

Бердянський державний педагогічний університет

На правах рукопису

БУРНАЗОВА Віра Володимирівна

УДК 378.147.886:78.071.2 (043.5)

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ
ВИКОНАВСЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ
МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ
У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.02 – “Теорія та методика музичного навчання”

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Юник Дмитро Григорович,
кандидат педагогічних
наук, доцент

Бердянськ – 2010

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	12
1.1. Виконавська самостійність музикантів як феномен дослідження.....	12
1.2. Психолого-педагогічні особливості розвитку виконавської самостійності музикантів у процесі інструментальної підготовки.....	34
Висновки до першого розділу.....	52
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТУВАЛЬНО-ПОШУКОВА РОБОТА З РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	56
2.1. Стан сформованості виконавської самостійності у студентів мистецьких факультетів вищих педагогічних навчальних закладів.....	56
2.2. Інноваційні методи та прийоми вдосконалення процесу розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів під час інструментальної підготовки.....	83
Висновки до другого розділу	103
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ВИКОНАВСЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ	107
3.1. Методика розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів під час інструментальної підготовки	107
3.2. Педагогічні умови експериментального розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів під час інструментальної підготовки	126

3.3. Аналіз результатів формувального експерименту.....	151
Висновки до третього розділу	170
ВИСНОВКИ	173
ДОДАТКИ	178
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	212

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Розвиток української національної культури і модернізація системи освіти підвищують вимоги до підготовки кадрів мистецького фаху, серед яких значуще місце відводиться майбутнім учителям музики. Стрижнем їх професійної діяльності має бути не лише мовне спілкування, спрямоване на творчу самореалізацію особистості, а й майстерність гри на музичних інструментах, завдяки якій наступним поколінням передаються морально-естетичні цінності, акумульовані соціально-психологічними особливостями епохи та її ментальністю.

Багатоаспектний внесок у розробку теорії й методики формування вмінь та навичок музикантів-інструменталістів зроблено такими виконавцями й науковцями, як Б. Деменко, В. Жадько, Е. Кучменко, Г. Меднікова, Г. Побережна, В. Шульгіна (філософський аспект), Л. Бочкар'юв, О. Віцинський, Г. Коган, Л. Котова, Л. Маккіннон, Ю. Цагареллі, Д. Юник (психологічний аспект), О. Алексєєв, Й. Гат, Ф. Бузоні, К. Мартінсен, О. Шульп'яков (фізіологічний аспект), О. Андрейко, О. Гольденвейзер, А. Корженевський, Я. Мільштейн, В. Муцмахер, Г. Ципін, Т. Юник (педагогічний аспект), Л. Баренбойм, Л. Гінзбург, К. Ігумнов, Б. Кременштейн, В. Москаленко, Г. Нейгауз, С. Савшинський (мистецтвознавчий аспект). У їх працях обґрунтовано теоретико-методичні підходи до розв'язання музично-виконавських завдань. Однак, поза увагою залишилися питання змісту виконавської самостійності митців музичного мистецтва, її структури та специфіки цілеспрямованого розвитку в процесі інструментальної підготовки, хоча сучасній педагогічній науці відомо, що саме від неї залежить результативність діяльності (І. Бобакова, В. Козаков, А. Козир, В. Мороз, А. Огаркова, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Хижна, О. Щолокова та ін.).

Отже, соціально-педагогічна важливість фахового становлення вчителів музики, недостатня дослідженість проблеми та потреба у

вдосконаленні діючих технологій їх інструментальної підготовки до майбутньої професійної діяльності зумовили вибір теми роботи в такій редакції: “Методичні засади розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментальної підготовки”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри музичного виховання та хореографії Бердянського державного педагогічного університету в межах наукової теми “Проблеми підготовки фахівців в умовах оновлення форм і змісту художньої освіти”.

Тема дисертації затверджена Вченою радою Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 3 від 11.03.2003 року) та узгоджена на засіданні бюро Ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 5 від 27.05.2003 року).

Мета дослідження – розробити та обґрунтувати методичні засади цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики та перевірити їх ефективність у процесі інструментальної підготовки.

Об'єкт дослідження – процес виконавсько-інструментальної підготовки майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження – методичні засади розвитку виконавської самостійності у майбутніх учителів музики.

Завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз стану досліджуваної проблеми в теорії та методиці музичного навчання, уточнити зміст виконавської самостійності майбутніх учителів музики та її структуру.

2. Визначити критерії, показники та рівні сформованості виконавської самостійності майбутніх учителів музики.

3. Виявити педагогічні умови, ефективні методи та прийоми розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики.

4. Розробити методику цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики під час інструментальної

підготовки.

5. Експериментально перевірити ефективність виявлених педагогічних умов і розробленої методики у процесі інструментальної підготовки майбутніх учителів музики.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять філософсько-культурологічні положення щодо особистості як активного суб'єкта діяльності й розвитку (Б. Деменко, В. Жадько, П. Кряжев, Е. Кучменко, Г. Меднікова, А. Мисливченко, Ю. Мірошніков, Ю. Руденко, А. Спіркін та ін.); системного підходу до аналізу педагогічних явищ та процесів, що вивчаються (Ю. Бабанський, В. Кан-Калик, В. Козаков, Я. Коменський, С. Мельничук, В. Мороз, І. Песталоцці, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.); загальнотеоретичних принципів наукового пізнання інструментально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики (О. Віцинський, О. Готсдінер, Г. Коган, А. Козир, О. Ростовський, Г. Саїк, В. Самітов, О. Хлебнікова, Ю. Цагареллі, Г. Ципін та ін.); концептуальних засад естетичного виховання та мистецької освіти (Н. Ахмедходжаєва, Н. Гузій, Л. Жарова, І. Зверєв, Л. Марковець, Г. Падалка, Т. Шамова, О. Шевнюк та ін.); психолого-педагогічних чинників розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики (О. Андрейко, О. Олексюк, Г. Побережна, О. Хижна, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

Для досягнення мети дослідження використовувались **методи**, які відповідали природі явища, що вивчалось, і були адекватні поставленим завданням:

- теоретичні (аналіз наукової психолого-педагогічної та методичної літератури в межах досліджуваної проблеми, узагальнення передового досвіду роботи визначних педагогів і виконавців, моделювання змісту вихідних положень психологічних досліджень у теорію й методику музичного навчання тощо) – для визначення змісту виконавської самостійності майбутніх учителів музики та її структури у процесі інструментальної підготовки і перспективних шляхів формування означеного

феномену;

- емпіричні (спостереження, бесіди, анкетування, оцінювання, констатувальний, пошуковий та формувальний експерименти тощо) – для виявлення педагогічних умов, методів і прийомів цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки;

- математичної обробки результатів вимірювань сформованості виконавської самостійності майбутніх учителів музики під час проведення педагогічного експерименту (констатувального, пошукового і формувального) – для відстеження динаміки та доказу вірогідності кількісного і якісного аналізу даних.

Організація дослідження. Робота проводилася в три етапи упродовж 2003 – 2009 рр.

На першому етапі (2003 – 2005 рр.) опрацьовувалися праці з психології, педагогіки та мистецтвознавства і визначалися теоретико-методичні основи розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки; аналізувалися, узагальнювалися одержані результати і виявлялися ефективні напрями дослідження обраної проблеми.

На другому етапі (2006 – 2007 рр.) визначались критерії, показники та рівні сформованості виконавської самостійності майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки; вивчався стан проблеми збереження наявних рівнів її сформованості під час виступів студентів мистецьких факультетів вищих навчальних закладів освіти України перед слухацькою аудиторією (констатувальний експеримент); були виявлені педагогічні умови, ефективні методи і прийоми цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки (пошуковий експеримент) й обґрунтована методика дослідно-експериментальної роботи.

На третьому етапі (2008 – 2009 рр.) було розроблено та апробовано експериментальну методика цілеспрямованого розвитку виконавської

самостійності майбутніх учителів музики під час інструментальної підготовки (формувальний експеримент); здійснено впровадження експериментально доведеної ефективної методики розвитку означеного феномена у практику навчання студентів вищих закладів освіти України; зроблено висновки проведеного дослідження і оформлено загальний текст дисертаційної роботи.

Наукова новизна одержаних результатів.

Вперше:

- представлено новий концептуально-методичний підхід до розв'язання проблеми розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки;

- введено у науковий обіг поняття “виконавська самостійність майбутніх учителів музики”;

- визначено зміст поняття “виконавська самостійність майбутніх учителів музики”;

- розроблено структуру, критерії та показники сформованості виконавської самостійності майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки;

- виявлено педагогічні умови цілеспрямованого формування виконавської самостійності майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки, що передбачають спрямування їх зусиль на домінування процесуальної мотивації, звичну саморегуляцію музично-ігрових рухів, збереження оптимальної мотиваційної сили, призупинення переорієнтації активності при зіткненні мотивів з перешкодами та актуалізації старих небажаних мотиваційних утворень.

Удосконалено методику інструментальної підготовки майбутніх учителів музики засобами регуляції мотиваційної сили під час роботи над творами і їх виконання.

Подальшого розвитку дістали методи та прийоми створення інтерпретаційної моделі музичних творів і її реалізації.

Теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає у подальшому розвитку:

- теорії та методики музичного навчання шляхом вирішення проблеми вдосконалення інструментальної підготовки майбутніх учителів музики;
- базових засад досягнення виконавської самостійності у студентів мистецьких факультетів ВЗО;
- педагогічних засобів управління процесом вибору оптимальної форми підкріплення мотивів, які спонукають майбутніх учителів музики до творчої діяльності.

Практичне значення одержаних результатів дослідження визначається впровадженням розроблених методичних засад розвитку виконавської самостійності у процес інструментальної підготовки студентів Бердянського державного педагогічного університету (довідка від 06.04.2010 року за № 57/838 – 01 – 22), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка від 12.04.2010 року за № 06/743) та Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка від 22.02.2010 року за № 01/128). Результати роботи використовуються в курсі лекцій “Методика інструментальної підготовки майбутніх учителів музики” та “Психологія музично-виконавської діяльності” (довідка 12.04.2010 року за № 06/743) для студентів магістратури Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Матеріали та висновки дисертації можуть використовуватись в інших сферах творчої роботи фахівців з урахуванням специфіки діяльності.

Апробація результатів дослідження. Основні положення роботи пройшли апробацію на Всеукраїнських науково-практичних конференціях “Теорія і практика естетичного виховання в умовах соціокультурної трансформації” (м. Бердянськ, 2006); “Художня культура і освіта: традиції, сучасність, перспективи” (м. Мелітополь, 2006, 2007, 2008, 2009); міжвузівській науково-практичній конференції “Кримські діалоги: культура,

мистецтво, освіта” (м. Сімферополь, 2007); науково-практичних конференціях та семінарах професорсько-викладацького складу й аспірантів Бердянського державного педагогічного університету (2004-2009).

Обговорення результатів дослідження здійснювалось на засіданнях кафедри музичного виховання та хореографії Бердянського державного педагогічного університету упродовж 2000-2010 рр.

Вірогідність та аргументованість результатів дослідження забезпечується послідовним та системним аналізом праць вітчизняних і зарубіжних авторів з педагогіки, психології та мистецтвознавства; методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних положень; застосуванням комплексу методів, адекватних об'єкту, меті, завданням та логіці побудови дослідження; кількісною точністю математичної обробки одержаних результатів; тривалим масовим експериментом і отриманою позитивною динамікою від впровадження розроблених методичних засад цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності у процес інструментальної підготовки майбутніх учителів музики.

Публікації. Результати дослідження відображено у 8 одноосібних публікаціях, з яких 6 – у наукових фахових виданнях, що відповідають вимогам ВАК України.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (244 позицій, з яких 6 – іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації становить 235 сторінок, з них 167 сторінок основного тексту. Робота містить 61 таблицю, що разом з додатками становить 44 сторінки.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ
РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ
МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У ПРОЦЕСІ
ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

1.1. Виконавська самостійність музикантів як феномен дослідження

Демократизація українського суспільства потребує високодуховних особистостей, які забезпечували б економічні, політичні й соціокультурні перетворення. Їх формування базується на досягненнях не лише світової науки, а й культури, де основним компонентом виступає мистецтво. Саме тому підвищуються вимоги до інструментальної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів. У працях О. Алексєєва [4, 59-153], О. Віцинського [46, 63-81], Й. Гата [53, 81-87], І. Гофмана [64, 116-190], Є. Йоркіної [91, 13-14], Г. Когана [97, 7-169; 98, 14-23], К. Мартінсена [123, 78-117], І. Назарова [137, 8-24], С. Савшинського [177, 53-183], Ю. Цагареллі [211, 14-38], Г. Ципіна [212, 32-154], Д. Юника [231, 39-49] та інших визначних митців музичного мистецтва обґрунтовано теоретико-методичні підходи до розв'язання різних технічно-інтерпретаційних завдань. Втім, питання виконавської самостійності особистості у процесі інструментальної підготовки залишилися відкритими. Перспективність їх вивчення вбачалася у всебічному розгляді самостійності як педагогічного феномена та гіпотетичному моделюванні виявлених ознак у структурно-функціональну модель виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів з урахуванням специфіки їх діяльності.

Про самостійність як якість особистості, спрямовану на індивідуальний прояв у соціумі і свідомий розвиток розумових здібностей, писали ще А. Дістервег, Я. Коменський, І. Песталоцці, С. Русова, Г. Сковорода та інші основоположники педагогічної науки [94, 316-325; 103, 17-50; 146, 108-111;

148, 48-60; 149, 85; 174, 31, 144-150]. Методологічну основу їх праць склали вихідні положення філософії Аристотеля, Геракліта, Платона та Сократа стосовно самопізнання, самовдосконалення та самовиховання, де пріоритетне значення надавалося “самості”, що визначалася уявленнями про власну індивідуальність [117, 16-19; 150, 9-11]. З подальшим безперервним розвитком науки як системи знань про об’єктивні закони природи, суспільства та мислення, вивчення “самості” здійснювалося в різних аспектах. Зокрема, за переконаннями М. Бердяєва, К. Роджерса та інших науковців, “самість” – це результат інтеграції внутрішніх мотивів і взаємодії зовнішнього середовища [8, 117-119; 24, 19; 165, 164-166]. Втім, у філософії постмодернізму простежується інформація про “самість” як початкову, вихідну субстанцію прояву свободи особистості. З позицій психологічної науки, ця біологічно зумовлена властивість індивідів є стрижнем всіх інших властивостей. Саме тому Г. Сковорода [146, 47-52], В. Сухомлинський [188, 341-343; 189, 648-661], К. Ушинський [198, 306-317, 446-450] та інші визначні педагоги стверджували, що природжені можливості індивідів неможливо вдосконалювати, пригнічуючи саморозвиток. Основу становлення особистості вони вбачали у співвідношенні розвитку й саморозвитку як діалектичної величини їх “самості”.

Натомість, за дослідженнями С. Максименка [117, 32-34], К. Роджерса [165, 165], С. Русової [174, 31-32] та інших науковців, поведінка суб’єктів визначається потребами самоактуалізації закладених природою власних можливостей, а “самість” – це лише відображення загальної тенденції організму підтримувати і підсилювати особисту компетентність, яка спонукає до саморозвитку. Провідне значення вони надавали самоактуалізації у процесі саморозвитку, адже завдяки їй індивідами розгортаються власні внутрішні потенційні можливості в зовнішньому середовищі. Підтвердження вірогідності висунутої ними ідеї щодо надання самоактуалізації провідного значення в інтерпретації сутності поняття “самостійність особистості” простежується в працях П. Каптерєва [94, 316-

325], О. Леонтьєва [110, 189-206], С. Рубінштейна [171, 236-241] та інших психологів, де доведено, що зовнішні дії вдосконалюють їх подальше внутрішнє програмування і стають надбанням індивідів за умови співзвучності власних установок. Індивідами приймаються відповідні рішення на основі суб'єктивного відношення до себе, діяльності та оточуючого середовища. Вони наголошують на тому, що “самість” в умовах духовно-естетичного самовизначення набуває рис усвідомленої, цілеспрямованої, не стимульованої ззовні якості особистості.

Отже, оперуючи вищеозначеною інформацією, слід зазначити, що не викликає сумніву доцільність надання пріоритетного значення “самості” в інтерпретації змісту поняття “виконавська самостійність” студентів музично-педагогічних факультетів. Втім, дослідження самостійності індивідів у психолого-педагогічній науці не обмежувалося лише розглядом “самості”. Воно здійснювалося в різних аспектах, де пріоритетне значення надавалось:

- характеристикам особистості у досягненні внутрішньої свободи [6, 148-191; 7, 271-284; 19, 110-113; 133, 23-28; 141, 15-17; 176, 24-27 та інші];
- властивостям інтелектуальної діяльності [5, 386-410; 18, 134-135; 45, 87-94; 140, 165; 243, 330-334 тощо];
- прагненням до саморегуляції в умовах творчої діяльності [2, 33-38; 58, 103-117; 89, 98-99; 115, 43; 184, 43-45 та інші];
- інтегральним ознакам системи духовно-культурних цінностей [3, 80-83; 62, 123-125; 109, 139-157; 133, 41-47; 241, 198-201 тощо].

Відповідно до першого аспекту дослідження самостійності індивідів В. Андрєєвим, Н. Баловсяк, В. Морозом та іншими означений феномен трактується як синтезуюча риса особистості, що знаходить своє відображення у всіх сферах діяльності суб'єктів і визначає загальний тип їх особи та характер поведінки. Особливий акцент вони ставлять на наявності внутрішньої свободи. Саме завдяки їй самостійно приймаються рішення і здійснюється вибір доцільних дій щодо максимального саморозкриття власної індивідуальності. До компонентів внутрішньої свободи вони

відносять:

- усвідомлення зовнішньої необхідності у доцільності вибору певних дій;
- узгодження власних інтересів з цією обізнаною зовнішньою необхідністю;
- прояв волі у реалізації вибраних рішень з усвідомленням відповідальності за їх наслідки;
- прагнення до самореалізації в умовах діяльності [7, 271-284; 19, 110-113; 75, 14-17; 131, 146; 133, 23-28; 141, 15-17; 143, 144-151; 176, 25-26 тощо].

Про самостійність піаністів як їх інтегральну властивість, що базується на єдності розуму, відчуттів, волі і характеру, писали О. Андрейко [9, 14-15], Б. Асаф'єв [14, 124-130], А. Малінковська [119, 126-138], К. Мартінсен [123, 25-29], С. Савшинський [177, 171-183], Г. Ципін [212, 168-169] та інші митці музичного мистецтва. Зокрема, Г. Ципін зазначив, що поняття “самостійність” неоднорідне у виконавському процесі музикантів, адже “... у педагогічному аспекті проблема виховання самостійності учня-музиканта чіпає і методи викладання, і прийоми навчання, і форми організації навчальної діяльності...” [212, 169]. Саме тому поняття “самостійність особистості” і “самостійна робота” у педагогічній науці розрізняються не лише за змістом, а й за характеристиками пізнавальної діяльності. Зокрема, О. Рудницькою самостійність індивідів розглядалася як внутрішня, інтелектуальна сторона особистості, що виявляється у розумовій продуктивності, здатності ставити мету, планувати власну діяльність, відшукувати варіанти розв'язання пізнавальних та творчих завдань, приймати рішення, а самостійна робота – як цільова якість особистості, котра здійснюється без допомоги та безпосереднього впливу педагога [173, 147]. Аналогічні позиції з цього приводу простежуються в працях Н. Белої, І. Бобакової, Т. Лизнєвої та інших науковців, які досліджували проблеми музичної освіти школярів і студентів [23, 53; 29, 87; 113, 13 тощо].

Отже, зазначена інформація щодо вивчення самостійності особистості

в аспекті, де пріоритетного значення набували характеристики індивідів у досягненні внутрішньої свободи, і гіпотетичне моделювання вихідних положень у теорію та методику музичного навчання з урахуванням специфіки виконавської діяльності інструменталістів надали підстави зазначити, що окрім “самості”, зміст поняття “виконавська самостійність” студентів музично-педагогічних факультетів, має відображати:

- розумову здатність до пошуків варіантів розв’язання творчих завдань;
- прояв волі у самореалізації власної діяльності;
- спроможність усвідомлення доцільності прийняття певних рішень.

Розглядаючи самостійність особистості як властивість інтелектуальної діяльності (другий психолого-педагогічний аспект дослідження проблеми), Ю. Бабанський, І. Вінтін, Р. Немов, В. Янковська та інші науковці пов’язували цей феномен зі здатністю до здійснення оцінки сприйнятої інформації, до її систематизації шляхом глибокої розумової переробки за відсутності безпосереднього постійного управління ззовні. За цією методологічною платформою у вивченні самостійності особистості особливий акцент ставиться на переході від системи зовнішнього управління до самоуправління [18, 134-135; 45, 87-94; 140, 165; 243, 330-334].

Аналогічна позиція простежується в працях Е. Абдуліна, Л. Баренбойма, Т. Беркман, Д. Юника та інших науковців, у яких сутність самостійності музикантів-інструменталістів пов’язується зі здатністю до досягнення високої результативності відтворення необхідної інформації на основі раніше засвоєних знань, умінь і навичок [1, 271-306; 20, 231-235; 25, 39-59; 230, 129-134]. Зокрема, за переконаннями Д. Юника, самостійність музикантів-інструменталістів виявляється у створенні зразків атрибутів контролю на сенсорно-перцептивному рівні шляхом ухвалення рішень щодо вибору одного з його альтернативних варіантів. Він зазначає, що для обґрунтування індивідуальної інтерпретації музичного матеріалу в процесі роботи над творами залучається власний естетичний досвід. Завдяки уявному зіставленню альтернативних варіантів ознак вторинних образів методом

відхилення менш привабливих ознак (тих, що не відповідають дійсності або задуму виконавців) відбирається найдоцільніший варіант. Цей ефект кінцевої фіксації уявних взірців вторинних образів є наслідком віднайдення певних пріоритетних властивостей різноманітних альтернативних систем [230, 171-176].

Про необхідність досягнення відсутності постійного безпосереднього управління ззовні у процесі фортепіанної підготовки студентів писали Л. Булатова [33, 55], Б. Кременштейн [106, 11], Г. Нейгауз [139, 186-189] та інші визначні митці музичного мистецтва. Зокрема, Б. Кременштейн енергійно демонстрував власне незадоволення студентами, які, проявляючи боязкість і пасивність, прагнули дізнатися або вгадати його думки тільки для того, щоб позбавитись необхідності самим відшукувати варіанти розв'язання творчих завдань [106, 11-14]. Г. Нейгауз зазначав, що в процесі навчання виконавець повинен оволодіти основними, загальними положеннями, спираючись на які зможе “рухатись” власним художнім шляхом самостійно, не потребуючи допомоги. З цього приводу він писав: “Вважаю, що одне з головних завдань педагога – зробити якнайшвидше і ґрунтовніше так, щоб бути непотрібним учневі, усунути себе, вчасно піти зі сцени, тобто прищепити йому ту самостійність мислення, методів роботи, самопізнання і уміння досягати мети, які називаються зрілістю...” [139, 187]. Аналогічного принципу дотримувались О. Алексєєв [4, 53-56], Л. Баренбойм [20, 198-200], Н. Батюк [22, 12-13], Л. Гінзбург [54, 20-22], Н. Голубовська [57, 44-63] та інші науковці і визначні митці музичного мистецтва.

Звичайно, зазначена інформація стосовно другого аспекту психолого-педагогічного дослідження самостійності особистості, де пріоритетного значення набувало вивчення властивостей інтелектуальної діяльності, і гіпотетичне моделювання вихідних положень у теорію та методику музичного навчання з урахуванням специфіки виконавської діяльності інструменталістів надали підстави зазначити, що зміст поняття “виконавська самостійність” студентів музично-педагогічних факультетів, окрім

визначених ознак (“самості”, розумової здатності до пошуків варіантів розв’язання творчих завдань, прояву волі у самореалізації власної діяльності, спроможності усвідомлення доцільності прийняття певних рішень), має відображати:

- здатність до самооцінки сприйнятої інформації;
- спроможність її систематизації шляхом глибокої розумової переробки;
- перехід від системи зовнішнього управління до самоуправління.

Відповідно до третього педагогічного аспекту вивчення самостійності особистості (прагнення до саморегуляції в умовах творчої діяльності), Л. Жарова, І. Зверев та Т. Шамова пов’язували цей феномен зі здатністю до продуктивного мислення, спрямованого на виявлення новизни без зовнішньої допомоги [78, 89; 83, 118; 218, 18-25 тощо]. Н. Згурська, В. Матковська, О. Хижна та інші науковці визначали самостійність як інтегровану здатність фахівців до творчого втілення у навчальний процес самостійно сформованих ідеальних образів чуттєвої форми, що мають індивідуальну міру вираження та характеризуються соціальною або суб’єктивною значущістю, оригінальністю і самобутністю [84, 13-14; 125, 9; 209, 143 тощо]. Особливістю означеного феномена у сфері музичного виконавства є внутрішня та зовнішня “слухова природа”. Інтенаційним внутрішнім слухом активізується продуктивність роботи мислення, а зовнішнім – здійснюється самоконтроль реалізації ідеального виконавського образу у практичну інтерпретаторську діяльність. Підтвердження таких позицій простежується у дослідженнях Л. Веккера [43, 282-283], К. Ізарда [89, 98-99], М. Корнієнка [104, 28-43], Б. Ломова [115, 43] та інших психологів. За їх переконаннями, складовими зазначеної здатності є самоконтроль та самокорекція, завдяки яким здійснюється самостійна творча діяльність. Ними доведено, що:

- у процесі самоконтролю уявлені образи можуть зміщуватися у бік основного спектра власних ознак;
- чим довше в пам’яті зберігаються сформовані вторинні образи, тим

більше “випадає” окремих рис;

- інтенсивність вторинних образів слабша від сили сигналів сприйнятої на сенсорно-перцептивному рівні стимуляції [59, 103-117; 89, 98-99; 115, 43; 125, 9; 209, 127-129 тощо].

Втім, видозмінення внутрішніх процесів та зовнішніх ознак поведінки суб'єктів здійснюється самокорекцією, що характеризується системою заходів, спрямованих на виправлення недоліків завдяки спеціальним засобам психологічного впливу. Самокорекції властивий двовекторний замкнутий процес постійного обліку узгодження отриманих ознак атрибутів контролю з уявленими взірцями (вторинними перцептивними образами), в результаті чого здійснюється їх видозмінення. Якщо коректуванню підлягають вторинні перцептивні образи (перший вектор), то видозмінення програми реалізації виконавських дій (другий вектор) стає наслідком пертурбації уявної моделі атрибутів контролю. Програма реалізації виконавських дій визначається:

- вихідними показниками загальної оцінки успішності діяльності, якій надається окреме суб'єктивне значення;

- точністю втілення вторинних перцептивних образів у процес практичної діяльності;

- здатністю до сприйняття зворотної інформації стосовно якості відтворення вторинних перцептивних образів;

- спроможністю довільного видозмінення значення будь-якої дії або її деяких властивостей [43, 282-288; 89, 180-181; 158, 773-775; 166, 54-57; 187, 341-342; 230, 44 - 48 тощо].

За дослідженнями А. Арличева, В. Моросанової, Л. Фестінгера та інших психологів, самокорекція є необхідною передумовою регулювання ефективності діяльності. Вона може проходити як в процесі самої дії, так і по її завершенні з метою досягнення бажаних наслідків при наступному повторенні. Видозмінення будь-якого вектора самокорекції здійснюється на основі прийняття рішень щодо точності відтворення всіх ознак атрибутів контролю [11, 90-93; 134, 33-39; 201, 7-8, 35-39; тощо].

На залежність успішності виконавської діяльності піаністів від саморегуляції у процесі роботи над музичними творами та під час прилюдних виступів вказували не лише визначні виконавці й педагоги [Ф. Бузоні, Л. Гінзбург, О. Гольденвейзер, И. Гофман, К. Ігумнов, Л. Маккіннон, Л. Оборін, А. Рубінштейн та інші], а й науковці [Л. Бочкарьов, О. Віцинський, А. Корженевський, В. Москаленко, Ю. Цагареллі, Д. Юник й інші]. Пріоритетне значення у саморегуляції надавалося процесам самоконтролю та самокорекції. Ними доведено, що за порушення процесів саморегуляції у діяльності піаністів допускаються недоліки, оскільки від слухового самоконтролю та самокорекції залежить взаємозв'язок виконавських рухів і звучання. За їх переконаннями, якщо пануючими є звукове уявлення і активна слухова спрямованість на моторику, то тоді остання (моторика) підкоряється прагненням волі щодо творчого задуму, тобто: слуховий самоконтроль як чинник виконавських дій безпосередньо пов'язується зі слухо-моторними уявленнями, обумовлюється ними і коригується [25, 198-199; 28, 18-52; 40, 13-14; 170, 39-56; 212, 133-135; 222, 15-20; 237, 11 тощо]. Натомість, автоматизуються лише окремі рухи, які забезпечують свободу відтворення виконавських дій, полегшують слухове коригування звукових і рухових ліній [147, 52; 194, 10-60; 223, 99-105; 225, 142-144 тощо]. Концептуально-функціональний вектор каналів прямого та зворотного зв'язку в процесі музично-виконавської діяльності інструменталістів досліджувався лише Д. Юником. Стосовно специфіки роботи цієї складової самоконтролю, ним доведено наступне:

- під час гри від атрибутів контролю на вхід самоконтролю поступає інформація, котра, як правило, обмежується лише слухо-моторними ознаками (у ряді випадків до неї “вкраплюється” зорова й тактильна інформація, що доповнює властивості сигналів про виконавські рухи);

- інформація з виходу самоконтролю поповнюється певними рисами в результаті переробки двох інформаційних потоків – від складових, що контролюються, і від вторинних перцептивних образів;

- сумарний інформаційний потік більш якісний у виконавців, які використовують повноту вторинних перцептивних образів [230, 39-48, 147-161].

Отже, зазначена інформація щодо третього аспекту психолого-педагогічного дослідження самостійності особистості, де пріоритетного значення набувало вивчення прагнень до саморегуляції в умовах творчої діяльності, і гіпотетичне моделювання вихідних положень у теорію та методику музичного навчання з урахуванням специфіки виконавської діяльності інструменталістів надали підстави зазначити, що зміст поняття “виконавська самостійність” студентів музично-педагогічних факультетів, окрім визначених ознак (“самості”, розумової здатності до пошуків варіантів розв’язання творчих завдань, прояву волі у самореалізації власної діяльності, спроможності усвідомлення доцільності прийняття певних рішень, здатності до самооцінки сприйнятої інформації, спроможності її систематизації шляхом глибокої розумової переробки та переходу від системи зовнішнього управління до самоуправління), має відображати:

- інтегральну здатність до творчого втілення самостійно сформованих музичних образів;
- індивідуальну міру вираження музичних образів;
- соціальну або суб’єктивну значущість музичних образів, їх оригінальність і самобутність.

У кінці ХХ – на початку ХХІ століть наукова думка була спрямована на природничо-соціально-психологічне вивчення самостійності особистості як їх узагальненої властивості, що проявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці й почутті особистої відповідальності за власну діяльність (четвертий аспект дослідження проблеми). Пріоритетне значення у визначенні сутності цього феномена надавалося прагненню особи до самоактуалізації в системі духовно-культурних цінностей, усвідомленому цілеспрямованому розвитку індивідуальності, її власного характеру і здібностей. За дослідженнями О. Богоявленської [30, 116-120],

Н. Горлинської [62, 123-125], Е. Кучменко [109, 139-157], В. Мороза [133, 41-47] та інших науковців, зовнішньою реалізацією особистих цінностей розширюється соціокультурний простір, створюється індивідуальність відповідно до сенсів творчого розвитку і максимальної свободи. З цього приводу О. Богоявленська писала, що творчий розвиток індивідуальності народжується не всупереч зовнішній детермінації і не з неї, а як розкриття глибинних потенцій особи, як внутрішньо детермінована в даному сенсі вільна дія [30, 118-120]. У сучасній науці самостійність характеризується трьома факторами, а саме:

- сукупністю знань, умінь і навичок, якими володіє особистість;
- ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення;
- зв'язками з іншими людьми у процесі діяльності [60, 297; 107, 87-91; 128, 14-15; 135, 165-171; 219, 449 тощо].

Звичайно, зазначена інформація щодо інтерпретації науковцями кінця ХХ – початку ХХІ століть змісту самостійності особистості (четвертого аспекту її дослідження) і гіпотетичне моделювання вихідних положень у теорію та методику музичного навчання з урахуванням специфіки виконавської діяльності інструменталістів надали підстави зазначити, що зміст поняття “виконавська самостійність” студентів музично-педагогічних факультетів, окрім визначених ознак (“самості”, розумової здатності до пошуків варіантів розв’язання творчих завдань, прояву волі у самореалізації власної діяльності, спроможності усвідомлення доцільності прийняття певних рішень, здатності до самооцінки сприйнятої інформації, спроможності систематизації цієї інформації шляхом глибокої розумової переробки та переходу від системи зовнішнього управління до самоуправління), має відображати:

- прояв ініціативності і критичності у досягненні нових знань та у формуванні власного характеру й здібностей;
- адекватну самооцінку в процесі вирішення різноманітних проблем;

- почуття особистої відповідальності за власну діяльність;
- спрямованість до самоактуалізації у системі духовно-культурних цінностей;
- прагнення до усвідомленого розвитку творчої індивідуальності.

Натомість, слід наголосити на тому, що у психолого-педагогічній науці дослідження самостійності особистості не обмежувались лише чотирма вищезазначеними аспектами, де пріоритетне значення надавалося характеристикам особистості у досягненні внутрішньої свободи, властивостям інтелектуальної діяльності, прагненням до саморегуляції в умовах творчої діяльності та інтегральним ознакам системи духовно-культурних цінностей. Її вивчення здійснювалося і в інших аспектах, зокрема:

- форм прояву життєдіяльності суб'єктів, які визначають типи їх відношення до дійсності [52, 84-89; 73, 4-7; 77, 264-281; 94, 177-179; 99, 11-14; 167, 199-202; 236, 206-217 та інші];

- умов продуктивності самостійного мислення, спрямованого на виявлення новизни [70, 324-341; 83, 118; 103, 161-162; 146, 57-60; 185, 26-29 та інші];

- вольової та розумової діяльності як ознаки активності суб'єктів, їх здібності до пізнавального пошуку [30, 57-68; 42, 336-358; 189, 648-652; 198, 446-451 та інші];

- свідомої вмотивованості дій і їх стійкості до нівелювання зовнішніх впливів [17, 338-345; 41, 96-101; 82, 74-82; 115, 234 та інші];

- інтеграційних якостей особистості, спрямованих на вибір нового способу вирішення проблеми власними силами [16, 15; 67, 127-136; 108, 7-11; 226, 132-141 та інші];

- акцентуації у суб'єктів активності та ініціативності, спрямованих на самостійне розв'язання організаційних та пізнавальних завдань [49, 134-140; 69, 13; 76, 53-54; 116, 189-204; 173, 147; 174, 33 та інші] тощо.

Незалежно від наявності різних методологічних підходів до вивчення

самостійності особистості, науковці одностайно вказують не на вродженість означеного феномена та на наявність таких ознак, як творчість, оригінальність і самобутність [93, 48; 138, 350-351; 175, 172-173; 198, 306-317 та інші]. Не викликає сумніву й теза щодо інтегративності ознак самостійності особистості, цілісність якої забезпечується взаємозв'язком певних компонентів, зокрема: мотиваційним; змістовно-логічним; емоційно-вольовим; творчо-операційним; оцінно-рефлексивним [16, 11-15; 30, 20-22; 218, 18-23 та інші].

Мотиваційний (перший) компонент самостійності особистості забезпечує усвідомлення внутрішньої спонуки, спрямованої на оволодіння необхідними знаннями, уміннями та навичками. З цього приводу в працях І. Гринчук, Г. Когана, Є. Лібермана, С. Савшинського та інших визначних митців музичного мистецтва зазначається, що навчання гри на фортепіано завжди викликається певними мотивами [66, 161-163; 98, 25-33; 111, 9-12; 178, 53-67 тощо].

“Мотив” (від лат. *movere* – рухати, штовхати) характеризується як спонукальна причина дій і вчинків особистості, а мотивація – як сукупність спонукальних факторів, задля чого визначається її активність до діяльності [55, 119; 81, 6-8; 234, 164-166; 239, 241-250 тощо]. Мотиви є відносно стійкими рисами (проявами, атрибутами) особистості. Однак, мотивація – це не лише мотиви, а й ситуативні фактори (вплив різних людей, специфіка діяльності й ситуації тощо). На відміну від мотивів, останні (ситуативні фактори) належать до досить динамічних мінливостей, які впливають на особистість і її активність. Інтенсивність актуальної мотивації (що діє “тут і тепер”) залежить від дії її ситуативних детермінант (вимог та впливу інших людей, складності завдань тощо) та сили мотиву. Мотивація діяльності не вичерпується навіть сукупністю мотивів. У ній необхідно враховувати вплив факторів конкретної ситуації. Надмірна складність завдань, несприятливі умови призводять до зниження не лише мотивації, а й ефективності діяльності. Тому мотивація включає в себе сукупність усіх факторів (як

особистісних, так і ситуативних), які спонукають особистість до активних дій. “Кордони” мотиву простежуються між потребами та намірами. Це означає, що стимули не відносяться до складників мотиву, і, в той же час, він сам не входить до структури виконавської дії. Мотив скеровує лише стратегію діяльності. Тактика отримання потрібного результату формується вже після утворення наміру іншими психофізіологічними структурами та механізмами, що відповідають за його виконання. Встановлення таких “кордонів” надало змогу Ф. Гноболіну, С. Занюку, Є. Ільїну, О. Леонтьєву та іншим науковцям виявити, що мотиви складаються з потреб, “внутрішнього фільтру” та “цільового фільтру”. Потреби характеризуються усвідомленням як біологічної, так і соціальної необхідності чи змушеності.

Мікроструктура “внутрішнього фільтру” складається з:

- морального контролю, який декларується або приховується;
- оцінки зовнішньої ситуації з урахуванням умов досягнення мети та передбаченням наслідків діяльності;
- оцінки психофізіологічного стану, власних можливостей, знань, умінь, навичок, інтересів та нахилів.

“Цільовий фільтр” наповнюється:

- образами предметів, які задовольняють потреби;
- процесом задоволення потреб;
- опредметненою дією та “потребнісною” метою [59, 34-36; 81, 48-66; 90, 115-119; 110, 189-206 тощо].

Всі ці складові частини мотиву проявляються у свідомості суб’єктів у вербальній чи образній формі. У певних умовах діяльності спонукальним чинником може виступати один з компонентів будь-якого блоку. Структура мотиву як основи дії або вчинку багатоконпонентна, у ній найчастіше знаходять відображення декілька складників вищезначених блоків. У кожного конкретного мотиву структура будується на основі їх поєднання, що обумовлює прийняття певного рішення, тому простежується інваріантність її компонентів. Збіг зовнішньої структури мотиву в різних осіб не ототожнює

його зміст, оскільки у кожного суб'єкта є власні нахили, цінності, інтереси, індивідуальні оцінки ситуацій і можливостей, специфічні домінування потреб тощо. Образ мотивів зберігається не тільки в момент здійснення виконавських дій, але і після їх завершення [71, 75-76; 81, 21-35; 90, 125-127; 140, 219-224 тощо].

Отже, узагальнення та аналіз вищезначеної інформації щодо першого (мотиваційного) складника самостійності особистості надали змогу гіпотетично зазначити, що виконавська самостійність студентів музично-педагогічних факультетів має забезпечуватись усвідомленням внутрішньої спонуки, спрямованої на оволодіння необхідними знаннями, уміннями та навичками в процесі інструментальної підготовки, оскільки навчання гри на фортепіано завжди викликається певними мотивами.

Змістовно-логічний (другий) складник самостійності особистості сприяє оволодінню системою провідних знань, умінь та навичок. Саме вони, на думку Ю. Бабанського, Ф. Гоноболіна, С. Максименко, Н. Мойсеюка та інших науковців, служать основою для широких узагальнень і є стрижневою умовою продуктивності самостійного мислення, спрямованого на виявлення новизни. Втім, наявність таких знань, умінь і навичок забезпечує не лише змістовно-логічний складник самостійності особистості. Для їх набуття також необхідні й інші чинники, зокрема такі, як:

- аналіз новоприйнятої інформації та її зіставлення з раніше засвоєною інформацією з метою виділення істотної і відхилення другорядної;
- визначення причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами чи явищами та їх уявна систематизація на новому рівні;
- конкретизація, абстрагування та узагальнення сутності новостворених понять;
- знаходження найбільш раціональних шляхів вирішення самостійно виявленої проблеми;
- перенесення засвоєних знань і навичок в інші умови діяльності тощо [17, 55-83; 59, 78-89; 117, 279-293; 132, 209-217 та інші].

Отже, узагальнення та аналіз вищезначеної інформації щодо другого (змістовно-логічного) складника самостійності особистості надали змогу гіпотетично зазначити, що виконавська самостійність студентів музично-педагогічних факультетів має забезпечуватись оволодінням системою провідних знань, умінь та навичок для створення оригінальної інтерпретаційної моделі музичних творів у процесі інструментальної підготовки. Цей складник повинен спонукати студентів до інтелектуального розвитку завдяки активізації процесів мислення й творчого сприйняття змісту музичного матеріалу. Його дія мусить проявлятися як на початкових стадіях роботи над музичними творами (ознайомлення з музичною палітрою, самостійний підбір аналогій в інших видах мистецтв, віднайдення найбільш раціональних прийомів роботи над текстовими та виконавськими компонентами тощо), так і в процесі створення їх індивідуальної інтерпретаційної моделі (встановлення певної емоційної насиченості кожної мелодико-ритмічної лінії в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку, обґрунтування уявного емоційно-образного змісту, визначення динамічних співвідношень фраз, речень, періодів тощо).

Третій (емоційно-вольовий) складник самостійності особистості забезпечує дієвість творчого відношення до будь-якої діяльності. Завдяки спонукальній та гальмівній функціям вольового компоненту, підсилюється, зберігається чи стримується інтенсивність цілеспрямованих дій. Досягнення поставленої мети здійснюється мобілізацією вольових зусиль, спрямованих на оцінку ситуації, обрання засобів реалізації програм техніко-тактичних дій, прийняття рішень тощо. У психологічній науці виділяється два види вольових зусиль: мимовільні та довільні. Мимовільні вольові зусилля виникають під впливом певного сигналу, що йде від периферійної нервової системи. Вони бувають природжені і набуті. Орієнтувальні та захисні реакції відносяться як до природжених, так і до набутих, але фізіологічною основою перших виступають безумовні рефлекси, а других – умовні. Довільні вольові зусилля виникають у зв'язку з послідовним центральним корковим

подразником за наявності в корі великих півкуль головного мозку осередку оптимального збудження. Вони нерозривно пов'язані з відображенням мети і засобами її досягнення [44, 87-96; 55, 131-133; 72, 18-21; 150, 389-393; 163, 133-168 тощо].

