

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

СЮЙ ФЕЙФЕЙ

УДК 378.016 : 786.2.071.2 : 159.952 (043.3)

**ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ УВАГИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАНОЇ
ПІДГОТОВКИ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

Науковий керівник

МЕЛЬНИК Ольга Петрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Сюй Фейфей. Формування виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2019.

Зміст анотації

Дисертаційне дослідження присвячено актуальній проблемі формування виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки. Здійснено огляд загальнонаукових концепцій уваги та проаналізовано стан науково-методичної розробки досліджуваної проблеми. Висвітлено класифікацію видів уваги, схарактеризованої властивості та функції. Уточнено феномен «виконавська увага», його зміст і компонентну структуру. У дослідженні виконавську увагу визначено як складний психічний феномен, що спрямовує та супроводжує пізнавальні процеси музиканта-виконавця, відображуючи динаміку їх перебігу на різних етапах роботи над музичним твором, і виявляється в зосередженості упродовж пошуку, деталізації та реалізації власної виконавсько-інтерпретаційної концепції.

Розроблено й обґрунтовано компонентну структуру виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва, що віддзеркалює будову музично-виконавського процесу і складається з п'яти взаємопов'язаних компонентів: потребово-орієнтаційного (спрямований на усвідомлення власних мотивів, ціннісних орієнтирів щодо музично-виконавської діяльності та значущості фортепіанної підготовки відносно опанування майбутньої професії), емоційно-сензитивного (спрямований на забезпечення сенсibilізації сприймання музичної інформації («слухаю» – «чую») та лабільність переживань майбутнього вчителя музики), пізнавально-

діяльнісного (зумовлює уважність в ході тлумачення нотного тексту, активну зосередженість під час технічного опрацювання твору, пошуку й утвердження творчої виконавської концепції), контрольно-регулятивного (забезпечує вольову саморегуляцію психоемоційного стану (передконцертного, сценічного) та стійкий контроль під час звукового втілення художньо-образного сенсу музичного твору) та рефлексійно-оцінювального (спонукає до зосередженого самоаналізу виступу, оцінки позитивних сторін виконання та вияву моментів невдач як основи для подальшого самовдосконалення).

Конкретизовано алгоритм розгортання музично-виконавського процесу та визначено сфери прояву виконавської уваги на кожному з його етапів.

Визначено взаємозв'язки активності виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва з наявністю в нього стійкого інтересу, потреб і мотивів самореалізації в музичному виконавстві. Наголошено на активізації пізнавального інтересу студента до фортепіанного виконавського мистецтва внаслідок урахування його смаків, вподобань та можливостей під час вибору репертуару, яким має оволодіти майбутній фахівець.

Виявлено потенціал навчальних курсів фортепіанної підготовки у формуванні виконавської уваги та розкрито специфіку її формування під час різних видів музично-виконавської діяльності (сольного виконання, самостійної роботи над музичним твором, читання з аркушу, акомпанування, транспонування, ансамблева гра).

Розроблено критерії та показники оцінювання, методику діагностики та схарактеризовано рівні сформованості виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Розроблено організаційно-методичну модель формування виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, яка включає мету, завдання, підходи, принципи, педагогічні умови, етапи, методи та форми роботи, педагогічний результат.

Обґрунтовано вагомість аксіологічного, діяльнісного, індивідуально-диференційного підходів і необхідність опори на принципи: особистісної значущості, самоорганізації, планування, свідомого фокусування, впровадження алгоритму активізації виконавської уваги.

Експериментально підтверджено ефективність пропонованих педагогічних умов: організація навчання з орієнтацією на усвідомлення студентами ролі уваги в музично-виконавському процесі; підсилення пізнавального інтересу до фортепіанного виконавського мистецтва; створення атмосфери успіху в ході творчої комунікації «викладач-студент»; спонукання студентів до емоційно-вольового самоконтролю під час рішення намічених музично-виконавських завдань.

В ході експериментально-дослідної роботи доведено ефективність авторської методики формування виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Практичне значення дослідження визначається його спрямованістю на вдосконалення фахової підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів і полягає в розробці та впровадженні в освітню практику методики формування виконавської уваги вчителя музики, яка забезпечує вдосконалення процесу фортепіанної підготовки. Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані в практиці музичних і музично-педагогічних ЗВО, музичних училищ, педагогічних училищ та коледжів для збагачення методичного забезпечення курсів «Основний музичний інструмент» (фортепіано), «Концертмейстерський клас», «Додатковий музичний інструмент» (фортепіано), а також теоретичних курсів: «Музична психологія», «Методика викладання гри на фортепіано».

Ключові слова: виконавська увага, майбутній вчитель музичного мистецтва, фортепіанна підготовка, методика, організаційно-методична модель, музично-виконавський процес.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті у наукових фахових виданнях

1. Сюй Фейфей. Формування виконавської уваги майбутнього вчителя музики у світлі сучасних науково-педагогічних досліджень / О. Мельник, Сюй Фейфей // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол.ред.: М. Т. Мартинюк]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. – В. 2. – С. 201-209.
2. Сюй Фейфей. Особливості формування виконавської уваги майбутнього учителя музики в процесі фортепіанної підготовки / Сюй Фейфей // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. *Серія 14* Теорія і методика мистецької освіти : Зб. наук. праць. – Вип. 22 (27). – Частина 1. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2017. – С. 146-150.
3. Сюй Фейфей. Формування виконавської уваги майбутнього вчителя музики як психолого-педагогічна проблема / Сюй Фейфей // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. *Серія 14* Теорія і методика мистецької освіти : Зб. наук. праць. – Вип. 23 (28). – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2017. – С. 68-72.
4. Сюй Фейфей. Педагогічні умови формування виконавської уваги майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки / Сюй Фейфей // Молодь і ринок : щомісячний науково-педагогічний журнал. – №9 (164). – Дрогобич: «Швидкодрук», 2018. – С. 127-132.
5. Сюй Фейфей. Структурна організація виконавської уваги майбутнього вчителя музики / Сюй Фейфей // Педагогічні науки : зб. наук.праць : Випуск LXXXIII. – Том 2. – Херсон : «Гельветика», 2018. – С. 67-72.

Статті в іноземних наукових періодичних виданнях

6. Xu Feifei, Melnik O. The performing attention as an integral component of musicalperforming process / Xu Feifei, O. Melnik // Slovak international scientific journal. – Bratislava. - №16. – VOL.1. , 2018. – page 58-62.

7. Сюй Фейфей. Погляди видатних педагогів-музикантів щодо значення уваги в музично-виконавському процесі / Сюй Фейфей // Science Review: Open Access Peer-Reviewed Journal. – 6(13). – Vol.1. – Warsaw, 2018. – page 7-11.

Матеріали науково-практичних конференцій

8. Сюй Фейфей. Формування виконавської уваги майбутнього вчителя музики у світлі сучасних науково-педагогічних досліджень / Сюй Фейфей // Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції(17-18 березня). – Мукачево, 2016. – С. 194-196.

9. Сюй Фейфей. Проблема виконавської уваги в теорії та методиці музичного навчання / Сюй Фейфей // Зб.матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору». – Вип. 4. – Вінниця: ФОП Корзун Д.Ю., 2016. – С. 279-282.

10. Сюй Фейфей. До проблеми висвітлення духовного аспекту діяльності музиканта-виконавця / Сюй Фейфей // Роль освіти у формуванні життєвих цінностей молоді: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і молодих учених до 95-річчя Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (8 грудня 2017 р.) / за заг. ред. д. філос. н., проф. Р. Олексенка. – Мелітополь: Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2017. – С. 316-318.

11. Сюй Фейфей. До проблеми формування виконавської уваги майбутнього вчителя музики в класі фортепіано / Сюй Фейфей // Травневі наукові читання: VII Міжнародна науково-практична інтернетконференція: тези доповідей, Дніпро, 31 травня 2018 р. – Ч. 2. – Дніпро: НБК, 2018 – С. 66-71.

ABSTRACT

Xu Fefei. Formation of performing attention of future music teachers in the process of piano preparation. – Manuscript.

Thesis for a Candidate Degree in Pedagogical Sciences, specialty 13.00.02 - Theory and Methods of Music Teaching. – M.P. Dragomanov National Pedagogical University. - Kyiv, 2019.

Contents of the abstract

The dissertation research is devoted to the actual problem of forming the attention of future music teachers in the process of piano preparation. The general scientific concepts of attention are reviewed and the state of scientific and methodical development of the studied problem is analyzed. The classification of types of attention, characteristic property and function is explained. The phenomenon of "performing attention", its content and component structure have been clarified. In the study, performer's attention is defined as a complex psychic phenomenon that directs and accompanies the cognitive processes of a musician-performer, reflecting the dynamics of their course at different stages of work on a musical work, and manifests itself in the focus during the search, detailing and realization of their own performing-conceptual interpretation.

The component structure of the performing attention of the future music teacher, which reflects the structure of the music-performing process and consists of five interconnected components, is developed and substantiated: need-oriented (aimed at awareness of one's own motives, values-oriented orientations and orientations). Preparation for mastering the future profession), emotionally-sensitive (aimed at providing sensitization of the perception of musical information ("listening - "hear") and the lability of the experiences of the future music teacher), cognitive-activity (causes attention in the course of interpreting the note text, active focus during the technical processing of the work, search and approval of creative performing concept), control-regulatory (provides volitional self-regulatory state (pre-concert, stage) and steady control during the sound

embodiment of the artistic and figurative meaning of a piece of music) and reflective-evaluation (encourages focused introspection, evaluation of the positive aspects of performance and the identification of moments of failure as a basis for further self-improvement).

The algorithm of the deployment of the music-performing process is specified and the areas of manifestation of performing attention at each of its stages are defined.

The relationship between the activity of the performing arts attention of the future music teacher with the presence of persistent interest, needs and motives for self-realization in music performance is determined. Emphasis is placed on the intensification of the student's cognitive interest in piano performing art, taking into account his / her preferences, preferences and opportunities when choosing a repertoire to be mastered by a future specialist.

The potential of piano training courses in the formation of performing attention is revealed and the specifics of its formation during different types of musical performing activity (solo performance, independent work on a piece of music, reading from a sheet, accompaniment, transposition, ensemble play) are revealed.

Criteria and indicators of assessment, diagnostic methodology are developed and the levels of formation of performing attention of future teacher of music art are characterized.

The organizational and methodical model of formation of performing attention of the future teacher of musical art in the process of piano preparation is developed, which includes the purpose, tasks, approaches, principles, pedagogical conditions, stages, methods and forms of work, pedagogical result. The importance of axiological, activity, individual-differential approaches and the necessity of relying on the principles of: personal importance, self-organization, planning, conscious focusing, implementation of the algorithm of activation of executive attention are grounded.

The effectiveness of the proposed pedagogical conditions was experimentally confirmed: organization of training with the orientation of students' awareness of the role of attention in the music-performance process; enhancing cognitive interest in the piano performing arts; creating an atmosphere of success in the course of creative communication "teacher-student"; encouraging students to emotionally-volitional self-control during the decision of the planned music and performance tasks.

In the course of the experimental research the effectiveness of the author's technique of forming the performing attention of future music teachers in the process of piano preparation was proved.

The practical importance of the study is determined by its focus on improving the professional training of students of higher pedagogical institutions and consists in the development and implementation of a method of formation of performing attention of the music teacher, which provides improvement of the process of piano training in educational practice. The materials of the dissertation research can be used in the practice of music and music-pedagogical universities, music schools, pedagogical colleges and colleges for the enrichment of methodologies.

Keywords: performing attention, future teacher of music art, piano training, methodology, organizational and methodical model, music and performing process.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ВСТУП	11
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ УВАГИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	18
1.1. Категорія «увага» в загальнонауковому контексті.....	18
1.2. Сутність і компонентна структура виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва	47
<i>Висновки до 1 розділу</i>	83
<i>Список використаних джерел до 1 розділу</i>	85
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ УВАГИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ	94
2.1. Фортепіанна підготовка як середовище ефективного формування виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	94
2. 2. Організаційно-методична модель формування виконавської уваги студентів в процесі фортепіанної підготовки.....	126
<i>Висновки до 2 розділу</i>	158
<i>Список використаних джерел до 2 розділу</i>	159
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ УВАГИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ	167
3.1. Діагностика стану сформованості виконавської уваги студентів-піаністів.....	167
3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.....	194
<i>Висновки до 3 розділу</i>	229
<i>Список використаних джерел до 3 розділу</i>	230
ВИСНОВКИ	232
ДОДАТКИ	237

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасна парадигма мистецької освіти зумовлює підвищений інтерес науковців і педагогів-музикантів до покращення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема й фортепіанної, яка в музично-виконавському комплексі є найбільш складною, багатогранною та затребуваною. Професійна кваліфікація майбутнього вчителя музичного мистецтва особливо яскраво виявляється в його виконавській діяльності. При цьому серед якостей, що забезпечують ефективність навчання гри на фортепіано, надзвичайно важливу роль відіграє увага, розвиненість якої позначається на успішності вивчення та виконання музичних творів. Виконавська увага є не лише віддзеркаленням професіоналізму музиканта-піаніста, але й потужним ресурсом розвитку та вдосконалення його музично-виконавської діяльності. У цьому контексті актуалізується потреба формування виконавської уваги у студентів-піаністів, що навчаються у вищих педагогічних навчальних закладах.

Проблема формування уваги особистості є однією з найбільш складних і важливих у загальній та музичній педагогіці. Питання щодо феномена уваги та механізмів її дії викликало чималий інтерес у відомих учених упродовж тисячоліть, займаючи центральне місце в їхніх роботах.

Увага, як одна з ключових категорій психології, займає чільне місце в дослідженнях: психології свідомості (В. Вундт, Е. Тітченер, У. Джеймс, Т. Рібо, М. Ланге та ін.); психології діяльності (Я. Добринін, Ю. Гіппенрейтер, В. Романов, Ю. Дормашев, К. Платонов, В. Страхов, О. Леонт'єв та ін.), когнітивної психології (К. Черрі, Д. Бродбент, Р. Солсо, У. Найссер та ін.). Різноманітні психологічні аспекти даного феномена відображають праці С. Рубінштейна, Л. Виготського, Д. Узнадзе, П. Гальперіна, в яких доведено, що високий рівень розвитку й управління увагою індивіда обумовлює високу ефективність його навчання.

У музично-педагогічних та музично-психологічних дослідженнях увага розглядається як: необхідна умова успішності музично-виконавської діяльності (Л. Бочкар'єв, О. Винокурова, А. Готсдінер, М. Жижина, Т. Комарова, О. Лучініна, В. Петрушин, Ю.Цагареллі та ін.); фактор формування виконавської надійності (Л. Котова, Д. Юник та ін.); складова базових музичних здібностей (Д. Кірнарська, Г. Овсянкіна, Б. Теплов,); компонент «творчого натхнення» в музично-педагогічному спілкуванні (Л. Майковська, Р. Сулейманов та ін.); форма прояву музично-слухацької активності, самоконтролю, саморегуляції (С. Сливко, З. Софроній та ін.).

Роль виконавської уваги, її функції та місце в діяльності піаніста-професіонала висвітлюються в роботах Л. Баренбойма, А. Бірмак, Н. Голубовської, Й. Гофмана, Г. Когана, Н. Любомудрової, К. Мартінсена, Г. Нейгауза, С. Савшинського, А. Щапова. Вчені-музиканти наголошують на важливості формування виконавської уваги учнів, як умови їх успішного навчання гри на фортепіано.

Різноманітні аспекти виконавської уваги майбутніх учителів музики представлено в працях М. Петренко, Н. Бережної, С. Миколінської, Г. Падалки, А. Растригіної, О. Рудницької, О. Щербініної, О. Щолокової та ін. Однак, попри значущість кола розглянутих питань, проблема формування виконавської уваги майбутніх вчителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки не набула достатнього висвітлення в науковій літературі.

Актуальність означеної проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість, а також об'єктивна потреба у формуванні виконавської уваги майбутніх фахівців засобами фортепіанного навчання зумовили вибір теми дисертації: *«Формування виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки»*.

Зв'язок дисертаційної роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану наукових

досліджень кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол №11 від 23.02.2016 р.).

Мета дослідження полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці методики формування виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Об'єкт дослідження – процес фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Предмет дослідження – методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Відповідно до мети були сформульовані такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити огляд загальнонаукових концепцій уваги та проаналізувати сучасний стан науково-методичної розробленості проблеми формування виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

2. Визначити сутність виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва, розробити та теоретично обґрунтувати структуру даного феномена.

3. Дослідити потенціал навчальних дисциплін фортепіанної підготовки у формуванні виконавської уваги студентів.

4. Розробити критерії, показники та рівні сформованості виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва.

5. Теоретично обґрунтувати організаційно-методичну модель формування виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

6. Розробити та експериментально перевірити методику формування виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Розв'язання поставлених завдань та досягнення мети дослідження забезпечується використанням наступних **методів дослідження**:

теоретичні: аналіз наукових і методичних джерел з досліджуваної проблеми, їх класифікація, систематизація, порівняння; узагальнення педагогічного досвіду у сфері музично-педагогічної освіти; моделювання, що були застосовані для визначення понятійного, критеріального апарату дослідження та під час обґрунтування організаційно-методичної моделі формування виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки;

емпіричні: цілеспрямоване педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, інтерв'ювання, метод експертної оцінки, метод ранжування, SWOT-аналіз, педагогічний експеримент (пошуковий, констатувальний, формувальний), методи математичної обробки експериментальних даних.

Застосування цих методів дозволило діагностувати стан і визначити рівні сформованості виконавської уваги студентів-піаністів, експериментально перевірити ефективність запропонованої організаційно-методичної моделі, наочно представити отримані результати дослідження та забезпечити їхню достовірність.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: державні документи про стратегію розвитку мистецької освіти в Україні; провідні позиції психології щодо сутності феномену уваги (Л. Виготський, О. Винославська, Ю. Гіппенрейтер, Ю. Дормашев, Т. Комарова, О. Леонт'єв, В. Романов, С. Рубінштейн, В. Страхов та ін.); праці в галузі музичної психології з проблем дослідження уваги в музично-виконавському процесі (Л. Бочкар'єв, О. Винокурова, М. Жижина, Д. Кірнарська, О. Лучініна, Г. Овсянкіна, В. Петрушин, О. Тихонова, О. Федорович, Ю. Цагареллі та ін.);

положення з педагогіки про розвиток уваги в навчальній діяльності (В. Сластьонін, М. Фіцула, І. Харламов, М. Чаркова); методичні праці з організації навчання гри на фортепіано (Л. Баренбойм, А. Бірмак, Н. Голубовська, Й. Гофман, Г. Коган, Н. Любомудрова, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, С. Савшинський, А. Щапов та ін.); теоретико-методичні основи фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (Н. Гуральник, З. Софроній, О. Щербініна, Д. Юник та ін.); концептуальні положення педагогіки мистецтва (Н. Гузій, А. Козир, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Хижна, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

вперше: розроблено організаційно-методичну модель та поетапну методику формування виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва

в процесі фортепіанної підготовки; визначено компонентну структуру виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва, показники та критерії оцінювання, рівні сформованості досліджуваного феномена; визначено педагогічні умови та методи формування виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Конкретизовано: сутність та зміст категорії «виконавська увага майбутнього вчителя музичного мистецтва»; сфери зосередження уваги під час розгортання музично-виконавського процесу; особливості формування виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Обґрунтовано: положення про необхідність формування та розвитку виконавської уваги студентів як передумови вдосконалення виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Подальшого розвитку набули засоби комплексної діагностики сформованості виконавської уваги студентів у процесі фортепіанної підготовки.

Практичне значення дослідження визначається його спрямованістю на вдосконалення фахової підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів і полягає в розробці та впровадженні в освітню практику методики формування виконавської уваги вчителя музики, яка забезпечує вдосконалення процесу фортепіанної підготовки. Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані в практиці ВЗО, музичних училищ, педагогічних училищ та коледжів для збагачення методичного забезпечення курсів «Основний музичний інструмент» (фортепіано), «Концертмейстерський клас», «Додатковий музичний інструмент» (фортепіано), а також теоретичних курсів: «Музична психологія», «Методика викладання гри на фортепіано».

Апробація результатів дослідження. Основні положення та одержані результати дослідження обговорювались на науково-практичних конференціях і семінарах різного рівня: *міжнародних*– «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття» (м. Мукачеве, 2016), «Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми, перспективи» (м. Умань, 2016), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (м. Київ, 2017), «Роль освіти у формуванні життєвих цінностей молоді» (м. Мелітополь, 2017); «XV Міжнародних педагогічно-мистецьких читаннях пам'яті професора О. П. Рудницької з проблеми «Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії»(м. Київ, 2017), «Мистецькі читання» (м. Харків, 2017), «Травневі наукові читання» (м. Дніпро, 2018), науково-практичний семінар з міжнародною участю «Особистісний потенціал сучасного викладача закладу вищої педагогічної освіти як основа професійного становлення майбутніх педагогів» (м. Івано-Франківськ, 2018); «Socialand Economic Aspects of Education in Modern Society» (Warsaw, Poland, 2018); *всеукраїнських*– «Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору» (м. Вінниця, 2016), науково-методичний семінар «Професійно-

компетентнісна самореалізація музиканта у виконавській та педагогічній діяльності» (м. Мелітополь, 2017, 2018), а також на засіданнях кафедри педагогіки мистецтва і фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (2016 – 2018 рр.).

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/223 від 26.02.2019), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького (довідка № 01-28/1776 від 04.12.2018), Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (довідка № 05-16/106 від 15.02.2019).

Публікації. Результати дисертаційної роботи висвітлено в 11 публікаціях, з яких 5 – у наукових фахових виданнях України з педагогіки (1 з них у співавторстві); 2 – у зарубіжних наукових виданнях (1 з них у співавторстві).

Особистий внесок здобувача. Всі наведені результати дослідження отримані автором самостійно. У спільній публікації «Формування виконавської уваги майбутнього вчителя музики у світлі сучасних науково-педагогічних досліджень» (співавтор Мельник О.П.) дисертантом охарактеризовано сучасний стан теоретико-методичної розробленості досліджуваної проблеми; у публікації «The performing attention as an integral component of musicalperforming process» розкрито алгоритм розгортання музично-виконавського процесу музично-виконавського процесу, визначено форми прояву виконавської уваги в ньому.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (177 найменування, з них 4 іноземною мовою). Основний текст дисертації складає 236 сторінок, загальний обсяг роботи – 245 сторінок. Робота містить 11 таблиць, 6 рисунків, що разом із додатками становить 15 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ УВАГИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У підрозділі 1.1. здійснено теоретичний аналіз психологічної, педагогічної, музично-методичної літератури з проблеми дослідження, в результаті чого охарактеризовано різні аспекти досліджуваного феномену. Зокрема, розкрито особливості, визначено роль, місце і значення виконавської уваги в музично-виконавській діяльності музиканта-піаніста, а також підкреслено необхідність її формування у майбутніх фахівців як однієї з умов удосконалення їхньої виконавської майстерності.

Матеріали підрозділу 1.2. висвітлюють існуючі в сучасній музично-педагогічній науці підходи щодо вивчення сутності, механізму дії та структури досліджуваного феномена. Визначено зміст та розроблено компонентну структуру виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва.

1.1. Категорія «увага» в загальнонауковому контексті

Проблема уваги є однією з найбільш складних і об'ємних у фізіології, психології та педагогіці. Питання феномена уваги, механізмів його функціонування викликало чималий інтерес у відомих учених упродовж багатьох століть, посівши ключове місце в їхніх дослідженнях. Проте, в фізіології ці спроби тривалий час носили лише загально-описовий характер і спричиняли труднощі у висуненні різних гіпотез. Здебільшого вони висвітлювали не специфічні фізіологічні механізми уваги, а загальні умови виборчого перебігу збудження. Приміром, в одній з перших теорій – «Теорії загального рухового поля» відомого англійського фізіолога Шеррінгтона, розривалося положення про інтеграційну діяльність мозку та системне

функціонування фізіологічних процесів (сенсорних і моторних). Втім, вона лише в загальних рисах окреслювала фізіологічні механізми, що лежать в основі уваги.

Подібний «загальний» характер також мали ранні ідеї І. Павлова щодо фізіологічного підґрунтя уваги, основу якої, за припущенням ученого, складало вогнище оптимального збудження, що рухається по корі головного мозку під впливом зовнішніх або внутрішніх подразнень. Ця ідея суттєво вплинула на розуміння фізіологічних механізмів уваги та набула подальшого розвитку в нейрофізіологічних дослідженнях.

Значним внеском у розв'язанні даної проблеми стало теорія домінанти видатного фізіолога О. Ухтомського, згідно якій нерівномірний розподіл у нервовій системі збуджень призводить до виникнення вогнищ оптимального збудження, які набувають домінантного характеру. На думку вченого, такі домінанти здатні панувати та гальмувати існуючі разом з ними інші вогнища, а також посилюватися під впливом дії сторонніх збуджень. Саме ця здатність домінанти, за переконанням автора, служить фізіологічним підґрунтям свідомих процесів, уваги тощо. Вагомою для нашого дослідження є думка О. Ухтомського щодо визначення стану уваги особистості, під час якого відбувається напруження м'язів тіла, зміна виразу обличчя, виникнення сенсibiliзації (підвищення чутливості до зовнішніх подразників або, навпаки, зниження її, якщо людина зосереджена на внутрішній діяльності), стають помітнішими зміни у вегетативних процесах, серцебитті та кровообігу [23].

Отже, внесок О. Ухтомського в аналіз фізіологічних механізмів уваги був безперечно вагомим поштовхом для подальшої роботи вчених різних галузей науки.

Не меншого резонансу дана проблематика отримала в психологічній науці, де феномен уваги вивчався з різних позицій. Зокрема, існує декілька підходів у її дослідженні, які можна об'єднати у три групи робіт: з класичної

психології свідомості (В. Вундт, Е. Тітченер, У. Джеймс, Т. Рібо, М. Ланге); психології діяльності (Я. Добринін, П. Гальперін, Ю. Гіппенрейтер, В. Романов і Ю. Дормашев, К. Платонов, В. Страхов, О. Леонтьєв) та когнітивної психології (К. Черрі, Д. Бродбент, Р. Солсо, У. Найссер). Аналіз вищевказаних праць має принципове теоретичне значення для розробки проблеми виконавської уваги музиканта.

Починаючи з класика психології свідомості кінця XIX – початку XX століття Вільгельма Вундта, слід зазначити, що він як представник структуалізму вивчав проблему уваги в контексті проблеми структури свідомості. Поєднуючи раціоналістичні (апперцепція) та емпіричні (асоціації) ідеї, В. Вундт став автором еkleктичного вчення про зв'язки між елементами свідомості, згідно якого пасивні зв'язки – асоціації, активні зв'язки – апперцепція. Просте входження якого-небудь змісту у свідомість він назвав перцепцією (сприйняттям), а фокусування свідомості на окремому змісті – апперцепцією. На його думку апперцепція – це особлива функція свідомості, яка проявляється в активності суб'єкта та зовнішньо виражається як прояв уваги. Зі всієї сукупності елементів свідомості апперцепція виділяє об'єкт, який починає сприйматися більш ясно та чітко. Вчення В. Вундта, в якому поняття апперцепції, уваги та волі були наближені одне до одного, визначило загальну стратегію досліджень уваги того часу.

У структурній психології Едварда Тітченера, прибічника вундтовського вчення, мають місце моменти розбіжності із думками його «названого» вчителя В. Вундта. Розділяючи теоретичні постулати теорії асоціацій, він уперше в історії психології звернувся до проблеми генетичних стосунків між окремими формами уваги та спробував її вирішити, описавши три стадії розвитку генетичних форм уваги. На відміну від позиції В. Вундта щодо існування уваги, Е. Тітченер стверджував, що її як самостійної сутності немає, тобто вона існує лише в межах свідомості, що спостерігає, яку вчений називав «сенсорною ясністю». Однак цю ясність

він пов'язував виключно із чуттєвою основою, розуміючи її лише як перцептивний ефект. За Е. Тітченером увага – це фундаментальна властивість свідомості, що пов'язана з сенсорним уявленням.

Попри те, що на межі XIX - XX століть структуралізм був найпоширенішою психологічною школою в США, вже в 10-ті роки XX ст. активного розвитку набуває інший напрям – функціоналізм, найяскравішим представником якого був Уільям Джеймс. Головним принципом американського функціоналізму як психологічної школи було вивчення функцій пристосування свідомості. Отже, будь-який психічний процес вивчався як функціональна діяльність живих організмів в їх спробах пристосуватися до навколишнього світу та вижити в ньому. Полемізуючи із структуралізмом, У. Джеймс підкреслював пріоритетність вивчення саме роботи свідомості, а не його структури. Дотримуючись цієї позиції, він відкрив дві основні детермінанти роботи свідомості – увагу та звичку та виділив специфічні завдання, що вирішуються довільною увагою. Значним внеском у розвиток даної проблеми стала його ідея селективності уваги, яка донині викликає науковий інтерес серед сучасних дослідників.

Рішучим поворотом у трактуванні уваги стали дослідження М. Ланге. Поставивши у центр своєї психології положення про рух як вихідної форми будь-якого психічного процесу, М. Ланге створює моторну теорію або концепцію вольової уваги. В ній увага представлена проявом тих моторних установок, що лежать в основі кожного вольового акту. Учений виділив у ній об'єктивну та суб'єктивну сторони. Під об'єктивною стороною уваги він розумів відносне панування в центрі свідомості певного уявлення в даний момент часу, натомість суб'єктивна сторона розумілася як цілеспрямована зосередженість на цьому враженні. Він розглядає досліджуваний феномен як доцільну реакцію організму, що моментально поліпшує умови сприйняття за допомогою особливих рухів організму – «жестів уваги». Вони, в свою чергу, є інстинктивними рухами, що відчуюються людиною як м'язове зусилля. За

М. Ланге, акт уваги – трьохфазний, складений з первинної уваги, реакції, яка покращує сприйняття, та власне процесу покращення сприйняття.

Таким чином, моторна теорія вольової уваги М. Ланге відрізнялася новаторським поглядом, вдалими оцінками та характеристиками основних напрямків психології уваги, свіжістю та глибиною ідей, тож, безперечно, викликала чималий інтерес і прихильників серед наукової спільноти того часу.

Серед них слід назвати французького психолога та філософа Т. Рібо з його моторною теорією активної уваги. Він є автором найбільш поширеного генетичного підходу, що вивчає сутність уваги через її розвиток. Т. Рібо розуміє процеси уваги як розумовий моноїдеїзм, тобто головування в свідомості однієї ідеї, яка згуртовує навколо себе інші думки. Саме ця ідея, за думкою вченого, стає об'єктом уваги. Досліджуючи проблему виховання довільної уваги, вчений наголошував, що її розвиток починається з опори на найпростіші емоції дитини та згодом підтримується звичкою.

Аналізуючи внесок Т. Рібо у розвиток досліджуваної проблеми, слід зазначити, що вперше в історії психології вона вивчається в контексті соціального та культурного розвитку. А основна думка автора про те, що увагу виховують два чинники – люди (соціальне оточення) та речі (штучно створені предмети), через яких може здійснюватися як її виховання, так і формування, була «підхоплена» Л. Виготським і розроблена в його культурно-історичній теорії.

Попри те, що прибічники когнітивної психології у більшості випадків описували увагу як окрему інстанцію існували інші напрями психологічної науки, що носили опозиційний характер. Наприклад, представники гештальтпсихології (Е. Рубін, К. Коффка, П. Адамс та ін.) вважали, що напрям і об'єм уваги визначаються законами структурного сприйняття. Тому спеціально виділяти дослідження уваги, на їх погляд, не варто, оскільки

достатньо визначити закони «чіткості», «структурності» сприйняття, щоб вичерпано судити про протікання цього психічного явища.

Так само не виокремлювали увагу в особливу категорію психічних процесів і психологи-біхевіористи (Б. Скіннер, Д. Уотсон, Т. Едворд, Г. Салліван). Згідно поведінкової теорії біхевіористів, причинні зв'язки (стимул (S) і реакція (R)) закономірно визначають поведінку людини та лежать у взаємодії зовнішніх фізичних факторів з її діями. Ґрунтуючись на механістичному матеріалізмі, біхевіористи відкидали увагу та свідомість як головні поняття психології, стверджуючи, що всі психічні процеси – це лише епіфеномени та ігнорували їх вивчення. [11].

Отже, підсумовуючи погляди представників описаних двох теорій (ґештальтпсихології та біхевіоризму), бачимо, що кожна з них виокремлює певний компонент, що входить до складу уваги, але фактично навіть не намагається підійти до питання про загальні фізіологічні механізми, що лежать в її основі.

Продовжувачами ідей Т. Рібо щодо зв'язку уваги з активністю особистості були М. Добринін, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтєв та їхні послідовники. Так, на думку М. Добриніна проблема уваги – це проблема активності суб'єкта (природної, соціальної та особистісної) при провідній ролі соціального оточення. Така особистісна активність суб'єкта у визначенні уваги пов'язувалась із термінами «спрямованість» і «зосередженість» у дослідженнях вченого. За М. Добриніним, спрямованість розуміється як вибір діяльності (за критерієм стійкої або ситуативної значущості) і підтримка даного вибору, а зосередженість характеризується заглибленістю людини в діяльність і відволіканням від усіх сторонніх об'єктів, не залучених до неї. Поглибивши уявлення У. Джеймса й Е. Тітченера про мимовільну та довільну, пасивну й активну, безпосередню й опосередковану увагу, вчений вводить третій рівень її розвитку – післядовільну увагу як вищий етап розвитку активної особистості.

Подальший розвиток проблема уваги отримала в дослідженнях Л. Виготського, предметом вивчення якого були вищі психічні функції (ВПФ) й увага, як така з них, що характеризується спрямованістю та зосередженістю. У межах запропонованого ним соціально-генетичного підходу, визначальними стали положення про провідну роль виховання в розвитку уваги дітей; про значення мови в даному процесі, про два основні напрямки – лінію природнього та лінію культурного розвитку уваги. Вчений показав, що розвиток довільної уваги, як вищої психічної функції, відбувається за загальними законами розвитку вищих психічних функцій – від форм колективної поведінки, через форми співпраці між людьми та до форми внутрішньої психічної функції самої дитини.

Теоретичні положення, розроблені Л. Виготським, міцно увійшли до арсеналу психології та суттєво вплинули на хід подальших досліджень проблеми уваги. Розробку окресленої проблематики продовжив П. Гальперін, але на відміну від Л. Виготського він пов'язував увагу з засобами та процесом формування розумових дій. Учений виявив два основних проблемних напрямки у її дослідженні. В першому увага характеризується як властивість будь-якої діяльності, але не як самостійний процес; другий – заперечує наявність специфічного продукту уваги. Рішення поставленої проблеми вчений бачив у трактуванні уваги як психічної, тобто внутрішньо згорнутої й автоматизованої дії контролю. Широко користуючись терміном інтеріоризація, П. Гальперін вважав, що в більшості випадків контроль над психічною діяльністю відбувається автоматично, без усвідомлення його людиною, а лише фіксуванням готового результату у вигляді поліпшення своєї діяльності.

Також одним із наслідувачів розвитку теорії Л. Виготського був О. Леонт'єв. Він проводив експериментальні дослідження особливостей розвитку довільної уваги на вибірках людей різного віку за допомогою методики подвійної стимуляції. Увагу вчений розумів як вищу форму

регуляції поведінки, що є продуктом історичного розвитку людей. Значне місце в роботах О. Леонтьєва відводиться психолого-педагогічному аспекту уваги, її взаємозв'язку з іншими психічними процесами.

Вагомим внеском в історію та теорію розвитку уваги стала серія досліджень В. Страхова, Ю. Гіппенрейтер, Д. Узнадзе, в яких зроблені спроби пояснити цей феномен з позицій діяльнісного підходу, зокрема, теорії діяльності О. Леонтьєва.

В основі гіпотези Ю. Гіппенрейтер лежить положення про те, що увага як феномен свідомості пов'язана з будь-якою діяльністю. Визначальним теоретичним підґрунтям є положення дослідниці про те, що увага є наслідком, проявом організації діяльності та може бути вивчена лише через аналіз даної діяльності. Дослідниця вважає, що в увазі відбивається не вся система діяльності, а лише робота її провідного рівня. Згідно з цим, вона виводить наступну «єдину формулу: увага є феноменальний і продуктивний прояв роботи провідного рівня організації діяльності [16, с. 172].]

Оригінальна концепція уваги представлена в межах теорії установки Д. Узнадзе, де автор називає увагу необхідною передумовою виникнення та розвитку мислення, волі людини, фактором активізації процесів сприймання та пам'яті. Згідно даної теорії діяльність уваги характеризується однаково, а саме більш або менш тривалою затримкою нашої активності на предметі, більшою або меншою тривалістю фіксування наших пізнавальних сил на ньому [75].

У роботах В. Страхова увага є похідною від властивостей особистості й одночасно її опорною властивістю, що впливає на формування інших, які виявляються в діяльності та взаєминах людей. Слушною для нашого дослідження є думка вченого про те, що увага як особистісна властивість проявляється в такій рисі як уважність. Остання визначається системою ціннісних орієнтацій та спрямованістю особистості [77].

Основні положення розглянутих психологічних теорій мали непереоцінене значення для педагогічних пошуків у вирішенні питань щодо формування даного психічного феномена в навчально-пізнавальній діяльності. Педагогічна наука спиралась на доведені психологами положення про те, що вищий рівень розвитку й управління увагою індивіда забезпечує вищу ефективність його навчання. Більша частина з них не втратила своєї актуальності і донині та широко використовується сучасними представниками педагогічної галузі. Зокрема, положення про: можливість цілеспрямованого формування уваги та розвитку її властивостей (обсягу, вибірковості, стійкості, концентрації, розподілу, переключення); взаємозв'язок розвиненості й організованості уваги з успішністю навчання; роль уваги у регуляції людської поведінки та діяльності, що впливає на її продуктивність та якість тощо.

Підкреслюючи значення досліджень даної проблеми в галузі психології, слід зазначити, що представники педагогіки не менш цікавилися нею. Завдяки їхнім експериментам із застосуванням різноманітних прийомів і методів під час роботи з учнями, спостереженням і фіксуванням виявлених закономірностей, ми маємо сьогодні доволі чіткі уявлення про роль і значення уваги для педагогічного процесу, а також про передумови її виникнення, прийоми утримання та посилення тощо.

Аналізуючи педагогічну літературу з питань діяльності вчителя стосовно активізації учнівської уваги, можна зробити висновок про розподіл його роботи у трьох напрямках: залучення, підтримка та посилення даного психічного феномену. У першому напрямку дії вчителя мають розгортатися з урахуванням наступних чинників: новизни (розкриття нового змісту, нових сторін і зв'язків у вже відомому матеріалі); неповноти (проблемне викладення змісту матеріалу); контрасту (порівняння різних компонентів матеріалу) та усвідомлення (розуміння зв'язків нового матеріалу з відомим). Другий напрямок дій вчителя, що пов'язаний із підтриманням в учня

бажання продовжувати роботу, носить ситуативний характер і залежить від складених навчальних обставин. Відповідно до цього використовуються різні педагогічні прийоми, які мають на меті підтримання уваги учнів в процесі виконання навчального завдання на оптимальному рівні. Серед найдієвіших з них: прийоми, засновані на перериванні монотонії (заміна слухової інформації на зорову); прийоми структурування навчального матеріалу (повторення головних ідей або понять); прийоми, засновані на використанні завдань із самостійними інструкціями та інші [79].

До третього напрямку відносяться дії вчителя, спрямовані на утримання або відновлення уваги шкільної аудиторії. Зокрема, голосові прийоми, засновані на зовнішньому звуковому подразненні (гучність мови, підвищення тону голосу або навпаки зниження, зміна темпу мови); наочні засоби (ілюстрації, діаграми, електронні презентації, реально існуючі речі); застосування спеціальних жестів і рухів (піднята в потрібний момент рука, стиснутий кулак); прийом раптовості (несподіване переривання думки або повернення до раніше обговореної теми); прийом паузи; прийом застосування гумору тощо [85].

Як бачимо, в педагогіці проблема розвитку уваги учнів тісно пов'язана із проблемою доцільного застосування методів навчання вчителем і користування прийомами її активізації й управління. Слід зазначити, що в першу чергу це стосується питання усного викладу навчального матеріалу і пов'язаного з ним сприйняттям та осмисленням навчального матеріалу учнями, яке потребує зосередженої уваги та неабияких вольових зусиль. Вивчаючи дане питання, І. Харламов рекомендує застосувати принцип наочності, використовувати прийоми створення проблемних ситуацій, введення питань, порівнянь, зіставлень фактів та інші. Він підкреслює, що дані прийоми «спонукають учнів до осмислення внутрішніх зв'язків у навчальному матеріалі, спрямовують їхню увагу на причини, що обумовлюють те або інше явище» [81, с.117]. Даний автор вказує, що вплив

порівняння на мисленнєву діяльність людини був розкритий ще за часів Гельвеція, наводячи його вислів: «Будь-яке порівняння предметів між собою передбачає увагу; всяка увага передбачає зусилля, а всяке зусилля – спонукання, що змушує зробити це» [14, с. 63].

Звертаючись до висвітлення досліджуваної проблеми в педагогіці, варто згадати К. Ушинського, який визначав увагу як здатність зосереджуватися на різних сферах діяльності не лише свідомості, але й усієї душі, та порівнював її із дверима, через які проходить все, що входить в душу людини із зовнішнього світу. Автор підкреслював роль уваги у розумовому розвитку людини, її зв'язок із продуктивністю пізнавальної діяльності. Окремо К. Ушинський наголошував на значенні інтересу як чиннику зосередженості учнів і закликав вчителів в першу чергу тренувати здатність дитини до спостереження, вести її до цілеспрямованого сприйняття [75].

В педагогіці особливо підкреслюється вагомість уваги в осмисленні поставлених завдань, їх вирішенні та перевірці. Найчастіше саме розвиненість уваги називають однією з головних умов успішного навчання. Увага учня асоціюється з початковою сходинкою процесу розуміння. Недарма В. Сухомлинський визначав здатність до зосередженої розумової праці головною здатністю дитини до навчання. На його гадку, дитина повинна вміти відволікатися від навколишньої дійсності в момент поставленого вчителем завдання, щоб розумові зусилля були спрямовані на досягнення цієї мети. Описуючи власні педагогічні пошуки, видатний педагог зазначав: «Я прагнув до того, щоб діти звикали до такої зосередженості. Лише за цієї умови розумова праця може стати улюбленою справою» [68, с. 95]. На думку В. Сухомлинського, учитель повинен заволодіти увагою дітей та вміло керувати нею, будити те, що психологи називають мимовільною увагою. Тобто сприяти формуванню у дітей здатності спостерігати факти й явища навколишнього середовища та чуйно

реагувати на його зміни. Успішність даного процесу видатний педагог вбачав, по-перше, у наявності інтересу школярів до досліджуваного матеріалу, а по-друге – в його емоційному осягненні, ступінь глибини якого прямо пропорційна способу викладання й якості пояснень вчителя [68].

Думку про те, що увага спрямовується інтересом дитини у своїх дослідженнях розвивали різні вчені. Так, С. Кравков підкреслював, що завдання викладача полягає в тому, щоб використовувати вже наявні природні інтереси дітей, всіляко асоціюючи з ними новий матеріал, що вивчається. «Тільки в такому випадку викладання буде цікавим, а значить, буде привертати до себе мимовільну увагу учня. Останнє ж і є педагогічно особливо бажаним...» [37, с. 87].

Вивчаючи педагогічне значення процесів уваги, Л. Виготський формулює наступний алгоритм організації уваги учня: перш ніж пояснити – зацікави; перш ніж змусити діяти – підготуй до дії; перш ніж звернутися до реакцій – забезпеч установку; перш ніж повідомити нове – створи ситуацію очікування нового.

У той же час як успішність у навчанні пов'язують із розвиненістю уваги школяра, так і нерозуміння, погане запам'ятовування навчального матеріалу, помилки при виконанні завдань педагогічна наука пов'язує з недоліками уваги учнів. Також причинами їх виникнення називають невміле застосування вчителем методів і прийомів викладання знань та нехтування головними дидактичними умовами. На кшталт, необхідністю застосування особливих педагогічних прийомів, що збуджують розумову активність школярів і сприяють підтримці їхньої уваги під час викладу навчального матеріалу. Це призводить до таких негативних наслідків, як «формальна» присутність на занятті учнів. На таку проблему вказували корифеї педагогіки К. Ушинський, С. Шацький та ін. Суть її полягає в тому, що учні на уроці можуть занурюватися в так званий «педагогічний сон» (зовнішньо вони

можуть імітувати збереження уваги, але внутрішньо знаходяться в «іншому місці»), а отже пасивно сприймають навчальний матеріал [81].

Торкаючись цієї проблеми, сучасні дослідники педагогічної психології радять вчителю з'ясувати причину такої «пасивності уваги», яка, на їхню думку, криється у зовнішніх обставинах та умовах, в яких навчається школяр, у невихованості його уваги. «У першому випадку слід дбати про поліпшення умов і методики викладання, у другому – тренування властивості уваги, у третьому – впливати на особистість школяра з метою підвищення почуття відповідальності та дисциплінованості» [23, с. 252]. Автори наголошують на дії побічних подразників і пропонують дбати про усунення всього, що може відволікати увагу дітей під час уроку.

Інший ракурс проблеми уваги, що висвітлюється авторами праць з педагогіки, пов'язаний з професійними якостями особистості педагога та структурою його діяльності. У зв'язку з цим, зустрічаємо в науково-педагогічній літературі термін «педагогічна уважність» (уважливість), що характеризується як необхідна професійна якість учителя. За думкою сучасних психологів (О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднийчук, Т. Лисянська), вона формується через звичку людини бути завжди уважною, що призводить до закріплення уваги та перетворюється на постійну властивість. Дані автори трактують уважність складним утворенням, що визначається спрямованістю та системою ціннісних орієнтацій особистості [23].

За Т. Лисянською, уважність як риса особистості має дві форми вияву. Перша з них спрямована на зовнішню ситуацію та виявляється у здатності бачити зміни, організовувати свою роботу відповідно до мети діяльності. Друга форма – пов'язана із утриманням уваги саме на людині в процесі спілкування з різноманітною метою, під впливом різних почуттів та емоцій, потреб. Дану якість Т. Лисянська визначає необхідною для педагогічної професії та підкреслює, що в особистості вчителя розглянуті дві форми

уважності мають становити єдине ціле, що надають змогу розуміти учнів, гуманно ставитися до них, відгукуватись на різні переживання, виявляти емпатію тощо. На думку автора, уважність людини також виявляється як моральна риса. «Ідейна спрямованість, світогляд, переконання, – пише Т. Лисянська, – ці властивості особистості визначають, що є центром уваги людини» [23, с. 259].

Видатний польський педагог Януш Корчак, в роботі якого базовим був принцип піднесення до духовного світу дитини, неодноразово підкреслює значення уважності як особистісної якості педагога. У книзі «Коли я знову стану маленьким» автор наголошує, що від спостережливості педагога на емпатійній основі залежить здатність відчувати, «бачити» психічний стан дитини, спроможність емоційної ідентифікації її переживань. Я. Корчак писав: «Не примушуйте душу людини, уважно придивляйтеся до законів природнього розвитку кожної дитини, до її особливостей, прагнень, потреб» [35, с.271].

Слід зауважити, що поряд із терміном «педагогічна уважність» в педагогічній літературі зустрічається не менш вживаний термін «педагогічна спостережливість», під яким розуміють здатність сенсорної організації виділяти найбільш суттєві характеристики індивідуальних особливостей учнів. Ця здатність, базована на відчутті та сприйнятті, передбачає добре розвинений зоровий аналізатор і високу абсолютну і відносну чутливість, яка дає можливість вчителю здійснювати спостереження за учнем та усвідомлювати його психічний стан. Подібну думку має сучасний автор праць з педагогіки І. Харламов. Спостережливість він відносить до числа особистісних якостей, що характеризують придатність людини до педагогічної діяльності. Серед інших якостей він називає схильність до роботи з дітьми, комунікабельність, тактовність, розвинену уяву, організаторські здібності та високу вимогливість до себе [81].

Досліджуючи психологічну сторону педагогічної діяльності А. Маркова, виділяє три основні блоки праці вчителя – власне педагогічна діяльність, педагогічне спілкування й особистість учителя. За А. Марковою, до важливих професійних якостей, серед яких обов'язковою є педагогічна спостережливість, відносяться: педагогічна ерудиція, педагогічне цілепокладання, педагогічне (практичне і діагностичне) мислення, педагогічна інтуїція, педагогічна імпровізація, педагогічний оптимізм, педагогічна винахідливість і педагогічне передбачення і педагогічна рефлексія [46].

У психологічних дослідженнях Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, О. Щербакова, присвячених питанням специфіки організації навчально-виховного процесу та окресленню вимог до вчителя, наголошено на значенні спостережливості як запоруки ефективної діагностичної діяльності вчителя. Ця риса, на думку авторів, уможливорює отримання швидкої інформації щодо стану учня, встановлення рівня його розвитку та вихованості.

Варто відзначити, що обидва терміни близькі за сутністю та тісно взаємопов'язані. У деяких працях з педагогічної психології ці два терміни вживаються одночасно. Зокрема, у дослідженнях Н. Кузьміної, А. Маркової, С. Кондратьєвої, Л. Мітіної, пов'язаних із питанням вивчення властивостей особистості педагога, відносять уважність і спостережливість до його професійно обумовлених властивостей. Автори уважність зараховують до складових комунікативної якості вчителя, а спостережливість – до перцептивно-гностичних властивостей.

Існує й інша точка зору з приводу даного питання. Так, виділяючи дві форми уважливості, Т. Комарова вважає, що одна з них (об'єктна) виявляється у таких властивостях особистості як спостережливість, допитливість, діловитість, тоді як друга – суб'єктивна – має моральний зміст і виявляється у вмінні спостерігати і розуміти психічні стани інших [59].

Тож, за Т. Комаровою, уважність виступає першочерговою основою, що зумовлює розвиток спостережливості особистості.

Подібну думку висловлює й Т. Лисянська. Вона вважає, що уважна людина вирізняється спостережливістю, вона повніше і точніше сприймає навколишній світ, навчається і працює значно успішніше, ніж неуважна людина. Автор вважає спостережливість похідною характерною рисою уважності та підкреслює, що педагогічна діяльність формує стійку, здатну до розподілу і переключення увагу, виховними властивостями якої є: педагогічна спрямованість уваги, зосереджене спостереження за поведінкою та роботою учнів на уроці, уміння керувати їхньою увагою, зовнішню виразність уваги вчителя тощо

Автор праць з педагогічної психології І. Колесникова, досліджуючи види педагогічної діяльності, відносить дані властивості уваги до прояву гуманно-особистісної орієнтації як базового компонента структури професійної компетентності вчителя [33].

Отже, уважність і спостережливість, в яких проявляється увага викладача, допомагає в педагогічній професії: по-перше, за зовнішніми ознаками отримати інформацію про внутрішній психічний стан і особливості школяра; по-друге, диференціювати ознаки, завдяки яким учень проявляє себе зовні; по-третє, контролювати інтерес дитини; по-четверте, одночасно стежити за своєю діяльністю та реакцією школярів; сприймати як об'єкт спостереження не тільки учня, але і процес організації взаємодій з ним тощо.

У музично-психологічній літературі аргументується значущість уваги як необхідної умови успішної музично-виконавської діяльності. Зокрема, Б. Теплов відносив увагу до загальних здібностей особистості та наголошував, що вона є обов'язковою умовою розвитку всіх здібностей людини, без розвитку якої успіх у будь-якій діяльності є не можливим. Підкреслюючи її особливість для психологічного аналізу індивідуальності

музиканта, він пов'язував одну з її властивостей – концентрацію – з феноменом творчого натхнення.

Ю. Цагареллі розглядав досліджуваний феномен у контексті проблеми надійності музиканта-виконавця в концертному виступі. Учений визначав стійкість уваги структурним компонентом завадостійкості поряд із емоційною стійкістю та самоналаштуванням.

У працях А. Готсдінера проблема уваги розглядається в аспекті дослідження музично-виконавських навичок і психомоторики виконавця.

У дослідженнях І. Страхова, який вивчав увагу в різних видах діяльності, актуалізується положення про те, що особистість в процесі роботи в певній області набуває такі властивості уваги, які найбільше сприяють її успішності. Цікавим для нашого дослідження є думки вченого щодо феномену натхнення, який кваліфікувався вченим як вища форма актуалізації уваги в процесі творчої діяльності.

