зокрема, деякі студенти демонстрували низьку працелюбність, взявши за мету досягти в зимовій екзаменаційній сесії такого рівня результативності діяльності, щоб лише "отримати" залік.

Деякі студенти ставили за мету не лише зіграти твори без єдиної помилки, а й обов'язково досягти "шаленого" успіху, продемонструвавши зразкову виконавську самостійність реалізацією самостійно створеної в уяві оригінальної інтерпретаційної моделі музичних творів. Саме таким чином вони вбачали гарну перспективу для вступу до магістратури, що викликало астенічні емоції і гальмувало процес виявлення змістової, емоційної та динамічної креативності мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку, без яких створення бажаної інтерпретаційної моделі музичних творів неможливе. У цих майбутніх учителів музики простежувалася надмірно сильна мотивація. Вона була відкоректована до менш сильної завдяки зменшенню значимості майбутньої форми звітності і розгляду державного екзамену з основного інструменту не як "пікового" у становленні виконавської особистості піаністів, а як підготовчого до більш важливих виступів (Всеукраїнських олімпіад та різноманітних конкурсів). Таким способом створювалась оптимальна мотиваційна сила, знецінювались знехтувані альтернативні варіанти, нівелювалась дія екстринсивних мотивів і спрямовувалась увага на привабливість інтринсивних, ігнорувались думки про соціально-матеріальну винагороду за результативність діяльності. Це дало змогу відкоригувати їх працездатність й зберегти вимогливість до якості створення інтерпретаційної моделі музичних творів.

Подальший розвиток означеного феномена вимагав створення педагогічних умов, які спрямовували б зусилля студентів на усвідомлення музичної інформації, інтеграцію та автоматизацію ігрових рухів з метою конкретизації об'єктивних та суб'єктивно-творчих ознак інтерпретаційної моделі музичних творів; на скорочення процесу внутрішньої мотивації у звичній саморегуляції музично-ігрових рухів під час їх інтеграції та автоматизації завдяки випаданню етапу організації мотивів як у виконавському векторі студентів, так і у мотиваційному; на домінування

процесуальної мотивації і таких форм активності, які сприяють максимальній заглибленості у процес самостійного утворення оригінальної інтерпретаційної моделі музичних творів.

Студенти оцінювали якість реального відтворення кожної інформаційної одиниці і зіставляли її з бажаною (ідеальною), яка створювалася в їх уяві. Це здійснювалося завдяки оцінюванню проміжних результатів діяльності на основі інтелектуального аналізу без зупинки процесу опрацювання матеріалу відповідних фрагментів музичних творів. У випадку незадоволення результативністю гри відшукувалися засоби для досягнення необхідного наслідку і з повторним програванням цих же епізодів ліквідувалися недоліки, тобто: досягненням бажаної якості діяльності негативні емоції переводилися в позитивні, закріплювалося домінування стеничних емоцій, отримувалося задоволення від кожного одноактного "зняття" проміжного результату. З досягненням бажаних наслідків студенти відмовлялися від емоційного аналізу проміжних результатів діяльності. Вони здійснювали оцінку лише кінцевих результатів гри. Звичайно, процес переходу від "зняття" проміжних до кінцевих результатів був поступовим і досить утрудненим у більшості студентів при роботі над першим твором, оскільки у них не було відповідних навичок. Спочатку емоційний аналіз кінцевих результатів здійснювався після інтерпретації невеликих за обсягом епізодів, а згодом фрагменти поступово збільшувалися до цілісної інтерпретації музичних творів. У випадку мимовільного надання емоційної оцінки проміжним результатам діяльності на завершальній стадії роботи над музичними творами, студентам рекомендувалося:

- максимально поринути у процес інтерпретації музичної інформації;
- оволодіти прийомами усунення увагою невдало відтвореної інформації, сприймаючи тільки вдалу;
- усвідомлено контролювати зміну довільно засвоєних текстових чи виконавських компонентів, надаючи пріоритетного значення мелодико-ритмічній лінії в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку.

Наступним кроком розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки було створення педагогічних умов для визначення провідних об'єктів уваги в уявленні інтерпретаційної моделі як кожного епізоду, так і музичних творів загалом. Це здійснювалося завдяки дворазовим чи триразовим програванням фрагментів і встановленню й запам'ятовуванню їх об'єктивних і суб'єктивно-творчих ознак при найрезультативнішій грі. Таким методом опрацьовувались всі епізоди музичних творів, після чого ці фрагменти об'єднувались у цілісну структуру, але при їх програванні увага довільно спрямовувалась на запам'ятовані об'єкти.