Вродженими і набутими мимовільними вольовими зусиллями організм музикантів-інструменталістів у процесі всієї виконавської діяльності взаємодіє із зовнішнім середовищем. На відміну від них, довільні вольові зусилля мають такі ознаки:

- наявність усвідомлених мотивів;
- спрямованість на збереження, підсилення чи послаблення інтенсивності діючих емоцій;
- нерозривний зв'язок з мисленням і реалізацією текстових та виконавських компонентів музичного матеріалу [110, 193-201; 150, 394-399; 171, 182-211].

Емоційним компонентом самостійності особистості забезпечується активізація мислення через реакцію на новизну і мобілізацію енергетичних ресурсів організму. Їх емоційний стан характеризується двома векторами: емоційним переживанням змісту творчості і емоційним переживанням самого процесу творчості. Інтенсивність емоцій визначається не тільки силою дії, а й глибиною, яку науковці пов'язують з багатством і змістовністю внутрішнього “світу” індивідуумів. Поверховим емоціям властива короткочасність та нестійкість переживання відповідного відчуття. Глибоким, навпаки, тривалість та стійкість. Від знаку й інтенсивності емоцій залежить успіх педагогічної діяльності. Емоції “... можуть посилювати, а можуть і послаблювати психічну напруженість учнів, надавати їй позитивного або негативного характеру”, – зазначав І. Матюша [126, 58]. Емоція зароджується на основі співвідношення позитивних або негативних наслідків дії до потреби, яка складає її мотив та вихідне спонування. Саме це надало змогу науковцям виділити чотири групи емоцій, де до першої увійшли ті, які виникають ще до появи інформації про умови майбутньої

діяльності; до другої – пов'язані з формуванням мети; до третьої – котрі з'явилися безпосередньо в процесі виконання техніко-тактичних програм; до четвертої – викликані оцінкою проміжних результатів і формуванням нової програми та засобів її реалізації. У період діяльності особистості емоції виконують ряд функцій, зокрема:

- підтримують необхідний рівень активності дій;
- спонукають до пошуків закономірностей можливих предметних ситуацій у процесі досягнення мети;
- сприяють підготовці, реалізації та корекції техніко-тактичних дій [10, 68-93; 72, 7-52; 79, 110-116; 163, 133-178 тощо].

Емоції також регулюють адаптивну поведінку суб'єктів у процесі діяльності, оскільки позасвідомо оцінюють сприйняту інформацію, відчуття якої кодуються у формі суб'єктивних образів. Емоційна адаптація поведінки особистості здійснюється не лише через оцінювальну, а й ідеомоторну та синтезуючу функції. Якщо оцінювальна функція сприяє емоційному відображенню ситуації завдяки глибині та якісній своєрідності переживань, то ідеомоторна – упереджує результат дій в уяві. За допомогою синтезуючої функції чітко усвідомлюється ситуація навіть за умови її невизначеності [27, 168-169; 43, 80-90; 74, 78-86; 90, 300-315 тощо].

Отже, узагальнення та аналіз вищезначеної інформації щодо третього (емоційно-вольового) складника самостійності особистості надали змогу гіпотетично зазначити, що виконавська самостійність студентів музично-педагогічних факультетів має забезпечуватись дієвістю творчого відношення до всього процесу інструментальної підготовки, а саме:

- підсиленням, збереженням або стриманням інтенсивності цілеспрямованих виконавських дій;
- оцінкою ситуації;
- прийняттям рішень щодо доцільності застосування відібраних альтернатив при розв'язанні ускладнених завдань;
- обранням засобів реалізації програми техніко-тактичних дій.

Творчо-операційний компонент самостійності особистості (її четвертий складник) забезпечує індивідуально-творчі дії, які проявляються в умінні обґрунтовувати завдання і здійснювати раціональну організацію роботи, спрямовану на їх вирішення. У психолого-педагогічних дослідженнях С. Гайдая, С. Занюка, Л. Фестінгера, П. Якобсона та інших науковців виділяються дві складові творчо-операційного процесу, а саме: формування потреби на основі асоціацій, що одразу ведуть до появи уявлених взірців атрибутів контролю, і прагнення до дії. Сформовані потреби набувають спонукальної сили і стають реальними цілями для прийняття рішень як свідомого навмисного мотиваційного акту. Реалізація потреби, з одного боку, пов'язується з окресленням далеких перспективних цілей, а з іншого, – з вирішенням поставлених завдань. Постановка цілей, проміжних завдань – це потужний мотиваційний фактор подальшого вдосконалення результативності діяльності, яка здійснюється завдяки тому, що:

- трансформуються або анулюються прийняті рішення щодо відповідності отриманих результатів взірцям атрибутів контролю (один з неефективних способів досягнення мети, оскільки виникає потреба у збільшенні кількості спроб, котрі вимагають великих затрат часу та зусиль);

- надається вагомішого значення новоствореним в уяві властивостям, і підсилюється їх привабливість впливом нової інформації на реальну оцінку отриманих результатів (створюються умови для найефективнішого формування умінь та навичок) [51, 159-161; 81, 165-177; 201, 271-294; 234, 270-277 тощо].

Аналогічна позиція щодо видів спрямованості творчо-операційного процесу музичної діяльності виконавців простежується в працях Л. Арчажнікової, Л. Гусейнової, К. Змієвської, Л. Марковець, Я. Мільштейна та інших науковців, а саме:

- від формування потреб і мети до їх реалізації;
- від досягнутої результативності гри до її подальшого вдосконалення [13, 13-16; 68, 119-124; 87, 137-140; 122, 89-101; 129, 52-54 тощо].

Гіпотетично моделюючи вихідні положення психолого-педагогічних досліджень щодо творчо-операційного складника самостійності особистості в модель виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів з урахуванням специфіки їх інструментальної діяльності, слід зазначити, що цей складник має забезпечувати особистісно-творчі дії, спрямовані на:

- обґрунтування завдань і визначення цілей під час інструментальної підготовки;
- раціональну організацію самостійної роботи над музичними творами;
- створення індивідуальної інтерпретаційної моделі музичних творів та її реалізацію в період звітних виступів.

Оцінно-рефлексивним (п'ятим) складником самостійності особистості забезпечується усвідомлення результативності діяльності і критичність її аналізу завдяки здійсненню самооцінювання. Саме самооцінка виступає головним джерелом інформації в загальній структурі означеного феномена [11, 121-132; 164, 138-149; 219, 343 тощо]. Вона може здійснюватися суб'єктами як безпосередньо в ході процесу пізнання, так і по його завершенні, тобто: за першої умови самооцінюванню піддаються проміжні результати діяльності, а за другої – кінцеві. Рівнем самооцінки регулюються обов'язкові внутрішні нормативні стандарти, котрі можуть як заважати, так і сприяти перебігу діяльності. Особистісні стандарти регулюють поведінку індивідуальності не автоматично, а спрямуванням уваги на відповідні власні атрибути. Цей рівень залежить від ступеня адекватності самооцінки, адже індивіди здатні адекватно оцінювати власні якості та створювати на цій основі в уяві взірці атрибутів контролю.

Втім, у наукових дослідженнях кінця XX – початку XXI століть простежується інформація щодо можливої дії “ефекту неадекватності” при самооцінці сприйнятого матеріалу, яким детермінується зайвий вплив емоційної сфери та домінування фіксованої установки на процес самопізнання. З приводу першої детермінанти неадекватності

самооцінювання (зайвий вплив емоційної сфери на процес самопізнання) дослідники зауважили, що емоційні процеси в даному контексті є пізнавальними за своєю сутністю і тому виконують специфічну функцію, тобто: вказують на значущість певної події чи вчинку завдяки презентації у свідомості суб'єктів змісту предметної дійсності. Вони виступають у ролі мотивостворюючого фактору, виявляються безпосередньо “вплетеними” в інтимний механізм породження і здійснення самооцінки. Внутрішню єдність емоцій та самооцінювання відображено у змісті цих понять, де відношення до власного “я” віддзеркалюються лише з тією різницею, що в емоціях вона виступає у формі суб'єктивних переживань, а в самооцінці – у формі сигналу, який позначається відповідним знаком (позитивним або негативним) ще перед усвідомленим оцінюванням будь-якого стимулу, явища тощо. У результаті цього використовуються малоймовірні або навіть випадкові асоціації, котрі в неемоційному стані не підлягали активації. Сигнали, що викликають “негативні” емоції, подаються до тих пір, поки не буде виправлено ситуацію або знецінено їх значення. Стосовно другої детермінанти неадекватності самооцінювання (домінування фіксованої установки на процес самопізнання) експериментально доведено, що у ситуації з суперечливим особистісним змістом проходить актуалізація когнітивної або “захисної” позиції на хід самопізнання. Чим сильніше домінування установки на об'єктивне самопізнання, тим вищий ступінь адекватності самооцінювання, і чим сильніша установка на його захист, тим нижчий ступінь адекватності. Підвищення адекватності самооцінювання в умовах збільшення рефлексії особистості проходить лише в суб'єктів з домінуючою когнітивною установкою, що надає підстави наголошувати на керівному впливі таких установок на процес самопізнання в динаміці ступеня адекватності самооцінювання [85, 143-156; 134, 33-39; 168, 51-58; 201, 168-203; 230, 41- 45 тощо].

Отже, аналіз та узагальнення вищезначеної інформації щодо оцінно-рефлексивного (п'ятого) складника самостійності особистості надали

підстави гіпотетично зазначити, що виконавська самостійність студентів музично-педагогічних факультетів має забезпечуватись наявністю двох компонентів процесу самопізнання: неусвідомленого емоційного та усвідомленого логічного. Саме на цій методологічній основі експериментально доведено, що:

- на початковій стадії роботи над музичними творами доцільно застосовувати “зняття” лише проміжних результатів діяльності (це надає змогу постійно зіставляти отримані наслідки гри з уявленими вторинними образами і відшукувати механізми подолання розбіжностей);

- з автоматизацією дій слід поступово більше уваги приділяти усвідомленню емоційно оцінених кінцевих результатів діяльності, завдяки чому новоприйнята інформація інтегрується в цілісний образ (це вкрай необхідно для безпомилкового відтворення музичного матеріалу як у звичних, так і в емоціогенних умовах);

- на завершальній стадії роботи над музичними творами та в період безпосередньої підготовки до прилюдних виступів варто застосовувати тільки емоційне “зняття” кінцевих результатів, яке сприяє безпомилковому відтворенню необхідної інформації у звичних умовах (у разі потреби фрагменти музичного матеріалу можуть вибірково оброблятися з усвідомленим наданням емоційної оцінки проміжним результатам гри);

- під час сценічного виконання музичних творів необхідно усвідомлено здійснювати тільки емоційну оцінку кінцевих результатів діяльності і зовсім нівелювати “зняття” проміжних [230, 142-146].

Таким чином, вищевикладена інформація щодо багатоаспектного аналізу самостійності особистості у науково-методичній літературі свідчить про те, що цілісність загальної системи виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів утворюється взаємозв'язком мотиваційного, змістовно-логічного, емоційно-вольового, творчо-операційного і оцінно-рефлексивного компонентів та їх інтегративними властивостями. Виконавська самостійність майбутніх учителів музики

піддається розвитку у процесі інструментальної підготовки і забезпечує:

- 1) утворення оригінальної інтерпретаційної моделі музичних творів;
- 2) вдосконалення розумової здатності до пошуків варіантів розв'язання творчих завдань;
- 3) високу результативність виконавської діяльності.

Саме тому вбачалось за необхідне вивчити психолого-педагогічні особливості розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментальної підготовки.

1.2. Психолого-педагогічні особливості розвитку виконавської самостійності музикантів у процесі інструментальної підготовки

Педагогічна наука сьогодення спрямована на розробку ефективних методів підготовки конкурентоспроможних фахівців світового ринку освітніх послуг. Одним з досить важливих завдань професійної підготовки учителів музики є досконалість фортепіанної діяльності, завдяки якій розкриваються їх творчі особливості і формується духовний світ учнів. Гра на інструменті не може бути замінена відтворенням аудіозаписів будь-яких творів, адже живе виконання порівнюється Б. Асаф'євим, О. Гольденвейзером, К. Ігумновим, Л. Оборіним, А. Рубінштейном та іншими визначними митцями музичного мистецтва із захоплюючою розповіддю, де всі думки знаходяться у взаємозв'язку і впливають одна на одну. Саме тому Д. Кабалевський писав, що "... зі всіх умінь, якими повинен володіти вчитель музики, треба виділити гру на інструменті" [92, 27]. Інструментальна підготовка студентів музично-педагогічних факультетів потребує від них виконавської самостійності як під час формування інтерпретаційної моделі музичних творів, так і в процесі її прилюдної реалізації. Незалежно від того, що в теорії та методиці музичного навчання відсутня інформація стосовно змісту та структури цієї властивості інструменталістів, у працях Л. Котової, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Щолокової, Т. Юник та інших науковців простежуються

ідеї щодо цілеспрямованого розвитку їх виконавської самостійності. Втім, вказується на детермінацію даної властивості особистості як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками, котрі забезпечують послідовний рух від регламентації процесу оволодіння знаннями, уміннями й навичками до його самостійного творчого розуміння [105, 170; 142, 224-241; 144, 148-176; 173, 146-152; 228, 127-132; 232, 82-101 тощо]. Саме тому вбачалося за доцільне розглянути психолого-педагогічні особливості розвитку виконавської самостійності музикантів у процесі інструментальної підготовки.

Аналізуючи науково-методичну літературу з інструментальної підготовки музикантів-виконавців, а також майбутніх учителів музики, простежилися духовні й фізичні сфери розвитку їх виконавської майстерності, де діалектично поєднується інтерпретаційна спрямованість та формування професійних якостей. Завдяки інтерпретаційній спрямованості виховується:

- творче ставлення до процесу діяльності;
- потреба у сценічному самовираженні через реалізацію індивідуально створеної концепції звукової моделі музичних творів;
- відчуття емоційно-звукового впливу на слухачів.

У процесі оволодіння професійно-виконавськими якостями вдосконалюється сенсорно-перцептивна та емоційно-вольова сфери діяльності інструменталістів, а також артистизм (сценічне перевтілення, комунікативні, регулятивні, показові й сенсомоторні сценічні рухи). Звичайно, стихійно здійснюється і саморозвиток їх виконавської самостійності на основі знань, що поділяються на загальні (музично-виховні, музично-культурні) і спеціальні (музично-теоретичні, музично-історичні, музично-виконавські та музично-психологічні), умінь і навичок (комунікативних, перцептивних, рухових) [211, 311-317; 230, 182-183 тощо].

Найбільш обширний спектр засад розвитку виконавської самостійності у студентів музично-педагогічних факультетів під час інструментальної підготовки пов'язується із формуванням технічних навичок гри на

фортепіано та оволодінням музичним матеріалом [53, 81-87; 118, 61-62; 123, 85-99; 222, 27-59; 225, 179-180 тощо].

Технічна підготовка музикантів-інструменталістів досить часто межує не лише з віртуозністю, а і з детально продуманим планом виконання творів, оскільки недосконало “відточена” думка “жорстоко наказує” в період концертних виступів [123, 24]. Їх технічна оснащеність, навіть у вузькому розумінні цього поняття, сама по собі хоч і не надолужує відсутність самостійно сформованої оригінальної і самобутньої інтерпретаційної моделі музичних творів, проте все ж сприяє відтворенню необхідної інформації [230, 26]. У ряді науково-методичних праць вказується на м’язово-силові, часові, просторові та інформаційні складники виконавської техніки піаністів, де доводиться, що:

- м’язово-силові компоненти відображають не лише потужність звуків, а і їх якість (тембр, артикуляцію, динамічну рівність тощо);
- часові компоненти відображають швидкість гри, адже вона залежить від частоти ігрових рухів, тривалості одного окремо взятого руху та часу реагування на сигнал;
- просторові компоненти відображають управління, погодженість та відповідність музично-ігрових рухів доцільній траєкторії, де простежується їх міжм’язова і сенсомоторна координація;
- інформаційні компоненти відображають предметне значення атрибутів контролю [112, 24-82; 194, 87-143; 230, 26].

Звичайно, найважливішим показником виконавської техніки є частота ігрових рухів, оскільки виконання віртуозних творів чи пасажів вимагає їх максимальної кількості по відношенню до статичної часової величини. Досягненню максимальної швидкості гри сприяє підвищення лабільності нервових центрів, яке проходить завдяки тому, що:

- на початковій стадії засвоєння ритміки рухів сприймання зовнішніх подразників генерує імпульси збудження;
- з досягненням їх автоматизації нервові центри інструменталістів з

такою ж частотою генерують імпульси збудження без впливу зовнішніх подразників [211, 238-259; 222, 15-20; 225, 146-187 тощо].

При виконанні стрибків важливу роль відіграє швидкість одинарних рухів. Вона залежить як від оптимальної траєкторії руху, морфо-функціональних особливостей мотонейронів та м'язових волокон, так і від швидкості появи та зникнення імпульсів збудження в нервових центрах й мотонейронах. При зміні звукової палітри в умовах одночасного перекодування нотної стимуляції в слухо-рухові уявлення і їх технічної реалізації на інструментах реакція на сигнали ускладнюється процесом музично-виконавської діяльності. Просторовий компонент виконавської техніки відображає управління, погодженість та відповідність музично-ігрових рухів доцільній траєкторії, де простежується міжм'язова і сенсомоторна координація. Перший вид координує не лише узгодженість та пропорційність напруги і скутість окремих м'язів виконавського апарату піаністів під час гри, а й точність рухів; другий – сигнали слухо-моторної, зоро-моторної і тактильно-моторної модальностей. Для всіх інших складників інструментально-ігрової техніки майбутніх учителів музики інформаційний компонент є базовим, оскільки він не тільки відображає предметне значення атрибутів контролю, а й забезпечує ефективне управління кожним виконавським рухом окремо. Програмування рухових дій передбачає не лише ретельне визначення параметрів рухів (простору, швидкості, темпу, зусиль) і їх перебігу (черговості вступу м'язів у дію), а й передачу зразкової інформації для зіставлення у період виконання та отримання наслідків. При цьому важливого значення набуває зворотний зв'язок, сутність якого полягає в отриманні інформації про якість виконання рухових дій з метою внесення відповідних корекцій або їх призупинення, а також у формуванні моторної пам'яті [230, 27-28].

Таким чином, простежується думка, що одним з перспективних напрямків розвитку виконавської самостійності у студентів музично-педагогічних факультетів під час інструментальної підготовки має бути

усвідомлення та створення без допомоги з боку керівника (викладача) уявної моделі техніки гри на фортепіано з урахуванням м'язово-силового, часового, просторового та інформаційного компонентів. Втім, у музично-інструментальній підготовці студентів мистецької спрямованості подеколи надмірне значення в оволодінні будь-яким компонентом виконавської техніки надається генетичному фактору і недооцінюється позиція генезису. Звичайно, кожній особистості властивий певний кінцевий “максимум” технічної оснащеності. Натомість, цієї “межі” досягають далеко не всі інструменталісти [53, 64-93; 123, 85-98; 230, 28 тощо]. Остаточному розкриттю їх внутрішнього потенціалу, закладеного природою, сприяє взаємодія змістовно-логічного, емоційно-вольового, орієнтовно-операційного, оцінно-рефлексивного та мотиваційного компонентів виконавської самостійності майбутніх учителів музики, спрямованої на встановлення повної гармонійної рівноваги між слуховою сферою та моторикою [80, 15-16; 101, 264-269; 137, 17-18; 244, 121-122]. З приводу цілеспрямованого вдосконалення виконавської техніки інструменталістів у теорії та методиці музичного навчання рекомендується:

- “виключати” зайві рухи;
- укорочувати довгі рухи;
- знешкоджувати перерви між рухами (кожен попередній рух при досягненні побіжної техніки доцільно безупинно переводити в наступний);
- здійснювати рухи ритмічно, досягаючи звуків без глибокого занурення виконавського апарату (без глибокого занурення пальців до денця клавіш і без затримки на них під час виконання віртуозних творів та пасажів);
- заміщати незвичні або важкі рухи іншими, більш зручними, які відповідають специфіці психофізіологічного апарату виконавців;
- уникати зайвої напруги м'язів;
- досягати штрихової та артикуляційної рівності при виконанні віртуозних творів і пасажів [86, 44-46; 157, 95; 230, 28].

На необхідність розвитку виконавської самостійності інструменталістів при оволодінні матеріалом музичних творів вказували Л. Баренбойм [20, 231-234], Г. Нейгауз [139, 116-148], Т. Юник [232, 55-56] та інші науковці й визначні митці музичного мистецтва. За їх переконаннями, розвиток означеного феномена досягається не лише за умови відпрацювання різних варіантів їх інтерпретації, а й видозмінення масштабності звучання зі збереженням “ювелірного” інтонування мелодико-ритмічної лінії в гнучкому динамічно-фразовому розвитку. Ними висунуто тезу, що процес засвоєння матеріалу характеризується поетапністю або цілісністю роботи над музичними творами. Звичайно, таке його розмежування є умовним, тому в теорії та методиці музичного навчання простежується різна інтерпретація щодо виокремлення кількісних складників даного процесу і їх змістовного наповнення. Зокрема, Л. Баренбойм вважав, що процес роботи над музичними творами доцільно розмежовувати на два етапи, а саме: оволодіння матеріалом та його поглиблене художнє осмислення [20, 97]. Погоджуючись з такою позицією щодо кількості етапів у процесі засвоєння музичного матеріалу, Л. Гінзбург надавав їм іншого змісту. За його переконаннями, на першому етапі в уяві інструменталістів створюється звуковий образ, а на другому – здійснюється робота над деталями [48, 82-85]. Найбільш поширеною є концепція двох різнопланових типів роботи над музичними творами. За першого типу роботи над музичними творами весь процес оволодіння текстовими та виконавськими компонентами умовно розмежовується на окремі етапи, кожен з яких характеризується своєю особливою задачею та способом дій, а саме:

- на першому етапі започатковується створення інтерпретаційної моделі музичних творів сприйняттям сенсорно-перцептивних образів;
- на другому етапі здійснюється конкретизація складників цієї моделі оволодінням текстових та виконавських компонентів музичних творів;
- на третьому етапі вдосконалюється інтерпретаційна модель музичних творів інтеграцією складників у цілісний образ під час репетиційного

відтворення засвоєного матеріалу.

Другий тип роботи над музичними творами характеризується цілісністю процесу формування інтерпретаційної моделі музичних творів, тобто відсутністю його розмежування на окремі етапи. [230, 236].

За переконаннями В. Пустовіт, виконавська самостійність особистості розвивається під час будь-якого типу роботи над музичними творами завдяки трьом діалектично пов'язаним між собою процесам, які протікають у змішаній формі або паралельно один з одним, тобто:

- виникненню естетичних уявлень на основі ідейного розуміння твору, що характеризується упередженою захопленістю (антиципація) внутрішнього слуху звуковою палітрою і створенням “попереднього плану” інтерпретації;

- реалізації цих уявлень у звучанні через спеціальні дії виконавського апарату інструменталістів;

- порівнянню наслідків звучання із раніше створеними музично-естетичними уявленнями, де виявляється відповідність чи невідповідність реального звучання з припущеним [160, 126-141].

Дієздатність такої позиції підтверджується вихідними положеннями емоційної теорії когнітивного дисонансу, за якої спочатку в уяві суб'єктів створюються “взірці” майбутніх результатів діяльності, а потім завдяки зіставленню бажаних і реальних наслідків встановлюється відповідність чи розбіжність між ними. Якщо відсутність розбіжностей викликає задоволення (консонанс), то їх наявність – незадоволення (дисонанс). Хоча такий когнітивний дисонанс і дезорганізовує діяльність, котра призводить до їх появи, втім він сприяє позитивним змінам, спрямованим на її поліпшення. Ліквідація когнітивного дисонансу може здійснюватися тільки усуненням розбіжностей між визначеними і справжніми результатами діяльності завдяки досягненню нових необхідних наслідків або “підгонці” зразкових уявлень до дійсних показників. [90, 144; 151, 247-252; 201, 15-52; 234, 193 тощо].

У науково-методичній літературі простежуються засади розвитку

виконавської самостійності особистості під час інструментальної підготовки на основі власного управління процесом запам'ятовування музичного матеріалу. Воно здійснюється як завдяки стратегії збереження, пошуку й відтворення необхідної інформації в пам'яті, так і повторенню та образному уявленню [136, 50-55]. Сутність процесу стратегії збереження, пошуку й відтворення необхідної інформації полягає у порівнянні результатів зіставлення новосприйнятих стимулів з активованими слідами пам'яті, їх пізнанні та відтворенні. Т. Юник експериментально довела, що ефективність процесу управління запам'ятовуванням збільшується за умови, якщо:

- обсяг музичного матеріалу, призначеного для довільного заучування, допускає його безпомилкове програвання за першим повторенням;
- пріоритетне значення в послідовності заучування надається текстовим, а не виконавським компонентам музичних творів, оскільки перші складають основу для інтеграції всіх складників у цілісний образ;
- з кожним повторенням у текстових чи виконавських компонентах виявляється якомога більша кількість нових властивостей;
- джерелом створення та вдосконалення взірців атрибутів контролю виступають не лише сприйняті ознаки стимулів, а й когнітивна трансформація новосприйнятої інформації на основі віднайдення аналогій в побудові нотних чи звукових конфігурацій та зроблених висновків;
- визначеним для повторення фрагментам властиві закінчені або відносно закінчені музичні думки [232, 137-139].

У теорії та методиці музичного навчання повторення розглядається як неодноразове “відкрите” або “закрите” (уявне) відтворення інформації. Воно стає ефективним лише тоді, коли здійснюється відразу після сприйняття ознак стимулів з поступовим збільшенням проміжків часу між наступними повтореннями. Образним уявленням семантичні поняття репрезентуються аналогічно, як і сприйманням відповідного малюнку нотної чи звукової конфігурації. Такі уявлення формуються на основі вербально сприйнятої інформації або когнітивної трансформації віднайдених аналогій. Повнота та

швидкість їх формування залежить від спроможності інструменталістів у візуалізації семантичного матеріалу [211, 342; 212, 72-79; 232, 83-84 тощо].

Підтвердження достовірності вищевикладених положень стосовно ефективності управління процесами запам'ятовування простежується в працях Р. Аткинсона, Т. Греченка, С. Кисіля та інших психологів. За їх переконаннями, найбільша кількість інформації губиться на ранніх стадіях її запам'ятовування. Кожне повторення інформації поновлює відповідний слід пам'яті, і, таким чином, відстрочує його стирання та забезпечує утворення більш стійкої форми сліду. Формуванню більш сильного сліду сприяє спрямовування уваги лише на один елемент стимуляції та опора на існуючі сильні асоціації [15, 27-270; 95, 13-14 тощо]. Енграма стійкої форми сліду утворюється у два етапи. На першому з них формується нестійкий кшталт сліду, який утримується в пам'яті суб'єктів не більше декількох годин, і лише на другому він набуває стійкої форми, що може не змінюватися протягом тривалого часу [65, 63-68; 230, 75-76 тощо].

У психологічних дослідження кінця ХХ століття експериментально доведено існування двох способів формування стійкого сліду в пам'яті суб'єктів, де перший характеризується автоматичністю, а другий – їх довільним управлінням. Автоматичні процеси мають місце в тих випадках, коли стимули міцно пов'язуються з відповідними репрезентованими семантичними поняттями. Вони (автоматичні процеси утворення сліду в пам'яті) проходять паралельно і незалежно один від одного, тоді як керовані – здійснюються лише в рамках зазначеного обмеження і найчастіше ведуть до взаємного послаблення, тобто, виділення ознак стимуляції здійснюється в режимі керованого пошуку завдяки довільно спрямованій увазі. За переконаннями науковців, надійність відтворення необхідної інформації визначається:

- доступністю утворених стійких слідів пам'яті для репрезентації;
- тривалістю їх локалізації та пізнання;
- асоційованістю з ознаками відповідної стимуляції;

- характером упорядкування [95, 13-14; 110, 194-199; 115, 81 тощо].

За умови активації помилкових семантичних понять та їх репрезентації, процеси відтворення інформації загальмовуються, оскільки здійснюється пошук нових альтернативних варіантів. З цього приводу Р. Аткинсон писав: "... більш сильні, більш повні сліди легше відшукати і легше здобувати, якщо вони віднайдені" [15, 102]. Ефект інтерференції проявляється в різних формах і виникає з причин зміни сліду або його ослаблення наступною інформацією [15, 77; 65, 63-68; 89, 180-181 тощо].

У психологічній площині феноменологія музично-виконавської діяльності інструменталістів розглядається в аспектах емоційного відклику на музику, волі, уваги, пам'яті, уяви, мислення, мотивації, а також їх взаємозв'язку зі слуховими, зоровими, руховими уявленнями та процесами усвідомлення й інтуїтивності [50, 271-294; 57, 46; 86, 46-48; 191, 172-185; 193, 166-167 тощо]. Таку єдність створює робота специфічних центрів головного мозку. Слухові або зорові образи під впливом зовнішніх чи внутрішніх подразників приводять у дію ряд рефлексів рухових центрів. Нервові імпульси включаються в асоціативну систему, і, таким чином, автоматизують рефлекторний ряд. Втім, нервові імпульси завжди "беруть" свій початок від універсальної пізнавальної потреби в інформації про шляхи і способи досягнення мети. Всі пізнавальні потреби поділяються на два види: збереження і розвитку. Якщо потреби збереження задовольняються існуючим становищем явищ чи подій, то потреби розвитку передбачають безмежність їх розширення. Саме дієвість потреб збереження і розвитку породила дві основні форми емоцій – позитивні та негативні. Механізм збереження не потребує позитивних емоцій, він може працювати за рахунок лише негативних, де саме звільнення від "тяжкого стану" шляхом задоволення потреби вже є винагородою. Позитивні емоції – це інструмент потреб розвитку, тому їх важливість зростає пропорційно переходові до більш складних і вищих форм мотивацій [183, 52]. "Розвиток потреби як компонента самостійності пояснюється особливостями переходу від

усвідомлення мети, що виступає передумовою діяльності, до залучення засобів, за допомогою яких відбувається реалізація мети” – зазначала О. Хижна [209, 46]. Саме від величини потреби і вірогідності її задоволення залежить поява певної форми емоцій. Позитивні емоції свідчать про наближення виконання потреб, а негативні – навпаки, про їх віддалення. У суб’єктів природно здійснюється активізація бажань до максимізації (продовження, повторення, посилення) перших і мінімізації (призупинення, послаблення, уникнення) других. Вони здатні отримувати задоволення від подолання утруднень навіть за умови монотонної одноманітної діяльності на шляху до досягнення мети, що є найяскравішим показником їх волі. Втім, якщо позитивні емоції виникають у ситуації надлишку прагматичної інформації у порівнянні з раніше існуючим прогнозом під час миттєвого зрізу або в ситуації збільшення вірогідності досягнення мети, то негативні – як реакція на дефіцит інформації або відсутності такої вірогідності її досягнення. Позитивні емоції підсилюються:

- привабливістю діяльності;
- точністю та досконалістю результатів діяльності;
- наявністю високого рівня професіоналізму [183, 56-87].

Отже, в основі будь-якої емоції лежить потреба. Втім, в один і той же час може бути актуалізовано декілька потреб з різною вірогідністю їх задоволення, адже сенс будь-якої діяльності полягає не тільки в тому, щоб здобути бажаний результат. Він також простежується в отриманні задоволення від творчого підходу до самостійного розв’язання усвідомлених проблем тощо. Потреба в наявності високого рівня професіоналізму та потреба в подоланні перешкод на шляху до досягнення мети є самостійними за походженням, але обслуговують задоволення інших потреб. Зокрема, перша спонукає до самовдосконалення, а друга – до отримання найпривабливішої результативності діяльності. Якщо спонукальним чинником виступає не результат діяльності, а сам процес, перебіг якого викликає задоволення від активності, то це свідчить про наявність

процесуального компонента мотивації [81, 98-100]. Результативний складник мотивації, з одного боку, пов'язується з окресленням навіть далекої, але перспективної мети, а з іншого – з вирішенням проміжних завдань самої діяльності на шляху до її досягнення. Саме тому результативна мотиваційна установка відіграє провідну роль у детермінації мотивації, особливо якщо її процесуальний компонент (тобто процес діяльності) викликає негативні емоції. У цьому разі на перший план висуваються цілі та наміри, котрі визначають кінцеві і проміжні завдання діяльності, чим, в свою чергу, мобілізують енергетичний потенціал суб'єктів. За переконаннями С. Занюка, О. Запорожця, Є. Ільїна, Д. Узнадзе, П. Якобсона та інших науковців, усвідомлення конкретних проміжних цілей і завдань – це потужний мотиваційний фактор [81, 25-26; 82, 236-237; 90, 253-269; 197, 375-405; 234, 225-231 тощо].

Натомість, у теорії та методиці музичного навчання поки що не в повному обсязі використовуються досягнення психологічної науки зі всіх вищеперерахованих психологічних аспектів вивчення феноменології виконавської діяльності інструменталістів. Зокрема, не знайшли втілення ряд вихідних положень стосовно впливу мотивації на результативність діяльності. На нашу думку, їх аналіз сприятиме виявленню засад розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментальної підготовки, оскільки мотивація характеризується не як механічне поєднання мети з мотивами, а як продукт віддзеркалених процесів, ініційованих потребами, бажаннями та прагненнями, що виступають спонукальними факторами їх активності [110, 13; 197, 403; 234, 164-165 тощо].

Потреби як мотиваційне джерело вольової активності суб'єктів, за переконаннями Д. Юника, вважаються психічними регуляторами будь-якої діяльності. Якщо в бажаннях як усвідомлених переживаннях внутрішньої потреби мета дії тільки окреслюється і відображається проблематично, то у прагненнях вона (мета) набуває категоріального характеру, адже у

прагненнях вперше проявляються вольові зусилля, які залежать від рівня мотивації. Чим вища мотиваційна сила або чим більше чинників спонукають суб'єктів до діяльності, тим сильніших вольових зусиль вони схильні докладати для досягнення мети. “Хоча мотивація поряд зі здібностями, знаннями та навичками вважається одним з найважливіших факторів впливу на успішність їх діяльності, за її надмірної сили (перемотивації) збільшується рівень активності й напруження, внаслідок чого ефективність засвоєння та відтворення необхідної інформації погіршується” [230, 81]. У ряді наукових праць експериментально доведено, що в результаті збільшення мотиваційної сили якість діяльності спочатку покращується, а потім, після досягнення найвищих показників, поступово зменшується. Рівень мотивації, за якого демонструється найвища результативність діяльності, вважається оптимальним. Ця величина не абсолютна, вона залежить від взаємодії трьох факторів, а саме:

- індивідуальних особливостей особистості;
- складності завдань та суб'єктивної оцінки ймовірності успіху;
- привабливості зовнішніх та внутрішніх наслідків успіху [81, 210-217; 88, 133-136; 90, 297-315; 234, 222 тощо].

На жаль, поза увагою фахівців з теорії та методики музичного навчання залишилися питання визначення оптимального рівня мотивації та його впливу на розвиток виконавської самостійності студентів у процесі інструментальної підготовки. На нашу думку, встановлення таких оптимумів позитивно сприяло б удосконаленню означеного феномена, хоча психологічною наукою доведено, що вирішення цієї проблеми сильно ускладнюється нестатичністю оптимальності для кожного комплексу мотивів. Зокрема, для негативної мотивації оптимум буде одним, а для позитивної – іншим. Його величина нестатична навіть у різних видах схвалення: матеріальному, символічному, словесному тощо. З підвищенням мотиваційної сили зростають також інтенсивність зусиль і наполегливість у виконанні завдань. Натомість, зі збільшенням інтенсивності зусиль і

наполегливості кількісні та якісні характеристики досягнень покращуються не ідентично. Вищим рівнем мотивації при розв'язанні складних завдань, спрямованих на досягнення великої швидкості виконання будь-яких дій, удосконалюється кількісний аспект результативності, але не покращується якісний. Таким чином, при посиленні мотивації кількість і якість результатів діяльності можуть змінюватися у протилежних напрямках: кількість зростатиме – якість погіршуватиметься, і, навпаки, якість зростатиме – кількість погіршуватиметься. “Перемотивація” негативно відображається як на якісних, так і на кількісних показниках діяльності. Додаткове стимулювання достатньо мотивованих суб'єктів, які активно діють, призводить до “перемотивації” і порушення їх адаптивної поведінки. Така “перемотивація” здійснюється завдяки сумачі спонукальних мотивів або мотивів самоствердження [81, 214-220 тощо]. Вектор поведінки як інтеграл провідної потреби, стійко домінуючої в ієрархії мотивів будь-якої особистості, актуалізується миттєво створеною ситуацією. З цього приводу П. Сімонов писав: “... не свідомість сама по собі і не воля сама по собі визначають той чи інший вчинок, а їх здатність підсилити або послабити ту чи іншу з конкуруючих потреб. Таке підсилення реалізується через механізм емоцій, які ... залежать не тільки від величини потреби, а й від оцінки можливості її задоволення. Ставши домінуючою, потреба (практична домінанта) спрямовує діяльність інтуїції (надсвідомості) на пошук оптимального рішення проблеми, на пошук такого виходу зі створеної ситуації, який відповідав би задоволенню цієї домінуючої потреби” [183, 194]. Якщо провідна потреба настільки сильна, що може автоматично “подавити” ситуативні домінанти, то вона раптово мобілізує резерви підсвідомості і спрямовує діяльність на своє задоволення. Боротьба мотивів тут практично відсутня, і пріоритетна потреба безпосередньо трансформується у практичну домінанту. Формування практичної домінанти ускладнюється за умови наближеної рівності інтенсивності дії пріоритетної і ситуативної домінант і наявності конфлікту між ними. Відсутність

практичної домінанти призводить до:

- пріоритетності ситуативних (другорядних) домінант;
- відхилення від “намічених” шляхів досягнення мети;
- втрати сенсу у здобутті бажаного результату і в отриманні задоволення від нього [183, 195].

У теорії та методиці музичного навчання зовсім відсутня інформація стосовно створення “перемотивації” сумациєю різних мотивів та її впливу на розвиток виконавської самостійності студентів під час інструментальної підготовки. Натомість, на нашу думку, поглиблене вивчення цих ідей у практичній діяльності студентів музично-педагогічних факультетів під час інструментальної підготовки могло б скласти методологічну основу подальшого дослідження обраної проблеми.

Оптимум мотивації залежить також від складності завдань (другий закон Єркаса-Додсона). Для найкращого виконання складного завдання необхідна слабша мотивація. “Надмірна – не викликає порушень поведінки і зниження ефективності діяльності при виконанні легких завдань, але така небезпека виникає в разі їх ускладнень” [81, 215-217]. Складність завдань залежить від утруднень відтворення вербальних та моторних дій. У психологічній науці складні завдання розглядаються відповідно до стереотипності відтворення раніше завчених дій, координації або реалізації операцій у нестатичних умовах з наявністю відповідних способів реагування на їх видозмінення та творчої активності й пошуків нових оригінальних рішень. Завдання вважаються ускладненими за умови:

- наявності в одній дії великої кількості розрізнених елементів;
- застосування надмірних вольових зусиль при розпізнанні елементів дії або ледь помітної різниці навіть однієї її складової;
- обмеження часовим лімітом координації дії чи її елементів;
- застосування опосередкованих, абстрактних і складних розумових операцій [18, 234; 105, 62-64; 230, 57-58 тощо].

Лише деякі ідеї щодо специфіки відтворення ускладнених завдань

знайшли своє відображення в теорії та методиці музичного навчання. Зокрема, Л. Котова довела, що ускладнені завдання при виконанні віртуозних творів та пасажів загальмовують темп чи швидкість гри, оскільки дефіцит часу зменшує психологічні можливості для пошуку та активації необхідних слідів у пам'яті інструменталістів. Часовий ліміт також утруднює злагодженість відтворення виконавських рухів моторною сферою та координацію дій або їх елементів [105, 171]. Натомість, поза увагою науковців з музичної дидактики залишилися питання розвитку виконавської самостійності студентів під час інструментальної підготовки на основі створення оптимальної мотивації з урахуванням складності завдань. На нашу думку, встановлення таких оптимумів могло б позитивно вплинути на розробку методичних засад розвитку означеного феномена, адже детермінацією вирішення ускладнених завдань виступає позитивне сприйняття особистої компетентності (віра у власні можливості). Чим сильніша впевненість у власних потенційних можливостях, тим наполегливіше долаються утруднення на шляху до мети. Досягнення низьких показників – це результат відсутності здібностей або браку впевненості в собі. Суб'єкти високого рівня “відчуття” власної компетентності ставлять перед собою вищі цілі, ніж низького, і докладають більше зусиль для їх досягнення. На почуття компетентності впливають такі фактори, як:

- успішність виконання попередніх завдань (досвід успіхів та невдач);
- вікаріальне наочіння (спостереження за іншими);
- вербальне переконання [81, 194-195 тощо].

Досвід успішної діяльності (перший фактор) позитивно позначається на відчутті компетентності, і, навпаки, надзвичайно негативний вплив на неї справляють невдачі, що сталися на попередньому етапі діяльності. Втім, за умови усвідомлення суб'єктами своїх невдач з причин перевтоми, їх негативний вплив зменшується, але пояснення цього недостатністю докладених зусиль призводить до формування відчуття безпорадності й знижує самооцінку. Вікаріальне наочіння (другий фактор) є важливим

джерелом віри у власні можливості, хоча воно справляє не такий сильний вплив на почуття компетентності, як досвід попередніх успіхів. Вербальне переконання (третій фактор) – найбільш ефективне, коли існують певні “докази” можливої успішної діяльності. Необачна інформація негативного характеру стосовно здібностей суб’єктів може їх миттєво демотивувати [18, 210-211; 81, 153-178; 90, 178-180 тощо].

Про взаємозв’язок між відчуттям впевненості у власних можливостях і успішністю діяльності писали С. Мальцев [120, 81], Г. Нейгауз [139, 34-38], Б. Теплов [193, 42-63] та інші визначні науковці й виконавці. Втім, поза їх увагою залишилися питання щодо визначення оптимальної мотиваційної сили на основі дії вищеперерахованих факторів компетентності. На нашу думку, тут міститься цінна інформація для віднайдення ефективних засобів розвитку виконавської самостійності студентів під час інструментальної підготовки.

Корекція мотиваційної сили, за сучасними психологічними дослідженнями, здійснюється також завдяки усвідомленню інформаційного “потіку” стимульного поля. Такий “потік” С. Занюк, Є. Ільїн, В. Колесніков та О. Леонтьєв охарактеризували цілковитою самовіддачею процесу діяльності. Він залежить від співвідношення між отриманою інформацією і запрограмованою функціональною моделлю. Зокрема, деяка допустима (оптимальна) неузгодженість між отриманою інформацією і запрограмованою функціональною моделлю викликає інтерес та стимулює пошукову активність суб’єктів, завдяки чому створюються умови для успішної діяльності. Занадто великою розбіжністю між цими показниками вона спотворюється або зовсім призупиняється, тобто мотиваційна сила детермінується оцінкою не лише власних можливостей, а й ситуації. У процесуальній мотивації особливе значення належить вольовим компонентам. Це пояснюється тим, що уявлені образи очікуваних результатів набувають спонукальної сили і стають реальними цілями, на які спрямовуються виконавські дії [81, 16-18; 90, 80-85; 102, 71-76; 110, 189-205

тощо].