У сучасних дослідженнях увага розглядається як: необхідна умова успішності музично-виконавської діяльності (Л. Бочкарьов, М. Жижина, О. Лучиніна та О. Винокурова); складова однієї з дев'яти базових здібностей (Д. Кірнарська); елемент у загальному психологічному комплексі музиканта-виконавця (Г. Овсянкіна).

Достатньо широко проблема уваги музиканта представлена у працях В. Петрушина. Автор висвітлює переваги виконавця з розвиненою увагою, розглядає її специфіку та зв'язок із індивідуально-типологічними особливостями особистості (інтроверсією й екстраверсією), акцентує значущість ролі контролю дій та автоматизації рухів у даному процесі. На думку дослідника, недоліки у виконавстві є наслідком «неуважності» самого музиканта та показником поганої якості його роботи. Для рішення проблем формування й розвитку виконавської уваги В. Петрушин пропонує користуватися прийомами тренування, розробленими Л. Баренбоймом,

удосконалювати уміння слухового контролю, а також застосовувати акторський тренінг К. Станіславського.

Л. Бочкарьовим проаналізовано різноманітні форми налаштування та прийоми концентрації уваги музикантів на естраді. Автор наводить приклади про те, що кожен виконавець знаходить власну манеру концентруватись, зосереджуватись на сцені. У той же час психолог неодноразово підкреслює, що багатьом з музикантів не потрібно додаткових прийомів, що сприяють концентрації уваги під час концертного виступу. За його переконанням, це, перш за все, пов'язано з індивідуальними особливостями психічних процесів і властивостей особистості виконавця. Досліджуючи шляхи оптимізації системи підготовки музикантів, Л. Бочкарьов торкається питання психологічної допомоги в сфері музичного виконавства і педагогіки та доводить ефективність застосування психорегулюючого тренування (ПРТ) музикантами в умовах публічного виступу. Автор робить висновок про те, що таке тренування не лише надає можливість знизити естрадне хвилювання, а й сприяє легкому «перенесенню» уваги, зосередженої на власних тілесних відчуттях, на музичний твір і концертну діяльність, що має відбутися.

Окрім зазначеного, дослідник ретельно розглядає існуючі загальні закономірності, фази та етапи психологічної виконавської підготовки, підкреслюючи велике значення уваги в даному процесі. Він виділяє чотири її етапи, кожен з яких має свої особливості, зумовлені завданнями, засобами і прийомами їх вирішення. При цьому загальним завданням для усіх етапів апріорі автор називає формування стану психічної готовності музиканта до виступу. Суть останнього з них (ситуативна психологічна підготовка) він вбачає у створенні психологічної готовності та в максимальній зосередженості музиканта на виконуваному музичному творі. На думку дослідника даний етап реалізується завдяки витісненню зі свідомості всіх зайвих подразників, не пов'язаних із майбутньою діяльністю, він же виступає й однією з умов налаштування на образний лад музичного твору [7].

У контексті дослідження таланту та музичних здібностей Д. Кірнарська торкається питання уваги, визначаючи її місце серед інших психічних універсалій. Дослідниця є прихильницею теорії дев'яти видів інтелекту (intelligencies) Хауерд Гарднера та вважає її своєрідною альтернативою ідеї загальних здібностей. Д. Кірнарська переконана, що гарднерівські «intelligencies» слід трактувати саме як здібності, розуміючи під ними певні операційні психічні системи, що пристосовані до засвоєння різних реальностей. До однієї з таких дев'яти базових здібностей (тілесно-рухової) автор дослідження відносить й увагу. Як вона зазначає, «тілесно-рухова обдарованість – це тілесний «розум», який не дозволяє витратити сили даремно, розумно чергуючи напруження й розслаблення – те, на що звичайна людина витрачає свою увагу та увагу» [30, с.43]. До того ж науковець робить висновок про відсутність у людини загальних здібностей, втім як кожен з нас є носієм дев'яти базових спеціальних здібностей (за Х. Гарднером). Саме вони складають, наряду із креативною (обдарованість) та емоційною (мотивацію), операційну частину інтегративної та багатокомпонентної властивості – таланту, за допомогою якого народжуються найвищі досягнення людства [30].

Розглядаючи психологічні проблеми інтерпретації, Г.Овсянкіна визначає низку психічних вимог до артиста, зумовлених даною діяльністю, та загальний психологічний комплекс музиканта-виконавця. Серед них (окрім музичної обдарованості) дослідниця називає аналітичний склад ума, спроможність до емоційного переживання, здатність до багатоманітного асоціативного ряду та швидкість психічного переключення. Окремо вона наголошує на вагомості сильної волі, дару впливати на інших, колосальній концентрації уваги й самоконтролі. Цікавою для нашого дослідження також є думка Г.Овсянкіної щодо зв'язку артистичності й уваги виконавця. За її переконанням, артистичність містить у собі здатність подвійного переживання часу на естраді. Воно полягає у миттєвому передчутті цілого, яке має відбутися, й одночасному проживанню реальної миті, що виявляється у спрямованості

свідомості, волі на загальний рух музичної думки. При цьому надзвичайне значення має різке психічне переключення та швидка м'язова реакція. Як зазначає дослідниця: «Подвійне переживання часу передбачає й уміння «роздвоювати» увагу, бути одночасно захопленим і холодним аналітиком» [55, с.174]. Це міркування підкреслює контролюючу функцію уваги під час сценічного виступу виконавця, її надважливе місце у процесах самоволодіння.

Дослідження О. Лучиніної та О. Винокурової, в якому підіймається питання психологічних передумов професійної успішності музиканта та основних принципів і методів психологічної корекції професійного музичного розвитку студентів, торкається також теми психологічної типології проблем музиканта. Однією з них, що на думку дослідників є найгострішою, постає проблема сценічного хвилювання та ролі уваги у його подоланні. Автори розділяють думку Г. Ципіна щодо можливих причин надмірного сценічного хвилювання. Вони вважають, що ступінь хвилювання прямо пропорційна ступеню концентрації виконавця на власному «я». Це, в свою чергу, провокує появу боязні чужої думки у зв'язку із постійною оцінкою себе та сконцентрованості на власних переживаннях. Як наслідок – виникнення страху, паніки і внутрішніх психологічних блоків. Дослідниці, які є прибічниками тілесно орієнтованої парадигми, вбачають рішення означених проблем у застосуванні психофізичних підходів, стверджуючи і практично підтверджуючи, що завдяки цьому можна помітно зняти напругу і понизити симптоми хвилювання.

Сучасні погляди на рішення проблеми виконавської уваги викладено у роботах М. Жижиної, де процес формування уваги називається процесом її професіоналізації, що має складну динамічну структуру, яка включає вольовий, емоційний, когнітивний, соціальний, мотиваційний компоненти. Автор дослідження детально розглядає різні видові характеристики уваги музиканта-виконавця, особливо підкреслюючи значущість для музичної

педагогіки такого її виду як самоспрямована увага при рішенні широкого кола завдань виконавської напрямку [22].

М. Жижина наголошує, що знання щодо різноманіття уваги та специфіки включення різних її видових характеристик у музично-виконавську діяльність є необхідним для успішного й ефективного формування виконавської уваги музиканта. Дослідницею також визначено можливості і роль різних чинників, що впливають на ефективність формування професійних якостей уваги, а також умови, що забезпечують успішність формування виконавської уваги студентів-музикантів. Серед них особливе місце надається врахуванню індивідуальних особливостей уваги студента, здійсненню індивідуального підходу щодо її розвитку, стимулюванню внутрішньої мотивації навчально-репетиційної та концертної діяльності, розвитку емоційної сфери тощо. Велике значення дослідниця надає здатності студента до самомотивації, вольового й емоційного самоволодіння, генерації необхідних для роботи почуттів, визначаючи це як емоційно-вольові й мотиваційні фактори, що сприяють формуванню високого рівня виконавської уваги музиканта [22].

Окрім визначених умов і факторів М. Жижина наголошує на особливому специфічному засобі формування виконавської уваги – особистому прикладі педагога. За її міркуванням саме викладацький приклад може бути більш потужним у виховній сфері засобом, ніж традиційні вербальні засоби впливу, оскільки доволі часто певні якості педагога сприймаються й присвоюються його учнями.

Аналіз досліджень уваги в галузі музичної психології дозволяє окреслити єдину позицію науковців. Вона полягає у тому, що здійснення музично-виконавської діяльності потребує від музиканта розвинених атенційних (від англ. attention – увага) здібностей та умінь розподіляти свою увагу на декілька об'єктів (музичний образ, технічні складнощі твору, реакцію слухачів, поведінкові моменти, особливості інструменту та ін.), від

ступеня розвитку яких залежить ясність сприйняття, швидкість мислення, контроль дій виконавця.

Як зрозуміло, саме увазі в музичному мистецтві належить визначальне місце, оскільки вона, пов'язуючи між собою різні види музичної діяльності, виступає необхідною умовою ефективності всіх процесів емоційної, інтелектуальної та рухової активності музиканта. Втім, у музичній термінології під увагою розуміють не лише власне стан зосередженості свідомості музиканта на виконавській діяльності. Іноді цим терміном позначають певні дії, що є специфічними, приміром, для колективних форм виконавства (зокрема, підняття руки диригента перед виступом, ауфтакт, знаки і рухи між солістом та акомпаніатором).

Серед численних аспектів дослідження проблеми музичного виконавства особливе місце посідає питання виконавської уваги, яке протягом багатьох десятиліть викликало інтерес науковців і музикантів-педагогів. Її роль, функції та місце в діяльності піаніста-професіонала висвітлено у працях видатних педагогів і виконавців минулого, зокрема, Л. Баренбойма, Й. Гофмана, Г. Когана, Н. Любомдрової, С. Фейнберга, С. Майкапара, К. Мартінсена, Г. Нейгауза, А. Щапова та ін. Ці корифеї мистецтва фортепіанної гри неодноразово наголошували на важливості розвитку різних якостей уваги, на зв'язку спроможності піаніста зосереджуватись та максимально концентруватись із успіхами і невдачами як упродовж навчання гри на фортепіано, так і під час публічного виступу. За їхнім переконанням, виконавська увага є необхідною умовою гармонічного функціонування емоційної, розумової та рухової діяльності музиканта, що дозволяє йому реалізовувати попередню інтелектуальну (внутрішню) роботу у зовнішню площину.

Так, відповідаючи на питання щодо доцільних способів роботи над музичним твором і витраченого часу для тренувань за фортепіано, Й. Гофман наголошував на тому, що краще провести за фортепіано удвічі менше часу,

але зосереджено. «Навіть суто механічна робота має бути передана руховим центрам мозку за посередництвом слуху і зору для того, щоб дати сприятливі технічні результати. Якщо мозок зайнятий чим-небудь іншим, він робиться несприйнятливим до вражень від цієї роботи, і такого роду зайняття є абсолютно марною витратою часу» [19, с.130]. Автор зазначав, що уважність, зосередженість і старанність під час занять робить зайвими питання щодо того, скільки треба працювати [19].

Такої ж позиції дотримувався Г. Нейгауз, визначаючи здатність зосереджено працювати, витрачаючи обмаль часу на вивчення творів, одним з вірних критеріїв досягнення піаністом зрілості. Педагог віддавав належне тому, яке значення відіграє виконавська увага у формуванні загальної технічної майстерності піаніста-виконавця. Так, автор, згадуючи виконання надскладного у технічному плані твору своїм викладачем Л. Годовським, був вражений, з одного боку, простотою, легкістю, природністю та красою рухів, а з іншого – неймовірною зосередженістю, позначеною на обличчі виконавця. Саме тоді Г. Нейгауз зрозумів як виникає «справжня техніка» піаніста [52].

У здатності зосереджуватися на виконуваній діяльності та умінні відключатися від побічних подразників Г. Коган вбачав одну з найважливіших психологічних передумов успішної виконавської діяльності. Він пропонував метод повільного розучування як важливий у роботі над моторною технікою, наголошуючи, що необхідною умовою його використання є максимальна концентрація уваги. Увага розглядається Г. Коганом в контексті вирішення ряду проблем, пов'язаних із режимом роботи піаніста та надмірним хвилюванням під час публічного виступу. Приміром, причиною останнього, на його думку, є переоцінка музикантом своїх здібностей, надмірне милування собою, тобто зосередженість під час виконання на власних переживаннях, а не на виконуваному творі. [31; 32].

А. Корто у «Раціональних принципах фортепіанної техніки» підкреслював роль уваги під час відпрацювання вправ, які (за словами самого автора) свідомо побудовані на примітивному «сухому» музичному матеріалі, що зумовлює труднощі із інтересом до їх виконання. Тому дуже важливо, писав А. Корто, щоб увага кожного, хто починає вивчати вправи, була зібраною, спрямованою, чіпкою. Він підкреслював необхідність уваги за внутрішньою переконаністю та потребою, а не уваги на замовлення [34].

Як зазначалося раніше, питання виконавської уваги було предметом розгляду в працях Л. Баренбойма. Розроблений ним тренінг уваги музиканта містить спеціальні вправи із використанням звукоритмічних об'єктів. Л. Баренбойм наголошував, що відволікаючі думки в процесі виконавства майже завжди призводять до помилок, тому виконання щоденних вправ на концентрацію уваги повинно обов'язково входити до програми підготовки музиканта-виконавця.

У книзі С. Фейнберга «Піанізм як мистецтво» також знаходимо розкриття певних аспектів досліджуваної нами проблеми. Зокрема, в главі «Робота над музичним твором і тренування» автором обґрунтовано правило щоденних занять, яке полягає у наявності в піаніста чіткої художньої мети та віднайдені доцільних засобів. Видатний педагог-музикант, застерігаючи піаністів від багатогодинних занять з чисто механічними вправами, що призводять до втрати натхненної осмисленості свого мистецтва, наголошує, що «творча робота над твором вимагає багато уваги, ініціативи та фантазії: вона «важче», ніж механічне тренування» [76, с. 301]. Тим самим автор підкреслив надзвичайну вагомість уваги, умінь використовувати її властивості у творчому процесі музиканта-виконавця.

Питання виконавської уваги, її ролі у повсякденній та концертній роботі музиканта підіймав у своїх працях А. Щапов. У межах цього питання він виділяє вузьку увагу (як виконання поточної інтонації і передбачення наступної) та широку (як переживання цілого музичного твору), а також

увагу, спрямовану на подальше (виконавське передбачення), й увагу, спрямовану на попереднє (оцінка і сприйняття вже зіграного). Таким чином, за твердженням А. Шапова, увага кваліфікованого виконавця охоплює і весь твір у цілому, і окремо кожен його щонайменшу деталь [87].

У своїх працях Г. Ципін неодноразово торкався питання виконавської уваги в контексті вивчення причин, що негативно впливають на музично-слуховий розвиток учнів-піаністів. У межах даної проблеми він констатує факт нездатності учнів «слухати» та «чути» себе під час гри, оскільки цей процес «вимагає постійної напруги уваги, безперервної «включеності» учня в процес зайняття» [83, с. 185]. Головною причиною існування такого факту автор вважає те, що зібраність уваги дається учням нелегко, особливо тим, кому властиво швидко стомлюватися. Він пояснює, що втома розсіює увагу учня як при заняттях в класі, так і в домашній роботі раніше, ніж виконується виконавське завдання. Однак сумлінність примушує його продовжувати заняття, але вже з меншою мірою концентрації та зосередженості. Саме наслідками таких занять, побудованих на зниженні слухових зусиль та уваги щодо реального звучання, стає гальмування процесу універсального слухового виховання учнів-піаністів [85].

Подібної думки дотримувався С. Майкапар. Висвітлюючи засоби плідної роботи над музичним твором, музикант підкреслював визначальну роль волі (цілеспрямованості) й уваги у цьому процесі. У своїй книзі «Як працювати на роялі» автор виділяє умови успішної роботи піаніста над технікою виконання твору, серед яких значиться: добра загальна техніка піаніста; обміркована робота над повторами, уникаючи зубріння; праця з повною увагою, жвавістю й енергією [45].

Втім, якщо у вищезначених авторів увага розглянута в межах музично-виконавського процесу, то в праці Н. Любомудрової «Методика навчання гри на фортепіано» досліджуваний феномен виокремлено як обов'язкова складова музичних якостей учня-піаніста. Аналізуючи завдання

музичного розвитку та розкриваючи основні його складові, автор пише: «Необхідно також учневі виконавська увага, без якогось її мінімуму повноцінне виконання неможливо» [44, с. 15]. Н. Любомудрова вважає, що розвинута виконавська увага забезпечує потрібну в кожному окремому випадку протяжність виконання, не упускаючи в той же час деталі виконуваного.

Слід зазначити, що у 80-х роках ХХ століття в Європі та США з'являється ряд авторів (Х. Чанг, Ф. Ріко, Б. Грін, Т. Гелвей, С. Бернстайн та ін.), які присвятили свої праці питанню «внутрішньої» роботи піаніста. Їх об'єднує пошук засобів підвищення ефективності роботи музиканта-виконавця, серед яких надважливу роль відіграє якість концентрації і правильний розподіл уваги.

Втім, незважаючи на достатньо широке висвітлення окресленого питання, воно не втратило своєї актуальності у наш час і знайшло активне продовження у сьогоденній фортепіанній літературі, а також збагатилося дослідженнями сучасних дослідників із мистецької педагогіки. Ці дослідження розкривають різнобічність проблеми виконавської уваги, деталізують її зв'язки із іншими психічними процесами виконавця, окреслюють її значення та місце у музично-виконавському процесі тощо.

В сучасних науково-педагогічних дослідженнях увага виконавця трактується як: фактор формування виконавської надійності (Д. Юник); взаємопов'язаний із емоційною стійкістю засіб формування інструментально-виконавської надійності (Л. Котова); форма прояву музично-слухацької активності (С. Сливко); невід'ємний чинник музично-педагогічного спілкування вчителя (Л. Майковська) тощо. У дослідженнях М. Петренко і Н. Бережної актуалізується проблема формування виконавської уваги у процесі хорового співу. Питанню формування слухової уваги молодших школярів присвячено дослідження С. Миколінської.

Зокрема, формуванню виконавської надійності музикантів-баяністів та уваги як головного фактора у даному процесі присвячено дослідження Д. Юника. Автором розроблено теорію чотирьохвекторного прояву завадостійкості музикантів-інструменталістів, удосконалено зміст і структуру виконавської надійності музикантів-інструменталістів виявленням її внутрішніх і зовнішніх макро- і мікропоказників. Дослідник акцентує на важливості застосування музикантами в стресових умовах розподілу уваги на наступні об'єкти: емоційно-образний зміст, мелодико-ритмічну лінію, динаміку, педалізацію, міх, перемикач тощо. Автор дослідження доводить, що ефективність формування виконавської надійності баяніста залежить від регулювання властивостями уваги як під час роботи над музичними творами, так і під час їх виконання в екстремальних умовах. При цьому він зазначає, що якісне знання музичного матеріалу допомагає уникати незапланованої концентрації уваги в період концертного виконання, що сприяє збереженню надійності гри [88, с.132].

У запропонованій Л. Котовою методиці з формування емоційної стійкості студентів є положення про саморегуляцію емоційної сфери і спрямовування уваги на вдало відтворену інформацію з метою виникнення стенічних емоцій. Авторкою доведено, що формування навичок свідомого управління психофізіологічним станом виконавського апарату зі збереженням напруги в межах встановлених «оптимумів», а також визначення послідовності провідних об'єктів уваги під час гри кожного фрагменту музичних творів і їх мінливість сприяють стійкості уваги та яскравому і надійному відтворенні музичного матеріалу [36].

У публікації, присвяченій педагогічному спілкуванню на уроці музики, Л. Майковська доводить, яке важливе місце займає увага в означеному процесі. Вона дотримується думки, яка неодноразово виказувалась у дослідженнях Арчажникової, Г. Падалки, О. Ростовського, О.Рудницької, О. Щолокової та інших сучасних науковців, щодо схожості професій вчителя

й актора. Дослідниця вважає, що увага вчителя музики, яка схожа на увагу артиста, бере початок не лише у вольовій та інтелектуальній, а, передусім, в емоційно-естетичній сфері, що дозволяє педагогу вловити різноманітні емоційно-естетичні характеристики музично-педагогічного процесу, часто «непомітні» для інших психологічні «струми» музично-педагогічного спілкування. Ураховуючи специфіку художньо-комунікативної діяльності, Л. Майковська визначає увагу учителя музики як художньо-педагогічну, а серед її ознак і властивостей називає багатооб'єктність, динамічність та оперативність. Доцільною для нашого дослідження є також думка дослідниці про те, що в процесі музично-педагогічного спілкування увага педагога виступає компонентом «творчого натхнення» та служить основою організації захоплюючого за формою та змістом уроку музики [60].

Також у контексті нашого дослідження цікавою постає дисертація С. Сливко, у якій здійснено теоретичне узагальнення проблеми формування музично-слухової активності студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки. Автор дослідження доводить, що саме музично-слухова активність в музично-виконавському процесі реалізується через усвідомлену зосередженість уваги на художньо-сміслових елементах музичного твору, забезпечуючи повноцінне осягнення художньо-змістовної сутності твору, самостійний відбір художньо-доцільних засобів виконавської виразності втілення та виступає першоосновою поточного контролю й оперативного коригування музично-виконавського результату [65, с.7].

У дослідженні С. Миколінської розроблено методику формування слухової уваги учнів молодших класів на уроках музики. Дослідниця розуміє під означеним феноменом процес і результат налаштування на сприймання музичних явищ, що виявляється у здатності до зосередження на їх звучанні та художньо-змістовній сутності, та вважає, що він сприяє аналізу звукової інформації, контролю та регуляції музичної діяльності в цілому [50].

В публікаціях М. Петренко, Н. Бережної актуалізовано проблему формування виконавської уваги студентів у процесі хорового співу. Означені автори вважають, що саме цей ресурс людської психіки забезпечує продуктивність музично-виконавських результатів. Вони наголошують на тому, що виконавська увага фокусує необхідні психічні сили особистості, спрямовуючи їх на розв'язання різних музично-виконавських проблем. Ми повністю погоджуємося із думкою авторів дослідження з приводу того, що високо розвинена виконавська увага майбутнього вчителя музики дає змогу поглибити його бачення, деталізувати музичні явища й успішно здійснювати виконавський процес.

Дисертаційне дослідження З. Софроній присвячене проблемі формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Воно розкриває теоретико-методологічні аспекти формування даного феномена, сутність та зміст поняття виконавської уваги майбутніх учителів музики, а також функції виконавської уваги в процесі виконавської диригентсько-хорової діяльності майбутніх учителів музики [66].

Наведений стислий теоретичний аналіз науково-педагогічної, психологічної, методичної літератури дає змогу дійти висновку про те, що виконавська увага майбутнього вчителя музичного мистецтва, пронизуючи всі стадії роботи музиканта-піаніста, виступає: засобом продуктивного художнього осягнення й технічного оволодіння музичним твором; передумовою успішного концертного виступу; запорукою творчого натхнення; необхідною умовою вдосконалення музично-виконавських якостей; невід'ємною складовою музично-виконавської діяльності.

З одного боку, велика кількість існуючих досліджень свідчить про чималий інтерес сучасних науковців щодо різних аспектів проблеми виконавської уваги майбутнього фахівця, доводячи її актуальність. Однак, з іншого боку, дозволяє виявити недостатню розробленість окремих питань,

що мають місце при вивченні даної проблеми. Зокрема, мало дослідженою залишається проблема формування виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі навчання фортепіанної гри, а саме окреслення ролі, місця та функцій цієї психічної властивості на всіх стадіях музично-виконавської діяльності піаніста. Зважаючи на це, визначена нами проблема потребує подальшого дослідження.

1.2. Сутність і компонентна структура виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва

Процеси реформації та модернізації, що охопили освітню галузь нашої країни, призвели до виникнення сучасного бачення проблем при підготовці педагогічних кадрів – молодій генерації вчителів, основною місією яких є підвищення якості освіти як потужного джерела духовного зростання підростаючого покоління. Зважаючи на це, різні аспекти проблеми фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва набувають статусу актуальних. Зокрема, такою, що потребує сучасного погляду щодо свого вирішення значиться проблема формування виконавської уваги студентів як запоруки успішної їхньої музично-виконавської реалізації в подальшій професійній роботі. Адже відомо, що саме увага забезпечує ясність і виразність сприйняття, швидкість і чіткість мислення, контроль за виконавськими діями. Однак, як зазначалося нами в попередньому розділі, в книгах з методики гри на фортепіано, авторами яких є видатні педагогі-музиканти ХХ століття майже неможливо знайти окремих глав, присвячених даній проблемі. Цей факт свідчить про доцільність виокремлення означеної проблеми та необхідність її подальшого дослідження.

Визначення компонентної структури виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає, перш за все, розгляд специфіки її прояву, особливостей механізму дії та окреслення зв'язків з іншими

психічними процесами в ході здійснення музично-виконавської діяльності. Оскільки структура передбачає «певну внутрішню організацію об'єкту, яка представлена єдністю взаємозв'язків її елементів, вона ж відбиває упорядкованість внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єкту, що забезпечують його стабільність, якісну визначеність» [49, с. 77-78]. Зазначене вимагає, в першу чергу, огляду існуючих підходів до визначення поняття «виконавська увага», змісту та функцій досліджуваного феномена.

Зазначимо, що перш ніж звернутися до визначення основної категорії дослідження, слід розглянути етимологію терміну «увага». Деякі джерела свідчать про походження даного терміну від латинського слова *attendo*, що перекладається як напруга душі, звернення до об'єкта [59, с.5]. Втім, існує версія про запозичення його з польської мови – від *uwaga* (що є префіксальним утворенням від *waga*). Українські терміни «зауваження», «уважити» також вказують на дію «взяти до уваги» [21].

Звернення до філософської та психологічної літератури дозволяє констатувати, що проблема дослідження уваги в усі часи була надзвичайно затребуваною та в той же час надзвичайно суперечливою. Представники різних шкіл досліджували даний феномен у контексті головних ідей того напрямку, до якого вони належали. Зокрема, філософське бачення проблеми уваги з'явилося в результаті диференціації більш широкого філософського поняття «апперцепція», запропонованого Г. Лейбніцем, який розумів її як виразне (усвідомлене) сприйняття душею певного змісту. Подібна точка зору простежується в філософських поглядах І. Канта та І. Гербарта.

Вже згодом В. Вундтом це поняття було віднесено до процесів, що інтегруються в цілісну структуру минулого досвіду. За В. Вундтом увага – це психічний процес, що відбувається при більш ясному сприйманні обмеженим порівняно з усім полем свідомості області змістів.

Лідер структурної школи, яка вважає предметом психології свідомість, Е. Тітченер увагу розумів як стан свідомості, який забезпечує в ході

розумової праці найкращі результати. В той час як засновник моторно-біологічної концепції психіки У. Джеймс увагу визнавав однією з найхарактерніших особливостей духовного життя людини, що дозволяє при постійній зміні нових вражень, що проникають в область почуттів, помічати тільки зовсім незначну їх частину [54].

Значний внесок у дослідження уваги було зроблено французьким психологом Т. Рібо, який вважав увагу розумовим станом (винятковим або переважним), що супроводжує мимовільне або штучне пристосування індивідууму. Прибічником його ідей став російський психолог М. Ланге – автор вольової теорії уваги, в основі якій положення про зв'язок уваги з регуляцією ідеомоторних рухів, що відбуваються під час сприймання й уявлення об'єктів. За визначенням М. Ланге, увага – це відносне панування даного уявлення в даний момент часу, яке суб'єктивно означає бути уважним і зосередженим на цьому враженні [54].

Розглядаючи увагу в двох формах (як природне явище та як продукт культурного розвитку), Л. Виготський у межах культурно-історичного підходу визначає її як звернений всередину процес, підлеглий загальним законам культурного розвитку.

Прибічники діяльнісного підходу (П. Гальперін, С. Рубінштейн, М. Добринін) під увагою розуміли внутрішню діяльність, що містить усі компоненти зовнішньої (дія, операція). Зокрема, П. Гальперін вважав, що увага – це діяльність контролю. В той час як С. Рубінштейн увагу визначав стороною всіх пізнавальних процесів свідомості, в якій вони виступають як діяльність, що спрямована на об'єкт. Тобто даний феномен трактується в його працях як загальне явище, що супроводжує будь-яку діяльність, однак сам не є діяльністю. Схожу наукову позицію має М. Добринін, визначаючи увагу спрямованістю та зосередженістю психічної діяльності.

Науково оригінальним визнаний підхід Д. Узнадзе до вивчення досліджуваної проблеми. В межах розробленої науковцем концепції

установки, яка висвітлює закономірності розвитку та функціонування психіки в процесі цілеспрямованої активності суб'єкта, увага виступає процесом об'єктивації. Він характеризується тим, що з кола первинного сприйняття виділяється одне, що отримую статус найзрозумілого або найактуальнішого змісту свідомості суб'єкта [54].

У межах нашого дослідження вагомою є позиція психолога В. Страхова. Синтезуючи існуючі підходи, вчений трактує увагу як психічний стан, який реалізується через з'єднання та фокусування необхідних в кожному випадку психічних функцій на об'єкті – тобто зосередження. На його думку, увага є зосередження, а зосередження є увага, а розведення цих понять – це вихолощення сутності уваги. Вагомою підставою для віднесення уваги до категорії психічних станів стала темпоральна (часова) концепція психолога, яка полягає у виявленні темпоральної організації та урівноважені складових уваги як показників функціонального оптимуму. Згідно з нею, темпоральний показник уваги є багатозначним, що виявляється в часовій протяжності зосередження та включає виміри його різних дозифікацій в рамках будь-якої діяльності. При цьому можливим є фіксування як загального тимчасового обсягу, так і операційно-етапних доз уваги (в межах мікро фрагментів діяльності) [67]. У додатку А представлено таблицю основних уявлень про сутність уваги в психології XIX –XX століття.

Сучасні науковці визначають увагу як психофізіологічний процес або стан, що характеризує динамічні особливості пізнавальної діяльності, які виражаються в її зосередженні на доволі вузькій ділянці зовнішньої або внутрішньої в даний момент усвідомлюваної дійсності. Як зазначає Р. Немов, завдяки цьому стану відбувається концентрація психічних та фізичних сил людини на об'єкті уваги протягом певного періоду часу [53].

Т. Комарова, спираючись на визначення уваги в сучасній психологічній науці, виділяє дві головні ознаки уваги, які пов'язані між собою, але є не

тотожними – це *спрямованість* і *зосередженість* свідомості (психічної діяльності) на об'єкті. Під спрямованістю свідомості дослідниця розуміє прояв такої властивості уваги як вибірковість (або селективність відображення), яка диференціює свідомість на зону ясної свідомості (включає об'єкти, які завдяки спрямованості на них відображаються яскраво, точно, чітко) і зону неясної свідомості (невизначене, туманне відображення об'єктів). Зосередженість же виступає як заглибленість людини в діяльність, що призводить до відволікання від усього стороннього, як момент утримання спрямованості свідомості на значимому об'єкті.

Варто зазначити, що навіть здійснений в даному параграфі невеликий огляд підходів щодо визначення уваги свідчать про багатозначність досліджуваного феномену, який розглядається і як процес, і як властивість, і як стан. Коротко зупинимося на кожному із виділених значень.

Так, за думкою Т. Комарової, трактування *уваги як процесу* пов'язано з тим, що будь-яка діяльність, що супроводжується спрямованістю та зосередженістю на ній свідомості людини, розгортається в часі, а отже має початок і кінець. Вчена підіймає питання щодо синхронізації уваги та діяльності, наголошуючи, що «своєчасна активізація уваги, що збігається з початком діяльності та навіть дещо випереджає її, є обов'язковою для ефективної реалізації цілей діяльності людини» [59, с. 9]. У зв'язку з цим, виділяють: *передувагу* як стан підвищеної готовності до включення в діяльність; *процесуальну увагу*, що функціонує протягом здійснення діяльності. Розкриваючи зміст означених форм уваги, Т. Комарова зазначає, що передувага характеризується поступовим підвищенням інтенсивності зосередження в процесі підготовки до виконання діяльності та має дві межі: нижня позначає момент, коли існує первинне зосередження, тоді як верхня межа характеризується досягненням оптимальної інтенсивності уваги, що дозволяє почати основну діяльність. Вона триває дуже короткий час (близько 500 мілісекунд) і згодом або згасає, або змінюється на процесуальну увагу за

умови включення в діяльність. У процесуальній увазі виділяють три динамічні фази: 1) фазу висхідної уваги, що характеризується підвищенням зосередженості свідомості на об'єкті на момент початку інтелектуальних або практичних дій з ним (це період найбільшого продуктивного зосередження); 2) фазу позитивного зрушення уваги, для якої характерно швидке зростання заглибленості та стійкості уваги, що призводить до збільшення рівня зосередженості, високого темпу виконання завдання на тлі вираженої інтелектуальної активності, опосередкованої емоційними та вольовими компонентами особистості; 3) фазу спаду уваги (період швидкого зниження концентрації уваги та відволікання від діяльності на фоні послаблення інтелектуальної активності та вольової регуляції) [59].

Серед причин спаду уваги Т. Комарова називає стомлення, неуспіх діяльності, зниження мотивації досягнення, ефекти міжособистісної взаємодії, що пригнічують увагу – негативна зовнішня оцінка, образа тощо. Також дослідницею підкреслює, що в межах процесуальної уваги прийнято виділяти випереджаючу увагу, яка передбачає цілеспрямований пошук і відбір необхідної інформації, передбачення результатів діяльності, тобто бере участь в побудові моделі майбутнього дії та виборі способів здійснення означеної діяльності [59, с. 10].

Розгляд *уваги як стійкої властивості особистості* в психологічній науці зумовлено тим, що особистісні утворення (потреби, мотиви, цінності, ідеали, бажання, цілі) спрямовують і регулюють увагу людини, наповнюючи її особистісним сенсом. У зв'язку з цим увагу вважають похідною від властивостей особистості й одночасно опорною властивістю (впливає на формування інших властивостей), яка виявляється в діяльності та взаєминах людей як «уважність» – риса особистості, яка визначається системою ціннісних орієнтацій та спрямованістю людини (за В. Страховим).

Науковці виділяють дві форми прояву уважності – об'єктну та суб'єктну, які в людині поєднуються рівноцінно або на умовах переваги

однієї з форм. Об'єктна форма уважності, проявляючись у таких властивостях особистості як спостережливість, допитливість, діловитість, розкриває здатність людини помічати зміни до навколишньому середовищі, організувати та контролювати виконання предметної діяльності. Суб'єктна форма уважності має моральний зміст і виявляється у міжособистісних стосунках, у спілкуванні людей як спроможність розуміти психічний стан іншого. Вона передбачає ряд особистісних властивостей, що носять емпатійний характер – чуйність, розуміння настрою, бажання допомогти.

Дослідження вченими *уваги як психічного стану* зумовлено тим, що вона на відміну від пізнавальних процесів (сприйняття, пам'яті, мислення) не має свого особливого змісту та продукту. Однак увага невіддільна від них і проявляється через них, характеризуючи динаміку їх перебігу.

Залежно від співвідношення внутрішньої зосередженості з зовнішньою виразністю, Т. Комарова виділяє чотири стани уваги: дійсна уважність, дійсна неуважність, уявна уважність (симуляція уваги) та уявна неуважність, кожен з яких має об'єктивні та суб'єктивні прояви. Об'єктивні прояви уваги виявляються на різних рівнях діяльності людини: психофізіологічному (біоструми мозку, стан серцево-судинної системи, особливості дихання), м'язовому, руховому (макрорухи тіла, кінцівок, установчі рухи очей) та поведінковому (поза, міміка, жести, повороти і нахили голови). Серед суб'єктивних проявів дослідниця називає характеристики когнітивних змістів свідомості (ясність – неясність, чіткість – розпливчастість, жвавість – нерухомість); змістів афективної сфери (інтерес – його відсутність, здивування – байдужість); змістів вольової сфери (напруженість зусиль – відсутність напруженості, активність – пасивність) [59, с. 6-12]. Зазначені об'єктивні та суб'єктивні прояви в динаміці та сукупності в конкретному випадку утворюють різні структури станів, видів і властивостей уваги, як то: стан – пильності, концентрації, неуважності; види – довільну та мимовільну,

післядовільну увагу; властивості – здатність до розподілу, перемикання, утримання уваги тощо.

Звертаючись до феноменології уваги, варто підкреслити, що психологи її називають «монархом свідомості», оскільки вона організовує потік людських думок, переживань і дій, актуальних в даний момент часу. Це відбувається завдяки фокальній (фокусній) частині поточного досвіду людини, в якій об'єкти усвідомлюються ясно (помітно деталі), чітко (різко виділяються серед інших змістів свідомості), жваво (образи сприйняття та пам'яті зближуються, створюючи ефект ейдетизму), тоді як об'єкти периферії залишаються неясними, невиразними. Образи фокальної частини свідомості характеризуються дієвістю, вони забезпечують єдність і взаємозв'язок усіх актуальних усвідомлюваних процесів, емоційне забарвлення об'єктів уваги, регулюючи поведінку та діяльності людини (збільшують продуктивність, якість діяльності, забезпечують пильність її виконання) [59]. Зазначене свідчить, що фокус уваги відповідає свідомості й успішно працює лише з одним об'єктом в даний момент. Втім, передсвідомість (зона найближчої уваги) може контролювати в цей же момент $7 + (-) 2$ об'єктів шляхом їх швидкого переміщення в зону свідомості та назад. Вся інша безліч об'єктів підпорядкована підсвідомості (зоні далекої уваги). Схематично це зображено на рисунку 1.



Рис. 1 Схема зон уваги в свідомості (за Т.Комаровою).

Фізіологічним підґрунтям уваги (за вченням І. Павлова про орієнтувальний рефлекс і даними нейрофізіологічних досліджень) є виникнення осередків збудження в корі великих півкуль головного мозку під впливом подразнень різної інтенсивності, які індукують гальмівні процеси в інших ділянках кори, внаслідок чого людина нічого не помічає, окрім об'єкту уваги. О. Ухтомський такі осередки збудження називав домінантами, в той час як загальмовані, відносно слабші збудження – субдомінантними.

Звертаючись до розгляду основних видів уваги, варто зазначити, феноменологія уваги настільки велика, що поділ уваги на довільну та мимовільну не задовольнив науковців і змусив виділити декілька підвидів. Зокрема, в межах мимовільної уваги виокремлено вимушена і звична, а в межах довільної – вольова, вибікувальна (пов'язана з свідомим очікуванням появи того чи іншого об'єкту) та спонтанна (Дормишев Ю. Б., Романов В. Я., 1995).

Загальноприйнятою в психології є класифікація, де увагу поділяють: *за регуляцією* – мимовільна (пасивна), довільна (активна) та післядовільна (вторинна мимовільна); *за видом діяльності* – сенсорна (сприймання); інтелектуальна (мислення та пам'яті); моторна (рух); *за спрямованістю* – зовнішня та внутрішня.

Надаючи стисло характеристику кожному з означених видів уваги, слід наголосити, що вони не лише тісно пов'язані між собою, але й здатні переходити один в одний під впливом зовнішніх факторів і внутрішніх установок, потреб і цілей особистості. Зокрема, мимовільна увага, яка є найпростішим генетично первісним ступенем уваги в її історичному й індивідуальному розвитку, виникає незалежно від свідомих намірів особистості (без цілепокладання та вольового зусилля), а через фактори, що пов'язані з особливостями подразника, такі як: новизна, незвичність, інтенсивність впливу, контраст, відповідність потребам, інтерес, очікування відповідних вражень, загальна спрямованість.

На відміну від мимовільної, довільна увага спрямовується і підтримується свідомо поставленою метою та вольовим зусиллям. Вона відрізняється активним характером, складною структурою, зумовленою соціально виробленими засобами організації поведінки та передбачає вольову регуляцію з використанням спеціальних прийомів зосередження, підтримання, розподілу та переключення уваги [17]. Фактори довільної уваги зумовлені не стільки зовнішніми подразниками, скільки самим суб'єктом і структурою його діяльності, її цілями та завданнями. Тож головним збуджувачем її є усвідомлювані потреби, обов'язки, інтереси особистості, мета та засоби діяльності. Цікавим є те, що вплив цих факторів може носити непрямий характер, тобто, опосередковуватися свідомо поставленими цілями, що перетворюють інтереси на інтереси мети або інтереси результату діяльності. При цьому діяльність може не входити в коло інтересів людини, однак оскільки її виконання необхідне для вирішення поставленої мети, то вона стає цікавою у зв'язку з цією метою.

Обидва види уваги знаходяться в тісному співіснуванні з можливістю взаємопереходу. Зазвичай це відбувається на фоні змін в мотивації діяльності. Якщо долаючи труднощі під час довільного зосередження людина отримує результат, який її зацікавить, то виникає безпосередній інтерес до змісту діяльності, захоплення нею, під впливом якого змінюється увага – набуває рис мимовільного зосередження. В цьому випадку говорять про перехід довільної уваги у післядовільну (поняття введено М. Добриніним).

На думку С. Головіна, виникнення післядовільної уваги можливе не лише в результаті змін мотивації (перенесення мотиву на мету), а за умови розвитку операційно-технічної сторони діяльності в зв'язку з її автоматизацією, з переходом дій в операції. Акт післядовільної уваги характеризується зменшенням суб'єктивного відчуття втоми, зниженням психічної напруги при збереженні свідомої цілеспрямованості на рівні

довільної уваги, а також зростанням інтересу до діяльності, в наслідок чого вона стає більш тривалою та високопродуктивною [17].

На нашу думку, врахування означеного переходу мимовільної уваги в довільну і навпаки має колосальне значення для доцільної організації діяльності будь-якого напрямку, а навчальної особливо.

Зовнішня увага, до якої належить сенсорний та руховий вид уваги, спрямована на об'єкти зовнішнього світу та є необхідною умова його пізнання і перетворення. Вона виявляється у спостереженні предметів, явищ навколишньої дійсності та в їх відображенні свідомістю. Головні прояви зовнішньої уваги – це своєрідні рухи очей, голови, вирази обличчя (міміка та пантомімічні рухи), що свідчать про готовність виконувати потрібну дію. Зовнішня увага сприяє з сенсibilізації (збільшенню чутливості) всіх органів відчуттів, а також темпераменту, статичних і кінестетичних станів організму та його органів, що в свою чергу призводить до більш чіткого вибіркового сприймання, виокремлення елементів предметів та явищ. У зовнішній увазі виділяють стан зосередження на очікуваних предметах і явищах (сигналах до дії або рухів), який називають предсенсорною та предмоторною увагою.

Щодо внутрішньої уваги (якій відповідає інтелектуальна увага) варто зазначити, що вона звернена до аналізу об'єктів суб'єктивного світу людини – до аналізу діяльності психічних процесів, психічних органів і переживань. Вона яскраво виявляється під час роздумів, пригадувань і міркувань подумки та виступає необхідною умовою самопізнання і самовиховання. «Типовим прикладом внутрішньої уваги є занурення музиканта в образ виконуваного їм твору» [82, с.98].

Здатність уваги забезпечувати оптимальні умови для здійснення інших психічних процесів обумовлена певними її *функціями*, в числі яких психологи виділяють: *селективну*, що забезпечує активізацію потрібних і гальмування непотрібних в даний момент психологічних і фізіологічних процесів, сприяючи тим самим цілеспрямованому відбору значущих,

релевантних (відповідних потребам) впливів та ігноруванню інших (несуттєвих, побічних, конкуруючих); *прогностичну*, яка включає увагу в процес побудови програми майбутніх дій людини, адекватних актуальній і перспективній ситуаціям; *утримуючу*, що полягає у тривалому збереженні психічної активності на об'єкті або виді даної діяльності до завершення акту поведінки, пізнавальної діяльності, до досягнення мети; *контролюючу*, що виявляється в спрямованості як на оцінку загального результату діяльності, так і оцінку проміжних результатів її виконання [59, с. 13]. За твердженням Т. Комарової, вказані функції являють собою різні варіанти реалізації загальної регуляторної функції уваги, властивої їй як психічному феномену. Дослідниця наводить відомий вислів, що окремий скрипаль керує собою, втім як оркестр потребує диригента, вказуючи, що роль саме такого «диригента» повноправно належить увазі [59].

Отже, аналіз психологічної літератури дозволяє зробити висновок про те, що у рамках різних підходів психологи зосереджувалися на тих або інших проявах уваги: на вегетативних реакціях, селекції інформації, контролі за виконанням діяльності або стані свідомості. Тож увага є багатозначним психічним феноменом, жоден з проявів якого не дає про нього вичерпного уявлення. Тому ми погоджуємося з думкою Т. Комарової щодо доцільності розглядати увагу як складну ієрархічну систему, організуючим фактором якої є цілі діяльності людини [59]

Проте, незважаючи на відсутність єдиної загальноприйнятої наукової теорії уваги, існує ряд закономірностей і положень, в яких учені досягли консенсусу. На нашу думку, слід виділити такі, що характеризують увагу як:

- *складний психічний феномен*, що не існує поза процесів мислення, сприйняття, роботи пам'яті, руху, тобто самостійно;
- *прояв зв'язку свідомості й об'єкта* (що має для особистості стійку або ситуативну значущість), під час якого виявляється основні її ознаки – *зосередженість і спрямованість*;

- *характеристика динаміки* протікання пізнавальної діяльності;
- *прояв* спрямованості особистості – її інтересів, потреб, установок, цінностей;
- *прояв вибірковості*, що виявляється у зосередженості людини на об'єкті уваги та відволіканні від усього іншого;
- *фактор* збільшення продуктивності і якості діяльності, придбання знань і забезпечення пильності тощо.

Психологічні дослідження доводять, що увага відіграє надзвичайно важливу роль у діяльності, якою займається людина та у житті в цілому. Не є винятком і музично-виконавська діяльність. У багатьох проаналізованих нами праць музично-психологічного напрямку (Ю. Цагареллі, Л. Бочкар'єв, В. Петрушин, М. Жижина та ін.) уміння зосереджувати увагу й утримувати її протягом тривалого часу визначається неодмінним компонентом оптимального концертного стану музиканта-виконавця. Виконавська увага в них характеризується як «робочий стан» свідомості музиканта. Вона тісно пов'язана з іншими психічними процесами і, оскільки не має власного продукту, може проявлятися лише безпосередньо в ході музично-виконавської діяльності. Зокрема, алгоритм переведення програми розумових уявлень (що містяться в свідомості) в технічний апарат музиканта розгортається за допомогою волі виконавця, яка через контролюючу діяльність уваги активізує процеси мислення, пам'яті й уяви. Означене вольове зосередження уваги дозволяє виконавцю переводити внутрішній (розумовий) план дій у зовнішній (реальне звучання інструменту).

Відомі представники творчих професій (музиканти, актори, режисери, художники) неодноразово підкреслювали той факт, що увага є необхідною передумовою творчої роботи. Зокрема, К. Станіславський називав увагу центром людської творчості, творчість – повною зосередженістю духовної та фізичної природи, а поняття таланту він пов'язував із подовженим періодом уваги. Даний вислів наводить на думку про неоцінену роль уваги та її

властивостей в творчій діяльності музиканта. Зазначене вимагає окреслення основних властивостей виконавської уваги, їх місця та значення в повсякденній роботі та концертній діяльності музиканта.

Виконавська увага музиканта беззаперечно є довільною, яка в силу «захопленості» наміченими виконавськими завданнями доволі легко переходить в післядовільну. Їй притаманні всі властивості, що супроводжують будь-який акт людської уваги. Разом з тим, у дослідженні Ю. Цагареллі в межах розгляду питання сценічної уваги музиканта зазначено, що деякі властивості уваги набувають професійну специфічність. До них психолог відносить обсяг сфери сценічної уваги (за К. Станіславським – кола). Сценічну увагу ж Ю. Цагареллі трактує як зосередженість музиканта-виконавця під час втілення інтерпретації на різних об'єктах, пов'язаних з процесом виконання [82].

У дослідженні Д. Юника, де увага визначається необхідним психологічним компонентом плідного творчого процесу будь-якої діяльності, підкреслено, що свідомій регуляції в процесі музично-виконавської діяльності баяніста підлягають такі її властивості як: концентрація, розподіл, обсяг і переключення, натомість стійкість і коливання, які також властиві виконавському процесу, свідомо не регулюються [88, с.6-7]. Очевидно науковець має на увазі доведений багатьма експериментальними дослідженнями факт про відсутність повної стійкості уваги априорі. Це зумовлено мимовільними *коливаннями* уваги, періоди яких зазвичай сягають від 2-3 секунд до 12 секунд максимум.

Стійкість виконавської уваги музиканта характеризується часом, протягом якого він здатен працювати над виконавським завданням, не відволікаючись від нього, тобто вона є необхідною умовою продуктивного виконання завдання. Дана властивість має безпосередній зв'язок із рівнем зацікавленості та цілеспрямованості виконавця.

На думку А. Бірмак, щоб домогтися стійкості уваги, художня та технічна робота піаніста має будуватися за принципом включення нових завдань і різноманітності методів [5]. Даний принцип базований на психологічному положенні про відволікання уваги за відсутності нових вражень в об'єкті уваги. З цього приводу згадаємо вислів психолога С. Рубінштейна про те, що зосередження уваги – це не зупинка думок в одній точці, а рух в єдиному напрямку.

Подібне твердження щодо стійкості виконавської уваги піаніста знаходимо у С. Савшинського, який переконливо свідчить, що «стійкість не повинна бути застиглою ... вона повинна поєднуватися з рухливістю, тобто зі здатністю переміщати фокус уваги з одного боку явища, що спостерігається, на інший, з однієї якості на інші» [62, с. 227]. Тож для виконавця важливо бути не тільки «відключеним» від навколишнього, а в першу чергу спостерігати, бачити, чути та відчувати найтонші зміни в об'єкті уваги, уникаючи одноманітності та монотонності під час роботи.

Саме у відсутності стійкості уваги, що призводить до легкості відволікання на сторонні думки та подразники В. Петрушин вбачає найпершу причину проблем у виконанні. На його думку такі параметри уваги виконавця як стійкість, розподіл і переключення тісно пов'язані як із індивідуальними особливостями організації нервової системи людини (темпераментом, рівнем розвитку вольових якостей, типологічними особливостями), її здібностями, так і з досвідом, ступенем тренуваності в даному виді діяльності. Відповідно до цього автор наголошує, що особи з сильною нервовою системою, яка позначається витривалістю нервових клітин, спроможні до тривалого збереження інтенсивності уваги, тобто стійкості. Побічні подразники для них є лише додатковим стимулюючим фактором посилення уваги. Серед факторів, що сприяють стійкості уваги незалежно від особливостей нервової системи автор називає: інтерес до матеріалу, його зв'язок з потребами; розуміння та труднощі виконуваної

діяльності, комфортні умови виконання діяльності та психічний стан особистості [57].

Ступінь зосередженості під час концертного виступу або репетиційної роботи забезпечує *концентрація* уваги, яка пов'язана з його стійкістю та залежить від таких же умов, що визначають останню. Концентрація – це утримання уваги на об'єкті, прояв інтенсивності зв'язку з ним. Основний її показник – це фокус, в якому зібрана психічна або свідома діяльність. Дану властивість вдало описує Н. Голубовська в статті «Робота піаніста» з книги «Діалоги. Вибрані статті», наголошуючи, що будь-яка робота повинна мати єдиний напрямок уваги, який фізично не можна розпорошувати. «Знати центр своєї уваги – основна умова роботи» [18]. На думку авторки це означає роботу над окремими відрізками твору, де під час зосередження на кожному з них вирішується одне завдання. Однак при цьому необхідне чітке розуміння того, над чим проводиться робота в даний момент і яке місце даний відрізок відіграє в цілому. Тому центр уваги (за Н. Голубовською) не повинен бути завжди тільки певною точкою та мати однаковий обсяг. Зважаючи на це, авторка надає перевагу комплексності, стверджуючи, що ми спрямовуємо увагу на певну єдність, яка може бути представлена цілим комплексом. Називаючи увагу основним важелем роботи піаніста, вона підкреслює, що його головне завдання полягає в збільшенні комплексу, який є одиницею виконавської уваги та набуття вміння мислити цілісно, поступово розширюючи центр уваги [18].

Торкаючись питань виконавської уваги, А. Бірмак наголошувала, що «художня робота над музичним твором – фразування, звук, педаль – все вимагає довільної *концентрованої* уваги. Без неї неможливий ані аналіз технічних прийомів, ані «діагноз» власних помилок у грі» [5, с.48].

Неодноразово в своїх працях Г. Ципін підкреслював методичну недоречність і невиправданість педагогічного підходу, в якому «фокус уваги педагогів – піаністів, скрипалів, вокалістів і т. д. концентрується переважно

на тому, що безпосередньо пов'язано з переживанням виконуваної музики, її прямим емоційним осягненням, і в значно меншій мірі на тому, що пов'язано з процесами її розуміння, інтелектуального осмислення» [83, с.139]. Абсолютно погоджуючись з висловленою автором позицією, відмітимо, що важливо притримуватись балансу, який чітко відображує відомий принцип фортепіанного навчання – принцип єдності емоційного та раціонального.