На завершальній стадії другої фази експериментального розвитку виконавської самостійності під час інструментальної підготовки кожен студент реалізовував фрагменти уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів, демонструючи при цьому:

- точність відтворення текстових і виконавських компонентів;
- технічну досконалість відтворення матеріалу музичних творів;
- цілісність інтерпретації кожного фрагменту музичних творів;
- наявність відчуття мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку;
- захоплення реалізацією уявно створеної інтерпретаційної моделі фрагментів музичних творів;
- віднайдену змістову, емоційну та динамічну креативність у побудові мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку кожного фрагменту.

Незалежно від терміну втілення теоретичних положень третьої фази розвитку виконавської самостійності студентів мистецьких факультетів у процес інструментальної підготовки, для них створювалися педагогічні умови, які спонукали до пошуків бажаної мотиваційної сили під час репетиційної реалізації уявної інтерпретаційної моделі музичних творів; до домінування процесуальної мотивації і таких форм активності, які сприяють максимальній поринутості у процес реалізації запам'ятованих об'єктивних і суб'єктивно-творчих ознак музичних творів; до проявів волі у призупиненні переорієнтації активності при зіткненні мотивів з перешкодами та актуалізації старих небажаних мотиваційних утворень.

Такі педагогічні умови здійснювалися завдяки раціональній побудові послідовності репертуару, яка не порушуючи вимоги та традиції наступної форми звітності, зберігала максимальну зручність виконання кожного твору. Першими до програми включались твори без технічно-ускладнених завдань для моторної сфери, а, як правило, з глибоким емоційно-образним змістом та інтелектуальною виповненістю. Віртуозно-технічні твори планувались на кінець виступу. Перехід від "інтелектуальних" до "віртуозних" творів був плавним.

Найважчим кроком цієї (третьої) фази цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики було створення педагогічних умов щодо визначення оптимальної мотиваційної сили за якої досягалась максимальна результативність відтворення як окремо взятих епізодів, так і творів загалом в репетиційних умовах діяльності. Виявлявся такий оптимум з урахуванням психологічної та фізіологічної зручності гри через виконання ряду настанов. Їх послідовність визначалася і видозмінювалася викладачами для кожного студента в залежності від індивідуальних особливостей, специфіки твору та інтуїтивного відчуття своєчасності формування відповідних умінь чи навичок. Це настанови щодо:

- формування вмій корекції емоційної сфери безпосередньо в процесі відтворення музичного матеріалу;
 - визначення порогової величини мотиваційної сили зі збереженням оптимуму психофізіологічної напруги.
- Формування вмій корекції емоційної сфери безпосередньо в процесі відтворення музичного матеріалу здійснювалося завдяки тому, що:

- студенти свідомо змінювали позитивні емоції на негативні і, навпаки, – негативні на позитивні шляхом відшукування необхідної оцінки якості проміжних результатів діяльності;
- почергово надавали пріоритетності емоціям впевненості чи сумніву у вірності прийняття рішень щодо точності наступних музично-ігрових рухів чи репрезентації необхідних семантичних понять.

На завершальній стадії цієї третьої фази цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики створювалися педагогічні умови для "набуття" концертної форми. Студенти програвали всі музичні твори у визначеній послідовності з максимальним зануренням у процес їх інтерпретації. При цьому довільно чи мимовільно створювалися встановлені раніше оптимуми мотиваційної сили. Спрямовувались зусилля на втілення віднайдених змістових, емоційних та динамічних ознак креативності побудови як мелодико-інтонаційних ліній, так і ритмічних конфігурацій, у процес реалізації уявної інтерпретаційної моделі музичних творів. Увага також спрямовувалась на віднайдені улюблені інтонації, співзвуччя, метро-ритмічні конфігурації тощо.