У теорії та методиці музичного навчання простежується інформація щодо взаємозалежності переживання “потоків” стимульного поля і співвідношення виконавських можливостей та складності завдань. Якщо виконавські можливості інструменталістів значно перевищують складність завдань, то виникає нудьга, а в протилежному випадку з’являється тривога. Незначне перевищення складності сприяє створенню сприйнятливих умов для оптимізації переживання інформаційного “потоків” [105, 62-64, 171]. Втім, поза увагою науковців з музичної дидактики залишилися питання стосовно впливу процесуальної мотивації на розвиток виконавської самостійності студентів мистецької спрямованості. На нашу думку, вони заслуговують на поглиблене вивчення у практичній діяльності інструменталістів, оскільки можуть скласти методологічну основу подальшого дослідження обраної проблеми.

Таким чином, узагальнюючи всю вищевикладену інформацію стосовно психолого-педагогічних особливостей розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики під час інструментальної підготовки, слід зазначити:

1) теорія та методика музичного навчання має певні надбання щодо значення та ролі виконавської самостійності особистості в інструментальній підготовці до професійної діяльності;

2) поза увагою науковців залишилися питання специфіки цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності студентів мистецьких факультетів вищих навчальних закладів освіти в процесі інструментальної підготовки утворенням інтерпретаційної моделі музичних творів та її реалізацією в умовах прилюдних виступів із застосуванням лише оптимальної мотиваційної сили;

3) ідеї щодо створення оптимальної мотиваційної сили потребують не лише творчого моделювання в теорію та методику музичного навчання, а й експериментальної перевірки дієздатності кожної з них в умовах практичної

діяльності майбутніх учителів музики, чим зумовлюється необхідність у діагностиці сформованості виконавської самостійності студентів і виявленні інноваційних методів її розвитку під час інструментальної підготовки.

Висновки до першого розділу

У першому розділі дисертації викладено теоретичні основи дослідження проблеми розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментальної підготовки.

1. Самостійність особистості науковцями розглядається в аспектах внутрішньої свободи; інтелектуально-творчої діяльності; духовно-культурних цінностей; саморегуляції; форм прояву життєдіяльності суб'єктів, які визначають типи їх відношення до дійсності; умов продуктивності самостійного мислення, спрямованого на виявлення новизни; вольової та розумової діяльності як ознаки активності суб'єктів, їх здібності до пізнавального пошуку; свідомої вмотивованості дій і їх стійкості до нівелювання зовнішніх впливів; інтеграційних якостей особистості, спрямованих на вибір нового способу вирішення проблеми власними силами; акцентуації у суб'єктів активності та ініціативності, спрямованих на самостійне розв'язання організаційних та пізнавальних завдань.

2. Узагальнення досягнень науковців у галузі теорії та методики музичного навчання надали змогу виокремити з багатоаспектних досліджень самостійності особистості питання розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментальної підготовки для поглибленого вивчення. Гіпотетичним моделюванням вихідних положень з філософії освіти, в яких обґрунтовується сутність самостійності особистості, у теорію та методику музичного навчання з урахуванням специфіки інструментальної діяльності майбутніх учителів мистецької спрямованості доводиться, що саме від “виконавської самостійності” залежить результативність відтворення необхідної інформації

на основі втілення у процес власної діяльності самостійно сформованої в уяві її творчої моделі. У психолого-педагогічній науці та мистецтвознавстві відсутня інформація щодо змісту, структури та основних ознак цього феномена.

3. Аналіз праць з педагогіки, психології та мистецтвознавства надав змогу трактувати “виконавську самостійність” студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментальної підготовки не як вроджену, а набуту їх інтегральну властивість, що сприяє високій результативності відтворення необхідної інформації на основі творчого втілення у процес власної діяльності самостійно сформованої, оригінальної і самобутньої інтерпретаційної моделі музичних творів. Структуру означеного феномена складають мотиваційний, змістовно-логічний, емоційно-вольовий, творчо-операційний та оцінно-рефлексивний компоненти, дія яких спрямовується на самооцінку, самоконтроль, самокорекцію сприйнятої інформації та на її систематизацію шляхом глибокої розумової переробки за відсутності безпосереднього постійного управління ззовні. Визначальними ознаками виконавської самостійності майбутніх учителів музики під час інструментальної підготовки є:

- висока результативність діяльності та почуття особистої відповідальності за неї;
- оригінальність та самобутність інтерпретаційної моделі музичних творів;
- прояв волі у самореалізації власної діяльності;
- спроможність усвідомлення доцільності прийняття певних рішень;
- здатність до адекватної оцінки сприйнятої інформації і її систематизації шляхом глибокої розумової переробки та переходу від системи зовнішнього управління до самоуправління;
- вияв ініціативності і критичності в досягненні нових знань та у формуванні власного характеру й здібностей;
- адекватна самооцінка у процесі вирішення різноманітних

виконавсько-інтерпретаційних проблем;

- спрямованість до самоактуалізації в системі духовно-культурних цінностей;

- прагнення до усвідомленого розвитку творчої індивідуальності.

4. У результаті вивчення науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми встановлено, що теорія та методика музичного навчання має певні напрацювання в аспекті розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики під час інструментальної підготовки. Втім, подальшого вивчення у практичній діяльності студентів мистецьких факультетів вищих навчальних закладів освіти потребують питання стосовно залежності означеного феномена від:

- стимуляції пошукової активності під час інструментальної підготовки й формування інтересу до уявного створення самобутньої інтерпретаційної моделі музичних творів;

- емоційного підкріплення в посиленні мотивації до діяльності як під час роботи над музичними творами, так і у процесі їх виконання;

- оптимальної форми підкріплення спонукальних мотивів з метою досягнення бажаної виконавської самостійності;

- застосування внутрішньої організації процесуальної мотивації у процесі роботи над музичними творами та їх підсумковому виконанні;

- впливу неузгодженості між отриманою інформацією і запрограмованою функціональною моделлю на формування інтересу та стимуляцію пошукової активності;

- оптимальної мотиваційної сили на різних стадіях музично-інструментальної підготовки з урахуванням складності завдань;

- визначення оптимальної мотиваційної сили на основі попереднього досвіду, вербального переконання та суб'єктивної оцінки ймовірності успіху;

- “перемотивації” виконавців під час прилюдних виступів на основі сумації різних мотивів.

5. Втілення вищевикладених ідей в теорію та методіку музичного

навчання потребує не лише їх творчого моделювання, а й експериментальної перевірки дієздатності кожної з них в умовах практичної діяльності майбутніх учителів музики, чим зумовлюється необхідність у діагностиці сформованості виконавської самостійності студентів і виявленні інноваційних методів та прийомів її розвитку під час інструментальної підготовки.

РОЗДІЛ 2
ДІАГНОСТУВАЛЬНО-ПОШУКОВА РОБОТА
З РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ
СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ
У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Стан сформованості виконавської самостійності у студентів мистецьких факультетів вищих педагогічних навчальних закладів

Вивчення стану сформованості виконавської самостійності у студентів музично-педагогічних факультетів вимагало визначення, перш за все, її критеріїв та показників, за якими діагностуються ці критерії. Саме це і склало зміст другого завдання дослідження обраної проблеми. У результаті аналізу сутності виконавських умінь та навичок, що розвиваються на основі визначальних ознак означеного феномена, було виокремлено два його критерії.

Першим критерієм виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі їх інструментальної підготовки є ступінь досконалості відтворення об'єктивних ознак тексту музичних творів, який визначається за показниками:

- точність відтворення звуковисотних нотних позначень авторського тексту музичних творів;
- точність відтворення метро-ритмічних нотних позначень авторського тексту музичних творів;
- технічна досконалість відтворення матеріалу музичних творів;
- цілісність інтерпретації музичних творів.

Другим критерієм виступає міра здатності студентів до суб'єктивно-творчого розкриття змісту об'єктивних ознак тексту музичних творів у процесі створення їх самобутньої та оригінальної інтерпретаційної моделі під час інструментальної підготовки. За показники цього критерію було взято:

- наявність відчуття мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-

фразовому розвитку;

- захоплення реалізацією уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів;

- креативність побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку.

При визначенні всіх показників розроблених критеріїв виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментальної підготовки ми керувались спроможністю математичного оцінювання означеного феномена їх кількісним відображенням без спеціально створених технічно-вимірювальних засобів. Втім, останній показник другого критерію (креативність побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку) оцінювався за спеціальною системою дзеркальної форми, де найкращі результати при виконанні кожного твору прирівнювались до нульової позначки інших показників, а саме:

- прояв змістової, емоційної та динамічної креативності у побудові мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку прирівнювався до відсутності недоліків;

- прояв змістової та емоційної креативності у побудові мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку прирівнювався до допущення 1 недоліку;

- прояв змістової та динамічної креативності у побудові мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку прирівнювався до допущення 2 недоліків;

- прояв емоційної та динамічної креативності у побудові мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку прирівнювався до допущення 3 недоліків;

- прояв змістової креативності у побудові мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку прирівнювався до допущення 4 недоліків;

- прояв емоційної креативності у побудові мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку прирівнювався до допущення 5 недоліків;

- прояв динамічної креативності у побудові мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку прирівнювався до допущення 6 недоліків;
- абсолютна відсутність креативності побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку прирівнювався до допущення 7 недоліків.

Подальше вивчення стану сформованості виконавської самостійності у студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти вимагало уточнення класифікації рівнів означеного феномена та їх змістовного наповнення. Вважалося за доцільне класифікувати такий стан за системою, де виокремлюються зразковий, достатній, середній, низький та дуже низький рівні сформованості виконавської самостійності у студентів під час інструментальної підготовки, які різняться між собою кількістю допущених кожним із них недоліків відповідно до показників визначених критеріїв. Зразковий рівень встановлювався при відсутності недоліків за запропонованими показниками кожного критерію. Достатній рівень окреслювався за умови допущення не більше шести недоліків, виключаючи порушення “цілісності виконання музичного твору”. Середній рівень визначався допущенням від семи до дванадцяти недоліків за будь-якими показниками, окрім “цілісності виконання музичного твору”. Низький рівень вирізнявся незавершеним виконанням одного музичного твору або допущенням від тринадцяти до вісімнадцяти недоліків за будь-якими іншими показниками. Дуже низький рівень встановлювався за умови незавершеного виконання більш ніж одного музичного твору або при допущенні дев’ятнадцяти чи більше недоліків за іншими показниками запропонованих критеріїв.

Таким чином, при розробці рівнів інструментально-виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів вищих закладів освіти одне порушення цілісності відтворення матеріалу умовно прирівнювалося до вісімнадцяти недоліків, допущених за іншими показниками визначених критеріїв.

У результаті вивчення теоретичних основ дослідження обраної проблеми постало завдання з'ясувати доцільність використання деяких ідей психологічної науки щодо процесуальної мотивації, її підкріплення та сили дії в розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів під час інструментальної підготовки. На основі змісту цих ідей було обґрунтовано запитання анкет закритого типу. Враховуючи специфіку музично-виконавської діяльності інструменталістів і ту особливість, що відповіді даватимуться студентами відразу по завершенні виступів, для зручності та заохочення дбайливого відношення респондентів запитання розподілялися на три прості анкети дихотомічного типу. Так, для з'ясування доцільності використання в інструментальній підготовці майбутніх учителів музики ідей стосовно емоційного підкріплення, його оптимальної форми в підсиленні мотивації до діяльності та застосування внутрішньої організації процесуальної мотивації як під час роботи над музичними творами, так і у процесі їх виконання з метою досягнення бажаної виконавської самостійності, нами розроблено шість запитань, які увійшли до анкети №1 (дод. А.1), а саме:

1. Чи отримували Ви задоволення від процесу роботи над музичними творами, що виконувались сьогодні?
2. Чи отримували Ви сьогодні задоволення безпосередньо від процесу прилюдної інтерпретації музичних творів?
3. Чи впливали на Вашу наполегливість та інтенсивність роботи над музичними творами схвалення викладача чи інших студентів?
4. Чи стимулювала Вашу наполегливість та інтенсивність роботи над музичними творами соціально-матеріальна винагорода за результативність діяльності (премія, стипендія, престиж, увага з боку особисто значущих суб'єктів тощо)?
5. Чи впливало на Вашу наполегливість та інтенсивність роботи над музичними творами відчуття позитивної динаміки у формуванні виконавської майстерності?

6. Чи самопідкріплювали Ви мотивацію в процесі роботи над музичними творами уявним створенням умов сьогоdnішнього прилюдного виступу?

Для перевірки дієздатності ідеї щодо впливу неузгодженості між отриманою інформацією і запрограмованою функціональною моделлю на формування інтересу та стимуляцію пошукової активності майбутніх учителів музики було обґрунтовано зміст сьомого запитання (дод. А.1) анкети №1 (Чи вдалося Вам реалізувати під час прилюдного виступу всі підготовлені деталі інтерпретаційної моделі музичних творів?). З метою запобігання найменшого психічного та фізичного перевантаження респондентів після виступів до змісту першої анкети більше ніяких запитань не включалося.

Виявлення залежності виконавської самостійності майбутніх учителів музики на різних стадіях інструментальної підготовки з урахуванням складності завдань від оптимальної мотиваційної сили здійснювалось завдяки шести наступним запитанням:

1. Чи отримували Ви задоволення на початковій стадії роботи над складними епізодами музичних творів (технічними чи інтелектуальними), які виконувалися сьогодні, безпосередньо від самого процесу гри?

2. Чи отримували Ви задоволення від роботи над складними епізодами музичних творів (технічними чи інтелектуальними), які виконувалися сьогодні, в період автоматизації виконавських дій?

3. Чи отримували Ви сьогодні задоволення від процесу прилюдного відтворення складних епізодів музичних творів (технічних чи інтелектуальних)?

4. Чи зменшували Ви силу мотивації на початковій стадії роботи над складними епізодами музичних творів (технічними чи інтелектуальними), які виконувалися сьогодні?

5. Чи зменшували Ви силу мотивації при роботі над складними епізодами музичних творів (технічними чи інтелектуальними), які

виконувалися сьогодні, в період автоматизації виконавських дій?

6. Чи зменшували Ви сьогодні силу мотивації в період прилюдного відтворення складних епізодів музичних творів (технічних чи інтелектуальних)?

Саме ці запитання заповнили зміст анкети №2 (дод. А. 2). Третю анкету (дод. А. 3) було присвячено з'ясуванню доцільності використання у цілеспрямованому розвитку інструментально-виконавської самостійності студентів віднайдених у психологічній літературі ідей щодо: визначення оптимальної мотиваційної сили на основі попереднього досвіду, вербального переконання та суб'єктивної оцінки ймовірності успіху; “перемотивації” під час прилюдних виступів на основі сумації різних мотивів.

Перша ідея відображалась у п'яти запитаннях анкети №3, а саме:

1. Чи отримали Ви задоволення від попереднього прилюдного виступу?
2. Чи очікували Ви сьогодні отримати задоволення від прилюдного виступу?

3. Чи були Ви впевнені в успішності сьогоднішнього прилюдного виступу?

4. Чи підкріплювала Вашу мотивацію в процесі роботи над музичними творами позитивна енергія від минулих вдалих прилюдних виступів?

5. Чи спрямовували Ви позитивну енергію від минулих вдалих сценічних виступів на процес сьогоднішньої прилюдної інтерпретації музичних творів?

Для виявлення залежності виконавської самостійності майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки від другої вищезначеної ідеї (їх “перемотивації” під час прилюдних виступів на основі сумації різних мотивів) було розроблено (дод. А. 3) такі два останні запитання анкети №3, як:

6. Чи наполегливо й інтенсивно Ви працювали над музичними творами протягом всього семестру?

7. Чи наполегливіше й інтенсивніше Ви працювали над музичними

творами безпосередньо з наближенням терміну прилюдного виступу?

Наступним кроком проведення діагностики сформованості виконавської самостійності у студентів музично-педагогічних факультетів під час інструментальної підготовки було уточнення кількісного та якісного складу репертуару. Вбачалось за доцільне враховувати програмні вимоги з основного інструменту мистецьких факультетів вищих закладів освіти, тобто встановлювати стан сформованості означеного феномена при виконанні чотирьох різнохарактерних музичних творів під час певних форм звітності (підсумкове заняття, залік та екзамен). З метою досконалого вивчення питання проводилися контрольні виміри показників виконавської самостійності у студентів різної майстерності гри на музичних інструментах. Констатувальним експериментом було охоплено студентів-піаністів мистецьких факультетів вищих навчальних закладів освіти України під час проведення Всеукраїнських олімпіад та Міжнародних фестивалів слов'янської фортепіанної музики, а також студентів-інструменталістів (акордеоністів, баяністів та піаністів) третіх і п'ятих курсів Бердянського й Мелітопольського педагогічних університетів. Загалом у цьому експерименті брали участь 314 виконавців, які розподілялися на групи відповідно до форми звітності та курсу навчання у вищому закладі освіти, зокрема:

перша група – 142 студенти третіх та п'ятих курсів факультету мистецтв та художньої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету (84 – 3 курс і 58 – 5 курс);

друга група – 94 студенти третіх та п'ятих курсів факультету естетичного та фізичного виховання Бердянського державного педагогічного університету (56 – 3 курс і 38 – 5 курс);

третья група – 34 учасники Міжнародного фестивалю слов'янської фортепіанної музики, що проводився у м. Мелітополі;

четверта група – 44 учасники Всеукраїнських студентських олімпіад, які проводилися на базі Одеського та Мелітопольського державних педагогічних університетів.

Діагностика сформованості виконавської самостійності у практичній діяльності студентів третіх-п'ятих курсів на базі державних педагогічних університетів м. Мелітополя та м. Бердянська здійснювалась упродовж 2006-2007 років; в учасників Міжнародних фестивалів “Слов’янська фортепіанна музика”, що проводилися у м. Мелітополі – упродовж 2006-2007 років; в учасників Всеукраїнської студентської олімпіади, яка проходила на базі Одеського державного педагогічного університету – у березні 2006 року; в учасників Всеукраїнської студентської олімпіади, яка проходила на базі Мелітопольського державного педагогічного університету – у березні 2007 року.

Результати контрольних замірів виконавської самостійності у студентів першої групи викладено в таблицях 2.1 та 2.2.

Таблиця 2.1

Результати контрольних замірів виконавської самостійності
у студентів першої групи

Студенти		Результативність діяльності за показниками ВС						
к-сть	курс нав-ня	не-текст. ноти	метр.-ритм. нед-ки	тех-нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто-націй	захоп. інтер-прет.	креат. інто-націй
84	3	106	157	168	17	114	98	126
58	5	48	76	79	3	69	43	51

Під час прилюдних виступів у студентів першої групи було зафіксовано (див. табл. 2.1) таку кількість недоліків за показниками розроблених критеріїв:

- 154 похибки у відтворенні звуковисотних нотних позначень авторського тексту музичних творів (106 – 3 курс і 48 – 5 курс);
- 233 похибки у відтворенні метро-ритмічних нотних позначень авторського тексту музичних творів (157 – 3 курс і 76 – 5 курс);
- 247 технічних недоліків у відтворенні матеріалу музичних творів (168

– 3 курс і 79 – 5 курс);

- 20 порушень цілісності інтерпретації музичних творів (17 – 3 курс і 3 – 5 курс);

- 183 недоліки відчуття мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку (114 – 3 курс і 69 – 5 курс);

- 141 відхилення уваги від реалізації уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів (98 – 3 курс і 43 – 5 курс);

- 177 недоліків у креативності побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку (126 – 3 курс і 51 – 5 курс).

Таблиця 2.2

Рівні сформованості виконавської самостійності
у студентів першої групи

Студенти		Рівні ВС				
к-сть	курс навч.	зразковий	достатній	середній	низький	д. низький
84	3	0 (0%)	0 (0%)	29 (34,5%)	43 (51,2%)	12 (14,3%)
58	5	0 (0%)	2 (3,4%)	25 (43,1%)	24 (41,4%)	7 (12,1%)

Наявність цих кількісних даних за кожним показником розроблених критеріїв виконавської самостійності під час інструментальної підготовки надала змогу констатувати, що стан її сформованості у студентів першої групи є незадовільним (див. табл. 2.2), адже:

- ніхто з виступаючих перед комісією не зумів досягти зразкового рівня виконавської самостійності (0%);

- лише 2 випускники (3,4%) продемонстрували достатній рівень означеного феномена;

- середнього рівня виконавської самостійності досягли 29 студентів третього курсу (34,5%) та 25 – п'ятого (43,1%);

- низький рівень результативності діяльності показали 43 студенти третього (51,2%) та 24 студенти п'ятого (41,4%) років навчання у вищому закладі освіти;

- на превеликий жаль, 12 студентів третього курсу (14,3%) та 7 – п'ятого (12,1%) продемонстрували дуже низький рівень виконавської самостійності в процесі інструментальної підготовки.

Результати контрольних замірів виконавської самостійності під час інструментальної підготовки у студентів другої групи викладено в таблицях 2.3 та 2.4.

Таблиця 2.3

Результати контрольних замірів виконавської самостійності
у студентів другої групи

Студенти		Результативність діяльності за показниками ВС						
к-сть	курс нав-ня	не-текст. ноти	метр.-ритм. нед-ки	тех-нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто-націй	захоп. інтер-прет.	креат. інто-націй
56	3	38	66	73	12	83	64	96
38	5	34	42	51	7	51	57	74

Отримані дані (див. табл. 2.3) свідчать про те, що при проведенні контрольних замірів означеного феномена вони допустили:

- 72 похибки у відтворенні звуковисотних нотних позначень авторського тексту музичних творів (38 – 3 курс і 34 – 5 курс);
- 108 похибок у відтворенні метро-ритмічних нотних позначень авторського тексту музичних творів (66 – 3 курс і 42 – 5 курс);
- 124 технічні недоліки у відтворенні матеріалу музичних творів (73 – 3 курс і 51 – 5 курс);
- 19 порушень цілісності інтерпретації музичних творів (12 – 3 курс і 7 – 5 курс);
- 124 недоліки у відчутті мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку (83 – 3 курс і 51 – 5 курс);
- 121 відхилення уваги від реалізації уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів (64 – 3 курс і 57 – 5 курс);

- 170 недоліків у креативності побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку (96 – 3 курс і 74 – 5 курс).

Таблиця 2.4

Рівні сформованості виконавської самостійності
у студентів другої групи

Студенти		Рівні ВС				
к-сть	курс навч.	зразковий	достатній	середній	низький	д. низький
56	3	0 (0%)	0 (0%)	17 (30,4%)	25 (44,6%)	14 (25%)
38	5	0 (0%)	1 (2,6%)	12 (31,6%)	20 (52,6%)	5 (13,2%)

У результаті аналізу отриманих даних по кожному показнику виконавської самостійності студентів другої групи було встановлено, що стан її сформованості під час інструментальної підготовки не можна вважати задовільним (див. табл. 2.4), оскільки:

- жоден студент не зумів досягти зразкового рівня означеного феномена;
- тільки 1 випускник (2,6%) продемонстрував достатній рівень виконавської самостійності у процесі гри на фортепіано;
- у 17 студентів третього курсу (30,4%) та у 12 – п'ятого (31,6%) зафіксовано середній її рівень;
- 25 студентів третього курсу (44,6%) та 20 – п'ятого (52,6%) показали низький рівень результативності діяльності;
- 14 студентів третього курсу (25%) та 5 – п'ятого (13,2%) продемонстрували навіть дуже низький рівень досліджуваного феномена.

З метою більш поглибленого вивчення обраної проблеми у практичній діяльності майбутніх учителів музики постала потреба з'ясувати стан сформованості виконавської самостійності у студентів інших вищих закладах освіти під час інструментальної підготовки. Для цього було обрано такі форми прилюдної звітності, як: Міжнародний фестиваль “Слов’янська фортепіанна музика”; олімпіади зі спеціальності “Музичне мистецтво”.

У цих формах звітності одночасно приймали участь студенти мистецьких факультетів вищих навчальних закладів освіти не лише України, а й Білорусії та Росії.

У процесі проведення констатувального експерименту з учасниками Міжнародного фестивалю “Слов’янська фортепіанна музика”, (м. Мелітополь, 2006-2007 рр.) було з’ясовано, що вони також допускали похибки за всіма показниками визначених критеріїв, окрім “порушення цілісності інтерпретації музичних творів”. Результати контрольних замірів виконавської самостійності в інструменталістів цієї (третьої) групи викладено в таблицях 2.5 та 2.6.

Таблиця 2.5

Результати контрольних замірів виконавської самостійності
у студентів третьої групи

Учасники	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
34	26	47	28	0	38	42	56

У виступаючих піаністів під час Міжнародного фестивалю (див. табл. 2.5) було зафіксовано:

- 26 похибок у відтворенні звуковисотних нотних позначень авторського тексту музичних творів;
- 47 похибок у відтворенні метро-ритмічних нотних позначень авторського тексту музичних творів;
- 28 технічних недоліків у відтворенні матеріалу музичних творів;
- 38 недоліків у відчутті мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку;
- 42 відхилення уваги від реалізації уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів;

- 56 недоліків у креативності побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку.

У результаті аналізу отриманих даних за кожним показником означеного феномена в таблиці 2.6 викладено рівні сформованості виконавської самостійності у студентів третьої групи, де зафіксовано (див. табл. 2.6), що лише 1 з них зумів досягти її зразкового рівня (2,9%). 2 конкурсанти (5,9%) продемонстрували достатній рівень означеного феномена і 10 (29,4%) – середній. Низький рівень результативності діяльності показали 20 (58,8%) конкурсантів. На превеликий жаль, у 1 інструменталіста (2,9%) було зафіксовано дуже низький рівень виконавської самостійності.

Таблиця 2.6

Рівні сформованості виконавської самостійності
у студентів третьої групи

Учасники	Рівні ВС				
	зразковий	достатній	середній	низький	д. низький
34	1 (2,9%)	2 (5,9%)	10 (29,4%)	20 (58,8%)	1 (2,9%)

Серед відображених даних виконавської самостійності у студентів третьої групи відсутні порушення цілісності інтерпретації музичних творів. Натомість, якщо враховувати ту обставину, що участь у фестивалі брали найуспішніші вихованці мистецьких факультетів вищих навчальних закладів освіти Білорусії, Росії і України, то також можна констатувати: стан сформованості означеного феномена у майбутніх учителів музики є незадовільним.

Діагностика виконавської самостійності студентів у їх практичній діяльності також проводилася під час Всеукраїнських олімпіад зі спеціальності “Музичне мистецтво” на базі Одеського (2006 р.) та Мелітопольського (2007 р.) державних педагогічних університетів. Отримані дані стосовно стану та рівнів сформованості означеного феномена під час інструментальної підготовки всіх учасників олімпіад відображено в таблицях

2.7 та 2.8.

Таблиця 2.7

Результати контрольних замірів виконавської самостійності
у студентів четвертої групи

Учасники		Результативність діяльності за показниками ВС						
к-сть	рік прове- дення	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
16	2006	18	35	24	1	26	31	49
28	2007	25	48	29	0	32	48	67

Таблиця 2.8

Рівні сформованості виконавської самостійності
у студентів четвертої групи

Учасники		Рівні ВС				
кіль- кість	рік прове- дення	зразко- вий	достат- ній	серед- ній	низь- кий	дуже низь- кий
16	2006	0 (0%)	1 (6,2%)	6 (37,5%)	7 (43,8%)	2 (12,5%)
28	2007	1 (3,5 %)	5 (17,9%)	7 (25%)	10 (35,7%)	5 (17,9%)

Отримані дані (див. табл. 2.7) свідчать про те, що при проведенні контрольних замірів означеного феномена учасники Всеукраїнських олімпіад допустили:

- 43 похибки у відтворенні звуковисотних нотних позначень авторського тексту музичних творів (18 – у 2006 році і 25 – у 2007 році);
- 83 похибки у відтворенні метро-ритмічних нотних позначень авторського тексту музичних творів (35 – у 2006 році і 48 – у 2007 році);
- 53 технічних недоліки у відтворенні матеріалу музичних творів (24 – у 2006 році і 29 – у 2007 році);

- 1 порушення цілісності інтерпретації музичних творів (1 – у 2006 році і 0 – у 2007 році);
- 58 недоліків у відчутті мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку (26 – у 2006 році і 32 – у 2007 році);
- 79 відхилень уваги від реалізації уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів (31 – у 2006 році і 48 – у 2007 році);
- 116 недоліків у креативності побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку (49 – у 2006 році і 67 – у 2007 році).

Керуючись зазначеними показниками результативності гри учасників Всеукраїнських олімпіад зі спеціальності “музичне мистецтво”, ми констатували, що стан сформованості їх виконавської самостійності під час інструментальної підготовки не можна вважати задовільним, оскільки з 44 найуспішніших представників мистецьких факультетів вищих закладів освіти України лише 1 піаніст зумів досягти зразкового рівня (див. табл. 2.8), тоді як:

- достатній рівень продемонстрували 6 учасників (1 – у 2006 році та 5 – у 2007 році);
- середній рівень зафіксовано у 13 учасників (у 6 – у 2006 році та у 7 – у 2007 році);
- низький рівень виявлено у 17 учасників (7 – у 2006 році та 10 – у 2007 році);
- дуже низький рівень зареєстровано у 7 учасників (2 – у 2006 році та 5 – у 2007 році).

Отже, результати проведення констатувального експерименту показали, що діючі технології розвитку виконавської самостійності у студентів недостатньо відповідають сучасним вимогам підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів і потребують удосконалення (узагальнену таблицю рівнів сформованості означеного феномена показано в додатку Б.1.).

По завершенні контрольних замірів виконавської самостійності у

студентів проводилося їх анкетування. Відповіді на запитання закритих дихотомічних анкет (дод. А.1, А.2, А.3) давалися респондентами добровільно та відразу після виступів. Результати цих відповідей викладено з урахуванням продемонстрованих ними рівнів результативності діяльності (дод. Б.2 – Б.12). Відсоткові величини усередненої кількості позитивних відповідей на запитання анкет обчислювалися за допомогою такої формули:

$$\bar{a} = \frac{\sum a}{n} = \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_n}{n},$$

де, \bar{a} – середня арифметична величина (САВ) позитивних відповідей у відсотках (%), \sum – знак підсумовування, a_n – отримані варіанти позитивних відповідей у відсотках (%), n – число варіантів.

На запитання анкети №1 відповідали виконавці першої групи (студенти третіх – п'ятих курсів БДПУ та МДПУ імені Богдана Хмельницького). Позитивну відповідь на перше запитання анкети №1 (чи отримували задоволення від процесу роботи над музичними творами, які виконувалися Вами сьогодні?) надала відповідна кількість респондентів певних рівнів виконавської самостійності у процесі інструментальної підготовки (дод. Б.2-Б.5), а саме:

- достатнього рівня – 100%;
- середнього рівня – 88,5% (93,1% – 3 курс МДПУ, 88% – 5 курс МДПУ, 88.9% – 3 курс БДПУ та 83,3% – 5 курс БДПУ);
- низького рівня – 15,2% (14%- 3 курс МДПУ, 20,8% - 5 курс МДПУ, 16% - 3 курс БДПУ і 10% - 5 курс БДПУ);
- дуже низького рівня – 3,6% (0% - 3 курс МДПУ, 14,3 - 5 курс МДПУ, 0% - 3 курс БДПУ й 0% - 5 курс БДПУ).

Усереднена величина позитивних відповідей респондентів всіх рівнів виконавської самостійності на друге запитання першої анкети (чи отримували Ви сьогодні задоволення безпосередньо від процесу прилюдної інтерпретації музичних творів?) у відсотках (дод. Б.2 – Б.5) становить:

- 100% виконавців достатнього рівня результативності діяльності;

- 83% майбутніх учителів музики, що продемонстрували середній рівень означеного феномена (89,7% - 3 курс МДПУ, 84% - 5 курс МДПУ, 83,3% - 3 курс БДПУ та 75% - 5 курс БДПУ);

- 23,1% інструменталістів низького рівня виконавської самостійності (48,8% - 3 курс МДПУ, 16,7% - 5 курс МДПУ, 12% - 3 курс БДПУ і 15% - 5 курс БДПУ);

- 0% студентів дуже низького рівня виконавської самостійності у процесі інструментальної підготовки.

Математично оброблені дані позитивних відповідей респондентів на третє запитання анкети №1 (чи впливали на Вашу наполегливість та інтенсивність роботи над музичними творами схвалення викладача чи інших студентів?) у відсотковому зображенні (дод. Б.2 – Б.5) виглядають так: достатнього рівня – 0%; середнього рівня – 29,3% (27,6% - 3 курс МДПУ, 24% - 5 курс МДПУ, 33,3% - 3 курс БДПУ й 32,3% - 5 курс БДПУ); низького рівня – 68,9% (67,4% - 3 курс МДПУ, 75% - 5 курс МДПУ, 68% - 3 курс БДПУ і 65% - 5 курс БДПУ); дуже низького – 92,9% (100% - 3 курс МДПУ, 85,7% - 5 курс МДПУ, 85,7% - 3 курс БДПУ і 100% - 5 курс БДПУ).

Кількість відповідей респондентів у відсотках на четверте запитання анкети №1 (чи стимулювала Вашу наполегливість та інтенсивність роботи над музичними творами соціально-матеріальна винагорода за результативність діяльності?) відповідно до рівнів результативності діяльності (дод. Б.2 – Б.5) має такий вигляд: жоден з виконавців достатнього рівня результативності гри не відповів “Так”; 37,2% майбутніх учителів музики, що продемонстрували середній рівень означеного феномена, надали ствердну відповідь на це запитання (37,9% - 3 курс МДПУ, 36% - 5 курс МДПУ, 33,3% - 3 курс БДПУ та 41,7% - 5 курс БДПУ); 75,2% інструменталістів низького рівня виконавської самостійності також надали позитивну відповідь (74,4% - 3 курс МДПУ, 79,2% - 5 курс МДПУ, 72% - 3 курс БДПУ та 75% - 5 курс БДПУ); 93,2% студентів дуже низького рівня виконавської самостійності відповіли “Так” (100% - 3 курс МДПУ, 100% - 5

курс МДПУ, 92,9% - 3 курс БДПУ і 80% - 5 курс БДПУ).

Ствердні відповіді респондентів всіх рівнів результативності діяльності (дод. Б.2 – Б.5) на п'яте запитання першої анкети (чи впливало на Вашу наполегливість та інтенсивність роботи над музичними творами відчуття позитивної динаміки у формуванні виконавської майстерності?) надали змогу визначити таку їх САВ у відсотках:

- достатній рівень – 100%;
- середній рівень – 65,3% (58,6% - 3 курс МДПУ, 72% - 5 курс МДПУ, 55,6% - 3 курс БДПУ, 75% - 5 курс БДПУ);
- низький рівень – 30,3% (27,9% - 3 курс МДПУ, 29,2% - 5 курс МДПУ, 24% – 3 курс БДПУ і 40% - 5 курс БДПУ);
- дуже низький рівень – 14,6% (8,3% - 3 курс МДПУ, 28,6% - 5 курс МДПУ, 21,4% - 3 курс БДПУ, 0% - 5 курс БДПУ).

На шосте запитання першої анкети (чи самопідкріплювали Ви мотивацію в процесі роботи над музичними творами уявним створенням умов сьогоденного прилюдного виступу?) позитивні відповіді респондентів згідно з рівнями їх виконавської самостійності в процесі інструментальної діяльності склали такі САВ у відсотках (дод. Б.2 – Б.5):

- 75% виконавців достатнього рівня результативності діяльності (50% - 5 курс МДПУ і 100% - 5 курс БДПУ);
- 62,8% інструменталістів середнього рівня виконавської самостійності (62,1% - 3 курс МДПУ, 64% - 5 курс МДПУ, 66,7% - 3 курс БДПУ, 58,3% – 5 курс БДПУ);
- 13,3% майбутніх учителів музики, що продемонстрували низький рівень означеного феномена (9,3% - 3 курс МДПУ, 16,7% - 5 курс МДПУ, 12% - 3 курс БДПУ, 15% - 5 курс БДПУ);
- 0% студентів дуже низького рівня результативності діяльності (0% - 3 курс МДПУ, 0% - 5 курс МДПУ, 0% - 3 курс БДПУ, 0% - 5 курс БДПУ).

Аналіз отриманих даних стосовно позитивних відповідей на ці (перші шість) запитання анкети №1 (дод. Б.2 – Б.5) надав змогу констатувати, що у

процесі інструментального навчання майбутніх учителів музики з метою розвитку їх виконавської самостійності доцільно використовувати ідеї психологічної науки стосовно залежності означеного феномена від:

- 1) емоційного підкріплення у підсиленні мотивації до діяльності як під час роботи над музичними творами, так і у процесі їх виконання;
- 2) оптимальної форми підкріплення спонукальних мотивів з метою досягнення бажаної виконавської самостійності;
- 3) застосування внутрішньої організації процесуальної мотивації у процесі роботи над музичними творами та при їх підсумковому виконанні.

Кількість позитивних відповідей респондентів у відсотках на сьоме (останнє) запитання анкети №1 (чи вдалося Вам реалізувати під час прилюдного виступу всі підготовлені деталі інтерпретаційної моделі музичних творів?) незалежно від продемонстрованого рівня результативності гри становить 0% (дод. Б.2 – Б.5), що надало підстави стверджувати: у процесі музично-виконавської діяльності майбутніх фахівців зовсім не використовується ідея стосовно впливу неузгодженості між отриманою інформацією і запрограмованою функціональною моделлю на формування інтересу та стимуляцію пошукової активності.

На запитання анкети №2 (дод. А.2) відповідали ті ж самі виконавці першої та другої групи. Результати їх відповідей викладено у додатках Б.6 – Б.9. Позитивну відповідь на перше запитання анкети №2 (чи отримували Ви задоволення від процесу гри на початковій стадії роботи над складними епізодами музичних творів, які виконувалися сьогодні?) надала відповідна кількість респондентів певних рівнів виконавської самостійності (дод. Б.6 – Б.9), а саме: достатнього рівня - 100%; середнього рівня – 90,2% (86,2% - 3 курс МДПУ, 92% - 5 курс МДПУ, 82,4% - 3 курс БДПУ, 100% – 5 курс БДПУ); низького рівня – 64,1% (72,1% - 3 курс МДПУ, 83,3% - 5 курс МДПУ, 56% - 3 курс БДПУ, 45% – 5 курс БДПУ); дуже низького рівня – 12,8% (8,3% - 3 курс МДПУ, 28,6% - 5 курс МДПУ, 14,3% - 3 курс БДПУ, 0% – 5 курс БДПУ).

Усереднена величина позитивних відповідей респондентів усіх рівнів виконавської самостійності на друге запитання другої анкети (чи отримували Ви задоволення від роботи над складними епізодами музичних творів, які виконувалися сьогодні, в період автоматизації виконавських дій?) у відсотках становить (дод. Б.6 – Б.9):

- 100% в інтерпретаторів достатнього її рівня;
- 91% в учасників середнього її рівня – (89,7% - 3 курс МДПУ, 80% - 5 курс МДПУ, 94,1% - 3 курс БДПУ, 100% – 5 курс БДПУ);
- 19% у піаністів низького її рівня – (9,3% - 3 курс МДПУ, 20,8% - 5 курс МДПУ, 16% - 3 курс БДПУ, 30% – 5 курс БДПУ);
- 3,6% у студентів дуже низького її рівня – (0% - 3 курс МДПУ, 14,3% - 5 курс МДПУ, 0% - 3 курс БДПУ, 0% – 5 курс БДПУ).

Математично оброблені отримані дані позитивних відповідей респондентів на третє запитання анкети №2 (чи отримували Ви сьогодні задоволення від процесу прилюдного відтворення складних епізодів музичних творів?) у відсотковому зображенні (дод. Б.5 – Б.8) виглядають так: достатнього рівня - 75% (50% - 5 курс МДПУ, 100% – 5 курс БДПУ); середнього рівня – 70,8% (75,9% - 3 курс МДПУ, 76% - 5 курс МДПУ, 64,7% - 3 курс БДПУ, 66,7% – 5 курс БДПУ); низького рівня – 27,4% (32,6% - 3 курс МДПУ, 25% - 5 курс МДПУ, 32% - 3 курс БДПУ, 20% – 5 курс БДПУ); дуже низького рівня – 8,6% (0% - 3 курс МДПУ, 14,3% - 5 курс МДПУ, 0% - 3 курс БДПУ, 20% – 5 курс БДПУ).

Кількість відповідей респондентів у відсотках на четверте запитання анкети №2 (чи зменшували Ви силу мотивації на початковій стадії роботи над складними епізодами музичних творів, які виконувалися сьогодні?) відповідно до рівнів результативності діяльності (дод. Б.6 – Б.9) має такий вигляд:

- 75% піаністів достатнього рівня виконавської самостійності відповіли “Так” (50% - 5 курс МДПУ, 100% – 5 курс БДПУ);
- 40% майбутніх учителів музики, що продемонстрували середній

рівень означеного феномена, надали позитивну відповідь на вказане запитання (37,9% - 3 курс МДПУ, 36% - 5 курс МДПУ, 44,4% - 3 курс БДПУ, 41,7% – 5 курс БДПУ);

- 22,4% інструменталістів низького рівня виконавської самостійності також надали позитивну відповідь (25,6% - 3 курс МДПУ, 20,8% - 5 курс МДПУ, 28% - 3 курс БДПУ, 15% – 5 курс БДПУ);

- 1,8% студентів дуже низького рівня виконавської самостійності відповіли “Так” (0% - 3 курс МДПУ, 0% - 5 курс МДПУ, 7,1% - 3 курс БДПУ, 0% – 5 курс БДПУ).

Ствердні відповіді респондентів всіх рівнів результативності діяльності (дод. Б.6 – Б.9) на п'яте запитання другої анкети (чи зменшували Ви силу мотивації при роботі над складними епізодами музичних творів, які виконувалися сьогодні, в період автоматизації виконавських дій?) надали змогу визначити таку їх САВ у відсотках: серед інструменталістів достатнього рівня виконавської самостійності “Так” відповіли 75% (50% - 5 курс МДПУ, 100% – 5 курс БДПУ); з усіх майбутніх учителів музики, що продемонстрували середній рівень означеного феномена, 40% надали позитивну відповідь на вказане запитання (37,9% - 3 курс МДПУ, 36% - 5 курс МДПУ, 44,4% - 3 курс БДПУ, 41,7% – 5 курс БДПУ); 22,4% інструменталістів низького рівня виконавської самостійності також надали позитивну відповідь (25,6% - 3 курс МДПУ, 20,8% - 5 курс МДПУ, 28% - 3 курс БДПУ, 15% – 5 курс БДПУ); 1,8% студентів дуже низького рівня виконавської самостійності відповіли “Так” (0% - 3 курс МДПУ, 0% - 5 курс МДПУ, 7,1% - 3 курс БДПУ, 0% – 5 курс БДПУ).