Ступінь концентрації уваги не є постійною величиною, тож з плином часу він зазнає змін (підвищується або знижується) – це викликає *коливання* уваги. Саме тому здатність до концентрації за думкою Д. Кірнарської, є однією з головних складністю, що вимагає постійної напруги, безперервного «включення» учня в процес занять, обумовленого конкретністю музично-виконавського завдання, що веде до активізації уваги та слухової концентрації учня [30].

Проте поруч із цим існує так званий «феномен повного поглинання діяльністю». Американський дослідник Міхай Чіксентміхайі, що займався даною проблемою, таким феноменом вважає стан творчого натхнення, медитації, екстазу тощо. Досліджуючи діяльність художників, скульпторів, танцюристів, скелелазів, композиторів, хірургів, шахістів, спортсменів, науковців він констатував, що характерним для цього стану є багатогодинне самозабуття та захоплена праця над об'єктом уваги, отримання бажаного результату з подальшим знеціненням свого творіння (приміром, відкладення в дальній кут майстерні без спроб продажу або показу картини або партитури). Дослідником з'ясовано, що мотивами подібних випадків є не винагорода чи заробіток, не соціальне визнання чи потреба в самоактуалізації, а сама діяльність, точніше – сукупність свідомих переживань, що виникають в ході цієї діяльності (особливого роду насолода від процесу творіння), яка отримала назву аутотелічного досвіду (несе мету в самому собі). Позначаючи аутотелічний досвід М. Чіксентміхайі використовував словосполучення «стан потоку», виділивши серед його рис:

злиття дії й усвідомлення; зосередженість уваги на обмеженому полі стимулів; втрата Его або вихід за його межі; почуття влади та компетентності; ясність цілей та швидкість зворотного зв'язку; тривале фокусування уваги, що не потребує зусиль [86].

Цікавим є підхід автора щодо розуміння уваги як психічної енергії, яка цілком підвладна людині. На його думку як людина її витрачає, які думки, почуття, спогади пропускає в свідомість, визначає її особистісний розвиток. Дослідник вважає, що переживання радості («стан потоку») досягається тільки в результаті спеціальної концентрації уваги, яка стає можливою тому, що посиленість завдання дозволяє чітко сформулювати цілі та негайно отримати зворотній зв'язок. Заняття, що приносять радість, дозволяють людині відчувати контроль над своїми діями й одночасно змінюють сприйняття плину часу – години праці видаються хвилинами і навпаки. Саме тому М. Чіксентміхайі вважає, що дефіцит уваги, надмірно розвинена рефлексія й егоцентризм перешкоджають як ефективному навчанню, особистісному зростанню, так і здатності відчувати стан потоку – справжнє задоволення від своєї діяльності [86].

Кількісним показником однорідних елементів, які охоплює увагу одночасно, є її *обсяг*. Як відомо, К. Станіславський означеній властивості надавав особливого значення в акторській роботі, виокремлюючи мале коло уваги (надзвичайне зосередження на творчому акті з ігноруванням присутності глядацького залу), середнє (розширення меж уваги з включенням і нього присутніх партнерів по сцені) та велике (охоплює все навколишнє, включаючи глядача). Говорячи про них в контексті музично-виконавської діяльності, А. Бірмак рекомендує педагогічний прийом – вимкнення всього навколишнього з поля уваги – перевірений в багаторічній педагогічній практиці. На її думку він підсилює концентрацію, допомагає заглибитися в гру, стимулює творчу налаштованість, позбавляє від панічного хвилювання та сприяє виробленню зосередженості у виконанні. Сутність

вказаного прийому в тому, щоб у період домашньої роботи уявляти себе з інструментом ніби в замкнутому колі, за межами якого нікого та нічого не існує. Робота в межах середнього кола, за переконанням А. Бірмак, допомагає музикантові-виконавцю в ансамблевій грі або грі з оркестром – дозволяє йому стежити за діями своїх партнерів та одночасно вимкнути з поля уваги публіку в залі. Дослідниця також стверджує, що не дивлячись на негативний стресогенний чинник діяльності в межах великого кола уваги, вона може проходити і за сприятливих умов. Це відбувається в разі виникнення між виконавцем і слухачами особливого контакту, при якому артист відчуває напруженість слухацької уваги, що, в свою чергу, стимулює емоційний підйом виконавця поряд із творчим хвилюванням [5, с.49].

Поняття «обсяг уваги» співзвучний з поняттям «обсяг сприйняття» і з цим корелюється те, що увага може бути вузькою або широкою. Зокрема в працях А. Щапова наголошується, що увага може бути вузькою (сприйняття поточної інтонації і передбачення наступної) і більш широкою (сприйняття цілісної структури музичного твору). Подібну думку у Н. Любомудрової, де виконавська увага виділена в обов'язкову складову музичних здібностей, без якої повноцінне виконавство неможливо. Авторка пов'язує досліджуваний феномен з музичною пам'яттю учня та розуміє його як особливу зосередженість і вміння охоплювати виконання як би одним актом волевиявлення. «Виконавська увага повинна володіти потрібною в кожному випадку протяжністю та не упускати в той же час жодної деталі виконуваного» [17, с.15]. Це перегукується з думкою В. Петрушина про те, що «увага кваліфікованого виконавця охоплює і весь твір у цілому, і кожен найменшу деталь» [57, с. 127]. Зазначимо, що визначальною особливістю є те, що обсяг практично не піддається регулюванню при навчанні та тренуванні.

З обсягом уваги пов'язані дві інші її властивості – *розподіл* і *переключення*. Здатність розподілити увагу одночасно на кілька об'єктів по

суті являє собою обсяг з необмеженим полем. Говорячи про рухливі властивості уваги С. Савшинський підкреслював, що піаністу доводиться стежити одночасно як за звучанням музики, так і за її виконанням, тобто він повинен чути інтонації, тембральне забарвлення, голосоведіння й у той же час – стежити за рухами обох рук, аплікатурою, педалізацією. Педагог-музикант наголошував, що здатність до такої «багатопланової» уваги дається лише в результаті тривалого виховання, основи якого мають бути закладені ще на першій стадії піаністичного зростання [62].

Піаністу незмінно доводиться розподіляти увагу, тобто в полі зору мати те, що є актуальним в даний момент, одночасно здійснюючи при цьому контроль і за іншими діями, – наголошує А. Бірмак. Труднощі з розподілом уваги, як стверджує В. Петрушин, є однією з причин неухважного виконання, які яскраво виявляються при виконанні п'єс поліфонічного складу, що вимагають «розшарування» уваги. Запобіганню цьому слугує часткова автоматизація ігрових рухів, що дозволяє думкам забігати наперед, передбачаючи можливі труднощі та засоби їх запобігання. Адже науково доведено, що одночасне виконання двох дій можливо лише за умови автоматизації однієї з них, з цих причин неможливо розподіляти увагу між діями, які потребують участі одних і тих же аналізаторів. Тож саме автоматизація моторних дій дозволяє увазі піаніста під час виконання твору рухатися за опорними точками, контролюючи початок пасажу, закінчення фрази, баланс мелодійної лінії з іншими елементами фактури, чистоту зміни гармонічних співзвучь педаллю.

Також під час автоматизованих ігрових рухів виконавець має можливість використовувати ще одну важливу властивість уваги – переключення, що виявляється в гнучкості уваги, здатності до швидкого вимкнення з одних установок і включення в інші, відповідні новим умовам. По-суті, здатність до переключення (повного або неповного) є зворотною стороною розподілу уваги та полягає у навмисному її переведенні з одного

об'єкта на інший. В ході досліджень було з'ясовано, що переключення уваги може відбуватися досить швидко – протягом 0,2-0,3 секунди. Дана властивість уваги для піаніста дуже важлива, оскільки дозволяє йому швидко здійснювати перехід від одного образу до іншого, орієнтуватися при миттєвій зміні фактури в творі, заздалегідь готуючи апарат до незручного повороту або стрибка, одним словом, контролювати різні елементи музично-виконавської діяльності.

Переключення уваги належить до числа добре тренованих якостей. Іноді його плутають із неуважністю, в основі якої лежить *відволікання* уваги – мимовільне переміщення її з одного на інший об'єкт, яке виникає при дії сторонніх (зовнішніх або внутрішніх) подразників на людину, зайняту в цей момент будь-якою діяльністю [11].

Усі вищеперераховані властивості уваги, будучи функціональною єдністю, частково суперечать одна одній, тобто інтенсивний розвиток однієї з них майже завжди послаблює функції іншої. Зважаючи на це, піаністу варто спиратися на розуміння того, які саме властивості уваги є найнеобхіднішими на конкретному етапі музично-виконавського процесу.

Узагальнення феноменології уваги та основних підходів щодо її визначення дало можливість дійти наступного розуміння: *виконавська увага – це складний психічний феномен, що спрямовує та супроводжує пізнавальні процеси музиканта-виконавця, відображуючи динаміку їх перебігу на різних етапах роботи над музичним твором, і виявляється в зосередженості упродовж пошуку, деталізації та реалізації власної виконавсько-інтерпретаційної концепції*. Організуючим фактором досліджуваного феномену є цілі музично-виконавської діяльності музиканта, а результатом його активності – збільшення продуктивності останньої.

Варто зазначити, що в психологічній науці не існує чітко визначеної структури досліджуваного феномена. Це зумовлено, з одного боку, надзвичайно високою концептуальною невизначеністю самого поняття

«увага» та великою кількістю експериментальних моделей уваги когнітивної психології (модель фільтрації Бродбента, модель подільника Трейсман, модель доречності Дойча-Нормана), а з іншого – тим, що «увага досліджується в тісному зв'язку з вихідними сенсорно-перцептивними рівнями організації психічних процесів, ... і з усіма проміжними рівнями організації психічних явищ, що розташовуються між вихідними сенсорно-перцептивними процесами та свідомістю як інтегральною психічною структурою» [8]. Тобто, вона є наскрізним психічним процесом.

В. Страхов зазначає, що увага має синтетичну організацію (структуру), яка об'єднує у собі певний комплекс психічних процесів свого структурного наповнення відповідно до специфіки об'єкта зосередження, розв'язуваної задачі, особистісного чинника та інших обставин. Варто зазначити, що темпоральна концепція В. Страхова, що базована на виявленні часової організації й урівноважені складових уваги як показників функціонального оптимуму, покладена в основу багатьох сучасних досліджень. Зокрема, її прибічницею є сучасний російський психолог М. Жижина, дослідження якої присвячено виконавській увазі студентів-музикантів. У межах питання темпоральності дослідниця виділяє «контурні» форми уваги – передувагу та післяопераційну увагу, зазначаючи, що ці фазово-стадіальні стани мають жорстку прив'язку до діяльнісних етапів. Зокрема, передувага зберігає попередню спрямованість, нейтральність, перехідний стан, що згодом трансформується у власне ділову увагу, а точніше тріаду уваги (емоційну, вольову, інтелектуальну уваги), включену в структуру виконавської уваги. Крім цього авторка виділяє вторинну передувагу, яка актуалізується в діяльності в моменти перемикання або зміни діяльнісних операцій в межах єдиної і цілісної зайнятості. Післяопераційна увага також розглядається М. Жижиною в двох темпоральних проявах – як оперативна післяопераційна увага (виявляються безпосередньо після завершення концертного виступу) і як дистанційно-часова відставленність (звернення до виступу як у відносно

невеликому терміні проходження часу, так і більшому дистанціюванні, причому багаторазово). Дослідниця виділяє «самоспрямовану» увагу, яка в змістовому плані перегукується з післяопераційною. Виділені видові характеристики уваги існують у діалектиці їх переплетення та поетапно-ситуативній пріоритетності [22].

Ми повністю погоджуємося з позицією авторки щодо творчої орієнтації виконавської уваги, яка виявляється в зосередженості на створенні художнього образу твору та втіленні його психологічного змісту. Вагомою для нас також є думка М. Жижині про те, що виконавська увага за сферу свого застосування має безпосередньо процес виконання, який підпорядкований розв'язанню певної творчої задачі, тим самим регулюючи стійкий самоконтроль музиканта за процесом виконання.

Серед українських дослідників, що є прибічниками означеної темпоральної концепції, варто відмітити З. Софроній. Вона характеризує виконавську увагу майбутніх учителів музики як цілісну регульовану систему ситуативно-пріоритетних проявів модифікаційної варіантності емоційної, вольової, логічної, творчої, ансамблевої, саморегулюючої характеристик уваги у діалектичній єдності з передумовою, операційною та післяопераційною її складовими, що забезпечує оптимальне функціонування виконавської уваги. Цінною для нашого дослідження є обґрунтована З. Софроній компонентна структура виконавської уваги майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. На її думку вона утворюється з мотиваційно-спрямовуючого, виконавсько-оцінного та регулятивно-діяльнісного компонентів, які у своїй взаємодії забезпечують активну спрямованість студентів, їх зосередженість й готовність до саморегуляції в процесі виконавської диригентсько-хорової діяльності [66].

Подібне розуміння поняття виконавської уваги знаходимо в дослідженні М. Петренко та Н. Бережної. У визначенні динаміки виконавської уваги майбутнього вчителя музики вони спираються на основні

характеристики її проявів, що охоплюють увесь фазово-стадіальний стан уваги у процесі виконання хорового твору – від психологічної готовності та безпосереднього виконання твору– до результатів виконання твору. У зв'язку з цим, дослідниці виділяють 3 домінуючі форми виконавської уваги студентів у процесі хорового співу, які забезпечують її динаміку: передувагу, операційну увагу та післяопераційну увагу [27].

Втім, в сучасній музично-педагогічній науці існує інший підхід до структурного визначення уваги. Приміром, в дослідженні С. Міколінської, присвяченому методиці формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики, структура даного феномену виступає як єдність властивостей уваги – концентрації, стійкості, вибіркості, розподілу, переключення, обсягу. Слухова увага в дослідженні розглядається як процес та результат налаштування на сприймання музичних явищ, що виявляється у здатності до зосередження на їх звучанні та художньо-змістовній сутності. [50, с.7].

У визначенні компонентної структури виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва ми спиралися на принцип взаємодії свідомості та діяльності, виведений представниками діяльнісного підходу М. Добриніним, Ф. Гоноболіним. Фундаментального значення набули для нас наступні гіпотези В. Романова та Дормашева (1993): 1) явища уваги відображають види й особливості організації діяльності, стійкі особливості якої можна співвідносити з видами уваги; 2) увага – є актом, спрямованим на функціонально-фізіологічну систему діяльності, яку будує суб'єкт уваги в кожному конкретному випадку відповідно до умов діяльності. Вагомим підґрунтям в межах вирішуваного нами завдання також стали дослідження Ю. Гіппенрейтер, в яких наголошується на необхідності багаторівневого (з боку свідомості, діяльності та фізіологічних процесів) вивчення уваги як феноменального та продуктивного прояву роботи ведучого рівня організації діяльності, що може бути зрозумілим лише завдяки аналізу даної діяльності. Під організацією діяльності дослідниця розуміє структуру механізму

діяльності як функціонального органу або функціонально-фізіологічної системи.

Однозначно визначальними для нас стали методичні розробки відомих педагогів-піаністів, в яких доведено, що виконавська увага регулюється завдяки чіткості поставлених цілей і завдань в залежності від етапів музично-виконавського процесу, а підтримується зовнішніми та внутрішніми умовами даної діяльності (Л. Баренбойм, А. Бірмак, Н. Голубовська, Й. Гофман, Г. Коган, Н. Любомудрова, С. Савшинський та ін.).

Обґрунтовуючи структурні компоненти виконавської уваги, ми також враховували як моменти, що пов'язані суто з концертним виконанням твору, так і ті, що залежать від щоденної роботи уваги музиканта в процесі опрацювання музичного твору. Адже від уваги залежить усвідомленість роботи в цілому: від усвідомлення емоційно-художнього змісту та будови твору, довільного запам'ятовування тексту, роботи «по частинам» (аналітична стадія) до концептуального «збирання» твору (синтезуюча стадія).

Отже, враховуючи вищевказане, можна припустити, що в структурному аспекті виконавська увага віддзеркалює будову музично-виконавського процесу у всіх його стадіальних проявах. Зазначене надає підстави розглядати досліджуваний феномен у вигляді п'яťох взаємопов'язаних компонентів: *потребово-орієнтаційного, емоційно-сензитивного, пізнавально-діяльнісного, контрольного-регулятивного та рефлексійно-оцінного.*

Виділення **потребово-орієнтаційного компоненту** зумовлене вибіркоким характером уваги як психічного процесу, а також її спрямовуючою дією та тісним зв'язком з мотиваційною сферою людини. Адже лише людині з широкими стійкими інтересами та потребами підвладна натхненна творча праця, громадська активність. Спрямованість студента на усвідомлення можливостей майбутньої професії викликатиме стійкий

інтерес, позитивне ставлення до здійснення подальшої професійної діяльності, а отже буде сприяти підтриманню оптимального стану зосередженості під час реалізації особистісного сенсу музично-виконавської діяльності. В свою чергу встановлення особистісного сенсу буде сприяти подальшому перетворенню діяльності, впливаючи на установки особистості щодо якості, продуктивності та відповідальності.

Науково обґрунтовано, що зрушення в потребово-мотиваційній сфері ведуть до зміни на поведінковому рівні, підвищують працездатність, активність, значно впливають на чіткість бачення мети та шляхів її досягнення майбутнім фахівцем. Безперечно, в даному процесі значна роль належить ціннісним орієнтаціям, які виявляються в меті, ідеалах, інтересах та інших властивостях особистості. Через систему ціннісних орієнтацій можна судити про змістову сторону спрямованості особистості, її ставлення до інших, світу загалом. У структурі людської діяльності вони тісно переплетені з пізнавальною та вольовою складовими, відповідно, стає можливим розуміння ступеню зосередженості й інтенсивності спрямування уваги особи.

Зокрема, відповідаючи на виникле в ході дослідження питання за допомогою яких чинників людина здатна підтримувати своє вольове зусилля та вольове напруження, пов'язане з зосередженням на об'єкті діяльності, М. Чаркова переконливо доводить, що ним може виступати лише мотиваційний чинник, який уявляється дослідниці як той чи інший мотив концентрації свідомості на предметі або будь-якому виді діяльності. «Джерелом вищої уваги є мотив, і довільну увагу можна було б назвати мотивованою увагою», – зазначає М. Чаркова [84, с. 15]. Варто зазначити, що в дослідженнях В. Леонтьєва окремо виділено відповідні функції мотиву, що забезпечують актуалізацію уваги, серед яких – цілемоделююча, змістоутворююча та селективна функції.

Аналізуючи діалектичний зв'язок уваги та мотивації, М. Жижина формулює наступні висновки: зацікавленість в здійсненні наміченої мети

сприяє скороченню часу, необхідного для включення в роботу, а також стимулює увагу протягом всього заняття; позитивна мотивація сприяє стійкості та продуктивності зосередження, зменшуючи кількість відволікання; наявність внутрішньої позитивної мотивації розширює сферу зосередження уваги; максимальний інтерес до роботи оживляє увагу і веде до підвищення її концентрації, сприяє цілеспрямованому регулюванню уваги, а також призводить до поглибленого та систематичного характеру самостійних занять; позитивне зрушення у мотиваційній сфері неминуче веде до позитивного зрушення в динаміці уваги [22, с. 55]. Дослідниця підкреслює, що з одного боку мотивація впливає на перебудову та корекцію спрямованості уваги згідно поставленої мети, а з іншого – саме увага сприяє перегляду цілей та способів їх досягнень, тобто відбувається взаємозбагачення обидвох складових діади «мотивація-увага».

Мотиви досягнення успіху, прагнення до самореалізації та саморозвитку відіграють особливу роль у становленні музиканта-виконавця. На думку В. Білоус, мотивація «збуджує енергію музиканта, спрямовує його зусилля на досягнення визначеної мети, зумовлює вибіркочну концентрацію уваги на істотні подразники (при одночасному зниженні вразливості на несуттєві), породжує конкретні реакції чи послідовність і тривалість виконання певних дій» [6, с. 215].

Відмітимо, що мотивація залежить від атракційності (цінності) обраної мети – при її низькому рівні мета буде майже недосяжною. Втім, якщо мету оцінено як атракційну, то зростатиме можливість її досягнення.

Виконавець, що досяг позитивних результатів, має високу вірогідність повторити їх знову. Однак впевненість у досягненні мети можуть суттєво знизити мотивацію через зменшення задоволення від успіху. Крім того, якщо музикант в ситуації цілковитої впевненості у перемозі зазнає невдачу, то неминучим буде набуття відчуття пригніченості, нікчемності. Найбільшої

інтенсивності мотивація набуває за умови наявності однакових за силою мотивів досягнення успіху й уникнення поразок [6].

Підсумовуючи сказане, варто уточнити, що виділений потребово-орієнтаційний компонент виконавської уваги спрямований на усвідомлення: власних мотивів, ціннісних орієнтирів щодо музично-виконавської діяльності та значущості фортепіанної підготовки відносно опанування майбутньої професії.

Виокремлення *емоційно-сензитивного компонента* зумовлюється тісним зв'язком емоцій з усіма психічними процесами та їхнім впливом на характер виконання музичного твору. Відомо, наскільки легше знаходяться рішення для складних музично-виконавських завдань і долаються технічні труднощі, якщо цьому сприяє емоційне захоплення, і навпаки – як гальмується подолання їх при байдужому ставленні студента до власної виконавської творчості.

Дані останніх років експериментальних досліджень, метою яких став пошук нейрофізіологічних механізмів зв'язку уваги й емоцій, свідчать, що позитивні емоції значно впливають на заглибленість людини в будь-яку діяльність. Ученим вдалося визначити особливий механізм в нейронах, який відповідає за перемикання уваги людини на те, що пробуджує в ній найпотужніші й найяскравіші емоції. Результати експериментів підтверджують, що увагу людини приваблює насамперед те, що викликає в ній почуття. І саме від сили цього емоційного відгуку залежить ступінь напруженості людської уваги [28]. «Позитивні емоції спонукають до діяльності, мобілізують волю, енергію, сприяють зосередженості думки», – стверджує А. Бірмак [5]. На її думку, вони активізують діяльність різних систем організму, в тому числі слухове, зорове та рухове сприймання й уявлення, що веде до виникнення в корі великих півкуль певного стану, названого А. Ухтомським домінантою. В роботі музиканта в моменти творчого підйому, емоційного напруження виникає цей особливий стан –

творча доміната. Наявність такої творчої домінанти А. Бірмак вважає саме тим вирішальним фактором, від якого залежить свідомість, увага, зосередженість і підвищення активності організму, що є додатковою допомогою в досягненні успіху виконуваної діяльності. «Музикантам-виконавцям добре знайомий стан, коли завдяки творчій домінанті у виконанні з'являються яскравість, переконливість; піаністичний апарат ніби знаходить крила – всі технічні труднощі виконуються з легкістю, підкоряючись одному – натхненню» – пише вона [5, с. 15]. Натхнення А. Бірмак вважає саме тією творчою домінантою, яка, залишаючи міцні сліди в центральній нервовій системі, здатна відтворюватися знову і знову при повторенні умов і подразників, що її викликали. Зазначимо, що даний принцип був покладено в основу методу «фізичних дій» С. Станіславського, винайденого для довільного відтворення емоцій та створення сценічного самопочуття артиста.

Також для нас вагомою є думка В. Медушевського з приводу біологічного сенсу емоцій, який «полягає не тільки в оцінці, але й у миттєвій підготовці аналізаторів, сприйняття, мислення, фізіологічних процесів, м'язового апарату до дії в даній ситуації» [48, с. 61].

В емоційній сфері музиканта-виконавця крім відомих властивостей суттєве значення має лабільність почуттів, яку розуміють як швидку та легку зміну переживань музиканта. Моменти виникнення та розвитку переживань у виконавця підпорядковуються емоційному змісту музичного твору. Це вказує на ще одну специфічну для емоційної сфери музиканта властивість почуттів – динамічність переживань, яка характеризує швидкість виникнення та згасання почуттів, викликаних емоційним змістом твору [6].

Зважаючи на це, емоційно-сензитивний компонент виконавської уваги спрямований на забезпечення сенсibiliзації сприймання музичної інформації («слухаю» – «чую») та лабільність переживань майбутнього вчителя музики.

Звертаючись до *пізнавально-діяльнісного компоненту* варто наголосити, що його виокремлення базується на незаперечному теоретичному та перевіреному практикою положенні, що музичне виконавство є синтетичним видом діяльності, який поєднує роботу зорової, слухової, тактильної та кінестетичної систем, впливаючи на складні процеси сприйняття, мислення, пам'яті, уваги уяви. Вона характеризується складною знаковою опосередкованістю – нотним текстом, що є музичною мовою та концентратом всієї музичної культури.

За думкою сучасних науковців В. Петухова та Т. Зеленкової головною психологічною особливістю музично-виконавської діяльності виступає її дворівнева будова, що віддзеркалює відповідні види образного узагальнення. Зокрема, формальний рівень (або операціональний) відповідає сукупності знань, умінь і навичок, необхідних для матеріального втілення нотного запису на музичному інструменті. Він припускає наявність цілісного образу, що забезпечує когнітивно-емоційну та рухову орієнтацію у виконанні нотного тексту. «Такий образ є певним аналогом «когнітивної карти» або «схеми дії» за Ж. Піаже, розуміння якого відбувається за допомогою швидкої внутрішньої концентрації та координації послідовного сприйняття та рухів. Однак образ на цьому рівні – лише «ресерт», що обслуговує руховий акт, і для справжнього музиканта його наявність є необхідною, але далеко не достатньою» – підкреслюють автори [58, с. 20]. На відміну від формального, творчий рівень відповідає за якісно нове прочитання авторського тексту та виконання його з опорою на особисте бачення виконавця.

У зв'язку з вищезначеним, варто згадати концепцію В. Медушевського про два способи творчої діяльності, перший з яких полягає в розпізнаванні, в той час як другий – у розумінні [48].

У процесі роботи над фортепіанним твором перший спосіб відображує стадію визначення структури, форми та зовнішніх характеристик, візуального ряду, фактурних особливостей музичного тексту. Другий спосіб

ототожнюється з розумінням художнього сенсу, ідейного змісту музичного твору, конкретизацією виконавського завдання, знаходженням засобів, що реалізують виконавський образ. Зазначені способи є необхідними складовими елементами інтерпретаційної роботи музиканта, результатами якої стає складання власної інтерпретаційно-особистісної концепції музичного твору. Зважаючи на це, стає зрозумілим наскільки важливо педагогу-музиканту захопити студента цим процесом.

У праці «Апология тексту» І. Земцовського яскраво розкривається дослідницький, творчий та науковий аспекти роботи з текстом. Автор зазначає, що вона передбачає не лише інтерпретацію, а, перш за все, таке вживання в текст, який є аналітичним поверненням тексту в контекст. Тобто власне аналіз тексту дозволяє вийти за його кордони – в ту культуру і до тих людей, які його створили, до їх психології та ментальності, до їх свідомості та несвідомого, до їх світогляду та світовідчуття [26, с. 102].

Як відомо, з перших років навчання учня привчають уважно вслухатися в зміст музики, в якість звуку, стежити за точністю ритму, конкретністю фразування, чистотою педалізації, не кажучи вже про правильність тексту. Це відіграє вирішальну роль у набутті в майбутньому художньо-інтерпретаційного досвіду. Згодом, в студентські роки навчання, пошук засобів втілення графічної інформації, обумовленої характерним позатекстовим змістом, в акустичну форму, визначення співвідношення знаків нотного письма з питаннями авторського почерку, історичного стилю, національних особливостей твору набуває все більшого усвідомлення, вимагаючи посиленого зосередження уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва на різних елементах художньої мови.

Така кропітка робота над різними художніми елементами музичної мови неможлива без довірливої, концентрованої уваги виконавця, яка, з іншого боку, уможлиблює й аналіз технічних прийомів, і «діагноз» власних помилок у грі. Як зазначає А. Каузова : «Шлях художніх пошуків тісно

пов'язаний з виконавською самореалізацією музиканта, яка в процесі копійки та наполегливої технологічної роботи пов'язує воєдино його розум, почуття та волю, загострює увагу, розвиває здібності самоконтролю, удосконалює виконавську майстерність» [29]. Тобто на стадії технічного оволодіння музичним твором значення роботи уваги в рази зростає, оскільки вона забезпечує якість і результативність функціонування всієї когнітивної сфери особистості – міцність і вибірковість пам'яті, спрямованість і продуктивність мисленнєвої діяльності тощо. Приміром, під час заучування нотного тексту увага виступає як фактор, здатний утримувати потрібну інформацію в короткочасній та оперативній пам'яті та як умова переведення інформації, що запам'ятовується в сховище довготривалої пам'яті. Говорячи про мислення, варто підкреслити, що увага виступає обов'язковим чинником винайдення вірного розуміння та вирішення виконавського завдання.

Спираючись на вищевикладене, можна припустити, що означений нами пізнавально-діяльнісний компонент виконавської уваги зумовлює уважність в ході пізнання та тлумачення та нотного тексту, активну зосередженість під час технічного опрацювання твору й утвердження творчої виконавської концепції.

Наступний *контрольно-регулятивний компонент* виконавської уваги визначено на основі взаємозалежності уваги та волі. Прояв волі в діяльності музиканта-виконавця прийнято розглядати в двох аспектах – як необхідну якість виконавця та як обов'язкову умову його праці. Вольова природа людини зумовлює поведінку артиста на естраді. О. Глазунов говорив, що він цінує тих виконавців, хто на естраді виявляє винахідливість і волю, продовжуючи грати та не демонструючи реакції на власні помилки або втрату тексту. Він вбачав у цьому артистичну волю.

Воля є необхідним елементом у творчій концертній та в щоденній «домашній» роботі кожного музиканта. Завдяки волі виконавець здатен подолати надмірне хвилювання під час виступу і, незважаючи на певні

втрати, дограти твір до кінця, не опустивши руки. Також завдяки вольовим зусиллям він підвищує контроль за виконанням, безперервно «слідкує» за звуковим потоком, коригуючи його відповідно до уявного звукового ідеалу, тобто здійснює контроль і регуляцію власних виконавських дій.

До того ж вольова організованість набуває особливого сенсу у період набуття технічних навичок під час виснажливої роботи над окремими пасажами, технічно складними місцями твору. Як зазначає А. Бірмак, піаніст весь час має контролювати ступінь напруження та свободи в своєму ігровому апараті. Здійснення постійної свідомої регулятивної роботи в цьому напрямку є «передумовою щодо вироблення автоматичного контролера, який набуває важливого значення в самому виконанні, звільняючи увагу піаніста від спостереження за руховим процесом» [5, с. 16].

Доволі часто поряд із терміном «виконавська увага» використовують терміни «слухова увага» або «слуховий контроль». Ми поділяємо думку В. Петрушина, що слід розрізняти увагу та контроль, оскільки увага передбачає існування образу самої дії, на основі якого відбувається управління нею. А контроль, як розгорнута дія, сам вимагає довільної уваги. Однак, як зазначає психолог, контроль стає увагою в тому випадку, коли досягає рівня ідеальної скороченої автоматизованої дії, в якій увага вже виступає як автоматизована дія контролю [57, с. 118].

Звертаючись до психологічного механізму діади «контроль-увага», варто згадати теорію П. Я. Гальперіна, згідно якої увага передбачає існування уявного зразку виконуваної дії, який вимагає постійного звірення досягнутого результату із ним. Як правило, уявний зразок має форму схеми поетапного виконання дій або розгорнутої картини структури результату, яка згодом запам'ятовується та перетворюється в розумове уявлення (відбувається зближення дії з контролем). По мірі автоматизації психічної дії схема її виконання з уявлення обертається в динамічний стереотип, тобто скорочується до «нервової моделі», яка залишається в пам'яті людини

(відбувається поєднання дії та контролю). Саме ця «нервова модель» контролю і є тим, що психологи називають увагою.

Широко користуючись терміном інтеріоризація, П. Гальперін вважає, що в більшості випадків контроль за психічною діяльністю відбувається настільки автоматично, що людина не усвідомлює його, а бачить лише готовий результат у вигляді поліпшення своєї діяльності.

Вагомою для нас є наукові доводи О. Федорович та О. Тихонової щодо етапів формування процесу контролю за інтелектуальною діяльністю в процесі набуття будь-якої нової навички або уміння. Дослідниці зазначають, що у складній системі дій (як то гра на музичному інструменті) контроль відбувається поетапно: від супроводження дій (запізнювальний контроль) через їх освоєння (супроводжувальний контроль) до автоматизації (випереджальний контроль). На першому етапі контроль сам по собі вимагає уваги і здатний тим самим послаблювати її. В процесі автоматизації контроль вивільняє увагу і практично зливається з ним. На їхню думку саме випереджальний автоматизований контроль (або випереджаюча увага, антиціпація) необхідний у всіх видах музично-виконавської діяльності, оскільки «забезпечує безперервність взаємозв'язку команд, що подаються центральною нервовою системою, і їх виконання периферійними органами» [89]. Тобто руки здійснять потрібні рухи, а пальці торкнуться потрібних клавіш тільки в тоді, коли мозок наперед вже розвідав майбутні дії та віддав команду їх виконувати. Цей механізм яскраво простежується в процесі читання незнайомого музичного тексту з аркуша. Досвідчені концертмейстери свідчать, що «голова» має випереджати дії рук на три-чотири такти, в іншому випадку – будуть виникати зупинки, які є недоліком не техніки виконавця або вміння «бачити ноти», а саме недоліком уваги.

Випереджального контролю потребує також гра напам'ять, де робота уваги залежить від ступеня усвідомленості під час його вивчення та видів пам'яті, які були задіяні в означеному процесі. Так, аналізуючи причини

зупинок у грі, О. Федорович та О. Тихонова зазначають, що за умови вивчення тексту за допомогою конструктивно-логічної пам'яті зупинка можлива в результаті деякого запізнення уваги. «Це не забування тексту, а зупинка, необхідна для відновлення відстані між «головою» та руками», після встановлення якої виконавець неодмінно продовжить гру далі [78]. Натомість, у випадку вивчення тексту з допомогою слухомоторної пам'яті (без опори на випереджальну увагу), поновлення гри в разі зупинки буде неможливе.

Зазначене дозволяє розуміти контрольню-регулятивний компонент виконавської уваги як такий, що забезпечує вольову саморегуляцію психоемоційного стану (передконцертного, сценічного) та стійкий контроль під час звукового втілення художньо-образного сенсу музичного твору.

Виділений *рефлексійно-оцінювальний компонент* виконавської уваги відповідає внутрішній (самоспрямованій за М. Жижиною) увазі – як процесу самопізнання й самовідчуття, осмислення індивідуумом власної діяльності, аналізу власних психічних станів і процесів, що включає оцінку музично-виконавських ситуацій і дій, пошук адекватних прийомів рішення завдань.

Досліджуючи проблему розвитку музично-виконавської майстерності як формування вищої психічної функції, В. Петухов і Т. Зеленкова Т.В підкреслюють, що вона є свідомою за організацією та довільною за способом здійснення, «причому довільність виконавської майстерності полягає не лише в здатності власне виконання, а й в рефлексії та дерефлексії (погляд на себе з боку іншого) в процесі гри на інструменті» [58].

Під рефлексією (від лат. *reflexio* – звернення назад) розуміють здатність суб'єкта оцінювати свої вроджені форми психічної активності, співвідносити з ними факти перцепції та висновки міркувань [43, с. 19]. В основі механізму дії рефлексії покладено принцип зворотного зв'язку, який проявляється на різних рівнях саморегуляції індивіда – від нейрофізіологічного до особистісного [43, с. 27]. Завдяки рефлексивним діям формується новий

стиль мислення майбутнього фахівця, який передбачає розвиненість «самості» студента – його самооцінки, самокорекції і самоаналізу методів роботи над музичними творами, самопроекування, самопізнання через розуміння та відтворення художнього образу, саморегуляції емоційних станів та інтелектуального контролю як на сцені так і на репетиційному етапі.

Відомо, що рефлексивне ставлення людини до власної діяльності є однією з найважливіших умов більш глибокого її усвідомлення, критичного аналізу та конструктивного удосконалення. Рефлексія майбутнього вчителя музичного мистецтва спрямована на самопізнання й осмислення ним власних дій, станів. Вона виражена діалектичною єдністю свідомості у вигляді одночасного існування об'єкту рефлексії («Я-виконавець») та її суб'єкту («Я-контролер»). Від ступеня сформованості рефлексії залежить ступінь адекватності самооцінки майбутнього фахівця, на основі якої формується адекватна «Я-концепція». На важливості цього зв'язку, що проявляється в адекватності, стійкості, критичності, наголошував С. Савшинський. За переконанням педагога, самооцінка та самоконтроль – не легке завдання і навіть зрілі артисти не позбавлені ані необґрунтованої переоцінки свого виступу, ані несправедливої недооцінки його [62].

Отже, рефлексійно-оцінювальний компонент виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва спонукає до зосередженого самоаналізу виступу, оцінки позитивних сторін виконання та вияву моментів невдач як основи для подальшого самовдосконалення.

Схематично компонентну структуру виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва представлено на Рисунку 2.

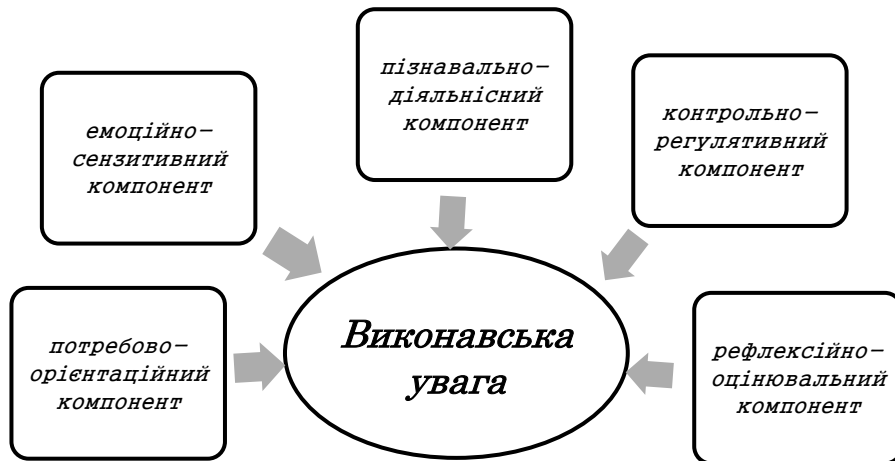


Рисунок 2. Компонентна структура виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва

Підсумовуючи, хочемо наголосити, що поділ виконавської уваги на структурні компоненти є умовним, але він дозволяє виявити наявність її характерних проявів на різних етапах музично-виконавського процесу, загальна картина яких буде свідчити про стан сформованості досліджуваного феномена майбутнього фахівця. Кожен з визначених компонентів виконавської уваги має своє змістове наповнення та функціональне навантаження та лише в комплексному поєднанні, цілісному функціонуванні вищезначені компоненти здатні утворити феномен виконавської уваги.

Висновки до 1 розділу

Дослідження теоретичних основ формування виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє зробити ряд висновків :

У розділі здійснено огляд існуючих фізіологічних, психологічних, педагогічних концепцій уваги та аналіз стану розробленості проблеми формування виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва в сучасній науковій літературі. З'ясовано, що в теперішній час в психологічній

науці не існує єдиної думки з приводу уваги як феномена психічної діяльності. Однак численні визначення уваги свідчать про єдине трактування психологами її як складного психічного феномена, що не існує самотійно (поза пізнавальних процесів), який проявляється у зв'язку свідомості й об'єкта, під час якого виявляється основні її ознаки – вибірковість, зосередженість і спрямованість.

Зазначено, що в педагогічній науці дана ідея отримала продовження у вигляді дослідження уваги (або її похідних – уважності, спостережливості) як одного з факторів збільшення продуктивності навчання, досягнення високих навчальних результатів.

Виявлено, що увазі в музичному мистецтві належить визначальне місце, оскільки вона є необхідною умовою ефективного перебігу всіх процесів емоційної, інтелектуальної та рухової активності музиканта-виконавця.

На основі аналізу досліджень обраної проблеми в галузі музичної психології окреслено єдину позицію науковців стосовно специфіки здійснення музично-виконавської діяльності, яка потребує від музиканта розвинених атенційних здібностей (від англ. *attention* – увага), умінь розподіляти свою увагу на декілька об'єктів (музичний образ, технічні складнощі твору, реакцію слухачів, поведінкові моменти, особливості інструменту), від ступеня розвитку яких залежить ясність сприйняття, швидкість мислення, контроль дій музиканта-виконавця.

Визначено сутність і зміст виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва, проаналізовано яким чином кожна з її класифікованих властивостей (стійкість, концентрація, обсяг, розподіл, переключення) та видів виявляється в музично-виконавській діяльності піаніста.

Узагальнення феноменології уваги та основних підходів щодо визначення виконавської уваги дозволили дійти наступного розуміння основного поняття дослідження: **виконавська увага майбутнього вчителя**

музичного мистецтва – це складний психічний феномен, що спрямовує та супроводжує пізнавальні процеси музиканта-виконавця, відображуючи динаміку їх перебігу на різних етапах роботи над музичним твором, і виявляється в зосередженості упродовж пошуку, деталізації та реалізації власної виконавсько-інтерпретаційної концепції.

Обґрунтовано компонентну структуру виконавської уваги на основі принципу взаємодії свідомості та діяльності, виведеного представниками діяльнісного підходу. Визначено наступні структурні компоненти: потребово-орієнтаційний, емоційно-сензитивний, пізнавально-діяльнісний, контрольно-регулятивний та рефлексійно-оцінний компоненти.

Список використаних джерел до 1 розділу

1. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / А.Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1978. – 288 с. – (3-е дополнительное).
2. Баренбойм Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л. А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1969. – 288с.
3. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию / Л. А. Баренбойм. – 2-е изд., доп. – Л. : Сов. композитор, 1979. – 352 с.
4. Беговатова М.А. Система исполнительского процесса музыканта духовика [Електронний ресурс] / М.А. Беговатова // Вестник МГУКИ. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-ispolnitelskogo-protsessu-muzykanta-duhovika>.
5. Бирмак А. О художественной технике пианиста / А. Бирмак. – Л. : Музыка, 1973. – 138 с.
6. Білоус В. П. Мотиви музичної діяльності і їх значення у формуванні майстерності музиканта // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури. Збірник наукових праць. Вип. XI. Ч.2. / В. П. Білоус. – К., 2003. – С. 210-219

7. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарёв. – М.: «Институт психологии РАН», 1997. – 352.
8. Веккер Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов [Электронный ресурс] / Л. М. Веккер. – М. : Смысл. – 1998. – Режим доступа до ресурсу: <http://psylib.org.ua/books/vekk101/txt20.htm>.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – 5-те вид. – К., Ірпінь : Перун, 2005
10. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания [Электронный ресурс] / Б. М. Величковский. – Режим доступа до ресурсу: https://platona.net/load/knigi_po_filosofii/kognitivnye_nauki/velichkovskij_b_m_kognitivnaja_nauka_osnovy_psikhologii_poznaniya_v_2_t_t_2_2006/17-1-0-1992
11. Винославська О. В. Психологія / О.В. Винославська, О.А. Бреусенко-Кузнецов, В.Л. Зливков та ін. – К. : ІНКОС, 2005 – 352 с.
12. Вицинский А.В. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. Психологический анализ / А. В. Вицинский. – М.: Классика-XXI, 2003. – 100 с.
13. Гальперин П.Я., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии / П.Я. Гальперин , С.Н.Карпова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 118 с.
14. Гельвецій К. А. Про людину, її розумові здібності та її виховання / К.А. Гельвецій. Перекл. з французької Валер'яна Підмогильного. – К. : Основи, 1994. – 416 с.
15. Гинзбург Л.С. О работе над музыкальным произведением / Л.С. Гинзбург. – М. : Музыка, 1981. – 143 с.
16. Гиппенрейтер Ю.Б. Деятельность и внимание [Электронный ресурс] / Ю.Б. Гиппенрейтер. – Режим доступа до ресурсу: http://old.virtualcoglab.ru/html/YuBG_1.html
17. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. –

- Минск: Харвест, 1998. – 976 с.
18. Голубовская Н. И. О музыкальном исполнительстве / Н. И. Голубовская. – Л. : Музыка, 1985. – 143 с.
 19. Гофман Й. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / Й. Гофман. – М. : Музгиз, 1961. – 192 с.
 20. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Деятельность и внимание [Электронный ресурс] / Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов. – Режим доступа: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1805.html>
 21. Етимологічний словник української мови: У 7 т. / Редкол. О. С. Мельничук (голов. ред.) та ін. — К.: Наук. думка, 1983–. Т. 6 / Уклад.: Г. П. Півторак та ін. – 2012. – 568 с.
 22. Жижина М. В. Психолого-педагогические условия и факторы формирования исполнительского внимания музыканта / М. В. Жижина. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2002. – 138 с.
 23. Загальна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Либідь, 2005. – 464 с.
 24. Занюк С. С. Психологія мотивації / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
 25. Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності майбутніх учителів музики / Б. А. Брилін, А. В. Козир // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 1.31. – С. 11-18. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2010_1.31_4
 26. Земцовский И. Апология текста / И. Земцовский // Музыкальная академия. – 2002. – № 4. – С. 100-110.
 27. Зміст виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі хорового співу [Електронний ресурс] / М.Б. Петренко, Н.О. Бережна // Актуальні питання мистецької освіти та виховання. –

2013. – Вип. 2. – С. 176-185. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmov_2013_2_16
28. Как связаны между собой эмоции и внимание в мозге? [Электронный ресурс]. – Режим доступу : <http://globalscience.ru/article/read/20466/>
29. Каузова А. Исполнительская деятельность учителя музыки. Теория музыкального образования: приложения / А. Каузова, Э. Абдуллин, Е. Николаева. – М. : Академия, 2004. С. 261–270.
30. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – М. : Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
31. Коган Г.М. Работа пианиста / Г.М. Коган. – М.: Классика-XXI, 2004. – 204 с.
32. Коган Г.М. У врат мастерства / Г. М. Коган ; послесл. М. Дзюбенко. – М. : Классика-XXI, 2004. – 135 с.
33. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология / И.А. Колесникова, Е. В. Титова. — М.: Академия, 2005. — 256 с.
34. Корто А. Рациональные принципы фортепианной техники / А. Корто. – М. : Музыка, 1966, 108 с.
35. Корчак Я. Избранные педагогические произведения / Я. Корчак. – М. : Просвещение, 1966. – 469 с.
36. Котова Л. М. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Л. М. Котова – К., 2001. – 28 с.
37. Кравков С. В. Очерк психологии / С. В. Кравков. – М., 1925 – 182 с.
38. Крюкова В.В. Музыкальная педагогика / В. В. Крюкова. – Ростов-на-Дону, 2002. – 288 с.
39. Курбатов. М. Н. Несколько слов о художественном исполнении на фортепиано / М. Н. Курбатов. – М. : Вильде, 1899. – 83 с.

40. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. :Смысл: Академия, 2004. – 352 с.
41. Либерман Е.Я. Работа над фортепианной техникой / Е.Я. Либерман. – М. :Классика –XXI, 2014. – 148 с.
42. Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом / Е. Либерман. – М. : Планета музыки, 2018. – 240 с.
43. Лидак Л. В. Рефлексия как условие формирования Я-концепции и самосознания учителя [Электронный ресурс] / Л. В. Лидак. – Режим доступа до ресурсу : https://pglu.ru/upload/iblock/812/uch_2008_x_00022.pdf
44. Любомудрова Н. А. Методика обучения игре на фортепиано: учеб. пособие / Н. А. 2. Любомудрова. – М., 1982. – 143 с.
45. Майкапар С. М. Как работать на рояле / С. М. Майкапар. – Л.: Музгиз, 1963. – 32с.
46. Маркова А. К. Психологический анализ труда учителя [Электронный ресурс] / А.К. Маркова. – Режим доступа: <https://psy.wikireading.ru/6332>
47. Мартинсен К. А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / К. А. Мартинсен. – М. : Музыка ,1966 – 220с.
48. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки– М. : Музыка, 1976. – 254 с.
49. Мельник О. П. Формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / О. П. Мельник. – Київ, 2012. – 221 с.
50. Миколінська С. І. Методика формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / С. І. Миколінська – К., 2013. – 22 с.

- 51.Милич Б. Е. Воспитание ученика – пианиста / Б. Е. Милич. – М.: Кифара, 2002. – 183 с.
- 52.Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепьянной игры / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музгиз, 1958. – 320с.
- 53.Немов Р.С. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 688 с. – (Книга 1).
- 54.Общетеоретические подходы к исследованию внимания [Электронный ресурс]. – Режим доступа до ресурсу: <https://libsib.ru/obschaya-psichologiya/vnimanie/obscheteoreticheskie-podchodi-k-issledovaniiu-vnimaniya>
- 55.Овсянкина Г. П. Музыкальная психология / Г. П. Овсянкина. – С.-П. : Союз художников, 2007. – 240 с.
- 56.Перельман Н. Е. В классе рояля. Короткие рассуждения / Н. Е. Перельман. – М. : Классика-XXI, 2016. – 160 с.
- 57.Петрушин В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – М.: Академический проект, Трикта, 2008. – 400с.
- 58.Петухов В.В., Зеленкова Т.В. Развитие музыкально-исполнительского мастерства как формирование высшей психической функции //Вопросы психологии. – 2001. - № 6. - С. 17 - 26.
- 59.Психология внимания / Авт.-сост. Т. К. Комарова. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 124 с.
- 60.Психология музыкальной деятельности: Теория и практика / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; Под ред. Г.М. Цыпина. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.
- 61.Савченко Л. И. Пианист-концертмейстер в вокально-фортепианном ансамбле [Электронный ресурс] / Л. И. Савченко. – Режим доступа: http://colledg70.ru/p/sa/document/konz_ansam.pdf
- 62.Савшинский С. И. Пианист и его работа / С. И. Савшинский. – М.: Классика-XXI, 2002. – 244 с.

63. Савшинский С. И. Режим и гигиена работы пианиста / С. И. Савшинский. – Л. : Советский композитор, 1963. – 120 с.
64. Слостенин В.А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2013. – 576 с.
65. Сливко С. А. Формування музично-слухацької активності студентів мистецьких спеціальностей у процесі інструментально-виконавської підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / С. Сливко. – К., 2013. – 20 с.
66. Софроній З. В. Методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «теорія та методика музичного навчання» / З. В. Софроній. – К., 2013. – 22 с.
67. Соціалізація уваги. Опосередованість і произвольність уваги. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://konspekta.net/lek-12863.html>.
68. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К. : Советская школа, 1971. – 244 с.
69. Сюй Фейфей. Особливості формування виконавської уваги майбутнього учителя музики в процесі фортепіанної підготовки / Сюй Фейфей // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14 Теорія і методика мистецької освіти : Зб. наук. праць. – Вип. 22 (27). – Частина 1. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2017. – С. 146-150.
70. Сюй Фейфей. Структурна організація виконавської уваги майбутнього вчителя музики / Сюй Фейфей // Педагогічні науки : зб. наук. праць : Випуск LXXXIII. – Том 2. – Херсон : «Гельветика», 2018. – С. 67-72.
71. Сюй Фейфей. Формування виконавської уваги майбутнього вчителя музики у світлі сучасних науково-педагогічних досліджень / О. Мельник, Сюй Фейфей // Збірник наукових праць Уманського

- державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол.ред.: М. Т. Мартинюк]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. – В. 2. – С. 201-209.
72. Сюй Фейфей. Формування виконавської уваги майбутнього вчителя музики як психолого-педагогічна проблема / Сюй Фейфей // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. *Серія 14* Теорія і методика мистецької освіти : Зб. наук. праць. – Вип. 23 (28).– К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2017. – С. 68-72.
73. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста / Е.М. Тимакин. – М.: Музыка, 2009. – 176 с.
74. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки // Психологические исследования. М., 1966.
75. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 6. [Электронный ресурс] / К.Д. Ушинский. – Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t6_1949/go,2;fs,1/
76. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство / С.Е. Фейнберг. – М. : Музыка, 1969. – 608 с.
77. Феноменология внимания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://helpiks.org/3-45377.html>
78. Феодорович Е.Н., Тихонова Е.В. Основы музыкальной психологии / Е.Н. Феодорович, Е.В. Тихонова. – М. : Директ-медиа, 2014. — 279 с.
79. Фіцула М.М. Педагогіка [Електронний ресурс] / М.М. Фіцула. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/1841041334972/pedagogika/struktura_diyalnosti_vchitelya_navchalnomu_protsezi#956
80. Хайбуллина Р. Ф. Исполнительская деятельность учителя музыки как феномен педагогической коммуникации [Электронный ресурс] / Р. Ф. Хайбуллина. – Режим доступа: <https://research-journal.org/pedagogy/ispolnitelskaya-deyatelnost-uchitelya-muzyki-kak-fenomen-pedagogicheskoy-kommunikacii>

- 81.Харламов И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
- 82.Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Учебн. пособие / Ю. А. Цагарелли. – С-Пб. : Композитор, 2008. – 212 с.
- 83.Цыпин Г. Музыкант и его работа /Г. Цыпин. – М. : Советский композитор, 1988. – 384 с.
- 84.Чаркова Марина Никитична. Мотивационный фактор когнитивного развития личности Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук.Пермь – 2002, 40 с.
- 85.Черняк В. Д. Риторика [Электронный ресурс] / В. Д. Черняк. – Режим доступа: http://stud.com.ua/45805/ritorika/priyomi_privertannya_uvagi
- 86.Чіксентміхайі М. Потік: Психологія оптимального переживання [Електронний ресурс] / Міхай Чіксентміхайі. – Режим доступу до ресурсу: <http://samoosvita.in.ua/mihaj-chiksentmihaji-potik-psyhologiya-optymalnogo-perezhyvannya/>].
- 87.Щапов А. П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище / А. П. Щапов. – М.: Классика - XXI, 2004 – 175 с.
88. Юник Д.Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у вузах музично -педагогічної спеціальності: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1993. – 17 с.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ УВАГИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

Матеріали підрозділу 2.1. присвячені висвітленню особливостей формування виконавської уваги студентів в різних курсах фортепіанної підготовки. Виконавську увагу піаніста автор трактує як невід'ємну складову музично-виконавського процесу, що дозволяє йому не лише окреслити алгоритм розгортання останнього, а й визначити роль і місце виконавської уваги в ньому. Автор підкреслює необхідність формування виконавської уваги у майбутніх фахівців як однієї з умов успішності їхньої подальшої професійної діяльності.