З метою "набуття" концертної форми створювалися педагогічні умови для поступового збільшення у студентів емоціогенного навантаження. Спочатку виконання програми здійснювалося "перед мікрофоном", тобто з записом на магнітофонну плівку, як в присутності викладачів-експериментаторів, так і без них. Наступне коло слухачів складало друзі та однокласники. Частота зміни слухачьких аудиторій для виконавців поступово збільшувалася. Результативність кожного виступу ретельно аналізувалася викладачами-експериментаторами, відповідно до успішності виконання

зазначених настанов та цього етапу запропонованої методики цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки.

Четверта (остання) фаза розвитку виконавської самостійності студентів мистецьких факультетів під час інструментальної підготовки спрямовувалась на створення педагогічних умов, які спонукали б їх до закріплення досягнутого її рівня емоційністю умов прилюдної реалізації інтерпретаційної моделі музичних творів, тобто створення таких форм активності, які:

- застосовують оптимальну мотиваційну силу у період прилюдного виступу;
- забезпечують призупинення переорієнтації продуманих установок при зіткненні мотивів з перешкодами та актуалізацію старих небажаних мотиваційних утворень;
- сприяють максимальній заглибленості у хід надійного відтворення об'єктивних і суб'єктивно-творчих ознак текстових та виконавських компонентів.

Зокрема, під час прилюдної реалізації уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів їм рекомендувалось:

- розпочинати реалізацію інтерпретаційної моделі першого музичного твору стереотипними відпрацьованими рухами без зайвої психічної та фізичної напруги;
- захоплюватися реалізацією віднайдених змістових, емоційних та динамічних ознак креативності побудови мелодико-інтонаційних ліній та ритмічних конфігурацій інтерпретаційної моделі музичних творів;
- усвідомлено здійснювати саморегуляцію емоційної сфери заздалегідь напрацьованими методами та прийомами;
- не піддавати руйнації власну інтерпретаційну модель музичних творів, залишаючи незмінними домінуючі об'єкти уваги, які відпрацьовувалися при попередній роботі;
- уникати зіставлення та аналізу реального звучання з уявно створеною інтерпретаційною моделлю музичних творів;
- вольовими зусиллями забезпечувати безперервний рух думки по запланованих об'єктах;
- стримувати емоційну реакцію студентам, у яких швидко порушується поріг збудження, при реалізації інтерпретаційної моделі токатних та динамічно виповнених творів чи епізодів;
- не порушувати єдиний засіб засвоєння та відтворення музичного матеріалу в процесі прилюдної реалізації інтерпретаційної моделі творів кантиленного характеру;
- не допускати появу незапланованих думок щодо згадування довільно не запам'ятованих об'єктивних ознак музичного тексту;
- уникати "перемотивації" завдяки сумачі спонукальних мотивів або мотивів самоствердження;
- спрямовувати увагу на відшукані раніше під час утворення інтерпретаційної моделі музичних творів улюблені інтонації, співзвуччя, метро-ритмічні конфігурації тощо;
- вільно, без особливих вольових зусиль контролювати напрацьованими прийомами процес реалізації інтерпретаційної моделі музичних творів, зберігаючи при цьому психофізіологічну напругу тільки в межах встановленого оптимуму.

Висновки. Отже, всі теоретичні положення розробленої методики цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності студентів мистецьких факультетів під час інструментальної підготовки було втілено у їх практичну діяльність шляхом створення визначених педагогічних умов.

Резюме. У статті доводиться ефективність застосування визначених педагогічних умов, які сприяли б розвитку виконавської самостійності студентів мистецьких факультетів під час інструментальної підготовки. **Ключові слова.** Інструментальна підготовка, виконавська самостійність, студенти-виконавці, педагогічні умови, інноваційна методика.

Резюме. В статье доказывается эффективность применения определенных педагогических условий, которые способствовали бы развитию исполнительской самостоятельности студентов факультетов искусства при инструментальной подготовке. **Ключевые слова** Инструментальная подготовка, исполнительская самостоятельность, студенты-исполнители, педагогические условия, инновационная методика.

Summary. The article proves the effectiveness of implementation of certain pedagogical conditions that would facilitate the development of performing independence of students of arts faculties during the process of their instrumental training.

Keywords. Instrumental training, performing independence, students-performers, pedagogical conditions, innovative technique.

Література

1. Симонов П. В. Мотивированный мозг / Павел Васильевич Симонов. – М.: Наука, 1987. – 266 с.
2. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування: [монографія] / Дмитро Григорович Юник. – К.: ДАКККіМ, 2009. – 338 с.