На шосте запитання другої анкети (чи зменшували Ви сьогодні силу мотивації в період прилюдного відтворення складних епізодів музичних творів?) позитивні відповіді респондентів згідно з рівнями їх виконавської самостійності в процесі інструментальної діяльності склали такі САВ у відсотках (дод. Б.6 – Б.9):

- 50% інтерпретаторів достатнього рівня виконавської самостійності

відповіли “Так” (100% - 5 курс МДПУ, 0% – 5 курс БДПУ);

- 26,2% інструменталістів, що продемонстрували середній рівень означеного феномена, надали позитивну відповідь на вказане запитання (100% - 3 курс МДПУ, 96% - 5 курс МДПУ, 55,6% - 3 курс БДПУ, 48,3% – 5 курс БДПУ);

- 8,4% піаністів низького рівня виконавської самостійності також надали позитивну відповідь (7% - 3 курс МДПУ, 12,5% - 5 курс МДПУ, 4% - 3 курс БДПУ, 10% – 5 курс БДПУ);

- ніхто з майбутніх учителів музики дуже низького рівня виконавської самостійності не надав стверджувальної відповіді “Так”.

Аналізуючи показники результативності гри учасників першої та другої підгруп і їх позитивні відповіді на запитання анкети №2 (дод. Б.6 – Б.9), ми констатували: з метою розвитку виконавської самостійності студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти доцільно використовувати ідею психологічної науки стосовно залежності означеного феномена на різних стадіях інструментальної підготовки з урахуванням складності завдань від оптимальної мотиваційної сили.

По завершенні прилюдних виступів учасників Міжнародного фестивалю піаністів та Всеукраїнських олімпіад зі спеціальності “Музичне мистецтво” (м. Одеса, 2006 р. та м. Мелітополь, 2007 р.) здійснювалось анкетування. Всі респонденти відповідали на запитання анкети №3. Саб позитивних відповідей у відсотках на перше запитання третьої анкети (чи отримали Ви задоволення від попереднього прилюдного виступу?), аналогічно, як і на друге (чи очікували Ви отримати задоволення сьогодні від прилюдного виступу?) становить (дод. Б.10 – Б.12): 100% у виконавців зразкового та достатнього рівнів виконавської самостійності; 74,9% у піаністів середнього рівня означеного феномена (70% - учасники фестивалю, 83,3% і 71,4% - учасники олімпіад); 49,3% у майбутніх учителів музики, що продемонстрували низький рівень результативності діяльності (65% - учасники фестивалю, 42,9% і 40% - учасники олімпіад); 6,7% у студентів

дуже низького рівня сформованості виконавської самостійності (0% - учасники фестивалю, 0% і 20% - учасники олімпіад).

Усереднена величина позитивних відповідей респондентів всіх рівнів результативності гри на третє запитання анкети №3 (чи були Ви впевнені в успішності сьогоднішнього прилюдного виступу?) у відсотках становить (дод. Б.10 – Б.12):

- 100% в інтерпретаторів зразкового рівня виконавської самостійності;
- 76,7% у виконавців достатнього рівня результативності діяльності (учасники фестивалю - 50%, учасники олімпіад - 100% і 80%);
- 42,1% у піаністів середнього рівня виконавської самостійності (учасники фестивалю - 50%, учасники олімпіад - 33,3% і 42,9%);
- 33,1% у майбутніх учителів музики, що продемонстрували низький рівень означеного феномена (учасники фестивалю - 75%, учасники олімпіад - 14,3% і 10%);
- 0% у студентів дуже низького рівня музично-інструментальної підготовки.

Кількість позитивних відповідей респондентів у відсотках на четверте запитання третьої анкети (чи підкріплювала Вашу мотивацію в процесі роботи над музичними творами позитивна енергія від минулих вдалих прилюдних виступів?) відповідно до виявлених рівнів результативності діяльності була такою (дод. Б.10 – Б.12): 50% в учасників, що зуміли досягти зразкового рівня виконавської самостійності (100% - учасники фестивалю, 0% - учасники Мелітопольської олімпіади); 23,3% у виконавців достатнього рівня означеного феномена (50% - учасники фестивалю, 0% і 20% - учасники олімпіад); 13,7% у піаністів середнього рівня результативності гри (10% - учасники фестивалю, 16,7% і 14,3% - учасники олімпіад); 5% у майбутніх учителів музики, які продемонстрували низький рівень сформованості виконавської самостійності під час інструментальної підготовки (5% - учасники фестивалю, 0% і 10% - учасники олімпіад); 0% у студентів дуже низького її рівня.

Математична обробка результатів опитування респондентів на п'яте запитання анкети №3 (чи спрямовували Ви позитивну енергію від минулих вдалих сценічних виступів на процес сьогоднішньої прилюдної інтерпретації музичних творів?) сприяла виведенню усередненої величини позитивних відповідей у відсотках в залежності від продемонстрованих рівнів означеного феномена (дод. Б.10 – Б.12), тобто:

- зразковий рівень сформованості виконавської самостійності – 100%;
- достатній її рівень – 86,7% (100% - учасники фестивалю, 100% і 60% - учасники олімпіад);
- середній рівень результативності гри – 52,4% (60% - учасники фестивалю, 50% і 47,1% - учасники олімпіад);
- низький рівень виконавської самостійності – 45,7% (30% - учасники фестивалю, 57,1% і 50% - учасники олімпіад);
- дуже низький рівень музично-інструментальної підготовки – 50% (100% - учасники фестивалю, 50% і 0% - учасники олімпіад).

У відображенні зазначених показників позитивних відповідей респондентів на перші п'ять запитань анкети №3 чітко простежується залежність виконавської самостійності майбутніх фахівців від визначення оптимальної мотиваційної сили на основі попереднього досвіду, вербального переконання та суб'єктивної оцінки ймовірності успіху, зокрема: ті піаністи, котрі хоч інколи використовували цю ідею в музично-інструментальній діяльності, демонстрували вищу результативність гри від тих, хто зовсім її не застосовував ані в навчальному процесі, ані в період прилюдного виступу.

Для виявлення залежності виконавської самостійності майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки від їх “перемотивації” під час прилюдних виступів на основі сумації різних мотивів оброблялися результати відповідей на останні два запитання (шосте та сьоме) анкети №3. Їх відображено в додатках Б.10 – Б.12. Так, на шосте запитання (чи наполегливо й інтенсивно Ви працювали над музичними творами упродовж всього періоду підготовки до виступу?) позитивну відповідь дали:

- 100% учасників фестивалю і Мелітопольської олімпіади зі зразковим рівнем виконавської самостійності;
- 93,3% виконавців достатнього рівня результативності діяльності (100% - учасники фестивалю, 100% і 80% - учасники олімпіад);
- 57,1% піаністів середнього рівня виконавської самостійності (50% - учасники фестивалю, 50% і 71,4% - учасники олімпіад);
- 22,9% майбутніх учителів музики, що продемонстрували низький рівень означеного феномена (20% - учасники фестивалю, 28,6% і 20% - учасники олімпіад);
- 6,7% студентів дуже низького рівня музично-інструментальної підготовки (0% - учасники фестивалю, 0% і 20% - учасники олімпіад).

СAB у відсотках позитивних відповідей респондентів на останнє (сьоме) запитання анкети №3 (чи наполегливіше й інтенсивніше Ви працювали над музичними творами безпосередньо з наближенням терміну прилюдного виступу?) згідно з рівнями результативності гри має такий вигляд:

- 0% у виконавців, що продемонстрували зразковий рівень виконавської самостійності;
- 30% у піаністів достатнього та середнього рівнів результативності інтерпретаторської діяльності (по 50% - учасники фестивалю, по 0% і по 40% - учасники олімпіад);
- 86,7% в учасників фестивалю та олімпіад низького рівня виконавської самостійності (70% - учасники фестивалю, 100% і 90% - учасники олімпіад);
- 100% у виконавців дуже низького рівня відтворення музичного матеріалу в умовах прилюдного виступу.

Аналіз відповідей на останні два запитання анкети №3 надав змогу зазначити: у процесі розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики з інструментальної підготовки зовсім не використовується ідея щодо “перемотивації” під час прилюдних виступів, яка здійснюється завдяки сумачії різних мотивів.

Узагальнені показники діагностики стану сформованості виконавської самостійності у процесі інструментальної підготовки майбутніх учителів музики викладено в таблицях 2.9 та 2.10, де зафіксовано, що 314 студентів мистецьких факультетів вищих навчальних закладів освіти Білорусії, Росії та України (див. табл. 2.9) допустили:

- 295 похибок у відтворенні звуковисотних нотних позначень авторського тексту музичних творів;
- 471 похибку у відтворенні метро-ритмічних нотних позначень авторського тексту музичних творів;
- 452 технічних недоліки у відтворенні матеріалу музичних творів; 40 порушень цілісності інтерпретації музичних творів;
- 413 недоліків у відчутті мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку;
- 383 відхилення уваги від реалізації уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів;
- 519 недоліків у креативності побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку.

Таблиця 2.9

Узагальнені результати контрольних замірів
сформованості виконавської самостійності у студентів усіх груп

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
314	295	471	452	40	413	383	519

Отже, наслідки контрольних замірів виконавської самостійності у процесі інструментальної підготовки студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти надали змогу констатувати: стан сформованості означеного феномена не можна вважати задовільним, оскільки з 314

майбутніх учителів музики лише 2 зуміли досягти зразкового рівня (див. табл. 2.10), що становить 0,6%, тоді як:

- достатній рівень продемонстрували 11 (3,5%) учасників;
- середній рівень зафіксовано у 106 (33,8%) учасників;
- низький рівень виявлено у 149 (47,5%) учасників;
- дуже низький рівень зареєстровано у 46 (14,6%) учасників.

Таблиця 2.10

Узагальнені дані рівнів сформованості виконавської самостійності
у студентів під час інструментальної підготовки

Студенти	Рівні ВС				
	зразковий	достатній	середній	низький	д. низький
314	2 (0,6%)	11 (3,5%)	106 (33,8%)	149 (47,5%)	46 (14,6%)

Узагальнені показники опитування респондентів з урахуванням їх рівнів сформованості виконавської самостійності у процесі музично-інструментальної підготовки дозволили виявити залежність означеного феномена від:

- 1) застосування емоційного підкріплення в підсиленні мотивації;
- 2) оптимальної форми підкріплення спонукальних мотивів;
- 3) внутрішньої організації процесуальної мотивації;
- 4) стимуляції пошукової активності й формування інтересу до уявного створення самобутньої моделі кінцевого результату діяльності;
- 5) оптимальної мотиваційної сили з урахуванням складності завдань;
- 6) попереднього досвіду, вербального переконання та суб'єктивної оцінки ймовірності успіху;
- 7) "перемотивації" на основі сумації різних мотивів.

Саме тому подальше дослідження обраної проблеми вимагало проведення пошукових експериментів з метою віднайдення інноваційних методів і прийомів удосконалення процесу розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики під час інструментальної

підготовки і перевірки їх ефективності у практичній діяльності студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти.

2.2. Інноваційні методи та прийоми вдосконалення процесу розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів під час інструментальної підготовки

У результаті проведення констатувального експерименту було встановлено незадовільний стан сформованості виконавської самостійності студентів мистецьких факультетів вищих закладів освіти у процесі інструментальної підготовки. Виправлення ситуації вбачалось у віднайденні інноваційних методів та прийомів цілеспрямованого вдосконалення процесу розвитку означеного феномена. Саме це вимагало проведення ряду пошукових експериментів. Методологічна основа для таких пошуків простежилася ще при розгляді теоретичних основ дослідження обраної проблеми, де було виявлено низку перспективних ідей, які залишилися поза увагою науковців з музичної дидактики. Їх впровадження у навчальний процес студентів без експериментальної перевірки, а лише завдяки гіпотетичному моделюванню навіть з урахуванням специфіки інструментально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики ставило б під сумнів вірогідність обґрунтованих положень. Крім цього, лише пошукові експерименти надавали змогу виявити дійові методи та прийоми розвитку їх виконавської самостійності у ході інструментальної підготовки. Вони проводилися упродовж 2006-2007 років зі студентами БДПУ, МДПУ імені Богдана Хмельницького та ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Перед проведенням кожного експерименту здійснювався відбір студентів з метою їх розподілу не лише до КГ і ЕГ за ідентичними або максимально наближеними даними результативності діяльності, а й по підгрупах відповідно до територіального розташування вищого закладу освіти, зокрема:

I підгрупа – студенти Бердянського державного педагогічного

університету (БДПУ);

II підгрупа – студенти Харківського національного педагогічного університету (ХНПУ імені Г. С. Сковороди);

III підгрупа – студенти Мелітопольського державного педагогічного університету (МДПУ імені Богдана Хмельницького).

Зі студентами першої підгрупи (БДПУ) було проведено 2 пошукових експерименти, методологічну основу яких склали ідеї щодо:

- емоційного підкріплення в підсиленні мотивації до діяльності як під час роботи над музичними творами, так і у процесі їх виконання;
- оптимальної форми підкріплення спонукальних мотивів з метою досягнення бажаної виконавської самостійності;
- застосування внутрішньої організації процесуальної мотивації під час роботи над музичними творами та при їх підсумковому виконанні;
- стимуляції пошукової активності у процесі інструментальної підготовки й формування інтересу до створення самобутньої інтерпретаційної моделі музичних творів.

З учасниками другої підгрупи (ХНПУ імені Г. С. Сковороди) проводився 1 пошуковий експеримент з метою виявлення інноваційних методів та прийомів розвитку виконавської самостійності у студентів завдяки створенню оптимальної мотиваційної сили на різних стадіях музично-інструментальної підготовки з урахуванням складності завдань.

З майбутніми вчителями музики третьої підгрупи (МДПУ імені Богдана Хмельницького) було проведено 2 пошукових експерименти, де перевірялась дієздатність ідей щодо:

- визначення оптимальної мотиваційної сили на основі попереднього досвіду, вербального переконання та суб'єктивної оцінки ймовірності успіху;
- “перемотивації” виконавців під час прилюдних виступів на основі сумачії різних мотивів.

На початку пошукових експериментів і по їх завершенні здійснювалися контрольні заміри музично-інструментальної виконавської самостійності у

студентів за ідентичними показниками розроблених критеріїв при проведенні констатувального експерименту. Незмінною залишилась і система класифікації рівнів сформованості означеного феномена. Кількісний та якісний склад репертуару, під час виконання якого замірялася виконавська самостійність майбутніх учителів музики, визначався вимогами певних форм звітності (контрольним заняттям, заліком, екзаменом). Студенти ЕГ працювали над ним з урахуванням розроблених методичних вказівок вдосконалення процесу розвитку означеного феномена, тоді як учасники КГ – традиційно, тобто без урахування цих настанов.

При проведенні першого пошукового експерименту було висунуто припущення, що виконавська самостійність майбутніх учителів музики поліпшиться під час інструментальної підготовки за умови застосування у процесі роботи над музичними творами та в ході їх прилюдного виконання не соціально-матеріальних форм підкріплення мотивації, а емоційно-процесуальних. У перевірці дієздатності цієї гіпотези брали участь 8 студентів БДПУ. Відображення результативності їх діяльності на початку пошукового експерименту (дод. В.1) надало змогу висвітлити поіменний розподіл студентів до КГ і ЕГ (дод. В.2 і В.3), де зафіксовано максимальну наближеність отриманих даних до ідентичності за кожним показником між КГ і ЕГ (різниця у результативності діяльності компенсується даними за іншими показниками).

У результаті аналізу отриманих даних за кожним показником виконавської самостійності студентів під час інструментальної підготовки в таблиці 2.11 викладено рівні її сформованості в учасників КГ і ЕГ на початку першого пошукового експерименту. З її аналізу видно (див. табл. 2.11), що в зазначеному аспекті жодної різниці між КГ і ЕГ немає.

Робота над музичними творами здійснювалася упродовж першого семестру 2006-2007 навчального року. Зі студентами КГ вони опрацьовувалися традиційно, а ЕГ – з урахуванням певних педагогічних настанов, а саме:

- під час утворення інтерпретаційної моделі музичних творів спрямовувати зусилля на пошуки привабливих інтонацій, гармонійних послідовностей, метро-ритмічних конфігурацій тощо;
- продовжувати наполегливо опрацьовувати матеріал музичних творів незалежно від критичної чи схвальної оцінки викладача або інших слухачів;
- щоденно досягати відчуття позитивної динаміки у формуванні виконавської майстерності під час роботи над музичними творами;
- не думати про соціально-матеріальну винагороду за результативність діяльності в процесі підготовки до кінцевої форми звітності;
- самопідкріплювати мотивацію під час перерв у роботі над музичними творами уявним створенням умов майбутнього прилюдного виступу;
- у процесі репетиційних програвань музичних творів або під час їх прилюдного виконання захоплюватись реалізацією створеної інтерпретаційної моделі музичних творів, спрямовуючи увагу на віднайдену раніше привабливу інформацію (інтонації, гармонійні послідовності, метро-ритмічні конфігурації тощо).

Таблиця 2.11

Рівні сформованості виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ на початку першого пошукового експерименту

Студенти		Рівні ВС				
групи	кіль- кість	зразковий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	4	0 (0%)	0 (0%)	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)
ЕГ	4	0 (0%)	0 (0%)	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)

Результати контрольного виміру сформованої виконавської самостійності під час інструментальної підготовки у студентів КГ і ЕГ по завершенні першого пошукового експерименту (дод В.4 і В.5) свідчать про те, що студенти ЕГ допустили менше недоліків, ніж учасники КГ, а саме:

- на 2 похибки у відтворенні звуковисотних нотних позначень

авторського тексту музичних творів (КГ – 7, ЕГ – 5);

- на 3 похибки у відтворенні метро-ритмічних нотних позначень авторського тексту музичних творів (КГ – 11, ЕГ – 8);

- на 2 технічних недоліки у відтворенні матеріалу музичних творів (КГ – 7, ЕГ – 5);

- на 4 недоліки у відчутті мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку (КГ – 15, ЕГ – 11);

- на 2 відхилення уваги від реалізації уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів (КГ – 11, ЕГ – 9);

- на 4 недоліки у креативності побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку (КГ – 19, ЕГ – 15).

У результаті аналізу отриманих даних виконавської самостійності під час інструментальної підготовки кожного студента в таблиці 2.12 викладено рівні її сформованості в учасників КГ і ЕГ по завершенні першого пошукового експерименту.

Таблиця 2.12

Рівні сформованості виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ по завершенні першого пошукового експерименту

Студенти		Рівні ВС				
групи	кіль- кість	зразковий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	4	0 (0%)	0 (0%)	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)
ЕГ	4	0 (0%)	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)

З таблиці 2.12 (див. табл. 2.12) видно, що:

- у студентів КГ рівні виконавської самостійності залишилися незмінними по відношенню до попередніх показників;

- лише 2 студенти ЕГ зуміли піднятися на один щабель вище (з середнього до достатнього і з низького до середнього).

Співвідношення узагальненої результативності діяльності всіх

студентів КГ й ЕГ на початку першого пошукового експерименту і по його завершенні відображено в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Динаміка розвитку виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ у процесі проведення першого пошукового експерименту

Студенти		Загальна кількість недоліків	
групи	кількість	початок експерименту	завершення експерименту
КГ	4	103 (28,2%)	88 (24,1%)
ЕГ	4	103 (28,2%)	71 (19,5%)

Завдяки реалізації запропонованих педагогічних настанов майбутніми учителями музики ЕГ було досягнуто більшого, порівняно зі студентами КГ, підвищення виконавської самостійності у процесі інструментальної підготовки (див. табл. 2.13), оскільки загальна кількість допущених помилок зменшилася на 4,1% (15 одиниць) у студентів КГ, в той час, коли в учасників ЕГ – на 8,7% (32 одиниці).

Отже, висунута гіпотеза про те, що виконавська самостійність майбутніх учителів музики в ході інструментальної підготовки поліпшиться, якщо під час роботи над музичними творами та у процесі їх виконання будуть застосовуватись не соціально-матеріальні форми підкріплення мотивації, а емоційно-процесуальні, отримала підтвердження. Позитивна динаміка від впровадження запропонованих педагогічних настанов у навчальний процес студентів вищих закладів освіти склала 4,6%.

Для проведення другого експерименту було висунуто припущення, що виконавська самостійність майбутніх учителів музики поліпшиться за умови стимуляції пошукової активності під час інструментальної підготовки й формування інтересу до створення самобутньої інтерпретаційної моделі музичних творів. Для перевірки цієї гіпотези учасникам ЕГ рекомендувалось:

- спрямовувати зусилля на віднайдення якомога більшої кількості

креативності (змістової, емоційної та динамічної) у побудові мелодико-ритмічної лінії в інтонаційно-фразовому розвитку;

- формувати в уяві взірці виконавських компонентів з урахуванням віднайденної змістової, емоційної чи динамічної самобутності у побудові мелодико-ритмічної лінії в інтонаційно-фразовому розвитку;

- отримувати творче задоволення від створення оригінальної, самобутньої інтерпретаційної моделі музичних творів;

- постійно досягати бажаного звучання поступовим зменшенням різниці між бажаними й реальними результатами діяльності.

У перевірці дієздатності вищевикладених настанов брали участь 12 студентів БДПУ. Відображення результативності їх діяльності на початку пошукового експерименту (дод. Д.1) надало змогу висвітлити поіменний розподіл студентів до КГ і ЕГ (дод. Д.2 і Д.3), де зафіксовано абсолютну узагальнену рівність отриманих даних за досліджуваними показниками між цими групами, незалежно від того, що:

- Ольга Ж. (ЕГ) продемонструвала на одну метро-ритмічну похибку більше, ніж Ірина Г. (КГ), оскільки першою було допущено на один технічний недолік менше, ніж другою (ЕГ – 3, а КГ – 4);

- у Наталії Р. (КГ) було виявлено 1 технічну помилку, а в Юніті Ю. (ЕГ) – 2, бо в першій зафіксовано 2 помилково зіграних ноти, тоді як у другій – лише 1;

- на 1 технічну похибку більше було допущено у КГ Миколою М., ніж в ЕГ Олексієм К. (КГ – 3, а ЕГ – 2), але узагальнені дані між ними вирівнюються зафіксованою результативністю діяльності за грою нетекстових нот (КГ – 1, а ЕГ – 2).

У результаті аналізу отриманих даних за кожним показником виконавської самостійності студентів під час інструментальної підготовки у таблиці 2.14 викладено рівні її сформованості в учасників КГ і ЕГ на початку другого пошукового експерименту, де показано (див. табл. 2.14), що в зазначеному аспекті жодної різниці між КГ і ЕГ немає.

Рівні сформованості виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ
на початку другого пошукового експерименту

Студенти		Рівні ВС				
групи	кіль- кість	зразковий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	6	0 (0%)	0 (0%)	2 (33,3%)	2 (33,3%)	2 (33,3%)
ЕГ	6	0 (0%)	0 (0%)	2 (33,3%)	2 (33,3%)	2 (33,3%)

Робота над музичними творами здійснювалася упродовж другого семестру 2006-2007 навчального року. Зі студентами КГ вони опрацьовувалися традиційно, а ЕГ – з урахуванням вищезначених педагогічних настанов. Контрольні виміри сформованої виконавської самостійності під час інструментальної підготовки у студентів КГ і ЕГ по завершенні другого пошукового експерименту (дод Д.4 і Д.5) свідчать про те, що студенти ЕГ допустили менше недоліків, ніж учасники КГ, а саме:

- на 1 похибку у відтворенні звуковисотних нотних позначень авторського тексту музичних творів (КГ – 11, ЕГ – 10);
- на 1 похибку у відтворенні метро-ритмічних нотних позначень авторського тексту музичних творів (КГ – 13, ЕГ – 12);
- на 2 відхилення уваги від реалізації уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів (КГ – 17, ЕГ – 15);
- на 3 недоліки у креативності побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку (КГ – 29, ЕГ – 26).

У результаті аналізу отриманих даних під час інструментальної підготовки кожного студента в таблиці 2.15 викладено рівні її сформованості в учасників КГ і ЕГ по завершенні другого пошукового експерименту, де доводиться (див. табл. 2.15), що:

- у студентів КГ рівні виконавської самостійності залишилися незмінними по відношенню до попередніх показників;

- лише 1 студент ЕГ зумів піднятися з середнього до достатнього рівня означеного феномена.

Таблиця 2.15

Рівні сформованості виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ по завершенні другого пошукового експерименту

Студенти		Рівні ВС				
групи	кількість	зразковий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	6	0 (0%)	0 (0%)	2 (33,3%)	2 (33,3%)	2 (33,3%)
ЕГ	6	0 (0%)	1 (16,7%)	1 (16,7%)	2 (33,3%)	2 (33,3%)

Співвідношення узагальненої результативності діяльності всіх студентів КГ й ЕГ на початку другого пошукового експерименту і по його завершенні відображено у таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

Динаміка розвитку виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ у процесі проведення другого пошукового експерименту

Студенти		Загальна кількість недоліків	
групи	кількість	початок експерименту	завершення експерименту
КГ	6	123 (26%)	117 (24,7%)
ЕГ	6	123 (26%)	110 (23,3%)

Завдяки реалізації запропонованих педагогічних настанов майбутніми вчителями музики ЕГ було досягнуто більшого, порівняно зі студентами КГ, підвищення виконавської самостійності в процесі інструментальної підготовки (див. табл. 2.16), оскільки загальна кількість допущених помилок зменшилася на 1,3% (6 одиниць) у студентів КГ, в той час, коли в учасників ЕГ – на 2,7% (13 одиниць).

Отже, висунута гіпотеза про те, що виконавська самостійність майбутніх учителів музики в ході інструментальної підготовки поліпшиться

за умови стимуляції пошукової активності й формування інтересу до створення самобутньої інтерпретаційної моделі музичних творів, підтвердилась. Позитивна динаміка від впровадження запропонованих педагогічних настанов у навчальний процес студентів вищих закладів освіти склала 1,4%.

Третій пошуковий експеримент проводився зі студентами другої підгрупи на базі ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Він спрямовувався на віднайдення ефективних методів розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики на основі врахування складності завдань при встановленні оптимальної мотиваційної сили. Для цього, перш за все, було висунуто припущення, що означений феномен буде розвиватися більш ефективно, якщо на різних стадіях вирішення складних завдань встановлюватиметься оптимальна мотиваційна сила. Дієздатність цієї гіпотези перевірялася завдяки втіленню в процес інструментальної підготовки майбутніх учителів музики наступних педагогічних настанов. Зокрема, на початковій стадії оволодіння музичним матеріалом рекомендувалося:

- розмежовувати складну технічну або інтелектуальну інформацію на легкі відносно самостійні частини;

- зменшувати силу мотивації в процесі оволодіння кожною частиною складної інформації через формування в уяві її взірців з мінімальним “відривом” від реальних результатів, реалізація яких не вимагатиме тривалого часу, великих зусиль і забезпечуватиме отримання задоволення від досягнутих наслідків;

- з кожним повторенням цієї інформації виконувати операції одним і тим же способом;

- зменшувати силу мотивації при виконанні завдань, які вимагають варіативної гнучкості та модифікації виконавських рухів, досягати навичок, що забезпечать гнучкість реакції.

З автоматизацією виконавських дій рекомендувалося:

- зменшувати кількість різноманітних елементів завдяки створенню інтеграційних утворень або мелодико-ритмічних угруповань;
- зменшувати силу мотивації досягненням абсолютного уникнення відчуття дефіциту часу, яким викликається стресова ситуація;
- напрацювати запас арсеналу опосередкованих і абстрактних розумових операцій.

При репетиційній підготовці до прилюдного виступу та у ході естрадного відтворення інтерпретаційної моделі музичних творів рекомендувалося не спрямовувати увагу на складні технічні або інтелектуальні епізоди і таким чином зменшувати силу мотивації та отримувати задоволення від творчого процесу.

У перевірці дієздатності вищевикладених настанов брали участь 6 студентів ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Відображення результативності їх діяльності на початку пошукового експерименту (дод. Ж.1) надало змогу висвітлити поіменний розподіл студентів до КГ і ЕГ (дод. Ж.2 і Ж.3), де зафіксовано максимальну наближеність отриманих даних до ідентичності за кожним показником між КГ і ЕГ (різниця у результативності діяльності компенсується даними за іншими показниками). У результаті аналізу отриманих даних за кожним показником виконавської самостійності студентів під час інструментальної підготовки в таблиці 2.17 викладено рівні її сформованості в учасників КГ і ЕГ на початку третього пошукового експерименту.

З аналізу цієї таблиці видно (див. табл. 2.17), що в зазначеному аспекті жодної різниці між КГ і ЕГ немає. Робота над музичними творами здійснювалася упродовж першого семестру 2006-2007 навчального року. Зі студентами КГ вони опрацьовувалися традиційно, а ЕГ – з урахуванням вищезначених педагогічних настанов. Контрольні виміри сформованої виконавської самостійності під час інструментальної підготовки у студентів КГ і ЕГ по завершенні третього пошукового експерименту (дод Ж.4 і Ж.5) свідчать про те, що студенти ЕГ досягли кращих результатів, ніж – КГ, тобто:

- учасники КГ допустили 6 недоліків у відтворенні звуковисотних нотних позначень авторського тексту музичних творів, а ЕГ – 4;
- тільки учасник КГ не зумів завершити виконання одного музичного твору;
- учасники КГ допустили 5 недоліків у відчутті мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку, тоді як ЕГ – 4;
- учасники КГ допустили 15 недоліків у креативності побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку, в той час, як ЕГ – 9.

Слід визнати, що за деякими показниками виконавської самостійності студенти КГ зуміли показати навіть кращі результати від учасників ЕГ, а саме:

- на 6 технічних недоліків у відтворенні матеріалу музичних творів (КГ – 7, ЕГ – 13);
- на 10 відхилень уваги від реалізації уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів (КГ – 7, ЕГ – 17).

Таблиця 2.17

Рівні сформованості виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ на початку третього пошукового експерименту

Студенти		Рівні ВС				
групи	кіль- кість	зразковий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	3	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)
ЕГ	3	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)

Натомість, узагальнені результати виконавської самостійності студентів по завершенні третього пошукового експерименту, які викладено в таблиці 2.18, свідчать (див. табл. 2.18) про дієздатність запропонованих педагогічних настанов, адже загальна кількість допущених помилок зменшилася на 1,6% (4 одиниці) у студентів КГ, в той час, коли в учасників ЕГ – на 6% (15 одиниць).

Таблиця 2.18

Динаміка розвитку виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ
у процесі проведення третього пошукового експерименту

Студенти		Загальна кількість недоліків	
групи	кількість	початок експерименту	завершення експерименту
КГ	3	67 (26,9%)	63 (25,3%)
ЕГ	3	67 (26,9%)	52 (20,9%)

Отже, результати проведення третього експерименту надали підстави стверджувати, що виконавська самостійність майбутніх учителів музики в ході інструментальної підготовки поліпшується, якщо на різних стадіях вирішення складних завдань встановлюється оптимальна мотиваційна сила. Про це свідчать не лише узагальнені результати виміру означеного феномена (див. табл. 2.15), а і його отримані рівні, які викладено у таблиці 2.19.

Таблиця 2.19

Рівні сформованості виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ
по завершенні третього пошукового експерименту

Студенти		Рівні ВС				
групи	кількість	зразковий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	3	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)
ЕГ	3	0 (0%)	1 (33,3%)	0 (0%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)

З аналізу таблиці 2.19 видно (див. табл. 2.19), що лише в ЕГ відбулося покращення показників (1 учасник зумів підняти з середнього до достатнього рівня виконавської самостійності під час музично-інструментальної діяльності). Позитивна динаміка від впровадження запропонованих педагогічних настанов у навчальний процес студентів вищих закладів освіти склала 4,4%.

Четвертий та п'ятий пошукові експерименти проводилися зі студентами третьої підгрупи на базі МДПУ імені Богдана Хмельницького. Методологію четвертого пошукового експерименту склала ідея щодо залежності результативності діяльності суб'єктів від досвіду та впевненості в її успішному завершенні. Оперуючи цією інформацією, було висунуто припущення, що виконавська самостійність майбутніх учителів музики поліпшиться, якщо в процесі інструментальної підготовки на основі попереднього досвіду, вербального переконання та суб'єктивної оцінки ймовірності успіху буде використовуватися оптимальна мотиваційна сила. Дієздатність цієї гіпотези перевірялася завдяки реалізації певних педагогічних настанов, зокрема учасникам ЕГ рекомендувалося:

- у процесі підбору репертуару підсилювати інтенсивність мотивів позитивним враженням від правдивої інформації щодо складності музичних творів та реальної оцінки їх сценічної інтерпретації;

- при опануванні текстовими чи виконавськими компонентами поступово підкріплювати мотиваційну силу виділенням невеликих фрагментів (елементів) і створенням таких умов, які б надали змогу досягти максимуму успіху за мінімальної кількості програвань;

- у перервах між оволодінням музичною інформацією спрямовувати увагу лише на вдалі попередні прилюдні виступи;

- під час репетиційного програвання музичних творів створювати бажану мотиваційну силу шляхом збереження привабливості установок і максимальної стійкості уваги на довільно завчених атрибутах контролю та знецінення знехтуваних альтернативних варіантів після ухвалення рішень;

- у період виходу на естраду спрямовувати позитивну енергію лише від вдалих минулих сценічних виступів на подальший процес прилюдної інтерпретації музичних творів.

У перевірці дієздатності вищевикладених настанов брали участь 10 студентів МДПУ імені Богдана Хмельницького. Відображення результативності їх діяльності на початку пошукового експерименту (дод.

3.1) надало змогу висвітлити поіменний розподіл студентів до КГ і ЕГ (дод. 3.2 і 3.3), де зафіксовано максимальну наближеність отриманих даних до ідентичності за кожним показником між КГ і ЕГ (різниця у результативності діяльності компенсується даними за іншими показниками). У результаті аналізу отриманих даних за кожним показником виконавської самостійності студентів під час інструментальної підготовки в таблиці 2.20 викладено рівні її сформованості в учасників КГ і ЕГ на початку четвертого пошукового експерименту, де показано (див. табл. 2.20), що в зазначеному аспекті різниці між КГ і ЕГ немає.

Таблиця 2.20

Рівні сформованості виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ
на початку четвертого пошукового експерименту

Студенти		Рівні ВС				
групи	кіль- кість	зразковий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	5	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)
ЕГ	5	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)

Робота над музичними творами здійснювалася упродовж першого семестру 2007-2008 навчального року. Зі студентами КГ вони опрацьовувалися традиційно, а ЕГ – з урахуванням вищезначених педагогічних настанов. Контрольні виміри сформованої виконавської самостійності під час інструментальної підготовки у студентів КГ і ЕГ по завершенні четвертого пошукового експерименту (дод 3.4 і 3.5) свідчать про те, що студенти ЕГ допустили менше недоліків, ніж учасники КГ, окрім 1 технічного недоліку, а саме:

- на 3 похибки у відтворенні метро-ритмічних нотних позначень авторського тексту музичних творів (КГ – 13, ЕГ – 10);
- на 2 недоліки у відчутті мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку (КГ – 17, ЕГ – 15);

- на 3 недоліки у креативності побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку (КГ – 16, ЕГ – 13).

У результаті аналізу отриманих даних під час інструментальної підготовки кожного студента в таблиці 2.21 викладено рівні сформованості виконавської самостійності в учасників КГ і ЕГ по завершенні четвертого пошукового експерименту, де доводиться (див. табл. 2.21), що:

- лише 1 студент зумів піднятися з дуже низького до низького рівня означеного феномена;

- 3 студенти ЕГ покращили рівень виконавської самостійності (1 студент піднявся з середнього до достатнього, 1 – з низького до середнього і 1 – з дуже низького до низького).

Таблиця 2.21

Рівні сформованості виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ
по завершенні четвертого пошукового експерименту

Студенти		Рівні ВС				
групи	кіль- кість	зразковий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	5	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)
ЕГ	5	0 (0%)	1 (20%)	1 (20%)	2 (40%)	1 (20%)

Отже, підтвердилась висунута гіпотеза про те, що виконавська самостійність студентів музично-педагогічних факультетів покращиться за умови використання у процесі їх інструментальної підготовки оптимальної мотиваційної сили на основі попереднього досвіду, вербального переконання та суб'єктивної оцінки ймовірності успіху. Про це свідчать не лише досягнуті рівні сформованості означеного феномена (див. табл. 2.21), а й співвідношення узагальнених результатів, яке викладено в таблиці 2.22. Завдяки реалізації запропонованих педагогічних настанов загальна кількість допущених помилок зменшилася у майбутніх учителів музики ЕГ на 2,9% (11 одиниць), тоді як у студентів КГ – на 1,1% (4 одиниці). Позитивна динаміка у

четвертому пошуковому експерименті становила 1,8%.

Таблиця 2.22

Динаміка розвитку виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ у процесі проведення четвертого пошукового експерименту

Студенти		Загальна кількість недоліків	
групи	кількість	початок експерименту	завершення експерименту
КГ	5	99 (26%)	95 (24,9%)
ЕГ	5	99 (26%)	88 (23,1%)

П'ятий (останній) пошуковий експеримент спрямовувався на виявлення інноваційних методів та прийомів розвитку виконавської самостійності у майбутніх учителів музики на основі ідеї, яка не знайшла свого відображення в теорії та методиці музичного навчання, стосовно “перемотивації” суб’єктів завдяки сумачії різних мотивів. На цій основі було висунуто припущення, що означений феномен поліпшиться, якщо не допускатиметься “перемотивація” виконавців під час прилюдних виступів завдяки сумачії різних мотивів. У перевірці дієздатності цієї гіпотези брали участь 8 студентів МДПУ імені Богдана Хмельницького. Відображення результативності їх діяльності на початку пошукового експерименту (дод. К.1) надало змогу висвітлити поіменний розподіл студентів до КГ і ЕГ (дод. К.2 і К.3), де зафіксовано абсолютну узагальнену рівність отриманих даних за досліджуваними показниками між цими групами незалежно від того, що:

- у КГ Олена К. допустила на дві метро-ритмічні похибки більше, ніж у ЕГ Ірина М. (КГ – 5, а ЕГ – 3), оскільки першою нетекстових нот було допущено на дві менше, ніж другою (КГ – 1, а ЕГ – 3);

- у КГ Людмила І. допустила на дві метро-ритмічні похибки більше, ніж у ЕГ Аліна Д. (КГ – 4, а ЕГ – 2), але узагальнені дані між ними вирівнюються іншими показниками (технічними похибками та нетекстовими нотами).

У результаті аналізу отриманих даних за кожним показником виконавської самостійності студентів під час інструментальної підготовки в таблиці 2.23 викладено рівні її сформованості в учасників КГ і ЕГ на початку п'ятого пошукового експерименту, де показано (див. табл. 2.23), що в зазначеному аспекті жодної різниці між КГ і ЕГ немає.

Таблиця 2.23

Рівні сформованості виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ на початку п'ятого пошукового експерименту

Студенти		Рівні ВС				
групи	кількість	зразковий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	4	0 (0%)	0 (0%)	1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)
ЕГ	4	0 (0%)	0 (0%)	1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)

Упродовж другого семестру 2007-2008 навчального року здійснювалася робота над музичними творами. Зі студентами КГ вони опрацьовувалися традиційно, а ЕГ – з урахуванням певних педагогічних настанов. Зокрема, останнім рекомендувалось:

- розподілити музичний матеріал всього репертуару на фрагменти таким чином, щоб він рівномірно та наполегливо опрацьовувався протягом усього періоду підготовки до майбутнього виступу;
- не змінювати темп та ритм роботи над музичними творами безпосередньо з наближенням терміну прилюдного виступу;
- у період репетиційних програвань музичних творів та їх безпосередньої сценічної інтерпретації умовно допускати можливість появи декількох погрешностей;
- кожен прилюдний виступ розглядати як чергову або генеральну репетицію до наступних, більш відповідальних виступів;
- зовсім нівелювати дію екстринсивних мотивів завдяки спрямуванню думок лише на інтринсивні.

Результати контрольного виміру сформованої виконавської самостійності під час інструментальної підготовки у студентів КГ і ЕГ по завершенні п'ятого пошукового експерименту (дод К.4 і К.5) свідчать про те, що студенти ЕГ допустили менше недоліків, ніж учасники КГ, а саме:

- на 1 похибку у відтворенні звуковисотних нотних позначень авторського тексту музичних творів (КГ – 9, ЕГ – 8);
- на 1 похибку у відтворенні метро-ритмічних нотних позначень авторського тексту музичних творів (КГ – 12, ЕГ – 11);
- на 3 недоліки у відчутті мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку (КГ – 11, ЕГ – 9);
- на 2 відхилення уваги від реалізації уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів (КГ – 9, ЕГ – 7);
- на 2 недоліки у креативності побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку (КГ – 10, ЕГ – 8).

У результаті аналізу отриманих даних виконавської самостійності під час інструментальної підготовки кожного студента в таблиці 2.24 викладено рівні її сформованості в учасників КГ і ЕГ по завершенні п'ятого пошукового експерименту.

Таблиця 2.24

Рівні сформованості виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ по завершенні п'ятого пошукового експерименту

Студенти		Рівні ВС				
групи	кіль- кість	зразковий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	4	0 (0%)	0 (0%)	1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)
ЕГ	4	0 (0%)	1 (25%)	0 (0%)	1 (25%)	2 (50%)

З аналізу цієї таблиці видно (див. табл. 2.24), що лише в ЕГ відбулося покращення показників (1 учасник зумів піднятися з середнього до достатнього рівня виконавської самостійності під час музично-

інструментальної діяльності).

Узагальнені результати виконавської самостійності студентів по завершенні п'ятого пошукового експерименту, які викладено в таблиці 2.25, свідчать (див. табл. 2.25) про дієздатність запропонованих педагогічних настанов, адже загальна кількість допущених помилок зменшилася на 1,2% (7 одиниць) у студентів КГ, в той час, коли в учасників ЕГ – на 4,6% (15 одиниць). Позитивна динаміка від впровадження запропонованих педагогічних настанов у навчальний процес студентів вищих закладів освіти склала 2,4%.

Таблиця 2.25

Динаміка розвитку виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ у процесі проведення п'ятого пошукового експерименту

Студенти		Загальна кількість недоліків	
групи	кількість	початок експерименту	завершення експерименту
КГ	4	88 (26,7%)	81 (24,5%)
ЕГ	4	88 (26,7%)	73 (22,1%)

Отже, результати проведення п'ятого пошукового експерименту надали підстави стверджувати, що виконавська самостійність майбутніх учителів музики в ході інструментальної підготовки поліпшується за умови недопущення їх “перемотивації” під час прилюдних виступів завдяки сумачі різних мотивів.