У підрозділі 2.2. обґрунтовано організаційно-методичну модель формування виконавської уваги майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки, що містить мету, наукові підходи та принципи, педагогічні умови, етапи підготовки, методи та форми роботи, а також прогнозований педагогічний результат. Автором підкреслено необхідність організації навчання з орієнтацією на усвідомлення й активне засвоєння студентами інформації щодо функцій, механізмів дії та властивостей уваги в діяльності піаніста-виконавця.

2.1. Фортепіанна підготовка як середовище ефективного формування виконавської уваги майбутнього вчителя музики

Фортепіанна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва у сучасному ЗВО педагогічного спрямування забезпечується низкою музично-виконавських дисциплін. Серед них: основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, додатковий музичний інструмент та ін. Кожна із них спрямована на набуття виконавцем досвіду діяльності відповідно до

поставленої мети та специфічних рис самої дисципліни. Поряд із цим, на заняттях з означених дисциплін вирішуються завдання, що мають спільну (глобальну) мету щодо розвитку музично-творчих, технічних, інтелектуальних здібностей студента та навичок самостійної роботи над музичним твором. Завдяки такому поєднанню вузьких (притаманних окремій дисципліні) та загальних (притаманних взагалі навчанню гри на фортепіано) музично-виконавських цілей фортепіанна підготовка справляє полівекторний вплив на становлення музично-виконавської майстерності студента, забезпечуючи на гідному рівні самореалізацію майбутнього фахівця як виконавця в подальшій професійній діяльності.

Основною метою інструментально-виконавської (фортепіанної) підготовки майбутніх фахівців є навчання їх вільному володінню музичним інструментом (фортепіано). Головними завданнями означеної підготовки окреслено: художньо-виконавчий розвиток студентів; формування музично-педагогічної майстерності; накопичення виконавського «багажу» для проведення всіх видів музично-виховної та музично-просвітницької роботи; оволодіння методикою викладання фортепіано у загальноосвітніх закладах; виховання творчих здібностей майбутніх учителів тощо [39]. Навчання в класі фортепіано сприяє опануванню студентами умінь: виразно виконувати музичні твори; відбирати необхідні музичні приклади для проведення музично-просвітницьких заходів; надавати образні словесні пояснення до зразків музичного мистецтва; самостійно опрацьовувати фортепіанні твори різних епох, стилів, жанрів; підбирати на слух мелодії й акомпанемент; читати з аркуша музичні твори тощо.

Структура навчання з фортепіано, за Н. Гуральник, містить наступні компоненти: теоретичний, методичний, практичний (реалізується в ході індивідуальних аудиторних занять) та самостійна робота (реалізується в конкретних завданнях для самостійного опанування в поза аудиторних заняттях) [21].

Слід зазначити, що фортепіанна підготовка, пронизуючи весь період навчання студентів на музично-педагогічному факультеті, закладає міцні основи виконавської майстерності, що успішно реалізуються в сольному виконавстві, концертмейстерській, вокальній, диригентсько-хоровій, музично-теоретичній діяльності. Тож вона є необхідною складовою фахової підготовки студента, що криє в собі великі можливості професійно-творчого зростання студента-музиканта. Г. Ципін підкреслює, що «недостатньо лише констатувати сприятливі можливості фортепіанної педагогіки для всебічного та інтенсивного розвитку учнів-музикантів. Суть у тому, щоб використати ці можливості, розкрити їх з вичерпною повнотою» [68, с. 9].

На думку І. Глазунової, майбутні вчителі музичного мистецтва повинні чітко уявляти роль фортепіанного виконавства, знати специфіку використання інструменту в музичному вихованні школярів різного віку [39].

Ми повністю розділяємо думку О. Щербініної, яка, аналізуючи поточний стан фортепіанної підготовки на мистецьких факультетах, наголошує на необхідності кардинального перегляду теоретичних і методичних основ фортепіанного навчання у вищій школі. Вчена підкреслює, що обсяг знань на початку нового тисячоліття в рази збільшився, що зумовлює пріоритетність самостійного опанування теоретичного матеріалу, актуалізує проблему самоосвіти, самовдосконалення та розвитку творчого мислення. Визначальним моментом у пошуку ефективних технологій в галузі фортепіанної педагогіки авторка вважає усвідомлення мети фортепіанного навчання, яка впливає на зміст і засоби фортепіанної підготовки. Вона акцентує увагу на значущості розвитку найважливішого компонента професійної майстерності музиканта – умінні інтерпретувати, «матеріально втілювати художній смисл музичних творів» [73, с. 125]. «У закладах музичної освіти визначальна роль належить виконавським дисциплінам, що забезпечують один з найважливіших аспектів професійної підготовки музиканта-педагога – формування інтерпретаторських умінь виконавця.

Важливим аспектом становлення виконавського досвіду є формування фонду теоретичних знань і методичних напрацювань у сфері інструментального виконавства» – , зазначає авторка [73, с.120].

Звертаючись до проблеми особливостей формування виконавської уваги студентів в процесі фортепіанної підготовки, варто освітити специфіку виконавської діяльності, етапність розгортання (стадіальність) усього музично-виконавського процесу, що дозволить детально висвітлити характерні прояви досліджуваного феномену на кожному з них та в означеній діяльності загалом.

Оскільки одним із основних завдань фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є удосконалення різних видів музично-виконавської діяльності, то слід ретельніше розкрити сутність категорії «виконавська діяльність», а також супутніх їй – «музичне виконавство», «виконавське мистецтво», «музично-виконавський процес».

Виконавська діяльність у науково-методичній літературі визначається як: самостійний вид художньої творчості, цілковито повноцінний та рівноцінний композиторській творчості (М. Коган, Л. Мазель); результат логіки художнього мислення виконавця, що проявляється у розкритті своєрідності, стилістичних і композиційних особливостях, розвитку емоційно-образного змісту музичного твору (Г. Нейгауз); донесення до слухача у найбільш правдивій, ясній та художньо-досконалій формі сенс музичного твору через майстерність, творче натхнення та художню уяву виконавця (О. Гольденвейзер); діалектична триєдність – внутрішньо слухового уявлення інтерпретатора (звуковий прообраз), рухово-моторного втілення прообразу на клавіатурі та реального звучання інструменту, контрольованого і коректованого слухом (Г. Ципін); процес розгортання інтонаційного змісту музичного твору (А. Малінковська); абстрактний, ідеальний, відносно самостійний суб'єкт, вторинний за сутністю, специфічною ознакою якого є інтерпретація (Є. Гуренко); повноцінний вид

художньої творчості, особливості якої зумовлені рівнем сформованості особистісних якостей виконавця, специфікою художньо-творчої діяльності та суспільною значущістю виду мистецтва (Л. Гусейнова); комунікативна дія, здійснювана з метою передачі художньо-сислової інформації з використанням музично-виконавських засобів (Р. Хайбулліна) тощо.

У музичній енциклопедії під редакцією Ю. Келдиша «виконання музичне» трактується як творчий процес відтворення музичного твору засобами виконавської майстерності [41]. У ній же знаходимо думку щодо діалектичної єдності музичного твору та його виконання, яка розкривається в тому, що музичний твір об'єктивно існує у вигляді нотного запису та своє реальне звучання він знаходить лише в процесі виконання, художньої інтерпретації.

Очевидно, що єдиною залишається позиція авторів щодо виконавської діяльності як триєдиної динамічної системи з наступними складовими: творчість композитора – творчість інтерпретатора-виконавця – співтворчість слухача. Як зазначає з цього приводу О. Віцинський, музично-виконавська, зокрема фортепіанна творчість є необхідною посередньою ланкою між композитором і слухачем, ланкою, без якої неможливе власне існування музичного мистецтва [16]. Центральним моментом означеної діяльності, на його думку, є концерт, в якому публічне виконання програми, складеної з низки музичних творів, підпорядковано вимогам точної передачі авторського тексту, здійснюється напам'ять шляхом складно координованих рухів (на основі попередньої автоматизації) пальців обох рук [16].

Згадуючи свого педагога, О. Віцинський наголошує, що музичне виконання К. Ігумнов визначав як живу розповідь, в якій всі ланки перебувають у взаємодії, взаємовпливі одна на одну. При цьому він підкреслював, що «звичайно, мало розповідати, потрібно, щоб розповідь була цікавою та змістовною» [16, с. 173].

Отже, музично-виконавська діяльність носить двобічний характер: з одного боку вона спрямована на пізнання емоційно-образного змісту твору виконавцем, а з іншого – здійснює цілеспрямований вплив на слухача. Тобто музичний твір «оживає» лише завдяки акту виконавської діяльності, де виконавець є зв'язуючою ланкою між композитором і слухачем. Торкаючись даного питання, Б. Асаф'єв розглядав виконавство як «провідник композитора в середовище слухачів» [6].

Незаперечним фактом є те, що виконавська діяльність – це активний творчий акт, що відображує світосприйняття артиста-виконавця, його художнє «Я» та відношення до виконуваного твору, який в свою чергу здатен впливати на широкі маси людей.

Л. Гінзбург сутність виконавського мистецтва вбачав у глибокому осягненні виконавцем художнього змісту твору, його провідної ідеї, образів, форми, драматургії як в художньому тлумаченні, так і в процесі творчого втілення. Вчений підкреслював, що правильніше та доречніше передає сенс музично-виконавського процесу терміни «творче тлумачення» або «художня інтерпретація», ніж «виконавство». Тому він радив при застосуванні ствердженого в практиці терміну «виконавство» завжди мати на увазі творчу природу виконавського мистецтва [17]. Підіймаючи проблему об'єктивного та суб'єктивного в музичному виконавстві, Л. Гінзбург зазначав, що у виконавській діяльності відбувається нашаровування об'єктивно існуючих в художньому творі особливостей творчого стилю композитора та власних індивідуальних рис творчого стилю виконавця. На його думку, «пізнання та втілення об'єктивної дійсності в мистецтві відбувається в суб'єктивній формі, зумовленій сприйняттям і подальшим творчим відтворенням, що відповідає поглядам даної окремої особистості» (виконавця) [17, с. 13].

Подібної думки дотримується Л. Бочкарьов, розуміючи під виконавською творчістю не лише акт втілення композиторського задуму, але й створення власної виконавської трактовки. Автор зазначає, що з позиції

психології виконавську діяльність зазвичай розглядають у двох аспектах: перший – в плані роботи над музичним твором, підготовки до публічного виступу, другий – як процес творчості на естраді. Він підкреслює, що незважаючи на те, що процес роботи над твором не завжди закінчується публічним виконанням, все ж публічне виконання як вінець виконавської діяльності є підсумком творчого процесу музиканта-виконавця [11].

Зважаючи на викладене, можна стверджувати, що успішність виконавської діяльності залежить від готовності до творчого сприйняття та втілення виконавцем, в першу чергу, змістової сторони музичного твору, а головною метою даної діяльності є глибоке проникнення, досягнення та винайдення вдалих виконавських засобів виразності щодо того потаємного, що становить духовний світ композитора та закладений у музичному творі сенс.

Розкриття змісту твору неможливо без знаходження належного звучання, яке забезпечується тісним взаємозв'язком музично-слухових уявлень з усією системою виконавських знань, умінь і навичок. Така цілеспрямована дія щодо рішення даного виконавського завдання починається з творчого пошуку, під час якого з безлічі можливих варіантів обирається найбільш доцільний. Означене вимагає звернення до стисло розгляду питання виконавської інтерпретації, оскільки творчий характер виконавської діяльності, що полягає не у формальному звуковому втіленні авторського тексту, а саме у виконанні, позначеному творчою індивідуальністю виконавця, складає сутність цього процесу.

Інтерпретація (від лат. Interpretatio – роз'яснення, тлумачення) – це процес звукової реалізації нотного тексту, який передбачає індивідуальний підхід до виконуваної музики, активне ставлення до неї, наявність у виконавця власної творчої концепції втілення авторського задуму [41].

Інтерпретація, на думку Г. Овсянкіної, є якістю виконавського мистецтва, в якій важливу роль належить психологічній установці на

дотримання деталей авторського тексту та власного ставлення до нього. Дослідниця виокремлює два типи інтерпретації: *об'єктивну* (з домінуючою волею автора) та *суб'єктивну* (з пріоритетністю власних поглядів і думок виконавця). Сутність інтерпретації дослідниця вбачає у відтворенні того, що було задумано композитором, але з привнесенням свого особистого ставлення. Вона підкреслює, що для цього процесу необхідна інша сила творчої уяви, так як треба не тільки зрозуміти музичний твір, а й представити його на новому рівні. Як зазначає авторка: «Інтерпретація передбачає поєднання і особистої творчої свободи виконавця, і пієтету перед композитором, перед його задумом, який він зафіксував у вигляді письмових знаків» [43, с. 168].

У питаннях інтерпретації на виключному значенні уяви (як психічного процесу зі створення образу майбутньої діяльності) наголошує А. Готсдінер. Однак, на відміну від Г. Овсянкіної, психологічною основою створення музично-виконавської інтерпретації він вбачає не творчу (відповідає за створення нових уявлень та образів), а відтворювальну уяву, яка зумовлює виникнення образів на основі нотного або літературного тексту, ескізу, начерку, креслення тощо [19]. Під інтерпретацією дослідник розуміє творче тлумачення музичного твору та його втілення в звучанні відповідно до естетичних принципів та індивідуальності виконавця. Він наголошує на тому, що здатність до глибокого та правдивого, тлумачення значних музичних творів тісно пов'язана з світоглядом, ідейною спрямованістю, загальною культурою, різносторонніми знаннями та складом мислення особистості, тобто з внутрішнім світом виконавця [19].

Аналізуючи соціальні функції музиканта-виконавця, Ю Капустін виділяє в інтерпретації дві сторони: 1) актуалізацію виконуваного твору, його «переміщення» в ту епоху, соціальне та національне середовище, до якого належить виконавець; 2) індивідуалізацію – таке переосмислення твору, яке пов'язане з особистим ставленням музиканта до виконуваного. Автор

підкреслює їх взаємозв'язок і особливе значення індивідуалізації як необхідної боку істинно художнього виконання [11, с. 218]. Саме цим «індивідуальним» чинником пояснюється специфіка інтерпретації, яка виявляється в постійному внесенні коректив до створеного композитором твору під час його втілення, особливо помітних в тому випадку, якщо час існування твору значно різниться з часом його виконання.

Варто також відмітити, що при незмінному нотному тексті твору (об'єктивний фактор) його інтерпретація (суб'єктивний фактор) різними виконавцями може мати безліч варіантів, що значно відрізняються між собою. Поряд із цим зазначимо, що плинність часу зумовлює й постійні зміни у виконанні одного і того ж самого виконавця.

Це однією специфічною рисою виконавсько-інтерпретаційної діяльності є залучення двох самостійно функціонуючих систем проектування результатів діяльності: системи образів і системи понять. Їх взаємозв'язок виявляється в процесі осягнення художньо-ідейного змісту музичного твору, коли в свідомості виконавця виникає звуковий образ, який піддається постійному аналізу – формальному, фактурному, технологічному, з попередніми позначками технічних засобів його втілення (тобто включається система понять). У результаті даної аналітичної роботи в уявленні відбувається конкретизація, збагачення та подальша компоновка образу [19].

На переконання В. Живога «орієнтовно дослідні дії» у виконавському процесі відіграють величезну роль. Вони спрямовують інтерпретаційні дії (відповідно до можливостей та досвіду виконавця) на уточнення музичного образу, закладеного в творі, а також на удосконалення виконавчих операцій щодо його звучання [23].

Піднімаючи питання щодо інтерпретаційної діяльності вчителя музики, Л. Арчажникова підкреслює, що як будь-яка діяльність з вирішення нестереотипних завдань, вона може здійснюватися лише в єдності з розумовою. Дослідниця зазначає, що під час рішення таких завдань виникає

три типи розумових дій: *орієнтовні* (виникають в процесі ознайомлення з твором, його первісного сприйняття та розумової роботи над нотним текстом), *виконавчі* (як основа пошуку виконавського рішення та складання внутрішнього плану дій щодо припущення результату звучання й уявлення про необхідні виконавські дії) та *контрольні* (здійснюються при концертному виконанні твору). Означене становить інтерес щодо розуміння виконавської діяльності, оскільки дає можливість проаналізувати етапність формування дій при роботі над музичним твором [5].

Цікавою в межах питання, що підіймається, є точка зору Р. Хайбулліної щодо виконавської діяльності вчителя музики. Дослідниця наголошує, що необхідною умовою означеної діяльності є освоєння вчителем музики навичок художньої інтерпретації нотного тексту й оволодіння виконавськими прийомами, доцільними для створення музичних образів. Вона підкреслює, що виконавська діяльність, як форма комунікативної взаємодії, дозволяє вчителю вирішити наступні задачі: *презентаційні* (ознайомлення учнів з різними музичними творами); *пізнавально-інтерпретаційні* (осмислення авторського тексту); *духовно-творчі* (формування позитивних особистісних якостей учнів); *організаторські* (створення продуктивних внутрішніх і зовнішніх умов, що сприяють формуванню в учнів соціально цінних якостей); *корекційні* (удосконалення системи комунікативної взаємодії суб'єктів музично-освітнього процесу) [65].

Дослідження з музичної психології доводять, що діяльність музиканта-виконавця має багатокомпонентну структуру. Зокрема, Ю. Цагареллі виділяє наступні її компоненти: *перцептивний* (пов'язаний з відчуттями та сприйняттям музичного твору); *мнемічний* (пов'язаний із запам'ятовуванням і відтворенням музики напам'ять); *розумовий* (пов'язаний зі створенням ідеального (уявного) музичного образу, осмислюванням форми музичного твору); *імажинітивний* (пов'язаний з уявою, зі створенням нового музичного

твору або нового образу в новій інтерпретації); *руховий* (пов'язаний з грою на музичному інструменті, з безпосереднім виконанням музичного твору) [66].

Визначаючи структуру виконавської діяльності, Ю. Цагареллі розглядає її в широкому та вузькому плані, а також виділяє в ній макроструктурні (навчальні заняття, репетиції, концертні виступи), мезоструктурні (дії – сенсорні, розумові, рухові) та мікроструктурні (операції) одиниці. Психолог підкреслює, що в даному випадку виконавську діяльність не можна розглядати як просту суму здійснюваних музикантом дій, бо вони об'єднані в цілісну систему, взаємозв'язані між собою та виконуються за загальним планом (програмою) заняття або виступу [66].

Іншої точки зору щодо структури виконавської діяльності дотримуються В. Петухов та Т. Зеленкова. У їх дослідженні музично-виконавська діяльність розглядається як вид творчості в контексті формування вищих психічних функцій (довільної уваги, понятійного мислення, логічної пам'яті та ін.). Автори розуміють музичне виконавство як синтетичну діяльність, яка включає роботу зорової, слуховий, тактильної та кінестетичної систем, яка формує складні види сприйняття, мислення, пам'яті, уваги й уяви. Дослідники наголошують, що її головна психологічна особливість полягає у дворівневій будові з відповідними цим рівням видам образного узагальнення. Формальний рівень включає сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для матеріального втілення нотного запису. Він передбачає наявність цілісного образу, що забезпечує пізнавально-емоційну та моторну орієнтацію під час виконання (операціональність). Творчий рівень – уособлює якісно інше прочитання авторського тексту, в результаті якого відбувається розкриття справжнього змісту музичного твору, перетворення його на предмет мистецтва. Тож, якщо оволодіння текстом на формальному рівні є просто виконання, то, говорячи про творчий рівень, автори мають на увазі виконавську майстерність як вищий рівень виконавства. Як зазначають автори, «це – рівень діяльності, де мотиваційний

компонент, будучи необхідним, обумовлює внесення свого особистого бачення у твору» і перехід на цей рівень відбувається за умови розуміння й усвідомлення цінності мистецтва [48, с. 23].

Надзвичайно великого значення мотиваційній сфері (мотивації, ставлення, установки музиканта) у виконавському процесі надавав і Л. Бочкарьов, називаючи її першою ланкою, могутнім психологічним механізмом діяльності. Психолог виділяє групи позитивних мотивів, що впливають на формування стану психічної готовності до концерту. Дана класифікація складається з мотивів, пов'язаних зі ставленням музиканта-виконавця до: виконуваних творів, самоактуалізації; публіки та власне виконавської діяльності [11].

Розкриваючи аспекти психологічної підготовки, Г. Овсянкіна в книзі «Музична психологія» зазначає, що даний аспект полягає у формуванні мотиваційної установки, захопленості творчим завданням, впевненості в реалізації творчих устремлінь ще на першому етапі – від початку роботи над новим твором. Авторка наголошує, що цей етап має неодмінно включати й установку на обов'язкове концертне виконання розучуваного твору [43, с. 180].

Вагомим є підхід В. Ражнікова щодо даного питання. Автор, спираючись на розподіл мотивації на внутрішню і зовнішню (за М. Ярошевським), доводить, що провідним внутрішнім мотивом у підготовці до виступу є можливість знайти в творі найбільш відповідне та притаманне виконавській індивідуальності, смаку музиканта. Серед важливих зовнішніх мотивів він виділяє бажання самоствердитися через твір близький за духом і настроєм, підтвердити свою компетентність інтерпретатора. Автор зазначає, що внутрішні та зовнішні мотиви виступають разом як стимули творчого процесу, як необхідна умова формування ідеальної концепції.[11, с. 221].

Аналізуючи різноманітні аспекти роботи музиканта, Г. Ципін виділяє серед головних – мотиви самоактуалізації та самореалізації, потяг до творчої роботи, необхідність висловитися, поділитися, віддати себе, розкрити свою

душу. Автор наголошує на вагомості інтересів, бажань, установок і цілей особистості щодо успішної реалізації музично-виконавської діяльності [67].

Поряд із мотиваційною надзвичайно важливе місце в музично-виконавській діяльності відіграє рефлексійна сфера. Вона є однією з головних ланок будь-якого творчого процесу, яка спонукає до моделювання власної діяльності, внесення необхідних і доцільних змін. Видатний психолог, автор теорії діяльності О. Леонт'єв писав: «свідомість – це рефлексія суб'єктом дійсності, своєї діяльності та самого себе» [32, с. 97]. Зважаючи на це, рефлексія музиканта-виконавця пов'язана з осмисленням себе як цілісної особистості, що сама реалізує та розвиває власну індивідуальність у виконавській діяльності.

Особливого значення рефлексії надають сучасні музиканти-практики та науковці, що займаються проблемами мистецької педагогіки та підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва (Б. Брилін, А. Козир, М. Кононова, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.). Зокрема, Г. Падалка наголошує, що рефлексія впливає на процес самоаналізу, самопізнання власного внутрішнього життя майбутніх учителів музики у зіставленні з переживаннями щодо досягнення твору мистецтва [46].

Вважаючи здатність до мистецької рефлексії ознакою фахової майстерності майбутнього вчителя музики, А. Козир та Б. Брилін зазначають, що вона в певній мірі є самоспостереженням, що спрямовує свідомість на відтворення дійсності в мовленні, інтелектуальних та емоційних почуттях, що визначають ставлення особистості до себе самої. Вчені наголошують, що провідна роль у цьому належить рефлексивному аналізу, котрий передбачає розвинені творчі здібності, здатність до художньо-інтуїтивного прогнозування, самоконтролю за процесом прийняття власних рішень та втілення їх у практичні дії [25, с. 11]

Варто зазначити, що в своєму дослідженні ми спираємося на надане М. Беговатою дефініцію музично-виконавського процесу, який розуміється

дослідницею як сукупність мотиваційно узгоджених техніко-рухових дій та специфічних інтонаційно-виразних засобів, орієнтованих на досягнення вихідного звукового результату та передачу змісту музичного твору. Нам також близька позиція авторки щодо визначення його компонентів, які за думкою дослідниці по суті є віддзеркаленням його послідовних етапів, перебіг яких забезпечується в формі опосередкованих технічних прийомів і на основі функціональної «взаємодії» інтелектуальної, психічної, слухової, рухово-моторної, інтонаційно-звукової сфери музиканта. Як зазначає дослідниця, основна складність перебігу музично-виконавського процесу полягає у вмінні музиканта одночасно добре контролювати рухово-технічні дії та звучання інструменту [9, с. 213–216].

Викладене дає підставу говорити, що будь-який виконавець, зокрема й майбутній вчитель музичного мистецтва проходить обов'язкові етапи, що складають алгоритм розгортання музично-виконавського процесу: від визначення мотивів виконавської діяльності – через кропіткий труд на різних стадіях роботи над музичним твором – до його концертного виконання й оцінки досягнутих результатів.

Разом з цим, проведений аналіз науково-методичної літератури дозволив зрозуміти позиції видатних педагогів-піаністів і вчених у галузі музичної психології щодо ролі, значення й особливостей прояву уваги на кожному етапі музично-виконавського процесу. Узагальнюючи зазначені положення, можна схематично уявити алгоритм розгортання музично-виконавського процесу та сфери зосередження виконавської уваги в ньому наступним чином (див. рисунок 3).



Рис. 3. Алгоритм розгортання музично-виконавського процесу.

Сучасна авторка дослідження проблеми формування виконавської уваги у студентів-музикантів М. Жижина наголошує, що увагу слід формувати як в навчально-репетиційній, так і в концертній діяльності. Вона визначає даний процес «професіоналізацією уваги». На думку дослідниці, це тривалий, багатоетапний, цілеспрямований, організований і мотивований процес, в результаті якого формуються професійно-значущі якості уваги. М. Жижина підкреслює, що формування виконавської уваги в майбутніх фахівців є не виокремленим процесом, він тісно пов'язаний з якісною постановкою навчального процесу – навчанням музично-виконавській діяльності [24].

Розглянемо детальніше характер прояву виконавської уваги на кожному етапі музично-виконавського процесу та проаналізуємо особливості її формування в тих *видих музично-виконавської діяльності*, які мають місце у фортепіанній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. А саме: *сольне виконання, самотійна робота над музичним твором, читання з аркушу, акомпанування, транспонування, ансамблева гра* тощо.

Одним із провідних курсів фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є курс «Основний музичний інструмент» (фортепіано), який спрямований на розвиток здібностей та формування умінь, необхідних для сольного виконання музичного твору.

У межах дослідження нашої проблеми інтерес викликає розроблена В. Муцмахером методика роботи над музичним твором на основі психологічної теорії уваги П. Гальперіна. На думку В. Муцмахера, в основі вивчення музичного твору лежить спрямування уваги на образно-емоційний зміст під час всіх етапів роботи над музичним твором. Виходячи з цього, автор виділяє три етапи організації спрямованості уваги: перший етап пов'язаний з формуванням спрямованості уваги на цілісне емоційне сприйняття твору; другий – з орієнтацією уваги на емоційне втілення художнього задуму композитора та виділення структурних одиниць, що складають цілісний художній образ; на третьому етапі увага спрямовується на емоційну передачу художнього образу [24]. Описана методика базується, в першу чергу, на розвитку «чутливості» до розпізнавання емоцій та почуттів, закладених в музичному творі, а також на розвитку «емоційної чуйності» як здатності до розуміння та прояву власних емоцій в процесі виконання музичного твору.

Подібної думки дотримується Г. Прокоф'єв, який вважав, що слід формувати ті властивості уваги, які відповідають специфіці діяльності музиканта-виконавця. Одним із дієвих засобів в означеному процесі він називав стимулювання емоційного тяжіння до музики, пожвавлення інтересу учнів до власної виконавської діяльності, наголошуючи на важливості емоційно-мотиваційної складової даного процесу.

Автори сучасних досліджень з питань психології музичної діяльності – О. Федорович та О. Тихонова – також підкреслюють, що увага визначається інтересами та потребами особистості, які, в свою чергу, викликають зміни в ній відносно об'єкту, на який вона спрямована. Такі зміни призводять до

певних трансформацій в суб'єктивному образі об'єкта – він стає більш ясним, конкретизованим. Авторки зазначають, що специфічним є двосторонній взаємозв'язок об'єкта з увагою суб'єкта, спрямованої на нього: з одного боку, суб'єкт спрямовує увагу на об'єкт, а з іншого – об'єкт привертає увагу суб'єкта [61]. Така закономірність була виявлена ще С. Рубінштейном, який серед причин виникнення (або посилення) уваги називав відношення (або ставлення) суб'єкта до об'єкта його уваги, яке також пов'язане з мотиваційно-ціннісною сферою особистості музиканта-виконавця.

На наш погляд, одна з особливостей формування виконавської уваги студента в класі фортепіано полягає саме в розумінні викладачем означених взаємозв'язків (досліджуваного феномену з мотивами діяльності, потребами та інтересами) та пробудженні інтересу, мотивуванні майбутнього фахівця до нових звершень і досягнень у виконавській діяльності. На цьому наголошували видатні піаністи-педагоги минулого. Зокрема, О. Алексєєв, посилаючись на дослідження І. Кулясова щодо ролі інтересу в фортепіанній педагогіці, вважав, що пробудження глибокого тривалого інтересу до музики – це одне з найважливіших завдань педагога, оскільки «вже одним цим можна різко підвищити працездатність учня – домогтися більшої зосередженості, посилення слухового контролю» [3, с. 17-18]. Він зазначав, що підвищення інтересу до музики здійснює благотворний вплив на художню сторону виконання – воно стає більш осмисленим, виразним та яскравим, а самі учні, займаючись справою, яка їх цікавить, також перетворюються – робляться зосередженими, проявляють ініціативу. На думку автора, існує тісний взаємозв'язок між посиленням інтересу до занять музикою та ступенем розвитку любові до неї (не тільки до занять із викладачем, а й до роботи за інструментом). Тому він рекомендував задля пробудження інтересу до музики переглядати екранізовані опери, біографічні фільми про композиторів, відвідувати концерти, збирати інформацію щодо

авторів творів, що вивчаються, тобто робити все те, що розширює кругозір в галузі мистецтва [3].

Торкаючись теми взаємозв'язку інтересу та уваги, варто навести влучний вислів Є. Адамова, який висвітлював у працях з ораторського мистецтва секрети утримання уваги слухачів: «Увага – це ворота пізнання, їх відкриває сторож, ім'я якому інтерес. Увага – це різець пам'яті, чим він гостріше, тим глибше сліди» [1, с. 4].

Також для нашого дослідження вагомою є думка А. Торопової з приводу того, що не дивлячись на явну емоційну складову, музичне переживання має імпліцитну інтелектуальну насиченість. І саме це розуміння, на думку авторки, надає сенс педагогічній роботі з розвитку музичного переживання як роботі з розвитку не тільки почуттів, а й інтелекту – особливого, мислячого музичними образами та відносинами, а не вербальними поняттям [59]. Погоджуючись з даною позицією авторки, яка підкреслює значення розвиненості «емоційного інтелекту» в усвідомленні власних почуттів, вважаємо, що опора на нього в процесі формування уваги, сприятиме більш глибокому розумінню студентом емоційного змісту кожної інтонації, фрази, і як наслідок – призведе до збільшення потреби в художньому висловлюванні та технічній досконалості виконання музичного твору.

Ретроспективний аналіз праць найвідоміших педагогів-музикантів переконує в тому, що означена проблема хоч і не представлена в них широко та цілісно, але різні її аспекти мають достатнє висвітлення. Зокрема, ще в кінці XIX століття М. Курбатов підіймав питання щодо фортепіанного мистецтва з позицій психотехнічної школи. В своїй публікації автор зробив спробу проаналізувати та пояснити фортепіанні прийоми з позиції складності психічних процесів і роботи свідомості під час музично-виконавської діяльності. Автор зазначав, що «художніми прийомами слід користуватися несвідомо... здійснюючи пошук правильних рухів за допомогою слуху: варто

лише звернути увагу на рухи руки, як зараз же ці рухи стають робленими, навмисними» [31, с. 52-53]. На жаль дана публікація не отримала широкого розголошення.

Наш погляд привертає думка автора про те, що робота над собою, своїм умінням зосереджуватися виступає роботою над мистецтвом. Він зазначав, що досягти повної зосередженості край важко, однак ця здібність безумовно піддається розвитку. На його думку навчання музично-виконавському мистецтву повинно включати в себе формування культури уваги, сили та волі характеру, високої етичності. Поряд з цим, підкреслюючи важливість і важкість передачі в процесі навчання суті мистецтва, автор залишає в своїй брошурі питання: «Як пояснити іншому ступінь своєї уваги? Як навчити іншого надзвичайній зосередженості під час занять?» – без відповіді [31].

У відомій праці К. Мартінсена «Індивідуальна фортепіанна техніка», проблема уваги розкривається в контексті вивчення звукотворчої волі. Надаючи визначення та порівняльний аналіз «комплексу вундеркінда», автор окреслює особливості фокусування уваги в ньому, наголошуючи, що в центрі свідомості виконавця знаходиться психічна сторона ігрового процесу (його спонукальний мотив і мета), втім як психофізична сторона (рухи) – обов'язково біля центру. Автор також говорить про взаємозв'язок уваги та волі, підкреслюючи, що при виконанні перебіг фізіологічного процесу завжди порушується, якщо воля спрямована замість мети на проміжний фізіологічний процес або його частину.

На думку К. Мартінсена завдання педагога полягає на спрямуванні уваги учня, в першу чергу, на рівновагу між слуховою сферою та моторикою. Автор згадує вислів визначного німецького поета Гете щодо ознаки видатного обдарування: «Геній – це старанність», але вважає, що по великому рахунку саме володіння від природи інстинктивним умінням працювати складає його основу. Як зазначав К. Мартінсен, «геній – це постійна напруга духу, спрямована на питання: як можливо швидше

вирішити те чи інше? Як найшвидше відобразити те чи інше? Де ключ і початкові закони того чи іншого?» [36, с. 197] Тому впевнений в тому, що за змістом даний вислів має означати: «Геній – це здатність до зосередження».

У працях А. Корто розкрито взаємозалежність уваги та інтересу в роботі виконавця. Окреслюючи раціональні принципи фортепіанної техніки, він підкреслює особливу роль уваги під час відпрацювання вправ, які за словами самого автора свідомо побудовані на примітивному «сухому» музичному матеріалі, що зумовлює труднощі з утриманням інтересу при їх виконанні. Тому дуже важливо, – писав А. Корто, – щоб увага кожного, хто починає вивчати вправи, була зібраною, спрямованою, чіпкою. Наголошував на необхідності уваги за внутрішньою переконаністю та потребою, а не уваги на замовлення [30].

Досить широко висвітлює питання виконавської уваги Л. Баренбойм, який розробив спеціальні вправи для тренування даного психічного феномена на звуко ритмічних об'єктах (за К. Станіславським). Автор зазначає, що не зважаючи на те, що в процесі навчання майбутнього музиканта вихованню увазі має бути відведено значне місце, втім на практиці легше вказати ідеал уваги, ніж дати практичне керівництво щодо здійснення роботи в даному напрямку.

Слід зазначити, що Л. Баренбойм провів ряд експериментів з перевірки деяких положень щодо виховання уваги, в результаті яких з'ясував, що: 1) зібрати увагу «взагалі», «безпредметно» неможливо; 2) пасивне спостереження здатне викликати зосередженість, але лише за умови дотримання осмислених дій, пов'язаних з об'єктом спостереження [8]. У своїй книзі «Питання фортепіанної педагогіки та виконавства» музикант наголошує, що учнів зазвичай вчать розбивати музичний твір на частини при його опрацюванні, хоча саме по собі таке розчленовування не веде до зосередженості. Але характер роботи абсолютно зміниться, якщо зуміти в кожному відрізку поставити цікаве, доцільне та посильне завдання. «Така

цільова орієнтація, – пише Л. Баренбойм, – спрямує психічну діяльність виконавця в певне русло та допоможе йому зосередити свою увагу [8, с. 51]. Отже, за Л. Баренбоймом, особливості формування виконавської уваги полягає в тому, щоб навчити під час роботи виконавця ставити перед собою ясні та конкретні завдання – від вузьких і маленьких – до великих і широких [8, с. 52].

Схожу думку щодо особливостей спрямування уваги учня в процесі роботи над фортепіанним твором висвітлено в книзі «Методика навчання гри на фортепіано» Н. Любомудрової, яка вважала, що без наявності мінімуму виконавської уваги повноцінне виконання неможливе. Тісно пов'язуючи означену якість із музичною пам'яттю, вона зазначала, що виконавська увага зумовлює особливу зосередженість і вміння охоплювати процес гри на музичному інструменті ніби одним актом волевиявлення. За переконанням видатного педагога, виконавська увага має забезпечувати потрібну в кожному окремому випадку тривалість і не упускати в той же час жодної деталі виконуваного твору [34].

Підкреслюючи надзвичайну роль уваги музиканта-виконавця на різних етапах його роботи (починаючи від ознайомлення з музичним твором і закінчуючи його концертним публічним виконанням), Н. Любомудрова особливо виділяла другий етап (умовно виокремлений), де формування виконавської уваги відбувається під час вирішення таких завдань як звучання інструменту, фразування, динамічне й агогічне втілення, педалізація та технічне відпрацювання [34].

Рекомендації Н. Любомудрової щодо особливостей формування уваги піаніста пов'язані із чітким розумінням виконавських завдань. Педагог пише, що на початку роботи над музичним твором, учень має знайомитися з ним, декілька разів програвати цілком, потім займатися докладним розбором тексту, а згодом – «переходити до окремих, перш за все основних і поступово все більше деталізованих виконавських завдань, зосереджуючи увагу на

різних елементах музичної тканини та на тих чи інших вимогах до виконання» [34, с. 31]. Педагог наголошувала, що уважне ставлення до тексту ще при розборі веде до вдумливого вивчення та ретельного виконання всіх наявних композиторських позначок і вказівок. Основними умовами успішності роботи вона називала: осмисленість занять; вміння слухати свою гру, постійне «вслуховування» в неї; слухове уявлення конкретної звукової цілі; правильне визначення основних труднощів, як наслідок – виокремлення складних побудов або окремих елементів музичної тканини, зосередження на них уваги; усвідомлення першочергових завдань і шляхів їх вирішення; постійний контроль за якістю звучання та підпорядкування музичному змісту будь-якої, в тому числі й вузькотехнічної роботи [37].

У працях Г. Когана, Й. Гофмана, Г. Нейгауза, Н. Голубовської, Г. Ципіна, А. Щапова, А. Бірмак, С. Фейнберга та інших містяться методичні рекомендації, з яких можна судити про те, яке величезне значення вони надавали уважному ставленню до тексту музичного твору, зосередженості під час відпрацювання технічно складних його ділянок, концентрації та контролю під час виконання на сцені тощо.

Варто згадати відомий вислів Й. Гофмана про те, що «зосередженість – це перша буква в алфавіті успіху» [20, 130]. Піаніст займав принципову позицію щодо проведеного за інструментом часу, наголошуючи, що: краще займайтеся вдвічі менше, але зосереджено; кількісна сторона в заняттях має значення лише в поєднанні з якісною; плідна робота – робота з повною розумовою зосередженістю, яка може підтримуватися лише в протязі певного часу; занадто довге вправляння в один день може негативно вплинути на успіхи в заняттях, внаслідок виснаження здатності до зосередженості [21, с. 131].

У межах нашої проблеми вагомою є позиція А. Бірмак щодо свідомого контролю при тренуванні як необхідної передумови для вироблення автоматичного контролю, який набуває важливого значення в самому

виконанні, звільняючи увагу піаніста від спостереження за руховим процесом. Авторка зазначала, що концентрація уваги необхідна й на етапі художньо-технічного відпрацювання твору, в роботі над фразуванням, якістю звуку, педаллю тощо. Без неї, на думку дослідниці, «неможливий ані аналіз технічних прийомів, ані «діагноз» своїх помилок у грі» [10, с. 48]. У розумінні роботи музиканта-виконавця, авторка спирається на праці К. Станіславського, в яких підкреслена важливість єдиного напрямку та знання центру своєї уваги шляхом розділу всієї роботи на шматки та завдання, де фокусується увага. А. Бірмак наголошує, що в роботі музиканта творча домінанта є вирішальним фактором, від якої залежить свідомість, увага, зосередженість та успіх у цілому.

Поряд з цим, Н. Голубовська, розмірковуючи над музичним виконавством, пише, що «в основі кожної творчої діяльності є відправні точки, які, на перший погляд, полярні, але насправді тісно поєднанні між собою. Це логіка та фантазія; пильна увага та безпосередність почуття; самообмеження та творча свобода» [18, с. 49]. Також авторка в порадах молодому виконавцю окреслює головний принцип успіху, який на її погляд полягає в любові до музики. Вона ставить питання: чи любиш ти те, що виконуєш? І сама на нього відповідає: «Якщо ні, то не грай це. Якщо так, зосередься на самій музиці, живи нею, захоплюйся нею» [18, с. 45].

Торкаючись означеної проблеми, О. Алексєєв вважав, що піаністу варто бути максимально зосередженим під час вивчення та виконання музичного твору, особливо під час самостійної роботи над ним. Автор наголошував, що часто можна спостерігати наслідки неуважного ставлення учня до розбору фортепіанного твору, що призводить лише до негативних наслідків, марної втрати часу та заучування помилок, які потім важко виправити. У межах цієї проблеми він особливо підкреслював один з найпоширеніших недоліків – неуважність до звуку. Вказане музикант пояснював тим, що на першому етапі вивчення твору увага учня (а іноді і

недосвідченого педагога) цілком поглинається «нотами», ритмом і «пальцями». Втім, О. Алексєєв зазначає, що «досить часто спостерігається неухважність до звуку і на середньому етапі вивчення твору, коли учні, особливо ревні до технічної роботи, прагнуть краще «видовбати» важкі місця та довго грають їх, часом «вибиваючи» кожен ноту грубим форсованим звуком» [3, с. 31].

Перекоаний в тому, що недостатня увага учня до звуку, чіпкості й опори кінчиків пальців негативним чином позначається як на музичній виразності, так і на технічній ясності твору, Є. Тимакин пояснює, що причини рухової в'ялості, неточності попадання, незібраності та розпливчатості виконання полягають у недостатній концентрації уваги, уповільнених рефлексах та реакціях [58, с. 89].

Одне з найважчих завдань за А. Щаповим – навчити виконавця розподіляти увагу між ігровою перспекцією й ігровою ретроспекцією. Складність полягає в тому, що «тут потрібно оживляти в пам'яті (і тут же удосконалювати, а часто і формувати заново) ігрові образи, не дивлячись на те, що частина уваги зайнята реальним сприйняттям звуків і рухових відчуттів, а з іншої сторони – навчити «слухати» свою гру, не дивлячись на турботи про подальший її хід» [72, с. 22]. Як зрозуміло, мова йдеться про увагу, спрямовану на подальше (передбачення) та увагу, спрямовану на попереднє (оцінка та сприйняття вже зіграного).

Також автор наголошував на проблемі врахування особливостей фортепіанного звуку (його тривалість та поступове загасання), підкреслюючи, що продовження звучання взагалі легко випадає з поля уваги учня, внаслідок чого рояль трактується ним лише як удосконалений металофон. Дієвим у вирішенні означених проблем, що виникають під час самостійного опрацювання музичного твору, А. Щапов вважав звернення до методів попереднього, проміжного та заключного обмірковування, кожне з яких активізує різні властивості уваги виконавця. Поряд з цим, концентрацію

уваги автор рекомендує підтримувати постановкою достатньої кількості цілей, які мають бути доступні, мінливі та максимально пов'язані з художньою сутністю твору.

У працях С. Савшинського проблема уваги розглядається в контексті окреслення питань щодо втоми, режиму та гігієни, розпорядку роботи, а також поведінки в період концертних виступів музиканта-виконавця. Увагу піаніст-педагог називає «чуйним вартовим», який в разі виникнення недоліків спрямовується на ігровий процес і стежить за його організацією, допоки не будуть усунуті неполадки. Автор підкреслював, що помилково уявляти виконавський процес як ряд підсвідомих дій та наголошував, що «і при натхненному виконанні увага завжди наготові» [54, с. 97]. Цікавим є те, що С. Савшинський вважає наявність розвиненої уваги не тільки запорукою успішного публічного виступу, а й рисою, що характеризує талант виконавця. Він пише: «Якщо піаніст обдарований артистично, то йому властиво зосереджуватися на виконавському процесі, бо здатність цілком занурюватися в свою справу – характерна властивість таланту [54, с. 102].

Варто підкреслити, що у багатьох дослідженнях виконавській увазі відводиться важлива роль не лише під час самостійної роботи, а й здебільшого в процесі концертного виконання музичного твору та пов'язаному з ним хвилюванням, стресовою ситуацією (Ю. Цагараеллі, Ю. Бочкар'єв, В. Петрушин, М. Жижина, О. Лучініна, О. Винокурова та ін.).

Зокрема, називаючи даний феномен сценічною увагою, Ю. Цагараеллі трактує його як зосередженість музиканта-виконавця під час втілення інтерпретації на тих або інших об'єктах, пов'язаних із процесом виконання [66, с. 98]. Єдиної думки вказані автори дотримуються щодо подолання надмірного хвилювання під час концертного виступу, пропонуючи максимально концентрувати увагу музиканта на образі виконуваного ним твору та фокусуванні думок на завданнях щодо його втілення під час концертного виступу. За переконанням означених авторів, це єдиний дієвий

спосіб подолати надмірне хвилювання на естраді, відволікаючись від інших подразників.

Торкаючись даного питання, Г. Коган різко висловлюється щодо недоробок, виявлених виконавцем напередодні концерту. Автор вважає, що такі випадки – поза нормою та свідчать про недбалість, неухважність у попередній роботі над даним твором [27]. Слушною також є порада Г. Когана щодо самоаналізу виступу. Він закликає після концерту відкинути ілюзії та реально оцінити дистанцію між фантазією та дійсністю (між «якби» та «насправді») та наново розпочати прискіпливу роботу над усім, що видалось незадовільним під час виконання на сцені [27]. Зазначене дозволяє окреслити певну етапність процедури рефлексії в музично-виконавському процесі: спочатку студент вербально фіксує свій стан, далі – з'ясовує його причини та, нарешті, оцінює ефективність власних дій на підготовчій та концертній стадіях роботи.

Висловлюючи думку про увагу як концентровану свідомість, Г. Коган вважав її надважливим елементом у роботі над технічною майстерністю музиканта-виконавця та зазначав, що «кожний день роботи, кожний уважно розучений шматок не тільки удосконалює здійснення намірів виконавця, але й неодмінно вносить дещо нове в сам задум, уточнює, поглиблює, в чомусь видозмінює попереднє уявлення про ціле та його внутрішні співвідношення [27, с. 12].

Аналогічну думку висловлює й А. Віцинський, підкреслюючи, що «у головному акті виконавської діяльності беруть участь особливі психічні формування та складні психофізіологічні механізми, утворені та виховані як в процесі всього індивідуального розвитку виконавця, так і в процесі попередньої роботи піаніста над виконуваним твором» [16, с. 15].

Дану закономірність підкреслював в своїх працях Г. Ципін, наголошуючи на врахуванні моменту втоми уваги в репетиційній роботі. Він констатує, що слухати і чути власну гру – два явища, що абсолютно різняться

за суттю та виявляють різні якісні рівні в музично-виконавській діяльності. Останнє з них вимагає безперервної напруги й «увімкненої» уваги, яка дається учням нелегко [67; 75].

Як свідчить практика, більшість недоліків у виконанні студентів дійсно пов'язано з неуважністю, використанням раціонально невиправданих прийомів і методів роботи над музичним твором в процесі самостійного опрацювання під час репетиційного періоду. Г.Ципін з цього приводу наголошує, що при втомі увага учня розсіюється, що робить неможливим якісне виконання домашнього завдання. Втім, як зазвичай, «добросовісності» учні, продовжуючи заняття вже з меншим ступенем зосередженості, припускають значну помилку – формують звичку безконтрольної з боку уваги гри. Зважаючи на це стає зрозумілим, що якість самостійних занять прямо пропорційна стану зосередженості студента під час неї, а не кількості годин, проведених за інструментом.

Відмітимо, що вищезазначені особливості й функціональні прояви уваги притаманні, звичайно ж, і роботі над музичним твором у концертмейстерському класі. Втім, слід наголосити на відмінностях, що зумовлені специфікою концертмейстерської діяльності. Зокрема, відмінність уваги піаніста-концертмейстера полягає в тому, що вона одночасно розподілена та сконцентрована на зоровому та слуховому контролі якості відтворення своєї партії та партії партнера.

Специфічні риси концертмейстерської діяльності та особливості його уваги докладно висвітлені в працях Є. Шендеровича. Перша з них, на погляд автора, полягає у межах обхвату музичного тексту. Вона набагато ширше ніж в піаніста, що виконує сольні твори, оскільки концертмейстер має бачити одночасно три строчки партитури (включаючи партію соліста). У такому разі «під час акомпанування підвищується концентрація уваги на нотному тексті, збільшується її об'єм і лабільність» [70, с. 41].

Друга відмінність (за Є. Шендеровичем) яскраво простежується на стадії розбору та вивчення твору. Приміром, на стадії вивчення напам'ять піаніст-соліст все більше відривається від нотного тексту та концентрує свою увагу на клавіатурі, суто піаністичних рухах і реальному звучанні, поступово доводячи даний процес до автоматизму. Натомість як концертмейстер постійно грає «помацки», максимально зосереджуючись на трьох строчках нотного стану. Стосовно автоматизму виконавських дій концертмейстера Є. Шендерович зазначає, що він потрібен йому для того, «... щоб звільнити себе від турбот технічного плану та переключити свою увагу на художні й ансамблеві задачі» [70, с. 42]

Слід зазначити, що особливість роботи уваги концертмейстера яскраво простежується під час гри в камерному ансамблі, де піаністу доводиться проявляти вміння відчувати партнера, втілюючи разом із ним музично-виконавську концепцію твору. Тому розподіл і контролююча дія уваги розповсюджується не лише на такі об'єкти як ритміко-часова узгодженість партнерів ансамблю та трьохстрочна партитура, а й на поетичний текст, вокальне фразування й особливості дихання партнера (для вокально-інструментального ансамблю) та урахування звучання інструменту партнера в різних регістрах, особливості артикуляції (для інструментального ансамблю).

Саме в подвійній концентрації й активності слухової уваги піаніста, на думку Л. Савченко, прихована головна риса концертмейстерської діяльності. Вона зазначає, що в процесі акомпанування слухова увага піаніста проходить ряд характерних етапів розвитку та формування: перший – передбачає вслуховування й усвідомлення власної партії; другий – обумовлений сприйняттям партії соліста, яку піаніст також уважно розучує, підспівуючи собі під час виконання; третій (найскладніший) – пов'язаний зі слуховою адаптацією, поступовим ансамблевим злиттям обох партій; четвертий (заклучний, кульмінаційний) – спрямований на з'єднання в єдиний звуковий

потік обох партій у слуховій свідомості піаніста. Авторка підкреслює, що всі перераховані етапи однаково значущі та вони взаємопов'язані, тому порушення послідовності або недостатнє опрацювання кожного з них може стати причиною відсутності виконавської ансамблю та невдалого виконання у цілому [53].