У результаті проведення п'яти пошукових експериментів зі студентами БДПУ, ХНПУ імені Г. С. Сковороди та МДПУ імені Богдана Хмельницького було виявлено дві групи інноваційних методів та прийомів вдосконалення процесу розвитку їх виконавської самостійності під час інструментальної підготовки. Перша група методів та прийомів спрямовувалась на утворення оригінальної, самобутньої інтерпретаційної моделі музичних творів залученням майбутніх учителів музики до:

- втілення в неї якомога більшої кількості віднайденної змістової, емоційної та динамічної креативності у побудові мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку;

- самопідкріплення мотивації під час перерв у роботі над музичними творами уявним створенням умов майбутнього прилюдного виступу;

- зменшення мотиваційної сили в процесі оволодіння кожною частиною складної інформації через формування в уяві її взірців з мінімальним “відривом” від реальних результатів, реалізація яких не вимагає тривалого часу, великих зусиль і забезпечує отримання задоволення від досягнутих наслідків;

- повторення виконавських операцій одним і тим же способом, а при їх варіативності – до досягнення навичок, що забезпечать гнучкість реакції.

Друга група методів та прийомів розвитку виконавської самостійності студентів спрямовувалась на закріплення її досягнутого рівня при репетиційній підготовці до прилюдних виступів та у ході естрадної реалізації уявної інтерпретаційної моделі музичних творів залученням майбутніх учителів музики до:

- створення оптимальної мотиваційної сили шляхом збереження привабливості установок та знецінення знехтуваних альтернативних варіантів після ухвалення рішень;

- нівелювання дії екстринсивних мотивів завдяки спрямуванню уваги лише на інтринсивні;

- ігнорування думок про соціально-матеріальну винагороду за результативність діяльності.

Висновки до другого розділу

У другому розділі розкрито результати проведення діагностувально-пошукової роботи з розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів під час інструментальної підготовки.

1. На основі аналізу сутності умінь та навичок гри на музичних інструментах, які розвиваються завдяки визначальним атрибутам виконавської самостійності студентів, з'ясовано, що критеріями означеного феномена є ступінь досконалості відтворення об'єктивних ознак тексту музичних творів і міра здатності інтерпретаторів до суб'єктивно-творчого розкриття змісту цих об'єктивних ознак.

Показниками першого критерію виступає:

- точність відтворення звуковисотних нотних позначень авторського тексту музичних творів;
- точність відтворення метро-ритмічних нотних позначень авторського тексту музичних творів;
- технічна досконалість відтворення матеріалу музичних творів;
- цілісність інтерпретації музичних творів.

Другий критерій діагностується за показниками:

- наявність відчуття мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку;
- захоплення реалізацією уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів;
- креативність побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку.

2. У процесі проведення констатувального експерименту встановлено, що стан сформованості виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів під час інструментальної підготовки не можна вважати задовільним, адже з 314 майбутніх учителів музики лише 2 (0,6%) піаністи зуміли досягти зразкового рівня і 11 (3,5%) – достатнього, тоді як 106 (33,8%) продемонстрували середній, 149 (47,5%) – низький, а 46 (14,6%) – дуже низький рівень означеного феномену.

3. У результаті проведення п'яти пошукових експериментів доведено, що:

- рівень виконавської самостійності студентів зростає на 4,6% за умови

застосування під час роботи над музичними творами та у процесі їх виконання не соціально-матеріальних форм підкріплення мотивації, а емоційно-процесуальних;

- процес розвитку виконавської самостійності студентів стає ефективнішим на 4,4%, якщо на різних стадіях вирішення складних завдань встановлюється оптимальна мотиваційна сила;

- означений феномен підвищується на 1,4%, коли в ході інструментальної підготовки проходить стимуляція пошукової активності й формування інтересу до створення самобутньої інтерпретаційної моделі музичних творів;

- виконавська самостійність майбутніх учителів музики покращується на 1,8% за умови використання в процесі їх інструментальної підготовки оптимальної мотиваційної сили на основі попереднього досвіду, вербального переконання та суб'єктивної оцінки ймовірності успіху;

- ефективність розвитку означеного феномена поліпшується на 2,4%, якщо завдяки сумачі різних мотивів не допускається “перемотивація” студентів під час прилюдних виступів.

4. Виявлено інноваційні методи і прийоми цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності в інструменталістів у процесі утворення в уяві оригінальної інтерпретаційної моделі музичних творів залученням студентів до:

- втілення в неї якомога більшої кількості віднайденної змістової, емоційної та динамічної креативності у побудові мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку;

- самопідкріплення мотивації під час перерв у роботі над музичними творами уявним створенням умов майбутнього прилюдного виступу;

- зменшення мотиваційної сили в процесі оволодіння кожною частиною складної інформації через формування в уяві її взірців з мінімальним “відривом” від реальних результатів, реалізація яких не вимагає тривалого часу, великих зусиль і забезпечує отримання задоволення від

досягнутих наслідків;

- повторення виконавських операцій одним і тим же способом, а при їх варіативності – до досягнення навичок, що забезпечать гнучкість реакції.

5. Доведено дієздатність групи методів та прийомів розвитку виконавської самостійності студентів, спрямованих на закріплення її досягнутого рівня при репетиційній підготовці до прилюдних виступів та у ході естрадної реалізації уявної інтерпретаційної моделі музичних творів залученням майбутніх учителів музики до:

- створення оптимальної мотиваційної сили шляхом збереження привабливості установок та знецінення знехтуваних альтернативних варіантів після ухвалення рішень;

- нівелювання дії екстринсивних мотивів завдяки спрямуванню уваги лише на інтринсивні;

- ігнорування думок про соціально-матеріальну винагороду за результативність діяльності.

6. Подальше дослідження обраної проблеми вимагало розробки методики цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментальної підготовки з урахуванням віднайдених дійових методів і прийомів та перевірки її ефективності в практичній діяльності майбутніх учителів музики.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ВИКОНАВСЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

Експериментальний розвиток виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментальної підготовки проходив у три етапи. Перший (підготовчий) етап спрямовувався на розробку і теоретичне обґрунтування методики цілеспрямованого розвитку означеного феномена, другий – на створення педагогічних умов, необхідних і достатніх для ефективної реалізації розробленої методики, третій – на виявлення результатів її апробації у практичній діяльності студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів [124, 95].

3.1. Методика розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів під час інструментальної підготовки

Вивчення теоретичних основ досліджуваної проблеми, діагностика стану сформованості виконавської самостійності майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки та результати п'яти пошукових експериментів надали змогу виявити педагогічні умови ефективного розвитку означеного феномена.

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 педагогічна умова сприяє скороченню 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 педагогічна умова спонукає студентів до встановлення оптимальної мотиваційної сили під час роботи над музичними творами та до її застосування у період репетиційних та прилюдних форм звітності з метою забезпечення високої результативності діяльності.

Четверта педагогічна умова забезпечує внутрішню організацію мотивів та потягів волі студентів 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.

У результаті аналізу змісту вищезначених педагогічних умов, наслідків анкетування та проведення п'яти пошукових експериментів, де вдалося з'ясувати ефективні методи та прийоми розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики, гіпотетично було зроблено висновок, що методику цілеспрямованого розвитку означеного феномена доцільно умовно розмежувати на чотири фази з урахуванням специфіки їх інструментальної підготовки, а саме:

перша фаза – розвиток виконавської самостійності майбутніх учителів музики у ході ознайомлення з загальними ознаками текстових та виконавських компонентів музичних творів під час підбору репертуару;

друга фаза – розвиток означеного феномена у процесі усвідомлення музичної інформації, інтеграції та автоматизації ігрових рухів з метою конкретизації ознак інтерпретаційної моделі музичних творів;

третя фаза – удосконалення виконавської самостійності репетиційною реалізацією створеної інтерпретаційної моделі музичних творів;

четверта фаза – закріплення досягнутої виконавської самостійності студентів емоціогенністю умов прилюдної реалізації створеної інтерпретаційної моделі музичних творів.

Перша фаза розвитку інструментально-виконавської самостійності майбутніх учителів музики характеризується встановленням внутрішньої організації мотивів та потягів волі до усвідомлення спонукальних дій на отримання правдивої інформації щодо реальної оцінки сценічно-

інтерпретаційної складності музичних творів у процесі підбору репертуару; домінуванням позитивного враження від створення привабливих установок спрямованих на знецінення знехтуваних альтернативних варіантів після ухвалення рішень; визначенням оптимальної мотиваційної сили під час ознайомлення із загальними ознаками текстових та виконавських компонентів музичних творів з метою активізації пошуків якомога більшої кількості змістової, емоційної та динамічної креативності у побудові мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку. Тут пріоритетного значення набуває вплив позитивних, а не негативних емоцій на внутрішню мотивацію. При цьому керуються не лише програмними вимогами, доступністю й навчальними цілями, а обов'язково враховуються бажання самих студентів. До програми включаються музичні твори, котрі їм подобаються якнайбільше, тому підбір репертуару – це процес творчий, тривалий і не метушливий. “Закоханість” виконавців у кожен твір своєї програми – основне джерело спонукальної мотивації. За необхідності підсилення спонукальної мотивації більш вагоме значення надається естетичним ознакам або складності виконавських компонентів.

Друга фаза розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки передбачає надання пріоритетного значення процесуальній мотивації, яка сприяє максимальній заглибленості у процес самостійного утворення оригінальної інтерпретаційної моделі музичних творів; коригування мотиваційної сили в процесі оволодіння кожною частиною складної інформації та вибір бажаних форм підкріплення спонукальних мотивів.

Зусилля спрямовуються на створення позитивних емоцій через отримання задоволення від усвідомлення музичної інформації, відтворення ігрових рухів, їх інтеграції та автоматизації з метою конкретизації ознак інтерпретаційної моделі музичних творів, тобто від самого процесу гри. Формування в уяві взірців текстових та виконавських компонентів з мінімальним “відривом” від реальних результатів, реалізація яких не вимагає

тривалого часу й великих зусиль, як і повторення ігрових операцій одним і тим же способом, – ось ефективний шлях для отримання задоволення від досягнутих наслідків. Звичайно, потреба у варіативності відтворення виконавських навичок вимагає наявності гнучкості реакції сенсорної та моторної сфер інструменталістів. Вона забезпечується багаторазовим повторенням ігрових операцій кожним способом. Втім, найголовніше – поєднання задоволення з певною діяльністю.

Цілеспрямований розвиток виконавської самостійності студентів потребує коригування визначеної початково-вихідної мотиваційної сили в процесі оволодіння кожною частиною складної інформації. Її інтенсивність коригується в потрібному напрямку шляхом підвищення чи зниження значимості кінцевої форми звітності та уявних наслідків гри. Оптимальна величина мотиваційної сили не статична для всіх виконавців. Саме тому її визначення здійснюється з урахуванням індивідуальних властивостей нервової системи особистості кожного студента, його світогляду та рівня виконавської майстерності. Оптимальною величиною мотиваційної сили слід вважати таку її інтенсивність, що забезпечує високу працездатність і не створює умови для виникнення астеничних емоцій під час утворення і реалізації інтерпретаційної моделі музичних творів.

Мотиваційне підкріплення діє ефективно за умови здійснення швидкої і адекватної оцінки успішності відтворення музичної інформації чи виконання ігрових рухів (зворотній зв'язок між уявними і реальними результатами діяльності). Це надає студентам змогу стежити за ефективністю ознайомлення з яскравими компонентами музичної тканини. Чим сильніше задоволення отримують студенти від підкріплення, тим краще закріплюється музичний матеріал, і тим більшим стає прагнення якісно його засвоїти в майбутньому. При опануванні текстовими чи виконавськими компонентами підкріплення має найбільший вплив тоді, коли його поєднують з поетапною програмою виконання серії систематичних робочих кроків. У такому разі бажані форми поведінки підкріплюються поступово. Поступовому

підкріпленню мотиваційної сили сприяє виділення невеликих фрагментів (елементів) і створення таких умов, які надають змогу досягти максимуму успіху за мінімальної кількості програвань. В уяві створюються взірці виконавських компонентів з мінімальним “відривом” від реальних результатів, реалізація яких не вимагатиме тривалого часу і великих зусиль. Під час перерв у роботі над ними здійснюється самопідкріплення мотивації уявним створенням умов майбутнього прилюдного виступу. Щоденно досягається відчуття позитивної динаміки у формуванні виконавської майстерності під час роботи над кожним епізодом музичних творів. Розмежовані фрагменти всього музичного матеріалу розподіляються в часі таким чином, щоб він рівномірно та наполегливо опрацьовувався протягом усього періоду підготовки до майбутнього виступу. З наближенням терміну прилюдного виступу зберігається незмінний темп та ритм роботи над музичними творами. Студенти розпочинають виконувати наступні завдання (засвоюють наступний елемент) лише тоді, коли успішно виконано попереднє. Завершення роботи над кожним фрагментом супроводжується відчуттям задоволення. За умови виникнення незадоволення результатами гри під час роботи над музичними творами досягнення бажаних наслідків здійснюється завдяки тому, що:

- трансформуються або анулюються прийняті рішення стосовно доцільності надання вагомішого значення відібраним об’єктивним властивостям текстових та виконавських компонентів музичних творів;

- трансформуються або анулюються прийняті рішення щодо доцільності надання вагомішого значення ознакам суб’єктивно-творчого розкриття змісту відібраних об’єктивних властивостей текстових та виконавських компонентів музичних творів;

- змінюється привабливість об’єктивних або суб’єктивно-творчих ознак всіх текстових та виконавських компонентів музичних творів щодо розкриття їх змісту і значущості;

- поновлюється аналіз збігу властивостей відібраних і знехтуваних

альтернативних варіантів об'єктивних чи суб'єктивно-творчих ознак текстових та виконавських компонентів музичних творів.

Трансформація або ануляція ухваленого рішення стосовно доцільності надання вагомішого значення відібраним об'єктивним або суб'єктивно-творчим властивостям текстових та виконавських компонентів музичних творів є не дуже ефективним способом досягнення мети, оскільки виникає потреба у збільшенні кількості спроб, що призводить до великих затрат часу та зусиль студентів. Спокуса змінення рішення завжди супроводжується бажанням надати пріоритетного значення відхиленним властивостям альтернативних варіантів, тобто поміняти їх місцями. Все це, як правило, призводить не до зменшення когнітивного дисонансу, а до його збільшення. Інша справа, коли після ухвалення рішення завдяки отриманій додатковій інформації (відшуканим привабливим інтонаціям, співзвуччям, метро-ритмічним конфігураціям тощо) і набутому певному досвідові у відтворенні об'єктивних та суб'єктивно-творчих ознак будь-якої виконавської дії збільшується сила дисонансу між когнітивними елементами. Мимовільний вплив нової інформації на реальну оцінку отриманого результату створює умови для виникнення нового дисонансу між когнітивними елементами.

Найчастіше студенти при самокорекції суб'єктивно-творчих ознак об'єктивних властивостей текстових та виконавських компонентів музичних творів змінюють привабливість всіх альтернативних варіантів (третій спосіб досягнення консонансу або зменшення дисонансу між когнітивними елементами після ухвалення рішення). За наявності великої кількості позитивних якостей знехтуваної альтернативи у них виникає сильний дисонанс, що, як правило, призводить до підвищення мотиваційної сили, хоча, чим він сильніший, тим більше прагнення до його зменшення. Втім, найрезультативніший ефект від таких виконавських дій з'являється лише за умови відшукування прихованих негативних властивостей знехтуваного альтернативного варіанту і позитивних – відібраного. Це здійснюється завдяки тому, що:

- знецінюються позитивні характеристики знехтуваних альтернативних варіантів суб'єктивно-творчих ознак об'єктивних властивостей текстових та виконавських компонентів музичних творів;

- збільшується значення позитивних характеристик відібраних альтернативних варіантів суб'єктивно-творчих ознак об'єктивних властивостей текстових та виконавських компонентів музичних творів;

- оцінюються нові переваги позитивних властивостей відібраних альтернативних варіантів, які не фіксувалися раніше;

- нівелюються (залишаються поза увагою) негативні характеристики відібраних альтернативних варіантів;

- доповнюється кількість позитивних властивостей відібраних альтернативних варіантів відшуканими новими консонантними когнітивними елементами;

- збільшується відмінність привабливості відзнак відібраного альтернативного варіанту суб'єктивно-творчих ознак об'єктивних властивостей текстових та виконавських компонентів музичних творів.

Слід пам'ятати, що зі збільшенням інтенсивності зусиль і наполегливості кількісні та якісні характеристики досягнень поліпшуються не автоматично. Більша наполегливість лише за певних умов поліпшує кількість і якість засвоєння музичного матеріалу. При оволодінні досить легким матеріалом доречно створювати високий рівень мотивації, але за умови його ускладнення мотиваційну силу доцільно зменшувати, оскільки занадто велике прагнення гальмуватиме процес. У даному випадку буде створюватися “перемотивація”, яка негативно впливатиме на якість гри. У процесі оволодіння складними віртуозними компонентами мотиваційну силу доцільно зменшувати у надмірно старанних студентів і, навпаки, збільшувати у тих, котрі такими рисами не характеризуються. Останнім бажана додаткова стимуляція. Складна технічна або інтелектуальна інформація розмежовується на легкі відносно самостійні частини з метою зменшення мотиваційної сили в процесі оволодіння кожною з них через формування в уяві її взірців з

мінімальним “відривом” від реальних результатів діяльності. З кожним повторенням ускладненої музичної інформації здійснюється виконання операцій одним і тим же способом. З автоматизацією виконавських дій при роботі над віртуозними творами зменшується кількість різноманітних елементів завдяки створенню інтеграційних утворень або мелодико-ритмічних угруповань музичного матеріалу. На початковій стадії оволодіння музичною інформацією здійснюється емоційна оцінка проміжних та кінцевих результатів діяльності. Аналіз гри після кожного повторення інформації дає змогу відшукати недоліки й встановити причини їх виникнення. Ліквідація останніх забезпечує досконалість запам’ятовування і виконання як окремо взятих фрагментів, так і твору в цілому. Проте, з автоматизацією рухів “зняття” проміжних результатів поступово зменшуються, а залишаються тільки кінцеві. Якщо нівелювання емоційного аналізу якості відтворення засвоєного матеріалу під час гри ускладнюється, тобто мимовільно все ж “знімаються” проміжні результати, то необхідно сприймати тільки вдало зіграні текстові чи виконавські компоненти; активізувати переживання емоційно-образного змісту твору; безупинно думати про музичну інформацію на мить її відтворення, “утримуючись” за мелодико-ритмічну лінію в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку [230, 143-146].

Сприйняття тільки якісно відтвореної інформації під час мимовільного “зняття” проміжних результатів потрібне для утримання та домінування стенічних емоцій. Динамічна мінливість почуттів, що створюється при захопленні емоційно-образним змістом, сприяє відхиленню думок від аналізу проміжних результатів через безупинну зміну об’єктів уваги. Будь-яка зупинка думки (короткочасна чи тривала) в процесі створення інтерпретаційної моделі музичних творів гальмує автоматизовані процеси відхилення зайвої інформації. На цьому етапі розвитку виконавської самостійності студентам не менш важливо чітко уявити об’єктивні та суб’єктивно-творчі ознаки текстових та виконавських компонентів музичних творів, на які буде спрямовуватися увага під час репетиційної та сценічної

реалізації уявно створеної їх інтерпретаційної моделі. До них слід віднести:

- емоційно-образний зміст музичних творів;
- мелодико-ритмічну лінію в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку;
- динаміку, агогіку, драматургію, педалізацію тощо.

Кількість і конкретизація таких об'єктивних й суб'єктивно-творчих ознак текстових та виконавських компонентів музичних творів залежить від самої музичної інформації та рівня інструментальної підготовки студента, але необхідно, щоб вони були доволіно засвоєні. Їх мінливість та творче забарвлення сприяє постійній стійкості уваги та забезпечує яскравість і безпомилковість відтворення матеріалу. По завершенні автоматизації рухів під час роботи над музичним твором запам'ятовуються загальні психофізіологічні стани, формуються навички свідомого управління ними. Останнє здійснюється завдяки вольовим якостям, тобто їх пріоритетності в загальній системі саморегуляції [105, 107-109].

Якщо під час оволодіння музичним матеріалом з метою конкретизації ознак інтерпретаційної моделі музичних творів застосування вищевикладених методів не завершується успіхом, то тоді студентами поновлюється аналіз збігу властивостей відібраних і знехтуваних альтернативних варіантів музично-ігрових рухів чи інших їх об'єктивних або суб'єктивно-творчих ознак (останній спосіб досягнення консонансу або зменшення дисонансу між когнітивними елементами після ухвалення рішення). При такому аналізі відзнаки кожного альтернативного варіанту в уяві студентів розміщуються в такому контексті, дія якого призводить до одного і того ж кінцевого результату. Здійснення таких психологічних операцій зменшує мотиваційну силу, оскільки деякі когнітивні елементи стають ідентичними у більш широкій інтерпретації їх властивостей. Величина дисонансу в уяві студентів після ухвалення рішення зменшується зі збільшенням числа когнітивних елементів, що відповідають тотожним характеристикам відібраних і знехтуваних альтернативних варіантів

музично-ігрових рухів чи інших їх об'єктивних або суб'єктивно-творчих ознак. Збіг між відзнаками відхиленого і прийнятого варіантів встановлюється іншими методами. Зокрема, найбільш поширеним з них є поповнення відібраного варіанту музично-ігрових рухів чи інших атрибутів контролю такими відшуканими або "створеними" в уяві студентів властивостями, які відповідають ідентичним якостям позитивних відзнак знехтуваної альтернативи.

Вищеозначені вказівки виконуються тільки завдяки цілеспрямованості особистості, адже саме вона забезпечує 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. Не менш важливою для правильного прийняття рішень є й інша вольова якість – витримка музикантів-інструменталістів, завдяки якій гальмуються, а в разі необхідності і нівелюються негативні почуття, що заважають здійсненню прийнятого рішення та порушують традиційне самовладання майбутніх учителів музики під час гри. Наявність цих вольових якостей сприяє розвитку виконавської самостійності студентів, оскільки постійна активність, оптимізм і мобілізаційна готовність стають нормами та звичками їх поведінки.

Третя фаза розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки спрямовується на вдосконалення вже досягнутого рівня означеного феномена. Їй властиве збереження оптимальної мотиваційної сили під час репетиційної реалізації уявної інтерпретаційної моделі музичних творів; утримання привабливості установок і максимальної стійкості уваги на раніше запланованих атрибутах контролю; уникнення появи когнітивного дисонансу сміливим прийняттям рішень завдяки актуалізації тільки автоматизованих музично-ігрових рухів.

Збереження оптимальної мотиваційної сили забезпечується реалізацією напрацьованих способів відтворення інтерпретаційної моделі музичних

творів у раніше встановленій послідовності концертної програми. Така послідовність визначається з урахуванням вимог та традицій майбутньої форми звітності, зручності виконання кожного твору в загальному концептуальному викладі програми та динамізму сприйняття. Також враховується те, що адаптаційний період, як правило, співпадає з початком виступу. За таких обставин першими до програми включаються інтелектуально-ускладнені твори або ті твори, яким властивий глибокий емоційно-образний зміст, оскільки сенсорна сфера інструменталістів менше піддається негативному впливу подразників емоціогенних умов, ніж моторна. Віртуозно-технічні твори включаються до програми на кінець виступу [230, 231-232]. Створення оптимальної мотиваційної сили при репетиційному програванні будь-яких творів можливе лише за умови ліквідації когнітивного дисонансу і встановлення консонансу між бажаними й реальними результатами діяльності. Звичайно, дисонанс є неминучим наслідком кінцевої фіксації студентами будь-якого альтернативного варіанту музично-ігрових рухів чи інших їх об'єктивних або суб'єктивно-творчих ознак. Натомість, якщо в процесі роботи над музичними творами чи вдосконалення технічної оснащеності дисонуючі когнітивні елементи спонукають до пошуків ефективних засобів вирішення проблеми, то в період їх репетиційних програвань – сприяють зниженню результативності діяльності. Саме тому, для якісного відтворення засвоєного матеріалу необхідно враховувати те, що:

- досить слабкі потреби викликають незначні порушення музично-виконавської діяльності, і пов'язані з ними негативні переживання сприяють пасивності інструменталістів;

- за середньої сили мотивації негативні емоції, котрі виникають завдяки неякісному відтворенню музично-ігрових рухів чи інших їх об'єктивних або суб'єктивно-творчих ознак, діють в цілому активуючи і призводять до мобілізації зусиль, спрямованих на нормалізацію процесу автоматизованого виконання засвоєного матеріалу;

- велика сила потреби при негативних відчуттях може створити появу ознак дезорганізації як сенсорної, так і моторної сфер виконавців.

За необхідності зниження сили мотивації під час репетиційного програвання музичних творів умовно допускається відтворення матеріалу з декількома погрішностями. Цьому процесові також сприяє ненадання емоційної оцінки якості реалізації інтерпретаційної моделі музичних творів, а у випадку мимовільного “зняття” проміжних результатів здійснюється:

- сприйняття тільки вдало відтворених об’єктивних або суб’єктивно-творчих ознак текстових чи виконавських компонентів музичних творів;

- контроль за відтворенням лише доволіно заученої інформації;

- збереження привабливості раніше створених установок, спрямованих на домінування стеничних емоцій;

- знецінення знехтуваних альтернативних варіантів об’єктивних або суб’єктивно-творчих ознак текстових чи виконавських компонентів музичних творів після ухвалення рішень;

- захоплення реалізацією художньо-образним змістом музичних творів;

- нівелювання сприйняття допущених похибок;

- усвідомлене управління власним психічним і фізичним станом.

Увага спрямовується тільки на заздалегідь заплановані об’єктивні та суб’єктивно-творчі ознаки інтерпретаційної моделі як окремо взятих епізодів, так і кожного твору загалом. Хоча кількість і конкретизація таких об’єктів залежить від самої музичної інформації та рівня інструментальної підготовки студентів, все ж необхідно, щоб це були доволіно засвоєні об’єктивні та суб’єктивно-творчі ознаки музичних творів. Їх мінливість та творче забарвлення сприяє постійній стійкості уваги та забезпечує безпомилкову реалізацію інтерпретаційної моделі. Під час репетиційного програвання музичних творів досить часто виникає потреба у корекції заздалегідь підготовленої інтерпретаційної моделі. Звичайно, найкраще уникати її корекції. Натомість, за умови обов’язкового допущення таких змін студенти

зобов'язані не піддавати сумніву правильність терміново прийнятих рішень щодо музично-ігрових рухів чи інших об'єктивних та суб'єктивно-творчих ознак і здійснювати корекцію заздалегідь підготовленої інтерпретаційної моделі без емоційного аналізу проміжних результатів діяльності. Для цього виконавцями безупинно рухаються думки, спрямовується увага на мінливість текстових чи виконавських компонентів, здійснюється максимальна заглибленість в інтонаційну побудову мелодико-ритмічної лінії твору та його емоційно-образний зміст. У випадках мимовільного сприйняття проміжних результатів діяльності, насамперед, щоб зберегти стенічні емоції, потрібно не піддавати емоційному аналізу якість відтворення текстових чи виконавських компонентів. При появі все ж негативних відчуттів інструменталісти усвідомлено контролюють процес відтворення автоматизованих виконавських дій шляхом спрямування уваги лише на довільно заучену інформацію (у віртуозних творах та пасажах увага спрямовується на початкові пункти інтегрованих блоків або мелодико-ритмічних угруповань). Слід зазначити, що такий усвідомлений контроль за процесом діяльності негативно спрацьовує лише в тому випадку, коли інструменталісти психічно перевтомлені. Навіть якщо утворена стійка форма інтерпретаційної моделі музичних творів, то при психічній перевтомі в режимі безперервної діяльності вольовими зусиллями важко утримати безупинний рух уваги на довільно завчених об'єктах. За таких обставин під час її репетиційної реалізації рекомендується не застосовувати усвідомлене управління автоматизованими виконавськими діями, адже це може загальмувати процес гри та викликати астенічні емоції. У цих випадках доцільно скеровувати думки на інтонаційну побудову мелодико-ритмічної лінії та захоплюватися глибиною емоційно-образного змісту музичного матеріалу. Якщо думки концентруються на мимовільно засвоєних об'єктах музичного твору, то це, як правило, підсилює негативні емоції, оскільки дефіцит інформації та сумнів у її вірності викликають надмірну тривогу. Звичайно, при цілісній реалізації інтерпретаційної моделі музичних творів не

допускається зосередження уваги на складних технічних або інтелектуальних епізодах. Її доцільно спрямовувати на заздалегідь відшукану улюблену інформацію під час утворення інтерпретаційної моделі музичних творів (інтонації, співзвуччя, метро-ритмічні конфігурації тощо).

При щоденному репетиційному відтворенні інтерпретаційної моделі музичних творів досягається відчуття позитивної динаміки у формуванні концертної форми. Самопідкріплення мотивації здійснюється в проміжках між творами миттєвим уявним створенням умов майбутнього прилюдного виступу. У випадку її невідповідності бажаній силі змінюється (підвищується або знижується) загальна активність виконання; амплітуда емоційної виповненості інтерпретаційної моделі музичних творів; динамізм відтворення матеріалу; темп та швидкість гри тощо. Звичайно, ця корекція здійснюється за допомогою розвинених в загальній системі саморегуляції музично-виконавської діяльності таких вольових якостей, як: цілеспрямованість, ініціативність, рішучість, витримка та організованість. Саме завдяки вольовим якостям бажання майбутніх учителів музики переходять в прагнення, а вольові психічні стани стають звичними і складають норму їх поведінки в період діяльності.

Метою четвертої фази розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки є закріплення її досягнутого рівня емоціогенністю умов прилюдної реалізації створеної інтерпретаційної моделі музичних творів. Вона спрямовується на домінування таких форм активності, які забезпечують призупинення переорієнтації мотивів при їх зіткненні з перешкодами; на уникнення репрезентації старих небажаних мотиваційних утворень; на нівелювання дії екстринсивних мотивів завдяки спрямуванню уваги лише на інтринсивні; на ігнорування думок про соціально-матеріальну винагороду за результативність сценічної діяльності. Однією з особливостей цієї фази розвитку виконавської самостійності також є, як правило, заниження сили початково-вихідної мотивації.

У період підготовки виконавського апарату до прилюдної реалізації створеної інтерпретаційної моделі музичних творів (розігрування) способи виконання окремих дій залишаються незмінними, тобто: кожен епізод музичного матеріалу повторюється тільки стереотипними музично-ігровими рухами та помислами, але при цьому залишається “місце” для мінливості їх емоційно-образного змісту. Інтенсивність передконцертних емоцій під час розігрування повинна відповідати раніше встановленому рівню з обов’язковим домінуванням стенічних. Щоб не зруйнувати власну інтерпретаційну модель музичних творів також залишаються незмінними домінуючі об’єкти уваги (об’єктивні та суб’єктивно-творчі ознаки текстових та виконавських компонентів), які відпрацьовувалися при попередній роботі. Таким чином забезпечується надійність активації слідів у довгочасній пам’яті. Під час програвання творів (фрагментів) думки студентів постійно рухаються вперед, проміжні результати не сприймаються, і, тим паче, не піддаються емоційній оцінці.

Перед самим виходом на сцену студенти поступово активізують емоційно-естетичне переживання музики першого твору програми й максимально заглиблюються у його суб’єктивно-творчі ознаки. Таким чином, бажання відтворити цей емоційно-образний зміст зі сцени переводяться у прагнення, що допомагає уникнути остраху вийти на естраду. Звичайно це, як правило, здійснюється завдяки наступним вольовим психічним станам: загальній активності, оптимізму, зацікавленості, мобілізаційній готовності тощо. Студенти-виконавці повинні виходити на сцену з:

- вірою у досить сприятливу ситуацію для передачі необхідної інформації засобами музики;
- упевненістю, що створені інтерпретаційні моделі кожного твору мають цікаву й обґрунтовану оригінальну форму.

Прилюдна реалізація такої моделі першого твору розпочинається стереотипними відпрацьованими музично-ігровими рухами без зайвої психічної та фізичної напруги. Саме сенсорна та моторна стереотипність і

статичність виконавських дій викликає у студентів запланований під час попередньої підготовки звичний емоційний стан. Звичайно, насамперед музичним уявленням надається емоційно-образний зміст та посилюється динамізм передачі інформації слухачам засобами відповідної емоційно-виразної реакції. У період цілісної реалізації заздалегідь створеної інтерпретаційної моделі музичних творів на естраді повинні домінувати тільки стенічні емоції, інтенсивність яких не статична і залежить від індивідуальних особливостей студентів; відповідності технічної складності музичних творів рівню професійної майстерності; співвідношення мотиваційної сили та результативності діяльності. Стенічні емоції викликаються вольовими зусиллями інструменталістів спрямуванням думок тільки на позитивні переживання та на відображення якомога більшої кількості віднайдені змістової, емоційної та динамічної креативності привабливих ознак мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку (суб'єктивно-творчих ознак). Слід зазначити, що під час миттєвого виникнення негативних емоцій їх потрібно свідомо нейтралізувати й перетворити в позитивні шляхом знецінення значення перших та переключення уваги на інші об'єкти виконавського процесу. Щоб нейтралізувати стресори темпу або швидкості, перед виконанням віртуозних творів та пасажів слід пам'ятати, що вони, як правило, під дією стресової ситуації гратимуться швидше, ніж у звичних умовах. Більш того, емоціогенні умови сильніше діють на моторну сферу і тому усвідомлений контроль за виконанням дрібних інформаційних одиниць загальмовує швидкість гри та негативно відображається на виконавській діяльності студентів. При необхідності у віртуозних творах та пасажах доцільно застосовувати цей метод лише завдяки спрямуванню уваги на початкові пункти інтеграційних блоків та мелодико-ритмічних угруповань (об'єктивних ознак музичного тексту). Під час прилюдної реалізації інтерпретаційної моделі поліфонічних творів надмірна сила мотивації негативно діє на сенсорні операції інструменталістів, тому виникає необхідність вольовими зусиллями

забезпечити безперервний рух думки по запланованих об'єктах. Для успішної реалізації інтерпретаційної моделі токатних та динамічно виповнених творів (епізодів) студентам, у яких швидко порушується поріг збудження, рекомендується стримувати емоційну реакцію, оскільки це призводить до погіршення результативності діяльності. У процесі прилюдної реалізації інтерпретаційної моделі творів кантиленного характеру доцільно не порушувати єдиний засіб засвоєння та відтворення музичного матеріалу. Якщо текстові компоненти зачувалися довільно, усвідомлений контроль за їх виконанням не знижує результативність діяльності, але якщо інформація запам'ятовувалася мимовільно, то в процес автоматизованих виконавських дій краще інтелектуально не втручатися, бо швидкість переробки інформації значно більша від наявної кількості дрібних одиниць в даному творі, чим створюється “пустота” в інтерпретаційній моделі музичних творів, яка, як правило, заповнюється різними “дурницями” (згадуванням довільно не запам'ятованих об'єктивних ознак музичного тексту).

Слід зауважити, що в період прилюдної реалізації інтерпретаційної моделі будь-яких музичних творів пріоритетність надається уникненню когнітивного дисонансу після ухвалення рішень завдяки знеціненню знехтуваних альтернативних варіантів їх об'єктивних та суб'єктивно-творчих ознак. Втім, вищевикладені (у третій фазі розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки) способи досягнення консонансу між когнітивними елементами не сприяють безпомилковій діяльності, оскільки наявність будь-яких альтернативних варіантів музично-ігрових рухів та помислів щодо репрезентації необхідних семантичних понять після ухвалення рішень породжує сумнів. Ступінь такого сумніву залежить від інтенсивності дії дисонансу. Чим більша сила дисонансу, тим нижчий ступінь упевненості студентів у вірності можливих ухвалених рішень. Інколи виконавські дії ускладнюються у присутності інших слухачів, хоча на самоті вони виконувалися легко й точно. Це пояснюється “перемотивацією” завдяки

сумації спонукальних мотивів і афіліативної мотивації або мотивів самоствердження. Таким чином актуалізується низка соціальних мотивів, що й спричиняє явище надлишкової мотивації. Хвилювання, яке при цьому виникає, є досить типовим. Саме тому на даному етапі, як правило, зменшується мотиваційна сила завдяки тому, що:

- позитивна енергія лише від минулих вдалих сценічних виступів спрямовується на подальший процес прилюдної інтерпретації музичних творів у період виходу на естраду;

- дане виконання музичних творів розглядається як чергова або генеральна репетиція до наступних більш відповідальних виступів;

- позитивний вплив сценічних емоцій на якість відтворення матеріалу забезпечується за рахунок уявного руху “планки” еталонних “взірців” вгору або вниз;

- увага спрямовується на відшукані раніше під час утворення самобутньої інтерпретаційної моделі музичних творів привабливі інтонації, співзвуччя, метро-ритмічні конфігурації та інші об’єктивні й суб’єктивно-творчі ознаки їх текстових та виконавських компонентів;

- дія екстринсивних мотивів зовсім нівелюється завдяки спрямуванню думок лише на інтринсивні;

- самопідкріплення мотивації здійснюється у проміжках між прилюдною реалізацією інтерпретаційної моделі музичних творів уявним створенням умов минулих успішних прилюдних виступів;

- не здійснюється зіставлення та аналіз реального звучання з уявно створеною інтерпретаційною моделлю музичних творів;

- думки безупинно рухаються за процесом реалізації уявно створеної самобутньої інтерпретаційної моделі музичних творів;

- не піддається сумніву правильність відтворення раніше запланованої оригінальної інтерпретаційної моделі музичних творів;

- усвідомлено не аналізуються як проміжні, так і кінцеві результати діяльності;

- зменшується кількість різноманітних елементів завдяки створенню інтеграційних утворень або мелодико-ритмічних угруповань при виконанні віртуозних творів та пасажів;

- не зосереджується увага на складних технічних або інтелектуальних епізодах музичних творів;

- зберігається привабливість установок і максимальна стійкість уваги на довільно заучених об'єктивних та суб'єктивно-творчих ознаках музичного матеріалу та знецінюється значення знехтуваних альтернативних варіантів музично-ігрових рухів та помислів щодо репрезентації необхідних семантичних понять після ухвалення рішень;

- нівелюються дії екстринсивних мотивів спрямуванням думок лише на інтринсивні завдяки умовному розгляду кожної прилюдної інтерпретації музичних творів як чергової або генеральної репетиції до наступних, більш відповідальних виступів.

По завершенні прилюдних виступів під час обговорення результативності діяльності зусилля студентів спрямовуються на створення бажаної мотиваційної сили. Тут пріоритетне значення надається закріпленню досягнутої виконавської самостійності завдяки позитивному емоційному підкріпленню мотиваційної сили. Таке підкріплення мотиваційної сили здійснюється завдяки тому, що:

- допускається зосередження уваги на допущених помилках при виконанні як складних (технічних або інтелектуальних), так і не складних епізодів самотньої інтерпретаційної моделі музичних творів;

- поступово відкоректовуються відмінності реальної прилюдної діяльності і інтерпретаційної моделі музичних творів, тобто когнітивний консонанс переводиться в дисонанс;

- оцінюються як проміжні, так і кінцеві результати діяльності;

- відшукуються закономірності виникнення небажаних погрішностей;

- стимулюється до необхідного рівня творча активність виконавців з метою ліквідації причин виникнення погрішностей у музично-виконавській

діяльності;

- розмежовується мета на мотиви і аналізується інтенсивність кожного з них;

- коректується інтерпретаторська модель музичних творів на основі правдивої оцінки успішності відтворення об'єктивних та суб'єктивно-творчих її ознак;

- досягається відчуття позитивної динаміки у набутті концертного досвіду;

- нівелюються дії екстринсивних мотивів і думки спрямовуються лише на інтринсивні завдяки уявному створюванню умов майбутнього прилюдного виступу;

- визначається оптимальна імовірність результативності діяльності в майбутній формі звітності, яка забезпечить високу працездатність і не створить умови для виникнення “перемотивації”;

- спрямовується позитивна енергія лише від вдало відтворених об'єктивних та суб'єктивно-творчих ознак самобутньої інтерпретаційної моделі музичних творів на подальший процес вдосконалення виконавської самостійності студентів під час інструментальної підготовки.

Подальше дослідження обраної проблеми вимагало створення педагогічних умов, необхідних і достатніх для ефективною реалізації розробленої та теоретично обґрунтованої методики розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментальної підготовки.

3.2. Педагогічні умови експериментального розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів під час інструментальної підготовки

На другому етапі формувального експерименту здійснювався відбір студентів для перевірки дієздатності запропонованої методики розвитку у

них виконавської самостійності під час інструментальної підготовки. Кваліфікованими фахівцями у червні 2008 року було відібрано:

- 18 студентів Бердянського державного педагогічного університету (БДПУ);
- 24 студенти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (МДПУ);
- 6 студентів Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (ХНПУ).

Таким чином, експериментальне дослідження охопило 48 студентів-інструменталістів різних рівнів виконавської самостійності. Слід зазначити, що незалежно від зміни комісії відбір студентів здійснювався за тими ж самими вимогами, де головною з них була наявність підсумкової звітності у кінці семестру або навчального року, в яких здійснювалися контрольні заміри означеного феномена за показниками розроблених критеріїв. Так, за навчальними планами студенти перших-третьох курсів МДПУ і студенти третього курсу БДПУ по завершенні семестрів складали заліки, студенти четвертих курсів цих же університетів – екзамени, а п'ятикурсники МДПУ і ХНПУ – державний екзамен з основного інструменту. Розподіл студентів до контрольної та експериментальної груп (КГ і ЕГ) проходив таким чином, щоб у кожній із них були однакові або максимально наближені дані саме за такими показниками виконавської самостійності. Усі студенти також розподілялися на підгрупи відповідно до навчання в певному університеті, часу виступу, форми звітності та фахової підготовки до вступу на мистецькі факультети вищих закладів освіти (ВЗО). У результаті аналізу даних за вищезначеними показниками відібраних учасників формувального експерименту було розподілено на 5 підгруп.

До першої підгрупи нами упорядковано 14 випускників-інструменталістів МДПУ імені Богдана Хмельницького, де формою майбутньої звітності планувався державний екзамен з основного інструменту. Різниця потенційних можливостей студентів тут

простежувалася тільки за результативністю діяльності відповідно до показників виконавської самостійності (дод. Л.1). Вісім студентів продемонстрували низький рівень виконавської самостійності і шість – середній. Стосовно фахової підготовки отриманої до вступу у ВЗО, то вихованцями дитячих музичних шкіл (ДМШ) були 8 учасників, а музичних училищ – 6 учасників цієї підгрупи. Згідно з отриманою інструментальною підготовкою до вступу у ВЗО нами у таблиці 3.1 і 3.2 показано учасників, розподілених до КГ і до ЕГ.

Таблиця 3.1

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів КГ першої підгрупи на початку формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	Чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Олена К.	3	3	3	2	3	3	5
Людмила І.	5	4	2	1	5	3	6
Оксана Р.	3	4	2	0	3	2	4
Ніна О.	2	2	1	0	4	3	5
Наталія Б.	3	3	2	0	2	2	3
Тетяна П.	3	2	3	0	1	1	2
Марина С.	1	5	2	0	1	2	3

Для вирівнювання потенційних можливостей між КГ і ЕГ враховувалось те (див. табл. 3.1 і 3.2), що по 2 студенти дуже низького, по 3 – низького і по 2 – середнього рівнів виконавської самостійності ввійшли до кожної з них. Також передбачалася однакова кількість вихованців різних закладів як у КГ, так і в ЕГ. Таким чином, у першій підгрупі була досягнута максимальна наближеність отриманих даних до ідентичності за кожним показником між КГ і ЕГ (різниця у результативності діяльності

компенсується даними за іншими показниками виконавської самостійності).

Таблиця 3.2

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів ЕГ першої підгрупи на початку формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Юлія М.	2	4	3	2	3	4	4
Аліна В.	3	2	4	1	5	5	6
Тетяна І.	3	2	3	0	3	3	4
Ольга Д.	2	2	1	0	3	4	5
Ірина С.	2	2	2	0	2	3	4
Олена Б.	2	2	1	0	2	2	3
Світлана О.	2	2	1	0	3	2	4

У результаті аналізу отриманих даних за кожним показником виконавської самостійності студентів у процесі інструментальної діяльності в таблиці 3.3 викладено рівні сформованості означеного феномена учасників першої підгрупи КГ і ЕГ на початку формувального експерименту.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ першої підгрупи на початку формувального експерименту

Студенти		Рівні ВС				
групи	кіль- кість	зразковий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	7	0 (0%)	0 (0%)	2 (28,6%)	3 (42,8%)	2 (28,6%)
ЕГ	7	0 (0%)	0 (0%)	2 (28,6%)	3 (42,8%)	2 (28,6%)

З аналізу табл. 3.3 видно (див. табл. 3.3), що в зазначеному аспекті жодної різниці між КГ і ЕГ немає.

До другої підгрупи віднесено 10 інструменталістів першого – третього років навчання на мистецькому факультеті МДПУ імені Богдана Хмельницького, котрі до цього закінчили ДМШ й мали єдину форму звітності: залік (дод. Л.2). Серед них 4 студенти продемонстрували дуже низький рівень виконавської самостійності, 4 – низький та 2 – середній. У таблиці 3.4 і 3.5 відображено їх поіменний розподіл до КГ та ЕГ із зазначенням результативності діяльності, де (див. табл. 3.4 і 3.5) до кожної з них увійшло по п'ять виконавців з рівними потенційними можливостями. Різниця у результативності діяльності студентів КГ і ЕГ другої підгрупи компенсується даними за іншими показниками їх виконавської самостійності.

Таблиця 3.4

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів КГ другої підгрупи на початку формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Ольга М.	1	4	3	1	2	3	4
Галина Л.	2	3	4	1	3	4	5
Ірина В.	2	3	1	0	2	3	4
Ніна З.	2	4	3	0	4	3	3
Людмила М.	1	2	1	0	2	1	4

У таблиці 3.6 показано (див. табл. 3.6), що в аспекті рівнів означеного феномена також жодної різниці між учасниками другої підгрупи КГ і ЕГ на початку формувального експерименту немає.

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів ЕГ другої підгрупи на початку формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Тамара І.	3	2	3	1	1	4	4
Зоя Н.	4	3	2	1	4	3	5
Вікторія Ч.	2	3	1	0	3	2	4
Лідія Ш.	2	2	3	0	4	3	5
Марина Б.	0	2	2	0	2	2	3

Таблиця 3.6

Рівні сформованості виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ другої підгрупи на початку формувального експерименту

Студенти		Рівні ВС				
групи	кіль- кість	зразковий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	5	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)
ЕГ	5	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)

Шість відібраних студентів БДПУ, де майбутньою формою звітності по завершенні першого семестру планувався залік з основного інструменту, об'єднано в одну – третю підгрупу. Серед них по два учасники продемонстрували середній, низький і дуже низький рівні виконавської самостійності. Розбіжності даних були лише за показниками “Інструментальна підготовка до вступу у ВЗО”, “Курс навчання” (дод. Л.3). У таблицях 3.7 і 3.8 висвітлено поіменний розподіл учасників до КГ і ЕГ із зазначенням ідентичної результативності діяльності за досліджуваними

показниками між групами (див. табл. 3.7 і 3.8).

Таблиця 3.7

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів КГ третьої підгрупи на початку формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Олеся В.	3	4	6	1	2	2	4
Надія Г.	2	2	3	0	3	3	6
Оксана Р.	1	3	2	0	1	1	3

Таблиця 3.8

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів ЕГ третьої підгрупи на початку формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Марина П.	4	3	6	1	2	3	3
Ольга В.	2	2	3	0	3	5	4
Діана О.	2	2	2	0	1	2	2

Рівні сформованості виконавської самостійності в учасників КГ і ЕГ викладено у таблиці 3.9, де засвідчено ідентичні дані в обох групах (див. табл. 3.9).

Отже, у третій підгрупі досягнуто максимальної рівності між потенційними можливостями учасників КГ і ЕГ (різниця у результативності діяльності компенсується даними по інших показниках їх виконавської самостійності).

Таблиця 3.9

Рівні сформованості виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ третьої підгрупи на початку формувального експерименту

Студенти		Рівні ВС				
групи	кіль- кість	зразковий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	3	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)
ЕГ	3	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)

Четверту підгрупу склали дванадцять інструменталістів БДПУ (дод. Л.4) також однакової форми майбутньої звітності (екзамен). Їх розподіл до КГ і ЕГ викладено у таблицях 3.10, 3.11 і 3.12.

Таблиця 3.10

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів КГ четвертої підгрупи на початку формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Олеся В.	1	3	4	1	3	3	5
Вікторія В.	2	4	3	1	5	3	6
Наталія Д.	2	3	1	0	4	3	5
Тетяна З.	2	4	3	0	2	2	5
Дарина Ц.	1	2	1	0	2	0	3
Марина М.	1	1	1	0	1	1	2

Враховуючи те (див. табл. 3.10, 3.11 і 3.12), що жоден з них не продемонстрував зразкового й достатнього рівня виконавської самостійності, а лише середній (4), низький (4) і навіть дуже низький (4) та рівну підготовку, отриману до вступу у ВЗО, нами все ж таки упорядковано цих

дванадцять студентів до четвертої підгрупи і розподілено до КГ і ЕГ так, що:

- у кожній із них була однакова кількість допущених недоліків при виконанні творів;
- у кожній із них була однакова кількість вихованців ДМШ, училищ культури та педагогічних училищ;
- у кожній із них була однакова кількість студентів з дуже низьким, низьким та середнім рівнями виконавської самостійності.

Таблиця 3.11

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів ЕГ четвертої підгрупи на початку формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Тетяна І.	1	3	4	1	3	3	5
Надія Р.	2	4	3	1	5	3	6
Жанна Л.	2	3	1	0	4	3	5
Раїса М.	2	4	3	0	2	2	5
Неля А.	1	2	1	0	2	0	3
Ірина У.	1	1	1	0	1	1	2

Таблиця 3.12

Рівні сформованості виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ четвертої підгрупи на початку формувального експерименту

Студенти		Рівні ВС				
групи	кіль- кість	зразковий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	6	0 (0%)	0 (0%)	2 (33,3%)	2 (33,3%)	2 (33,3%)
ЕГ	6	0 (0%)	0 (0%)	2 (33,3%)	2 (33,3%)	2 (33,3%)

Аналогічно першій підгрупі, до п'ятої віднесено випускників ХНПУ імені Г. С. Сковороди, де формою майбутньої звітності планувався державний екзамен з основного інструменту. Об'єднати їх в одну підгрупу заважало навчання в педагогічних університетах різних міст (Мелітополя та Харкова). Таким чином, до п'ятої підгрупи упорядковано шість студентів (дод. Л.5). Їх поіменний розподіл до КГ і ЕГ з зазначенням результативності діяльності за показниками виконавської самостійності висвітлено в таблицях 3.13 і 3.14, а з фіксацією її рівнів – у 3.15.

Таблиця 3.13

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів КГ п'ятої підгрупи на початку формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Олеся В.	1	5	3	0	2	3	4
Надія Г.	3	4	3	1	3	4	6
Оксана Р.	1	3	2	0	1	1	3

Таблиця 3.14

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів ЕГ п'ятої підгрупи на початку формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Марина П.	2	4	3	0	1	4	4
Ольга В.	5	3	2	1	3	5	5
Діана О.	2	2	2	0	1	1	3

У жодного зі студентів п'ятої підгрупи (див. табл. 3.15) не було зафіксовано ні зразкового, ні достатнього рівня виконавської самостійності. По два учасники продемонстрували середній, низький і дуже низький її рівні (дод. Л.5). Всі зазначені особливості відібраних студентів п'ятої підгрупи дали змогу досягти при розподілі до КГ і ЕГ (див. табл. 3.13, 3.14 і 3.15) максимальної рівності між їх потенційними можливостями (різниця у результативності діяльності компенсується даними по інших показниках виконавської самостійності).

Таблиця 3.15

Рівні сформованості виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ п'ятої підгрупи на початку формувального експерименту

Студенти		Рівні ВС				
групи	кількість	зразковий	достатній	середній	низький	дуже низький
КГ	3	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)
ЕГ	3	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)

При підборі репертуару для учасників формувального експерименту ми керувались не лише програмними вимогами мистецьких факультетів ВЗО, а й спроможністю всебічно дослідити обрану проблему. Саме тому було взято за установку, що репертуар має складатися з чотирьох творів, різних за характером, формою та стилем, тобто:

- поліфонічний твір;
- твір великої форми;
- дві різнохарактерні п'єси, обов'язково одна з яких – віртуозна.

Розвиток виконавської самостійності інструменталістів КГ і ЕГ розпочався одночасно. Проте, якщо зі студентами КГ підбирався музичний репертуар традиційно (з урахуванням рівня виконавської майстерності, вимог майбутньої форми звітності, тривалості роботи над ним тощо), то з учасниками ЕГ – відповідно до теоретичних положень запропонованої

методики цілеспрямованого розвитку означеного феномена. Для учасників ЕГ створювалися педагогічні умови, які спонукали до творчої активності у процесі підбору репертуару. Прочитувався і аналізувався кожен твір. Визначались технічно та інтелектуально ускладнені епізоди й обговорювалася 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. Враховувалися також специфічні особливості підбору музичного репертуару для студентів першої (МДПУ імені Богдана Хмельницького) та п'ятої (ХНПУ імені Г. С. Сковороди) підгруп, де формою звітності планувався державний екзамен з основного інструменту, а саме: двосеместровий процес роботи над однією програмою. За складністю програма учасників КГ і ЕГ була максимально тотожною. Проте слід визнати, що абсолютної рівності досягнуто не було, бо кожному музичному твору властива своя специфічна виконавсько-інтерпретаційна складність.

Подальший цілеспрямований розвиток виконавської самостійності майбутніх учителів музики ЕГ 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 встановлювалася така сила мотивації, за якої досягалось необхідне працелюбство кожного студента. Зокрема, учасники другої підгрупи І. Тамара, Н. Зоя та Ч. Вікторія демонстрували низьку працелюбність, взявши за мету досягти в зимовій екзаменаційній сесії такого рівня результативності діяльності, щоб лише "отримати" залік. При цьому вони занижували значущість форми звітності, умовно допускаючи виконання програми з низьким рівнем результативності діяльності. Аналогічні "показники"

простежувалися і в учасників четвертої підгрупи Р. Надії, І. Тетяни та М. Раїси. Це дало підстави припустити, що на цьому етапі роботи у вказаних осіб обох підгруп діяла слабка сила мотивації, тому відповідно до теоретичних положень розробленої експериментальної методики цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності студентів здійснювалася її корекція в бік сильної завдяки зміні мети, підвищенню самовимогливості та значимості форми звітності.

Посередня сила мотивації простежувалася в У. Ірини (четверта підгрупа), яка таким же способом була відкоректована до бажаної. Мотиваційна сила інших учасників другої, третьої та четвертої підгруп ЕГ не потребувала зміни, оскільки вони демонстрували належну працелюбність і ставили за мету не лише досягти високого рівня результативності діяльності під час кінцевої форми звітності, а й відшукати (відчути) якомога більшу кількість змістової, емоційної та динамічної креативності мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку. У більшості студентів першої та п'ятої підгруп ЕГ слабка та посередня сила мотивації не спостерігалася, окрім Світлани О. Аналогічна робота проводилася для збільшення її сили тільки зі згаданою студенткою четвертої підгрупи ЕГ. Хоча, деякі учасники п'ятої підгрупи демонстрували навіть фанатичну працелюбність. Зокрема, О. Діана та В. Ольга 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 магістеріуму, 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.

Отже, слід зазначити, що в роботі зі студентами ЕГ всі теоретичні положення першої фази розвитку виконавської самостійності було втілено в процес їх інструментальної підготовки.

Подальший розвиток означеного феномена вимагав створення педагогічних умов, які спрямовували б зусилля студентів ЕГ 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 ЕГ 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 ліквідовувалися 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 ЕГ 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 ЕГ при роботі над першим твором, оскільки у них не було відповідних навичок. Втім, В. Аліна, Б. Олена, С. Ірина (перша підгрупа) та О. Діана (третя підгрупа) хоч і вперше "зіткнулися" з такою технологією утворення інтерпретаційної моделі музичних творів, проте психологічного дискомфорту не відчували (зі слів студентів). Залежно від стану оволодіння текстовими та виконавськими компонентами викладачі самі визначали час зміни технології кожному учаснику ЕГ. При цьому увага зосереджувалася на своєчасності їх зміни, бо затримка чи поспішність могли б призвести до негативних наслідків. Студентам ЕГ роз'яснювалося, що відмова від "зняття" проміжних результатів на завершальній стадії роботи над музичним твором є необхідною умовою розвитку їх виконавської самостійності в процесі інструментальної підготовки. 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 ЕГ 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.

Отже, можемо зазначити, що в роботі зі студентами ЕГ у процесі інструментальної підготовки було досягнуто оптимальної мотиваційної сили через: надання емоційної оцінки проміжним результатам діяльності на початковій стадії уявного формування інтерпретаційної моделі музичних творів та кінцевих – на завершальній. При цьому слід зауважити, що процес переходу від емоційного "зняття" проміжних результатів до кінцевих був плавним незалежно від твору та індивідуальних особливостей виконавця.

Наступним кроком розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики ЕГ 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 доволіно спрямовувалась на запам'ятовані об'єкти. Так по епізодах засвоювався весь матеріал музичних творів. Досягалося цілісне програвання всієї програми з спрямуванням уваги на визначені об'єктивні і суб'єктивно-творчі ознаки при виконанні кожного їх фрагменту. За повторним програванням коло уваги могло змінюватися, але в ньому пріоритетне значення надавалось тим самим об'єктам. Щоденно досягалося відчуття позитивної динаміки у формуванні виконавської майстерності під час роботи над кожним епізодом музичних творів. Термін виконання даних вказівок був невеликим (1-5 днів) і залежав від обсягу творів, індивідуальних особливостей студентів та методики роботи над ними, тобто: тривалість визначення й запам'ятовування об'єктивних і суб'єктивно-творчих ознак музичного матеріалу була значно більшою у студентів, котрі застосовували поетапний тип роботи над музичними творами, ніж у тих, які

працювали за цілісним типом. Розмежовані фрагменти всього музичного матеріалу розподілялися в часі таким чином, щоб вони рівномірно та наполегливо опрацьовувалися протягом всього періоду підготовки до майбутнього виступу. З наближенням терміну прилюдного виступу зберігався незмінний темп та ритм роботи над музичними творами. Складна технічна або інтелектуальна інформація розмежовувалася на легкі відносно самостійні частини з метою зменшення мотиваційної сили в процесі оволодіння кожною з них через формування в уяві її взірців з мінімальним “відривом” від реальних результатів. З кожним повторенням ускладненої музичної інформації здійснювалося виконання операцій одним і тим же способом. При роботі над віртуозними творами та пасажами з автоматизацією виконавських дій зменшувалася кількість різноманітних елементів завдяки створенню інтеграційних утворень або мелодико-ритмічних угруповань. Зберігалася привабливість установок і максимальна стійкість уваги на довільно завчених об’єктивних і суб’єктивно-творчих ознаках та знецінювалося значення знехтуваних альтернативних варіантів музично-ігрових рухів та помислів щодо репрезентації необхідних семантичних понять після ухвалення рішень. Завдяки максимальній заглибленості у процес запам’ятовування музичного матеріалу нівелювалась дія екстринсивних мотивів і, навпаки, активізувалась – інтринсивних. Саме таким чином досягався потрібний результат при мінімальних затратах часу і зусиль. Незалежно від різного терміну реалізації вихідних положень другої фази запропонованої методики розвитку виконавської самостійності, все ж усі студенти ЕГ визначили об’єктивні та суб’єктивно-творчі ознаки кожного епізоду для довільного заучування і навчилися свідомо спрямовувати свою увагу на них у процесі репетиційної реалізації фрагментів інтерпретаційної моделі музичних творів. Для підвищення мотиваційної сили здійснювалося її самопідкріплення уявним створенням умов майбутнього прилюдного виступу.

На завершальній стадії другої фази експериментального розвитку

виконавської самостійності в учасників ЕГ 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.

Результативність діяльності у більшості учасників ЕГ була задовільною. Тільки І. Тамара (друга підгрупа), А. Неля, Р. Надія (четверта підгрупа) не зуміли продемонструвати безпомилкове відтворення музичної інформації через відсутність умінь свідомого управління інтенсивністю мотиваційної сили. Тому їм було рекомендовано повернутися до виконання відповідних настанов. Інші студенти приступали до виконання наступних настанов цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності. Звичайно, перехід до них (третьої фази розробленої методики) проводився не одночасно для всіх учасників ЕГ, а по завершенні успішної реалізації вищевикладених методичних рекомендацій другої фази запропонованої методики. На ліквідацію недоліків невстигаючі студенти затратили додатково ще біля двох тижнів, що ускладнювало процес подальшого розвитку означеного феномена, оскільки наступні настанови вони змушені були виконувати в стислі строки. На жаль, така ж ситуація склалася і при повторному проведенні експерименту на базі БДПУ, де під час роботи над програмою деякі учасники ЕГ (П. Марина, В. Ольга, М. Раїса та Р. Надія) не зуміли своєчасно продемонструвати наявність необхідних умінь і навичок.

Незалежно від терміну втілення теоретичних положень третьої фази розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у процес інструментальної підготовки учасників ЕГ, 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. Звичайно, видозмінювати послідовність побудови програми можна було тільки завдяки двом різнохарактерним п'єсам, оскільки за традиціями заліків і екзаменів обов'язково спочатку виконується поліфонія, а потім – твір великої форми. Саме тому вимоги цієї установки враховувалися викладачами-експериментаторами ще заздалегідь при підборі репертуару. Все ж таки можемо зазначити: всім учасникам ЕГ були створені умови для зручності гри з використанням плавної адаптації до дії стресорів при максимальному динамізмі сприйняття музичної інформації.

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 учасника ЕГ в залежності від індивідуальних особливостей, специфіки твору та інтуїтивного відчуття своєчасності формування відповідних умінь чи навичок. Це настанови щодо:

- формування вмінь корекції емоційної сфери безпосередньо в процесі відтворення музичного матеріалу;
- визначення порогової величини мотиваційної сили зі збереженням оптимуму психофізіологічної напруги.

Формування вмінь 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.

Втілення цих методичних положень в процес інструментальної підготовки майбутніх учителів музики ЕГ вимагало великих зусиль і ряд студентів формували вміння корекції інтенсивності мотиваційної сили методом довільної саморегуляції емоційної сфери досить неохоче. Зокрема, Ч. Вікторія (друга підгрупа), І. Тетяна, У. Ірина (четверта підгрупа), М. Юлія (перша підгрупа) та В. Ольга (п'ята підгрупа) так і не досягли бажаного результату. Причиною було також оскудіння у цих студентів емоційної сфери та її функціональних можливостей.

Стосовно визначення порогової величини мотиваційної сили зі збереженням оптимуму психофізіологічної напруги слід зауважити, що всі учасники ЕГ охоче взяли на себе настанови, які зводилися до того, щоб декілька разів програти один і той же твір (епізод), змінюючи перед кожним повторенням мотиваційну силу від мінімальної до максимальної за

рахунок:

- підвищення чи зниження імовірності результативності діяльності;
- уявного створення взірців виконавських компонентів як з мінімальним, так і максимальним “відривом” від реальних результатів;
- підсилення інтенсивності мотивів позитивним враженням від правдивої інформації щодо складності музичних творів й реальної оцінки їх сценічної інтерпретації і її ослаблення – від спотвореної;
- підвищення чи зниження активності емоційно-естетичного переживання музики;
- чергування дії екстринсивних і інтринсивних мотивів;
- корекції заздалегідь підготовленої інтерпретаційної моделі;
- здійснення усвідомленого контролю за процесом відтворення автоматизованих виконавських дій шляхом спрямування уваги на довільно заучену інформацію, а у віртуозних творах та пасажах – на початкові пункти інтегрованих блоків або мелодико-ритмічних угруповань;
- збільшення чи зменшення амплітуди емоційної виповненості інтерпретаційної моделі музичних творів;
- збільшення чи зменшення динамізму відтворення матеріалу;
- збільшення чи зменшення темпу та швидкості гри.

Всі програвання одного твору (епізоду) записувалися на магнітофонну плівку і прослуховувалися в присутності викладача-експериментатора. Після декількох програвань порівнювалася результативність гри кожного варіанта, простежувалася динаміка ефективності застосування відповідної мотиваційної сили і визначалася її порогова величина. Найрезультативніший варіант його виконання, як правило, співпадав з оптимальною інтенсивністю мотиваційної сили. Цей оптимум запам'ятовувався виконавцем і довільно відтворювався при подальшій повторній реалізації інтерпретаційної моделі музичних творів. Звичайно, мотиваційна сила не могла бути статичною, а коливалася в межах встановленого оптимуму. Слід зауважити, що всі учасники ЕГ, без винятку, захоплювалися виконанням цієї настанови.

Кількість повторень підряд одного твору (епізоду) була обмеженою, але завдяки розосередженню їх у часі сягала подеколи до 15-20 разів. Таким чином опрацьовувалися інші музичні твори, і під час їх програвання майже всі інструменталісти могли за необхідністю збільшувати чи зменшувати мотиваційну силу вище викладеними методами.

Отже, можемо зазначити:

- учасники ЕГ навчилися доволіно створювати оптимальну силу мотивації, котра забезпечувала найвищу результативність діяльності у звичних умовах при збереженні психологічної та фізіологічної зручності гри;
- більшість з них оволоділи методами та прийомами її підвищення чи пониження в процесі реалізації уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів.

На завершальній стадії цієї третьої фази цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики створювалися педагогічні умови для “набуття” концертної форми. Учасники ЕГ програвали всі музичні твори у визначеній послідовності з максимальним зануренням у процес їх інтерпретації. При цьому доволіно 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. Не піддавалася сумніву правильність прийнятих рішень щодо точності реалізації музично-ігрових виконавських рухів та репрезентації семантичних понять. Недопускалось усвідомлене “зняття” не тільки проміжних, а й кінцевих результатів діяльності. При виконанні кожного фрагменту зберігалась психофізіологічна напруга в межах встановлених оптимумів.

З метою “набуття” концертної форми створювалися педагогічні умови для поступового збільшення в учасників ЕГ 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 склали друзі та однокласники. Для учасників другої, третьої та четвертої підгруп ЕГ “обігрування” програми на цьому завершувалося. Інші виконавці з досягненням бажаної результативності гри та впевненості в готовності до концертних виступів програвали програму перед малими аудиторіями. Такими були ДМШ м. Харкова, м. Бердянська, м. Мелітополя та Запорізької області, а також Мелітопольське училище культури. Більш того, випускники тричі “обігрували” програму перед професорсько-викладацьким складом кафедр БДПУ, МДПУ імені Богдана Хмельницького та ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Частота зміни слухачьких аудиторій для виконавців усіх підгруп 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.

Отже, можемо зазначити: всі учасники ЕГ “набули” концертної форми, “обігруючи” програму не тільки у звичних, а й емоціогенних умовах. Звичайно, рівень концертної форми кожного виконавця залежав від кількості виступів перед мінливою “малою” аудиторією та величини кола слухачів.

Четверта (остання) фаза розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів ЕГ під час інструментальної підготовки спрямовувалась на створення педагогічних умов, які спонукали б їх до закріплення досягнутого її рівня емоціогенністю 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.

У день прилюдних виступів здійснювалось тільки зниження інтенсивності мотиваційної сили у порівнянні з попередніми фазами розвитку виконавської самостійності (набутими методами та прийомами). Саме тому всім учасникам ЕГ рекомендувалося зовсім не думати про виступ до самого розігрування. Це дало змогу психічно відпочити перед грою і зберегти енергетичні ресурси. Перевірка якості виконання зазначеної рекомендації викладачами-експериментаторами утруднювалася, оскільки відсутні показники її зовнішнього прояву. Разом з тим, слід зауважити, що учасники ЕГ В. Аліна (перша підгрупа), І. Тамара (друга підгрупа) та О. Діана (п'ята підгрупа) прийшли в аудиторію для розігрування надмірно збудженими і роздратованими. У Ш. Лідії (друга підгрупа) та М. Раїси (четверта підгрупа) спостерігалися наявні ознаки загальмованості й пасивності. Все це дало підстави припустити: не всі студенти зазначених підгруп зуміли якісно виконати установку щодо психічного розслаблення засобом відволікання думок від сьогоденної форми звітності.

Залишалися незмінними прийоми відтворення окремих ігрових рухів у період підготовки виконавського апарату до прилюдної реалізації створеної інтерпретаційної моделі музичних творів. Кожен епізод музичного матеріалу повторювався тільки стереотипними рухами та помислами, але при цьому залишалось місце для мінливості їх емоційно-образного змісту. Музичні твори та їх фрагменти програвались без оцінки проміжних результатів діяльності. Увага учасників ЕГ спрямовувалася тільки на вдало відтворену інформацію після завершення певних фрагментів чи цілісної репетиційної інтерпретації творів.

Перед самим виходом на сцену проходило програвання фрагментів

першого твору програми з максимальним “зануренням” у процес їх інтерпретації. Вихід на естраду здійснювався зі збереженням цього психологічного стану. Студентам рекомендувалось спрямовувати лише позитивну енергію від минулих вдалих сценічних виступів на процес прилюдної інтерпретації музичних творів у період виходу на естраду. Окрім цього всім учасникам ЕГ ставились конкретні установки (у зв’язку з тим, що викладачам-експериментаторам проконтролювати сам процес творчої інтерпретації неможливо). 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 волевових зусиль контролювати напрацьованими прийомами процес реалізації інтерпретаційної моделі музичних творів, зберігаючи при цьому психофізіологічну напругу тільки в межах встановленого оптимуму.

Таким чином, всі теоретичні положення розробленої методики цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів під час інструментальної підготовки було втілено у практичну діяльність учасників ЕГ. Подальше вивчення обраної проблеми вимагало висвітлення результатів експериментального випробування цієї методики.

3.3. Аналіз результатів формувального експерименту

Третій (заключний) етап формувального експерименту спрямовувався на висвітлення результатів апробації запропонованої методики розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментальної підготовки. Діагностика рівнів сформованості означеного феномена в учасників КГ і ЕГ здійснювалась у процесі прилюдної реалізації уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів за тими самими показниками розроблених критеріїв, тобто:

- точність відтворення звуковисотних нотних позначень авторського тексту музичних творів;
- точність відтворення метро-ритмічних нотних позначень авторського

тексту музичних творів;

- технічна досконалість відтворення матеріалу музичних творів;
- цілісність інтерпретації музичних творів;
- наявність відчуття мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку;
- захоплення реалізацією уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів;
- креативність побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку.

Аналогічно розробленій системі оцінювання виконавської самостійності студентів у процесі інструментальної підготовки при проведенні констатувальних і пошукових експериментів, ми керувались спроможністю математичного обчислення отриманих даних за кожним показником означеного феномена та їх кількісним відображенням без спеціально створених технічно-вимірювальних засобів. Саме тому останній показник (креативність побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку) оцінювався за спеціальною системою дзеркальної форми, де найкращі результати при виконанні кожного твору прирівнювались до нульової позначки інших показників, а з кожним виявленням недоліку – додавались кількісні одиниці виміру. Вважалось за доцільне залишити незмінною розроблену п'ятиступеневу систему класифікації рівнів виконавської самостійності учасників КГ і ЕГ, за якою виокремлюється зразковий, достатній, середній, низький та дуже низький рівні її сформованості. Всі вони різнилися між собою кількістю допущених недоліків. Втім, одне порушення цілісності відтворення матеріалу умовно прирівнювалося до вісімнадцяти недоліків, допущених за іншими показниками визначених критеріїв. Зразковий рівень виконавської самостійності студентів устанавлювався за відсутності недоліків за кожним її показником, достатній – за умови допущення не більше шести недоліків, виключаючи порушення “цілісності виконання музичного твору”, середній –

за умови допущення від семи до дванадцяти недоліків за будь-якими показниками, окрім “цілісності виконання музичного твору”, низький – за умови незавершеного виконання одного музичного твору або допущення від тринадцяти до вісімнадцяти недоліків за будь-якими іншими показниками, дуже низький – за умови незавершеного виконання більше одного музичного твору або при допущенні дев’ятнадцяти і більше недоліків за іншими показниками запропонованих критеріїв.

Контрольні заміри виконавської самостійності всіх учасників КГ і ЕГ проводилися спеціально створеною експертною комісією. Вівся кількісний облік допущених помилок окремо по кожному твору за означеними показниками. Здійснювався аудіозапис результативності гри студентів. Облік двічі перевірявся завдяки прослухуванню магнітофонного запису. Для визначення рівнів сформованості виконавської надійності студентів музично-педагогічних факультетів математична обробка отриманих даних проходила за допомогою такої формули:

$$\bar{a} = \frac{\sum a}{n} = \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_n}{n}$$

де, \bar{a} – середня арифметична величина (САВ) допущених помилок у відсотках (%);

\sum – знак підсумовування;

a_n – отримані варіанти допущених помилок у відсотках (%);

n – число варіантів.

Наявність поіменних даних результативності діяльності за визначеними показниками виконавської самостійності всіх учасників формувального експерименту (дод. Л.1 – Л.5) надала змогу перевірити дієздатність розробленої методики її цілеспрямованого розвитку на основі зіставлення наслідків контрольних замірів між початковими і кінцевими кількісними величинами означеного феномена. Отримані результати контрольних замірів виконавської самостійності учасників КГ і ЕГ по завершенні формувального експерименту викладено у таблиці 3.16 та 3.17.

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів КГ
першої підгрупи по завершенні формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Олена К.	3	2	3	1	3	3	5
Людмила І.	5	6	7	0	7	8	8
Оксана Р.	2	2	2	0	3	3	4
Ніна О.	1	2	1	0	2	3	5
Наталія Б.	1	2	3	0	1	3	3
Тетяна П.	1	2	2	0	1	0	3
Марина С.	1	2	1	0	1	2	3

Аналіз отриманих даних за всіма досліджуваними показниками розроблених критеріїв виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментальної підготовки по завершенні формувального експерименту (див. табл. 3.16 та 3.17) свідчить про те, що учасники ЕГ, які втілювали вихідні положення запропонованої методики цілеспрямованого розвитку означеного феномена, допустили менше помилок, ніж студенти КГ, а саме:

- на 2 похибки у відтворенні звуковисотних нотних позначень авторського тексту музичних творів (КГ – 14, ЕГ – 12);
- на 3 похибки у відтворенні метро-ритмічних нотних позначень авторського тексту музичних творів (КГ – 18, ЕГ – 15);
- на 4 технічних недоліки у відтворенні матеріалу музичних творів (КГ – 19, ЕГ – 15);
- на 1 незавершене виконання музичного твору (КГ – 1, ЕГ – 0);
- на 1 недолік у відчутті мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-

фразовому розвитку (КГ – 18, ЕГ – 17);

- на 5 відхилень уваги від реалізації уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів (КГ – 22, ЕГ – 17);

- на 11 недоліків у креативності побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку (КГ – 31, ЕГ – 20).

Таблиця 3.17

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів ЕГ першої підгрупи по завершенні формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Юлія М.	3	4	3	0	3	6	5
Аліна В.	3	2	3	0	4	2	4
Тетяна І.	1	2	2	0	4	3	3
Ольга Д.	2	2	3	0	2	2	3
Ірина С.	2	2	2	0	2	2	1
Олена Б.	1	2	1	0	1	1	2
Світлана О.	0	1	1	0	1	1	2

У результаті аналізу отриманих даних виконавської самостійності під час інструментальної підготовки кожного студента в таблиці 3.18 викладено рівні її сформованості в учасників першої підгрупи КГ і ЕГ по завершенні формувального експерименту. З таблиці 3.18 (див. табл. 3.18) видно, що:

- у студентів КГ рівні виконавської самостійності залишилися незмінними по відношенню до попередніх показників;

- 3 студенти ЕГ зуміли піднятися на один щабель вище (з середнього до достатнього, з низького до середнього і з дуже низького до низького).

Співвідношення результативності діяльності всіх студентів КГ й ЕГ першої підгрупи на початку формувального експерименту і по його

завершенні відображено в таблиці 3.19.

Таблиця 3.18

Рівні виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ першої підгрупи
у процесі проведення формувального експерименту

Рівні виконавської самостійності	Студенти			
	КГ		ЕГ	
	початок експер-ту	кінець експер-ту	початок експер-ту	кінець експер-ту
зразковий	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
достатній	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1(14,3%)
середній	2 (28,6%)	2 (28,6%)	2 (28,6%)	2 (28,6%)
низький	3 (42,8%)	3 (42,8%)	3 (42,8%)	3 (42,8%)
дуже низький	2 (28,6%)	2 (28,6%)	2 (28,6%)	1(14,3%)

Таблиця 3.19

Динаміка розвитку виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ
першої підгрупи у процесі формувального експерименту

Студенти		Загальна кількість недоліків	
групи	кількість	початок експерименту	завершення експерименту
КГ	7	174 (29,8%)	140 (24%)
ЕГ	7	174 (29,8%)	96 (16,4%)

Завдяки впровадженню теоретичних положень запропонованої методики цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності в інструментальну підготовку майбутніх учителів музики ЕГ було досягнуто більшого, порівняно зі студентами КГ, підвищення означеного феномена (див. табл. 3.19), оскільки загальна кількість допущених помилок зменшилася на 5,8% (34 одиниці) у студентів КГ, в той час, коли в учасників ЕГ – на 13,4% (78 одиниць). Ефективність розробленої методики у першій підгрупі

склала 7,6%.

Результати контрольних замірів виконавської самостійності за досліджуваними показниками учасників другої підгрупи КГ і ЕГ по завершенні формувального експерименту викладено у таблиці 3.20 та 3.21.

Таблиця 3.20

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів КГ другої підгрупи по завершенні формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Ольга М.	2	2	4	1	2	3	3
Галина Л.	2	1	2	1	3	5	4
Ірина В.	1	2	1	0	2	3	3
Ніна З.	2	3	3	0	3	4	2
Людмила М.	1	2	0	0	2	1	3

Таблиця 3.21

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів ЕГ другої підгрупи по завершенні формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Тамара І.	2	2	3	0	4	3	4
Зоя Н.	2	3	3	1	2	3	3
Вікторія Ч.	1	2	1	0	3	2	3
Лідія Ш.	1	2	2	0	2	2	3
Марина Б.	1	1	1	0	1	1	2

Їх аналіз (див. табл. 3.20 та 3.21) свідчить про те, що по завершенні формувального експерименту учасники ЕГ, які втілювали вихідні положення запропонованої методики цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності, допустили менше помилок, ніж студенти КГ, за показниками:

- відтворення звуковисотних нотних позначень авторського тексту музичних творів (КГ – 8, ЕГ – 7);
- цілісність інтерпретації музичних творів (КГ – 2, ЕГ – 1);
- захоплення реалізацією уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів (КГ – 16, ЕГ – 11).

Слід визнати, що за такими показниками, як точність відтворення метро-ритмічних нотних позначень авторського тексту музичних творів та технічна досконалість його відтворення, а також креативність побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку учасники ЕГ і КГ допустили однакову кількість недоліків.

Втім, у результаті аналізу отриманих даних за всіма показниками розроблених критеріїв виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів під час інструментальної підготовки кожного учасника другої підгрупи КГ і ЕГ по завершенні формувального експерименту встановлено, що завдяки впровадженню теоретичних положень розробленої методики її розвитку в навчальний процес студентів рівні сформованості означеного феномена більше поліпшились у піаністів ЕГ, ніж КГ. Про це свідчать дані таблиці 3.22, де (див. табл. 3.22) зафіксовано, що:

- 1 студент КГ зумів піднятися на один щабель вище (з низького до середнього);
- 3 студенти ЕГ зуміли піднятися на один щабель вище (2 з низького до середнього і 1 – з дуже низького до низького).

Співвідношення контрольних замірів виконавської самостійності за досліджуваними показниками всіх студентів КГ й ЕГ другої підгрупи на початку формувального експерименту і по його завершенні відображено в

таблиці 3.23.

Таблиця 3.22

Рівні виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ другої підгрупи
у процесі проведення формувального експерименту

Рівні виконавської самостійності	Студенти			
	КГ		ЕГ	
	початок експер-ту	кінець експер-ту	початок експер-ту	кінець експер-ту
зразковий	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
достатній	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
середній	1 (20%)	2 (20%)	1 (20%)	3 (60%)
низький	2 (40%)	1 (20%)	2 (40%)	1 (20%)
дуже низький	2 (40%)	2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)

Таблиця 3.23

Динаміка розвитку виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ
другої підгрупи у процесі проведення формувального експерименту

Студенти		Загальна кількість недоліків	
групи	кількість	початок експерименту	завершення експерименту
КГ	5	119 (27,8%)	107 (25%)
ЕГ	5	119 (27,8%)	83 (19,4%)

Проведення формувального експерименту з учасниками другої підгрупи показало, що завдяки впровадженню теоретичних положень запропонованої методики цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності в інструментальну підготовку майбутніх учителів музики ЕГ було досягнуто більшого, порівняно зі студентами КГ, підвищення означеного феномена (див. табл. 3.23), оскільки загальна кількість допущених помилок зменшилася на 2,8% (12 одиниць) в учасників КГ, в той

час, коли в учасників ЕГ – на 8,4% (36 одиниць). Ефективність розробленої методики тут склала 5,6%.

Отримані дані контрольних замірів виконавської самостійності учасників третьої підгрупи КГ і ЕГ по завершенні формувального експерименту викладено у таблиці 3.24 та 3.25.

Таблиця 3.24

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів КГ третьої підгрупи по завершенні формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Олеся В.	3	1	5	1	2	3	4
Надія Г.	3	1	3	0	2	3	5
Оксана Р.	2	2	1	0	1	0	3

Таблиця 3.25

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів ЕГ третьої підгрупи по завершенні формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Марина П.	4	1	3	0	3	2	5
Ольга В.	1	1	2	0	4	2	3
Діана О.	1	2	1	0	1	1	2

Їх аналіз (див. табл. 3.24 та 3.25) свідчить про те, що по завершенні формувального експерименту учасники ЕГ, які втілювали вихідні положення запропонованої методики цілеспрямованого розвитку виконавської

самостійності, допустили менше помилок за означеними показниками, ніж студенти КГ, а саме:

- на 2 похибки у відтворенні звуковисотних нотних позначень авторського тексту музичних творів (КГ – 8, ЕГ – 6);
- на 3 технічних недоліки у відтворенні матеріалу музичних творів (КГ – 9, ЕГ – 6);
- на 1 незавершене виконання музичного твору (КГ – 1, ЕГ – 0);
- на 1 відхилення уваги від реалізації уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів (КГ – 6, ЕГ – 5);
- на 2 недоліки у креативності побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку (КГ – 12, ЕГ – 10).

Слід визнати, що за показником “Наявність відчуття мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку” учасник ЕГ допустив на 2 недоліки більше, від учасника КГ (КГ – 5, ЕГ – 7).

Рівні сформованості виконавської самостійності учасників третьої підгрупи КГ і ЕГ у процесі проведення формувального експерименту викладено у таблиці 3.26.

Таблиця 3.26

Рівні виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ другої підгрупи у процесі проведення формувального експерименту

Рівні виконавської самостійності	Студенти			
	КГ		ЕГ	
	початок експер-ту	кінець експер-ту	початок експер-ту	кінець експер-ту
зразковий	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
достатній	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
середній	1 (33,3%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)
низький	1 (33,3%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)	2 (66,7%)
дуже низький	1 (33,3%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)	0 (0%)

У цій таблиці (див. табл. 3.26) доводиться, що у студентів КГ по завершенні формувального експерименту жодних змін не відбулося, тоді як в учасників ЕГ – 1 виконавець зумів піднятися з дуже низького рівня означеного феномена до низького.

Співвідношення результативності діяльності всіх учасників третьої підгрупи КГ й ЕГ на початку формувального експерименту і по його завершенні відображено в таблиці 3.27, де доводиться дієздатність запропонованої методики цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності студентів у процесі інструментальної підготовки, адже загальна кількість допущених помилок зменшилася на 3,7% (8 одиниць) у студентів КГ, тоді як у студентів ЕГ вона зменшилася на 12,8% (31 одиницю).

Таблиця 3.27

Динаміка розвитку виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ третьої підгрупи у процесі проведення формувального експерименту

Студенти		Загальна кількість недоліків	
групи	кількість	початок експерименту	завершення експерименту
КГ	3	70 (29%)	62 (25,7%)
ЕГ	3	70 (29%)	39 (16,2%)

Отже, апробація розробленої методики у студентів третьої підгрупи підтвердила її ефективність. Позитивна динаміка склала 9,5%.

У формувальному експерименті, як вже зазначалось при його організації та проведенні, брали участь студенти четвертого курсу БДПУ (випускники бакалаврату), де формою звітності був державний екзамен з основного інструменту. Над репертуаром вони працювали два семестри, так само, як і випускники п'ятого курсу. Отримані дані контрольних замірів виконавської самостійності цих студентів музично-педагогічного факультету БДПУ у процесі прилюдного виступу за всіма досліджуваними показниками

розроблених критеріїв по завершенні формувального експерименту та рівні сформованості означеного феномена викладено у таблицях 3.28, 3.29 і 3.30.