Досліджуючи специфіку роботи піаніста в хореографічному, вокальному й інструментальному класах, О. Балушкіна зазначає, що увага концертмейстера – це увага абсолютно особливого роду, яку характеризує багатоплощинність: вона розподілена між двома власними руками (одна площина) та відносно дій соліста (друга площина). Дослідниця називає різні види уваги концертмейстера й акцентує, що слухова увага зайнята звуковим балансом, звуковеденням соліста, в той час як ансамблева увага стежить за втіленням єдності художнього задуму. Визначаючи особливості роботи концертмейстера в різних сферах (хореографічній, вокальній, інструментальній), авторка наводить ряд складнощів, пов'язаних з кожною з них і доводить, що концертмейстерська діяльність вимагає постійної напруги уваги, що в свою чергу призводить до величезної витрати фізичних і душевних сил [7].

Як відомо, основою успішного здійснення концертмейстерської діяльності є здатність до швидкого безперервного читання нотного тексту, а отже безперервної роботи уваги концертмейстера. Тож надзвичайно важливо розвивати та вдосконалювати її в майбутніх фахівців під час занять з «Концертмейстерського класу», «Основного музичного інструменту» та в процесі самостійної роботи. Даний вид музично-виконавської діяльності передбачає тривалу концентрацію уваги, яка налаштовує процес мислення на випередження піаністичних рухів, тим самим забезпечуючи цілісність ігрового процесу.

Одну з головних умов щодо навчання читанню з аркушу Є. Шендерович вбачав у формуванні здатності візуально охоплювати

музичний текст (не розбираючи ноту за нотою) та спроможності до цілісного аналізу, який передбачає навички «схоплювати», «домислювати» та швидко орієнтуватися в нотному тексті. Мету даних навичок автор вбачає в спрямуванні уваги студента на те, як будується твір, яка його структура, художня ідея і, відповідно, його темп, темброве-динамічне рішення, образно-емоціональний лад, характерні стилістичні особливості тощо [70].

Педагог неодноразово в своїй книзі підкреслює корінну відмінність читання з аркуша взагалі від читки з аркуша акомпанементу. Він зазначає, що при читанні сольного твору «піаніст грає всю фактуру, охоплюючи її компоненти, укладені в дворядковому викладі. Читаючи ж з аркуша акомпанемент, піаніст відтворює тільки частину музичної тканини, в основному – її гармонійний та ритмічний плани. Мелодійна ж лінія залишається при цьому поза увагою» [70, с. 51]. Тому автор радить перш за все оволодіти навичкою цілісного охоплення всієї партитури, «включаючи слово», оскільки воно безпосередньо впливає на гру акомпаніатора.

Цей процес стає більш складним і напруженим, якщо перед піаністом стоїть завдання здійснити транспонування на певний інтервал. У результаті чого до вищезазначеної роботи додається ще швидке переключення уваги з основної тональності в задану із збереженням фактурних і гармонічних особливостей музичного супроводу.

Як переконує практична робота з формування навичок транспонування, спочатку даний вид діяльності відбувається дуже повільно внаслідок перевантаження уваги концертмейстера (побачити нотну фігурацію, перенести її в іншу тональність, знайти її на клавіатурі) та пасивності слуху. Але згодом зорове сприйняття починає асоціюватися із звуковисотним та з положенням рук на клавіатурі – відбувається процес злиття в одну дію, в результаті якого транспонування стає значно швидше.

Варто відмітити, що концертмейстерська робота майбутнього вчителя музичного мистецтва окрім читання з аркуша та транспонування в різні

тональності передбачає володіння навичками акомпанування хоровому, сольному та власному співові. Кожен з виділених аспектів концертмейстерської роботи вимагає розширення обсягу уваги, здатності швидко переключати її між різними об'єктами, на кшталт: між власними музично-виконавськими діями та рухами голови, що позначають момент вступу соліста або взяття дихання.

У дослідженні Т. Сивак наголошено, що в майбутній вчитель музики при керуванні солістом і великим колективом учнів «повинен тримати в полі зору партії соло і супроводу, контролювати власне виконання і спів учнів, координувати власні рухи, разом з цим емоційно керувати відтворенням музичного художнього образу виконуваного твору» [55]. Автор наголошує, що реалізація такого складного поєднання музично-виконавських дій можлива завдяки досконало вивченому літературному тексту, супроводу, вокальної партії й автоматизації елементів диригування

У концертмейстерській діяльності увага піаніста набуває надзвичайної вагомості при рішенні завдань ансамблевої гри. Як зазначає Є. Шендерович, ансамблеві завдання зазвичай важко подолати навіть сильним піаністам, оскільки вони слабо відчують специфіку ансамблю, не мають досвіду щодо урахування верхнього нотного стану, не враховують органічних пауз, особливостей дихання співака, законів вокального фразування та особливостей виразного проголошення слова в співі. Вказані недоліки часто призводять до втрат в ансамблевому плані навіть при незначних ритмічних відхиленнях, що допускаються солістом-вокалістом [70].

За думкою О. Рудницької, постійна та напружена творча увага до партнера розвиває у музикантів почуття ансамблю [52, с. 10]. Вказане почуття включає здатність учасників ансамблю сприймати не лише музичні наміри, але й суто психологічні імпульси, якими насичена атмосфера під час виконання (передчуття та розуміння художніх намірів партнера). Однак Є. Шендерович зазначає, що рішення ансамблевих завдань в

інструментальних акомпанементах піаністам дається легше, не зважаючи на їх більшу технічну складність за вокальні. Він пояснює це тим, що інструментальний ансамбль за складом є однорідним, на відміну вокально-інструментального, учасників якого об'єднує принципово різні часові та ритмічні уявлення, зумовлені жанровими особливостями [70]

Втім, акомпанування інструменталісту теж має свою специфіку. Так, О. Балущкіна зауважує, що піаністу необхідно враховувати особливість кожного інструменту та знати специфіку нотації партії соліста (позначки штрихів, символів, позначення флажолетів, теноровий та альтовий ключі та інше). Зокрема, за її переконанням, акомпанування струнним інструментам потребує від піаніста знань щодо: нюансів зміни звуку при зміні смичка та швидкості його ведення; розуміння відмінності між штрихами, що виконуються серединою або кінцем смичка; урахування моментів співвідношення між вібраційним імпульсом і смичком тощо. Втім як під час акомпанування духовим інструментам слід опрацьовувати та узгоджувати з солістом такі особливості виконання як розподіл дихання на фразу, місця взяття дихання, орієнтуючись на можливості апарату соліста, а також уважно стежити за балансом фортепіанної партії з сольним інструментом відповідно до більшої або меншої щільності та насиченості його звучання. Дослідниця підкреслює, що «в цьому процесі велику роль відіграє слухова орієнтація піаніста, в зв'язку з тим, що рухливість звукових коливань домри, духових дерев'яних і струнних інструментів в деяких випадках більше рухливості пальців концертмейстера [7].

Окрім вищезазначеного, фортепіанна підготовка студентів музично-педагогічних факультетів передбачає оволодіння навичками підбору на слух мелодій пісень і супроводу до них, варіювання різними моделями акомпанементу, а також елементарних навичок вільного музикування (імпровізації). Опанування даними навичками дозволяє звільнити увагу майбутнього вчителя музичного мистецтва від фокусування на нотах або від

зосередження щодо їх пригадування (при грі напам'ять). Натомість надає можливість тримати в полі зору власне виконавців, сконцентруватись на правильності виконання поставлених перед ними завдань. Набуття означених навичок залишаються в межах самостійної роботи студента за умов наявності інтересу та особистої потреби в них.

Таким чином, під час аналізу розглянутих у підрозділі положень щодо формування виконавської уваги майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки з'ясувалося наступне:

- музично-виконавський процес, що є складним творчим актом, основу якого складають суперечливості (свідомість та інтуїція, фантазія та мислення, емоційність та інтелектуальність), вимагає від виконавця постійної напруженості уваги протягом проходження усіх його етапів (від ознайомлення з нотним текстом, проникнення в художню сутність музичного твору до концертного виконання);
- сфери зосередження виконавської уваги зумовлені алгоритмом розгортання музично-виконавського процесу проявляються в концентрації на майбутній діяльності, фокусуванні на виконавських задачах, контролюванні виконавських дій та емоцій, зосередженості на результатах виконання;
- урахування взаємозв'язків уваги з наявністю в студента стійкого інтересу, потреб і мотивів щодо здійснення музично-виконавської діяльності, а також специфіки рис різних її видів (сольної, концертмейстерської) зумовлюють особливості формування даного феномена в процесі фортепіанної підготовки.

2. 2. Організаційно-методична модель формування виконавської уваги майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки

Зміна орієнтирів у державній освітній політиці, зумовлених орієнтацією входження України в загальноєвропейський простір, спонукають

до переосмислення концептуальних підходів щодо фортепіанної підготовки майбутніх фахівців в системі вищої музично-педагогічної освіти. Враховуючи дану ситуацію та спираючись на інформацію, отриману у ході попередньої дослідно-теоретичної роботи, було прийняте рішення здійснити розробку організаційно-методичної моделі формування виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

У процесі розробки представленої організаційно-методичної моделі ми спиралися на концептуальні положення педагогіки мистецтва щодо: дієвості застосування аксіологічного підходу в музично-педагогічній освіті (О. Отич, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Щолокова та ін.); врахування індивідуально-типологічних особливостей розвитку особистості в музичній психології та фортепіанному навчанні (О. Костюк, К. Мартінсен, В. Медушевский, Е. Назайкінський, Г. Нейгауз, В. Петрушин, Д. Кірнарська, М. Жижина, Т. Комарова та ін.); цілеспрямованості у формуванні психічних процесів у різних видах музичної діяльності (Л. Баренбойм, А. Бірмак, С. Савшинський, Є. Тимакін, Г. Ципін та ін.); формування слухового контролю, зосередженості й уважності в процесі навчання гри на фортепіано (Л. Баренбойм, Й. Гофман, Н. Голубовська, Г. Коган, Н. Любомдрова, С. Фейнберг, С. Майкопар, Г. Нейгауз, С. Савшинський, А. Щапов та ін.); оптимізації роботи з учнями над проблемою виконавської уваги в музичних закладах освіти (Г. Гінзбург, А. Каузова, Є. Ліberman, Б. Милич, Н. Перельман та ін)

Пропонована організаційно-методична модель є пролонгованою та реалізується під час індивідуальних занять у класі основного музичного інструменту (фортепіано), додаткового музичного інструменту (фортепіано), інструментального ансамблю, концертмейстерського класу, під час роботи в науково-дослідному гуртку. Вона також передбачає систему дій з організації лекційних і семінарських занять з «Музичної психології», самостійної роботи студентів тощо.

Зауважимо, що результати пошукового експерименту, проведеного з групами студентів I-III курсів денного та заочного відділення факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М. П. Драгоманова, підтвердили, що існує можливість спланувати та скоординувати процес фортепіанної підготовки таким чином, щоб у рамках діючого навчального плану покращити виконавську увагу студентів.

Розроблена організаційно-методична модель формування виконавської уваги має за характеристики: цілеспрямованість, комплексність, системність. Її *мета* – формування виконавської уваги студентів за рахунок: покращення теоретичної обізнаності студентів з досліджуваної проблеми; усвідомлення ними стану сформованості власної виконавської уваги та шляхів його покращення; набуття навичок зосередженої (продуктивної) роботи над музичним твором; винайдення особистісно-ціннісних смислів музично-виконавської діяльності тощо.

Відповідно до мети були сформульовані наступні *завдання*: поглибити знання майбутніх фахівців щодо сутності, функцій, механізму дії, ролі та місця виконавської уваги на різних стадіях роботи музиканта-виконавця; удосконалити слабо розвинені властивості уваги студентів; формувати в студентів стійкий інтерес та емоційно позитивне ставлення до музично-виконавської діяльності в межах майбутньої професії; покращити навички емоційно-вольової саморегуляції та слухового контролю студентів під час самостійної, репетиційної роботи та концертного виступу; удосконалити вміння зосереджуватись в різних умовах (навіть у несприятливих) на різних виконавських елементах.

Наголосимо, що формування виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки не може розглядатися як виокремлений процес. Тому, раціональним і логічно виправданим рішенням у даному випадку є звернення до різних науково-педагогічних підходів, що, на наш погляд, позитивно позначиться як на

процесі формування досліджуваного феномену, так і на загальному стані навчальної діяльності студентів, оскільки торкнеться найбільш розповсюджених проблем сучасної мистецької освіти, як то: наявність низької мотивації навчання, репродуктивного типу пізнавальної діяльності, розрізненості знань, слабого вираження емоційно-ціннісного відношення до свого майбутнього професійного обов'язку та інших.

У науково-педагогічній літературі терміном «підхід» позначають: комплекс парадигмальних, синтагматичних, прагматичних структур і механізмів у пізнанні або практиці (О.Отич); комплексний педагогічний засіб, що включає основні поняття, принципи, прийоми та методи побудови навчального процесу (В. Краєвський); сукупність специфічних пов'язаних способів і прийомів здійснення діяльності, адекватних певній ідеї, принципу тощо (С. Гончаренко).

У дослідженнях В. Мацкевич, О. Отич зазначено, що в історичному аспекті можна прослідкувати зміни наукових підходів, суперечності між ними, однак сучасна ситуація свідчить про їх тісне співіснування. Автори наголошують на важливості одночасного запровадження декількох підходів, що дозволить всебічно розкрити сутність предмета дослідження й уможливить розгляд досліджуваної проблеми під іншим кутом зору, що неможливо при зверненні до одного підходу. Зокрема, О. Отич наголошує на тому, що «варто перейти від пошуків негативного у різних підходах до пошуку того, наскільки ефективний в практичному плані кожний теоретичний напрям: які його можливості, де вони, ці можливості закінчуються; які умови їхнього ефективного використання в процесі навчання й виховання» [45, с. 41-43]. З огляду на це положення, серед багатьох підходів, що обґрунтовуються й активно розробляються в науково-педагогічній практиці, для нашого дослідження було обрано *аксіологічний, діяльнісний та індивідуально-диференційний підходи*. Їх застосування у нашому дослідженні вимагає більш докладного висвітлення та пояснення.

Звертаючись до проблеми *аксіологічного підходу*, варто відмітити, що вона носить світоглядний характер і на сьогодні є назрілою й актуальною в системі освіти. Тому посилення інтересу науковців до аксіологічної проблематики цілком обґрунтовано. Проте існує гостра суперечність, пов'язана з суспільними перетвореннями: з одного боку вони спричиняють знецінення традиційних суспільних цінностей, на які була орієнтована освітня сфера, а з іншого – сприяють виникненню та розвитку нової, ціннісної свідомості та поведінки людей. Зважаючи на описану ситуацію соціокультурної й освітньої кризи надзвичайно актуалізується необхідність розробки розвиваючого навчання на аксіологічних засадах.

Термін «аксіологія» (від грец. Αξία – цінність і λόγος – слово, поняття) в науковий обіг був введений в 1902 році французьким філософом П. Лапі, а з 1908 року він зазнав активного поширення в роботах різних вчених – Г. Лотце, Ф. Ніцше, М. Гартман, М. Шелер, Г. Ріккерт та ін.

Сучасні філософські словники визначають аксіологію як вчення про цінності, теорія загальнозначущих принципів, що визначають спрямованість людської діяльності, мотивацію людських вчинків [22]. Складність та суперечливість теоретичного осмислення природи цінностей та ціннісного відношення призвело до великої кількості тлумачень поняття «цінність». Зокрема, в сучасній філософській літературі цінність розуміється як: нова ідея, яка виступає індивідуальним або соціальним орієнтиром; поширений суб'єктивний образ або уявлення, що має людський вимір; синонім культурно-історичних стандартів тощо. На думку П. Гуревича, цінність – це особистісно забарвлене ставлення до світу, що виникає не тільки на основі знання та інформації, але власного життєвого досвіду людей [22].

Одна з найпоширеніших дефініцій цінності дозволяє розуміти її як значущість певних реалій дійсності з огляду на потреби людини та суспільства. Нам близька думка науковців про те, що цінність пронизує всі площини людської психіки – від потреб, інтересів, ідеалів до поведінки.

Загальновідомий ланцюг, в якому потреби людини, перетворені на інтереси, згодом стають її цінностями, а процес їх засвоєння – це постійне розширення життєвого простору, в якому особистість будує власну траєкторію свого зростання. Науково доведено, що обираючи ту чи іншу цінність, людина певним чином «формує» судження, план своєї поведінки й діяльності, механізм прийняття рішень. Найважливіші з цінностей складають його «систему координат» – систему ціннісних орієнтацій.

Серед пріоритетних цінностей педагогічної діяльності в науковій літературі виділяють: соціальні (вагомість педагогічної праці, відповідальність вузівського викладача та студента перед суспільством), психологічні (можливість для співтворчості, самоствердження та самореалізації творчих задумів, розкриття своєї індивідуальності), професійно-педагогічні (можливість оволодіння новими методами і технологіями навчання та виховання, можливість професійного зростання та самовдосконалення).

За переконанням багатьох українських і китайських вчених (В. Дряпіка, І. Зязюн, Л. Кондрацька, С. Коновець, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Шевнюк, О. Щолокова, Цян Боань, Чжоу Кай та ін.) аксіологічний підхід органічно вплітається в сучасну музичну педагогіку, оскільки його гуманістична спрямованість дозволяє розкрити інтелектуальний, моральний та творчий потенціал людини, стає зв'язуючою ланкою між пізнавальним і практичним ставленням до світу.

Варто зазначити, що впровадження означеного підходу суттєво впливає на характер взаємодії «викладач-студент», де центральну позицію займає не набуття знань, умінь і навичок, а комплекс засвоєння та привласнення майбутнім вчителем музичного мистецтва життєво важливих цінностей, що стають смислоутворювальним фактором його навчання та подальшої професійної діяльності.

Для нашого дослідження значущою є праця «Людина в пошуках сенсу» В. Франкла, де доведено, що прагнення до пошуку та реалізації людиною сенсу свого життя є вродженою мотиваційною тенденцією, яка властива всім людям, є основним рушійним механізмом поведінки та розвитку особистості» [64, с.10]. За В. Франклом, цінності – це смислові універсали, що викристалізувалися в результаті узагальнення різних ситуацій, з якими суспільству або людству довелося стикатися в історії. Узагальнюючи їх, автор називає можливі шляхи осмислення людського життя: перший пов'язаний з тим, що ми даємо життю (в сенсі творчості); другий – з тим, що ми беремо від життя (в сенсі переживання цінностей), а третій – з позицією до долі, яку ми не в змозі змінити. Відповідно до цього він виділяє три групи цінностей: цінності творчості, цінності переживання й цінності відношень [64]. Філософський аналіз цінностей, запропонований В.Франклом, в контексті музичного навчання дозволяє виділити творчість у всіх його видах і рівнях як одну з універсальних цінностей для розвитку та саморозвитку майбутнього фахівця.

Педагогічні пріоритети та цінності з кожним десятиріччям суттєво змінюються, однак є ті з них, без яким власне музично-виконавська діяльність неможлива. Тож поряд із творчістю, найважливішим сенсом професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва слід назвати любов як стан взаємовідносин на рівні духовного, смислового виміру (за В. Франклом) – любов до музики, до своєї майбутньої професії, до свого викладача та процесу навчання.

Неможливо уявити також становлення майбутнього фахівця як виконавця без такої цінності як свобода, яка розкріпачує та вивільняє творчі сили і викладача, і студента.

Наступною цінністю, що слід виокремити як одну з найнеобхідніших для сучасної освіти та саморозвитку фахівця в ній – це совість, яку В. Франкл називає введенням їм поняттям «підсвідомий Бог». Саме вона на рівні

підсвідомого й інтуїтивного спрямовує людину до істинних цінностей та сенсів. Совість проявляється в емоційно-оціночних судженнях і залежить від усвідомлення людиною відповідальності за власний моральний вибір. На думку Б. Блума та Ейснера, саме формування здатності до критичної оцінки повинне посісти належне місце в ієрархії освітньо-виховних цінностей. Відмітимо, що в музично-пізнавальній діяльності студентів музика виступає не тільки як об'єкт естетичної оцінки, а й як засіб духовно-моральної оцінки життя.

У процесі навчання студентам слід розуміти, що означені цінності мають не просто усвідомлюватися чи визнаватися, а «привласнюватися» (Л. Виготський, Д. Леонтьєв) та ставати системою особистісних орієнтирів під час індивідуального, професійно-творчого зростання, породжуючи психічні новоутворення для переходу на якісно новий суб'єктний рівень (К. Абульханова-Славська, К. Роджерс).

У центрі аксіологічного підходу – розвиток мотиваційної сторони музично-пізнавальної діяльності студента і здатності духовного розуміння музики (В. Медушевський). За переконанням Г. Щербакова, головним стрижнем у вивченні музики стає «аксіологічна константа», яка спрямована на формування художньо-естетичних якостей та почуттів, на активізацію творчого потенціалу через засвоєння різних видів музичної діяльності, культури. Тому під час вивчення музичного твору викладач має послідовно спрямовувати увагу студента на усвідомлення аксіологічних аспектів твору.

Аксіологічна спрямованість є найважливішою умовою осмислення музичної інформації. Художньо-образний зміст, його осягнення, розуміння цінності та краси музики є смисловим ядром музичної освіти. В ході опрацювання музичних творів студент на основі власної чутливості, подекуди інтуїтивно відшукує закладений в них сенс, а згодом і необхідні виконавські засоби виразності. Цей процес супроводжується надбанням певних музичних знань, інтерпретаційних умінь, а також формуванням

власних уподобань. Втім, метою такого музичного пізнання є не придбання знань, а глибина проникнення в високу сутність людини, гармонію буття, розуміння себе та своїх відносин зі світом. З цього приводу Б. Неменський зазначав, що мистецтво не повчає, не дає рецепта правильної поведінки, «проте відкриває шлях для засвоєння людського досвіду, захоплення а зневаження, любові та ненависті – для пошуків сьогodнішніх «суто-особистісних» критеріїв морального та поза морального» [42, с. 32]. Зважаючи на це, аксіологічний підхід можна вважати пріоритетним напрямком сучасної музичної освіти.

Разом з цим, звернення до *діяльнісного підходу* є абсолютно логічним, оскільки відповідно до принципу даного підходу, сформульованого С. Рубінштейном, свідомість не лише проявляється, але й формується в результаті певної діяльності. Увага як форма зосередженості свідомості нерозривно пов'язана з діяльністю – завдяки діяльності вона існує та нею підтримується. В той же час від уваги залежить і діяльність – її якість, продуктивність, результативність. Адже бути уважним передбачає спрямованість і зосередженість власних дій на об'єкті, що потребує уваги.

Беззаперечним є той факт, що увага є внутрішньою дією свідомості, що супроводжує всі психічні процеси людини. Вона забезпечує організацію та регуляцію психічної діяльності, ясність і чіткість сприйняття об'єктивної реальності, координує роботу органів чуття (зорові, слухові, тактильні), доводить до свідомості зміст продуктивних дій, активно впливає на процеси запам'ятовування, мислення, на рухову активність, тобто, увага завжди супроводжує конкретні психічні процеси, які проявляються в тому, що людина вдивляється, вслухається, обмірковує щось або запам'ятовує.

Згідно стратегії діяльнісного підходу в педагогіці викладач в умовах педагогічного експерименту (або в звичайних умовах) повинен враховувати характерні особливості того виду діяльності, яку він організує з суб'єктами навчання та на основі якої здійснюється навчання та виховання. Відповідно

до цього виконавська увага має чітку сферу призначення – це музично-виконавська діяльність. Тому звернення до діяльнісного підходу дозволяє розглядати формування виконавської уваги як процес, що відбувається в результаті спрямованих дій майбутнього вчителя музичного мистецтва на вивчення музичних творів та їх публічного виконання. Таким чином, діяльнісний підхід висвітлює алгоритм організаційно-методичної моделі формування виконавської уваги, а саме: удосконалення її структурних компонентів шляхом виконання різних способів діяльності – від емоційного пізнання твору та смислового осягнення композиторського задуму через засвоєння до творчого втілення власної інтерпретаційної концепції.

Діяльнісний підхід вважається одним з найтрадиційнішим у музичній освіті. Його концепція застосування базується на психологічному положенні про те, що засвоєння змісту навчання та розвитку студента відбувається не в результаті передачі конкретної інформації, а в процесі власної активної діяльності, будь то: процес народження музичних образів, пошук засобів виразності, створення інтерпретаційної концепції, самостійне опрацювання технічно складних місць твору тощо. Тож він є альтернативою методам трансляції знань та їх пасивного засвоєння, де основним положенням є розуміння діяльності як засобу становлення та розвитку суб'єктності.

Діяльнісний підхід характеризується: рисами активного, самостійного, перетворювального навчання (навчання предметно-практичних та розумових дій); розвиваючою спрямованістю особистісного розвитку суб'єкта навчання (становлення особистості, її «саморозвиток» у процесі діяльності в предметному світі); специфікою реалізації (цілеспрямованість, мотиваційна обумовленість, самостійна або керована взаємодія суб'єкта навчання з навколишньою дійсністю, де відбувається розв'язання суперечностей між репродуктивним і творчим пізнанням). Нагадаємо, що в 2016 році ідеї щодо діяльнісного підходу знайшли продовження в основах Стандарту освіти як

інструмент упровадження компетентнісної парадигми освіти й оновленого змісту державних стандартів.

За переконанням Ю. Фокіна діяльнісний підхід надає студентові свободу вибору щодо шляху вирішення навчальної задачі, оскільки він передбачає: по-перше, створення умов його особистісної самоактуалізації та особистісного зростання; по-друге, формування активності та готовності до навчальної діяльності, до вирішення проблемних завдань; по-третє, єдність зовнішніх (мотив досягнення) і внутрішніх (пізнавальних) мотивів [63, с. 88]. У контексті зазначеного варто відмітити, що теоретичне усвідомлення студентом проблем, пов'язаних з виконавською увагою, не дає гарантії їх успішного вирішення на практиці без сформованості в нього певних способів дій, що забезпечать подолання певних перешкод на цьому шляху. Саме система дій та знання, що забезпечують освоєння цієї системи, призведуть до очікуваного результату. З цього приводу варто навести вислів відомого ірландського драматурга Б. Шоу про те, що єдиний шлях, що веде до знання, – це діяльність.

Розглядаючи загальну мистецьку освіту як таку, що постійно саморозвивається в поліваріантному режимі і завдяки внутрішнім суперечностям та їх подоланню оновлюється, Л. Масол вважає, що діяльнісний підхід здатен забезпечити розвиток художніх умінь і здатності застосовувати їх у навчальній і соціокультурній практиці. «Загальна мистецька освіта має бути практико-орієнтованою, передбачати не тільки виховання грамотного споживача художніх цінностей (перцепієнта), а й розвиток «авторської здатності», тобто спроможності виступити ініціатором того чи іншого мистецького задуму, втілювати його у власній діяльності, бути активним і оригінальним у її презентації», – зазначає авторка [37, с.17].

Отже, в нашому дослідженні діяльнісний підхід і його застосування виступає своєрідним базисом, на якому будуються різні технології та

прийоми формування виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Спираючись на інформацію, отриману з науково-психологічної літератури з питань музичного виконавства та музично-виконавської діяльності, ми дійшли думки, що при формуванні виконавської уваги студентів в класі фортепіано особливого значення набуває застосування індивідуально-диференційного підходу, суть якого вбачається в обранні та використанні найбільш доречних форм і методів педагогічної роботи до індивідуально-типологічних особливостей студентів.

Необхідність звернення до *індивідуально-диференційного підходу* зумовлена, з одного боку, значною різницею у рівні довузівської фортепіанної підготовки студентів, а з іншого – належністю студентів до різних типів темпераменту та нервової організації.

Зокрема, варто відмітити, що навчання у ЗВО музично-педагогічного профілю передбачає відповідну базову виконавську підготовку. Однак, її рівень в абітурієнтів достатньо різниться – від слабкого до достатньо високого та навіть існують випадки, коли зараховуються студенти без досвіду гри на музичному інструменті. Подібна ситуація пояснюється тим, що сьогодні до музично-педагогічних ЗВО одночасно можуть бути зараховані такі різні категорії студентів як: випускники музичних шкіл, шкіл мистецтв, педагогічних коледжів, музичних училищ, особи з незакінченою вищою музичною освітою тощо. Тому зрозуміло, що «діапазон загальномузичних знань, ігрових вмінь та навичок вказаних категорій студентів буде мати надзвичайно широку градацію. Згідно з цим, у викладача фортепіано виникає необхідність у диференціації методів і форм своєї роботи не тільки залежно від індивідуальних особливостей студента, але й від рівня його довузівської підготовки» [38, с.110].

Врахування індивідуально-типологічних особливостей студента під час формування виконавської уваги є неодмінною складовою даного процесу,

оскільки науково доведена принципова відмінність функціонування даного феномена в людей з різними типами нервової системи (інтроверсія – екстраверсія). Зокрема, у екстравертів (звернених до явищ зовнішнього світу) переключення уваги розвивається краще, ніж у інтровертів (внутрішньо звернених, до своїх власних переживань). Легкість переключення екстравертів обумовлена їх загальною схильністю до реагування на зовнішні подразники й обставини та нагадує мимовільну зміну спрямованості уваги. Зокрема, в роботі М. Акімової було показано, що рухливість, інертність, сила та слабкість нервової системи впливає на всі компоненти уваги. Психолог доводить, що стійкість, легкий розподіл і перемикання уваги більшою мірою властиві людям з сильною та рухомою нервовою системою, в той час як інертна та слабка нервова система проявляють себе в протилежних властивостях уваги [2]. Подібну думку виказує Д. Кірнарська, вважаючи, що в осіб з рухомою нервовою системою (швидким переходом від збудження до гальмування і навпаки), перемикання уваги здійснюється легше. Тому і загальна успішність тренування уваги в значній мірі залежатиме від особливостей вищої нервової діяльності людини. Повністю погоджуємося і підтримуємо думку дослідниці, що варто зважати на те, що індивідуально-типологічні особливості кожної конкретної людини дозволять тренувати її увагу лише в певних межах [49].

Поряд із цим, у дослідженнях В. Петрушина підкреслено, що при виконанні будь якої роботи екстраверти зазвичай тримаються установки на швидкість її завершення, що зумовлено їх більшою рухомістю відносно інтровертів. Однак це негативним чином позначається на якості та точності виконаного завдання. Натомість для інтровертів характерною є установка на точність і максимально можливу якість виконання завдання.

У свою чергу Л. Бочкар'єв, розкриваючи роль типологічних особливостей нервової системи в діяльності музиканта-виконавця, зазначає, що поряд із загальними типологічними властивостями, що характеризують

нервову систему в цілому, існують такі, що набувають більшого значення для діяльності, в якій формуються здібності. Автор в результаті аналізу значної кількості робіт, присвячених вивченню характеру передстартових психічних станів людини в зв'язку з типологічними особливостями нервової системи, стверджує, що існує можливість компенсації ряду типологічних властивостей нервової системи та темпераменту відносно вимог діяльності. Тим самим він спростовує виявлену в деяких дослідженнях пряму залежність успішності діяльності від емоційної реактивності людини та типологічних особливостей нервової системи. Він наголошує, що завдяки «...пластичності нервової системи загальні властивості типу можуть змінюватися відповідно до характеру діяльності шляхом тренування та виховання» [11, с. 285].

Таким чином, індивідуально стійкі особливості вищої нервової діяльності людини накладають свій відбиток на формування компонентів уваги, в одних випадках сприяють їхньому оптимальному розвитку, в інших – обмежують його.

У межах даного питання цікавим постає підхід В. Живога щодо індивідуального виконавського стилю та його залежності від артистичного мислення, типу нервової системи, темпераменту виконавця. Автор поряд з поняттям «стиль виконання», спираючись на базові положення вчення І. Павлова про типи нервової діяльності, вводить поняття «виконавський тип», тобто співвідносить виконавський тип як складну опосередковану надбудову-модифікацію з біологічним типом, темпераментом. В. Живов окреслює об'єктивні відмінності кожного з них в музично-виконавській творчості та на основі павловської класифікації темпераментів і теорії виконавських стилів виводить наступну виконавську типологію: *раціоналістичний* (характерно об'єктивізм, точний розрахунок інтерпретації, сувора логіка виконавського задуму, вміння споруджувати з ретельно оброблених деталей міцні і монолітні конструкції) – відповідає класичному стилю; *емоційний* (характерно переважання емоційності іноді при нестачі

техніки, артистична свобода, творча сміливість, суб'єктивне відчуття, інтуїція, імпульсивність, вибуховість, стихійність) – відповідає романтичному стилю; *інтелектуальний* (аргументованість, логічність, глибина і проникливість, емоційність з незначною долею стихійності) – відповідає стилю «ліричний інтелектуалізм» (за Д. Рабиновичем). Означені типи виконавців, як і виконавські стилі, за переконанням автора, в чистому вигляді не зустрічаються, втім в «художній натурі кожного музиканта-виконавця закладена тенденція до компенсації однобічності свого типу, внаслідок чого «класики» прагнуть до життєвості романтичного виконання, в той час як «романтики» намагаються досягти класичної ясності і закінченості своїх інтерпретацій» [23, с. 89-90].

Автор дослідження наводить слова відомого німецького музиканта І. Кванца, який ще у XVIII столітті рекомендував, щоб кожен виконавець зважав на вроджені якості свого темпераменту і вмів володіти ним. На його думку, життєрадісний сангвінік має розсудливо з'єднати в собі душевний стан згаданих вище виконавців і не дозволити честолюбству і безпечності взяти верх над зосередженістю та напругою думки. Головними ж рисами темпераменту музиканта він вважав «живий і палкий характер, сполучений з душею, сприйнятливою до ніжних почуттів, але без надмірної меланхолії», а також багату уяву, винахідливість, розважливість і проникливість, гарну пам'ять, відмінний тонкий слух, «гостре й уважне бачення», живий та сприйнятливий розум [26, с. 15]. На наш погляд визначені характеристики анітрохи не втратили актуальності і в наш час.

Підсумовуючи вищезазначене, відмітимо, що в нашому дослідженні індивідуально-диференційний підхід надає викладачу можливість враховувати індивідуально-неповторні типологічні характеристики студента та його попередні виконавські набутки та досягнення в складанні перспективного плану виконавського зростання майбутнього фахівця.

У сучасній педагогіці категорія «підхід» тісно корелюється з категорією «принцип» і навіть розглядається як сукупність принципів, які визначають стратегію педагогічної діяльності. Зокрема, В. Сластьонін вважає, що в принципах навчання розкриваються теоретичні підходи до побудови та управління навчального процесу. «Принципи навчання – це вихідні дидактичні положення, які відображають перебіг об’єктивних законів і закономірностей процесу навчання та визначають його спрямованість на розвиток особистості», – зазначає автор. На його думку, принципи навчання визначають позиції й установки, з якими викладач підходить до організації процесу навчання і до пошуку можливостей його оптимізації [56, с. 142]. Подібної думки дотримується М. Фіцула, який визначає принципи педагогічного процесу системою основних вимог до навчання і виховання, дотримання яких дає змогу ефективно вирішувати проблеми всебічного розвитку особистості [62]. М. Поташник так само переконаний, що педагогічний принцип визначає найбільш загальну стратегію вирішення певного ряду педагогічних завдань і служить найбільш загальним критерієм для підвищення ефективності діяльності в цілому. Отже педагогічний принцип є педагогічною категорією, що представляє собою основне нормативне положення, яке базується на виявлених педагогічних закономірностях, дотримання якого дозволяє найкращим чином досягати поставлених педагогічних цілей.

Підкреслимо, що принципи мають широке узагальнююче значення, тому в теорії та практиці музичної педагогіки проходить процес постійних пошуків та уточнення принципових положень, які, за визначенням О. Рудницької, можуть направляти діяльність педагога в конкретних навчально-виховних ситуаціях. На думку Г. Падалки принципи художнього навчання є основними положеннями, які охоплюють узагальнені закономірності художньо-музичного навчання й органічно пов’язують окремі елементи в єдину цілісну систему [46].

Аналіз і зіставлення найбільш загальноприйнятих педагогічних принципів показує, що вони суттєво доповнюють один одного, а їх відбір відбувається за такими критеріями як: об'єктивність (його основа – об'єктивно існуюча педагогічна закономірність); орієнтованість (дає загальний орієнтир у рішенні педагогічних суперечностей, завдань, стратегії педагогічної діяльності); системність (є системоутворюючим фактором, що підпорядковує функціонування і розвиток педагогічної системи в цілому: її цілей, змісту, засобів, методів і форм організації); аспектність (має розкривати нові підходи, можливості удосконалення навчального процесу); доповнюваність (кожен новий принцип повинен доповнювати попередній); ефективність (його реалізація має істотно підвищувати ефективність навчальну систему в цілому); теоретична і практична значущість (має суттєве значення і для розвитку педагогічної теорії, і для вдосконалення педагогічної практики) [62].

Відмітимо, що результати спостережень під час роботи зі студентами в процесі пошукового експерименту виявили певні взаємозв'язки між впроваджуваними з нашого боку діями та отримуваними результатами цих дій. Це дало змогу розглядати дані зв'язки як стійкі закономірності, які були покладені в основу принципів формування виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, а саме *принципи*: особистісної значущості; самоорганізації; планування; свідомого фокусування; впровадження алгоритму активізації виконавської уваги (п'ятьох «З»). Розглянемо детальніше кожен з окреслених принципів.

Характеризуючи *принцип особистісної значущості*, необхідно відзначити, що він базується на відомій в психології закономірності, згідно з якою будь-яка людська діяльність буде настільки ефективною, наскільки вона значуща для особистості. Вказане дозволяє припустити, що міра особистісної значущості фортепіанної підготовки (взагалі) та музично-виконавської діяльності (зокрема) для майбутнього фахівця визначає

спрямованість його активності в конкретному відношенні, обумовлює конкретність мети, характер його дій, тим самим забезпечуючи систематичність і наполегливість у праці, зосереджену націленість на досягнення результату. Важливо донести до свідомості студентів, що одержувані знання та набуті вміння є засобом їхнього успішного професійного зростання.

Застосування принципу особистої значущості під час організації фортепіанного навчання з метою формування виконавської уваги в студентів вимагає *дотримання наступної послідовності*: осмислити головну та кінцеву мету фортепіанної підготовки; співвіднести існуючу мету з особисто-значущими мотивами (прагнення успіху, отримання вищої оцінки, бажання щось дізнатися, зрозуміти, бажання бути лідером і т.п.); віддати перевагу тим цілям-мотивам, які одночасно будуть і сприяти успіху музично-творчої діяльності, і мати особистісну значущість.

Необхідно підкреслити, що значущість навчального матеріалу для студента також стає вагомим в даному питанні. Вона може визначатися художнім, пізнавальним, методичним, естетичним, емоційним критеріями. Безумовно, головне завдання педагога – виховати в студента почуття усвідомлення значущості навчально-музичного матеріалу, сформувані правильне ставлення до роботи над інструктивним матеріалом як основи для технічного зростання. Адже позитивне ставлення до виконуваного твору, усвідомлення його значущості для загального та виконавського зростання студента, відповідність музики його смакам і виконавському стилю сприяє зосередженій творчій роботі протягом тривалого часу.

Спираючись на прийнятий більшістю психологів діяльнісний підхід, доцільно виділити *принцип самоорганізації*, який відображує результати самостійної діяльності з формування, набуття, удосконалення та підвищення власних професійних знань, умінь і навичок, а також з розвитку професійно важливих особистісних якостей і властивостей. У контексті нашого

дослідження самоорганізація постає специфічною формою студентської активності, спрямованою на удосконалення студентом власних професійних умінь та якостей. У даному випадку йдеться про проведення систематичних самостійних дій щодо розвитку та удосконалення властивостей виконавської уваги – її об'єму, стійкості, концентрації, розподілу та переключення. Психологами доведено, що регулярна робота з розвитку вказаних властивостей уваги призводить до загального покращення пам'яті та мислення, особливо це стає помітним на результатах навчання. При систематичності занять значні результати стають помітними через невеликий відрізок часу – місяць.

Принцип планування відображує загальні правила здійснення процесу розробки планів і їх взаємозв'язків по «рівнях планування» [33]. У вітчизняній і зарубіжній літературі виділено різні формулювання основних принципів планування. Зокрема, З. Шершньова до принципів стратегічного планування відносить: цілевстановлення або цілереалізацію; багатоваріантність, альтернативність і селективність; глобальність, системність, комплексність і збалансованість; послідовність; реалістичність, досяжність; гнучкість, динамічність тощо [71].

За нашим переконанням опора на принцип планування дозволить не лише конкретизувати студентові виконавські завдання та цілі. Розробка чіткого виконавського плану з вузькими та широкими цілями дозволить організувати увагу під час його реалізації, поступово переводячи її від одного етапу роботи до іншого або під час виконання – від вирішення одного завдання до іншого. Планування здатне організувати увагу майбутнього вчителя музичного мистецтва, зосередити її на виконанні послідовних пунктів плану, а також посилити її за рахунок спрямування до досягнення запланованого виконавського результату.

Принцип свідомого фокусування – базований на одному з найпопулярніших в психотерапії принципі «тут і зараз» [28], який найчастіше

розуміється як стан свідомості при фокусуванні уваги на тому, що відбувається в даний момент, в цьому місці, вимикаючи роздуми про минуле та майбутнє. Це усвідомлення себе не в минулому або майбутньому, а зараз і відповідно вирішення тільки того, що відбувається в дану мить. Тобто він концентрує людину на процесах, актуальних для даного моменту діяч, взаєминах, взаємодіях і переживаннях. Опора на даний принцип під час виконання будь-якої діяльності – це своєрідний спосіб організації уваги, що дозволяє сфокусувати та утримати її на реальному моменті. На думку психологів, звернення до нього підвищує особистісну адекватність, швидкість і чіткість реагування, загальну ефективність, сприяє зібраності уваги. Головним моментом означеного принципу є стан повної усвідомленості (стану, дій) й осмисленості. На нашу думку дотримання принципу свідомого фокусування як у репетиційній роботі, так і під час концертного виступу майбутнього вчителя музичного мистецтва, стане запорукою якісного, стабільного, художньо виразного виконання.

Звернення до *принципу впровадження алгоритму активізації виконавської уваги (принцип п'ятьох «З»)* зумовлено положенням про те, що переживання почуття успіху в будь-якій діяльності дозволяє відчути свою унікальність, спроможність, творчу затребуваність, воно заохочує, націлює на нові досягнення, активізує та надає сил для подальших звершень. Згідно з вказаним, було розроблено алгоритм активізації виконавської уваги, який складається з послідовності п'ятьох «З» – зацікавленість, запланованість, зосередженість, захопленість і задоволеність. Відмітимо, що даний принцип з одного боку виступає загальною схемою динамічних фаз виконавської уваги на кожному з етапів музично-виконавського процесу (*передумови, операційної уваги, післяопераційної уваги*). З іншого боку – створює передумови для ідеального функціонування уваги на кожному з етапів: спочатку – зацікавити новим підходом до отримуваних знань; на основі отриманих знань запланувати заняття студентів із вирішенням виконавських

завдань; зосередити під час самостійної репетиційної роботи, захопити створенням нового оригінального «продукту» та його реалізацією під час концертного виступу; задовольнити потребу у визнанні, прагненні бути успішним – на останньому з етапів.

Кожен із зазначених принципів утворює систему педагогічних дій, які сприяють формуванню виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва. Під *формуванням виконавської уваги* ми розуміємо *процес становлення майбутнього фахівця під впливом факторів, спрямованих на вдосконалення різних її властивостей і структурних компонентів з метою покращення якості музично-виконавської діяльності*. Даний процес виявляється в здатності студента до свідомого та цілеспрямованого зосередження при вирішенні художньо-виконавських завдань під час навчальної, самостійної та концертної діяльності. Одним з таких факторів є створення таких педагогічних умов у навчальному середовищі, що призводять до досягнення бажаного педагогічного результату.

Філософська категорія «умова» відображає універсальні відношення до тих чинників, завдяки яким вона виникає й існує; складає середовище, в якій виникає, існує та розвивається певне явище або процес [15].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «умова» розкривається як: 1) вимога, пропозиція, що висувається однією зі сторін, які домовляються про що-небудь; 2) необхідна обставина, яка уможлиблює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; 3) обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється щось; 4) правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; 5) правила, вимоги, виконання яких забезпечує будь-що; 6) сукупність даних, положення, що лежать в основі чогось [15, с. 1295].

Дефініція «умова» в педагогіці передусім пов'язана з педагогічним осмисленням означеної категорії. В сучасній педагогічній науці

розглядаються педагогічні умови впровадження різних педагогічних явищ, формування визначених характерних особливостей учнів, створення певної педагогічної системи, здійснення конкретної педагогічної технології тощо. Зокрема, такі науковці як А. Алексюк, А. Аюрзанайн, П. Підкасистий розуміють під терміном «педагогічна умова» певну обставину, яка впливає (позитивно чи негативно) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості. Вони класифікують умови за зовнішнім чинником (позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання тощо) та внутрішнім (індивідуальні властивості студентів – стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [44].

На думку О. Бражнич, педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [12].

Досить широко поняття «умова» використовується в дидактиці при характеристиці цілісного педагогічного процесу, окремих його сторін і складових частин. На думку В. Андреева, педагогічні умови є результатом «цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей» [4, с. 124]. У дослідженнях Н. Данько дана категорія розглядається як усвідомлено, цілеспрямовано створені обставини, за наявності яких стає можливим досягнення певного якісного результату педагогічної діяльності.

В монографії «Педагогіка мистецтва» Г. Падалка розглядає особливості, сутність педагогічних умов навчання мистецтва та визначає їх як «цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності». [46, с. 160]. Такі умови науковець визнає складовою частиною методики.

Зрозуміло, що спільною рисою вище означених визначень даної категорії є спрямованість на вдосконалення взаємодії учасників педагогічного процесу при вирішенні конкретних навчальних завдань. У нашому дослідженні педагогічні умови виступають одним із факторів, що забезпечують організацію взаємодії об'єктів навчально-виховного процесу щодо досягнення поставленої мети та прогнозованого результату.

Ураховуючи значущість об'єктивно існуючої проблеми та спираючись на інформацію, отриману в ході проведеного експериментального дослідження, було визначено низку *педагогічних умов*, урахування яких сприяє інтенсифікації формування виконавської уваги майбутніх вчителів музичного мистецтва: *1) організація навчання з орієнтацією на усвідомлення студентами ролі уваги в музично-виконавському процесі; 2) підсилення пізнавального інтересу до фортепіанного виконавського мистецтва; 3) створення атмосфери успіху в ході творчої комунікації «викладач-студент»; 4) спонукання студентів до емоційно-вольового самоконтролю під час рішення намічених музично-виконавських завдань*. Обґрунтуємо кожен з них.

Перша педагогічна умова орієнтує майбутнього фахівця на активне засвоєння інформації щодо ролі, функцій, механізмів дії, видових характеристик виконавської уваги в діяльності піаніста. Отримані знання сприяють усвідомленню взаємозв'язку «уважність-якість», що призводить до змін у ставленні студента щодо повсякденних самостійних занять, репетиційної роботи в класі фортепіано та концертного виконання музичних творів. Такі зміни зумовлені результатами, отриманими студентом під час «зосереджених» самостійних занять, які дозволяють вирішувати поставлені викладачем виконавські завдання за менший відрізок часу ніж за попередніх часів роботи. Завдяки дотриманню цієї умови студенти на власному досвіді відчувають наскільки зосередженість уваги в репетиційній роботі впливає на підвищення загальної ефективності музично-виконавської діяльності.

Варто наголосити саме на процесі усвідомлення інформації студентом, а не розумінні чи ознайомленні з нею. Оскільки усвідомлення передбачає певний стан свідомості, що включає дію, в результаті якої людина здатна глибоко бачити те, що відбувається з нею. Втім як міркування (ментальний рівень усвідомлення) забезпечує лише усвідомлення думок без усвідомлення дій або почуттів. Тобто в такому випадку є місце для суперечностей між тим, що людина говорить, відчуває та як діє. Усвідомлення ж веде до узгодженості зовнішніх і внутрішніх факторів – дій, почуттів, думок. Тому, за нашим переконанням, саме з усвідомлення студентом значущості уваги у музично-виконавському процесі та власних особливостей даного феномену відбувається перший крок на шляху до його ефективного формування.

Застосування другої педагогічної умови обумовлено прямо пропорційною залежністю ступеня концентрації та стійкості уваги від наявного інтересу суб'єкта до предмету уваги. Тому надзвичайно важливо під час навчально-виховного процесу підтримувати ступінь зацікавленості студента щодо виконавської діяльності та майбутньої професії. На думку М. Жижиної, максимальний інтерес до роботи оживляє увагу, сприяє підвищенню її концентрації, так само як спаду уваги передуює втрата інтересу до діяльності [24].

Одним з засобів реалізації даної умови є вибір репертуару, яким має оволодіти майбутній учитель музичного мистецтва, з урахуванням вподобань, бажань та можливостей студента. Основна вимога – щоб обрані твори викликали бажання їх вивчити й інтерес «спортивного» (Чи зможу опанувати технічно складний твір?) або «художньо-виконавського» (Чи зможу передати зміст? Донести ідею? Розкрити образ?) плану. Негативне або байдуже ставлення до виконуваної музики ускладнить та уповільнить процес її вивчення, а отже і гальмуватиме формування виконавської уваги.

Окрім орієнтації на індивідуальні особливості студента Л. Бочкарьов радить керуватися принципом навчання на високому рівні труднощів. Він

полягає в тому, щоб твори, які не виносяться на естраду, були завищеного рівня складності. Автор вказує, що Б. Яворський дуже високо оцінював цей принцип для розвитку творчого потенціалу учня та вважав, що систематичні ускладнення завдань, мобілізують увагу внутрішнього слуху, викликають та організують такі творчі сили учня, про які він не мав і гадки [11].

Серед інших засобів посилення пізнавального інтересу майбутнього фахівця до фортепіанного виконавства слід назвати: залучення студентів до відвідування концертів піаністів, перегляду відеозаписів або прослуховування різних виконавських трактовок творів з подальшим обговоренням; спонукання до пошуку цікавих фактів з життя композиторів, твори яких вони виконують; формування непрямих інтересів (наприклад, до результату діяльності – отримання додаткових балів за виступи на заходах просвітницького характеру (в музеях, бібліотеках)).

Наступна педагогічна умова також тісно пов'язана зі стимулюванням інтересу студента до занять, але більше торкається питань мотиваційної сфери особистості, яке у музичній педагогіці є вагомим і має вирішальне значення для результату роботи й ефективності взаємодії.

У науковій літературі мотивація визначається одним з найважливіших компонентів структури людської діяльності. В ряді психологічних досліджень (В. Петрушина, Л. Бочкарьова, Д. Кірнарської, М. Жижини) неодноразово підкреслювалася важливість мотивації для протікання психічних процесів, у тому числі й уваги. Зокрема, М. Жижина, аналізуючи діалектичний зв'язок мотивації й уваги, дійшла висновків про те, що мотивація: сприяє збільшенню часу стійкого та продуктивного зосередження, а також зменшує кількість відволікання уваги від предмету занять; здатна активізувати увагу в період зниження її активності; веде до позитивної динаміки уваги; розширює сферу зосередження уваги та сприяє цілеспрямованому регулюванню уваги; змінює пасивний стан на активність, з іншого боку – активність уваги сприяє підвищенню мотивації в періоди її

зниження; неминуче веде до позитивного зрушення в динаміці уваги; викликає відповідний оптимальний рівень зосередження уваги на предметі музичної діяльності [24, с. 55-56].

У контексті визначеної нами третьої педагогічної умови особливої значущості набуває формування в майбутнього фахівця мотивації досягнення успіху. Адже особистість, мотивована на досягнення успіху, має чіткі позитивні цілі, активне послідовне прагнення щодо їх досягнення, упевненість у власних силах і можливостях, вірну самооцінку. С. Макаренко, досліджуючи проблему формування мотивації досягнень в структурі мотиваційної сфери особистості вчителя, наголошує, що вона носить позитивний характер і спрямовує дії людини на досягнення конструктивних, позитивних результатів, що в свою чергу викликає позитивні емоції. Автор дослідження робить висновок про те, що «мотивація досягнення успіху – це стратегія поведінки людини, коли він орієнтований на активність, досягнення результату, не боїться помилок, вживає різні дії, здатний до ризику» [35, с. 317]. А її формування у вчителів «дає змогу ефективно самореалізовуватися через оптимальні стратегії поведінки, розвиваючи аксіологічний, компетентнісний, особистісний, поведінковий, рефлексивний, комунікативний та емоційно-вольовий компоненти власної особистості в цілому та як професіонала» [35, с. 321].