Таблиця 3.28

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів КГ четвертої підгрупи по завершенні формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Олеся В.	2	3	3	0	3	2	5
Вікторія В.	3	2	4	1	4	4	5
Наталія Д.	2	2	1	0	3	4	4
Тетяна З.	2	2	3	0	3	2	4
Дарина Ц.	1	2	1	0	2	1	2
Марина М.	0	1	1	0	1	0	2

Таблиця 3.29

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів ЕГ четвертої підгрупи по завершенні формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Тетяна І.	2	1	2	1	1	1	3
Надія Р.	1	3	3	0	2	0	3
Жанна Л.	1	1	1	0	2	3	3
Раїса М.	2	2	3	0	2	2	2
Неля А.	0	1	1	0	0	0	1
Ірина У.	0	0	0	0	0	0	0

Аналіз даних вищезначених таблиць (див. табл. 3.28 та 3.29) свідчить про те, що учасники ЕГ, які втілювали вихідні положення запропонованої методики цілеспрямованого розвитку означеного феномена, допустили менше помилок, ніж студенти КГ, а саме:

- на 4 похибки у відтворенні звуковисотних нотних позначень авторського тексту музичних творів (КГ – 10, ЕГ – 6);
- на 4 похибки у відтворенні метро-ритмічних нотних позначень авторського тексту музичних творів (КГ – 12, ЕГ – 8);
- на 3 технічних недоліки у відтворенні матеріалу музичних творів (КГ – 13, ЕГ – 10);
- на 9 недоліків у відчутті мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку (КГ – 16, ЕГ – 7);
- на 7 відхилень уваги від реалізації уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів (КГ – 13, ЕГ – 6);
- на 10 недоліків у креативності побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку (КГ – 22, ЕГ – 12).

Таблиця 3.30

Рівні виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ четвертої підгрупи у процесі проведення формувального експерименту

Рівні виконавської самостійності	Студенти			
	КГ		ЕГ	
	початок експер-ту	кінець експер-ту	початок експер-ту	кінець експер-ту
зразковий	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (16,7%)
достатній	0 (0%)	1 (16,7%)	0 (0%)	1 (16,7%)
середній	2 (33,3%)	1 (16,7%)	2 (33,3%)	2 (33,3%)
низький	2 (33,3%)	3 (50%)	2 (33,3%)	1 (16,7%)
дуже низький	2 (33,3%)	1 (16,7%)	2 (33,3%)	1 (16,7%)

У кожній групі цієї підгрупи було зафіксовано позитивні зміни у

сформованості рівнів виконавської самостійності (див. табл. 3.30), зокрема:

- у КГ 2 студенти зуміли піднятися на один щабель (з середнього до достатнього і з дуже низького до низького);

- у ЕГ 5 студентів зуміли покращити свої показники (1 піднявся з середнього до зразкового, 1 – з середнього до достатнього, 2 – з низького до середнього і 1 – з дуже низького до низького).

Співвідношення результативності діяльності всіх студентів четвертої підгрупи КГ й ЕГ на початку формувального експерименту і по його завершенні відображено в таблиці 3.31.

Таблиця 3.31

Динаміка розвитку виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ четвертої підгрупи у процесі проведення формувального експерименту

Студенти		Загальна кількість недоліків	
групи	кількість	початок експерименту	завершення експерименту
КГ	6	130 (30,2%)	104 (24,1%)
ЕГ	6	130 (30,2%)	67 (15,5%)

Аналіз даних вищезначеної таблиці засвідчив (див. табл. 3.31), що завдяки реалізації теоретичних положень запропонованої методики цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності в інструментальну підготовку майбутніх учителів музики ЕГ було досягнуто більшого, порівняно зі студентами КГ, підвищення означеного феномена, оскільки загальна кількість допущених помилок зменшилася на 6,1% (26 одиниць) в учасників КГ і на 14,7% (63 одиниці) – ЕГ. Ефективність розробленої методики тут склала 8,6%.

Проведення формувального експерименту надавало змогу апробувати запропоновану методику цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності у студентів-випускників третього вищого закладу освіти (ХНПУ імені Г. С. Сковороди). Отримані результати по його завершенні

викладено у таблицях 3.32, 3.33 та 3.34, де зафіксовано (див. табл. 3.32 та 3.33) значно менше допущених помилок за всіма показниками розроблених критеріїв означеного феномена в учасників ЕГ по відношенню до студентів КГ.

Таблиця 3.32

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів КГ п'ятої підгрупи по завершенні формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Олеся В.	1	4	3	0	2	2	5
Надія Г.	8	7	9	0	4	4	7
Оксана Р.	0	1	1	0	3	1	3

Таблиця 3.33

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів ЕГ п'ятої підгрупи по завершенні формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Марина П.	2	2	3	0	1	2	2
Ольга В.	3	2	3	0	3	2	4
Діана О.	0	1	1	0	1	1	2

З аналізу цих таблиць видно (див. табл. 3.32 і 3.33), що:

- у КГ було допущено 9 помилок у відтворенні звуковисотних нотних позначень авторського тексту музичних творів, а в ЕГ – 5;

- у КГ було допущено 12 помилок у відтворенні метро-ритмічних

нотних позначень авторського тексту музичних творів, а в ЕГ – 5;

- у КГ було допущено 13 технічних недоліків у відтворенні матеріалу музичних творів, а в ЕГ – 7;

- у КГ було допущено 9 недоліків у відчутті мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку, а в ЕГ – 5;

- у КГ було допущено 7 відхилень уваги від реалізації уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів, а в ЕГ – 5;

- у КГ було допущено 15 недоліків у креативності побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку, а в ЕГ – 8.

Таблиця 3.34

Рівні виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ п'ятої підгрупи у процесі проведення формувального експерименту

Рівні виконавської самостійності	Студенти			
	КГ		ЕГ	
	початок експер-ту	кінець експер-ту	початок експер-ту	кінець експер-ту
зразковий	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
достатній	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
середній	1 (33,3%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)	2 (66,7%)
низький	1 (33,3%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)
дуже низький	1 (33,3%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)	0 (0%)

З таблиці 3.34 видно (див. табл. 3.34), що лише в учасників ЕГ відбулися позитивні зміни у сформованості рівнів виконавської самостійності. Один студент зумів піднятися з низького рівня до середнього і один – з дуже низького до низького.

Співвідношення узагальнених даних щодо розвитку виконавської самостійності у всіх студентів п'ятої підгрупи КГ й ЕГ під час проведення формувального експерименту відображено в таблиці 3.35, де доводиться дієздатність запропонованої методики, адже:

- загальна кількість допущених помилок зменшилася на 2,1% (5 одиниць) у студентів КГ;

- у студентів ЕГ загальна кількість допущених помилок зменшилася на 14,7% (35 одиниць).

Отже, апробація розробленої методики цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики в інструментальній діяльності студентів п'ятої підгрупи підтвердила її ефективність. Позитивна динаміка склала 12,6%.

Таблиця 3.35

Динаміка розвитку виконавської самостійності студентів КГ і ЕГ п'ятої підгрупи у процесі проведення формувального експерименту

Студенти		Загальна кількість недоліків	
групи	кількість	початок експерименту	завершення експерименту
КГ	3	70 (29,2%)	65 (27,1%)
ЕГ	3	70 (29,2%)	35 (14,5%)

Зіставлення узагальненої результативності діяльності всіх учасників КГ й ЕГ на початку формувального експерименту і по його завершенні відображено в таблиці 3.36.

Таблиця 3.36

Динаміка розвитку виконавської самостійності всіх студентів КГ і ЕГ у процесі проведення формувального експерименту

Студенти		Загальна кількість недоліків	
групи	кількість	початок експерименту	завершення експерименту
КГ	24	563 (29,3%)	478 (24,8%)
ЕГ	24	563 (29,3%)	320 (16,6%)

Таким чином, завдяки впровадженню теоретичних положень

запропонованої методики цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності в інструментальну підготовку майбутніх учителів музики ЕГ було досягнуто більшого, порівняно зі студентами КГ, підвищення означеного феномена (див. табл. 3.36), оскільки загальна кількість допущених помилок зменшилася на 4,5% (85 одиниць) в учасників КГ і на 12,7% (243 одиниці) – ЕГ. Ефективність розробленої методики складає 8,2%.

Слід зазначити, що після прилюдних виступів (відповідно до теоретичних положень останньої фази розвитку виконавської самостійності у майбутніх учителів музики) для учасників ЕГ створювалися педагогічні умови, які спонукали до домінування бажаної мотиваційної сили під час обговорення результативності діяльності. Тут пріоритетного значення надавалося закріпленню досягнутої виконавської самостійності завдяки позитивному емоційному підкріпленню мотиваційної сили. Після виступів відбувалася плавна адаптація студентів до звичних умов поступовим зменшенням емоційної напруги під час повторення в аудиторії фрагментів останнього твору. Не допускалась зосередженість уваги як на негативних ознаках відтворення самобутньої інтерпретаційної моделі музичних творів, так і на її складних (технічних або інтелектуальних) епізодах. Поступово позитивна енергія від вдало відтвореної інформації спрямовувалась на подальший процес удосконалення виконавської майстерності студентів під час інструментальної підготовки. Оцінювання проміжних результатів діяльності здійснювалось після поглибленого аналізу проявленої творчої активності. Мета розмежовувалась на мотиви і інтенсивність кожного з них аналізувалась у процесі підготовки до прилюдного виступу. Звичайно, коригувалась інтерпретаційна модель музичних творів на основі правдивої оцінки успішності виконання ускладнених технічних та інтелектуальних епізодів. Дія екстринсивних мотивів нівелювалась і думки спрямовувались лише на інтринсивні мотиви завдяки відчуттю позитивної динаміки у формуванні власної виконавської майстерності. Весь процес “похвали” спрямовувався на визначення оптимальної ймовірності результативності

діяльності в майбутній формі звітності, яка забезпечить високу працездатність і не створить умови для виникнення “перемотивації”.

Таким чином, узагальнення всієї вищевикладеної інформації щодо останнього етапу формування експерименту, спрямованого на висвітлення результатів апробації розробленої методики цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментальної підготовки, надало змогу зазначити:

1) запропонована методика виявилась ефективною у навчальному процесі майбутніх учителів музики (позитивна динаміка від її реалізації склала 8,2%);

2) поставлені (останні) завдання дослідження розв’язано;

3) отримані результати формування експерименту свідчать про доцільність використання розробленої методики у навчальному процесі студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі розкрито результати експериментального розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів під час інструментальної підготовки.

1. Процес розвитку виконавської самостійності студентів під час інструментальної підготовки умовно розмежовується на чотири фази, які відзначаються логічною послідовністю у формуванні й реалізації інтерпретаційної моделі музичних творів.

2. Перша фаза розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики характеризується встановленням внутрішньої організації мотивів та потягів волі до усвідомлення спонукальних дій на отримання правдивої інформації щодо реальної оцінки сценічно-інтерпретаційної складності музичних творів у ході ознайомлення із загальними об’єктивними та суб’єктивно-творчими ознаками текстових та виконавських компонентів

музичних творів; домінуванням позитивного враження від створення привабливих установок, спрямованих на знецінення знехтуваних альтернативних варіантів після ухвалення рішень; визначенням оптимальної мотиваційної сили з метою активізації пошуків якомога більшої кількості змістової, емоційної та динамічної креативності у побудові мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку.

3. Друга фаза розвитку виконавської самостійності студентів під час музично-інструментальної підготовки передбачає надання пріоритетного значення процесуальній мотивації, яка сприяє максимальній заглибленості у процес самостійного утворення оригінальної інтерпретаційної моделі музичних творів; коригування мотиваційної сили в процесі оволодіння кожною частиною складної інформації та вибір бажаних форм підкріплення спонукальних мотивів.

4. Третя фаза розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки спрямовується на вдосконалення вже досягнутого рівня означеного феномена. Їй властиве збереження оптимальної мотиваційної сили під час репетиційної реалізації уявної інтерпретаційної моделі музичних творів; утримання привабливості установок і максимальної стійкості уваги на раніше запланованих об'єктивних та суб'єктивно-творчих ознаках текстових та виконавських компонентів музичних творів; уникнення появи когнітивного дисонансу сміливим прийняттям рішень завдяки актуалізації тільки автоматизованих музично-ігрових рухів.

5. Четверта фаза розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментальної підготовки характеризується закріпленням її досягнутого рівня емоціогенністю умов прилюдної реалізації створеної інтерпретаційної моделі музичних творів. Вона спрямовується на домінування таких форм активності, що забезпечують призупинення переорієнтації мотивів при їх зіткненні з перешкодами; на уникнення репрезентації старих небажаних мотиваційних утворень; на

нівелювання дії екстринсивних мотивів завдяки спрямуванню уваги лише на інтринсивні; на ігнорування думок про соціально-матеріальну винагороду за результативність сценічної діяльності.

6. У результаті проведення формувального експерименту виявлено чотири педагогічні умови, створенням яких забезпечується ефективно 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, що 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 у 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.

7. Мету дослідження досягнуто. Запропонована методика цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки виявилась ефективною. Позитивна динаміка від її втілення у навчальний процес студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів склала 8,2%.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні зроблено теоретичне узагальнення цілей, засобів та результатів розвитку виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів під час інструментальної підготовки і запропоновано практичне розв'язання цієї проблеми. Теоретичний аналіз обраної проблеми та отримані результати дослідно-експериментальної роботи дозволяють сформулювати такі висновки:

1. У результаті аналізу педагогічної, психологічної та мистецтвознавчої літератури з багатоаспектного вивчення самостійності особистості з'ясовано, що розвиток виконавської самостійності майбутніх учителів музики безпосередньо впливає на їх інструментальну підготовку. Водночас виявлено недостатню розробленість теоретичних, практичних аспектів досліджуваної проблеми та відсутність методики цілеспрямованого розвитку означеного феномену.

2. Поняття “виконавська самостійність” майбутніх учителів музики ми трактуємо як не вроджену, а набуту їх інтегральну здатність до високої результативності відтворення необхідної інформації на основі творчого втілення у процес інструментальної діяльності власної самостійно сформованої оригінальної інтерпретаційної моделі музичних творів. Її структуру складають мотиваційний, змістовно-логічний, емоційно-вольовий, творчо-операційний та оцінно-рефлексивний компоненти. Дія кожної структурної ланки спрямовується на самооцінку, самоконтроль, самокорекцію сприйнятої інформації та на її систематизацію шляхом глибокої розумової переробки за відсутності безпосереднього постійного управління ззовні.

3. У дослідженні розроблено критерії і показники сформованості виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у процесі інструментальної підготовки, вимірювання яких не вимагає спеціальних технічних засобів. Першим критерієм означеного феномену є

ступінь досконалості відтворення об'єктивних ознак тексту музичних творів (точність відтворення звуковисотних нотних позначень авторського тексту музичних творів, точність відтворення метро-ритмічних нотних позначень авторського тексту музичних творів, технічна досконалість відтворення матеріалу музичних творів, цілісність інтерпретації музичних творів). Другим критерієм є міра здатності студентів до суб'єктивно-творчого розкриття змісту об'єктивних ознак тексту музичних творів (наявність відчуття мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку, захоплення реалізацією уявно створеної інтерпретаційної моделі музичних творів, креативність побудови мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку).

4. На основі означених критеріїв та їх показників виділено п'ять рівнів сформованості виконавської самостійності студентів музичної спрямованості ВЗО у процесі інструментальної підготовки (зразковий, достатній, середній, низький і дуже низький). Результати проведення констатувального експерименту показали, що діючі технології розвитку означеного феномену недостатньо відповідають сучасним вимогам підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів і потребують удосконалення. Зразковий рівень виконавської самостійності виявлено лише у 0,6%, достатній – у 3,5% студентів музичної спрямованості ВЗО України. Натомість, у 33,8% майбутніх учителів музики зафіксовано середній і у 47,5% – низький, а у 14,6% – навіть дуже низький рівень сформованості означеного феномену.

5. У ході проведення пошукових експериментів виявлено дві групи ефективних методів і прийомів цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки. Перша група охоплює методи та прийоми оволодіння об'єктивними ознаками тексту музичних творів і суб'єктивно-творчого розкриття їх змісту (спрямування зусиль студентів на уявлення інтерпретаційної моделі музичних творів з якомога більшою кількістю

віднайдених змістовних, емоційних та динамічно-креативних ознак у побудові мелодико-ритмічних ліній в інтонаційно-фразовому розвитку; самопідкріплення мотивації під час перерв у роботі над музичними творами уявним створенням умов майбутнього прилюдного виступу; зменшення мотиваційної сили в процесі оволодіння кожною частиною складної інформації через формування в уяві її взірців з мінімальним “відривом” від реальних результатів, реалізація яких не вимагає тривалого часу, великих зусиль і забезпечує отримання задоволення від досягнутих наслідків; повторення виконавських операцій одним і тим же способом, а при їх варіативності – до досягнення навичок, що забезпечують гнучкість реакції). Методи і прийоми другої групи спрямовуються на закріплення досягнутого рівня виконавської самостійності емоціогенністю умов репетиційної та прилюдної реалізації уявної інтерпретаційної моделі музичних творів (залученням студентів до створення оптимальної мотиваційної сили шляхом збереження привабливості установок та знецінення знехтуваних альтернативних варіантів після ухвалення рішень; нівелювання дії екстринсивних мотивів завдяки спрямуванню уваги лише на інтринсивні; ігнорування думок про соціально-матеріальну винагороду за результативність діяльності).

6. Методичні засади розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики знайшли відбиток у розробленій методиці і педагогічних умовах її ефективного втілення у процес інструментальної підготовки студентів мистецьких факультетів ВЗО.

Процес розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики умовно розмежовується на чотири фази. Перша фаза характеризується встановленням внутрішньої організації мотивів та потягів волі до усвідомлення спонукальних дій на отримання правдивої інформації щодо реальної оцінки сценічно-інтерпретаційної складності музичних творів у ході ознайомлення з загальними ознаками їх текстових та виконавських компонентів. Друга фаза передбачає надання пріоритетного значення

процесуальній мотивації, яка сприяє максимальній заглибленості в процес усвідомлення музичної інформації, інтеграції та автоматизації ігрових рухів з метою конкретизації ознак інтерпретаційної моделі музичних творів. Третя фаза спрямовується на утримання привабливості установок під час репетиційної реалізації створеної інтерпретаційної моделі музичних творів з метою вдосконалення рівня означеного феномену. Четверта фаза відзначається закріпленням досягнутої виконавської самостійності студентів емоціогенністю умов прилюдної реалізації створеної інтерпретаційної моделі музичних творів.

Педагогічними умовами ефективного втілення розробленої методики цілеспрямованого розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики у процес інструментальної підготовки є:

- спрямування зусиль студентів на домінування процесуальної мотивації і таких форм активності, які сприяють максимальній заглибленості в процес самостійного створення й реалізації оригінальної інтерпретаційної моделі музичних творів;

- активізація прагнень студентів до скорочення процесу внутрішньої мотивації у звичній саморегуляції музично-ігрових рухів під час їх інтеграції та автоматизації завдяки випаданню етапу організації мотивів у їх як виконавському, так і у мотиваційному векторі;

- спонукання студентів до встановлення оптимальної мотиваційної сили під час роботи над музичними творами та до її застосування у період репетиційних і прилюдних форм звітності з метою забезпечення високої результативності діяльності;

- орієнтування студентів на внутрішню організацію мотивів та потягів волі відображенням не лише усвідомленого спонукання до дій, а й призупиненням переорієнтації активності при зіткненні мотивів з перешкодами та актуалізації старих небажаних мотиваційних утворень.

7. У результаті проведення дослідно-експериментальної роботи доведено ефективність запропонованих методичних засад цілеспрямованого

розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики під час інструментальної підготовки. Позитивна динаміка від їх реалізації у навчальному процесі студентів музичної спрямованості ВЗО склала 8,2%.

Завдання дослідження виконано, мету досягнуто. Водночас доцільно зазначити, що отримані результати дисертаційної роботи не претендують на вичерпне розкриття всіх аспектів даної проблеми. Вони можуть слугувати основою для подальших пошуків ефективних методів та прийомів розвитку виконавської самостійності студентів мистецьких факультетів вищих навчальних закладів не лише педагогічної, а й музичної спрямованості, адже маловивченими залишились питання формування просторово-часових ознак інтерпретаційної моделі музичних творів, автоматизації виконавсько-ігрових рухів, усвідомленої регуляції процесу їх відтворення тощо.

ДОДАТКИ

Додаток А.1 (зразок анкети №1)

(Назва вищого закладу освіти та курс навчання)

1. Підкресліть, будь-ласка, чи отримували Ви задоволення від процесу роботи над музичними творами, що виконувались сьогодні?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

2. Підкресліть, будь-ласка, чи отримували Ви сьогодні задоволення безпосередньо від процесу прилюдної інтерпретації музичних творів?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

3. Підкресліть, будь-ласка, чи впливали на Вашу наполегливість та інтенсивність роботи над музичними творами схвалення викладача чи інших студентів?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

4. Підкресліть, будь-ласка, чи стимулювала Вашу наполегливість та інтенсивність роботи над музичними творами соціально-матеріальна винагорода за результативність діяльності (премія, стипендія, престиж, увага з боку особисто значущих суб’єктів тощо)?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

5. Підкресліть, будь-ласка, чи впливало на Вашу наполегливість та інтенсивність роботи над музичними творами відчуття позитивної динаміки у формуванні виконавської майстерності?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

6. Підкресліть, будь-ласка, чи самопідкріплювали Ви мотивацію в процесі роботи над музичними творами уявним створенням умов сьогоднішнього прилюдного виступу?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

7. Підкресліть, будь-ласка, чи вдалося Вам реалізувати під час прилюдного виступу всі підготовлені деталі інтерпретаційної моделі музичних творів?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

(Дата)

(Підпис)

Додаток А.2 (зразок анкети №2)

(Назва вищого закладу освіти та курс навчання)

1. Підкресліть, будь-ласка, чи отримували Ви задоволення від процесу гри на початковій стадії роботи над складними епізодами музичних творів, які виконувалися сьогодні?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

2. Підкресліть, будь-ласка, чи отримували Ви задоволення від роботи над складними епізодами музичних творів, які виконувалися сьогодні, в період автоматизації виконавських дій?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

3. Підкресліть, будь-ласка, чи отримували Ви сьогодні задоволення від процесу прилюдного відтворення складних епізодів музичних творів?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

4. Підкресліть, будь-ласка, чи зменшували Ви силу мотивації на початковій стадії роботи над складними епізодами музичних творів, які виконувалися сьогодні?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

5. Підкресліть, будь-ласка, чи зменшували Ви силу мотивації при роботі над складними епізодами музичних творів, які виконувалися сьогодні, в період автоматизації виконавських дій?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

6. Підкресліть, будь-ласка, чи зменшували Ви сьогодні силу мотивації в період прилюдного відтворення складних епізодів музичних творів?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

(Дата)

(Підпис)

Додаток А. 3 (зразок анкети №3)

(Назва вищого закладу освіти та курс навчання)

1. Підкресліть, будь-ласка, чи отримали Ви задоволення від попереднього прилюдного виступу?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

2. Підкресліть, будь-ласка, чи очікували Ви отримати задоволення сьогодні від прилюдного виступу?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

3. Підкресліть, будь-ласка, чи були Ви впевнені в успішності сьогоднішнього прилюдного виступу?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

4. Підкресліть, будь-ласка, чи підкріплювала Вашу мотивацію в процесі роботи над музичними творами позитивна енергія від минулих вдалих прилюдних виступів?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

5. Підкресліть, будь-ласка, чи спрямовували Ви позитивну енергію від минулих вдалих сценічних виступів на процес сьогоднішньої прилюдної інтерпретації музичних творів?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

6. Підкресліть, будь-ласка, чи наполегливо й інтенсивно Ви працювали над музичними творами упродовж всього періоду підготовки до виступу?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

7. Підкресліть, будь-ласка, чи наполегливіше й інтенсивніше Ви працювали над музичними творами безпосередньо з наближенням терміну прилюдного виступу?

Варіанти відповіді: “Так”; “Ні”.

(Дата)

(Підпис)

Додаток Б.1

Рівнів сформованості виконавської самостійності у студентів під час інструментальної підготовки

Студенти		Рівні ВС				
кількість	курс або форма звітн. (заклад)	зразковий	достатній	середній	низький	д. низький
84	3 (МДПУ)	-	-	29 (34,5%)	43 (51,2%)	12(14,3%)
58	5 (МДПУ)	-	2 (3,4%)	25 (43,1%)	24 (41,4%)	7 (12,1%)
56	3 (БДПУ)	-	-	17 (30,4%)	25 (44,6%)	14 (25%)
38	5 (БДПУ)	-	1 (2,6%)	12 (31,6%)	20 (52,6%)	5 (13,2%)
34	фест. (МДПУ)	1 (2,9%)	2 (5,9%)	10 (29,4%)	20 (58,8%)	1 (2,9%)
16	олімп. (ОДПУ)	-	1 (6,2%)	6 (37,5%)	7 (43,8%)	2 (12,5%)
28	олімп. (МДПУ)	1 (3,5 %)	5 (17,9%)	7 (25%)	10 (35,7%)	5 (17,9%)

Додаток Б.2

Показники опитування студентів третього курсу МДПУ на запитання анкети №1
з врахуванням рівнів ВС

К-сть респ- ів	Пор-й № зап-ня	Р і в н і В С							
		достатній		середній		низький		д. низький	
		відповіді		відповіді		відповіді		відповіді	
		"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"
84	1	-	-	27 (93,1%)	2 (6,9%)	6 (14%)	37 (86%)	0 (0%)	12 (100%)
	2	-	-	26 (89,7%)	3 (10,3%)	21 (48,8%)	22 (51,2%)	0 (0%)	12 (100%)
	3	-	-	8 (27,6%)	21 (72,4%)	29 (67,4%)	14 (32,6%)	12 (100%)	0 (0%)
	4	-	-	11 (37,9%)	18 (62,1%)	32 (74,4%)	11 (25,6%)	12 (100%)	0 (0%)
	5	-	-	17 (58,6%)	12 (41,4%)	12 (27,9%)	31 (72,1%)	1 (8,3%)	11 (91,7%)
	6	-	-	18 (62,1%)	11 (37,9%)	4 (9,3%)	39 (90,7%)	0 (0%)	12 (100%)
	7	-	-	0 (0%)	29 (100%)	0 (0%)	43 (100%)	0 (0%)	12 (100%)

*Під час замірів ВС не було зафіксовано її зразкового рівня у жодного виконавця.

Додаток Б.3

Показники опитування студентів п'ятого курсу МДПУ на запитання анкети №1
з врахуванням рівнів ВС

К-сть респ- ів	Пор-й № зап-ня	Р і в н і В С							
		достатній		середній		низький		д. низький	
		відповіді		відповіді		відповіді		відповіді	
		"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"
58	1	2 (100%)	0 (0%)	22(88%)	3 (12%)	5 (20,8%)	19 (79,2%)	1 (14,3%)	6 (85,7%)
	2	2 (100%)	0 (0%)	21(84%)	4 (16%)	4 (16,7%)	20 (83,3%)	0 (0%)	7 (100%)
	3	0 (0%)	2 (100%)	6 (24%)	19 (76%)	18 (75%)	6 (25%)	6 (85,7%)	1 (14,3%)
	4	0 (0%)	2 (100%)	9 (36%)	16 (64%)	19 (79,2%)	5 (20,8%)	7 (100%)	0 (%)
	5	2 (100%)	0 (0%)	18 (72%)	7 (28%)	7 (29,2%)	17 (70,8%)	2 (28,6%)	5 (71,4%)
	6	1 (50%)	1 (50%)	16 (64%)	9 (36%)	4 (16,7%)	20 (83,3%)	0 (0%)	7 (100%)
	7	0 (0%)	2 (100%)	0 (0%)	25 (100%)	0 (0%)	24 (100%)	0 (0%)	7 (100%)

*Під час замірів ВС не було зафіксовано її зразкового рівня у жодного виконавця.

Додаток Б.4

Показники опитування студентів третього курсу БДПУ на запитання анкети №1
з врахуванням рівнів ВС

К-сть респ- ів	Пор-й № зап-ня	Р і в н і В С							
		достатній		середній		низький		д. низький	
		відповіді		відповіді		відповіді		відповіді	
		"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"
56	1	-	-	15 (88.9%)	2 (11.1%)	4 (16%)	21 (84%)	0 (0%)	14 (100%)
	2	-	-	14 (83.3%)	3 (16.7%)	3 (12%)	22 (88%)	0 (0%)	14 (100%)
	3	-	-	5 (33.3%)	12 (66.7%)	17 (68%)	8 (32%)	12 (85,7%)	2 (14,3%)
	4	-	-	5 (33,3%)	12 (66,7%)	18 (72%)	7 (28%)	13 (92,9%)	1 (7,1%)
	5	-	-	9 (55.6%)	8 (44.4%)	6 (24%)	19 (76%)	3 (21,4%)	11 (78,6%)
	6	-	-	12 (66.7%)	5 (33.3%)	3 (12%)	22 (88%)	0 (0%)	14 (100%)
	7	-	-	0 (0%)	17 (100%)	0 (0%)	25 (100%)	0 (0%)	14 (100%)

*Під час замірів ВС не було зафіксовано її зразкового рівня у жодного виконавця.

Додаток Б.5

Показники опитування студентів п'ятого курсу БДПУ на запитання анкети №1
з врахуванням рівнів ВС

К-сть респ- ів	Пор-й № зап-ня	Р і в н і В С							
		достатній		середній		низький		д. низький	
		відповіді		відповіді		відповіді		відповіді	
		"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"
38	1	1 (100%)	0 (0%)	10 (83,3%)	2 (16,7%)	2 (10%)	18 (90%)	0 (0%)	5 (100%)
	2	1 (100%)	0 (0%)	8 (67,7%)	3 (25%)	3 (15%)	17 (85%)	0 (0%)	5 (100%)
	3	0 (0%)	1 (100%)	4 (32,3%)	9 (75%)	13 (65%)	7 (35%)	5 (100%)	0 (0%)
	4	0 (0%)	1 (100%)	5 (41,7%)	7 (58,3%)	15 (75%)	5 (25%)	4 (80%)	1 (20%)
	5	1 (100%)	0 (0%)	9 (75%)	3 (25%)	8 (40%)	12 (60%)	0 (0%)	5 (100%)
	6	1 (100%)	0 (0%)	7 (58,3%)	5 (41,7%)	3 (15%)	17 (85%)	0 (0%)	5 (100%)
	7	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	12 (100%)	0 (0%)	20 (100%)	0 (0%)	5 (100%)

*Під час замірів ВС не було зафіксовано її зразкового рівня у жодного виконавця.

Додаток Б.6

Показники опитування студентів третього курсу МДПУ на запитання анкети №2
з врахуванням рівнів ВС

К-сть респ- ів	Пор-й № зап-ня	Р і в н і В С							
		достатній		середній		низький		д. низький	
		відповіді		відповіді		відповіді		відповіді	
		"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"
84	1	-	-	25 (86,2 %)	4 (13,8%)	31 (72,1%)	12 (27,9%)	1 (8,3%)	11 (91,7%)
	2	-	-	26 (89,7%)	3 (10,3%)	4 (9,3%)	39 (90,7%)	0 (0%)	12 (100%)
	3	-	-	22 (75,9%)	7 (24,1%)	14 (32,6%)	29 (67,4%)	0 (0%)	12 (100%)
	4	-	-	11 (37,9%)	18 (62,1%)	11 (25,6%)	32 (74,4%)	0 (0%)	12 (100%)
	5	-	-	11 (37,9%)	18 (62,1%)	11 (25,6%)	32 (74,4%)	0 (0%)	12 (100%)
	6	-	-	29 (100%)	0 (0%)	3 (7%)	40 (93%)	11 (91,7%)	1 (8,3%)
	7	-	-	9 (31%)	20 (69%)	8 (18,6%)	35 (81,4%)	0 (0%)	12 (100%)

*Під час замірів ВС не було зафіксовано її зразкового рівня у жодного виконавця.

Додаток Б.7

Показники опитування студентів п'ятого курсу МДПУ на запитання анкети №2
з врахуванням рівнів ВС

К-сть респ- ів	Пор-й № зап-ня	Р і в н і В С							
		достатній		середній		низький		д. низький	
		відповіді		відповіді		відповіді		відповіді	
		"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"
58	1	2 (100%)	0 (0%)	23 (92%)	2 (8%)	20 (83,3%)	4 (16,7%)	2 (28,6%)	5 (71,4%)
	2	2 (100%)	0 (0%)	20 (80%)	5 (20%)	5 (20,8%)	19 (79,2%)	1 (14,3%)	6 (85,7%)
	3	1 (50%)	1 (50%)	19 (76%)	6 (24%)	6 (25%)	18 (75%)	1 (14,3%)	6 (85,7%)
	4	1 (50%)	1 (50%)	9 (36%)	16(64%)	5 (20,8%)	19 (79,2%)	0 (0%)	7 (100%)
	5	1 (50%)	1 (50%)	9 (36%)	16 (64%)	5 (20,8%)	19 (79,2%)	0 (0%)	7 (100%)
	6	2 (100%)	0 (0%)	24 (96%)	1 (4%)	3 (12,5%)	21 (87,5%)	0 (0%)	7 (100%)
	7	1 (50%)	1 (50%)	8 (32%)	17(68%)	8 (33,3%)	16 (66,7%)	0 (0%)	7 (100%)

*Під час замірів ВС не було зафіксовано її зразкового рівня у жодного виконавця.

Додаток Б.8

Показники опитування студентів третього курсу БДПУ на запитання анкети №2
з врахуванням рівнів ВС

К-сть респ- ів	Пор-й № зап-ня	Р і в н і В С							
		достатній		середній		низький		д. низький	
		відповіді		відповіді		відповіді		відповіді	
		"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"
56	1	-	-	14 (82,4%)	3 (17,6%)	14 (56%)	11 (44%)	2 (14,3%)	12 (85,7%)
	2	-	-	16 (94,1%)	1 (5,9%)	4 (16%)	21 (84%)	0 (0%)	14 (100%)
	3	-	-	11 (64,7%)	6 (35,3%)	8 (32%)	17 (68%)	0 (0%)	14 (100%)
	4	-	-	8 (44,4%)	9 (55,6%)	7 (28%)	18 (72%)	1 (7,1%)	13 (92,9%)
	5	-	-	8 (44,4%)	9 (55,6%)	7 (28%)	18 (72%)	1 (7,1%)	13 (92,9%)
	6	-	-	9 (55,6%)	8 (44,4%)	1 (4%)	24 (96%)	0 (0%)	14 (100%)
	7	-	-	5 (33,3%)	12 (66,7%)	6 (24%)	19 (76%)	0 (0%)	14 (100%)

*Під час замірів ВС не було зафіксовано її зразкового рівня у жодного виконавця.

Додаток Б.9

Показники опитування студентів п'ятого курсу БДПУ на запитання анкети №2
з врахуванням рівнів ВС

К-сть респ- ів	Пор-й № зап-ня	Р і в н і В С							
		достатній		середній		низький		д. низький	
		відповіді		відповіді		відповіді		відповіді	
		"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"
38	1	1 (100%)	0 (0%)	12 (100%)	0 (0%)	9 (45%)	11 (55%)	0 (0%)	5 (100%)
	2	1 (100%)	0 (0%)	12 (100%)	0 (0%)	6 (30%)	14 (70%)	0 (0%)	5 (100%)
	3	1 (100%)	0 (0%)	8 (66,7%)	4 (33,3%)	4 (20%)	16 (80%)	1 (20%)	4 (80%)
	4	1 (100%)	0 (0%)	5 (41,7%)	7 (48,3%)	3 (15%)	17 (85%)	0 (0%)	5 (100%)
	5	1 (100%)	0 (0%)	5 (41,7%)	7 (48,3%)	3 (15%)	17 (85%)	0 (0%)	5 (100%)
	6	0 (0%)	1 (100%)	7 (48,3%)	5 (41,7%)	2 (10%)	18 (90%)	5 (100%)	0 (0%)
	7	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

*Під час замірів ВС не було зафіксовано її зразкового рівня у жодного виконавця.

Додаток Б.10

Показники опитування учасників фестивалю піаністів (м. Мелітополь)
на запитання анкети №3 з врахуванням рівнів ВС

К-сть респ- ів	Пор-й № зап-ня	Р і в н і В С									
		зразковий		достатній		середній		низький		д. низький	
		відповіді		відповіді		відповіді		відповіді		відповіді	
		"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"
34	1	100%	0%	100%	0%	70%	30%	65%	35%	0%	100%
	2	100%	0%	100%	0%	70%	30%	65%	35%	0%	100%
	3	100%	0%	50%	50%	50%	50%	75%	25%	0%	100%
	4	100%	0%	50%	50%	10%	90%	5%	95%	0%	100%
	5	100%	0%	100%	0%	60%	40%	30%	70%	100%	0%
	6	100%	0%	100%	0%	50%	50%	20%	80%	0%	0%
	7	0%	100%	50%	50%	60%	40%	70%	30%	100%	0%

Додаток Б.11

Показники опитування учасників студентської олімпіади (м. Одеса)
на запитання анкети №3 з врахуванням рівнів ВС

К-сть респ- ів	Пор-й № зап-ня	Р і в н і В С									
		зразковий		достатній		середній		низький		д. низький	
		відповіді		відповіді		відповіді		відповіді		відповіді	
		"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"
34	1	-	-	100%	0%	83,3%	16,7%	42,9%	57,1%	0%	100%
	2	-	-	100%	0%	83,3%	16,7%	42,9%	57,1%	0%	100%
	3	-	-	100%	0%	33,3%	66,7%	14,3%	85,7%	0%	100%
	4	-	-	0%	100%	16,7%	83,3%	0%	100%	0%	100%
	5	-	-	100%	0%	50%	50%	57,1%	42,9%	50%	50%
	6	-	-	100%	0%	50%	50%	28,6%	71,4%	0%	0%
	7	-	-	0%	100%	50%	50%	100%	0%	100%	0%

Додаток Б.12

Показники опитування учасників студентської олімпіади (м. Мелітополь)
на запитання анкети №3 з врахуванням рівнів ВС

К-сть респ- ів	Пор-й № зап-ня	Р і в н і В С									
		зразковий		достатній		середній		низький		д. низький	
		відповіді		відповіді		відповіді		відповіді		відповіді	
		"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"	"так"	"ні"
34	1	100%	0%	100%	0%	71,4%	28,6%	40%	60%	20%	80%
	2	100%	0%	100%	0%	71,4%	28,6%	40%	60%	20%	80%
	3	100%	0%	80%	20%	42,9%	47,1%	10%	90%	0%	100%
	4	0%	100%	20%	80%	14,3%	85,7%	10%	90%	0%	100%
	5	100%	0%	60%	40%	47,1%	42,9%	50%	50%	0%	100%
	6	100%	0%	80%	20%	71,4%	28,6%	20%	80%	20%	80%
	7	0%	100%	40%	60%	47,1%	42,9%	90%	10%	100%	0%

Додаток В.1

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів на початку першого пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Олена К.	3	4	2	1	12	6	11
Людмила І.	2	3	1	0	3	4	5
Оксана Р.	1	5	0	0	3	2	6
Ніна О.	1	2	3	0	1	1	4
Юлія М.	3	3	3	1	11	7	11
Аліна В.	1	2	3	0	3	2	7
Тетяна І.	2	4	0	0	2	3	6
Ольга Д.	2	1	3	0	0	2	4

Додаток В.2.