Реалізація останньої педагогічної умови передбачає спонукання студента до свідомої мобілізації власних психічних і фізичних можливостей з метою подолання труднощів під час концертного виступу. Емоційно-вольовий контроль виявляється в двох взаємопов'язаних функціях — спонукальній (забезпечує активність людини та характер її дій відповідно до свідомо поставленої мети) та гальмівній (сприяє стримуванню небажаних проявів активності). Завдяки цьому дія одних мотивів підсилюється, а інших гальмується, долаються зовнішні перешкоди та внутрішні утруднення.

Науково доведено, що мобілізація вольових зусиль дозволяє вдвічі збільшити ефективність діяльності, а найбільший успіх забезпечується при позитивній мотивації та докладанні вольових зусиль, які виявляються у таких властивостях як організованість, рішучість, ініціативність, наполегливість, самостійність, витримка тощо. Тож прояв волі в момент концертного виступу, з одного боку, виступає як самоконтроль виконавця, уміння свідомо регулювати власний емоційний стан, а з іншого – як внутрішня вольова готовність «дотриматися до кінця» у сценічному просторі.

Відзначимо, що психічний стан виконавця під час концертного виступу Л. Бочкар'єв характеризує станом «роздвоєння», в якому стихійне та свідоме (натхнення та контроль) утворюють синтезовану єдність. Відомо, що він виникає не лише під час виступу, але й під час підготовки до нього (в репетиційному процесі, на заняттях студентів з викладачем).

Вольові зусилля музиканта-виконавця, за Л. Вахтель, спрямовані на регуляцію вказаного психічного стану. Дослідниця феномен вольового включення вважає механізмом вольової регуляції психічного стану виконавця, котрий проявляється під час інтерпретації музичного твору та характеризується поєднанням стихійного і свідомого, шляхом встановлення й утримання необхідного стану функціональної організації психіки. Вона наголошує, що «вольове включення виконавця в процес інтерпретації музичного твору характеризується адекватною мобілізованістю, високим рівнем концентрації уваги, відрізняється динамізмом, стрімкістю протікання психічних процесів сприйняття, уяви, мислення, що, в кінцевому рахунку, впливає на якість створеної інтерпретації музичного твору» [14, с. 355].

Вольове включення виконавця впливає на пізнавальні, емоційні процеси, а також на стан творчого натхнення – домінуючий стан, що характеризується концентрацією зусиль студента на пошуку найкращого інтерпретаційного рішення, який може охоплювати як тривалий період створення інтерпретації музичного твору, так і короткочасний. На думку

Л. Вахтель вольове включення також сприяє формуванню «стильової установки», за допомогою якої відбувається «занурення» студента в контекст певного музичного твору, активізація процесу його розуміння та відбору необхідних виконавських засобів, а також налаштування рухово-моторної системи виконавця на потрібний звуковий образ.

Надзвичайної вагомості вольове включення має для реалізації механізму саморегуляції психоемоційного стану та поведінки під час публічного виступу, зовнішньою передумовою якого є бажання публічного самоствердження, демонстрація власних виконавських досягнень тощо. Відмітимо, що результати саморегуляції тісно пов'язані з темпераментом та особливостями психічної організації виконавця. Так, музикантам з імпульсивним, неврівноваженим типом нервової системи та екстравертам зазвичай важко здійснювати емоційний самоконтроль, оскільки вони мають легко збудливу емоційну сферу, що провокує до імпульсивних вчинків і необдуманих рішень. Втім, висока емоційна саморегуляція характерна для осіб інтровертного типу з низькими показниками по нейротизму, тривожності, з сильною нервовою системою.

В управлінні власними емоційними реакціями та поведінкою незаперечно значення набуває така властивість як самовладання, основний зміст якої складає робота двох психологічних механізмів – самоконтролю та корекції. Зазначаючи, що недосвідченого виконавця здатна вивести з рівноваги будь-яка випадковість (шум, незвичне освітлення, вихід на сцену в незапланований час), О. Булатова, наголошує, що завдання педагога – навчити майбутнього фахівця концентрувати власну увагу та контролювати свій стан [13].

Підсумовуючи, зазначимо, що впровадження вищерозглянутих педагогічних умов позитивним чином має позначитись як на формуванні виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва, так і на якості

фортепіанної підготовки студентів загалом. Адже вони торкаються найбільш актуальних і розповсюджених проблем сучасної музично-педагогічної освіти.

Розроблена організаційно-методична модель націлена на формування всіх структурних компонентів виконавської уваги і складається з трьох етапів, кожен з яких за часовим виміром охоплює один навчальний семестр.

Перший етап – *інформативний* – спрямований на мобілізацію наявних знань; формування нових знань з питань виконавської уваги та її ролі в музично-виконавській діяльності музиканта. Завдання етапу: конкретизувати, систематизувати вже існуючі знання та надати нові, спрямовані на поглиблення розуміння щодо ролі, механізму дії уваги в музично-виконавській діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва; спонукати до вивчення власних особливостей виконавської уваги та їх розвитку; стимулювати інтерес до музичного виконавства та підвищити мотивацію до занять музично-виконавського циклу фортепіанної підготовки.

Вирішення вказаних завдань відбувалося за допомогою методів: стимулювання та заохочення, індивідуальної та групової бесіди, проблемного викладу матеріалу, порівняння виконавських інтерпретацій, слухового спостереження, пояснювально-ілюстративних методів. Пропонувались такі форми роботи: індивідуальні заняття; робота в науково-дослідному гуртку з метою збагачення отриманих знань з різних дисциплін додатковою інформацією та проведення діагностики властивостей уваги; складання карток індивідуальних особливостей виконавської уваги з рекомендованим планом її розвитку; самостійні тренування.

Другий, *засвоювальний* етап мав сформувати в студентів готовність застосовувати на практиці отримані знання щодо виконавської уваги. Тому його завданням було: опора на набуті знання до самостійних і навчальних занять на різних етапах роботи над музичним твором; вироблення в студентів уміння розробляти план виконавських дій; удосконалення навичок самостійного зосередженого відпрацювання.

Процес підготовки студентів на другому етапі відбувався під час індивідуальних занять з основного інструменту (фортепіано), концертмейстерського класу. Тож, викладачам пропонується застосовувати методи сумісної роботи зі студентом, зокрема: метод музичних аналогій, порівнянь, широких асоціацій, інтонаційно-стильового аналізу музичних фрагментів, метод варіативності інтерпретації, інтерпретаторського самоконтролю (із використанням технічних засобів) та методи, спрямовані на посилення зосередженості й концентрації, в тому числі методи питання та відповіді, музичний показ, метод чергування виконавських завдань і прийомів, ідеомоторні методи (метод роботи над твором з нотами, але без інструменту, або подумки перевіряти звучання), метод повільного програвання, метод вироблення відчуття клавіатури.

Особливістю другого етапу виступає власне характер взаємодії викладача зі студентом. Він проявляється в постійному керуванні на занятті виконавською увагою студента, спрямуванням її на різні аспекти виконавської діяльності – від фокусування на «зручності» ігрових рухів, піаністичних прийомів – до їх «доречності» в звуковому втіленні художнього образу твору. В ході заняття викладач ніби під збільшуваним склом показує студенту ті головні виконавські задачі, які повинні бути під постійним прицілом уваги майбутнього фахівця. Дані рекомендації слугують студентам орієнтирами під час самостійних занять, озброюючи впевненістю у правильності власних дій. Дієвим на даному етапі є також складання зі студентом плану виконавських цілей – від конкретних мілких до глобальних, яких треба неодмінно дотримуватись на кожному конкретному етапі опрацювання музичного твору.

Однією з форм роботи на даному етапі було формування в майбутнього вчителя музики інтерпретаційно-текстологічного комплексу (ІТК) (за М. Корноуховим), що включав мотиваційно-ціннісні, інформативно-сміслові

і художньо-практичні компоненти звукового втілення музичного твору на основі вивчення його нотного тексту.

Щодо самостійної роботи студентів, зазначимо, що на засвоувальному етапі передбачалося введення самотренінгу з розвитку різних властивостей уваги, який супроводжувався веденням «Щоденника виконання вправ», де фіксувалися спеціальні вправи на розвиток різних властивостей уваги та примітки щодо їх виконання.

Останній, третій етап формування виконавської уваги майбутніх фахівців – *реалізаційний* – спрямований на закріплення умінь зосередженої гри в умовах публічного виступу. Серед завдань етапу: створення ситуацій успіху та творчої самореалізації музиканта-виконавця; підвищення впевненості студента у власних можливостях як музиканта-виконавця; формування навичок «активного слухового контролю» та вольової саморегуляції; розвиток навичок самоаналізу й адекватної самооцінки власної музично-виконавської діяльності.

Основними методами даного етапу були вибрані: метод моделювання сценічних ситуацій; аутотренінг з виконанням саморегулятивних вправ з м'язової свободи тіла та вправ на зняття емоційного напруження в умовах публічності; візуалізація; методи рефлексивної самодіагностики.

Дієвим фактором на даному етапі стає прийняття студентом комплексу психологічних установок, спрямованих на: збереження протягом всього виступу стану «присутності» та «включення» в музично-виконавський процес; усунення емоційної та м'язової напруги, що виникає під час публічного виступу; свідомого слідування до «дальньої» (глобальної) виконавської мети шляхом поступового рішення запланованих близьких (проміжних), мілких) виконавських завдань.

Вищерозглянуті положення дали підстави розробити організаційно-методичну модель формування виконавської уваги майбутніх вчителів музики, яка схематично зображена на рисунку 4.

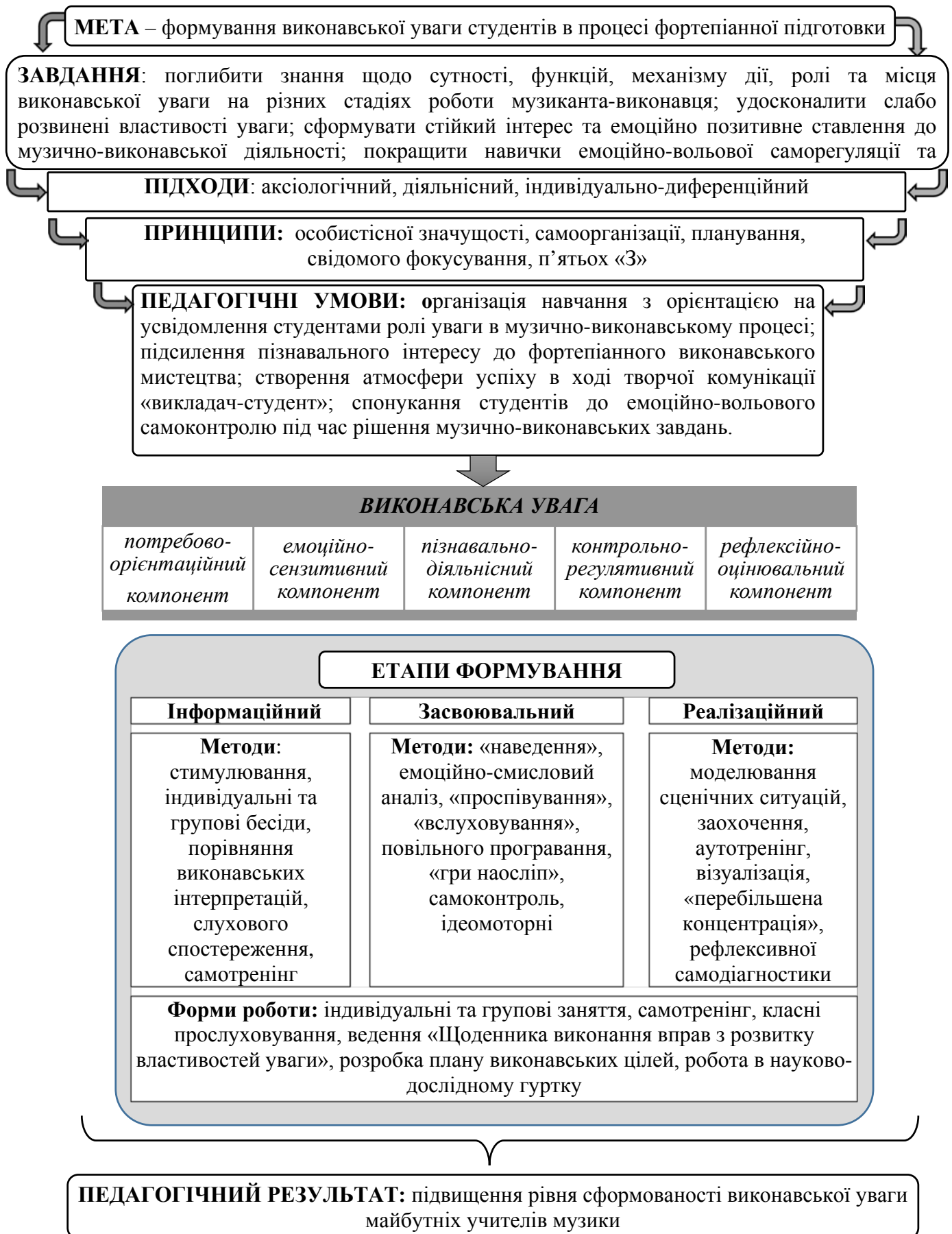


Рис. 4. Організаційно-методична модель формування виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва

Підсумовуючи вищевикладене, можна резюмувати, що розглянуті складові організаційно-методичної моделі являють собою чітку, послідовну та логічно виправдану систему педагогічних прийомів і методів, яка слугує орієнтиром у формуванні виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки.

Висновки до 2 розділу

У розділі досліджено роль уваги, її місце в структурі музично-виконавського процесу. Доведено, що виконавська увага пронизує всі стадії роботи музиканта-піаніста, виступаючи засобом продуктивного художнього осягнення й технічного оволодіння музичним твором; передумовою успішного концертного виступу; запорукою творчого натхнення; невід'ємною складовою музично-виконавської діяльності.

Обґрунтовано, що сфери прояву виконавської уваги зумовлені алгоритмом розгортання музично-виконавського процесу, які виявляються в концентрації на майбутній діяльності, фокусуванні на виконавських задачах, контролюванні виконавських дій та емоцій та зосередженості під час аналізу результатів виступу.

Результати проведеного теоретичного дослідження дозволили говорити, що формування виконавської уваги студентів – це процес становлення майбутнього фахівця під впливом факторів, спрямованих на вдосконалення різних її властивостей та структурних компонентів з метою покращення якості музично-виконавської діяльності. Він виявляється в здатності студента до свідомого та цілеспрямованого зосередження при вирішенні художньо-виконавських завдань під час навчальної, самостійної та концертної діяльності.

Визначено взаємозв'язки активності виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва з наявністю в нього стійкого інтересу, потреб і мотивів самореалізовуватися у музичному виконавстві, а також виявлено

специфіку рис різних його видів, що зумовлює особливості формування даного психічного феномена в процесі фортепіанної підготовки.

Враховуючи практику фортепіанного навчання та виконавства, визначено наукові підходи (аксіологічний, діяльнісний, індивідуально-диференційний) та принципи ефективного формування виконавської уваги: особистісної значущості; самоорганізації; планування; свідомого фокусування; впровадження алгоритму активізації виконавської уваги.

Визначено педагогічні умови, які забезпечують ефективність формування досліджуваного психічного феномена в процесі фортепіанної підготовки. До них належать: організація навчання з орієнтацією на усвідомлення студентами ролі уваги в музично-виконавському процесі; підсилення пізнавального інтересу до фортепіанного виконавського мистецтва; створення атмосфери успіху в ході творчої комунікації «викладач-студент»; спонукання студентів до емоційно-вольового самоконтролю під час рішення намічених музично-виконавських завдань.

Розроблено організаційно-методичну модель формування виконавської уваги студентів в процесі фортепіанної підготовки, яка включає мету, завдання, наукові підходи, принципи, педагогічні умови, етапи, форми та методи навчання.

Список використаних джерел до 2 розділу

1. Адамов Е.А. Личность лектора / Е.А. Адамов. – М. : Знание, 1985. – 64 с.
2. Акимова М. К. Психологическая диагностика / М. К. Акимова. – СПб. : Питер, 2005. – 303с.
3. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / А. Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1978. – 288 с. – (3-е дополнительное).
4. Андреев В. И. Педагогика высшей школы / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.

5. Арчажникова Л. Г. Методика обучения игре на фортепиано / Л. Г. Арчажникова – М. : МГЗПИ, 1982. – 82 с.
6. Асафьев Б. В.. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев М. : Музыка, 1971, с 296
7. Балущкина Е. В. Особенности и воспитание исполнительского мастерства пианиста-концертмейстера в хореографическом, вокальном и инструментальном классах [Электронный ресурс] / Е. В. Балущкина. – Режим доступа до ресурсу : https://www.pedt.ru/conference_notes/80
8. Баренбойм Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л. А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1969. – 288с.
9. Беговатова М. А. Система исполнительского процесса музыканта духовика [Электронный ресурс] / М. А. Беговатова // Вестник МГУКИ. – 2011. – Режим доступа до ресурсу : <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-ispolnitelskogo-protsessu-muzykanta-duhovika>.
10. Бирмак А. О художественной технике пианиста / А. Бирмак. – Л. : Музыка, 1973. – 138 с.
11. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарёв. – М.: «Институт психологии РАН», 1997. – 352.
12. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. Г. Бражнич. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.
13. Булатова О. Р. Профессионализм музыканта-исполнителя: проблема самоконтроля [Электронный ресурс] / О. Р. Булатова. – Режим доступа до ресурсу : <file:///C:/Users/User/Downloads/professionalizm-muzykanta-ispolnitelya-problema-samokontrolya.pdf>
14. Вахтель Л. В. Механизм волевого включения исполнителей в процесс интерпретации музыкального сочинения / Л. В. Вахтель // Вестник

- ТГУ, Гуманитарные науки: Педагогика и психологи. – Вып. 9 (77), 2009. – С. 353-358
15. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і головний ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
16. Вицинский А В. «Психологический анализ процесса работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением» / А. В. Вицинский // Известия Академии педагогических наук. – Вып. 25, 1950. – 173 с.
17. Гинзбург Л.С. О музыкальном исполнительстве / Л. С. Гинзбург. – М. : Знание, 1972. – 40 с.
18. Голубовская Н. И. «Работа пианиста» Статья из книги «Диалоги. Избранные статьи [Электронный ресурс] / Н. И. Голубовская. – Режим доступа: http://studbooks.net/1081401/kulturologiya/golubovskaya_statya_rabota_pianista_knigi_dialogi_izbrannye_stati
19. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. – М. : Знание, 1993. – 193 с.
20. Гофман Й. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / Й. Гофман. – М.: Музгиз, 1961. – 192с.
21. Гуральник Н. П. Кредитно-модульна технологія в мистецькій освіті: від концепції до практики фортепіанного навчання [Електронний ресурс] / Н. П. Гуральник. Режим доступа : https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_lsilsk_shkolu/11/visnuk_7.pdf
22. Гуревич П. С. Философия [Электронный ресурс] / П. С. Гуревич. – Режим доступа : <https://stud.com.ua/28895/filosofiya/aksiologiya>
23. Живов В. Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика [Электронный ресурс] / В. Л. Живов. – М. : ВЛАДОС, 2018. — 288 с.
24. Жижина М. В. Психолого-педагогические условия и факторы формирования исполнительского внимания музыканта / М. В. Жижина. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2002. – 138 с.
25. Здатність до мистецької рефлексії як ознака фахової майстерності

- майбутніх учителів музики [Електронний ресурс] / Б. А. Брилін, А. В. Козир. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2010_1.31_4
26. Кванц И. И. Опыт наставлений в игре на флейте траверсо / Иоганн Иоахим / И. И. Кванц. – СПб.: Фонд Возрождения Старинной Музыки, 2013. – 392 с
27. Коган Г. М. Работа пианиста / Г. М. Коган. – М. : Классика-XXI, 2004. – 204 с.
28. Козлов_Н.І. Принцип «тут і зараз» і його застосування [Електронний ресурс] / Н.І. Козлов. – Режим доступу : http://psychologis.com.ua/princip_kav_zn_zdes_i_seychas_kav_zn_i_ego_primenenie.htm
29. Корноухов М. Д. Интерпретация музыкального произведения – от теории к практике [Електронний ресурс] / М. Д. Корноухов. – Режим доступу : <file:///C:/Users/User/Downloads/interpretatsiya-muzykalnogo-proizvedeniya-ot-teorii-k-praktike.pdf>
30. Корто А. Рациональные принципы фортепианной техники / А. Корто. – М. : Музыка, 1966, 108 с.
31. Курбатов. М. Н. Несколько слов о художественном исполнении на фортепиано / М. Н. Курбатов. – М. : Вильде, 1899. – 83 с.
32. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл: Академия, 2004. – 352 с.
33. Любанова Т. П. Стратегічне планування на підприємстві / Т. П. Любанова, Л. В. Мясоедова, Ю. А. Олейникова. – М., 2009. – 400 с.
34. Любомудрова Н. А. Методика обучения игре на фортепиано / Н. А. Любомудрова. – М., 1982. – 143 с.
35. Макаренко С. С. Формування мотивації досягнень в структурі мотиваційної сфери особистості вчителя [Електронний ресурс] / С. С. Макаренко. // Науковий вісник Львівського державного

- університету внутрішніх справ. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: http://www2.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyky/nvsp/01_2013/13msssov.pdf
36. Мартинсен К. А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / К. А. Мартинсен. – М. : Музыка, 1966 – 220 с.
37. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л. М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
38. Мельник О. П. Формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / О. П. Мельник. – Київ, 2012. – 221 с.
39. Методичні рекомендації «Організація інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в умовах модульно-рейтингового навчання» / І. К. Глазунова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 68 с.
40. Миколінська С. І. Методика формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / С. І. Миколінська – К., 2013. – 22 с.
41. Музыкальная энциклопедия в 6 томах / Ред. Ю. Келдыш. – М. : Советская энциклопедия, Советский композитор, 1982. — 504 с.
42. Неменский Б. М. Видеть, ведать и творить / Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 2012. – 240 с.
43. Овсянкина Г. П. Музыкальная психология / Г. П. Овсянкина. – СПб. : Союз художников, 2007. – 240 с.
44. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.
45. Отич О. М. Методологічні принципи наукового дослідження /

- О. М. Отич //Вісник Чернігівського державного педагогічного університету . Серія: Педагогічні науки:збірник. – Чернігів, 2010. – вип.76. – С.41-43
- 46.Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274с.
- 47.Петрушин В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин.– М. : Академический Проект; Трикста, 2008. – 400с.
- 48.Петухов В. В., Зеленкова Т. В. Развитие музыкальноисполнительского мастерства как формирование высшей психической функции / В. В. Петухов, Т. В. Зеленкова // Вопросы психологии. – 2001. - № 6. – С. 17 - 26.
- 49.Психология музыкальной деятельности: Теория и практика / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.; Под ред. Г.М. Цыпина. – М. : Академия», 003. – 368 с.
- 50.Рабинович Д. А. Исполнитель и стиль / Д. А. Рабинович. – М., 1979. – 225 с.
- 51.Ражников В. Г. Формирование и воспроизведение дирижерского замысла / В.Г. Ражников // Вопр. психол. – № 2. – М., 1973. – С. 55-66.
- 52.Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
- 53.Савченко Л. И. Пианист-концертмейстер в вокально-фортепианном ансамбле [Електронний ресурс] / Л. И. Савченко. – Режим доступу : http://colledg70.ru/p/sa/document/konz_ansam.pdf
- 54.Савшинский С. И. Пианист и его работа / С. И. Савшинский. – М. : Классика-XXI, 2002. – 244 с.
- 55.Сивак Т. Формування концертмейстерських умінь майбутніх вчителів музики в класі баяна [Електронний ресурс] / Т. Сивак. – Режим

- доступу : https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2014/10_3/31.pdf
- 56.Сластенин В. А.. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2013. – 576 с.
- 57.Стратегічне управління [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://pidruchniki.com/1598022354074/menedzhment/perelik_vikoristanih_dzherel_strategichne_upravlinnya
- 58.Тимакин Е. М. Воспитание пианиста / Е. М. Тимакин. – М.: Музыка, 2009. – 176 с.
- 59.Торопова А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования / А. В. Торопова. – М. : Юрайт, 2017. – 245 с.
- 60.Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство / С. Е. Фейнберг. – М. : Музыка, 1969. – 608 с.
- 61.Феодорович Е. Н., Тихонова Е. В. Основы музыкальной психологии / Е. Н. Феодорович, Е. В. Тихонова. – М. : Директ-медиа, 2014. – 279 с.
- 62.Фіцула М. М. Педагогіка [Електронний ресурс] / М.М. Фіцула. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/1841041334972/pedagogika/struktura_diya_lnosti_vchitelya_navchalnomu_protsesi#956
- 63.Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения. Деятельностный подход / Ю. Г. Фокин. – М. : Юрайт, 2018. – 241 с.
- 64.Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. – Прогресс, 1990. – 368 с.
- 65.Хайбуллина Р. Ф. Исполнительская деятельность учителя музыки как феномен педагогической коммуникации [Електронний ресурс] / Р. Ф. Хайбуллина // Педагогические науки. – 2017. – Режим доступу: <https://research-journal.org/pedagogy/ispolnitelskaya-deyatelnost-uchitelya-muzyki-kak-fenomen-pedagogicheskoy-kommunikacii>
- 66.Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской

- деятельности / Ю. А. Цагарелли. – С-Пб. : Композитор, 2008. – 212 с.
- 67.Цыпин Г. М. Музыкант и его работа / Г. М. Цыпин. – М. : Советский композитор, 1988. – 384 с.
- 68.Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано / Г. М. Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
- 69.Чаркова М. Н. Мотивационный фактор когнитивного развития личности : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора психологических наук / М. Н. Чаркова. – Пермь, 2002 . – 40 с.
- 70.Шенденрович Е. М. В Концертмейстерском классе: Размышления педагога / Е. М. Шендерович. – М. : Музыка, 1996. – 206 с.
- 71.Шершньова З. Є. Стратегічне управління / З. Є. Шершньова. – К. : КНЕУ, 2004. – 699 с.
- 72.Щапов А. П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище / А.П.Щапов. – М. : Классика- XXI, 2004 – 175 с.
- 73.Щербініна О. М. Методичне забезпечення фортепіанної підготовки студентів у контексті інформатизації сучасної музичної освіти [Електронний ресурс] / О. М. Щербініна. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/11268/1/Shcherbinina.pdf>
- 74.Щербініна О.М. Фортепіанна підготовка у вищих закладах мистецької освіти: сучасний стан та перспективи модернізації [Електронний ресурс] / О. М. Щербініна. – Режим доступу: // <http://armp.kgpa.km.ua/Files/APMP05/26.pdf>

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ УВАГИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

У підрозділі 3.1. представлено хід та результати констатувального етапу експериментального дослідження. Зокрема, на основі розробленого критеріального апарату визначено вихідний рівень сформованості виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва та виявлено типові недоліки під час формування означеного психічного утворення в процесі фортепіанної підготовки.

Мета підрозділу 3.2. полягає у перевірці ефективності впровадженої поетапної методики формування виконавської уваги студента-піаніста в процесі фортепіанної підготовки у вищих музично-педагогічних навчальних закладах.

3.1. Діагностика стану сформованості виконавської уваги студентів-піаністів

Результати теоретичного дослідження проблеми формування виконавської уваги майбутніх вчителів музичного мистецтва потребують подальшої практичної перевірки. Згідно з цим, було організовано педагогічний експеримент, що передбачав застосування комплексу методів і прийомів, спрямованих на перевірку основних теоретичних положень дослідження та стану сформованості виконавської уваги студентів-піаністів.

З метою вивчення стану сформованості виконавської уваги студентів було складено зміст констатувального експерименту. Він передбачав розв'язання наступних завдань: 1) визначити й обґрунтувати критерії та показники сформованості виконавської уваги студентів; 2) розробити методи

діагностики досліджуваного феномену та провести діагностичний зріз; 3) проаналізувати отримані результати діагностичного зрізу й означити рівні сформованості виконавської уваги студентів відповідно до визначених критеріїв і показників; 4) з'ясувати існуючий стан сформованості виконавської уваги в майбутніх учителів музики.

Першочергове завдання констатувального етапу експериментально-дослідної роботи зумовлено загально визнаним положенням про закономірність визначення ефективності методики за показниками змін, що відбуваються в структурних компонентах явища, що досліджується. Отже, наявність об'єктивної оцінки та конкретних параметрів початкового рівня його сформованості дозволяє зафіксувати ті зміни, що відбудуться у подальшому в період впровадження авторської методики. Тож визначення критеріїв і показників сформованості виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва, які уможливають з'ясування рівневої характеристики та фіксацію змін вищезначеного явища, стало першочерговим завданням даного етапу дослідження. За результатами такої фіксації визначається динаміка зростання досліджуваного феномену (кожного з компонентів та в цілому) та, відповідно, ефективність розробленої методики.

Будуючи критеріальний апарат дослідження, ми спиралися на попередньо розглянуті теоретичні концепції з розвитку психологічної активності суб'єкта (С. Рубінштейн); психологічні теорії уваги (П. Гальперін, Ю. Гіппенрейтер, Н. Добринін, І. Страхов, Д. Узнадзе); діяльнісний підхід у дослідженні уваги (Л. Виготський, О. Леонт'єв, К. Платонов, В. Страхов); ідеї розвитку психічних процесів в музичному навчанні (Л. Бочкар'єв, А. Готсдінер, М. Жижина, Д. Кірнарська, Г. Овсянкін, В. Петрушин, В. Ражніков, Б. Теплов, О. Федорович, Ю. Цагареллі); методичні основи формування виконавської уваги в класі фортепіано (Л. Баренбойм, Й. Гофман, Г. Коган, Н. Любомдрова, С. Фейнберг, С. Майкапар,

К. Мартінсен, Г. Нейгауз, С. Савшинський, Г. Ципін, А. Щапов та ін.) та формулювання самого поняття «виконавська увага» в музично-педагогічній літературі (М. Жижина, С. Міколінська, З. Софроній, Д. Юник); ідеї українських вчених щодо підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних мистецьких закладах (Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін).

Варто зазначити, що особливого значення для нас мали роботи Ю. Гіппенрейтер, М. Фалікман, в яких подана типологія критеріїв уваги приведена на основі її проявів у свідомості, поведінці та продуктивності діяльності. Серед таких критеріїв вчена виділяє: 1) феноменальний (ясність і виразність змістів свідомості, що знаходяться в полі уваги), до якого належить постійна зміна змістів в «фокусі» свідомості; 2) поведінковий (зовнішні реакції – моторні, вегетативні), до якого відносяться поворот голови, фіксація очей, міміка, поза зосередження, затримка дихання, вегетативні компоненти орієнтовної реакції та інші; 3) продуктивний (характеризує результат процесів уваги), що пов'язаний з успішністю діяльності, яку здійснює людина. В ньому виділяють три критерії наявності уваги в залежності від характеру цієї діяльності: *пізнавальний*, базований на тому, що людина краще сприймає і розуміє те, на що звернула увагу. При цьому відбувається підвищення якості продукту «уважної дії» (перцептивного, розумового, моторного) в порівнянні з «неуважною»; *мнемичний*, який виражається в запам'ятовуванні матеріалу, який перебував в фокусі уваги. Він виступає побічним продуктом будь-якої «уважної дії»; *виконавчий*, який виявляється в тому, що людина краще здійснює дію і допускає менше помилок в його виконанні при «уважній дії» [10, с. 44]. Разом з цим, М. Фалікман наголошує на тому, що при встановленні участі уваги в конкретному пізнавальному акті або практичній дії означені групи критеріїв повинні застосовуватися в сукупності – чим більше критеріїв буде враховано, тим вірніше виявиться висновок. Авторка підкреслює, що

використання сукупності критеріїв зумовлено тим, що увага вкрай невлотима і не є окремим процесом із власним змістом і продуктом [10].

Узагальнення вищезначеного, а також врахування характерологічних проявів кожного структурного компоненту досліджуваного феномена дозволило розробити п'ять критеріїв сформованості виконавської уваги майбутніх вчителів музики. Першим критерієм, що характеризує потребово-орієнтаційний компонент виконавської уваги майбутнього вчителя музики, є **ступінь спрямованості майбутнього фахівця на виконавську самореалізацію**. Його показниками виступають: прагнення до самоствердження себе як музиканта-виконавця та потреба у досягненні успіху на цій стежі; стійкий інтерес до фортепіанного навчання та майбутньої професії.

Другим критерієм, за яким визначається сформованість виконавської уваги у межах емоційно-сензитивного компоненту досліджуваного феномену, виступає **міра емоційної чутливості щодо осягнення музичної інформації**. Показниками означеного критерію є: чіткість, адекватність і точність визначення емоційно-образного змісту музичного твору; швидкість переключення від переживань однієї естетичної емоції до іншої.

Наступний третій критерій дозволяє визначити сформованість пізнавально-діяльнісного компоненту виконавської уваги. Ним є **ступінь продуктивності дій студента у досягненні технічно досконалої виконавської концепції**, з наступними показниками: уважність і грамотність прочитання нотного тексту; ефективність використання часу при самостійному вирішенні творчо-виконавських завдань.

Четвертим критерієм, що визначає контрольно-регулятивний компонент виконавської уваги майбутнього вчителя музики, вважаємо **міру спроможності до утримання слухової активності упродовж виконання музичного твору**. Показниками даного критерію виступають: логічність,

цілісність і художня експресивність виконання; мінімальна кількість помилок і відволікань під час творчого виступу.

Останній визначений нами критерій служить для з'ясування стану сформованості рефлексійно-оцінного компоненту виконавської уваги. Ним є *міра здатності до зосередженого аналізу й оцінки результатів власної виконавської творчості*. До показників означеного критерію відносимо: адекватність та аргументованість суджень щодо виявлених помилок і причин їх виникнення; «бачення» власної перспективи музично-виконавського удосконалення.

Таким чином, визначені нами критерії віддзеркалюють специфічні особливості кожного зі структурних компонентів виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва, а також висвітлюють динаміку формування означеного утворення – від чіткого розуміння власної мети (через усвідомлення значущості музично-виконавської діяльності та власного ставлення до неї) до максимальної зосередженості в прагненні творчо реалізувати задумане у власній музично-виконавській творчості.

В таблиці 3.1. показана відповідність означених критеріїв і показників з компонентами виконавської уваги майбутнього вчителя музики.

Таблиця 3.1.

**Критерії та показники виконавської уваги майбутнього вчителя
музичного мистецтва**

Компоненти	Критерії	Показники
потребово-орієнтаційний	ступінь спрямованості майбутнього фахівця на виконавську самореалізацію	- прагнення до самоствердження як музиканта-виконавця та потреба у досягненні успіху на цій стежі; - стійкий інтерес до фортепіанного навчання та майбутньої професії
емоційно-сензитивний	міра емоційної чутливості щодо осягнення музичної інформації	- чіткість, ясність і точність визначення емоційно-образного змісту музичного твору; - швидкість переключення від переживань однієї естетичної емоції до іншої.

пізнавально-діяльнісний	ступінь продуктивності дій студента у досягненні технічно досконалої виконавської концепції	- уважність і грамотність прочитання нотного тексту; - ефективність використання часу при самостійному вирішенні творчо-виконавських завдань.
контрольно-регулятивний	міру спроможності до утримання слухової активності упродовж виконання музичного твору	- логічність, цілісність і художня експресивність виконання; - мінімальна кількість помилок і відволікань під час творчого виступу.
рефлексійно-оцінний	міра здатності до зосередженого аналізу й оцінки результатів власної виконавської творчості	- адекватність та аргументованість суджень щодо виявлених помилок і причин їх виникнення; - «бачення» власної перспективи музично-виконавського удосконалення

Зазначимо, що в ході констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи нами був проведений *пошуковий експеримент*, який передбачав аналіз документації, проведення експрес-опитування викладачів фортепіано, міні-анкетування студентів та аналіз їх виступів під час складання модулю з основного музичного інструменту (фортепіано). Це дозволило виокремити ряд проблем щодо стану виконавської уваги в майбутніх фахівців, серед них: втрата інтересу студентів щодо музично-виконавської діяльності; нейтральне, незацікавлене ставлення до майбутньої професії; неефективний розподіл сил під час самостійної роботи, що веде до повільних темпів опанування творами програми; недооцінка ролі уваги на різних етапах музично-виконавського процесу; слабка концентрація уваги під час виконання творів програми, що пов'язана з невірною постановкою мети та відсутністю чіткого плану виконавських дій тощо.

Відповідно до другого завдання констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи нами були розроблена методика діагностики, що дозволяє оцінити вихідний стан сформованості кожного з компонентів виконавської уваги. Вона включала наступні методи: педагогічне спостереження; опитування (письмове – опитувальні листи та усне – інтерв'ю, бесіди); анкетування; тестування; метод експертної оцінки; метод

ранжування; творчі завдання, SWOT-аналіз власної виконавської діяльності, а також методи обробки експериментальних даних (методи математичної статистики).

Наступним завданням нашої експериментально-дослідної роботи було проведення діагностичного зрізу за розробленою методикою з метою визначення вихідного стану сформованості виконавської уваги студентів. У ньому брали участь студенти та викладачі інструментально-виконавських дисциплін мистецьких факультетів ЗВО. Загальна кількість охоплених сягала 246 осіб, серед яких – 195 студентів і 51 викладач. Основною базою дослідження став Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

Констатувальний експеримент здійснювався в процесі вивчення курсів «Основний музичний інструмент» (фортепіано), «Концертмейстерський клас», спецкурсу «Музична психологія», під час поточного модульного контролю, в умовах конкурсів, фестивалів (Всеукраїнський фестиваль-конкурс «Пролісок» (Київ, 2015), Міжнародний конкурс «Art-Klavir» (Київ, 2015)).

З метою діагностування **потребово-орієнтаційного компоненту** виконавської уваги майбутніх фахівців нами було проведено анкетування та тести-опитування студентів, бесіди з викладачами. Вони мали визначити мотиви, ціннісні орієнтири студентів щодо музично-виконавської діяльності, їх зацікавленість до занять з дисциплін інструментально-виконавського циклу фортепіанної підготовки та майбутньої професії в цілому, що зумовлює уважне ставлення до занять.

Зокрема, нами були застосовані: *тест-опитування* «Мотиви вибору діяльності майбутнього викладача музики», розроблений на основі методики Є. Ільїна з метою якісного аналізу студентом мотиваційної структури своєї майбутньої педагогічної діяльності, для виявлення найбільш значущих причин вибору професії вчителя музичного мистецтва; *анкета* «Мотивація

до занять фортепіано», що дозволяла виявити потреби та мотиви навчання студента в ЗВО за трьома шкалами – «набуття знань», «оволодіння професією» та «отримання диплома»; *письмове опитування* «Потреба в досягненні», розроблена на базі модифікованої методики Ю. Орлова та спрямована на виявлення ступеня прояву потреби студента в досягненні успіху в музично-виконавській діяльності, його прагнення до самоствердження в ній; *тестування* щодо виявлення установок на «процес діяльності» – «результат діяльності», що відображував орієнтацію студента та його спрямованість на процес діяльності, або на її результат;

Зазначимо, що проведене анкетування та тест-опитування (загальна кількість опитуваних – 136 студентів I-IV курсів денного та заочного відділення 2014-2015 н. р. НПУ імені М. П Драгоманова) містило переважно закриті питання, тому інтерпретація результатів відбувалася за диференціюванням відповідей на позитивні та негативні. Так, за результатами тест-опитування переважна більшість опитаних студентів (97%) виявила чітку спрямованість на опанування майбутньою професією, що підтвердилося під час наступного анкетування, в ході якого студенти показали найбільші бали за шкалою «оволодіння професією» (78%) та шкалою «отримання знань» (22%). Отримані дані підтвердили спрямованість студентів і зацікавленість їх в отриманні майбутньої професії, загальну задоволеність від занять фортепіано.

Проведення наступних двох тестів дозволило дізнатися, наскільки в студентів існує бажання розвиватися, досягати успіху через самоствердження та самореалізацію в музично-виконавській діяльності. Зазначимо, що розуміння потреби досягнень походить від поняття «Я-рівень» (Ф. Хоппе), що означає прагнення людини утримувати самосвідомість на максимально високому рівні за допомогою високого особистого стандарту досягнень (рівня домагань). Саме це поняття згодом перетворилося в поняття «мотив досягнення», яке визначається Х. Хекхаузенем як прагнення підвищувати

власні здібності та вміння, підтримувати їх на високому рівні в тому виді діяльності, відносно якого досягнення вважаються обов'язковими [11]. Отже, в ході тестування було з'ясовано, що лише 21 % студентів, що брали участь в ньому, мають чітко виражену потребу в досягненнях, тоді як 49% з них мають середні показники, а 40% – низькі. Отримані дані прояснили результати наступного тестування, які свідчили про те, що студенти з низькими та середніми показниками більш спрямовані не на результат музично-виконавської діяльності, а їх більше цікавить сам процес роботи над музичним твором.

Для отримання більш ясної картини поряд із вищезазначеними формами діагностики нами була застосована анкета В. Петрушина щодо ставлення респондента до виконавської діяльності, яка дозволяє виявити потреби й інтереси, схильність і спрямованість на даний вид діяльності та бажання його здійснювати. Інтерпретація отриманих результатів цього анкетування здійснювалося за допомогою ключа та шкали рівневих показників (10-14 балів – низький, 15-20 – середній, 21-30 – високий рівні). Підсумок відповідей визначив наступний розподіл: 57% опитаних опинились на середньому, 37% студентів – на високому і 6% з них – на низькому рівнях. На нашу думку, причина такого розходження в отриманих даних криється у недостатньому усвідомленні студентами значення музично-виконавської діяльності як провідної в його майбутній роботі, а також не віра в себе як виконавця, перебільшення успіхів інших, занадто висока виконавська планка або розуміння недосяжності еталону виконавської майстерності відомих світових піаністів.

Цікавими для нас також були результати проведеного опитування викладачів основного музичного інструменту (фортепіано) та концертмейстерського класу. Серед питань, на які треба було надати відповіді, були наступні: «Чи вважаєте ви сформованість виконавської уваги запорукою успіху музично-виконавської діяльності?», «Чи можете ви

схарактеризувати особливості виконавської уваги ваших учнів?», «Від чого на вашу думку залежить сформованість виконавської уваги?», «Чим на Ваш погляд відрізняється зосереджена гра?», «У чому полягає особливість виконавської уваги концертмейстера?» та інші. Відповіді свідчили про те, що викладачі вбачають незаперечну необхідність у розвитку виконавської уваги, при цьому вони підкреслили значущість її в самостійній роботі студентів, що позначається, на їхню думку, на плідності домашніх занять, швидкості виправлення помилок і продуктивності занять у цілому.

Також студентам був запропонований перелік суджень для ранжування, (див. Додаток Б), який дав змогу зробити висновки про ступінь усвідомлення місця та ролі виконавської уваги в музично-виконавському процесі та про потребу в її удосконаленні під час фортепіанної підготовки. Слід зазначити, що результати ранжування майже співпадали з результатами попередньо проведеного анкетування. Це свідчило про тісний зв'язок відношення студента до виконавської діяльності, інтересу, зацікавленості в реалізації «Я-виконавця» із тим, наскільки він є уважним, і взагалі, чи вважає він цю якість настільки ваговою, щоб розвивати й удосконалювати різні її властивості в ході фортепіанної підготовки. Тільки 5% із загальної кількості опитаних студентів виказали нейтральне ставлення або ігнорування даного феномена, його ролі та значення в музично-виконавській діяльності.

Узагальнення результатів проведеної діагностики (за рахунок виведення усереднених значень) надало можливість виокремити три рівні сформованості потребово-орієнтаційного компоненту виконавської уваги майбутніх учителів музики. Так, *низький рівень* характеризується слабким інтересом до фортепіанного навчання, нейтральним ставленням до майбутньої професії, відсутністю амбіцій щодо досягнення успіху в музично-виконавській діяльності та недостатньо вираженою орієнтацією роботи «на результат», відсутністю потреби в реалізації потенціалу свого «Я-виконавця» (62,5% студентів).

Середній рівень визначався у студентів, які виявляли інтерес до навчання, втім рівень їх домагань був незначним. Такі студенти не бачили себе в майбутньому виконавцями, не мали бажання реалізовувати власні виконавські амбіції та досягати успіху в музично-виконавській діяльності. Однак вони мали зорієнтованість на подальшу роботу за обраним фахом і розуміли необхідність у фортепіанній підготовці (27,2 % студентів).

Студентам з *високим рівнем* була притаманна чітка установка на вдосконалення власних виконавських умінь та якостей, надзвичайне прагнення до виконавської самореалізації – максимального розкриття власного творчого виконавського потенціалу, а також стійкий інтерес до занять фортепіано, тверде бажання самоствердитись як музикант-виконавець та потреба у визнанні, досягненні успіху в музичному виконавстві та майбутній професії загалом (10,3% студентів). Отримані результати зафіксовано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Рівні сформованості потребово-орієнтаційного компонента
виконавської уваги студентів**

Рівні сформованості	I курс		II курс		III курс		Абс. кількість	%
	Кількість студ.	%	Кількість студ.	%	Кількість студ.	%		
Низький	32	65,3	29	65,9	24	55,8	85	62,5
Середній	10	20,4	11	25	16	37,2	37	27,2
Високий	7	14,3	4	9,1	3	7	14	10,3
Всього	49	100	44	100	43	100	136	100

Наступним завданням констатувального експерименту було з'ясування здатності студентів до глибокого переживання музичної інформації, а також

спроможності до лабільності переживань, що забезпечується **емоційно-сензитивним компонентом** виконавської уваги, сформованість якого свідчить про зосередженість студента під час сприйняття музичного твору на стадії ознайомлення з ним.

У дослідженнях Б. Теплової, Л. Готсдінера та інших, емоційна чутливість при сприйнятті художнього твору розглядається як здатність до: емоційного відгуку на твір, що сприймається; втілення переживань, що виникли при сприйманні художніх творів у різних видах художньо-творчої діяльності (створенні свого творчого продукту); розуміння емоційно-образного змісту художнього твору. Зважаючи на це, відбір діагностичних методик було проведено з опорою на розуміння структури емоційної чутливості як багатокомпонентного поняття, яке є взаємопов'язаним процесом переживання почуттів, що виникли в результаті емоційного відгуку на твір і розуміння емоційно-образного змісту твору [9].

Так, нами було запропоновано студентам виконати *блоки завдань*. Перший блок був спрямований на виявлення емоційної чутливості майбутнього фахівця, його здатності до глибокого емоційного сприймання музичних творів і розуміння їх емоційно-образного наповнення. Так, одне із завдань першого блоку полягало в тому, щоб після прослуховування музичного фрагменту надати йому максимально наближені характеристики щодо його емоційно-образного змісту (не менше 5). В другому завданні студентам пропонувалося схарактеризувати враження від першого знайомства з творами індивідуальної програми з основного музичного інструменту. Виконання ж третього завдання потребувало визначення студентом вірності або хибності вже утворених пар «музика-емоція» за ступенем образної змістовної відповідності. Останнє завдання полягало у віднайденні зв'язку між настроєм і змістом твору та особистісним сенсом, тобто у пошуку та встановленні аналогії між емоціями, що виникають при сприйнятті твору з власними переживаннями.

Також для доповнення отриманих результатів щодо сформованості емоційної чуйності студентів ми використали завдання, що складало невербально-художній варіант з тесту В. Анісімова «Музична палітра» [1], метою якого є вивчення здатності до емоційної чуйності на музику, тобто конгруентного (відповідного) переживання та смислової рефлексії змісту музики. Це завдання полягало в тому, що ми пропонували кожному студентові після прослуховування аудіозапису 3 різнохарактерних музичних фрагментів (Р. Шуман. «Порив», Ф. Ліст. «Мрії любові», С. Рахманінов. Етюд-картина оп.33 (g-moll)) визначити настрій та ймовірні образи твору, підібравши картини, які найбільш відповідають прослуханій музиці.

З вказаними завданнями найкраще справились студенти III курсу. З них 74% гідно виконали завдання, а 26% студентів показали недостатній рівень щодо емоційного осягнення музичної інформації та проникнення в емоційний контекст твору. Більш низькі показники виявились у студентів першого та другого курсів. З них лише 42% добре справились із завданням, інші ж 58% студентів виявили неспроможність його виконати вірно.

Другий блок завдань стосувався визначення лабільності емоційних переживань. За для цього студентам було запропоновано: а) прослухати музичний твір і визначити кількість змін в його емоційно-образному змісті; б) визначити вірність або хибність карток з запропонованими кількісними показниками емоційних змін в музичному творі; в) прослухати «музичний колаж» – набір з 5 фрагментів творів кардинально різних за емоційним наповненням (по 20 секунд кожний) та підібрати їм характеристики; г) спостерігаючи за звучанням музики, схематично (за допомогою кольорових олівців) зобразити зміни, що відбуваються в розгортанні образу музично твору.

Відмітимо, що під час оцінки означених завдань нами враховувались певні дані, отриманні під час *спостереження* за зовнішніми реакціями студентів під час їх виконання (зміна виразу обличчя, пози, рухів). Оцінка

виконаних завдань проходила за такими показниками: чіткість, ясність і точність визначення емоційно-образного змісту музичного твору; характер розв'язання завдань (чітке розуміння або неясне уявлення); швидкість переключення від однієї естетичної емоції до іншої, витрачений час на його виконання. Робота студентів оцінювалась за п'ятибальною шкалою. Так, 5 балів отримували студенти, що виконували завдання швидко та якісно, принцип відповідності був дотриманий. У студентів, робота яких оцінювалась у 3-4 бали, при виконанні завдань виникали певні труднощі (у доборі відповідних творів та характеристик), а час, витрачений на його виконання був значно більшим, ніж у студентів, з найвищим балом. Студенти, що не впоралися із завданням і не змогли надати необхідну кількість потрібних характеристик отримували 1-2 бали.

Аналіз результатів проведеної роботи свідчив про існування певних складнощів при виконанні запропонованих завдань, особливо студентами I курсів (74% невдалих рішень). Студенти старших курсів в достатній мірі показали навички зосередженого сприйняття музичної інформації й спостереження за емоційним розвитком художнього образу. За результатами оцінки виконаних ними завдань близько 58% старшокурсників справились добре.

Загальний показник за виконання всіх завдань визначався як

середньоарифметичне згідно із формулою
$$\bar{X} = \frac{\sum xi}{n},$$

де \bar{X} – середнє арифметичне значення, x – значення отриманого балу, n – число завдань, \sum – знак суми.

Внаслідок опрацювання даних було визначено три рівні сформованості емоційно-сензитивного компоненту виконавської уваги студентів. Так, *низький рівень* зафіксований в студентів з низькою результативністю виконання завдань (56, 6%). Відповіді студентів щодо прослуханих музичних творів свідчили про виникнення в них труднощів у пізнанні музичних

образів. Такий поверхневий характер сприймання музичної інформації без напруженого занурення в емоційно-образний зміст твору та зосередженого спостереження за розгортанням його драматургії вказують на низьку здатність до емоційної чутливості та недостатню уважність в цьому процесі.

Середній рівень (31,6%) характеризував студентів з достатньою якістю рішення пропонуваного завдання, але без загального враження максимальної «віддачі» даному процесу. Характер виконання завдання і поведінка таких студентів визначалась як «формальне відпрацювання» чи «елементарне вирішення». Результати виконаних завдань і сумарний бал їхніх оцінок відповідали середнім показникам. Це свідчило, що музичні твори викликають у студента живий відгук, але тільки якщо вони прості за формою та змістом. При інтерпретації емоційного змісту музичного образу мова носить стереотипний, схематичний, одноманітний характер і виражає констатацію, а не емоційне ставлення.

Студенти, що опинилися на *високому рівню*, по-перше, отримали відмінні результати виконання практичних завдань, що свідчило про високу зосередженість під час їх виконання. По-друге, їх відповіді відрізнялись яскравістю, влучністю, чіткістю, що свідчило про глибоко «емоційне занурення» в музику під час її сприймання. Ці студенти тонко та гостро переживали зміну музичних настроїв, реагуючи на них зовнішньо (міміка, рухи). В них не виникало труднощів пригадати враження від першого знайомства з твором своєї програми, розповідь про яке була надзвичайно емоційною. Такі студенти характеризували цілеспрямоване, активне сприйняття музики, зосередженість при слуханні. До даного рівня віднесено 11,8% студентів із загальної кількості досліджуваних.

Результати проведеної діагностичної роботи відображено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості емоційно-сензитивного компонента виконавської уваги студентів

Рівні сформованості	I курс		II курс		III курс		Абс. кількість	%
	Кількість студ.	%	Кількість студ.	%	Кількість студ.	%		
Низький	28	57,1	26	59,1	24	55,8	77	56,6
Середній	15	30,6	14	31,8	15	34,9	43	31,6
Високий	6	16,3	4	9,1	4	9,3	16	11,8
Всього	49	100	44	100	43	100	136	100

Подальші діагностичні дії були спрямовані на визначення спроможності студентів до уважного тлумачення нотного тексту й активного зосередження під час опрацювання музичного твору, що представлені **пізнавально-діяльнісним компонентом** досліджуваного феномена. Зважаючи на визначені нами критерії та показники сформованості даного компоненту виконавської уваги було прийнято рішення використати декілька методів і форм роботи.

В першу чергу була проведена **бесіда з викладачами** фортепіано та концертмейстерського класу, суть якої полягала у з'ясуванні наскільки уважно на думку педагогів їх студенти відносяться до авторських позначок під час розучування творів програми, наскільки грамотно вони здійснюють самостійний розбір заданого твору. Інформація, отримана в ході даної бесіди, свідчила про те, що лише незначна кількість студентів при розборі та вивченні твору уважно ставиться до нотних позначок, помічаючи навіть незначні відмінності при повторах і звертаючи увагу на динамічний, агогічний план, артикуляційні позначення, авторські примітки щодо характеру, педалізації тощо. На жаль, переважна більшість студентів, отримавши завдання педагога

самостійно розібрати твір, приносять (за словами опитаних викладачів) «голий текст». Під цим висловом педагоги-піаністи розуміють виконання твору без врахування зазначених в нотах авторських позначок (штрихів, динаміки, педалізації, темпових коливань та ін.). Більш того, викладачі запевняють, що є студенти, які навіть в цьому «голому тексті» допускають помилки. Зокрема, заучують фальшиві ноти, неправильну ритмічну організацію, педалізацію й артикуляційні прийоми. На наше запитання, в чому ж на їх погляд криється причина такої неуважності, більшість відповіла, що в неправильно організованих домашніх заняттях і в неправильній постановці виконавських цілей. Більш того, викладачі наголошують, що концентрація уваги студента лише на технічній стороні твору з ігноруванням художньої призводить до такого формального підходу.

Наступна форма роботи лише підтвердила описану викладачами ситуацію з даного питання. Студентам було запропоновано самостійно здійснити *розбір незнайомого музичного твору* (для студентів після музичних шкіл – М. Шейко «Прелюдія» e-moll; для студентів після музичного училища – М. Шейко «Мить»). Зазначимо, що ніяких особливих вказівок більше не давалось, оскільки нас цікавило як зазвичай відбувається даний процес. Ця форма роботи оцінювалась їхніми викладачами з основного музичного інструменту, головний критерій оцінки – максимальне врахування та дотримання авторських позначок у нотному тексті при складанні власної концепції, передача характеру твору, а також час, затрачений на виконання розбору.

Результати таких цілеспрямованих дій виявили досить чітку картину основних недоліків при самостійному виконанні даного завдання. Зокрема, з'ясувалося, що більшість студентів при знайомстві з музичним твором абсолютно не звертає увагу на темп, позначений автором, особливості нюансіровки й авторські артикуляційні позначки. Особливо помітними на думку викладачів, що оцінювали гру студентів, були наступні помилки:

відхід від означеного автором темпу; невиразна, безініціативна, одноманітна динаміка; не розуміння логіки побудови музичних фраз і структури твору; невірні штрихи; застосування ігрових прийомів і рухів, що суперечать з художнім змістом твору тощо. Вказані недоліки були присутні у 68% студентів. Позитивним моментом було те, що майже всі студенти змогли в декількох словах роз'яснити загальний художньо-образний зміст виконуваного твору. Також зазначимо, що близько 37% студентів витратили на виконання поставленого завдання майже в два рази менше часу ніж всі інші (близько 20 хвилин), що свідчило про високу продуктивність їхньої діяльності, зібраність і зосередженість під час розбору нот.

Після виконання твору студентам пропонувалося пройти *бліц-опитування*, яке складалося з трьох питань: «Чи вважаєте, що Ваше виконання максимально близьке до того, що було зафіксовано в нотах композитором?», «Чи звертаєте Ви увагу на авторські позначки під час пошуку власної виконавської концепції твору?», «Чи могли б ви впоратись із завданням краще та швидше, якщо так, що Вам завадило це зробити?».

За результатами проведених форм роботи було визначено три рівні сформованості змістовно-операційного компоненту виконавської уваги студентів. Так, *низький рівень* характеризував студентів, виконання яких переконувало в недостатній грамотності прочитання нотного тексту, не здатності студента побудувати власну концепцію виконання твору у відповідності до композиторського задуму. Також до даного рівня, зафіксованого у 57,4% діагностованих, відносились студенти, що зізналися в неувважному ставленні до нотного тексту та постійному відволіканні під час домашньої роботи над п'єсою, що негативно позначилося на часі її вивчення.

Середній рівень зафіксовано в 33,1% студентів, в діях яких простежувались спроби сумлінно зіграти вірні ноти, але без особливого розуміння всіх авторського задуму. Виконання студентів цього рівня можна схарактеризувати як стандартна «учнівська» гра, що вирізняється подекуди

формальністю без особливого заглиблення в образно-емоційну сутність музики, логіки її розгортання. Однак ці студенти були здатні швидко розібрати та вивчити твір напам'ять, що свідчило про достатню спрямованість та зосередженість їхньої свідомості на виконанні цього виконавського завдання.

Високий рівень об'єднав студентів з комплексним підходом до виконання пропонованого завдання та винайденням оригінального виконавського рішення, прийнятого на основі глибокого проникнення в образно-емоційну складову музичного твору. Висока концентрація уваги під час самостійного опрацювання дозволяла їм за максимально короткий час грамотно розібрати та вивчити музичний твір з вірним прочитанням і окремих елементів його музичної мови, і загального композиторського задуму. Даний рівень зафіксований лише у 9,5% студентів. Результати проведеної діагностичної роботи представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Рівні сформованості пізнавально-діяльнісного компоненту
виконавської уваги студентів**

Рівні сформованості	I курс		II курс		III курс		Абс. кількість	%
	Кількість студ.	%	Кількість студ.	%	Кількість студ.	%		
Низький	30	61,2	26	59,1	22	51,2	78	57,4
Середній	16	32,7	14	31,8	15	34,9	45	33,1
Високий	3	6,1	4	9,1	6	13,9	13	9,5
Всього	49	100	44	100	43	100	136	100

Завдання наступного етапу полягало у виявленні в студентів міри спроможності до утримання слухової активності упродовж виконання, ступеня контролю та вольової саморегуляції передконцертного

психоемоційного стану та безпосередньо під час звукового втілення художньо-образного змісту музичного твору на сцені, що характеризують **контрольно-регулятивний компонент** виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Окрім *спостереження* за станом студента до виходу на сцену та під час виступу (на конкурсі, концерті, заліку або іспиті, при проходженні модульного контролю) було проведено *тестування* (після концертного виступу), яке складалося з низки питань, варіанти відповідей на які дозволяли судити про стан студента перед виступом, під час нього, а також про те, де концентрується увага студента перед та під час концертного виступу. Приміром, результати тестування свідчили про те, що переважна більшість студентів (79%), виконуючи на сцені твір, концентруються на відтворенні тексту, в той час як 9% студентів зазначили, що максимально зосередженні на звучанні та втіленні задуманого художнього образу. Втім, 12% студентів відповіли, що намагаються під час виступу вгамувати думки щодо мокроту, холодності рук і тремтіння власного тіла. Щодо питання «Яким чином Ви долаєте хвилювання перед виходом на сцену?», то зазначимо, що 26% опитаних відповіли, що нічого не роблять, 42% студентів вказали, що відволікаються на будь-що, а 32% респондентів посвідчили, що використовують дихальні вправи, аутотренінг і подумки уявляють власний виступ.

Зазначимо, що результати тестування показали невеликий відсоток студентів, здатних до тривалої виконавської уваги в передконцертних і концертних умовах – лише 14% з протестованих.

Отримані дані частково збігалися з результатами наступного діагностичного методу – *методу експертної оцінки*. Суть його полягала у тому, що членам обраної експертної комісії (екзаменаційна комісія / журі конкурсу) було роздано спеціально розроблені бланки з критеріями, за якими слід оцінити виконання студента. Серед них: логічність, цілісність

виконання, художня експресивність, кількість помилок і відволікання під час творчого виступу, наявність ознак слухового й психоемоційного самоконтролю та зовнішніх ознак зосередженості тощо. Кожний з критеріїв мав три варіанти висловлювань, один з яких мав обрати експерт (той, що відповідав дійсності). Висловлювання оцінювались за бальною системою (від 1 до 3).

Отримані результати також свідчили про лише невеликий відсоток студентів, які відповідали найвищому балу за пропонованими в бланках критеріями. Це свідчило про недостатню сформованість контрольно-регулятивного компоненту виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва.

Внаслідок опрацювання отриманих з означених діагностичних заходів даних було визначено три рівні сформованості контрольно-регулятивного компоненту виконавської уваги студентів. Так, *низький рівень* зафіксований в студентів (55,2%), виконання яких не відповідало критеріям цілісності. Виступ цих студентів характеризувався значною кількістю огріхів технічного характеру, недостатньою виразністю, концептуальною неясністю. Звучання твору свідчило про відсутність слухового контролю за виконанням, а поведінка студента на сцені демонструвала не зібраність і старання якомога краще виконати твір, а навпаки – «відсутність» його в момент виконання, що додавало його грі схожість з автоматичною дією, позбавленої будь-якого сенсу.

Середній рівень (31,6%) характеризував студентів з незначною кількістю помилок у виконанні, які володіли достатньою технічною свободою виконання твору та емоційною експресивністю. Однак їхня гра свідчила про недостатній слуховий контроль під час звукового втілення художнього образу, що, приміром, проявлявся іноді в «брудній» педалізації, або порушенні балансу звучання між головною думкою та її другорядним супроводом, «недослуханості» фраз і пауз та ін.

Студенти, що опинилися на *високому рівні* (13,2%), демонстрували цілковите «проживання» концертного твору, «присутність» у кожному моменті. Їхнє виконання від початку до кінця було пронизане єдиною енергією. Цілісність, яскрава образність, художня виразність визначали гру студентів даного рівня. Виступ характеризувався довершеністю, незначними помилками (які не псували загального враження), активним зосередженням виконавця на звуковому втіленні художнього образу. Результати проведеної діагностичної роботи відображено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Рівні сформованості контрольно-регулятивного компоненту
виконавської уваги студентів**

Рівні сформованості	I курс		II курс		III курс		Абс. кількість	%
	Кількість студ.	%	Кількість студ.	%	Кількість студ.	%		
Низький	29	59,2	24	54,5	22	51,2	75	55,2
Середній	15	30,6	14	31,8	14	32,6	43	31,6
Високий	5	10,2	6	13,6	7	16,3	18	13,2
Всього	49	100	44	100	43	100	136	100

Наостанок констатувальний експеримент передбачав виявлення в студентів міри здатності до зосередженого аналізу й оцінки результатів власної музично-виконавської діяльності, до адекватної оцінки позитивних сторін виконання та вияву моментів невдач, що складає основу для подальшого самовдосконалення, що визначає рівень сформованості рефлексійно-оцінного компоненту виконавської уваги студентів. Зважаючи на те, що основними показниками стану сформованості означеного компоненту ми визначили адекватність та аргументованість суджень щодо виявлених помилок і причин їх виникнення, а також «бачення» власної

перспективи музично-виконавського удосконалення, то для діагностування ми використали метод, який дозволяв одразу виявити вказані показники. Мова йде про застосування *методу SWOT-аналізу* музично-виконавської діяльності.

Технологія методу SWOT-аналізу активно використовується в стратегічному плануванні діяльності організацій та підприємств і має на увазі аналіз сильних і слабких сторін діяльності, можливостей і загроз, а також шляхів перетворення слабких сторін в сильні, а загроз у можливості. Застосування ж його в музично-педагогічній галузі дозволяє осмислити студентіві результати власної музично-виконавської діяльності, проаналізувати власні психічні стани та процеси, оцінити ситуацію та власні дії та віднайти необхідні прийоми рішення проблемних моментів.

SWOT-аналіз представляє собою поділ чинників і явищ на чотири категорії: strengths (сильні сторони), weaknesses (слабкі сторони), opportunities (можливості) та threats (загрози). В контексті нашого дослідження дані аббревіатури можа розшифрувати наступним чином:

S = Strengths – сильні сторони виконання, які забезпечують перевагу або більш вигідне становище порівняно з іншими виконавцями.

W = Weaknesses – слабкі сторони або недоліки виконання, які заважають студентіві лідирувати й отримувати найвищу оцінку.

O = Opportunities – можливості – сприятливі фактори, які можуть впливати на зростання якості виконання в майбутньому.

T = Threats – загрози успішності виконання – негативні фактори, які можуть послабити якість музично-виконавської діяльності в майбутньому і привести до зниження оцнок за концертний виступ. Проти кожної загрози повинні бути запропоновані рішення для їх мінімізації.

Дана методика SWOT-аналізу була представлена у вигляді таблиці, яку студентам пропонувалося заповнити після виконання твору на сцені.

Проведений SWOT-аналіз концертного виступу дозволяє зробити певні висновки та сформулювати стратегію щодо виправлення помилок, дотримання якої дозволить покращити виконавський результат у майбутньому.

Слід зазначити, що з одного боку даний метод діагностики студенти сприйняли з цікавістю, оскільки більшість з них не звикла проводити так звану «роботу над помилками». З іншого – він виявив неспроможність багатьох студентів надати адекватну оцінку власному виконанню, що свідчило про їхню неуважність під час виступу. До того ж, переважна більшість з опитаних в графі «Opportunities» підкреслили важливість «уважних» самостійних занять та максимальної «сконцентрованості» під час самого виступу.

Оцінка складених студентами матриці SWOT-аналізу частково порівнювалася з результатами, наданими експертною комісією та отриманими студентами балами за виступ.

Внаслідок проведеної форми діагностування було визначено три рівні сформованості рефлексійно-оцінного компонента виконавської уваги студентів.

Низький рівень сформованості даного компонента був зафіксований в 55, 9 % студентів не здатних до адекватної оцінки свого виступу з різних причин (неможливість відтворити його пам'яті, неспроможності до об'єктивної оцінки та ін.). Це свідчило про слабку здатність до глибоко зосередженого аналізу власної музично-виконавської діяльності.

Середній рівень характеризував студентів з неточними або приблизними висловлюваннями щодо аналізу власного виступу, що говорить нестійкість зосередження або про часті відволікання під час виконання музичного твору. Даний рівень був зафіксований в 28, 7% студентів.

На *високому рівні* опинились студенти, які детально описали всі позитивні та негативні моменти свого виступу та надали йому адекватну

оцінку. Це свідчило про напружену роботу виконавської уваги під час виступу, що дозволило студентам з легкістю відтворити проаналізувати його. Лише 15,4% студентів зафіксовано на даному рівні.

Таблиця 3.6

Рівні сформованості рефлексійно-оцінного компоненту виконавської уваги студентів

Рівні сформованості	I курс		II курс		III курс		Абс. кількість	%
	Кількість студ.	%	Кількість студ.	%	Кількість студ.	%		
Низький	28	57,1	26	59,1	22	51,2	76	55,9
Середній	14	28,6	12	27,3	13	30,2	39	28,7
Високий	7	14,3	6	13,6	8	18,6	21	15,4
Всього	49	100	44	100	43	100	136	100

Проведені діагностичні зрізи дозволили *виявити найбільш слабкі моменти* щодо сформованості виконавської уваги в майбутніх учителів музики, найтипівіші з них: відсутність комплексного уявлення студентів про роль і значущість уваги в діяльності піаніста-виконавця та особливості власної виконавської уваги; слабкий інтерес до музичного виконавства та реалізації себе в ньому; низька здатність до самоконтролю, збереження слухової активності під час публічного виступу; відсутність досвіду швидко «включатися» в роботу та правильно розподіляти час самостійних занять.

Ефективним засобом у вирішенні означених проблем може бути лише цілеспрямована, комплексна система педагогічних дій, яка впливатиме в різних напрямках на формування та розвиток окреслених компонентів виконавської уваги, на усунення вказаних типових недоліків в роботі майбутнього фахівця.

За результатами діагностичної роботи виявлено *три рівні* сформованості виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва: низький, середній, високий.

Низький рівень (елементарний) характеризував студентів (59,6% осіб) з недостатньою емоційно-вольовою саморегуляцією та самоконтролем, низькою внутрішньою мотивацією до реалізації власного виконавського потенціалу, неуважністю під час самостійних занять, що призводило до помилок при розборі нотного тексту, затягування часу його вивчення. Зосередженість студента під час виконання музичного твору була на виконанні вірних нот. Гра таких студентів супроводжувала велика кількість різного роду помилок. Більшість з них не мали адекватне уявлення про сильні та слабкі сторони власної уваги, не прагнули до її вдосконалення.

Середній рівень (достатній) сформованості виконавської уваги відповідає студентам (29,4% осіб), спроможним керувати вольовою й емоційною сферами, які виявляють здатність до регуляції зосередження в нетривалих часових межах та під час виконання завдань середньої складності. Для студентів зазначеного рівня характерна наявність мотивації до майбутньої професії. Гра таких студентів позначалася як «учнівська», «стандартна», «формальна», але з чітким виконанням позначених в нотах динамічних відтінків, штрихів і педалізації тощо. Домінантою уваги студента під час виконання музичного твору було саме виконання дії, а не передача емоційно-образного змісту твору.

Високий рівень (продуктивний) сформованості виконавської уваги характеризується її абсолютною керованістю, продуктивністю та цілеспрямованістю в музично-виконавському процесі. Студенти, що були зараховані до означеного рівня, не мали труднощів у підтримці активного режиму емоційно-вольової саморегуляції як під час самостійних занять, так і під час концертного виступу. Такі студенти (11%) демонстрували схильність до саморефлексії та самоаналізу, здатність до самомотивації, до управління

власною вольовою сферою, до регулювання своїми емоційними станами, що дозволяло їм під час виступу вміло керувати процесом звукового втілення художнього образу.

Узагальнені результати сформованості виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва представлено на Рисунку 3.1.



Рис 3.1. Узагальнені результати констатувального експерименту

Підбиваючи підсумки констатувального етапу експериментального дослідження було встановлено, що:

- знання, отримані студентами, недостатньою мірою спрямовані на розуміння ролі, місця та особливостей виконавської уваги в музично-виконавській діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва;
- специфічним навичкам керування виконавською увагою, необхідним для результативної музично-виконавської діяльності, не приділяється окремої уваги в процесі фортепіанної підготовки;
- переважна більшість студентів показала низький та середній рівні сформованості означених компонентів виконавської уваги.

Проте було також відзначено, що фортепіанна підготовка має резервні можливості щодо покращення загального рівня сформованості виконавської уваги в студентів, більша частина з яких усвідомлює необхідність у формуванні й удосконаленні даного психічного феномена. Вищеназвані висновки дали підстави перейти до наступного етапу – розробки та практичної апробації методики формування виконавської уваги майбутніх вчителів музичного мистецтва, яку представлено в наступному параграфі.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки

Аналіз отриманих результатів діагностики дозволив зробити висновок про відсутність цілеспрямованої програми дій щодо формування та удосконалення виконавської уваги студентів під час фортепіанної підготовки. Зазначене вказує на необхідність організації педагогічного керівництва даним процесом, яке полягає у створенні педагогічних умов, дотриманні визначених підходів і принципів та виконанні певних педагогічних дій, спрямованих на комплексне досягнення теоретичних, практичних, творчих й особистісно-емоційних аспектів підготовки майбутніх фахівців.

Проведення формувального експерименту вимагало використання комплексу методів та форм роботи, спрямованих на формування виконавської уваги майбутніх фахівців у процесі фортепіанної підготовки. Його реалізація передбачала вирішення наступних завдань:

- впровадити організаційно-методичну модель формування виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва в процес фортепіанної підготовки;

- простежити динаміку формування виконавської уваги студентів;
- здійснити порівняльний аналіз показників, отриманих в ході дослідно-експериментальної роботи;
- довести вірогідність результатів запровадженої методики шляхом використання методів математичної статистики.

Формувальний експеримент здійснювався на базі факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Програма формувального експерименту реалізовувалася студентами під час індивідуальних занять у класі основного музичного інструменту (фортепіано), додаткового музичного інструменту (фортепіано), концертмейстерського класу, під час самостійної роботи. Також вона доповнювалася системою дій з організації лекційних і семінарських занять, групових практичних занять.

Зазначимо, що пролонгованість методики формування виконавської уваги студентів в процесі фортепіанної підготовки висувала певні вимоги щодо створення експериментальної групи. Зокрема, набір студентів до експериментальної групи (ЕГ) здійснювався за аналогічним напрямом підготовки та формою навчання зі студентами, що увійшли до контрольної групи (КГ). За КГ в нашому дослідженні прийнято групу студентів III курсу 2015-2016 років навчання (початковий рівень сформованості досліджуваного феномену яких відображено у параграфі 3.1).

Отже, до ЕГ увійшли студенти II курсу денної форми навчання з напрямів підготовки «Музика і художня культура», «Музика і практична психологія», а також студенти II курсу заочної форми навчання. Такий вибір щодо ЕГ дозволить зафіксувати не лише динаміку зростання виконавської уваги в даній групі (початкові – на II курсі навчання (2015-2016 н.р.) та кінцеві результати – наприкінці III курсу (2016-2017 н.р.)), але й порівняти з результатами КГ, отриманими на початку експериментальної роботи в 2015-

2016 н.р. Відмітимо, що початковий рівень сформованості компонентів досліджуваного психічного феномену означеної ЕГ студентів також подано у параграфі 3.1 (графа II курс).

Заняття в ЕГ, яка нараховувала 44 студента, здійснювались згідно до запропонованої нами організаційно-методичної моделі формування виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва, яка складалася з трьох етапів, кожен з яких за часовим виміром охоплював один навчальний семестр, починаючи з третього (з II курсу навчання).

Перший етап – *інформативний* – спрямований на мобілізацію наявних знань, отримання необхідної нової інформації з питань виконавської уваги та її ролі в музично-виконавській діяльності педагога-музиканта, усвідомлення студентами необхідності в удосконаленні властивостей своєї уваги.

Завдання етапу: конкретизувати, систематизувати вже існуючі знання та надати нові, спрямовані на поглиблення розуміння щодо ролі, механізму дії уваги в музично-виконавській діяльності майбутнього вчителя музики; спонукати до вивчення власних особливостей виконавської уваги та їх розвитку; стимулювати інтерес до музичного виконавства та підвищити мотивацію до занять музично-виконавського циклу фортепіанної підготовки.

Вирішення вказаних завдань відбувалося за допомогою *методів:* стимулювання та заохочення, індивідуальної та групової бесіди, проблемного викладу матеріалу, порівняння виконавських інтерпретацій, емоційного перевтілення, слухового спостереження, самотренінг.

Пропонувались такі *форми роботи:* індивідуальні заняття з основного музичного інструменту; робота в науково-дослідному гуртку з метою збагачення отриманих знань з різних дисциплін додатковою інформацією та проведення діагностики властивостей уваги студентів; складання карток індивідуальних особливостей виконавської уваги з рекомендованим планом її розвитку; самостійні тренування.

Приміром, під час зустрічей зі студентами ЕГ в науково-дослідному гуртку відбувалося обговорення, що сприяло: актуалізації наявних знань щодо виконавської уваги; узагальненню, зведенню їх до цілісної системи із спрямуванням на досягнення сутності виконавської уваги піаніста-виконавця; збагаченню та поповненню теоретичного багажу студентів знаннями щодо властивостей, специфіки прояву та механізмів дії даного психічного феномену.

Під час таких зустрічей з'ясувалося, що майже ніхто зі студентів не замислювався, наскільки в нього розвинена та чи інша властивість уваги, тому вони одностайно виявили бажання дослідити власні можливості. Тож, зважаючи на виказаний інтерес з боку майбутніх фахівців до цієї проблеми, було прийняте рішення провести діагностику різних властивостей уваги студентів (стійкість, концентрація, обсяг, розподіл, переключення). До того ж були проведені тести з метою з'ясування до якого типу психічної організації відносяться учасники гуртка – екстравертного, інтровертного чи амбівертного.

У межах самостійного опрацювання студентами отримані результати фіксувалися, інтерпретувалися та згодом склалися в картки індивідуальних особливостей виконавської уваги. На гурткових зустрічах обговорювався план розвитку виконавської уваги кожного студента відповідно до індивідуально-типологічних особливостей та отриманої інформації з карток.

Відмітимо, що дана форма роботи зі студентами ЕГ продовжувала своє існування протягом всього періоду формувального експерименту, розширюючи знання студентів з проблеми виконавської уваги. Додаткова інформація, яка обговорювалася на вказаних заходах, подавалася таким чином, щоб розгляд вже засвоєної інформації здійснювався під новим неочікуваним ракурсом, що зумовлювало активність учасників, підтримання рівня їхньої зацікавленості, стимулювання бажання перевірити на практиці отримані знання.

Під час гурткових зустрічей ми ознайомили студентів з окремим розділами праць: В. Петрушина «Музична психологія», в котрій міститься пояснення стосовно розбіжності між виконавцями з сформованою увагою та зі слабким рівнем її розвиненості, а також особливості функціонування виконавської уваги музикантів з різними типами особистості; О. Федорович та О. Тихонової «Основи музичної психології», де аналізується сутність і структура музично-пізнавальних, висвітлюється роль уваги, волі й емоцій в музично-виконавській творчості, а також психофізичні основи формування виконавської техніки; Т. Комарової «Психологія уваги», в якій подано завдання для самостійного дослідження індивідуальних проявів властивостей та видів уваги, необхідний для інтерпретації отриманих даних і формулювання висновків теоретичний матеріал з психології уваги, завдання для перевірки знань студентів.

Паралельно із зазначеними груповими формами роботи, переважно теоретичного спрямування, здійснювалась індивідуальна робота зі студентами під час занять з основного музичного інструменту (фортепіано), додаткового музичного інструменту (фортепіано), концертмейстерського класу. У рамках вказаних курсів музично-виконавського циклу проводились індивідуальні бесіди викладача з учнями класу, предметом спеціального розгляду на яких було виконавська увага як феномен музично-виконавської діяльності, аналіз характеристик «зосередженої» гри, розгляд ефективних принципів і методів, що сприяють збільшенню продуктивності самостійної роботи над музичним твором тощо.

Викладачам на занятті з основного музичного інструменту було запропоновано використовувати *методи порівняння виконавських інтерпретацій, емоційного перевтілення, метод самопізнання через музику, слухового спостереження*, які, з одного боку, вимагали активізації виконавської уваги студентів і розвитку таких її властивостей як стійкість, переключення та концентрація, а з іншого – сприяли зростанню інтересу до

фортепіанного виконавства в цілому. Тому що під час аналізу виконання одного твору різними виконавцями студенти відмічали наскільки різними можуть бути виконавські концепції (приміром, Ф. Шопен. Скерцо (*h-moll*) у виконанні В. Горовиця, С.Ріхтера, В. Софроніцького, Ланг Ланг) та усвідомлювали, що головне в кожній з них – вірно зрозуміти композиторську ідею та переконливо донести її засобами виконавської техніки до слухача. Вагомим для нас було те, що студенти відмічали появу в них впевненості у власних силах як виконавців і збільшення віри у власну спроможність (при правильно організованій роботі) створити та реалізувати переконливу виконавську концепцію.

Метод «емоційного перевтілення» полягає у формуванні в студента навичок до швидкого емоційного переключення, чуткого реагування на зміну художнього образу та концентрації на відповідних йому засобах музичної виразності. Окрім того, даний метод дозволяє набуті здатності миттєвого відгуку щодо реалізації слухових уявлень виконавця, формуючи цілісний ланцюг розумових операцій «уявляю – чую – виконую». Суть його полягала в тому, що викладач пропонував студентові зіграти невеликий фрагмент твору з контрастним емоційним наповненням (2-3 характеристики), головна умова – невелика перерва між виконанням контрастних фрагментів і максимальна відповідність заданому емоційному стану.

Наступний *метод самопізнання через музику*, запропонований О. Лучініною, полягає в прямому або асоціативному описі емоційного й образного змісту музики студентом з подальшим порівнянням виявленого образно-емоційного ряду зі своїм актуальним станом (з образом свого стану). Він застосовувався як на заняттях з фортепіано (індивідуально) та і під час гурткових зустрічей (колективно). Суть метода: студент займає зручне положення під час звучання музики (5 -10 хвилин) та фіксує будь-які емоції, почуття, образи, асоціації, які, на його думку, несе запропонований твір. Далі робота відбувається за наступними напрямками: а) учасники (студент і

викладач) порівнюють виявлені образи музики з образом свого актуального стану; б) учасники порівнюють втілений в музиці стан з життєвими ситуаціями, в яких у «людини взагалі» або у конкретного учасника буває такий стан (викладач допомагає питаннями); в) учасники порівнюють відповіді між собою, формуючи «сумісний» і «прийнятний для всіх» образ музики, що прозвучала.

Зазначимо, що ця методика змушувала студента одночасно концентруватися як на сприйманні музичного твору, так і на власних емоційних реакціях, музично-слухових уявленнях, проявах творчої уяви.

Застосування *методу слухового спостереження* передбачало, що студент під час прослуховування музичного твору уважно слідкує за нотним текстом, відмічаючи для себе цікаві прийоми звукового втілення твору. Даний метод сприяв, окрім розвитку здатності до швидкого переключення уваги, формуванню в студентів вірних орієнтирів у «читанні» нотного тексту. Також даний метод вимагав посиленого, «уважного» сприймання музичної інформації, що дозволяло майбутньому фахівцеві не лише «слухати», а й «чути» найтонші виконавські нюанси.

Заняття з концертмейстерського класу також відбувалися з опорою на наявні знання студентів і збагаченням їх новими – стосовно специфіки роботи уваги під час акомпанування, особливостей її об'єму (на три сторчки), розподілу та переключення.

Таким чином, інформативно-мобілізаційний етап був доволі насиченим і в водночас він не потребував додаткових спецкурсів, а лише мобілізації знань і загострення уваги студентів на значенні виконавської уваги, її ролі у музично-виконавському процесі, розумінні взаємозалежності художньо-переконливої стабільної гри та стану зосередженості виконавця під час неї.

Нагадаємо, що в межах даного етапу найбільшого домінування отримали такі складові структурної організації виконавської уваги як: потребово-орієнтаційний компонент, що виявляється в спрямованості

студента до реалізації в майбутній професії через усвідомлення значущості музично-виконавської діяльності та фортепіанної підготовки загалом; емоційно-сензитивний компонент, що забезпечує сенсифікацію сприймання музичної інформації та здатність до швидкого емоційного переключення під час художньо-творчого акту музичного виконавства; пізнавально-діяльнісний компонент, який сприяє уважному ставленню до нотного тексту, його тлумаченню та уявленню щодо шляхів звукового втілення. Це здійснювалося на основі єдності принципів особистісної значущості та дотримання алгоритму активізації виконавської уваги п'ятьох «З» (зацікавлення новим підходом до отриманих знань; на основі отриманих знань запланувати заняття студентів і виконання виконавських завдань) з такими педагогічними умовами як організація навчання з орієнтацією на усвідомлення студентами ролі уваги в музично-виконавському процесі та підсилення пізнавального інтересу до фортепіанного виконавського мистецтва.

Другий, *засвоювальний* етап був спрямований на формування в студентів-піаністів здатності застосовувати на практиці отриманні знання щодо виконавської уваги. Серед *завдань даного етапу*: використання набутих знань у самостійній роботі та під час занять з викладачем протягом всіх етапів роботи над музичним твором; вироблення в студентів уміння розробляти план виконавських дій; удосконалення навичок самостійного зосередженого відпрацювання.

Процес підготовки студентів на другому етапі відбувався під час індивідуальних занять з основного інструменту (фортепіано), концертмейстерського класу та самостійної роботи.

Провідними під час сумісної роботи зі студентом стали *методи*: «наведення», «проб і помилок»; емоційно-сміслового аналізу, «проспівування», «вслуховування»; метод повільного програвання; метод «гри наосліп», інтерпретаторського самоконтролю (із використанням технічних засобів), ідеомоторного тренування та методи, спрямовані на

посилення зосередженості й концентрації, в тому числі – питання та відповіді, музичний показ, метод чергування виконавських завдань і прийомів.

Серед *форм роботи* даного етапу були індивідуальні заняття з основного музичного інструменту та концертмейстерського класу, робота в науково-дослідному гуртку, самотренінг, ведення «Щоденника виконання вправ з розвитку властивостей уваги», розробка плану виконавських цілей тощо.

Варто зазначити, що робота в науково-дослідному гуртку на цьому етапі спрямовувалась на формування в майбутнього вчителя музики інтерпретаційно-текстологічного комплексу (ІТК) (за М. Корноуховим). Означений комплекс включає мотиваційно-ціннісні, інформативно-сміслові та художньо-практичні компоненти звукового втілення музичного твору на основі вивчення його нотного тексту. Дана форма роботи передбачала як домінуючу діяльність викладача, спрямовану на створення мотиваційних установок в студента, так і спільну дослідницьку діяльність (рівноправні, партнерські відносини), де високий рівень знань і методологічної підготовки викладача доповнювалися інтенсивною діяльністю студента, спрямованою на пошук «індивідуального сенсу» та механізмів його акустичного втілення, самостійної побудови власної інтерпретаційної моделі музичного твору. Даний процес вимагав застосування методів первинного самоаналізу; конструювання програми розвитку (аналіз типологічних структур нотного тексту); демонстрації, рецензування та критики, діалогу, дискусії; застосування аналітичних, рефлексивних, технічних прийомів (мультимедійних технологій, Інтернет ресурсів) та ін.

Під час занять в класі основного музичного інструменту з метою посилення показників різних компонентів виконавської уваги викладачам було рекомендовано застосовувати низку методів. Розкриємо суть кожного з них.

Метод «наведення». Даний метод використовували майже всі відомі піаністи (А. Рубінштейн, К. Ігумнов, Г. Нейгауз, С. Фейнберг, Е. Гілельс та інші). Він полягає в тому, що під час пошуку точок дотику з творами інших видів мистецтва шляхом асоціацій, аналогій, метафор, зіставлень і порівнянь викладач домагається від студента самостійної оцінки характеру твору, а разом з цим і пошуку прийомів звуковидобування, властивих розкриттю даного емоційно-образного змісту твору. Матеріалом для асоціацій та зіставлень як правило слугують найрізноманітніші образні уявлення: від найпростіших, заснованих на відчуттях – тактильних, світлових, просторових, до складних асоціативних образів, які здобувають іноді характер програмності (на кшталт, твори Бетховена зазвичай асоціюються з образами революційної боротьби, прагнення до свободи).

Метод «спроб і помилок» використовувався з метою активізації уваги майбутнього вчителя музики щодо конкретизації власної виконавської концепції музичного твору. Він полягав в тому, що викладач, пропонуючи кілька варіантів звучання фрагменту твору, що вивчається, дає можливість студенту самостійно обрати ту чи іншу інтерпретацію, обґрунтовуючи власний вибір. Даний метод змушує студента бути уважним, слідкувати за змінами, які допускає викладач в процесі демонстрації фрагменту твору; зіставляти прослухані варіанти з позначками композитора, зафіксованими в нотному тексті.

Метод інтерпретаторського самоконтролю (із використанням технічних засобів – аудіо- та відеотехніки) дозволяє студентові відстежити й оцінити своє виконання з точки зору відповідності виконавським намірам. Використання даного методу на уроці дозволяло студентові разом з педагогом виявити ті недоліки гри, які під час власного виконання він не міг почути.

Відзначимо, що цей метод використовувався на уроці один раз на місяць. Більшість студентів після прослуховування записів власного

виконання зазначали ефективність даного методу, наголошуючи на тому, що, працюючи над музичним твором, домагаючись автоматизму виконавських дій, долаючи технічні труднощі, вони змушені грати по багато разів окремі епізоди, зазвичай в повільному темпі, одноманітним звуком. Як результат таких тренувальних дій – послаблення активності уваги. В такому разі студент звикає до такого звучання, сприйняття звукосполучень відбувається вже за інерцією. Виникає надлишковий автоматизм, при якому моторика отримує можливість діяти практично незалежно від внутрішньо-слухових уявлень і студент поступово звикається зі стереотипом звучання твору, який утворився в ході відпрацювання.

Слід відмітити, що основна аналітична робота виконувалася самим студентом, а педагог лише коригував, контролював процес роботи. Власне алгоритм роботи з відео- та аудіотехнікою на етапі, коли твір виконується напам'ять і в темпі, складався з наступних етапів:

- 1) виконання студентом музичних творів і його запис (аудіо- або відео – на смартфон, фотоапарат, камеру, диктофоні т. д.);
- 2) спільний з педагогом аналіз запису;
- 3) спільна з педагогом розробка плану дій щодо виправлення виконавських недоліків;
- 4) повторне виконання і запис творів студентом;
- 5) порівняння з початковим виконанням і виявлення позитивних змін.

Оцінка визначалась за такими критеріями: виразне інтонування і цілісність мелодії; співвідношення сили звуку в різних мотивах; визначення наявності балансу голосів мелодії і супроводу в гомофонно-гармонічному викладі; ясність фактури по голосам в творах поліфонічного складу; темпоритмічна стійкість; «чистота» педалізації.

Метод емоційно-сислового аналізу. Основні завдання даного методу: провести аналіз композиційної будови, форми твору в поєднанні з виявленням її художніх функцій (структура змісту, її основні розділи,

характер тематичних побудов, їх виразне значення); простежити за динамікою розвитку в творі художньо-змістовних емоцій; визначити лінії підйому і спаду напруження, кульмінаційні точки, моменти зміни настрою; простежити трансформацію образу протягом усього твору; проаналізувати використовувані в творі засоби музичної виразності (гармонію, ритм, мелодію, фактуру, виконавські штрихи) з точки зору їх емоційно-сміслового значення, виконуваних ними художньо-виразних функцій.

Використання даного методу спонукало студента, з одного боку, до набуття досвіду уважного ставлення до нотного тексту, а з іншого – дозволяло конкретизувати власну виконавську концепцію твору.

Метод «проспівування». Означений метод використовувався нами як у традиційному його застосуванні (в роботі над п'єсами кантиленного характеру, де потрібне співуче, виразне виконання мелодійного голосу зі збереженням єдиної логічної лінії розвитку) так і в тому варіанті, що дозволяє активізувати виконавську увагу, розвивати її властивості. Основна умова проспівування – максимальна виразність, логічна побудова фрази (виходячи з природного емоційного відчуття музики).

Зокрема, на заняттях з основного музичного інструменту при вивченні творів поліфонічних жанрів студентам пропонувалося один з голосів співати, а інші грати. Це вимагало напруженої роботи уваги, розвитку здатності до її розподілу та переключення, обсягу.

Аналогічне завдання студенти отримували на заняттях з концертмейстерського класу, де необхідно було проспівувати партію соліста під власний фортепіанний супровід.

Даний метод сприяв не лише розвитку виконавської уваги, а й дозволяв покращити чуття ансамблю між студентами, оскільки під час акомпанування власному співу студент чітко розумів виконавські складності вокаліста, особливості моментів взяття дихання тощо.

Наступний *метод «вслуховування»* базувався на прийомах тренування уваги для музикантів, запропонованих педагогом-піаністом Л. Баренбоймом, який пропонував наступне:

1. Закрити очі та протягом деякого часу зосередитися тільки на оточуючих звуках (музичних).
2. Взяти в середньому або низькому регістрі фортепіанний звук і дослухати до його повного загасання.
3. Уявити собі цей же звук внутрішнім слухом і також «дослухати» його до моменту уявного загасання.
4. Граючи (або тільки представляючи в своїй уяві) повільну мелодію з граничною зосередженістю, стежити за переходом одного звуку в інший.

Даний метод доречно застосовувався під час вивчення творів з акордовою фактурою. Працюючи над такою фактурою, студентів пропонувалося сумлінно вслухатися в кожен акорд окремо, відчутти його індивідуальність, барвисту своєрідність. При цьому було виказане прохання до студента грати акорд повільно, в розкладеному вигляді, поступово пристроюючи до басу всі інші звуки, домагаючись при цьому стрункості та краси звучання.

Варто згадати, що роботу над музичним твором видатний педагог-музикант К. Ігумнов називав «процесом нескінченного вслуховування», в якому бачив ключ до розкриття змісту творів. Не вміння «вслухатися» та «чути» своє виконання він пояснював тим роздвоєнням уваги, що властиве кожному піаністу. З одного боку, треба діяти як виконавець, а з іншого – як слухач, постійно перевіряючи відповідність звукового результату намірам. Саме з цієї причини набагато важче слухати та контролювати себе, ніж інших. З цих позицій ми розглядали даний метод як провідний, що дозволяє прислухатися до власних відчуттів під час пошуку доцільних піаністичних ігрових рухів, художньо обумовленої аплікатури та педалізації тощо.

Підкреслимо, що у цілому, другий етап характеризував власне особливий характер взаємодії викладача зі студентом. Він проявляється в постійному спрямуванні на занятті виконавської уваги студента до різних музично-виконавських аспектів – від фокусування на «зручності» ігрових рухів, піаністичних прийомів – до їх «доречності» в звуковому втіленні художнього образу твору. В ході заняття викладач ніби «перебільшуючи» демонстрував студенту ті головні виконавські задачі, які повинні бути під постійним прицілом його уваги. У подальшій самостійній роботі ці отримані рекомендації мали слугувати майбутньому фахівцю орієнтирами та своєрідними еталонами правильності власних дій.

Дієвим на даному етапі було спільне *визначення викладача зі студентом плану виконавських цілей* – від конкретних дрібних до глобальних, яких треба неодмінно дотримуватись на кожному конкретному етапі опрацювання музичного твору. Це дозволяло студентові не розсіювати увагу на велику кількість виконавських завдань, а навпаки націлювати її, фокусуватись на поетапному виконанні запропонованих дій.

Щодо самостійної роботи студентів, зазначимо, що на засвоювальному етапі передбачалося введення *самотренінгу* з розвитку різних властивостей уваги, який супроводжувався *веденням «Щоденника виконання вправ з розвитку властивостей уваги»*, де фіксувалися спеціальні дії з розвитку уваги та примітки щодо їх виконання.

Зокрема, студентам пропонувалось самостійно проходити заняття з розвитку уваги за допомогою: *онлайн-тренажерів* (<https://wikium.ru/>), використання техніки роботи з увагою, запропонованою О.Найденовою на каналі Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=EvkBdDUr8Hk>) та виконання *19 простих методик розвитку уваги та спостережливості*, розроблених О. Козловським – експертом з сучасних методик навчання (<http://www.elitarium.ru/uprazhnenie-razvitiie-vnimanie-obem-trenirovka-pamjat-zapominanie-informacija-nimatelnost/>).

Залучення до такої форми роботи спонукало студентів до самоорганізації, націлювало на самовдосконалення та принципово змінювало підхід до проблеми формування виконавської уваги. Приміром, згодом вони почали відчувати зміни на пізнавальному рівні, які мали наслідки й у практичному опрацюванні твору: прискорився процес розучування твору, підвищувалась загальна грамотність «розбору» твору внаслідок «помічання» студентом в тексті авторських позначок, скоротився час вивчення твору напам'ять тощо. Але найголовнішим було відкриття для самих студентів того факту, наскільки продуктивним стали самостійні домашні заняття – за той же час вони встигали відпрацювати та виконати більший обсяг намічених виконавських завдань. Більшість студентів усвідомила роль, яку відіграє увага, наскільки вона важлива та необхідна на кожному етапі роботи музиканта-піаніста.

Поряд із цією формою роботи студенти під час самостійного опрацювання апробували ефективність *ідеомоторного тренування, методу «гри наосліп» та методу повільного програвання*. Обґрунтуємо доцільність застосування кожного з означених методів.

Ідеомоторне тренування, що уособлює гру без реального використання музичного інструменту (виконання музичного твору по нотах на кришці закритого інструменту, інших твердих поверхнях, програвання музичного твору «подумки»), часто використовувався відомими музикантами та продовжує бути актуальним у практиці сучасного музичного виконавства в самостійній роботі. Серед його прихильників слід назвати І. Гофмана, В. Гізекінга, Г. Гінзбурга, К. Леймера, Ф. Бузоні, Л. Бермана, Г. Гульда, Г. Нейгауза, Л. Оборіна, Е. Гілельса та інших видатних музикантів, які відмічали, що таке тренування дає можливість виробити осмислене виконання музичних творів, віднайти рівновагу між слуховими та руховими відтвореннями, а також дозволяє зекономити час та енергетичні ресурси виконавця. Механізм, що лежить в основі ідеомоторного тренування

(відсторонення від реальних, ігрових проблем, відключення пальцевих (м'язових) автоматизмів), активізує фантазію музиканта, спонукає до зосередження на проясненні й уточненні звукової форми п'єси, на слуховому спостереженні за процесом створення музичного образу. Внутрішня увага музиканта під час мисленневої гри спрямована на уявну гру, яка організовує роботу внутрішнього слуху, уяви, сприяє високій психологічній концентрації, психомоторній саморегуляції. Тобто ефективність таких «уявних занять» зумовлюється активізацією тих же структур і нейронних зв'язків мозку, що і під час фізичної гри на інструменті. Крім того, ідеомоторика забезпечує зовсім іншу якість «слухання» твору, більш глибоке опрацювання його, результатом даних дій є гарантія того, що твір міцно вивчено.

Зазначимо, що використання ідеомоторного методу студентам на різних стадіях роботи над музичним твором дозволило:

- досягти осмисленої, переконливої концепції твору шляхом аналізу його структури, тематичного матеріалу в процесі прослуховування «внутрішнім слухом» нотного тексту при першому ознайомленні з твором (до роботи за інструментом);
- полегшити процес вивчення тексту напам'ять, розширити обсяг оперативної пам'яті студента завдяки запам'ятовуванню візуальної картини нотної сторінки (по типу фотографування);
- виробити запас стабільності та надійності виконання як результату мисленневого цілісного програвання твору з уявленням усіх подробиць звучання та візуальними образами (образ нотної сторінки, рухів власних пальців);
- ефективніше долати технічні труднощі та знаходити рішення для художньої інтерпретації твору;
- розвинути здатність до стійкої та тривалої концентрації уваги, контролю та управління внутрішніми процесами.

Метою *методу «гри наосліп»* є налагодження взаємозв'язку між слуховими та руховими діями піаніста. Суть його полягала в роботі за інструментом без прямого зорового контакту з музичними клавішами або у виконанні вивченого музичного твору в темряві. Застосування *методу «гри наосліп»* було надзвичайно корисним для вироблення навичок відчуття клавіатури, що необхідно для музично-виконавської діяльності. Особливо він є доречним в концертмейстерській практиці оскільки сприяє більш швидкому читанню з аркуша, налагоджуючи прямий шлях від сприйняття до руху. Також студенти відмічали, що заняття за інструментом без зорового контакту з клавішами (дивлячи виключно в нотний текст) дозволили їм отримати тонкі кінетичні відчуття, сформувані точні слухо-просторові уявлення, відточити контрольні-регулятивні вміння.

Обґрунтовуючи доцільність застосування *методу повільного програвання*, зазначимо, що його вибір зумовлювався тим фактом, що повільне програвання дає можливість найкращого контролю за ігровими діями та звуковим результатом. Він є необхідною передумовою для автоматизації рухової сторони ігрового процесу, що в подальшому дозволяє піаністу спрямовувати увагу на художньо-образний аспект виконання.

За переконанням К. Ігумнова, повільна зосереджена гра в межах *piano*–найпотужніший засіб у виробленні точної інтонації та вірного туше. Він вважав, що ясність враження залежить не стільки від сили гри, скільки від сили внутрішньої напруги (уваги). Втім як гучна гра, на його думку, часом заважає повноцінному сприйняттю звукового результату та не сприяє досягненню граничної зосередженості на виконуваному творі.

У повільному темпі в піаніста є можливість сконцентруватися на доцільності рухів, належності ступеню м'язової свободи, на якості звучання інструменту та пошуку виражальних можливостей, закладених у творі. Зважаючи на це, ми рекомендували студентам якомога частіше звертатися до

повільного програвання під час домашніх самостійних занять, ретельно слідкуючи за чіткістю виконання поставлених завдань.

Отже, засвоювальний етап характеризувався спрямованістю на формування здатності студентів до зосереджених занять шляхом опанування та засвоєння ним різних методів, прийомів і форм роботи над музичним твором, що сприяють активізації виконавської уваги та розвитку її основних властивостей.

Відмітимо, що даний етап був спрямований на формування та розвиток всіх структурних компонентів виконавської уваги. Однак найбільшого домінування в його межах отримали пізнавально-діяльнісний та контрольнорегулятивний компоненти, що забезпечують уважне ставлення до нотного тексту, зосередженість під час технічного опрацювання твору та стійкий контроль під час звукового втілення художньо-образного сенсу музичного твору. Дані компоненти виконавської уваги найбільш задіяні під час детальної роботи над музичним твором, як то: розбір і «прочитання» нотного тексту, винайдення художньо доцільної аплікатури, педалізації, артикуляції, вибудова динамічного плану, звучання фактури, відпрацювання технічно складних моментів, а також у подальшому «збиранні» означених деталей в єдину виконавську концепцію.

Серед принципів, що забезпечували результативність даного етапу були: принцип самоорганізації, принцип планування, принципам п'ятьох «З». Спеціально створені умови, що передбачали спонукання студентів до емоційно-вольового самоконтролю під час рішення намічених музично-виконавських завдань і забезпечення сприятливої атмосфери в ході творчої взаємодії викладача зі студентом, дозволили повноцінно реалізувати намічені на даному етапі завдання.

Проте якщо на попередніх етапах формувального експерименту привалювали переважно репродуктивні моменти з формування виконавської уваги майбутніх фахівців, то стратегія наступного *результативного етапу*

полягала в закріплення набутих на попередніх етапах умінь зосередженої гри в умовах публічного творчого виступу. Тому основними *завданнями* етапу визначено: підвищення впевненості студента у власних можливостях як музиканта-виконавця; формування в студента навичок «активного слухового контролю» та вольової саморегуляції; розвиток навичок самоаналізу й адекватної самооцінки власної музично-виконавської діяльності.

Провідними методами *методами* даного етапу були обрані: метод моделювання сценічних ситуацій; метод педагогічної підтримки та заохочення, аутотренінг з виконанням саморегулятивних вправ з м'язової свободи тіла та вправ на зняття емоційного напруження в умовах публічності; візуалізація; метод «перебільшеної концентрації»; методи рефлексивної самодіагностики (самоаналіз виступу, програми самоспостереження, «рефлексивне портфоліо»).

До зазначених у попередніх етапах *форм роботи* додалися: *групова форма занять* в класі основного музичного інструменту та *класне прослуховування*. Зокрема, групова форма занять передбачає організацію роботи викладача з одним студентом у присутності інших, що включає в загальну роботу всіх присутніх в класі, дає поживу для творчих дискусій, сприяє психологічній підготовці до концертного виступу шляхом створення обстановки «міні-концерту». Втім як класне прослуховування передбачає обігрування підготовленої програми студентів. Дана форма роботи окрім того, що стимулювала до швидкого вивчення творів, змушувала студентів уважно слухати, аналізувати гру товаришів, оцінювати кращі сторони виконання та брати участь в обговоренні.

Для реалізації визначеної педагогічної умови створення атмосфери успіху в ході творчої комунікації «викладач-студент» викладачам було запропоновано активно застосовувати *методи педагогічної підтримки* студента, метою яких є спрямування на зміцнення у впевненості у власних силах, посилення прагнення до саморозвитку, самосвідомості та

самоорганізації. Змістом означених методів є допомога викладача у подоланні перепон (суб'єктивних, об'єктивних (соціальних), матеріальних), які виникають у музично-творчій діяльності студента і віддаляють його від досягнення бажаного результату.

До основних методів педагогічної підтримки належать: група методів, що забезпечує фон доброзичливості, взаєморозуміння, співробітництва – *методи взаємної довіри, взаємного інформування, спільного планування уроків, схвалення досягнень особистості та група методів, спрямована на індивідуальну особистісну підтримку – створення ситуації успіху, ситуації підвищення статусу особи, ситуації значимості його особистих «внесків» у вирішення загальних завдань, створення умов для самореалізації особистості тощо.*

У Таблиці 3.7. представлена організація (технологія) педагогічної підтримки у вигляді 5 етапів (за прикладом Н. Мойсеюк).