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів КГ на початку першого пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Олена К.	3	4	2	1	12	6	11
Людмила І.	2	3	1	0	3	4	5
Оксана Р.	1	5	0	0	3	2	6
Ніна О.	1	2	3	0	1	1	4

Додаток В.3

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів ЕГ на початку першого пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Юлія М.	3	3	3	1	11	7	11
Аліна В.	1	2	3	0	3	2	7
Тетяна І.	2	4	0	0	2	3	6
Ольга Д.	2	1	3	0	0	2	4

Додаток В.4

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів КГ по завершенні першого пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Олена К.	2	3	4	1	10	5	8
Людмила І.	2	4	0	0	2	3	4
Оксана Р.	2	3	1	0	2	1	4
Ніна О.	1	1	2	0	1	2	3

Додаток В.5

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів ЕГ по завершенні першого пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Юлія М.	1	3	2	1	3	5	4
Аліна В.	2	3	2	0	4	2	5
Тетяна І.	2	2	0	0	3	1	4
Ольга Д.	0	0	1	0	1	1	2

Додаток Д.1

Результати контрольних замірів ВС студентів
на початку другого пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Ірина Г.	1	3	4	0	3	3	5
Юлія І.	2	4	3	1	5	3	6
Наталія Р.	2	3	1	0	4	2	4
Волод. У.	2	4	3	0	7	4	6
Дмитро Т.	1	2	1	0	2	1	3
Микола М.	1	1	3	0	1	1	2
Ольга Ж.	1	4	3	0	3	3	5
Олена П.	2	3	4	1	5	3	6
Юніта Ю.	1	3	2	0	4	2	4
Руслан Л.	2	4	3	0	7	4	6
Андрій Б.	1	2	1	0	2	1	5
Олексій К.	2	1	2	0	1	1	2

Додаток Д.2

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів КГ на початку другого пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Ірина Г.	1	3	4	0	3	3	5
Юлія І.	2	4	3	1	5	3	6
Наталія Р.	2	3	1	0	4	2	4
Волод. У.	2	4	3	0	7	4	6
Дмитро Т.	1	2	1	0	2	1	3
Микола М.	1	1	3	0	1	1	2

Додаток Д.3

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів ЕГ на початку другого пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Ольга Ж.	1	4	3	0	3	3	5
Олена П.	2	3	4	1	5	3	6
Юніта Ю.	1	3	2	0	4	2	4
Руслан Л.	2	4	3	0	7	4	6
Андрій Б.	1	2	1	0	2	1	3
Олексій К.	2	1	2	0	1	1	2

Додаток Д.4

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів КГ по завершенні другого пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Ірина Г.	2	2	3	0	2	3	6
Юлія І.	2	3	4	1	4	4	5
Наталія Р.	2	2	2	0	3	3	3
Волод. У.	3	3	2	0	4	5	8
Дмитро Т.	1	1	2	0	1	2	4
Микола М.	1	2	1	0	1	0	3

Додаток Д.5

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів ЕГ по завершенні другого пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Ольга Ж.	2	3	2	0	4	2	4
Олена П.	2	3	2	1	2	6	6
Юніта Ю.	2	2	2	0	3	1	5
Руслан Л.	2	3	4	0	4	4	5
Андрій Б.	1	1	2	0	1	2	4
Олексій К.	1	0	2	0	1	0	2

Додаток Ж.1

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів на початку третього пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Ірина К.	1	2	0	0	2	3	4
Тетяна І.	2	4	3	0	3	2	5
Наталія В.	1	2	3	1	1	3	8
Ольга В.	1	2	0	0	1	3	5
Віра П.	2	4	3	0	3	2	6
Ліда Н.	1	2	3	1	1	3	7

Додаток Ж.2

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів КГ на початку третього пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Ірина К.	1	2	0	0	2	3	4
Тетяна І.	2	4	3	0	3	2	5
Наталія В.	1	2	3	1	1	3	8

Додаток Ж.3

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів ЕГ на початку третього пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Ольга В.	1	2	0	0	1	3	5
Віра П.	2	4	3	0	3	2	6
Ліда Н.	1	2	3	1	1	3	7

Додаток Ж.4

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів КГ по завершенні третього пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Ірина К.	2	1	1	0	2	2	3
Тетяна І.	1	3	4	0	1	1	6
Наталія В.	3	1	2	1	2	4	6

Додаток Ж.5

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів ЕГ по завершенні третього пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Ольга В.	1	1	1	0	1	1	1
Віра П.	2	3	3	0	2	4	3
Ліда Н.	1	1	9	0	1	12	5

Додаток З.1

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів на початку четвертого пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Ганна Ж.	1	4	3	0	2	3	4
Оксана І.	2	3	4	1	3	4	5
Наталія Р.	2	3	1	0	2	3	4
Уляна Г.	2	4	3	0	4	3	3
Жанна О.	1	2	1	0	2	1	2
Жанна Р.	1	4	3	0	3	2	4
Влада А.	2	3	4	1	4	3	5
Інна В.	2	3	1	0	3	2	4
Тетяна Д.	2	4	3	0	3	4	3
Антоніна В.	1	2	1	0	1	2	2

Додаток 3.2

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів КГ на початку четвертого пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Ганна Ж.	1	4	3	0	2	3	4
Оксана І.	2	3	4	1	3	4	5
Наталія Р.	2	3	1	0	2	3	4
Уляна Г.	2	4	3	0	4	3	3
Жанна О.	1	2	1	0	2	1	2

Додаток 3.3

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів ЕГ на початку четвертого пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Жанна Р.	1	4	3	0	3	2	4
Влада А .	2	3	4	1	4	3	5
Інна В.	2	3	1	0	3	2	4
Тетяна Д.	2	4	3	0	3	4	3
Антоніна В.	1	2	1	0	1	2	2

Додаток 3.4

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів КГ по завершенні четвертого пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Ганна Ж.	1	3	3	0	4	2	4
Оксана І.	3	3	3	1	4	3	4
Наталія Р.	1	2	2	0	4	3	3
Уляна Г.	3	3	2	0	3	3	3
Жанна О.	0	2	2	0	2	0	2

Додаток 3.5

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів ЕГ по завершенні четвертого пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Жанна Р.	2	2	3	0	3	2	3
Влада А .	3	3	3	1	3	4	4
Інна В.	1	1	2	0	4	2	2
Тетяна Д.	1	3	3	0	4	3	3
Антоніна В.	1	1	2	0	1	0	1

Додаток К.1

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів на початку п'ятого пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Ірини М.	3	3	2	1	3	2	4
Аліна Д.	3	2	3	0	2	1	1
Тетяна І.	4	5	2	0	3	2	2
Ольга Д.	4	4	3	0	4	3	5
Олена К.	1	5	2	1	3	2	4
Людмила О.	2	4	2	0	2	1	1
Оксана Р.	4	5	2	0	3	2	2
Ніна О.	4	4	3	0	4	3	5

Додаток К.2

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів КГ на початку п'ятого пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Олена К.	1	5	2	1	3	2	4
Людмила О.	2	4	2	0	2	1	1
Оксана Р.	4	5	2	0	3	2	2
Ніна О.	4	4	3	0	4	3	5

Додаток К.3

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів ЕГ на початку п'ятого пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Ірини М.	3	3	2	1	3	2	4
Аліна Д.	3	2	3	0	2	1	1
Тетяна І.	4	5	2	0	3	2	2
Ольга Д.	4	4	3	0	4	3	5

Додаток К.4

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів КГ по завершенні п'ятого пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Олена К.	2	3	4	1	2	3	2
Людмила О.	1	3	2	0	2	1	1
Оксана Р.	3	3	3	0	4	2	1
Ніна О.	3	3	3	0	3	3	6

Додаток К.5

Результати контрольних замірів виконавської самостійності студентів ЕГ по завершенні п'ятого пошукового експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Ірини М.	2	3	2	1	2	3	2
Аліна Д.	1	1	2	0	1	0	1
Тетяна І.	2	3	3	0	3	2	2
Ольга Д.	3	4	5	0	3	2	3

Додаток Л.1

Результати контрольних замірів виконавської самостійності у студентів
першої підгрупи на початку формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Олена К.	3	3	3	2	3	3	5
Людмила І.	5	4	2	1	5	3	6
Оксана Р.	3	4	2	0	3	2	4
Ніна О.	2	2	1	0	4	3	5
Наталія Б.	3	3	2	0	2	2	3
Тетяна П.	3	2	3	0	1	1	2
Марина С.	1	5	2	0	1	2	3
Юлія М.	2	4	3	2	3	4	4
Аліна В.	3	2	4	1	5	5	6
Тетяна І.	3	2	3	0	3	3	4
Ольга Д.	2	2	1	0	3	4	5
Ірина С.	2	2	2	0	2	3	4
Олена Б.	2	2	1	0	2	2	3
Світлана О.	2	2	1	0	3	2	4

Додаток Л.2

Результати контрольних замірів виконавської самостійності у студентів
другої підгрупи на початку формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Ольга М.	1	4	3	1	2	3	4
Галина Л.	2	3	4	1	3	4	5
Ірина В.	2	3	1	0	2	3	4
Ніна З.	2	4	3	0	4	3	3
Людмила М.	1	2	1	0	2	1	4
Тамара І.	3	2	3	1	1	4	4
Зоя Н.	4	3	2	1	4	3	5
Вікторія Ч.	2	3	1	0	3	2	4
Лідія Ш.	2	2	3	0	4	3	5
Марина Б.	0	2	2	0	2	2	3

Додаток Л.3

Результати контрольних замірів виконавської самостійності у студентів
третьої підгрупи на початку формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Олеся В.	3	4	6	1	2	2	4
Надія Г.	2	2	3	0	3	3	6
Оксана Р.	1	3	2	0	1	1	3
Марина П.	4	3	6	1	2	3	3
Ольга В.	2	2	3	0	3	5	4
Діана О.	2	2	2	0	1	2	2

Додаток Л.4

Результати контрольних замірів виконавської самостійності у студентів
четвертої підгрупи на початку формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Олеся В.	1	3	4	1	3	3	5
Вікторія В.	2	4	3	1	5	3	6
Наталія Д.	2	3	1	0	4	3	5
Тетяна З.	2	4	3	0	2	2	5
Дарина Ц.	1	2	1	0	2	0	3
Марина М.	1	1	1	0	1	1	2
Тетяна І.	1	3	4	1	3	3	5
Надії Р.	2	4	3	1	5	3	6
Жанна Л.	2	3	1	0	4	3	5
Раїса М.	2	4	3	0	2	2	5
Неля А.	1	2	1	0	2	0	3
Ірина У.	1	1	1	0	1	1	2

Додаток Л.5

Результати контрольних замірів виконавської самостійності
у студентів КГ п'ятої підгрупи на початку формувального експерименту

Студенти	Результативність діяльності за показниками ВС						
	не- текст. ноти	метр.- ритм. нед-ки	тех- нічні нед-ки	незав. вик. твору	чуття інто- націй	захоп. інтер- прет.	креат. інто- націй
Олеся В.	1	5	3	0	2	3	4
Надія Г.	3	4	3	1	3	4	6
Оксана Р.	1	3	2	0	1	1	3
Марина П.	2	4	3	0	1	4	4
Ольга В.	5	3	2	1	3	5	5
Діана О.	2	2	2	0	1	1	3

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования : учеб. [для студ. высш. пед. учеб. завед.] / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
2. Авазашвили М. Д. Проблема подготовки педагогических кадров в условиях музыкального вуза : автореф. дисс. на соискание учёной степени доктора пед. наук и искусствоведения : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики”, 17.00.02 “Музыкальное искусство” / М. Д. Авазашвили. – Тбилиси, 1989. – 52 с.
3. Авдієвський А. Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження / А. Т. Авдієвський // Мистецтво у школі: зб. ст. – К.: УДПУ, 1996. – Вип. I. – С. 80-83.
4. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / Александр Дмитриевич Алексеев. – [3-е изд., доп.]. – М.: Музыка, 1978. – 287, [1] с.
5. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів / Алексюк А. М. – К.: Либідь. – 1998. – 558 с.
6. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Амонашвили Ш. А. – Минск: Университетское, 1990. – 560 с.
7. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс/ Андреев В. И. – Казань: Казан. ун-т, 1998. – Кн. 2. – 1998. – 318 с.
8. Андреева Г. М. Современная социальная психология на Западе: теоретические направления / Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. - М.: Аспект-Пресс, 2001. – 288 с.
9. Андрейко О. І. Методи вдосконалення виконавського апарату музиканта-інструменталіста: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / О. І. Андрейко. – К., 2004. – 19 с.

10. Анищук Е. В. Эмоциональность учителя начальных классов как фактор эффективности профессионального общения с учащимися: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Анищук Елена Владимировна. – М., 1987. – 190 с.
11. Арлычев А. Н. Саморегуляция, деятельность, сознание / Арлычев А. Н. – СПб.: Наука, 1992. – 150 с.
12. Архімович Л. М. В. Лисенко / Л. Архімович, М. Гордійчук. – К.: Мистецтво, 1952. – 244, [4] с.
13. Арчажникова Л. Г. Методика обучения игре на фортепиано : учеб. пособ. [для студентов IV курса вечернего и заочного отделений музыкально-педагогического факультета] / Людмила Григорьевна Арчажникова. – М.: МГЗПИ, 1982. – 82, [1] с.
14. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс / Борис Владимирович Асафьев. – [2-е изд.]. – Л.: Музыка, 1971. – 375, [1] с.
15. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения / Ричард Аткинсон; [пер. с англ. и общ. ред. Ю. М. Забродина, Б. Ф. Ломова]. – М.: Прогресс, 1980. – 526 с.
16. Ашеро́в А. Т. Методи і моделі педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів / А. Т. Ашеро́в, В. Г. Логвіненко. – Х.: УПА, 2005. – 164 с.
17. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Юрий Константинович Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 558, [2] с.
18. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) / Юрий Константинович Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 251, [5] с.
19. Баловсяк Н. Формування самостійності у постановці навчальної мети у майбутнього економіста / Надія Баловсяк // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. 3-4. – С. 109-113.
20. Баренбойм Л. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Лев Аронович Баренбойм. – Л.: Музыка, 1969. – 288 с.

21. Баренбойм Л. А. Фортепианно-педагогические принципы Ф. М. Blumenфельда / Лев Аронович Баренбойм. – М.: Музыка, 1964. – 58, [2] с.
22. Батюк Н. О. Формування художньо-образного мислення молодших школярів на уроках музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / Н. О. Батюк. – К., 2002. – 16 с.
23. Белая Н. Л. Формирование творческой активности студентов музыкально-педагогического факультета педвуза в процессе индивидуального обучения: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Белая Наталья Леонидовна. – М., 1985. – 212 с.
24. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества / Бердяев Н. А. – М.: Правда, 1989. – 605 с.
25. Беркман Т. Л. Индивидуальное обучение музыке / Тамара Львовна Беркман. – М.: Просвещение, 1964. – 218, [2] с.
26. Беркман Т. Л. Методика обучения игре на фортепиано / Тамара Львовна Беркман. – М.: Просвещение, 1977. – 101, [3] с.
27. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник / І. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
28. Бирмак А. В. О художественной технике пианиста / Ариадна Владимировна Бирмак. – М.: Музыка, 1973. – 139, [5] с.
29. Бобакова І. П. Самостійна робота як фактор удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя музики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бобакова Інна Петрівна. – К., 1998. – 168 с.
30. Богоявленская А. Е. Развитие познавательной самостоятельности студентов : [монография] / Богоявленская А. Е. – Тверь: ТГУ, 2004. – 160 с.
31. Богоявленская А. Е. Психология творческих способностей : учеб. пособ. / Богоявленская А. Е. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
32. Бруновт Е. П. Развитие учащихся / Е. П. Бруновт // Воспитание и развитие учащихся в процессе обучения биологии в 5-10 классах. – М., 1976.

– С. 71-76.

33. Булатова Л. Б. Педагогические принципы Е. Ф. Гнесиной / Лина Борисовна Булатова. – М.: Музыка, 1976. – 79, [1] с.

34. Бурназова В. В. Проблема організації виконавської самостійності студентів музично-педагогічних факультетів у теорії і практиці вищої школи / В. В. Бурназова // зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ: БДПУ, 2004. – №3. – С. 146-152. – (Педагогічні науки).

35. Бурназова В. В. Самоактуалізація і творчий потенціал майбутнього фахівця / В. В. Бурназова // зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ: БДПУ, 2006. – №4. – С. 141-146. – (Педагогічні науки).

36. Бурназова В. В. Перспективні напрями розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки / В. В. Бурназова // зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ: БДПУ, 2008. – №4. – С. 256-262. – (Педагогічні науки).

37. Бурназова В. В. Мотивація як засіб розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки / В. В. Бурназова // зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ: БДПУ, 2009. – №3. – С. 262-267. – (Педагогічні науки).

38. Бурназова В. В. Регуляція мотиваційної сили як засіб розвитку виконавської самостійності музикантів-інструменталістів / В. В. Бурназова // Наукові записки: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. LXXXV (85). – С. 25-32. – (Педагогічні та історичні науки).

39. Бурназова В. В. Стимуляція пошукової активності як засіб розвитку виконавської самостійності музикантів-інструменталістів / В. В. Бурназова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання: зб.

наук. праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 13. – С. 25-30.

40. Бурська О. П. Методичні основи розвитку музично-виконавського мислення студентів у процесі фортепіанної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / О. П. Бурська. – К., 2005. – 20 с.

41. Васильев И. А. Мотивация и контроль за действием / И. А. Васильев, М. Ш. Магомед-Эминов. – М.: МГУ, 1991. – 144 с.

42. Ващенко Г. Загальні методи навчання. Підручник для педагогів / Григорій Ващенко. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.

43. Веккер Л. М. Психические процессы / Лев Маркович Веккер. – Л.: Ленингр. ун-т, 1974. – Т. 1. – 333 с.

44. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений / Витис Казиса Вилюнас. – М.: Моск. ун-т, 1976. – 143 с.

45. Винтин И. А. Самоактуализация личности: этико-психологический аспект / Винтин И. А. – Саранск: Мордов. ун-т, 2001. – 108 с.

46. Вицинский А. В. Психологический анализ процесса работы пианиста над музыкальным произведением: дисс. ... канд. пед. наук (по психологии) / Вицинский Александр Владимирович. – Л., 1948. – 111 с.

47. В классе А. Б. Гольденвейзера : [сб. статей / сост. Д. Д. Благой, Е. И. Гольденвейзер]. – М.: Музыка, 1986. – 210, [6] с.

48. Вопросы фортепианного исполнительства : [сб. статей / под общ. ред. М. Г. Соколова]. – М.: Музыка, 1976. – Вып. 4. – 203, [5] с.

49. Воробьёва О. В. Формирование готовности к музыкально-исполнительской деятельности у будущих учителей начальных классов (на материале первичного музыкального обучения студентов педвузов): дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Воробьёва Ольга Викторовна. – М., 1997. – 184 с.

50. Выготский Л. С. Психология искусства / Лев Семёнович Выготский; под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 341, [4] с.

51. Гайдай С. Н. Самостоятельная работа как фактор становления творческой активности студента (на материале класса специального фортепиано): дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гайдай Сергей Николаевич. – Чита, 2004. – 185 с.
52. Гальперин П. Я. Введение в психологию / Пётр Яковлевич Гальперин. – М.: Моск. ун-т, 1976. – 149 с.
53. Гат Й. Техника фортепианной игры / Йожеф Гат. – М.-Будапешт, 1967. – 244 с.
54. Гинзбург Л. С. О работе над музыкальным произведением : метод. очерк / Лев Соломонович Гинзбург. – М.: Гос. муз. издат., 1953. – 95, [1] с.
55. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию : учеб. пособ. / Юлия Борисовна Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо, 1996. – 332, [4] с.
56. Голубев П. В. Советы молодым педагогам-вокалистам / Павел Васильевич Голубев. – М.: Музгиз, 1963. – 87 с. – (В помощь педагогу-музыканту).
57. Голубовская Н. О музыкальном исполнительстве / Н. Голубовская. – Л.: Музыка, 1985. – 141, [3] с.
58. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе / Гоноболин Ф. Н. – М.: Наука, 1996. – 146 с.
59. Гоноболін Ф. Н. Психологія / Федор Никанорович Гоноболін. – К.: Вища школа, 1975. – 261, [2] с.
60. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Гончаренко С. У. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
61. Гордійчук М. М. Микола Леонтович / Микола Максимович Гордійчук. – К.: Муз. Україна, 1972. – 54, [2] с. – (Творчі портрети укр. композиторів).
62. Горлинская Н. А. Формирование творческой активности и познавательной самостоятельности учащихся музыкального колледжа в процессе занятий в фортепианных классах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Горлинская Наталья Амаяковна. – М., 2003. – 137 с.

63. Готсдінер А. Л. Подготовка учащихся к концертным выступлениям (К вопросу об эстрадном волнении) / А. Л. Готсдінер // Методические записки по вопросам музыкального образования: сб. статей. – М.: Музыка, 1991. – Вып. 3. – С. 182-192.

64. Гофман И. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре / Иосиф Гофман [пер. с англ. Г. А. Павлова]. – М.: Музгиз, 1961. – 223 с.

65. Греченко Т. Н. Нейрофизиологические механизмы памяти / Греченко Т. Н. – М.: Наука, 1975. – 165 с.

66. Гринчук І. П. Формування музично-аналітичних умінь майбутнього вчителя музики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Гринчук Ірина Павлівна. – К., 1997. – 238 с.

67. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : [монографія] / Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.

68. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутній учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гусейнова Лариса Василівна. – К., 2005. – 189 с.

69. Данилов М. А. Теоретические основы обучения и проблема воспитания познавательной активности и самостоятельности учащихся / М. А. Данилов // Учёные записки Казанского пед. ин-та, 1972. – Т.1. – С. 3-23.

70. Деменко Б. В. Специфікація категорії часу в поняттях музичної науки: дис. ... доктора мистецтвознавства : 17.00.03 / Деменко Борис Вадимович. – К., 1996. – 411 с.

71. Джелалі О. В. Психологія вирішення конфліктів : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Олександр Володимирович Джелалі. – К.-Х.: Р.И.Ф., 2006. – 317, [2] с.

72. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Борис Игнатьевич Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 271, [1] с. – (Над чем работают, о чём спорят философы).

73. Дубинин Н. П. Социальное и биологическое в современной проблеме человека / Н. П. Дубинин // Вопросы психологии, 1972. – №10. – С. 3-7.
74. Дубинина Т. В. Когнитивно-эмоциональные детерминанты формирования мотивационных функций: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Дубинина Татьяна Викторовна. – Новосибирск, 1995. – 152 с.
75. Дягилева Н. В. Развитие творческой самостоятельности младших школьников на занятиях изобразительного искусства : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / Дягилева Н. В. – М., 1988. – 20 с.
76. Егорова С. В. Развитие исполнительской активности будущего учителя музыки в процессе его фортепианной подготовки: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Егорова Светлана Викторовна. – М., 1998. – 193 с.
77. Жадько В. Історична пам'ять в розвитку духовності особистості / Віктор Жадько. – К.: ПП “Павлушка”, 2006. – 480 с.
78. Жарова Л. В. Учить самостоятельности / Жарова Л. В. – М.: Просвещение, 1993. – 205 с.
79. Забродин Ю. М. Психофизиология и психофизика / Ю. М. Забродин, А. Н. Лебедев. – М.: Наука, 1977. – 287 с.
80. Завадська Т. М. Формування музично-естетичного досвіду молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / Т. М. Завадська.– К., 1993. – 23 с.
81. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посібник / Сергій Степанович Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
82. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. / Александр Владимирович Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т.2. – 1986. – 296, [1] с.
83. Зверев И. Д. Проблема самостоятельности учащихся в учебной работе / И. Д. Зверев // Народное образование, 1976. – №3. – С. 116-121.

84. Згурська Н. М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / Н. М. Згурська. – К., 2001. – 16 с.

85. Землякова Т. В. Емоційний фактор в структурі процесу адаптації: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Землякова Тетяна Володимирівна. – К., 1996. – 193 с.

86. Землянский Б. Я. О музыкальной педагогике / Борис Яковлевич Землянский. – М.: Музыка, 1987. – 140, [4] с.

87. Змиевская Е. В. Учебная деловая игра в организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Змиевская Екатерина Владимировна. – М., 2003. – 216 с.

88. Іващенко О. А. Внутрішні стимули пізнавальної активності / О. А. Іващенко // Проблеми сучасного мистецтва і культури: зб. наук. праць. – К.: Науковий світ, 2002. – С. 132-137.

89. Изард Керолл Е. Эмоции человека / Керолл Е. Изард; [пер. с англ. Ольшанникова А. Е.]. – М.: МГУ, 1980. – 440 с.

90. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 508, [4] с.

91. Їоркіна Є. Б. Психолого-педагогічні умови формування індивідуального стилю виконавської діяльності музиканта-інструменталіста: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “” / Є. Б. Їоркіна. – К., 1996. – 21 с.

92. Кабалевский Д. Б. Педагогические размышления / Дмитрий Борисович Кабалевский. – М.: Педагогика, 1986. – 188 с.

93. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190, [2] с.

94. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Пётр Фёдорович Каптерев; под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. –

703, [1] с.

95. Кисіль С. Г. Продуктивність КЧП у зв'язку з типологічними властивостями нервової системи людини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології" / С. Г. Кисіль. – К., 1994. – 18 с.

96. Коваль Л. Г. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Коваль Л. Г. – К., 1991. – 430 с.

97. Коган Г. М. Работа пианиста / Григорий Михайлович Коган. – М.: Музгиз, 1963. – 199, [1] с.

98. Коган Г. М. У врат мастерства (психологические предпосылки успешности пианистической работы) / Григорий Михайлович Коган. – [4-е изд., доп.]. – М.: Сов. композитор, 1977. – 172, [4] с.

99. Козаков В. А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема / Віталій Андрійович Козаков. – К.: НМК ВО, 1990. – 62 с.

100. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение : учеб. пособ. / Виталий Андреевич Козаков. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.

101. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія] / Козир А. В. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 378 с.

102. Колесников В. Н. Эмоциональный фактор в структуре личности и учебной деятельности студентов: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Колесников Вадим Николаевич. – СПб, 1997. – 113 с.

103. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Ян Амос Коменский; [пер. с лат. В. Н. Ивановского и др.]; под ред., ввводн. ст., прим. А. А. Красновского. – М.: Наркомпрос РСФСР, 1939. – Т. 2: Отдельные произведения. – 1939. – 287, [1] с.

104. Корниенко Н. А. Психологические основы эмоционально-нравственного развития личности / Корниенко Н. А.; под ред.

Г. В. Залевского. – Новосибирск: ПГПУ, 1996. – 379 с.

105. Котова Л. М. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Котова Ліна Миколаївна. – Мелітополь, 2000. – 260 с.

106. Кременштейн Б. Л. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано / Кременштейн Б. Л. – М.: Музыка, 1966. – 120 с.

107. Кукубаева А. Х. Исследование индивидуальных особенностей моторики и эмоциональности в условиях естественной активности: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Кукубаева Асия Хайрушевна. – Л., 1979. – 135 с.

108. Кулагина Г. Н. Формирование у студентов в вечернем отделении познавательной самостоятельности и активности (в процессе обучения на младших курсах) : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теория и история педагогики" / Г. Н. Кулагина. – М., 1990. – 16 с.

109. Кучменко Е. М. Духовна спадщина як історико-культурний і соціально-політичний вимір / Елеонора Миколаївна Кучменко. – К.: Видавничий дім "Слово", 2004. – 235 с.

110. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 303, [1] с.

111. Либерман Е. Я. Работа над фортепианной техникой / Евгений Яковлевич Либерман. – М.: Музыка, 1971. – 143, [1].

112. Либерман Е. Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом / Евгений Яковлевич Либерман. – М.: Музыка, 1988. – 234, [6] с.

113. Лизнёва Т. П. Формирование умений и навыков самообразования у студентов в процессе выполнения учебно-творческих заданий : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения музыке и музыкального воспитания" / Т. П. Лизнёва. –

Минск, 1993. – 18 с.

114. Литвинов С. А. Г. С. Сковорода про виховання і розвиток розуму (Пед. ідеї Г. С. Сковороди) / Литвинов С. А. - К., 1972. – 271 с.

115. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Борис Фёдорович Ломов. – М.: Педагогика, 1991. – 295, [2] с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

116. Лузан П. Г. Теорія і методика формування навчально-пізнавальної активності студентів: [монографія] / Лузан П. Г. – К.: Нац. аграрний ун-т, 2004. – 272 с.

117. Максименко С. Д. Загальна психологія : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / [Максименко С. Д., Зайчук В. О., Клименко В. В. та ін.]; за заг. ред. С. Д. Максименка. – [2-ге вид.]. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 701 с.

118. Макуренкова Е. О педагогике В. В. Листовой / Елена Петровна Макуренкова. – [2-е изд.]. – М.: Музыка, 1991. – 63, [1] с.

119. Малинковская А. Фортепианно-исполнительское интонирование / Августа Викторовна Малинковская. – М.: Музыка, 1990. – 186, [6] с.

120. Мальцев С. О психологии музыкальной импровизации / Сергей Михайлович Мальцев. – М.: Музыка, 1991. – 85, [3] с.

121. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. - М.: Просвещение, 1990. – 192 с. – (Психологическая наука - школе).

122. Марковец Л. А. Педагогические аспекты подготовки будущего учителя-музыканта к выступлению перед школьной аудиторией: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Марковец Людмила Анатольевна. – М., 1997. – 139 с.

123. Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / Карл Адольф Мартинсен. – М.: Музыка, 1977. – 126, [2] с.

124. Матвеева О. В. Методика формування вокально-виконавської надійності у майбутніх учителів музики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Матвеева Ольга Вікторівна. – Бердянськ, 2010. – 243, [3] с.

125. Матковська М. В. Методичні засади розвитку слухо-моторних уявлень молодших школярів у процесі музичного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання музики і музичного виховання" / Матковська М. В. – К., 2002. – 21 с.

126. Матюша І. К. Гуманізація виховання і навчання в загальноосвітній школі: навч. посіб. / Матюша І. К. – К.: ІСДО, 1995. – 160 с.

127. Мельничук С. Г. Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх учителів (теоретично-педагогічний аспект) / Сергій Гаврилович Мельничук. – Кіровоград, 2006. – 248 с.

128. Меднікова Г. І. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології" / Г. І. Меднікова. – Одеса, 2002. – 20 с.

129. Мильштейн Я. О некоторых тенденциях развития исполнительского искусства, исполнительской критике и воспитании исполнителя / Я. Мильштейн // Мастерство музыканта-исполнителя : сб. статей. – М., 1972. – Вып. 1. – С. 3-56.

130. Мирошников Ю. И. Познавательная сущность эмоциональных состояний: дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Мирошников Юрий Иванович. – Свердловск, 1975. – 167 с.

131. Мысливченко А. Г. Человек как предмет философского познания / Александр Григорьевич Мысливченко. – М.: Мысль, 1972. – 190 с.

132. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. / Мойсеюк Н. Є. – [3-є вид., доп.]. – К.: КДНК, 2001. – 607, [1] с.

133. Мороз В. Д. Самостійна навчальна робота студентів: [монографія] / Мороз В. Д. – Х.: ХМК, 2003. – 64 с.

134. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, культура и функции в произвольной активности человека / Моросанова В. И. – М.: Наука, 1998. – 192 с.

135. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз) / Муляр В. І. – Житомир: ЖІТІ, 1997. – 214 с.
136. Муцмахер В. И. К вопросу о формировании логической памяти / Муцмахер В. И. // Проблемы фортепианной педагогики и исполнительства : сб. трудов; под ред. В. И. Муцмахера. – М.: МГПИ, 1978. – С. 48-57.
137. Назаров И. Основы музыкально-исполнительской техники и методы её совершенствования / И. Назаров; под ред. Г. С. Богуславского. – М.-Л.: Музыка, 1966. – 131, [5] с.
138. Небылицын В. Д. Избранные психологические труды / Владимир Дмитриевич Небылицын. – М.: Педагогика, 1990. – 403, [5] с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
139. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Генрих Густавович Нейгауз. – [изд. 4-е]. – М.: Музыка, 1982. – 298, [4] с.
140. Немов Р. С. Психология : учеб. пособ. [для учащихся пед. уч-щ, студ-в пед. ин-тов и работников системы подготовки, повыш. квалиф. и переподгот. пед. кадров] / Роберт Семёнович Немов. – М.: Просвещение, 1990. – 300, [2] с.
141. Огаркова А. П. Теория и практика педагогического управления развитием познавательной самостоятельности студентов : автореф. дисс. на соискание учён. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика” / А. П. Огаркова. – Магнитогорск, 1999. – 21 с.
142. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04, 13.00.01 / Олексюк Ольга Миколаївна. – К., 1997. – 333 с.
143. Онучак Л. В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Онучак Людмила Володимирівна. – К., 2002. – 200 с.
144. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України,

2008. – 272, [4] с.

145. Пархоменко Л. О. Кирило Григорович Стеценко / Лю Олександрівна Пархоменко. – К.: Музична Україна, 1973. – 263, [5] с.

146. Педагогічні ідеї Г.С.Сковороди [зб. / редкол.: О. Г. Дзевєрін (відп. ред.) та ін.]. – К.: Вища школа, 1972. – 244, [4] с.

147. Перельман Н. В классе рояля / Натан Ефимович Перельман. – [4-е изд., доп.]. – Л.: Музыка, 1986. – 78, [2] с.

148. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 1981. – 333, [3] с. – (Пед. б-ка).

149. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 2. – 1981. – 416 с. – (Пед. б-ка).

150. Петровский А. В. Теоретическая психология : учеб. пособ. / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2001. – 496 с.

151. Петрушин А. С. Психология / А. С. Петрушин. – М.: Знание, 1991. – 327 с.

152. Пименова Л. М. Развитие самостоятельности как черты личности у учащихся старших классов: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Пименова Лариса Михайловна. – Л., 1980. – 176 с.

153. Платонов К. К. Психология : учеб. пособ. / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М.: Высшая школа, 1971. – 247 с.

154. Побережна Г. І. Загальна теорія музики : підруч. / Г. І. Побережна, Т. В. Щериця. – К.: Вища школа, 2004. – 298, [6] с.

155. Побережна Г. І. П. І. Чайковський: діалектика особистості і стилю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора мистецтвознавства : спец. 17.00.03 “Музичне мистецтво” / Галина Іонівна Побережна. – К., 1999. – 32 с.

156. Подласый И. П. Педагогика: учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. завед.] / Подласый И. П. – М.: Просвещение, 1996. – 432 с.

157. Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя /

Григорий Петрович Прокофьев. – М.: АПН, 1956. – 408 с.

158. Психологическая энциклопедия / [под ред. Р. Корсини, А. Аурбаха]. – [2-е изд.]. – СПб.: Питер, 2003. – 1096 с.

159. Психология индивидуального и группового субъекта / [под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой]. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 368 с. 160.

160. Пустовит В. И. Формирование распределённого внимания в процессе профессиональной подготовки учителя-музыканта (на материале концертмейстерского класса педвуза): дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Пустовит Виктория Ивановна. – Минск, 1981. – 188 с.

161. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике / Владимир Григорьевич Ражников. – М.: Классика XXI, 2004. – 140 с.

162. Раппопорт С. Природа искусства и специфика музыки / С. Раппопорт // Эстетические очерки. Избранное : сб. статей. – М.: Музыка, 1980. – С. 63-103.

163. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский; [пер. с польск., вступ. ст. В. Н. Вилюнаса]. – М.: Прогресс, 1979. – 391, [1] с.

164. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения / Решетова З. А. – М.: Моск. ун-т, 1985. – 208 с.

165. Роджерс К. Творчество как усиление себя / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. - №1. – С. 164-168.

166. Розов В. И. Психосоматическая адаптивность и её развитие у студентов в системе психологической службы вуза / В. И. Розов // Проблемы высшей школы: научн.-метод. сборн.; ред. З. Н. Кныш. – К.: Вища школа, 1992. – Вип. 76. – С. 52-57.

167. Романова Г. М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Романова Ганна Миколаївна. – К., 2002. – 245 с.

168. Романовский А. Г. Саморазвитие личности и механизмы её

самоактуалізації : учебно-метод. пособ. / Романовский А. Г., Пономарёв А. С., Михайличенко В. Е. – Х.: НТУ “ХПИ”, 2002. – 75 с.

169. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі : навч.-метод. посіб. / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2001. – 270, [2] с.

170. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посіб. / Олександр Якович Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.

171. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т.2. – 1989. – 322, [6] с.

172. Руденко Ю. Д. Розвиток теорії і практики формування в учнів наукового світогляду в історії педагогіки України: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Руденко Юрій Дмитрович. – К., 1994. – 392 с.

173. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 355, [5] с.

174. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – Кн. 1. – 1997. – 269, [3] с.

175. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – Кн. 2. – 1997. – 317, [3] с.

176. Рыбалко Я. Развивающее образование: активность, самостоятельность, свобода / Я. Рыбалко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – К. – Запоріжжя, 2001. – Вип. 18. – С. 23-28.

177. Савшинский С. И. Пианист и его работа / Самарий Ильич Савшинский. – Л.: Музыка, 1964. – 185 с.

178. Савшинский С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением / Самарий Ильич Савшинский. – М. – Л.: Музыка, 1964. – 185, [3] с.

179. Саїк Г. Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / Г. Ф. Саїк. – К., 2000. – 19 с.

180. Свещинська Н. В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів засобами сучасної фортепіанної музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н. В. Свещинська. – К., 2005. – 20 с.

181. Сегеда Н. А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сегеда Наталія Анатоліївна. – К., 2002. – 206 с.

182. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Сидоренко Е. В. – СПб.: ООО «Речь», 2002. – 350 с.

183. Симонов П. В. Мотивированный мозг / Павел Васильевич Симонов. – М.: Наука, 1987. – 266, [4] с.

184. Сисоєва С. Дистанційне навчання: проблема творчого розвитку учнів / Світлана Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2004. – Вип. 1. – С. 40-45.

185. Солдатенко М. Методологічні аспекти організації самостійної пізнавальної діяльності студентів / Микола Солдатенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 2. – С. 24-29.

186. Соціальна філософія: Короткий енциклопедичний словник / [за ред. В. П. Андрущенко, М. І. Горлача]. – К.-Х.: ВМП Рубікон, 1997. – 352 с.

187. Спеціальна педагогіка: Понятійно-психологічний словник / [за ред. В. І. Бондаря]. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 436 с.

188. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. / редкол.: А. Г. Дзевєрин (пред.) и др. – К.: Радянська школа, 1979. – Т. 1. – 1979. – 685, [3] с.

189. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. / редкол.: А. Г. Дзевєрин (пред.) и др. – К.: Радянська школа, 1979. – Т. 2. – 1979. – 717,

[3] с.

190. Тарчинська Ю. Г. Формування у студентів-інструменталістів навичок виразного виконання в процесі вивчення курсу «Загальне фортепіано» : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Ю. Г. Тарчинська. – К., 2002. – 20 с.

191. Теория и методика обучения игре на фортепиано : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. завед.] / [под общ. ред. А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой]. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 368 с.

192. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. / Борис Михайлович Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 1985. – 328, [1] с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

193. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. / Борис Михайлович Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т.2. – 1985. – 357, [3] с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

194. Тимакин Е. М. Воспитание пианиста: метод. пособ. / Евгений Михайлович Тимакин. – [2-е изд.]. – М.: Сов. композитор, 1989. – 143, [1] с.

195. Туркина М. А. Развитие познавательной самостоятельности студентов в условиях проблемно-деятельностного обучения в вузе: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Туркина Марина Анатольевна. – Ставрополь, 2000. – 205 с.

196. Турлай О. Удосконалення самостійної роботи студентів як один з способів підвищення ефективності процесу навчання / Ольга Турлай, Тетяна Никирса // Науковий вісник Чернівецького університету. – 2004. – Вип. 183. – С. 144-152.

197. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 449, [1] с.

198. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 6. – 1990. – 527, [2] с.

199. Федоришин В. І. Формування виконавської майстерності студентів

музично-педагогічних факультетів у процесі колективного музикування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / В. І. Федоришин. – К., 2006. – 18 с.

200. Фейгин М. Индивидуальность ученика и искусство педагога / М. Фейгин. – М.: Музыка, 1968. – 77 с.

201. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Лео Фестингер [пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешева]. – СПб.: Ювента, 1989. – 317 с.

202. Философский энциклопедический словарь / [под ред. Л. Ф. Ильичёва, П. Н. Федосеева]. - М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 836 с.

203. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – [2-е вид., переробл. і доп.]. – К.: УРЕ, 1986. – 800 с.

204. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. [для студ. вищ. пед. закл. освіти] / Фіцула М. М. – К.: Академія, 2000. – 544 с.

205. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции / Зигмунд Фрейд; [пер. с нем. Г. В. Барышниковой]; под ред. Е. Е. Соколовой и Т. В. Родионовой. – СПб.: Азбука-классика, 2005. – 480 с.

206. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пособ. / Иван Фёдорович Харламов – [2-е изд., перераб. и доп]. – М.: Высш. шк., 1990. – 575, [1] с.

207. Харченко П. В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харченко Поліна Вагифівна. – К., 2004. – 246 с.

208. Хижна О. П. Тенденції художньо-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в умовах глобалізаційних процесів / О. П. Хижна // Наукові записки : зб. наук. статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – Вип. LXV (65). – С. 169-178.

209. Хижная О. П. Формирование художественно-творческой самостоятельности младших школьников в процессе музыкально-сценической деятельности: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Хижная Ольга

Петровна. – К., 1993. – 152 с.

210. Хулхачиева Г. И. Интеграция психологических и педагогических знаний о самостоятельности в процессе подготовки педагога : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Г. И. Хулхачиева. – СПб., 2000. – 23 с.

211. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: дис. ... доктора психол. наук : 19.00.03 / Цагарелли Юрий Алексеевич. – Казань, 1989. – 425 с.

212. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов по спец. № 2119 “Музыка и пение”] / Геннадий Моисеевич Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – 173, [3] с.

213. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації (соціально-філософський аналіз) / Чаплигін О. К. – Х.: Основа, 1999. – 277 с.

214. Чашечнікова О. С. Деякі аспекти формування здатності до самоосвіти та самовдосконалення під час навчання / О. С. Чашечнікова // Вісник НТУ України : зб. наук. праць. – К.: Політехніка, 2003. – Вип. 3. – С. 207-212.

215. Чернявська М. Н. Аксиологічний аспект теорії інтерпретації та проблеми музичної педагогіки: дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 / Чернявська Мілана Натанівна. – К., 1996. – 122 с.

216. Чечет Т. И. Подготовка будущих учителей к созданию эмоционально-эстетических ситуаций в процессе личностно ориентированного обучения: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Чечет Тамара Ивановна. – Волгоград. – 1997. – 177 с.

217. Шайдур І. А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шайдур Ірина Анатоліївна. – Полтава, 2003. – 239 с.

218. Шамова Т. И. К вопросу об анализе структуры познавательной деятельности учащихся / Шамова Т. И. // Советская педагогика. – 1971. - №10. – С. 18-25.
219. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / Шапар В. Б. – Х.: Прапор. 2005. – 640 с.
220. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. Л. Шевнюк. – К., 2004. – 44 с.
221. Шингаров Г. Х. Эмоции и чувства как форма отражения действительности: дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Шингаров Георгий Христович. – М., 1965. – 242 с.
222. Шмидт-Шкловская А. О воспитании пианистических навыков / Анна Абрамовна Шмидт-Шкловская. – [2-е изд.]. – Л.: Музыка, 1985. – 68, [4] с.
223. Шульгина В. Д. Методические основы подготовки учителя музыки по курсу игры на фортепьяно: учеб. пособ. / Валерия Дмитриевна Шульгина. – К.: КГПИ, 1982. – 132, [4] с.
224. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підруч. / Валерія Дмитрівна Шульгіна. – К.: ДАКККіМ, 2005. – 272 с.
225. Щапов А. П. Некоторые вопросы фортепианной техники / Арсений Петрович Щапов. – М.: Музыка, 1968. – 216, [2] с.
226. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя / Щербаков А. И. – М.: Просвещение, 1967. – 267 с.
227. Щербініна О. М. Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Щербініна Ольга Миколаївна. – Ніжин, 2004. – 235 с.
228. Щолокова О. П. Методика викладання світової художньої культури : підруч. [для студ. пед. ун-ів] / Ольга Пилипівна Щолокова. – К.:

НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 192, [2] с.

229. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 555, [6] с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

230. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування : [монографія] / Дмитро Григорович Юник. – К.: ДАКККіМ, 2009. – 338, [2] с.

231. Юник Д. Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у вузах музично-педагогічної спеціальності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Юник Дмитро Григорович. – К., 1993. – 202 с.

232. Юник Т. І. Вдосконалення методики запам'ятовування музичного тексту як засіб розвитку виконавської майстерності студентів-піаністів (на матеріалі педвузів): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Юник Тетяна Іванівна. – К., 1996. – 238 с.

233. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. / Василь Васильович Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 559, [1] с.

234. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / Павел Максимович Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 316, [3] с.

235. Якунин В. А. Педагогическая психология: учеб. пособ. / Якунин В. А. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1998. – 639 с.

236. Ямницький В. М. Психологія життєтворчої активності особистості: [монографія] / Ямницький В. М. – Одеса: СВД Черкасов М. П., Рівне: РДГУ, 2004. – 360 с.

237. Янкелевич Ю. И. Педагогическое наследие / Юрий Исаевич Янкелевич. – М.: Музыка, 1983. – 251, [5] с.

238. Яшанов С. М. Формування у майбутніх учителів умінь і навичок самостійної навчальної роботи у процесі використання нових інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / С. М. Яшанов. – К., 2003. – 20 с.

239. Brophy J. Adapting to Group and Individual Differences in Students Motivational Patterns // *Motivating students to Learn*. – Boston, 1998. – P. 222-252.
240. Coller C. Dominio Humor preferences and creativity / *J of creative behavior*, Buffalo (N.Y.), 1980, vol. 14, №3. – P. 215-221.
241. Gowan J. C., Olson M. The society which maximizer creativity. *H.S. of creative behavior*, Buffalo (N.Y.), 1979, vol. 13, №3. – P. 194-201.
242. Guilford J. P. *Intelligence, creativity and their educational implications*. – San Diego, 1978. – P. 95.
243. Jankowski W. *Psychologia muzyki a pedagogika* / W. Jankowski // *Wybrane zaradnienia z psychologii muzyki*; pod red. M. Manturzewskiej i Haliny Kotarskiej. – Warszawa: Scolne i Pedagogiczne, 1990. – P. 329-335.
244. *Studies in the psychology of music*. Vol. 5. The University of Towa. – Towa. – 1988. – 156 p.