Таблиця 3.7

№ п/п	Етапи діяльності викладача	Зміст етапу	Мета етапу	Методи
1	Діагностичний	Виявлення і фіксування факту наявності проблеми	Створення умов для усвідомлення студентом суті проблеми	Спільний аналіз, вербалізація проблеми студентом
2	Пошуковий	Спільний з учнем і пошук причин виникнення перепони, можливих наслідків її збереження чи подолання	Прийняття студентом відповідальності за вирішення проблеми	Спільне прогнозування, спільне моделювання ситуацій, обговорення переваг вибору, зробленого студентом
3	Проектний	Проектування дії педагога й студента щодо вирішення проблеми	Складання плану вирішення проблеми, розподіл дій на добровільній основі	Спільне проектування дій, метод альтернатив, метод ініціювання
4	Діяльнісний	Самостійні дії студента	Формування позиції стійкості чи відмови від обраного шляху	Схвалення позиції, розхитування позиції

5	Рефлексивний	Спільне зі студентом обговорення успіхів і невдач попередніх дій, констатація фактів вирішення чи не вирішення проблеми для її переформулювання	Осмислення студентом і педагогом нових варіантів самовизначення	Самоаналіз самооцінка, самокорекція
---	---------------------	---	---	-------------------------------------

Викладачам з основного музичного інструменту та концертмейстерського класу *надавалися рекомендації* щодо реалізації означених етапів, згідно яким вони мали: виявляти повагу, довіру, доброту та чуйність, турботу й емпатійне ставлення до особистості студента; діяти, виходячи з індивідуально-типологічних особливостей студента, його типу нервової організації; врахувати погляди та переконання студента як співбесідника; своєчасно помічати позитивні зрушення в особистості студента, в його ставленні до занять, його «маленькі» перемоги та ступінь докладених ним зусиль; підтримувати самостійні міркування, творчу ініціативу, пізнавальний інтерес, намагання подолати самого себе (свою боязкість, соромливість, недисциплінованість тощо), волю та здатність до саморегуляції.

Серед засобів, що пропонувалося використовувати під час педагогічної підтримки були мовні (слова одобрення), пантомімічні (вирази обличчя, жести), контактні (дотики, рукостискання), предметні (символічні знаки підтримки).

Зазначимо, що на цьому етапі вибір репертуару для майбутнього фахівця був обраний відповідно до вподобань, бажань та можливостей студента, що дозволило підтримувати на належному рівні бажання й інтерес до їх вивчення (а отже й увагу під час занять). З іншого боку, технічна посильність творів програми (для студентів, що мали закінчену або неповну початкову музичну освіту) підвищувала загальну впевненість студентів у досягненні ними максимально наближеного до досконалого результату виконання. Втім як програма з завищеним рівнем складності (для студентів зі

спеціальною музичною освітою) сприймалася майбутнім фахівцем як виклик вийти з «зони комфорту» та перевірити власні творчі сили, що в свою чергу мобілізувало вольові якості, «спортивний інтерес» особи, спонукало до цілеспрямованої та зосередженої роботи.

Серед інших засобів утримання інтересу студента до зосереджених і продуктивних занять слід назвати такі прийом, що використовувався в практиці занять як *формування непрямих інтересів*. Зокрема, викладачі зацікавлювали студентів свого класу в отриманні додаткових балів до екзаменаційної оцінки за концертні виступи на заходах різного характеру: просвітницьких (в музеях, бібліотеках, загальноосвітніх і музичних школах) і концертно-виконавських (концертах в своєму навчальному закладі, музичних конкурсах, фестивалях, кастингах тощо).

Якщо попередній етап був спрямований на «роботу над деталями» музичного твору, то реалізаційний етап – на втілення загальної цілісної картини твору, його «збирання» та реалізації в концертному виступі. Це зумовило вибір більшості методів і форм роботи, застосування яких збільшувало ймовірність підвищення рівня контрольного-регулятивного та рефлексійно-оцінного компонентів структурної організації виконавської уваги, які є домінуючими на цій стадії музично-виконавського процесу.

Зазначимо, що на даному етапі формувального експерименту великого значення набула групова форма роботи в класі основного музичного інструменту та класне прослуховування, які уможливили застосування низки методів, що вимагали посиленої роботи виконавської уваги. Розглянемо їх докладніше.

Метод моделювання сценічних ситуацій спрямований на посилення у майбутнього фахівця здатності до самоконтролю й концентрації виконавської уваги. Змістом методу є створення схожих умов, що супроводжують музиканта-виконавця під час концертного виступу. Тож під час виступу на класних прослуховувань, які відбувалися раз на місяць і за свою мету мали

виконання твору з програми перед студентами класу одного викладача, відбувалася імітація усіх можливих відволікаючих увагу виконавця ситуацій. А саме: під час виступу хтось із студентів раптово виходив або заглядав в аудиторію; «випадково» лунали відволікаючі звуки (рінгтон мобільного телефону, перешептування, покашлювання,); викладач несподівано змінював звичний порядок виконуваних творів, черговість виступу студентів, пропонував сісти за інший інструмент тощо. До означених ситуацій додавалися наступні (пропоновані В. Петрушиним): промовляння під час складних виконавських моментів психотравмуючого слова «помилка»; виконання кілька поворотів навколо себе (до появи легкого запаморочення) з подальшим виконанням твору в повну силу з максимальним підйомом; виконання 50 стрибків або 30 присідань задля прискорення пульсу (схожий стан в момент виходу на естраду) з подальшою грою творів програми.

Близький до вищеописаного є *метод «перебільшеної концентрації»*, використання якого входило до самостійної роботи студентів. Даний метод дозволяв не лише працювати в стані максимального напруження виконавської уваги, а й слугував індикатором виявлення потенційних виконавських помилок. Суть його зводилася до гри з перешкодами та відволікаючими факторами. Студентам рекомендувалося програвати музичний твір при включеному радіо, телевізорі, при яскравому світлі, незвичному світлі, сидячи на незручному стільці (низько, високо, твердо, м'яко), вдягнутому в незручний одяг (або взуття) та інше. Рекомендований метод змушує краще концентруватися майбутнього виконавця на грі, збільшуючи осередок збудження в корі головного мозку та міцність утворень виконавських рефлексів.

Зазначимо, що даний метод відразу не змогли осилити певна частина студентів. Цікавим було те, що вони на перших порах не могли виконати дані вправи, але згодом при частих і регулярних зверненнях до них, адаптувалися та навчилися «не помічати» фактори, що заважають зосередитися на грі. До

того ж ці студенти відмітили появу більшої стабільності у власному виконанні під час публічного виступу.

Наступний *метод «медитативного занурення»* використовувався як на заняттях з фортепіано, концертмейстерського класу, так і під час самостійних занять студентів. Він базується на принципі свідомого фокусування, що передбачає глибоке усвідомлене «проживання та відчування» процесу звуковидобування. Даний метод вимагає граничної концентрації уваги на теперішньому моменті, на тому, що відбувається зараз, в даний час. Суть його полягала в тому, що студентові пропонувалося зіграти невелику частину твору (речення, період), фокусуючись на рухових відчуттях – зосередитись на характері дотику пальця до клавіші, на «відчуванні» кінчиків пальців, м'язів рук і плечового поясу, корпусу, обличчя (контролюючи свободу рухів, наявність непотрібної м'язової скутості) та ступені зручності гри (приносить гра фізичне задоволення чи викликає незручності, страждання).

Студентові при цьому надавалися ряд психологічних установок, спрямованих на:

- збереження протягом всього виступу стану «присутності» та «включення» в музично-виконавський процес;
- усунення м'язової напруги, що виникає під час публічного виступу; зосередження виключно на стихії звуків;
- винайдення відчуття, що твір виконується лише для себе («грай так, ніби тебе ніхто не чує»).

Описаний метод на початку реалізується через повільну гру, яка в свою чергу посилює гальмівні процеси, що дозволяють з повним контролем кожного взятого звуку програвати твір від початку до кінця. Втім, він не лише спонукає до концентрованої гри, а й формує своєрідні сенсорні синтети, які проявляються в нерозривній єдності слухових, рухових і м'язових відчуттів, що складає основу вірної виконавської техніки в широкому розумінні цього слова.

Важливим для нашого дослідження було впровадження *аутотренінгу* з виконанням саморегулятивних вправ з м'язової свободи тіла та вправ на зняття емоційного напруження в умовах публічності до самостійного опрацювання студентів. Це зумовлено виказаними думками більшості зі студентів про те, що надмірне хвилювання заважає зосередженому виконанню музичного твору, постійно зміщуючи увагу на страхи та фізичні прояви хвилювання (холодність рук, тремтіння та ін.). Тож нами було рекомендовано застосовувати ряд прийомів і методів, спрямованих на підвищення психологічної стійкості студента-піаніста під час публічного виступу, що дозволить йому максимально сконцентруватися власне на творчо-виконавському акті.

Зокрема, виконання студентами саморегулятивних вправ з м'язової свободи дозволило їм навчитись відчувати тілесні та психологічні затиски та ефективно позбавлятися них (перед концертом або під час утомливих занять), що в цілому позитивно впливало на якість музичного виступу. Вказані вправи ми запозичили з тренінгу «Вправи для зняття стресу та емоційної напруги», заснованого на принципах тілесно-орієнтованої терапії, яка сприяє фізичному та душевному звільненню та набуттю почуття спокою і гармонії з навколишнім світом (див. Додаток Е).

Також студентам рекомендувалося виконувати вправи на зняття емоційного напруження кожного разу перед публічним виступів (класні прослуховування, здача модулів, концерти). Під час їх виконання треба сісти прямо, прикрити очі та, спокійно дихаючи, зосередилися на власних внутрішніх відчуттях.

Варіант 1. Зосередивши увагу на руках, треба говорити собі такі фрази: «Мої руки стають теплі, м'язи рук, кистей та пальців розслабляються ... Я уявляю, що занурюю їх у приємну теплу воду, вони стають теплими та гнучкими», «Тепло від кистей рук піднімається по плечах, передпліччя та плечі розслабляються, я відчуваю в них приємне тепло», «Мої плечі спокійно

опушені». Здобувши відчуттів, що промовляються (тепла, свободи, розслабленості), студент переключає увагу на інші частини тіла – ноги, стегна, живіт, обличчя, таким чином досягаючи повного тілесного розслаблення й емоційного напруження.

Варіант 2. Зосередивши увагу на майбутньому виступі, проговорюються наступні фрази: «Я бачу зал, в якому буду виступати, чітко уявляю сцену, слухачів і комісію, перед якою я повинен буду виступити ... Я спокійний, зібраний і зосереджений», «Я впевнено виходжу на сцену та починаю», «Кожен звук я граю з величезним задоволенням, у мене відмінно звучить рояль, я виконую все, що планував», «Я граю так само добре, як і на репетиції вдома, я весь віддався моєму натхненному виконанню», «Я швидко перебудовуюсь з виконання одного твору на наступний, мені легко та приємно тримати всю програму в голові», «Я залишаю всі свої негативні емоції та хвилювання і замінюю їх радісним очікуванням виступу». За висловами студентів виконання цього варіанту аутотренінгу дарував їм відчуття емоційного підйому, радісного передчуття майбутнього виступу, бажання грати для інших людей та дарувати їм своїм мистецтвом радість. Найбільший ефект одержали студенти- виконавці екстравертного плану, в порівнянні з інтровертами, але й в останніх, загальний передконцертний емоційний стан значно оптимізувався.

Іншим методом самостійної роботи на даному етапі формувального експерименту був *метод візуалізації* (уявлення інформації в вигляді оптичного зображення) і вправи, розроблені на його основі.

Більшість психологів вкладають у розуміння візуалізації наступний сенс: під час мисленої репетиції дій, що мають відбутися, чиниться попереднє прокладання тих нейронних шляхів, які дійсно беруть участь в її реалізації. Таким чином, робиться реальне програмування свого виконання передбаченої діяльності в разі закріплення її образу у власному мозку та нервовій системі.

Метод візуалізації психологи радять використовувати при підготовці до виступу. Основні етапи процедури візуалізації наступні:

1. Спокійно й розслаблено посидіти декілька хвилин із закритими очима, розмірковуючи над тією сферою, яку потрібно відпрацювати.

2. Згодом почати уявляти, створювати та відчувати бажану ситуацію, над якою працюєте. Напружити власну уяву за всіма можливими напрямками і намагатися «побачити» найтонші деталі всього, що відбувається навколо. Промалювати всі деталі та дрібниці – кольори, навколишнє становище, людей. Потім уявити собі з максимальною наочністю власні дії в ситуації, яка має відбутися (як говорите, як реагує навколишнє людське оточення).

3. Докласти зусилля, щоб почути голоси, уявити ряди глядацького залу, відчувати власне місцезнаходження і т. п. Привнести емоції, які протікають поряд з уявними образами. Тоді переживання стане завершеним. Спробувати відчувати цю завершеність, відчувати радість від того, що бачите.

4. Після завершення подумки прокрутити все ще раз в своїй уяві, звернути увагу на слабкі місця та виправити всі знайдені недоліки в новому уявленому виступі.

За приведеною схемою здійснювалися вправи, спрямовані на психологічну адаптацію до ситуації публічного виступу. За кілька днів до виступу музикант повинен уявити собі те місце, де він буде виступати, щоб звикнути в своїй уяві до тих умов, в яких буде проходити майбутній виступ, опрацювати образну картину концертного виступу.

Наведемо кілька вправ, що застосовувалися на студентами ЕГ самостійно за декілька днів до виступу.

Отже, мета першої вправи «*Мій майбутній виступ*» – активізувати та спрямувати увагу студентів в напрямку «бачення» успіху майбутнього концертного виступу. Основна ідея вправи – сформувати і закріпити впевненість, бажання грати на публіці, зробити музично-виконавську діяльність більш привабливою та цікавою для студентів.

Завдання:

- 1) уявіть, що ви досягли поставленої музично-виконавської мети, що успіх і слава нарешті стали реальністю. Створіть картинку приємного, успішного майбутнього;
- 2) уявіть як ви наполегливо, але із задоволенням працюєте заради вашої мети;
- 3) якомога чіткіше «прокрутіть» картинки, де ви займаєтесь своєю професійною діяльністю. Іноді ви відчуваєте труднощі, але вам цікаво і ви намагаєтесь подолати труднощі та досягти мети;
- 4) спробуйте пов'язати ці дві картинки. Приміром, як результат наполегливої праці – успішне професійне майбутнє;
- 5) зосередьтесь на образі людини, в якій здійснено всі бажання та відчуйте її емоційний стан.

Наступна вправа «Успішна музично-виконавська діяльність» за свою мету мала формування мотивації й особистих смислів щодо музично-виконавської діяльності на базі позитивних емоцій, пов'язаних із минулим виконавським досвідом.

Завдання:

- 1) згадайте подію зі свого виконавського життя, коли ви переживали значний успіх;
- 2) заплющити очі й уявіть собі яскраво цю картину. Відчуйте все, що супроводжувало означену ситуацію – рухи, звуки, переживання;
- 3) поміркуйте над своєю майбутньою професією та місцем виконавської діяльності в ній, прокрутіть картинку з виконанням свого професійного обов'язку;
- 4) розмістіть в уяві цю картинку на теж місце, де була попередня (або одна на одну);
- 5) намагайтеся відчутти радість таку, як відчували в успішній ситуації з минулого.

Враження студентів від такої незвичної форми роботи були неоднозначними. Одні із захватом розповідали про отримані зміни в емоційному стані, інші не виявили ані позитивних, ані негативних зрушень. Цей факт пояснюється труднощами з «внутрішнім баченням» картинки в деяких студентів, а також з недостатністю або нерегулярністю тренувань.

На даному етапі активно застосовувались *методи рефлексивної самодіагностики* (самоаналіз виступу, програми самопостереження, рефлексивне портфоліо).

Нам близька думка науковців, що визначають рефлексію як дослідницький акт, спрямований людиною на себе як суб'єкта життєдіяльності (Н. Гуткіна), в структуру якого входить інтроспекція (зосередженість індивіда на своїх психічних процесах і переживаннях). У такому контексті рефлексія студента-піаніста виступає як його здатність до аналізу, осмислення та конструювання власної музично-виконавської діяльності.

Вищезначені методи дозволяли студентами ЕГ здійснювати *самоаналіз виступів*, який дозволяв засвоювати корисні уроки щодо підготовки до подальших виступів. Відмітимо, що особливої уваги потребував розбір невдалі моментів виступу, з'ясування причин їх виникнення. Оскільки усвідомлення помилок, їх причин вже є важливим крок до їх усунення.

У разі успішного виступу студентам пропонувалося зафіксувати позитивні відчуття, зосередитись на розумінні тих дій, що привели до успішної та стабільної гри з метою розвитку і закріплення їх в подальшій практиці.

До індивідуальних методів рефлексивної самодіагностики також відносилися проведення *програми самопостереження* (свого психічного, фізичного стану в передконцертний період та під час виступу) та *рефлексивне портфоліо*, що являє собою метод оформлення рефлексивних спостережень і

самооцінки власних ресурсів, результатів музично-виконавської діяльності. Він включає наступні розділи: особисті досягнення студента; освітні досягнення; професійні досягнення; виконавські досягнення; рефлексія досягнень.

Підкреслимо, що вищеописані методи рефлексивної самодіагностики переслідували єдину мету – зібрати інформацію про те, що зроблено студентом, як зроблено і що повинно бути зроблено для поліпшення отриманого результату.

Таким чином, останній етап формувального експерименту найбільше задіяв контрольно-регулятивний компонент та рефлексійно-оцінний компонент виконавської уваги майбутнього вчителя музики, реалізуючи принципи самоорганізації, свідомого фокусування, п'ятьох «З» та педагогічні умови – спонукання студентів до емоційно-вольового самоконтролю під час рішення намічених музично-виконавських завдань і підсилення пізнавального інтересу до фортепіанного виконавського мистецтва.

Зазначимо, що ефективність розробленої й апробованої методики формування виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва підтверджується та визначається при фіксації тих змін, що відбулися в структурних компонентах означеного феномену, починаючи від початку формувального експерименту і до його завершення.

Отже, після закінчення всіх етапів формувального експерименту було здійснено повторні діагностичні зрізи, результати яких слугували даними для математичного опрацювання.

Повторний діагностичний зріз (аналогічний діагностичному зрізу констатувального експерименту) відбувся по закінченню формувального експерименту. Він продемонстрували зміни сформованості виконавської уваги студентів ЕГ та КГ.

За допомогою Microsoft Excel було побудовано порівняльні гістограми та таблиці. В таблиці 3.8. подано зміни кількості студентів ЕГ із високим,

середнім та низьким рівнями сформованості всіх компонентів та динаміка росту по кожному з компонентів.

Таблиця 3.8

Порівняльна таблиця рівнів сформованості виконавської уваги студентів ЕГ на початку та кінці формувального експерименту

Структурні компоненти виконавської уваги	Високий		Середній		Низький		Динаміка росту компонентів
	Поч. експ.	Кін. експ.	Поч. експ.	Кін. експ.	Поч. експ.	Кін. експ.	
Потребово-орієнтаційний	4	11	11	18	29	15	2,1
Емоційно-сензитивний	4	13	14	16	26	15	2
Пізнавально-діяльнісний	4	13	14	17	26	14	2,1
Контрольно-регулятивний	6	13	13	18	25	13	1,8
Рефлексійно-оцінний	6	16	12	18	26	10	2,3
Середня зважена	-	-	-	-	-	-	2,1

На рисунку 3.2. представлено порівняння рівню сформованості виконавської уваги студентів ЕГ як на початку експериментальної роботи, так і в кінці, а також порівняння отриманого рівня сформованості досліджуваного психічного утворення в ЕГ та КГ.

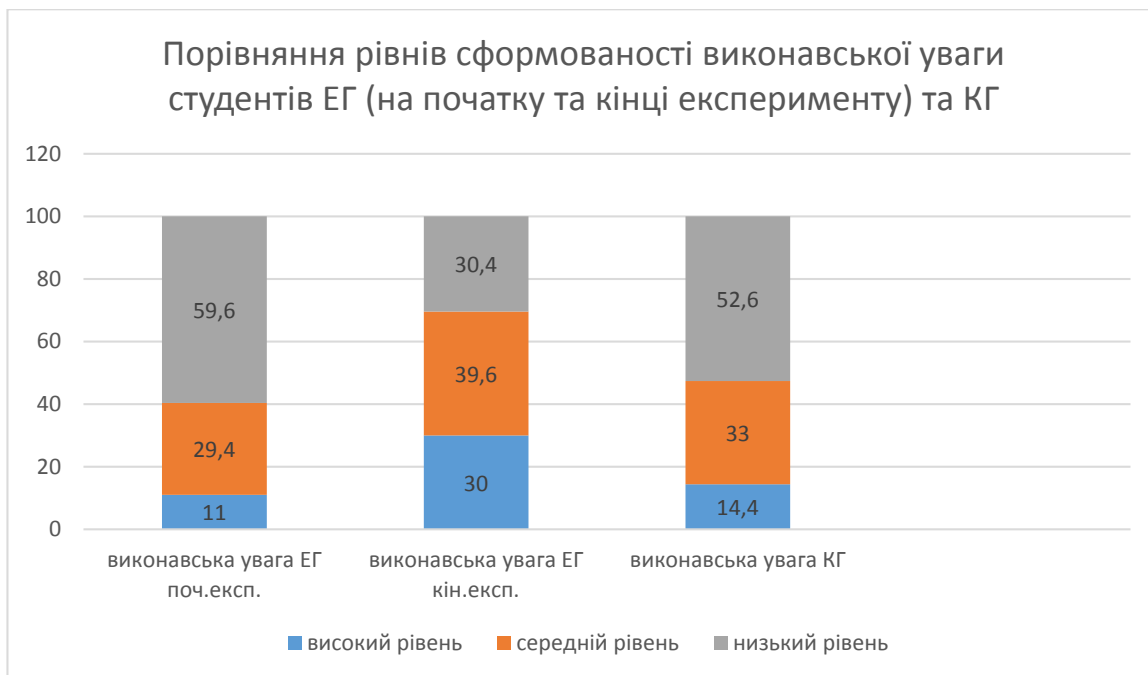


Рис. 3.2. Порівняння рівнів сформованості виконавської уваги студентів ЕГ (на початку та кінці експерименту) та КГ.

Аналіз отриманих результатів дає змогу зробити висновок про стабільність та інтенсивність зростання показників середнього і високого рівня сформованості всіх, без виключення, компонентів виконавської уваги студентів ЕГ та зменшення показників низького рівня.

Також слід зазначити, що контрольний зріз надав можливість визначити темп приросту (або динаміку зростання) кожного з компонентів за весь період формувального експерименту. Він визначався як різниця між темпом зростання та 100% за формулою:

$$\dot{O}_t = \dot{O}_\zeta - 100\%$$

У вказаній формулі темп зростання (\dot{O}_ζ) вимірюється за наступною формулою: $\dot{O}_\zeta = \hat{E}_\zeta \times 100\%$,

де \hat{E}_ζ – коефіцієнт зростання дорівнює відношенню отриманого рівня із

вихідним, тобто:
$$\hat{E}_\zeta = \frac{D_t}{D_a}$$

Таким чином, розгорнута формула, за якою вимірювався темп приросту (або динаміка зростання) виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва, була наступною:

$$\dot{D}_i = \frac{D_o}{D_e} \times 100\% - 100\% ,$$

де \dot{D}_i – темп приросту, D_o – рівень сформованості компонентів досліджуваного феномена після формувального експерименту,

D_e – вихідний рівень сформованості компонентів виконавської уваги, зафіксований під час констатувального експерименту.

Слід підкреслити, що оскільки методика формування виконавської уваги студентів-піаністів носить пролонгований характер в силу специфіки даного особистісного утворення, то вихідними даними (КГ) були прийняті дані констатувального діагностичного зрізу, проведеного зі студентами денної та заочної форми навчання III курсу 2015-2016 н. р..

Таким чином, по закінченню формувального експерименту при зіставленні та порівнянні результатів сформованості досліджуваного феномену в спеціально організованих умовах (ЕГ) із вихідними даними (КГ) можна побачити не лише зміни, що відбулися після впровадження методики, а й прослідкувати динаміку зростання даного особистісного утворення за весь період формувального експерименту в ЕГ (за час навчання студентів з I курсу до III курсу).

Відтак, динаміка зростання потребово-орієнтаційного компоненту становила 21,2%, у емоційно-сензитивному 15,3%, у пізнавально-діяльнісному компоненті 15,2%. У контрольно-регулятивному – 16,7%, а в рефлексійно-оцінному відбулося зростання до 18,5%.

Отримані дані представлено в Таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Порівняльна таблиця рівнів сформованості виконавської уваги студентів ЕГ на початку та кінці формувального експерименту у відсотках

Структурні компоненти виконавської уваги	Високий		Середній		Низький		Динаміка росту компонентів
	Поч. експ.	Кін. експ.	Поч. експ.	Кін. експ.	Поч. експ.	Кін. експ.	
Потребово-орієнтаційний	9,1%	25%	25%	40,9%	65,9%	34,1%	21,2%
Емоційно-сензитивний	9,1%	29,5%	31,8%	36,4	59,1%	34,1%	15,3%
Пізнавально-діяльнісний	9,1%	29,5%	31,8%	38,6%	59,1%	31,8%	15,2%
Контрольно-регулятивний	13,6%	29,5%	31,8%	40,9%	54,5%	29,5%	16,7%
Рефлексійно-оцінний	13,6%	36,4%	27,3%	40,9%	59,1%	22,7%	24,3%
Середня зважена	-	-	-	-	-	-	18,5%

Відтак, динаміка зростання виконавської уваги студентів ЕГ в порівнянні із КГ становила: в потребово-орієнтаційного компоненті 14,5%, у емоційно-сензитивному 14,5%, у пізнавально-діяльнісному компоненті 12,2%. У контрольно-регулятивному – 12,8%, а в рефлексійно-оцінному відбулося зростання до 19%. Середня зважена динаміки росту за всіма компонентами складає 14,6%.

Представимо дані (див. Таблиця 3.10), отримані в ході порівняння рівнів сформованості виконавської уваги студентів КГ та ЕГ в кінці формувального експерименту у відсотках та динаміку росту досліджуваного психічного феномену у відсотках.

Таблиця 3.10

Порівняльна таблиця рівнів сформованості виконавської уваги студентів КГ та ЕГ в кінці формувального експерименту у відсотках.

Структурні компоненти виконавської уваги	Високий		Середній		Низький		Динаміка росту компонентів
	КГ	ЕГ.	КГ	ЕГ.	КГ	ЕГ	
Потребово-орієнтаційний	7%	25%	37,2%	40,9%	55,8%	34,1%	14,5%
Емоційно-сензитивний	9,3%	29,5%	34,9%	36,4	55,8%	34,1%	14,5%
Пізнавально-діяльнісний	13,9%	29,5%	34,9%	38,6%	51,2%	31,8%	12,2%
Контрольно-регулятивний	21%	29,5%	30,2%	40,9%	48,8%	29,5%	12,8%
Рефлексійно-оцінний	20,9%	36,4%	27,9%	40,9%	51,2%	22,7%	19%
Середня зважена	-	-	-	-	-	-	14,6%

Отримані в ході експериментального дослідження дані дають змогу зробити наступні висновки:

Таблиці та гістограми динаміки росту, побудовані за результатами початкового та контрольного зрізів стану сформованості виконавської уваги студентів ЕГ, демонструють стабільне зростання рівня сформованості досліджуваного психічного утворення в цілому та кожного з його компонентів окремо. Вони також засвідчують, що в рівнях сформованості досліджуваного феномену у студентів ЕГ відбулися позитивні зрушення порівняно із зафіксованими даними КГ.

Динаміка позитивних зрушень у рівнях сформованості виконавської уваги студентів ЕГ пов'язаний, за нашим переконанням, з доцільністю запроваджених форм і методів роботи розробленої організаційно-методичної моделі.

Стабільність зростання рівнів сформованості кожного з компонентів виконавської уваги студентів ЕГ свідчать, що кожен з трьох етапів

формувального експерименту справляє цілісний вплив та охоплює всі необхідні сфери особистості стосовно формування та розвитку означеного феномену.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості досліджуваного психічного утворення в студентів ЕГ та КГ дозволяє говорити про ефективність розробленої та запровадженої в навчально-виховний процес методики формування виконавської уваги майбутніх учителів музики.

Висновки до 3 розділу

Згідно компонентної структури виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва, було виявлено наступні критерії сформованості даного психічного утворення: ступінь спрямованості майбутнього фахівця на виконавську самореалізацію, міра емоційної чутливості щодо осягнення музичної інформації, ступінь продуктивності виконавських дій при досягненні технічно досконалої виконавської концепції, міру спроможності до утримання слухової активності упродовж виконання музичного твору, міра здатності до зосередженого аналізу й оцінки результатів власної виконавської творчості.

Застосування означених критеріїв дало змогу під час констатувального експерименту виявити три рівні сформованості виконавської уваги майбутніх фахівців: високий (продуктивний) – 11% студентів, середній (достатній) – 29,4% студентів та низький (елементарний) – 59,6% студентів).

Процес формування досліджуваного феномену умовно поділявся на три етапи (*інформативний, засвоювальний, реалізаційний*), де кожен попередній слугував підготовчою фазою відносно наступного.

Програма формувального експерименту реалізовувалася студентами під час індивідуальних занять у класі основного інструменту (фортепіано),

концертмейстерського класу, під час роботи науково-дослідного гуртка та самотійних занять.

Перевірка результативності пропонованої методики дала змогу констатувати суттєві зміни в компонентах структурної організації виконавської уваги студентів. А стабільність зростання від етапу до етапу рівнів сформованості кожного з компонентів досліджуваного феномену в студентів ЕГ свідчило про цілісний вплив застосованих дій та доцільність обраних методів і прийомів на кожному з означених етапів формувального експерименту.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості досліджуваного психічного утворення в студентів ЕГ та КГ дозволив говорити про ефективність розробленої та запровадженої в навчально-виховний процес методики формування виконавської уваги майбутніх учителів музики.

Список друкованих джерел до 3 розділу

1. Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей детей / В. П. Анисимов. – М. : «Владос», 2004. – 128 с.
2. Гуткина Н. И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. И. Гуткина. – М., 1983. – 189 с
3. Іллін Є. П. Мотивація і мотиви / Є. П. Іллін; переклад з рос. мови, передмова та примітки Т. В. Тадеєвої. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. — 512 с.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка / Н. Є. Мойсеюк. – К. : КДНК, 2001. – 608 с.
5. Петрушин В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – М. : Академический Проект; Трикста, 2008. – 400 с.
6. Психология внимания / Под редакцией Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : ЧеРо, 2001. – 858 с.

7. Сюй Фейфей. До проблеми формування виконавської уваги майбутнього вчителя музики в класі фортепіано / Сюй Фейфей // Травневі наукові читання: VII Міжнародна науково-практична інтернетконференція: тези доповідей, Дніпро, 31 травня 2018 р. – Ч. 2. – Дніпро: НБК, 2018 – С. 66-71.
8. Сюй Фейфей. Проблема виконавської уваги в теорії та методиці музичного навчання / Сюй Фейфей // Зб.матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору». – Вип. 4. – Вінниця: ФОП Корзун Д.Ю., 2016. – С. 279-282.
9. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М. -Л.: АПН РСФСР, 1947. – 355 с
10. Фаликман М. В. Внимание / М. В. Фаликман. – М. : Academ'a, 2006. – 453 с.
11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М. : Смысл, 2003. — 860 с.
12. David Medina, Paulo Barraza. Efficiency of attentional networks in musicians and non-musicians. Heliyon, 2019; 5 (3): e01315 DOI: [10.1016/j.heliyon.2019.e01315](https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01315)
13. Melnyk. O. The essence of carry out attitude of music-pianist» // The Actual Problems of the World Today [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26499/1/T_Miier_TAPOTWT_2019.pdf
14. Traci Pedersen. Trained Musicians Excel at Paying Attention, Avoiding Distraction [Електронний ресурс]. – Режим доступу: psychcentral.com/news/2019/04/01/trained-musicians-excel-at-paying-attention-avoiding-distraction/144159.html
15. Xu Feifei, Melnik O. The performing attention as an integral component of musical performing process / Xu Feifei, O. Melnik // Slovak international scientific journal. – Bratislava. - №16. – VOL.1. , 2018. – page 58-62.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано нове вирішення актуальної проблеми формування виконавської уваги майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки, що знайшло відображення в обґрунтуванні та експериментальній перевірці авторської методики. У результаті дослідження отримано наступні висновки.

1. Здійснений аналіз наукової літератури з проблеми формування виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки дозволив констатувати, що попри існування значної кількості концепцій уваги (фізіологічних, психологічних, педагогічних), сучасний стан науково-методичної розробленості даної проблематики свідчить про наявність певних суперечностей в її вивченні. Зокрема, з одного боку, аналіз проблематики сьогоденних науково-педагогічних досліджень вказує на істотне зростання інтересу науковців до питань формування уваги студентів у різних видах музичної діяльності (інструментально-виконавській, диригентсько-хоровій), втім, їхня незначна кількість з висвітленням окремих аспектів даної проблеми свідчить про необхідність у ґрунтовному та цілісному її дослідженні.

2. Проведений аналіз загальнонаукових підходів до розуміння категорії «увага» та особливостей її функціонування в музично-виконавському процесі дає змогу визначити *виконавську увагу як складний психічний феномен, що спрямовує та супроводжує пізнавальні процеси музиканта-виконавця, відображуючи динаміку їх перебігу на різних етапах роботи над музичним твором, і виявляється в зосередженості упродовж пошуку, деталізації та реалізації власної виконавсько-інтерпретаційної концепції*. Організуючим фактором досліджуваного феномена є цілі музично-виконавської діяльності музиканта, а результатом його активності – збільшення продуктивності означеної діяльності.

У дослідженні виконавську увагу представлено у вигляді п'ятьох взаємопов'язаних компонентів: *потребово-орієнтаційного* (спрямований на усвідомлення: власних мотивів, ціннісних орієнтирів щодо музично-виконавської діяльності та значущості фортепіанної підготовки щодо опанування майбутньої професії), *емоційно-сензитивного* (спрямований на забезпечення сенсibilізації сприймання музичної інформації («слухаю» – «чую») та лабільність переживань майбутнього вчителя музики), *пізнавально-діяльнісного* (зумовлює уважність в ході тлумачення та пізнання нотного тексту, активну зосередженість під час технічного опрацювання твору й утвердження творчої виконавської концепції), *контрольно-регулятивного* (забезпечує вольову саморегуляцію психоемоційного стану (передконцертного, сценічного) та стійкий контроль під час звукового втілення художньо-образного сенсу музичного твору) та *рефлексійно-оцінного* (спонукає до зосередженого самоаналізу виступу, оцінки позитивних сторін виконання та вияву моментів невдач, як основи для подальшого самовдосконалення).

3. Визначено, що фортепіанна підготовка, пронизуючи весь період навчання студентів на музично-педагогічному факультеті, закладає міцні основи виконавської майстерності, що успішно реалізуються не лише в сольному виконавстві, а й в концертмейстерській, вокальній, диригентській, музично – теоретичній діяльності тощо. Доведено, що фортепіанна підготовка криє в собі потужний потенціал для індивідуально-творчого, професійного зростання та розвитку й удосконалення всіх пізнавальних процесів особистості майбутнього фахівця, включаючи й увагу. Виявлено специфіку різних видів музично-виконавської діяльності (сольне виконання, самостійна робота над музичним твором, читання з аркушу, акомпанування, транспонування, ансамблева гра), що зумовлює особливості формування досліджуваного феномена в процесі фортепіанної підготовки.

4. У ході дослідження розроблено критеріальний апарат для визначення стану сформованості виконавської уваги майбутніх вчителів музичного мистецтва. Критеріями, що віддзеркалюють зміст кожного з компонентів виконавської уваги визначено: *ступінь спрямованості майбутнього фахівця на виконавську самореалізацію* (показники: прагнення до самоствердження як музиканта-виконавця та потреба в досягненні успіху на цій стежі; стійкий інтерес до фортепіанного навчання та майбутньої професії), *міра емоційної чутливості щодо осягнення музичної інформації*. (показники: чіткість, ясність і точність визначення емоційно-образного змісту музичного твору; швидкість переключення від переживань однієї естетичної емоції до іншої), *ступінь продуктивності виконавських дій при досягненні технічно досконалої виконавської концепції* (показники: уважність і грамотність прочитання нотного тексту; ефективність використання часу при самостійному вирішенні творчо-виконавських завдань), *міра спроможності до утримання слухової активності упродовж виконання музичного твору* (показники: логічність, цілісність і художня експресивність виконання; мінімальна кількість помилок і відволікання під час творчого виступу), *міра здатності до зосередженого аналізу й оцінки результатів власної виконавської творчості* (показники: адекватність та аргументованість суджень щодо виявлених помилок і причин їх виникнення; «бачення» власної перспективи музично-виконавського удосконалення).

Розроблено методику діагностики та схарактеризовано рівні сформованості виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва у вимірах: високий (продуктивний), середній (достатній) та низький (елементарний)

5. Розроблена організаційно-методичну модель формування виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки включає мету, завдання, підходи, принципи, педагогічні умови, етапи, методи та форми роботи, педагогічний результат.

Обґрунтовано вагомість аксіологічного, діяльнісного, індивідуально-диференційного підходів і необхідність опори на принципи: особистісної значущості, самоорганізації, планування, свідомого фокусування, впровадження алгоритму активізації виконавської уваги (або послідовності п'ятьох «З» – зацікавленість, запланованість, зосередженість, захопленість і задоволеність). Визначено педагогічні умови формування досліджуваного феномена: організація навчання з орієнтацією на усвідомлення студентами ролі уваги в музично-виконавському процесі; підсилення пізнавального інтересу до фортепіанного виконавського мистецтва; створення атмосфери успіху в ході творчої комунікації «викладач-студент»; спонукання студентів до емоційно-вольового самоконтролю під час рішення намічених музично-виконавських завдань.

6. Розроблену **методику** формування виконавської уваги майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі фортепіанної підготовки експериментально перевірено в перебігу інформативного, засвоювального та реалізаційного *etapів*, кожен з яких передбачав вирішення намічених завдань. Програма формувального експерименту реалізовувалася в наступних формах роботи: індивідуальні заняття, самотренінг, класні прослуховування, складання карток індивідуальних особливостей виконавської уваги, ведення «Щоденника виконання вправ з розвитку властивостей уваги», розробка плану виконавських цілей, заняття в науково-дослідному гуртку. Успішно застосовувались *методи*: заохочення, стимулювання, індивідуальні та групові бесіди, порівняння виконавських інтерпретацій, слухового спостереження, «наведення», інтонаційно-стильового й емоційно-сміслового аналізу, «проспівування», «вслуховування», повільного програвання, «гра наосліп», моделювання сценічних ситуацій, візуалізація, «перебільшена концентрація», рефлексивної самодіагностики та ідеомоторні методи.

Результати дослідно-експериментальної роботи дали можливість зафіксувати позитивну динаміку зростання досліджуваного феномену (14,6%) в ЕГ порівняно з КГ, що доводить ефективність запропонованої методики.

Дисертаційне дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспектива подальших досліджень вбачається у формуванні виконавської уваги студентів у процесі опанування різних видів музично-виконавської діяльності, зокрема, ансамблевого музикування, акомпанування тощо.

ДОДАТКИ

Додаток А

Уявлення про сутність уваги в психології

Автор	Визначення
Т. Рібо, 1892	Увага - «розумовий моноїдеїзм», концентрація свідомості на одній ідеї; стан, що супроводжується пристосуванням (природним або штучним) індивідуума до умов життя.
М. Ланге, 1893	Увага - доцільна реакція організму, поліпшує умови сприйняття і сприяє пристосуванню організму до навколишнього середовища. Це виділення на перший план одних вражень і витіснення інших.
В. Джемс, 1911	Увага - результат обмеженості обсягу свідомості. Суть уваги - зосередження, концентрація свідомості; «відволікання від одних речей заради ефективної праці з іншими».
В. Вундт, 1912	Увага - «фіксаційна точка свідомості». Ясність досягається шляхом переміщення змісту свідомості із зони перцепції в зону. Апперцепція - прояв «особливої психічної активності».
Е. Тітченер, 1914	Увага - це властивість відчуттів, це «сенсорна ясність».
С. Рубінштейн, 1935	Увага - це «організованість виборчого характеру процесів нашої свідомості».
Н. Добринін, 1938	Увага - це спрямованість психічної діяльності та зосередження її на об'єкті, що має для особистості певну значимість.
Л. Виготський, 1927	Увага - суб'єктивне переживання, пов'язане з виділенням одного об'єкта з ряду інших, пов'язане з сенсорною установкою, що сприяє кращому сприйняттю.
П. Гальперін, 1958	Увага - внутрішня згорнута, автоматизована дія контролю. Це самостійна форма психіки, що має специфічний зміст і свій продукт.
Д. Узнадзе, 1966	Увага - акт (процес) об'єктивації, в якому з кола наших первинних вражень (що виникли на основі установок, стимульованих конкретною ситуацією) виділяється один з актуальних змістів свідомості.
К. Черрі, 1953	Увага - це селективність (вибірковість) свідомості.
Д. Бродбент, 1958	Увага - процес ранньої селекції (відбору, фільтрації) інформації, тобто відбору її на початкових етапах її переробки в процесі перцептивного аналізу.
Д. Норман, 1968, 1976	Увага - пізня селекція (фільтрація, відбір) інформації після «паралельної обробки» сенсорних сигналів за участю «доречної» (відповідної) наявної в пам'яті інформації.
Д. Канеман, 1973	Увага - є наслідок обмеження здатності людини виконувати розумову роботу. Це внутрішнє розумове зусилля.
У. Найссер, 1976	Увага - це спрямованість основного потоку нашої діяльності з переробки інформації на обмежену частину готівкового входу.

Додаток Б

Перелік суджень для ранжування

Сформованість виконавської уваги я вважаю залогом успішної музично-виконавської діяльності	+3+2+1 0 -1-2-3	Я не вважаю, що виконавська увага якимось чином впливає на музично-виконавську діяльність
Я усвідомлюю значення здійснення виконавської уваги на кожному з етапів роботи над музичним твором	+3+2+1 0 -1-2-3	Я думаю, що головний сенс виконавської уваги проявляється лише під час концертного виступу
Під час самостійних занять я максимально зосереджений, що дозволяє мені за незначний час виконати задумане	+3+2+1 0 -1-2-3	Під час самостійної роботи я програю твір багато разів від початку до кінця, не концентруючись на деталях
Я знаю особливості власної уваги	+3+2+1 0 -1-2-3	Я не знаю особливостей власної уваги
Я чітко усвідомлюю необхідність удосконалювати властивості своєї уваги		Я не важаю за необхідне розвивати властивості власної уваги

Додаток В**Методика «Мотивація навчання у ЗВО» (Т. І. Ільїної)**

Інструкція. Відзначте вашу згоду знаком «+» або незгоду - знаком «-» з нижченаведеними твердженнями.

Текст опитувальника

1. Краща атмосфера на занятті - атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великою напругою.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань і неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, на мою думку необхідних для моєї майбутньої професії.
5. Яка з властивих вам якостей ви вище за все ви цінуєте? Напишіть відповідь поруч.
6. Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від розгляду на занятті важких проблем.
8. Я не бачу сенсу в більшості робіт, які ми робимо в вузі.
9. Велике задоволення мені дає розповідь знайомим про мою майбутню професію.
10. Я дуже середній студент, ніколи не буду цілком хорошим, а тому немає сенсу докладати зусилля, щоб стати краще.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо впевнений в правильності вибору професії.
13. Від яких з властивих вам якостей ви хотіли б позбутися? Напишіть відповідь поруч.
14. При нагоді я використовую на іспитах підсобні матеріали (конспекти, шпаргалки, записи, формули).
15. Саме чудове час життя - студентські роки.
16. У мене надзвичайно неспокійний і переривчастий сон.
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. При можливості я вчинив би в інший вуз.
19. Я зазвичай спочатку беруся за легші завдання, а більш важкі залишаю на кінець.
20. Для мене було важко при виборі професії зупинитися на одній з них.
21. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
22. Я твердо впевнений, що моя професія дасть мені моральне задоволення і матеріальний достаток в житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З деяких практичних міркувань для мене це найзручніший вуз.
26. У мене достатньо сили волі, щоб вчитися без нагадування адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язана з надзвичайним напруженням.
28. Іспити потрібно здавати, витрачаючи мінімум зусиль.

29. Є багато вузів, в яких я міг би вчитися з не меншим інтересом.
30. Яке з властивих вам якостей найбільше заважає вчитися? Напишіть відповідь поруч.
31. Я дуже захоплюється людиною, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою роботою.
32. Занепокоєння про іспит або роботі, яка не виконано в термін, часто заважає мені спати.
33. Висока зарплата після закінчення вузу для мене не головне.
34. Мені потрібно бути в гарному настрої, щоб підтримати спільне рішення групи.
35. Я змушений був вступити до вузу, щоб зайняти бажане положення в суспільстві, уникнути служби в армії.
36. Я вчу матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.
37. Мої батьки хороші професіонали, і я хочу бути на них схожим.
38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.
39. Яке з ваших якостей допомагає вам вчитися? Напишіть відповідь поруч.
40. Мені дуже важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, прямо не пов'язані з моєю майбутньою спеціальністю.
41. Мене дуже турбують можливі невдачі.
42. Найкраще я займаюся, коли мене періодично стимулюють, підстобують.
43. Мій вибір даного вузу остаточний.
44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відстати від них.
45. Щоб переконати в чому-небудь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
46. У мене зазвичай рівне і гарний настрій.
47. Мене приваблює зручність, чистота, легкість майбутньої професії.
48. До вступу до вузу я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.
49. Професія, яку я отримую, найважливіша і перспективна.
50. Мої знання про цю професію були достатні для впевненого вибору даного вузу.

Обробка результатів. Ключ до опитувальника

Шкала «придбання знань» - за згоду («+») з твердженням по п. 4 проставляється 3,6 бала; по п. 17 - 3,6 бала; по п. 26 - 2,4 бала; за незгоду («-») з твердженням по п. 28 - 1,2 бала; по п. 42 - 1,8 бала. Максимум - 12,6 бала. Шкала "оволодіння професією" - за згоду з п. 9-1 бал; по п. 31 - 2 бали; по п. 33 - 2 бали, за п. 43 - 3 бали; по п. 48 - 1 бал і по п. 49 - 1 бал. Максимум - 10 балів. Шкала "отримання диплома" - за незгоду з п. 11 - 3,5 бала; за згоду з п. 24 - 2,5 бала; по п. 35 - 1,5 бала; по п. 38 - 1,5 бала і по п. 44 - 1 бал. Максимум - 10 балів. Питання по пп. 5, 13, 30, 39 є нейтральними до цілей опитувальника і в обробку не включаються.

Висновки. Переважання мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватному виборі студентом професії і задоволеності нею.

Додаток Г**Методика «Потреба в досягненні»**

Пропонована методика являє собою тест-опитувальник, який містить 23 положення, з якими досліджуваний погоджується чи ні. Тест спрямований на виявлення ступеня вираженості потреби людини в досягненні успіху в будь-якій діяльності). По суті, це потреба, яка перетворилася на особистісне властивість, установку.

Інструкція. Пропонується ряд положень. Якщо ви з положенням згодні, то поруч з його номером на опитувальному аркуші напишіть "так", якщо не згодні - "ні".

Текст опитувальника

1. Думаю, що успіх в житті залежить радше від випадку, ніж від розрахунку.
2. Якщо я втрачу улюбленого заняття, життя для мене втратить сенс.
3. Для мене в будь-якій справі важливо його виконання, а не кінцевий результат.
4. Вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, ніж від поганих взаємин з близькими.
5. На мою думку, більшість людей живе далекими цілями, а не близькими.
6. У житті у мене було більше успіхів, ніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльні.
8. Навіть у звичайній роботі я намагаюся удосконалити деякі її елементи.
9. Цілком Зайнятий думками про успіх, я можу забути про запобіжні заходи.
10. Мої близькі вважають мене ледачим людиною.
11. Думаю, що в моїх невдачах винні скоріше обставини, ніж я сам.
12. Мої батьки занадто суворо контролюють мене.
13. Терпіння в мені більше, ніж здібностей.
14. Лінь, а не сумніви в успіху змушують мене занадто часто відмовлятися від своїх намірів.
15. Думаю, що я впевнений в собі людина.

16. Заради успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси не на мою користь.
17. Я не старанний чоловік.
18. Коли все йде гладко, моя енергія посилюється.
19. Якби я був журналістом, я писав би радше про оригінальні винаходи людей, ніж про події.
20. Мої близькі зазвичай не поділяють моїх планів.
21. Рівень моїх вимог до життя нижчий, ніж у моїх ровесників.
22. Мені здається, що наполегливості в мені більше, ніж здібностей.
23. Я міг би досягти більшого, звільнившись від поточних справ.

Обробка результатів

За кожну відповідь ставиться 1 бал: тільки за відповіді "так" - щодо положень 2, 6-8, 14, 16, 18, 19, 21-23; тільки за відповіді "ні" - щодо положень 1, 3-5, 9-13, 15, 17, 20.

Потреба в досягненнях (ПД) дорівнює сумі балів за відповіді "так" і "ні".

Таким чином, оцінна шкала - від 0 до 23 балів.

Висновки. Чим більше балів в сумі набирає випробуваний, тим більшою мірою у нього виражена потреба в досягненнях.

Інтернет-посилання на навчально-тренувальні програми з розвитку уваги

- онлайн-тренажерів (<https://wikium.ru/>);
- використання техніки роботи з увагою, запропонованою О.Найденовою на каналі Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=EvkBdDUr8Hk>);
- виконання 19 простих методик розвитку уваги та спостережливості, розроблених О. Козловським – експертом з сучасних методик навчання (<http://www.elitarium.ru/uprazhnenie-razvitiie-vnimanie-obem-trenirovka-pamjat-zapominanie-informacija-nimatelnost/>),
- тренажер розвитку уваги (<http://maximalibrary.org/year/b/442976?format=read>),
- ігри на розвиток концентрації уваги (<https://www.shaleny-ravlyk.com>)

Додаток Е

Тренінг Вправи для зняття стресу та емоційної напруги

Вправа «Релаксація на контрасті». Щоб ефективно зняти м'язове напруження, спочатку треба його посилити. Інструкція: сильно, як можете, напружте, а потім розслабте: ступні ніг, гомілки, коліна, стегна, живіт, спину й плечі, кисті рук, передпліччя, шию, лицьові м'язи.

Посидьте спокійно кілька хвилин, насолоджуючись повним спокоєм. Коли вам здається, що повільно пливете,— ви повністю розслабилися.

Вправа «Піджак на вішалці». Інструкція: уявіть себе «без кісток», зробленим ніби з гуми, або уявити своє тіло піджаком, що висить на вішалці. Порушайте тілом, яке, наче вільно висить на хребті. Відчуйте, як вільно гойдаються руки, плечі, тазовий пояс, коли ви рухаєте хребтом

Вправа «Ритмічне дихання». Інструкція: помітивши, що ви починаєте хвилюватися, напружуватися, обурюватися, починайте дихати за таким принципом: вдихаючи, рахуйте до трьох, видихаючи, також рахуйте до трьох. Потім спробуйте зробити видих ще тривалішим: видихаючи, рахуйте до п'яти, до семи тощо.

Вправа «Стирання інформації». Інструкція: Розслабтеся. Заплющте очі. Уявіть, що перед вами лежить чистий аркуш паперу, олівці, гумка. Подумки намалюйте на аркуші негативну ситуацію, яку б вам хотілося забути. Це може бути реальна картинка, образна ситуація. Подумки візьміть гумку й послідовно «втирайте» з аркуша цю негативну інформацію, доки не зникне ця картинка. Знову заплющте очі й уявіть собі той самий аркуш паперу. Якщо картинка не зникла, знову візьміть гумку й «втирайте» її до повного зникнення.

Вправа «Настрій». Інструкція: Візьміть фломастери. Розслаблено, лівою рукою намалюйте абстрактний малюнок: кольорові нитки, лінії-сюжети, фігури. Важливо при цьому повністю зануритись у свої переживання, вибрати колір і провести лінії так, як вам хотілося б, щоб вони цілком збігалися з вашим настроєм. Намагайтеся уявити собі, що ви переносите свій сумний настрій на папір. Закінчили малюнок? А тепер перегорніть аркуш і на звороті напишіть 5—7 слів, які відображають ваш настрій, ваші почуття. Довго не думайте і не намагайтеся бути ввічливими: необхідно, щоб слова виникали спонтанно, без спеціального контролю.

Після цього ще раз продивіться ваш малюнок, ніби заново переживаючи свій настрій, перечитайте слова, і з задоволенням, емоційно, розірвіть аркуш, викиньте його в кошик.